

Elevmedvirkning for utviklingshemmede elever

En undersøkelse av utviklingshemmede elevers muligheter til å påvirke egen opplæring i skolen

Solveig Karoline Korterud



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningvitenskaplige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

Innhold

INNHold	2
SAMMENDRAG	6
FORORD	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN OG TEMA	9
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	11
2. TEORI	13
2.1.1 <i>Elevmedvirkning</i>	13
2.1.2 <i>Brukermedvirkning og selvbestemmelse</i>	16
2.1.3 <i>Elevmedvirkning i et livsløpsperspektiv</i>	17
2.2 UTVIKLINGSHEMNING OG MEDVIRKNING	18
2.2.1 <i>Kjennetegn ved en utviklingshemning</i>	18
2.2.2 <i>Hvordan utviklingshemning påvirker elevens opplæring og medvirkning</i>	20
2.3 LÆRERENS ROLLE I TILRETTELEGGELSE FOR ELEV MEDVIRKNING	22
2.3.1 <i>Tilrettelegging for medvirkning</i>	23
2.3.2 <i>Lærerens holdning til utviklingshemning og medvirkning</i>	26
2.3.3 <i>Opplæring i aktiv elevmedvirkning</i>	28
2.3.4 <i>Samarbeid med hjemmet og dets betydning for medvirkning</i>	29
2.4 OPPSUMMERING	31
3. METODE	32
3.1 FORSKNINGSOPPLEGG OG DESIGN	32

3.2	INTERVJU SOM METODE- KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	34
3.3	UTVALG	35
3.4	DET ENDELIGE UTVALGET	37
3.5	UTFORDRINGER VED BRUK AV BARN SOM INFORMANTER I INTERVJU	37
3.6	UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE.....	40
3.6.1	<i>Utarbeidelse av intervjuguiden til lærerne</i>	41
3.6.2	<i>Utarbeidelsen av intervjuguiden til eleven</i>	42
3.7	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	44
3.7.1	<i>Prøveintervju av lærer</i>	44
3.7.2	<i>Prøveintervju av barn</i>	44
3.7.3	<i>Gjennomføring av intervjuene med lærerne</i>	45
3.7.4	<i>Gjennomføring av intervjuet med eleven</i>	46
3.8	ANALYSE AV DATA.....	48
3.8.1	<i>Transkribering</i>	48
3.8.2	<i>Bearbeiding og analyse av datamaterialet</i>	50
3.8.3	<i>En beskrivelse av prosessen</i>	51
3.9	VITENSKAPSTEORETISKE OG ETISKE REFLEKSJONER OMKRING PROSJEKTET	53
3.9.1	<i>Forskerrollen</i>	55
3.9.2	<i>Vurdering av validitet og reabilitet</i>	56
3.9.3	<i>Etiske refleksjoner</i>	59
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATENE	62
4.1	ELEVENS OPPLÆRING OG FUNKSJONSnivå	62
4.1.1	<i>Elevenes opplæringstilbud</i>	62
4.1.2	<i>Elevenes funksjonshemming</i>	64

4.1.3	<i>Oppsummering av elevens opplæringstilbud og funksjonsnivå.....</i>	65
4.2	LÆRERNES SYN PÅ ELEVMEDEVIRKNING OG ELEVENES FORUTSETNINGER FOR Å MEDVIRKE.....	65
4.2.1	<i>Valg i tråd med elevens forutsetninger.....</i>	66
4.2.2	<i>Selvstendighetstrening kommer før elevmedvirkning.....</i>	66
4.2.3	<i>Valg og samarbeid ut i fra konkretisering og rammer.....</i>	66
4.2.4	<i>Medvirkning innenfor lærerens rammer.....</i>	67
4.2.5	<i>Medvirkning- et valg mellom to ting.....</i>	67
4.2.6	<i>Medvirkning - et samarbeid mellom elev og lærer.....</i>	68
4.2.7	<i>Drøfting av lærernes syn på medvirkning og elevens forutsetninger for å medvirke.</i>	69
4.3	LÆRERNES TILRETTELEGGING FOR ELEVMEDEVIRKNING.....	71
4.3.1	<i>Elevmedvirkning generelt i klassen.....</i>	71
4.3.2	<i>Elevmedvirkning for den utviklingshemmede eleven i klassen.....</i>	71
4.3.3	<i>Ulik tilrettelegging for elevmedvirkning.....</i>	72
4.3.4	<i>Tilpasset opplæring og elevmedvirkning.....</i>	73
4.3.5	<i>Opplæring i elevmedvirkning.....</i>	74
4.3.6	<i>Språk og kommunikasjon.....</i>	74
4.3.7	<i>Elevsamtalen.....</i>	75
4.3.8	<i>Drøfting av lærernes tilrettelegging for elevmedvirkning.....</i>	75
4.4	LÆRERUTFORDRINGER I TILRETTELEGGING FOR ELEVMEDEVIRKNING.....	78
4.4.1	<i>Ressurser og faste lærere.....</i>	78
4.4.2	<i>Undervisningen må gjøres konkret.....</i>	79
4.4.3	<i>Læring av grunnleggende ferdigheter.....</i>	80
4.4.4	<i>Inkludering i klassen.....</i>	80
4.4.5	<i>Drøfting av lærerutfordringer i tilrettelegging for elevmedvirkning.....</i>	81

4.5	FORELDRESAMARBEIDETS BETYDNING FOR ELEV MEDVIRKNING	83
4.5.1	<i>Skolens tilrettelegging for foreldresamarbeid</i>	83
4.5.2	<i>Foreldrenes syn på elevens opplæring</i>	84
4.5.3	<i>Foreldrene bidrar til å øke forståelsen av eleven</i>	85
4.5.4	<i>Drøfting av foreldresamarbeidets betydning for elevmedvirkning</i>	85
5.	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	88
5.1	LÆRERNES TANKER OM OG SYN PÅ ELEVEN FORUTSETNINGER OG MULIGHETER TIL Å PÅVIRKE EGEN OPPLÆRING	88
5.2	LÆRERNES FORVENTNINGER TIL ELEVEN MULIGHETER TIL Å KUNNE PÅVIRKE OPPLÆRINGEN OG HVILKE KONSEKVENSER DETTE HAR FOR ELEV MEDVIRKNING	89
5.3	LÆRERNES TILRETTELEGGING FOR ELEV MEDVIRKNING FOR UTVIKLINGSHEMMEDE	90
5.4	FORELDRESAMARBEIDETS BETYDNING FOR ELEVEN MULIGHETER TIL Å MEDVIRKE	91
5.5	UTVIKLINGSHEMMEDE ELEVEN MULIGHETER TIL Å PÅVIRKE EGEN OPPLÆRING I SKOLEN	91
5.6	IMPLIKASJONER.....	92
	KILDELISTE	93
	VEDLEGG 1	97
	<i>Informasjon til lærer</i>	97
	VEDLEGG 2	99
	<i>Informasjon til eleven og foreldrene</i>	99
	VEDLEGG 3	101
	<i>Intervjuguide til lærer/spesialpedagog</i>	101
	VEDLEGG 4	104
	<i>Intervjuguide til eleven</i>	104
	VEDLEGG 5	107

Sammendrag

Temaet for denne undersøkelsen er elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen. For å belyse temaet er det utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilke muligheter har utviklingshemmede elever til å påvirke egen opplæring i skolen?

For å belyse hovedproblemstillingen har jeg valgt følgende underproblemstillinger:

- Hvilken forståelse har eleven selv av det å få være med på å påvirke egen opplæring?
- Hvilke tanker og meninger har lærerne omkring elevens forutsetninger og muligheter til å påvirke egen opplæring?
- Er det for høye forventninger eller for lave forventninger til elevens muligheter til å kunne påvirke opplæringen og hvilke konsekvenser har dette?
- Hvordan legges det til rette for elevmedvirkning for elever som er utviklingshemmede og hvordan fungerer det i praksis?
- Hvilken betydning har foreldresamarbeidet for elevens muligheter til å medvirke?

Bakgrunnen for denne undersøkelsen er skolepolitiske dokumenter som blant annet opplæringsloven, forskrifter og læreplaner i Kunnskapsløftet. Disse legger vekt på at eleven skal få anledning til å medvirke, og det er lærerens oppgave å legge til rette for dette i opplæringen. I teori og empiri understrekes det at utviklingshemmede elever ofte har behov for mer tilrettelegging i opplæringen for å kunne medvirke. Dette fordi utviklingshemningen vil påvirke funksjoner som tenkning, problemløsning, læring, hukommelse, persepsjon og språk i større eller mindre grad (Eknes, 2000). Den utviklingshemmede eleven har dermed noen andre forutsetninger for å kunne medvirke. Jeg trekker inn begreper som brukermedvirkning og selvbestemmelse, fordi dette er særlig aktuelt for utviklingshemmede elever. Samtidig beskrives betydningen av at elevmedvirkning blir sett i et livsløpsperspektiv for disse elevene. Videre har jeg valgt teori som beskriver elevens utfordringer i det å medvirke, samt teori som beskriver den utfordringen det er for læreren å legge til rette for elevmedvirkning for

utviklingshemmede elever. I tillegg trekkes inn samarbeid med hjemmet og dets betydning for elevmedvirkning.

I denne undersøkelsen benyttes en kvalitativ forskningstilnærming hvor problemstillingen og analysen er forankret i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode. Utvalget består av en elev med en utviklingshemning og denne elevens klassestyrer, spesialpedagog og assistent. Eleven går i andre klasse på en grunnskole og mottar spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1.

Dataene for denne undersøkelsen er bygd på disse informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger (Befring, 2007). Bearbeidingen og analysen av disse dataene er gjort manuelt. I analysene av intervjumaterialet er det til dels anvendt deler av Glaser og Strauss erfaringsbaserte teori, ”Grounded Theory”.

Funnene i denne undersøkelsen viser at elever med en utviklingshemning har behov for at opplæring er særlig tilrettelagt ut fra deres funksjonsnivå for at de skal ha mulighet for å kunne medvirke i opplæringen. Elevmedvirkning for den eleven som er utgangspunkt for undersøkelsen skjer ved at lærerne legger til rette for at eleven kan gjøre konkrete valg i opplæringen. Lærerne har lagt til rette for at eleven har gode muligheter for å ytre seg fordi de har god kjennskap til eleven, samt kompetanse i å forstå og tolke elevens kommunikasjon. Lærerne mener elevmedvirkning for denne eleven vil bli mer aktuelt med elevens økende alder. Eleven bør først og fremst lære seg de grunnleggende skolefaglige ferdighetene og selvhjelpsfunksjoner, dette vil øke elevens fremtidige muligheter for å medvirke i opplæringen.

Forord

Masteroppgaven i spesialpedagogikk nærmer seg slutten. Det har vært en lærerik og krevende periode. For at jeg skulle kunne gjennomføre denne oppgaven er det mange som fortjener en takk.

En spesiell takk går til veilederen min Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Jorun har bidratt med mange faglige innspill, og hun har vært en stor støtte og motivasjon i arbeidet med å gjennomføre denne oppgaven.

Jeg vil takke rektor på skolen som formidlet kontakt til lærerne. Takk til eleven og lærerne som stilte opp på intervju og ga meg verdifull innsikt i deres situasjon.

Jeg takker de tre barna og min venninne som stilte opp på prøveintervju.

Til sist takk til Siri Haugsnes som leste korrektur på oppgaven.

Oslo, våren 2009 Solveig Korterud

1. Innledning

I min masteroppgave er temaet elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen. Jeg har i mitt masterstudie en fordypning i utviklingshemning, og er derfor spesielt interessert i å fordype meg i elever som har denne type vanske. I denne undersøkelsen vil jeg undersøke utviklingshemmede elevers muligheter til å medvirke i egen opplæring. En av grunnene til at jeg vil undersøke medvirkning er at brukermedvirkning er et særlig aktuelt tema i arbeid med utviklingshemmede. Dette tema behandles i faglitteraturen som vektlegger den betydningen medvirkning har for at utviklingshemmede får være aktør i sitt eget liv gjennom aktiv medvirkning og selvbestemmelse. I tillegg er medvirkning for elever i skolen et sentralt tema i skolepolitiske dokumenter. Det er derfor et tidsaktuelt tema å undersøke. Hensikten med min undersøkelse er å få kjennskap til hvordan elevmedvirkning fungerer for elever som har andre forutsetninger for å medvirke enn sine medelever.

1.1 Bakgrunn og tema

I Kunnskapsløftet (06) er det fokusert på å styrke elevmedvirkning i skolen. Her gis det tydelige signaler om at dette er viktig satsingsområde i skolens opplæringstilbud. Elevmedvirkning er beskrevet som et av punktene under prinsipper for opplæring i K06. Her står det: ”Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og framtidig arbeid” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet). Dette innebærer at alle elever skal få anledning til å medvirke, og det er lærerens oppgave å legge til rette for dette i opplæringen. Dette gir læreren en særlig utfordring når eleven har en utviklingshemning som trenger særskilt tilrettelegging i tråd med læreforutsetninger. Samtidig gir opplæringsloven retningslinjer i forhold til elevmedvirkning. I opplæringsloven § 2-3 (1998) står det følgende: ”Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplaner gitt etter lova her”. Dette innebærer at skolen har ansvaret for

at alle elevene har en aktiv rolle i sin egen opplæring. Lærerens rolle er her å tilpasse opplæringen, slik at også elever som har en utviklingshemning får muligheter til å delta aktivt i egen opplæring.

Min erfaring fra arbeid med utviklingshemmede har vist en del variasjoner i forhold til de muligheter utviklingshemmede har til å kunne være med å påvirke sin egen opplæring. Noen elever kan ha stor grad av påvirkningsmulighet. Mens andre elever kan ha mindre mulighet for å være med å påvirke. Dette kan ha bakgrunn i at utviklingshemning fører til en mental retardasjon som kan bidra til å begrense elevens muligheter til å medvirke. Personer med ulike former for kognitiv svikt kan ha vansker som reduserer deres evne til fri og selvstendig selvbestemmelse (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). Denne funksjonshemningen gjør dermed at eleven har behov for mer tilrettelegging i opplæringen for å kunne medvirke. Elevmedvirkning byr på en særlig utfordring for de som driver med opplæring av denne gruppen eleven. Utviklingshemmedes elevs muligheter for medvirkning vil blant annet avhenge av hvordan lærerne tilrettelegger for medvirkning til elever som har andre forutsetninger enn sine medelever. Jeg ønsker derfor gjennom denne oppgaven å utvide min kunnskap i forhold til hvordan elevmedvirkning fungerer i praksis for en elev som har en utviklingshemning. Jeg vil også skaffe meg mer innsikt i hvilke muligheter den utviklingshemmede har til å påvirke sin egen opplæring, og hvordan det kan tilrettelegges for elevmedvirkning i skolen.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Studien omhandler temaet elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen. For å belyse dette temaet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en utviklingshemmet elev som mottar spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 (1998). Jeg har valgt å konsentrere meg om opplæringstilbudet til en elev som har utviklingshemning i moderat grad. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet K06 gir tydelige signaler om å styrke elevmedvirkning i skolen for alle elever. Dette innebærer at lærerne må legge til rette for dette i opplæringen av utviklingshemmede elever. I denne studien vil jeg

undersøke hvilke muligheter disse elevene har til å påvirke egen opplæring, og jeg har valgt denne hovedproblemstillingen for oppgaven:

Hvilke muligheter har utviklingshemmede elever til å påvirke egen opplæring i skolen?

For å belyse hovedproblemstillingen har jeg valgt følgende underproblemstillinger:

- Hvilken forståelse har eleven selv av det å få være med på å påvirke egen opplæring?
- Hvilke tanker og meninger har lærerne omkring elevens forutsetninger og muligheter til å påvirke egen opplæring?
- Er det for høye forventninger eller for lave forventninger til elevens muligheter til å kunne påvirke opplæringen og hvilke konsekvenser har dette?
- Hvordan legges det til rette for elevmedvirkning for elever som er utviklingshemmede og hvordan fungerer det i praksis?
- Hvilken betydning har foreldresamarbeidet for elevens muligheter til å medvirke?

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. Det første kapitlet er en introduksjon til masteroppgaven. Her presenteres bakgrunn, tema, problemstilling og oppgavens struktur. Det andre kapitlet omhandler oppgavens teoretiske referanseramme. Dette kapitlet består av utdanningspolitiske styringsdokumenter som knytter seg til elevmedvirkning. Videre har jeg valgt å konsentrere meg om empiri og teori knyttet til sentrale begreper som brukermedvirkning og selvbestemmelse, fordi disse er relevante for å belyse tema elevmedvirkning i skolen. Deretter følger teori omkring utviklingshemning og hvilke konsekvenser dette får for elevs medvirkning.

Avslutningsvis i kapittel to følger teori som er relevant for å kunne legge til rette og styrke medvirkning for disse elevene. Under kapittel tre presenteres metoden som er valgt å bruke i undersøkelsen, og teori knyttet til kvalitativ forskning. Jeg gjør her rede for forskningsprosessen og mine metodiske overveininger. Kapittel fire består av presentasjon av resultater og drøftninger. Jeg gir først en beskrivelse av elevens opplæringstilbud og funksjonsnivå. Videre for å belyse oppgavens tema og

problemstilling deles presentasjonen inn i de ulike temaene som skisseres i underproblemstillingene. Disse er; 1) lærernes syn på elevmedvirkning og elevens forutsetninger for å medvirke, 2) lærernes tilrettelegging for elevmedvirkning, 3) lærerutfordringer ved tilrettelegging for elevmedvirkning og 4) foreldresamarbeidets betydning for elevmedvirkning. I det siste kapittel, kapittel fem, presenteres konklusjonene knyttet til å belyse oppgavens problemstillinger.

2. Teori

2.1.1 Elevmedvirkning

Det er en sentral politisk visjon og styrke elevmedvirkning i skolen. Dette er nedfelt i de forskjellige styringsdokumentene som knytter seg til opplæringen i skolen.

Elevmedvirkning omtales både i opplæringsloven, Kunnskapsløftet og FNs konvensjon om barns rettigheter. Disse dokumentene slår fast at barn og unge skal tas med på råd som gjelder deres opplæring. Eleven skal være hovedpersonen i egen læring, og det skal derfor tas hensyn til elevens meninger og tanker i beslutninger som angår dem. Elevmedvirkning innebærer både deltakelse i avgjørelser som gjelder egen læring, men også i avgjørelser som gjelder fellesinteresser for elevene. Det er skolens oppgave å forberede eleven i å delta i demokratiske avgjørelser.

I opplæringsloven § 2-3 (1998) står det følgende: ”Elevane skal vere aktivt med i opplæringa. Undervisningspersonalet skal tilretteleggje og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplaner gitt etter lova her”. Det innebærer at skolen har ansvar for at også elever som har en utviklingshemning deltar aktivt i egen opplæring. Disse elevene vil trenge mer hjelp og tilrettelegging for å kunne medvirke, og det vil være lærerens rolle å legge til rette for dette i opplæringen.

Videre finner vi i § 1-3 om tilpasset opplæring: ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Dette innebærer at opplæringen av utviklingshemmede elever må tilpasses deres funksjonsnivå, slik at disse elevene får større muligheter til å medvirke i egen opplæring.

Et av punktene i opplæringsloven som bidrar til økt elevmedvirkning er elevsamtalen også kaldt utviklingssamtalen. Denne beskrives i § 4-5, her står det følgende:

”Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid. Som ein del av rettleiinga og vurderinga utan karakter, skal skolen eller lærebedriften minst ein gong kvart halvår gjennomføre ein samtale med eleven, lærlingen eller lære kandidaten”. Elevsamtalen har som mål å hjelpe eleven både faglig og sosialt og

gi eleven større mulighet til å være med å påvirke sin egen læresituasjon. Et av målene i elevsamtalen er å få bedre kjennskap til den enkelte elevs tanker, meninger og trivsel. For å kunne nå dette målet, må læreren høre på hva eleven har å si (Ekeberg & Holmberg, 2005). Det kan bli en utfordring både for lærer og elev når eleven har en utviklingshemning. Utviklingshemningen vil ofte påvirke de kommunikative ferdighetene til eleven, noe som gjør at han eller hun vil ha vansker med å uttrykke seg, samtidig som det kan være vanskelig for eleven å forstå intensjonen med en slik samtale. Muligheten den utviklingshemmede har til å påvirke sin egen opplæring avhenger i stor grad av om læreren klarer å tilpasse samtalen til elevens funksjonsnivå.

Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser, både i det daglige arbeidet og ved deltaking i respektive organ. Det har derfor blitt opprettet ordninger med elevråd og samarbeidsutvalg hvor elevene kan få være med å påvirke sin skolehverdag. I følge læreplan for elevrådsarbeid skal skolen være en viktig demokratisk arena for barn og unge hvor de kan oppleve medbestemmelse. Elevråd og elevrådsarbeid ligger under § 11-2 i opplæringsloven og den omhandler elevråd ved grunnskolene for årstrinn 5-7 og 8-10. Denne paragrafen sier: "Elevrådet skal fremje fellesinteresse til elevane på skolen og arbeide for å skape godt læringsmiljø. Rådet skal kunne uttale seg i og komme med framlegg i saker som gjeld nærmiljøet til elevane". Her understrekes det at skolen og lærebedriftens oppgave er å legge til rette for at elevene får ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser. Det dreier seg om at eleven får delta i respektive organ som kan påvirke læringsmiljøet til alle elevene. For elever som har en utviklingshemning, vil det være viktig at deres skole legger opp til at også de kan medvirke i demokratiske prosesser i mer overordnede saker som vedrører dem.

I Kunnskapsløftet står elevmedvirkning som et av prinsippene for opplæring på læringsplakaten: "Leggje til rette for elevmedverknad og for at elevane og lærlingane/lærekandidatene kan gjere medvitne verdivalg og val av utdanning og framtidig arbeid" (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006). Prinsippene gjelder for

alle fag og på alle nivåer i grunnskolen og videregående opplæring. De skal medvirke til å klargjøre at det er skoleeieren som har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov (www.udir.no). Elevmedvirkning blir videre utdypet i den generelle delen av læreplanverket (1994, 2006), hvor det legges vekt på at eleven skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Hvor omfattende denne medvirkningen er, og hvordan elevene medvirker vil variere blant annet med alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter også kjennskap til ulike valgalternativer og mulige konsekvenser av disse. I arbeidet med de forskjellige fagene skal elevene få mulighet til å bli kjent med egne evner og talenter, noe som vil gi eleven et bedre grunnlag for å gjøre bevisste valg (Den generelle delen av læreplanverket, 1994, 2006).

Elever som har en utviklingshemning har behov for en særlig tilrettelegging for at også de skal få like muligheter til å medvirke som sine medelever. Det innebærer blant annet at deres opplæring må være planlagt på en langt mer detaljert måte enn for andre elever. Det er opp til den enkelte skole hvordan de velger å legge til rette for dette. Videre er det viktig at det blir en felles prosess på den enkelte skole for at dette skal lykkes, slik at det ikke bare blir den enkelte lærer som retter fokuset mot elevmedvirkning i sin elevgruppe (Skogen & Holmberg, 2002).

Lærere kan oppleve at det er vanskelig å få elevene til å ta medansvar for sin egen opplæring, samt det som skjer i klassen og på skolen. Kanskje stiller lærerne for store forventinger til elevene i forhold til deres modenhet for dette. Denne utfordringen møter også lærerne som underviser utviklingshemmede elever men her kan det dreie seg om at de stiller for lave forventinger til disse elevenes muligheter for medvirkning. Det viser seg at elever med og uten funksjonshemning trenger støtte i opplæring, for å mestre det å aktivt medvirke. Det blir derfor lærerens oppgave å tilrettelegge opplæringen på dette området (Ekeberg & Holmberg, 2005).

2.1.2 Brukermedvirkning og selvbestemmelse

De utviklingshemmede har gjennom historien vært preget av å bli nedvurdert eller oversett (Opdal & Rognhaug, 2003). Det har vært tjenesteyteren som har vært eksperten i livet til den utviklingshemmede. Derfor har vært tjenesteyterens forståelse og beskrivelse av den utviklingshemmede avgjort hvordan funksjonshemmingen har blitt oppfattet og definert hvem den utviklingshemmede er (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). Mange har dermed hatt liten innflytelse over sin egen livssituasjon, noe som har ført til en lavere livskvalitet, samtidig som det preger dem at de fremtrer som mer passive, hjelpeløse og hjelpesøkende enn det de behøver (Bollingmo et al., 2004).

Nå har det skjedd vesentlige endringer i forhold til det verdimeslige utgangspunktet for arbeid med utviklingshemmede. I de seinere årene har en annen ideologi vokst fram under betegnelser som empowerment eller brukerstyring, som retter fokus mot den enkeltes rett til å styre sitt eget liv (Tøssebro, 1997, ref. i Tøssebro & Ytterhus, 2006). ”Dagens omsorgspraksis med forankring i helse og sosialpolitiske målsettinger og juridiske forpliktelser fremhever brukermedvirkning, helhet og samarbeid som de bærende prinsipper for tjenesteyting” (Bollingmo, Johnsen og Høium, 2004, s.25). Dette tolker jeg dit hen at den hjelpen som i dag gis til utviklingshemmede skal ha brukermedvirkning som utgangspunkt. Det å få være med å bestemme over eget liv er en av de viktigste forutsetningene for en positiv utvikling og identitet. Derfor er det viktig at opplæringen og omsorgen for utviklingshemmede ikke blir passiviserende og overbeskyttende (Bollingmo et al., 2004).

Skolen som opplæringsinstitusjon vil spille en sentral rolle i det å legge forholdene til rette slik at eleven kan påvirke og yte innflytelse på egen hverdag. Det blir dermed en av skolens oppgaver å gi eleven opplæring i medvirkning og selvbestemmelse. I faglitteraturen anbefales det derfor at dette beskrives systematisk i elevens opplæringsplan. Elevens trening i selvbestemmelse må begynne tidlig. Det å starte i tenårene kan være for sent. Da kan eleven ha skapt seg mønstre av avhengighet, udyktighet og lært hjelpsløshet (Sands & Wehmeyer, 1996, min oversettelse).

Forskning som tar for seg selvbestemmelse og utviklingshemning viser at unge som får være aktivt med å bestemme over sitt eget liv utvikler seg til å bli mer tilfredse voksne individer. Selvbestemmelse øker dermed livskvaliteten til mennesket, mens mangel på eller lav grad av selvbestemmelse bidrar til å minske livskvaliteten (Wehmeyer & Field, 2007, min oversettelse). Det er klare sammenhenger mellom livskvalitet og det å ha innflytelse over sin egen livssituasjon (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). En kan her trekke paralleller mellom begrepet selvbestemmelse og elevmedvirkning, fordi det er gjennom medvirkning at eleven kan lære selvbestemmelse. Tiltakene i barne og ungdomsalderen kan være avgjørende for hvordan mennesker med utviklingshemning tilpasser seg og lærer å mestre de mer krevende omgivelsene de møter som voksne. Det betyr at tiltakene i barnealderen har en viktig forebyggende funksjon og at kvaliteten på disse tiltakene må vurderes ut fra de positive og negative utfordringene personen møter som voksen (Tetzchner, 2003). Elevmedvirkning vil derfor spille en sentral rolle i elevens opplæring. Det vil være med på å danne grunnlaget for at eleven får styrket sine ferdigheter i å ta beslutninger og gjøre valg, noe som igjen bidrar til at eleven får mulighet til å utvikle seg til et mer selvstendig individ.

2.1.3 Elevmedvirkning i et livsløpsperspektiv

Elevmedvirkning er viktig for alle elever i skolen uansett om eleven er funksjonsfrisk eller ikke. Når en elev har en utviklingshemning, blir elevmedvirkning kanskje en enda viktigere del av opplæringen enn hos andre elever som ikke har en funksjonshemning. Mange elever er på grunn av sin funksjonshemning mer avhengige av omsorg og støtte gjennom oppveksten enn funksjonsfriske elever, og de har færre muligheter til å klare seg på egenhånd i samfunnet enn sine jevnaldrende. Sett ut i fra et livsløpsperspektiv ligger den store forskjellen videre i at de fleste elever utvikler seg til selvstendige og selvhjulpne individer, mens en utviklingshemmet elev forblir avhengige av hjelp og støtte i større eller mindre grad resten av sitt liv (Tetzchner, 2003). Denne avhengigheten av andre gjør at funksjonshemmede har mer begrenset kontroll over sin hverdag og færre valgmuligheter (Sands & Wehmeyer,

1996). Hverdagen til mange utviklingshemmede bærer preg av å være styrt av andre personer. Mange opplever at avgjørelser og beslutninger tas av andre og at de har få muligheter til å ta beslutninger ut fra egne interesser og muligheter (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). Det er viktig at opplæringen av utviklingshemmede elever fører til at de får en aktiv rolle i sitt eget liv. Dette bidrar til å gi dem en økt følelse av selvbestemmelse, noe som igjen vil virke forebyggende i forhold til utnyttelse av denne gruppen.

Opplæringen av denne gruppen elever må være funksjonell, og den må ses i et livsløpsperspektiv (Andersen, 2008). Skolen som opplæringsinstitusjon vil være en viktig arena i arbeidet med å gjøre den utviklingshemmede til en mer aktiv deltaker i sitt eget liv. Elevmedvirking for disse elevene kan bidra til å virke forebyggende fordi de gjennom aktivt medvirkning opparbeider en innstilling til seg selv og omgivelsene om at de har en aktiv rolle i sitt eget liv.

Det å få opplæring i problemløsning, ta beslutninger og gjøre valg vil virke positivt for unge med funksjonshemninger, og det vil følge de videre ut i voksenlivet (Wehmeyer & Field, 2007). En mer aktiv rolle i egen opplæring vil hjelpe eleven til å være bedre rustet når det gjelder å ytre egne meninger i møte med forskjellige hjelpere i voksen alder (Sands & Wehmeyer, 1996).

2.2 Utviklingshemning og medvirkning

2.2.1 Kjennetegn ved en utviklingshemning

I Norge er utviklingshemninger blant de hyppigst forekommende kroniske handikap, og en regner med at 2 prosent av befolkningen har en moderat form for utviklingshemning mens 0,3 til 0,5 prosent lider av en alvorlig grad av utviklingshemning (<http://www.pasienthåndboka.no>). Dette innebærer at en skole for alle vil gi opplæring til elever med ulike typer vansker.

Faglitteraturen opereres ofte med forskjellige betegnelser på mennesker som har en utviklingshemning. I denne oppgaven har jeg valgt å holde meg til betegnelsen utviklingshemning eller funksjonshemning. En av de mest anerkjente definisjonene på utviklingshemning er: "Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills. This disability originates before age 18". (AMMR, 2002, ref.i Drew & Hardman, s.19). Denne definisjonen blir utdypet i flere underpunkter som beskriver kravene til at en person kan kalles utviklingshemmet. Her må flere kriterier være tilstede. Det må være en signifikant begrensning i forhold til intellektuell fungering, tilpasningsevne, språk og sosial fungering og tilstanden må oppstå før personen er fylt 18 år. (Opdal & Rognhaug, 2003). Disse elevene har et lavere funksjonsnivå, fordi utviklingshemningen påvirker både kognitive, språklige og sosiale ferdigheter i større eller mindre grad. For lærere byr det på særskilte utfordringer å legge til rette for elevmedvirkning i opplæringen av elever med utviklingshemning.

I faglitteraturen refereres det til ulike grader av utviklingshemning, som for eksempel mild, moderat, alvorlig og dyp utviklingshemning. Mennesker med dyp utviklingshemning har svært begrensede kommunikative ferdigheter og de fleste trenger heldøgns tilsyn gjennom hele livet. Mennesker med alvorlig grad av utviklingshemning forstår enkel kommunikasjon gjennom tegn og mimikk, men de har svært begrenset evne til å uttrykke seg gjennom språk. Mennesker med moderat form for utviklingshemning har verbalt språk og kan gjøre seg forstått og forstå andre. Mennesker med lett form for utviklingshemning har problem med å forstå enkelte begreper, og de har et begrenset ekspressivt språk. (Gunzburg 1973, Beirne-Smith mfl.1994, ref. i Opdal & Rognhaug, 2004). Andersen (2008) utdyper at de fleste elever med lett til moderat utviklingshemning vil kunne ha forutsetninger for å delta i vanlig klasseromsaktiviteter, hvor de gjennomgår samme hovedtemaer og lærestoff som sine medelever.

Disse ulike definisjonene av mennesker med utviklingshemning bestemmes ofte av samfunnsmessige forhold, og betegnelsen kan dermed ses som en sosial konstruksjon

(Manion & Bersani 1987, Danforth & Navarro 1998, ref.i Askheim, 2003). En av ulempene ved å sette slike fellesbetegnelser på denne gruppen mennesker, som er så lite ensartet, er at samfunnet fokuserer på funksjonshemningen og glemmer at personen har egenskaper som er fullstendig inntakt (Dalen, 2006).

2.2.2 Hvordan utviklingshemning påvirker elevens opplæring og medvirkning

Når lærere og andre som underviser eleven skal legge til rette for elevmedvirkning, er det flere viktige faktorer som spiller inn for at eleven skal ha mulighet til å medvirke i opplæringen. Det er viktig at læreren har en del generell kjennskap til hva det vil si å ha en utviklingshemning. Disse kunnskapene vil gjøre at læreren er bevisst utfordringene og vanskene denne eleven kan ha med å uttrykke sine ønsker og behov. I tillegg til den generelle kunnskapen er det viktig å ha god innsikt i den enkelte elevs situasjon og diagnose, om denne finnes (Andersen, 2008). Siden det er store individuelle variasjoner hos de som har en utviklingshemning, er det viktig å sette seg grundig inn i den enkeltes situasjon. Det kan være en tidkrevende og utfordrende prosess å finne ut av den enkeltes funksjonsnivå, og det vil ofte ta lenger tid desto mer omfattende utviklingshemningen er.

Det som blant annet karakteriserer en elev med en utviklingshemning, er at eleven har en nedsatt kognitiv fungering. Dette innebærer at funksjoner som tenkning, problemløsning, læring, hukommelse, persepsjon og språk er redusert i større eller mindre grad (Eknes, 2000). Barn som har en utviklingshemning vil vise senere utvikling på de fleste områder, og forskjellene i forhold til normalt utviklede barn øker med alderen (Beadle-Brown & flere, 2000; Dunst, 1998, ref. i Tetzchner, 2003). Det vil være store individuelle forskjeller blant de elevene som har en utviklingshemning, men det de alle har felles er vanskeligheter med å lære (Tetzchner, 2003). Disse elevene har behov for flere repetisjoner, mer tid, mindre krav til abstrakt tenkning, og forenkling av oppgaver (Andersen, 2008). Det som videre preger disse elevene er at læring skjer både senere og på andre måter, og det kan være vanskelig å overføre innlærte ferdigheter til andre situasjoner (Eknes, 2001).

De individuelle forskjellene i utviklingsnivået vil gi svært ulike forutsetninger for å kunne delta aktivt i egen opplæring.

Kognitiv svikt kan bidra til å redusere elevens evne til fri og selvstendig selvbestemmelse. En elev med sterkt nedsatt kognitiv fungering kan oftest ikke formidle sine ønsker og behov, meninger og mål entydig gjennom språket (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). Utfordringene i forhold til elevmedvirkning vil dermed øke i takt med funksjonsnedsettelsen.

Elever som har en alvorlig til dyp utviklingshemningen har de største vanskene i forhold til å være aktiv i egen opplæring. Det blir her et omfattende arbeid å trekke eleven aktivt med i egen læringsprosess.

Både elever som har en utviklingshemning og elevene som ikke har noen form for funksjonshemning, har behov for mye støtte og veiledning for å lære å ta medansvar i opplæringen (Ekeberg & Holmberg, 2005). Behovet for støtte og veiledning vil øke når eleven har en utviklingshemning fordi eleven vil ha vansker med kommunikasjon og språk. Her er det igjen betydelige individuelle forskjeller. Det er ikke alle som lærer å snakke og andre har vanskeligheter med både å forstå og bruke talespråk. Noen kan ha vansker med å uttale lyder og sette sammen ord til setninger. Ofte kan de ha såkalte pragmatiske vansker. Det vil si at eleven har vansker med å regulere samtalen, tilpasse språket til den aktuelle sammenhengen og bruke språket til å oppnå kommunikative formål. De har dermed vansker med å formidle seg slik at det er tydelig hva de refererer til (Tetzchner, 2003). Dette vil ofte kreve mer spesialisert kompetanse hos læreren i forhold til bruk av alternativ kommunikasjon.

Utfordringene i å legge til rette for elevmedvirkning blir dermed større fordi det ofte kreves erfaring, kunnskap og kompetanse omkring en særlig tilrettelagt kommunikasjon. Den utviklingshemmede elevens utvikling er dermed i større grad enn andre elever, avhengig av spesiell tilrettelegging av omgivelsene (Tetzchner, 2003).

Mange elever som har en utviklingshemning vil også ha lengre prosesseringstid enn sine medelever (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). De vil bruke lengre tid på å

bearbeide og reagere på inntrykk. Det kan for eksempel bety at det vil ta lengre tid fra eleven får et spørsmål til eleven får gjort seg opp en mening og kommer med et svar. Ofte vil det også forekomme forståelsesvansker fordi utviklingshemningen kan bidra til at eleven har et mindre begrepsapparat enn sine medelever. Begreper som de fleste er inneforstått med behøver ikke å være forstått i samme grad for denne eleven. Eleven er avhengig av noen holdepunkter i situasjonen for å kompensere for sin manglende forståelse (Tetzchner, 2003).

Den emosjonelle utviklingen til en elev med utviklingshemning kan være annerledes enn fra medelever, og eleven kan dermed vurdere noen forhold i omgivelsene helt forskjellig fra sine medelever.

I tillegg til dette er det også en fare for at fagpersoner kan overse andre vansker som den utviklingshemmede har. Mange tror at vanskene kun skyldes de kognitive problemene. Andre vansker kan være svekkelse av syn og hørsel. Hvis lærerne overser disse vanskene vil opplæringen ikke kunne tilpasses elevens funksjonsnivå og dette vil bidra til å begrense elevens muligheter for medvirkning.

Mange barn som har en utviklingshemning er sårbare for skjevutvikling. Noen av de vanskene som utvikler seg skyldes sannsynligvis at barn med utviklingshemning ikke får tilstrekkelig tilgang på situasjoner som kan gi dem erfaringer som er nødvendige for en mer optimal utvikling (Tetzchner, 2003).

Mange av disse utfordringene gjør at en utviklingshemmet elev vil stille svakere i forhold til å kunne si i fra til omgivelsene om egne behov og ønsker. Eleven vil dermed stille svakere med henblikk på å påvirke sin egen hverdag. Derfor blir eleven i større grad enn andre avhengig av at omgivelsene har erfaring og kompetanse i utviklingshemningen og opplæring som tilrettelegger ut fra elevens situasjon.

2.3 Lærerenes rolle i tilretteleggelse for elevmedvirkning

Læreren spiller en viktig rolle for at eleven skal være aktivt med i egen opplæring i henhold til opplæringsloven og Kunnskapsløftet. Mye av ansvaret ligger hos læreren

for at denne gruppen elever skal få være aktivt med og medvirkende i sin egen opplæring. Her belyses ulike sider av lærerens arbeid i det å legge til rette for elevmedvirkning for disse elevene.

2.3.1 Tilrettelegging for medvirkning

Det er lærerens oppgave å sørge for at elevene deltar aktivt og setter mål for sin egen læringsprosess, samt at elevene tar medansvar for egen læring og utvikling (Skogen & Holmberg, 2002). En av lærerens oppgaver i forhold til elevmedvirkning er å legge forholdene til rette slik at eleven kan få uttrykt seg. Når eleven har en utviklingshemning, vil de språklige og kommunikative ferdighetene være påvirket i større eller mindre grad (Tetzchner, 2003). En av forutsetningene for god kommunikasjon vil være at eleven føler seg trygg på den eller de lærerne som driver med opplæring. Det betyr at lærer og elev bør utvikle et tillitsfullt forhold. Det er spesielt viktig for elevene som har dårlige kommunikative ferdigheter, fordi de er mer overlatt til at andre klarer å tolke det de uttrykker riktig. Disse elevenes liv vil i større grad være overlatt til personene og omgivelsene som elevene befinner seg i fordi de i mindre grad kan yte innflytelse på omgivelsene (Sands & Wehmeyer, 1996, min oversettelse).

Videre vil det å gi eleven tid være en del av det å legge kommunikasjonen til rette for at eleven skal få være aktivt med på å påvirke den daglige opplæringen. Siden mange utviklingshemmede har lengre prosesserings tid enn det vanlige elever, vil de ha behov for mer tid før de kan ytre seg. Det er derfor viktig at læreren venter og gir eleven den tiden som trengs for å respondere på det som har blitt sagt eller gjort. Lange pauser kan her få læreren til å tro at kommunikasjonen har brutt sammen. Hvis læreren gjenoppretter den utviklingshemmedes oppmerksomhet i prosesseringsfasen kan eleven bli forstyrret å komme i en vanskelig situasjon. Eleven må her holde rede på flere spørsmål eller kommentarer samtidig. Derfor kan et svar på et spørsmål fra eleven oppfattes som et svar på et helt annet spørsmål fra lærerens side. Svaret kan her tillegges feil betydning eller ikke gi mening, og kommunikasjonen bryter sammen (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). Det er også en fare for at læreren tolker

elevens signaler for raskt og ikke avventer elevens svar. Dette medfører at eleven ikke gis muligheten til å få formidlet sitt budskap. Konsekvensen av dette kan bli en form for lært hjelpsløshet hvor eleven mister tilliten til å kunne påvirke omgivelsene. Hvis læreren lykkes i å gi den utviklingshemmede den tiden eleven trenger for å kunne uttrykke seg, vil eleven oppleve at han eller hun har mulighet til å aktivt påvirke omgivelsene (Bollingmo et al., 2004). Dette er viktig for at eleven skal være aktivt å medvirke, og det kan bidra til at eleven får et eierforhold til det fagstoffet som skal læres og til valget av arbeidsform. Ved at eleven får medvirke, vil han eller hun kunne få velge den arbeidsformen som passer best og dermed være mer mottakelig for læring (Skogen & Holmberg, 2002).

En annen viktig forutsetning for at eleven skal få kunne ytre seg, er at lærer og elev kommuniserer ut fra et felles språk. Den viktigste samarbeidspartneren for læreren er eleven, og dialogen mellom lærer og elev skal være en integrert del av opplæringen og foregå daglig. Dette forutsetter at læreren kommuniserer godt med hver enkelt elev i klassen (Skogen & Holmberg, 2002). Elever med en utviklingshemning vil være mer utsatt for ikke å komme i posisjon til eller bli hindret i en dialogisk samtale fordi de har problemer med å forstå språk og anvende språk i tale (Opdal & Rognhaug, 2003). Disse elevene har dermed et mer begrenset språk og språkforståelse enn det andre medelever har og det skaper utfordringer i den dialogiske samtalen mellom lærer og elev. Samtidig vil en del av disse hindringene ligge i at fagfolk og profesjonelle ikke har kompetanse og evne til å forstå og tolke kommunikasjon (Askheim, 2003). En viktig oppgave for læreren blir her å opparbeide seg forståelse og kompetanse i hva som er elevens sterke sider. Deretter må læreren legge seg på det kommunikative nivået som eleven befinner seg på. Det er på den måten eleven får mulighet til å medvirke. Ved å bruke alternativ kommunikasjon, kan mange av disse elevene uttrykke sine ønsker og behov mye tidligere enn det de kan gjennom det muntlige språket (Sands & Wehmeyer, 1996, min oversettelse). For mange utviklingshemmede elever kan bruken av tegn til tale være en støtte i kommunikasjonen mellom lærer og elev. Her får eleven et hjelpemiddel som bygger opp under språket. Hvis for eksempel eleven har et budskap til læreren, har eleven to formidlingskanaler å benytte seg av.

Eleven kan forsøke å uttrykke seg muntlig samtidig som han eller hun kan vise tegnet for det som skal formidles. Dette kan sikre at eleven i større grad får ytret sine ønsker og behov i undervisningen. Hvis den viktigste sansekanalen en elev har til rådighet ikke er synet eller hørselen, men berøringssansen, må læreren ta hensyn til dette i elevens opplæring og legge til rette for at eleven kan bruke denne sansen aktivt for å påvirke egen opplæring. Opdal & Rognhaug (2003) hevder at et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon er viktige forutsetninger for at den utviklingshemmede skal kunne medvirke i opplæringen.

Mange elever som har en utviklingshemning vil ha en begrenset begrepsforståelse og det er derfor viktig at læreren bruker ord som finnes i elevens begrepsapparat slik at de kommuniserer ut fra et felles språk. Hvis ikke læreren gjør dette vil eleven ha vanskeligheter med å oppfatte det som blir sagt og spurt om (Flindt, 2007). Disse forståelsesvanskene kan gjøre at eleven ikke får mulighet til å være med på å påvirke egen opplæring. Det kan dermed bli en opplæring og hjelp som gis over hodet på eleven og dette frarøver eleven muligheten til å forstå sin egen situasjon (Ekeberg & Holmberg, 2005).

Læreren må ta utgangspunkt i at den utviklingshemmede er aktiv, kommuniserende og undersøkende, og at eleven lærer og utvikler seg gjennom erfaring og egenaktivitet i samspill med omgivelsene. Det er viktig at læreren inntar en deltakerrolle. Det betyr at både elev og lærer er aktiv og mottakende (Rognhaug 1997, ref. i Opdal & Rognhaug, 2003). Det er også viktig at kommunikasjonen mellom lærer og elev er bygd ut i fra dialogens og elevens premisser. Det er gjennom dette utgangspunktet eleven kan få være med på å medvirke sin egen opplæring. Det ligger samtidig en ulik maktfordeling mellom lærer og elev. Dette vil komme ytterligere til uttrykk hos en utviklingshemmet elev fordi eleven vil være mer hjelpeavhengig. For denne eleven vil det være en nødvendighet at kommunikasjonen legges til rette og at den er bygd på dialogens premisser. Læreren må her tilpasse seg eleven hvis eleven skal få mulighet til å slippe til med sine behov, meninger og ønsker. Dette er viktig fordi eleven er den viktigste medspilleren for læreren når det gjelder å finne ut av om opplæringen er tilpasset (Skogen & Holmberg, 2002). For at den utviklingshemmede eleven skal

kunne medvirke, er det viktig at læreren har en oppfatning av at kommunikasjonen er et felles anliggende mellom personer som opplever og føler at de er involvert i en felles handling (Lorentzen, 2001). Den ekte og levende dialogen karakteriseres ved at den utviklingshemmede og læreren får uttale seg fritt. Da kan de høre hva den andre sier og snakke inn i hverandres virkelighet (Flindt, 2007). Læreren skal ikke være et skritt foran, men sammen med eleven. Da blir de åpne for hva som skjer under samtalen når den beveger seg, og eleven får mulighet til å påvirke samtalen, noe som bidrar til at eleven oppnår ny innsikt. Det bidrar til å styrke identiteten og egenverdien, og gir lyst og mot til å ta medansvar for eget liv (Ibid). Dette er viktig for elevens undervisningsutbytte, fordi elever som ikke involveres, opplever ikke alltid ansvar for egen opplærings situasjon (Skogen & Holmberg, 2002).

2.3.2 Lærerens holdning til utviklingshemning og medvirkning

Elevens muligheter til å kunne påvirke egen opplæring i skolen, avhenger av flere faktorer. En av disse faktorene dreier seg om lærerens holdning til utviklingshemningen og mulighetene for medvirkning. Historisk sett har utviklingshemmede elever blitt gitt begrensede muligheter til å uttrykke hva de foretrekker, og de har hatt begrensede muligheter til å øve seg i å ta valg. (Wehmeyer, 2007, min oversettelse). Det viser seg ofte at det er andre forventinger og syn på den utviklingshemmede som bidrar til å begrense mulighetene til den enkelte (Wehmeyer 2007, ref. i Sands & Wehmeyer, 1996, min oversettelse). Utfordringen for læreren som underviser en utviklingshemmet elev ligger i at denne eleven har et større hjelpebehov enn sine medelever, og mange har vansker med å formidle sine ønsker og behov. Læreren kan derfor komme til i for stor grad å definere elevens behov uten å ”rådføre” seg med eleven. Den langsiktige effekten av dette kan bli at eleven ikke blir vant til å ta egne valg. En del av denne problematikken finnes hos voksne utviklingshemmede som må få gradvis erfaring i at de mestrer å gjøre valg. Disse begrensningene har kommet fra at ”andre” har definert dem som ute av stand til å ta avgjørelser (Eknes, 2001).

En lærer som i for stor grad kontrollerer eleven kan føre til en barriere for elevaktivitet og elevmedvirkning. Her blir utfordringen for læreren å finne balansen mellom det å ta så sterk kontroll at eleven hindres i å få slippe til, og det å ta kontroll der det trengs. Hvis lærerne lykkes i denne balansen, vil eleven få den nødvendige støtten og samtidig være medansvarlig og kunne delta aktivt i egen læringsprosess (Skogen & Holmberg, 2002).

Hvis læreren har for lave forventninger til eleven, blir det vanskelig for eleven å medvirke på det nivået som eleven befinner seg på. Det kan dreie seg om at eleven ikke får nok valgmuligheter og at det er andre som gjør valgene for dem fordi de tror at de vet best (Wehmeyer, 2007, min oversettelse). Forventingene som den enkelte lærer har til den utviklingshemmede kan ha bakgrunn i manglende kjennskap til eleven og utviklingshemningen. Samtidig som det kan ha sammenheng med manglende kunnskap om medvirking for utviklingshemmede.

Det viser seg også at mange lærere mener at de ikke er godt nok rustet til å lære elevene å ta egne valg (Wehmeyer, 2007). Dette kan være en forklaring når en lærer innehar en holdning om at disse elevene har begrensede muligheter for å medvirke, noe som gjør det vanskelig å se de mulighetene som finnes for disse elevene. Mange utviklingshemmede makter å gi langt bedre uttrykk for sine synspunkter og preferanser enn det som er den generelle oppfatning (Askheim, 2003). Undersøkelser støtter opp under dette og viser at utviklingshemmede i stor grad er i stand til å artikulere sine behov og ønsker, og at de kan identifisere og uttrykke kriterier for det de ser på som god livskvalitet (Ippoliti mfl.1994, ref. i Askheim, 2003). Elevens muligheter til å kunne medvirke avhenger derfor i høy grad av at andre har en holdning og forventning til at dette kan la seg gjøre, og dermed legge forholdene til rette for medvirking. Læreren må ha tro på at eleven kan inndras i viktige beslutninger omkring sin egen opplæring, uansett hvilket funksjonsnivå eleven befinner seg på.

2.3.3 Opplæring i aktiv elevmedvirkning

Eleven trenger støtte til å ta ansvar for egen læring og etter hvert sitt eget liv. Det er derfor nødvendig med systematisk arbeid over tid for å nå dette målet. En av lærerens oppgaver i opplæringen av elevene blir derfor å legge til rette for utvikling av aktiv elevmedvirkning (Opplæringsloven § 2-3 & K06). Mange elever klarer ikke dette uten at de læres opp til det. (Lønstad, 2008). Elevens muligheter for elevmedvirkning henger derfor sammen med den opplæringen de får i dette. En del av denne opplæringen omfatter blant annet det å kunne ta valg og hvordan læreren legger til rette for forskjellige valgmuligheter.

For elever som ikke har en utviklingshemning, vil det å ta egne valg i opplæring falle naturlig. Det vil allikevel være mange elever som ikke har kjennskap til de valgmulighetene de har og konsekvensene av dette. Mange utviklingshemmede mangler ofte den oversikten de trenger for å gjøre valg, og for mange vil dette være en stor utfordring fordi de mangler erfaring med å gjøre valg. Dette skaper utfordringer for både eleven og læreren. Læreren må gi eleven en form for opplæring i hva det vil si å gjøre valg og eleven må få oppleve konsekvenser ved å ta egne valg.

Det å gjøre valg forutsetter blant annet at eleven har blitt gjort kjent med og har fått opplevd forskjellige valgmuligheter. En foretrukken aktivitet er dermed en aktivitet som eleven velger over tid ut fra forskjellige valgmuligheter eleven er gjort kjent med (Wehmeyer, 2007, min oversettelse). Kunnskapen og erfaringen den utviklingshemmede har fått i forhold til det å gjøre valg, får dermed konsekvenser for hvor aktivt eleven kan påvirke sin egen opplæring. Hvis en elev ikke lærer å gjøre valg som er basert på egen interesse, og ikke får oppleve å lære konsekvensen av dette i sin opplæring, vil det prege eleven videre i løpet av livet på andre viktige arenaer (Wehmeyer, 2007, min oversettelse). Det å få opplæring i problemløsning, ta beslutninger og gjøre valg vil samtidig virke positivt på eleven og det vil følge eleven videre i voksenlivet (Wehmeyer & Field, 2007 min oversettelse). Å bevisstgjøre og anerkjenne elever på det å si i fra, ta egne valg og kjenne etter egne behov og grenser har dermed et viktig langsiktig perspektiv (Andersen, 2008). Det er derfor viktig at

læreren legger vekt på dette i opplæringen slik at eleven får opparbeidet seg kunnskap og erfaringer i det å gjøre valg. Dette samsvarer igjen med hva Kunnskapsløftet legger vekt på i forhold til elevmedvirkning. ”Elevmedverknad føreset kjennskap til ulike valgmuligheter og moglege konsekvenser av dei”.

2.3.4 Samarbeid med hjemmet og dets betydning for medvirkning

I all opplæring av barn og unge må skolen og læreren samarbeide med foreldrene, det er spesielt viktig når eleven har særlige behov (Ekeberg & Holmberg, 2005).

Opplæringsloven (1998) vektlegger dette samarbeidet i § 5-4. Her står det at ”Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn”. Her poengteres viktigheten av samarbeidet mellom skolen og hjemmet og at det skal legges stor vekt på elevens og foreldrenes tanker og meninger. Både elevens og foreldrenes synspunkter skal få være med på å prege opplæringstilbudet.

Det viser seg at en nærpersons informasjon er avgjørende for at den utviklingshemmede skal få et individuelt og tilrettelagt tilbud (Martinsen, Bakken, Helverschou, Berge & Nærland, 2006). Foreldrene vil ofte være de primære nærpersonene til den utviklingshemmede. Andre nærpersoner kan være søsken, slektninger, venner og fagfolk som den utviklingshemmede har omgang med i det daglige, men også andre som den utviklingshemmede omgås jevnlig (Tellevik & Martinsen, 1997). Det viser seg at foreldre, fagfolk og lekfolk ofte har ulike oppfatninger av hvem barnet er og hva det kan, siden de opptrer med ulike sosiale konstruksjoner. Godtar en at det er slike forskjeller, åpner det opp for at en kan utveksle sine sosiale konstruksjoner og dermed utvide og nyansere dem. Det er ikke gitte, statiske bilder, men oppfatninger som kan endres gjennom informasjon og praktisk erfaring (Tronvoll, 1999)

Det blir derfor en nødvendighet for skolen å samarbeide med foreldrene og andre nærpersoner om elevens opplæringstilbud. Det viser seg allikevel at i møte med skolen syns følelsen av ikke å bli hørt eller tatt på alvor å være blant de mest vanlige

klager fra foreldrene til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Fylling & Sandvin, 1999, ref. i Tøssebro & Ytterhus, 2006). Samtidig viser det seg at profesjonelle ofte ikke anerkjenner foreldrenes ekspertise om eget barn (Case, 2000, Grant, Nolan & Keady 2003, Read 2000, ref. i ibid, 2006). Mange faggrupper velger heller å lytte til andre faggruppers råd enn til brukerne selv (Rummery, 2002, ref. i ibid, 2006). De største konfliktene med skolen dreier seg om å etablere et tilbud som gjør at den utviklingshemmede kan trives og ha utbytte av skoletilbudet, både faglig og sosialt. Foreldrene vil her være de som har kjent barnet lengst, og de sitter dermed inne med verdifull kunnskap fra mange av barnets livsområder. Denne informasjonen kan bidra til å se elevens opplæring i et livsløpsperspektiv. Foreldre kan blant annet fortelle om barnets sosiale ensomhet (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Denne informasjonen vil være viktig å ta i betraktning når skolen planlegger et opplæringstilbud for eleven.

Foreldrene har også ofte bred kjennskap til hvordan barnet kommuniserer. De ulike situasjonene som foreldrene har vært i sammen med barnet eller den unge har gjort at de vil gjenkjenne et stort følelsesspekter hos barnet. Foreldrene vet dermed hvordan barnet uttrykker seg i forskjellige situasjoner som utløser ulike følelser hos barnet. De vil derfor ha en bred og nyansert kjennskap til barnets følelser og uttrykk. De har kjennskap til når barnet trives og mistrives, og hva barnet interesserer seg for. For læreren kan det være utfordrende å forstå det eleven uttrykker og formidler av ønsker og behov når eleven har en utviklingshemning, fordi utviklingshemningen vil påvirke de kommunikative ferdighetene til eleven (Tetzchner, 2003). De som driver med opplæring av elever vil derfor ha stor nytte av den informasjonen som foreldrene kan gi om barnet. Foreldrenes opplysninger kan også bidra til at læreren blir bedre kjent med elevens bakgrunn og interesser, noe som er en nødvendighet for å kunne møte den enkelte elev i tråd med hans eller hennes forutsetninger, som opplæringsloven pålegger (Ekeberg & Holmberg, 2005).

2.4 Oppsummering

Opplæringsloven og Kunnskapsløftet legger vekt på at elevmedvirking er en viktig del av elevens opplæring i skolen. Elevmedvirkning innebærer at eleven deltar i avgjørelser som gjelder egen læring og avgjørelser som gjelder fellesinteresser for elevene. Elevens alder og utviklingsnivå vil avgjøre hvor omfattende medvirkningen blir. Elevmedvirkning for utviklingshemmede elever byr på en særlig utfordring for skolen og lærere som driver med opplæring av disse elevene. De utviklingshemmede elevene er i større grad enn andre elever avhengig av at opplæringen er individuelt tilrettelagt for at de skal kunne medvirke i egen opplæring. Mange utviklingshemmede elever har behov for at kommunikasjonen blir særlig tilrettelagt for at de skal få delta aktivt i opplæringen. Hvis lærerne mangler kompetanse i forhold til samspill og kommunikasjon vil dette kunne prege eleven ved at han eller hun får begrensede muligheter til å medvirke. Samtidig må lærerne inneha forventninger om at eleven kan medvirke ut i fra sitt utviklingsnivå. Det blir for disse elevene særlig viktig med et stabilt opplæringstilbud, med faste lærere som har god kjennskap til eleven, og som besitter den kompetansen som trengs for å gi tilpasset opplæring. Det er dermed ofte behov for ekstra ressurser i skolen for at disse elevene skal få et individuelt tilrettelagt tilbud slik at de får økte muligheter til å medvirke i opplæringen.

Skolens samarbeid med hjemmet spiller også en viktig rolle for elevens muligheter til å medvirke. Foreldre har opparbeidet seg særegen kunnskap om sitt eget barn og deres informasjon bidrar til at opplæringen i større grad blir individuelt tilrettelagt.

3. Metode

Denne delen av oppgaven omhandler valg av undersøkelsens design og metode. Det blir gjort rede for utvalgsriterier og det endelige utvalget. Deretter utarbeidelse av intervjuguider, gjennomføring av intervju, samt beskrivelse av utfordringene ved bruk av intervju når eleven er utviklingshemmet. Transkribering og analyse beskrives og til slutt gjøres det rede for begrepene validitet og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Forskningsopplegg og design

For å få økt innsikt og forståelse i ulike sider ved den valgte problemstillingen, falt det naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg ønsket å oppsøke den arenaen hvor min problemstilling er relevant, slik at jeg kunne møte mennesker som daglig må forholde seg til det temaet jeg skulle undersøke. Den datainnsamlingsmetode som ble valgt var det kvalitative forskningsintervjuet.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden og tolke meningene med disse (Kvale, 2006).

Ved å velge en slik tilnærming, var det en forutsetning å få tak i personer som har kunnskap og personlig kjennskap til den problemstillingen jeg søker svar på. ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2004, s.16). Dataene fra den kvalitative forskningen skal blant annet være bygd på informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger. Samtidig gir den kvalitative forskningen rom for improvisasjon og personlige valg underveis (Befring, 2007). Dette ville ikke vært mulig hvis jeg hadde valgt en kvantitativ tilnærming, fordi den er kjennetegnet ved spesifikke regler, mye formalisering og bruk av statistiske metoder (Ibid). Det å gi et spørreskjema til lærerne om mitt tema, vil ikke her gi den dybde i informasjonen som intervjuer kan gi, og for eleven ville dette være vanskelig å gjennomføre når

eleven har en utviklingshemning. Valg av design og metode må derfor sees i sammenheng med formål, problemstilling og hva som er ønskelig å innhente av data.

Dette kvalitative studiet er forankret i den fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapstradisjon. Jeg har forsøkt å følge de premissene som ligger til grunn for disse to tradisjonene, og dette har bydd på ulike utfordringer. Dette viste seg å være spesielt gjeldende når informanten er en elev med en utviklingshemning.

Utviklingshemningen gjør at eleven har nedsatt språklig og kognitive funksjoner.

Hermeneutikken betyr læren om tolkning. Det sentrale er å fortolke utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Enkeltbudskap forstås i lys av en helhet. Det er en vekselvirkning i denne tolkingen, det finnes ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttunkt for hermeneutisk tolking (Dalen, 2004). En hermeneutisk analyse av det innsamlede materialet vil gi muligheter for å fortolke aktørens forståelse inn i et videre teoretisk perspektiv (Befring, 2007).

Lærerens og elevens utsagn har blitt tolket ut i fra min forforståelse for temaet.

Intervjuet med eleven økte min bevissthet om at jeg i stor grad preget resultatet fordi jeg ikke hadde lagt intervjuet til rette ut fra elevens funksjonsnivå. Jeg oppdaget i min tolkning av dette intervjuet at spørsmålene ble for vanskelige for eleven og eleven fikk få muligheter til å ytre sin mening. Samtidig har elevens og lærernes utsagn åpnet opp for ny forståelse av temaet elevmedvirkning for utviklingshemmede.

I fenomenologien står menneskets subjektive opplevelse sentralt (Alvesson & Skoldberg, 1994, ref. i Dalen, 2004). Det er viktig med et aktørperspektiv, der jeg forsøker å forstå folks egne opplevelser og forståelse for en situasjon i sitt miljø (Befring, 2007). Informantenes egne erfaringer og beskrivelser danner dermed grunnlaget for det materialet som skal tolkes og forstås (Dalen, 2004). Jeg ønsket å få innsikt i lærernes og elevens hverdag. Utarbeidelse av intervjuguider og intervjuene har derfor til hensikt å få fatt i deres beskrivelse av virkeligheten. Det viste seg at intervjuet med eleven ikke var godt nok tilpasset hans funksjonsnivå. Det å knytte intervju- spørsmålene til konkrete opplærings situasjoner ville blant annet gitt eleven større muligheter for å komme sin opplevelse av elevmedvirkning.

3.2 Intervju som metode- kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet ble mitt redskap for å forsøke å få svar på spørsmål som knytter seg til studiens problemstilling. ”Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2004, s.15). Metoden er derfor sammenfallende med mitt ønske om å få møte og lytte til personer som er berørt av temaet elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen. Ved å intervjuer eleven og lærerne i deres hverdag på skolen, får jeg muligheten til å oppdage deres livssituasjon. I intervjuet vil intervjupersonene besvare ikke bare spørsmålene som er forberedt, men de vil også selv formulere sin egen oppfatning av den verden de lever i gjennom dialog med intervjueren (Kvale, 2006). Formålet med intervjuet vil da være å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan lærer og elev opplever ulike sider ved sin livssituasjon før intervjumaterialet analyseres og forklares ved hjelp av teori. Et viktig poeng blir dermed at jeg forsøker å få med meg mest mulig av informantens egne ord og uttrykk, fordi det vil hjelpe meg til å forstå deres synspunkter og opplevelsen av deres virkelighet (Dalen, 2004). Intervjuet er også godt egnet når formålet er å finne ut av hva folk er opptatt av og tenker på, et personlig møte med mennesker gir en form for observasjonsdata i tillegg til samtalen (Patton, 1980). Siden eleven som jeg ønsker å intervjuer er utviklingshemmet, vil disse observasjonsdataene ha stor betydning for å forstå det eleven prøver å formidle. Jeg kunne her ha valgt å bruke observasjon som metode i tillegg til intervjuene, men på grunn av tid og ressurser har jeg valgt å konsentrere meg om intervju som metode.

Et intervju betyr egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale, 2006). Allikevel bør forskerens egne oppfatninger og synspunkter som regel holdes utenfor. Det er viktig å lytte og vise genuin interesse for det informanten forteller (Dalen, 2004). Jeg ser det derfor som viktig og ikke avbryte lærernes eller elevens frie fortelling, samtidig kan jeg ha behov for oppklarende spørsmål og disse vil jeg ta underveis i intervjuet. I elevintervjuet vil dette være en utfordring fordi denne eleven trenger mer hjelp og støtte for å få

uttrykket seg. Jeg vil i større grad komme til å prege elevens uttalelser hvis jeg bryter inn for å hjelpe han med svarene. Det kan derfor være vanskeligere å forholde seg formell til informantene. På den annen side hvis eleven ikke får nødvendig hjelp under intervjuet kan eleven oppleve å ikke bli tatt på alvor, og dette er en av forutsetningene for et godt barneintervju (Gamst og Langballe, 2004; Solberg 1991, Tiller 1984, ref. i. Dalen, 2004).

3.3 Utvalg

Jeg ønsker å belyse min problemstilling ved å se nærmere på opplæringstilbudet til en elev i grunnskolen. Denne eleven har en utviklingshemning, og får av den grunn spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1. Denne loven gir rett til spesialundervisning for elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Dette vil gjelde for mange av elevene som har en utviklingshemning fordi deres funksjonshemning bidrar til at det blir vanskelig og kun dra nytte av den ordinære undervisningen.

Et annet kriterie er et ønske i forhold til elevens alder. En eldre elev vil kunne ha bedre forutsetninger for å svare på spørsmålene i intervjuet, både fordi alderen gjør at eleven kan ha lettere for å forstå og gjøre seg forstått i en intervjusituasjon, samtidig som elevmedvirking vil øke i aktualitet med elevens alder. En elev i femte klasse og oppover er derfor å foretrekke til intervjuet. Samtidig kan utviklingshemningen begrense en eldre elevs forståelse. En yngre elev med en utviklingshemning kan dermed ha større forståelse og kunne gjøre seg bedre forstått enn en eldre elev. Siden jeg har valgt intervju som metode er det viktig at utviklingshemningen ikke blir til for stort hinder i det å gjøre seg forstått. Utviklingshemmede elevers kognitive og språklige ferdigheter vil være svekket, men graden av det vil avhenge av hvilken type utviklingshemning eleven har (Tetzchner, 2003). Et annet kriterie er derfor at elevens utviklingshemning befinner seg innenfor graden mild til moderat utviklingshemning.

Intervjuene bør ta utgangspunkt i opplæringstilbudet til en elev som mottar spesialundervisning på en barneskole eller ungdomsskole hvor eleven er integrert i en

vanlig klasse. Dette ønsker jeg fordi dette vil gi meg nyttig informasjon om hvordan elevmedvirkning fungerer når eleven har en utviklingshemning, og hvordan det fungerer for vanlig elever. Det vil bidra til å besvare problemstillingen min bedre.

For å få innsikt i denne elevens opplæringstilbud, vil jeg intervju tre av de lærerne som er tettest knyttet opp mot elevens opplæring i skolen. Jeg velger ut lærere som bedriver den daglige opplæringen av eleven og som dermed kan ha størst kjennskap til eleven. Lærerne som informanter blir viktige kilder fordi hensikten er å få så informasjonsrike beskrivelser som mulig i intervjuene (Dalen, 2004). Lærerne jeg velger ut har de beste forutsetningene for å kunne svare på de spørsmålene som blir stilt i intervjuet. I tillegg la jeg vekt på det Strauss & Corbin (1998, ref. i Dalen, 2004) beskriver som maksimal variasjon. Jeg beskrev derfor at det ville være fordelaktig å intervju ulike lærere som daglig var involvert i elevens opplæringstilbud, som eksempelvis klassestyrer, spesialpedagog og assistent. Valg av forskjellige lærere som er knyttet opp mot samme elev bidrar til å gi meg varierte data og forskjellige innfallsvinkler for å kunne svare på problemstillingen.

Jeg beskriver hovedspørsmålene i informasjonsbrevet til lærerne slik at de får et innblikk i det jeg kommer til å spørre om, samtidig som jeg forsikrer meg om å få de informantene som er best egnet til å svare på disse spørsmålene. Hovedspørsmålene dreier seg om følgende områder: Hvilke tanker og meninger har lærerne omkring elevens forutsetninger og muligheter for å påvirke egen opplæring? Hvordan legges det til rette for elevmedvirkning for elever som er utviklingshemmede, og hvordan fungerer det i praksis? Hva opplever lærerne at elevmedvirkning er?

Videre vil et annet kriterie være at eleven har et stabilt og velfungerende tilbud. Jeg ønsker å fokusere på det gode eksempelet fordi det ofte ligger mest læring i dette. Disse kriteriene la jeg til grunn da jeg henvendte meg til skolen.

3.4 Det endelige utvalget

Det endelige utvalget ble til etter samtale med rektor på den skolen jeg fikk tilgang til. Rektor tok kontakt med lærerne som igjen tok kontakt med eleven og elevens foreldre. Utvalget ble dermed basert på den utviklingshemmede eleven som går på denne skolen. Eleven er syv år og går i andre klasse. Det videre utvalget består av lærerne som er involvert i denne elevens opplæringstilbud. Det endelige utvalget ble dermed seende slik ut etter at alle hadde gitt sitt samtykke til å delta på intervjuene:

Utvalget består av en elev, elevens klassestyrer, spesialpedagog og assistent. Til sammen utgjør dette fire informanter. Eleven mottar spesialundervisning fordi eleven har en utviklingshemning, og undervisningen blir dermed tilrettelagt slik at eleven kan følge den vanlige undervisningsplanen. Klassestyreren har fulgt eleven siden han startet på skolen fordi han er en del av hennes klasse. De har dermed kjent hverandre i ett og et halvt år. Det er ikke klassestyrer som utfører spesialundervisningen, men spesialpedagog og assistent. Spesialpedagogen har kjent eleven i tre år, fordi hun var med på elevens overgang mellom skole og barnehage. Hun har det spesialpedagogiske ansvaret for eleven. Assistenten har kjent eleven i ett og et halvt år. Hun er en av tre assistenter som følger han opp i skolen.

3.5 Utfordringer ved bruk av barn som informanter i intervju

Mitt ønske gjennom denne oppgaven var å få økt innsikt i og forståelse for hvilke muligheter en utviklingshemmet elev har til å påvirke sin opplæring i skolen. For å få et fullstendig bilde av dette fenomenet synes jeg det blir viktig å intervjuer eleven selv. Kunnskapsutvikling om barn og deres livssituasjon handler ikke bare om å søke kunnskap om barn, men om å søke kunnskap sammen med barn (Eide & Winger, 2003). Barneintervjuet blir derfor en viktig metode for å kunne snakke med eleven og få innblikk i hans tanker. Et slikt intervju vil by på ulike utfordringer, jeg vil nedenunder gå nærmere inn på flere av disse utfordringene.

For å kunne gjøre et godt intervju med et barn, må jeg ha opparbeidet meg et tillitsforhold til barnet før intervjuet starter. Intervjuet skal oppleves som en trygg og ivaretaende situasjon (Dalen, 2004). Det ble derfor viktig at elevens lærere hele tiden var til stede da jeg møtte eleven for første gang og deretter under intervjuet.

En utfordring i forhold til det å gjøre et intervju med en utviklingshemmet elev vil knytte seg til elevens utvikling av sosiale og kognitive ferdigheter. Disse kan være mangelfulle og det kan føre til at eleven har vansker med å forstå andre menneskers oppmerksomhet, motiver og intensjoner (Tetzchner, 2003). Dette kan føre til at eleven ikke helt forstår hensikten med intervjuet, og det kan dermed virke lite meningsfullt for eleven å delta på dette. Det kan derfor være vanskelig å klargjøre premissene for intervjuet til eleven slik at han forstår hva han er med på (Dalen, 2004). Det blir viktig at elevens faste lærere bidrar i forklaringen av hva et intervju består i. Lærernes kjennskap til elevens forståelse og måter å kommunisere på vil gjøre det lettere å forklare hensikten med intervjuet for eleven.

I intervjuet er det viktig at jeg benytter en språklig kode som barnet er fortrolig og komfortabel med (Eide & Winger, 2003). En utfordring i forhold til dette er at mange utviklingshemmede ikke er oppmerksomme på viktige holdepunkter for meninger i det andre uttrykker, og den sammenhengen det skjer i. Eleven kan dermed ha betydelige problemer med å forstå både innholdet i og hensikten med mine ytringer. I tillegg kan eleven ha vansker med å gi uttrykk for det når det er noe som han ikke forstår. Mange elever med en utviklingshemning mangler begrepskategorier og de mentale strategiene som må til for å resonnerer ut over det umiddelbare sansende (Tetzchner, 2003). Dette betyr at intervjuet ikke bør inneholde for mange abstrakte spørsmål samtidig må spørsmålene knyttes til konkrete situasjoner i elevens hverdag. Jeg må være oppmerksom på at begreper som jeg bruker kan være ukjent for eleven. Det at elevens lærer deltar på intervjuet vil i større grad sikre at eleven blir forstått. Læreren har større kjennskap til eleven og hun kan legge til rette for en alternativ kommunikasjon slik at han bedre kan forstå spørsmålene og gjøre seg forstått i det han formidler.

Som tidligere nevnt har eleven jeg ønsker å intervju en utviklingshemning. Dette kan føre til at eleven har redusert taleevne fordi elevens artikulasjonsevne kan være rammet (Opdal & Rognhaug, 2003). Eleven kan ha vansker med å forstå og anvende språk i daglig tale (Drew & Hardman, 2007). Av den grunn står mange elever i fare for å bli undervurdert i forhold til sin mentale kapasitet (Andersen, 2008). Samtidig så viser det seg at omgivelsene ikke er oppmerksomme på de vanskelighetene mennesker med en utviklingshemning har med å forstå og uttrykke seg og dette er noe som kan gjøre dem usikre (Tetzchner, 2003). Elevens utviklingshemning gjør derfor at det blir mer utfordrende å forstå elevens uttalelser under intervjuet. I tillegg bør jeg opparbeide meg kjennskap til eleven for å kunne legge til rette for at eleven skal forstå og kunne svare på spørsmålene jeg stiller. Hvis eleven ikke forstår kan det begrense eleven i å gi uttrykk for sin mening omkring egen situasjon. Det blir dermed viktig å intervju lærerne først slik at jeg kan dra nytte av deres kjennskap til eleven og bygge videre på det i intervjuet.

Det er viktig å ha en åpen og eksplorerende tilnærming til barnet i intervjusituasjonen, og ikke stille for stramme spørsmål som kan gi eleven inntrykk av at det er et ”ønsket svar” (Eide & Winger, 2003). Det er hensiktsmessig å bli med på en åpen undring sammen med barnet fordi det understreker at det ikke er et klart svar på spørsmålene som vi stiller (Brooker, 2001, ref. i Eide & Winger, 2003). Samtidig står barn og voksne i et asymmetrisk forhold til hverandre, dette er noe som kan virke forstyrrende, det kan føre til at eleven svarer det han tror jeg vil han skal svare. Eleven kan da bli opptatt av å gi de ”riktige svarene” i stedet for å uttrykke hva han tenker og mener. Barnet vil uttrykke seg forskjellig etter hvem det er som intervjuer det, derfor vil eleven uttrykke seg annerledes mot meg som ukjent enn om det var elevens lærer som gjorde intervjuene (Eide & Winger, 2003). Ved å bruke intervju som metode ovenfor barn, forplikter det intervjueren til å skape en god opplevelse for barnet. Eleven må også få tilbakemeldinger på at det har gitt verdifull informasjon under intervjuet (Dalen, 2004). Dette blir særlig viktig for en elev med en utviklingshemning fordi mange har lærings- og forståelsesvansker som bidrar til færre

mestringsopplevelser enn andre elever (Andersen, 2008). Det er dermed viktig at intervjusituasjonen skal bli en mestrende opplevelse for eleven.

Utfordringene ved dette intervjuet kan føre til at jeg kommer til å mangle de tykke beskrivelsene som er av stor betydning fordi de ikke bare beskriver men også fortolker de fenomenene som presenteres (Dalen, 2004). Jeg synes allikevel det blir viktig å intervju eleven, fordi studien omhandler hvilke muligheter utviklingshemme elever har til å påvirke egen opplæring. Dermed blir det viktig å ta utgangspunkt i eleven og gjøre et intervju med han for å forsøke å få belyst elevens perspektiv. Uten dette perspektivet kan jeg komme til å gi et ufullstendig bilde av det fenomenet og den problemstillingen jeg ønsker å undersøke (Dalen, 2004). Det stilles kritiske spørsmål til om det er mulig å definere et barneperspektiv ut fra et voksent ståsted, likevel så mener de fleste forskere at det er viktig å prøve å få tak i hvordan et barn uttrykker seg i forhold til konkrete hendelser (Tiller 1984, ref. i Dalen, 2004). Samtidig er det begrenset forskningsmessig kunnskap om barns egen opplevelse av sin tilværelse.

3.6 Utarbeidelse av intervjuguide

Jeg har utarbeidet to forskjellige intervjuguider til min undersøkelse. En intervjuguide er utarbeidet til eleven mens en annen er utarbeidet til elevens lærere. Begge intervjuguidene er utformet som et semistrukturert intervju. Den er basert på forskjellige temaer og spørsmål som skal styre samtalen inn på viktige områder for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Jeg har benyttet meg av traktprinsippet når jeg har utarbeidet guidene. Begge intervjuguidene starter derfor med en generell del slik at informanten skal føle seg vel og avslappet (Dalen, 2004). Deretter fokuserer spørsmålene på de sentrale temaene, for til slutt å bli mer generelle igjen.

Temaer og spørsmål i intervjuguiden er valgt ut i fra min forforståelse for hva jeg mener er viktig å undersøke for å få økt innsikt og forståelse for elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen. I planleggingen av de gode spørsmålene kreves det både kunnskap om og innsikt i temaet, informanten og settingen (Eide & Winger,

2003). Samtidig vil intervjuerens bakgrunn, teoretiske tilknytning og problemstilling legge grunnlaget for utarbeidelsen av undersøkelsen og igjen hvilke spørsmål som stilles. Hvis den teoretiske forankringen ikke er solid nok, vil det spre seg videre i operasjonalisering av undersøkelsen. Det kan da være en fare for at spørsmålene jeg stiller ikke måler det fenomenet jeg vil undersøke, men noe annet (De Vaus, 2002). Derfor er det viktig å søke kunnskap gjennom relevant litteratur og at prøveintervjuene mine medvirker til å forme og justere spørsmålene.

3.6.1 Utarbeidelse av intervjuguiden til lærerne

For å kunne belyse min problemstilling som omhandler elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen, ble jeg nødt til å arbeide meg frem til noen sentrale spørsmål som jeg mener ville dekke dette emnet. Veien frem til utarbeidelsen av disse spørsmålene har bestått av at jeg har satt meg inn i en del sentrale begreper og teori knyttet opp til problemstillingen. Det er fordeler og ulemper ved å innsamle teori i forkant av prosjektet. En av fordelene er at det har hjulpet meg til å bli mer fokusert på hva jeg søker etter, samtidig får det følger videre i forskningsprosessen fordi teorien jeg anvender i stor grad bestemmer hva slags data jeg får (Dalen, 2004). Bakgrunnsteppet mitt vil virke styrende på temaene jeg velger å fokusere på i intervjuguiden og de spørsmålene jeg velger å stille informantene. Min kunnskap og holdninger vil prege forskningsprosjektet. Samtidig kan en gjøre mye forarbeid og opparbeide seg solid kunnskap om et tema og samtidig være mest mulig forutsetningsløs og åpen i møte med informantene (Dalen, 2004). Dette forarbeidet har gjort at jeg har kommet fram til at det blir relevant å forsøke å få svar på disse spørsmålene i intervjuguiden:

- Hvilke tanker og meninger har lærerne omkring elevens forutsetninger og muligheter for å påvirke egen opplæring?
- Hvordan legges det til rette for elevmedvirkning for elever som er utviklingshemmede og hvordan fungerer det i praksis?
- Hva opplever lærerne at elevmedvirkning er?

I utarbeidelsen av intervjuguiden har disse spørsmålene vært overordnet når jeg har delt guiden inn i temaer og spørsmål som knytter seg til de forskjellige temaene. Jeg delte til slutt intervjuguiden inn i seks forskjellige temaer for å gi meg selv og informantene mer oversikt under intervjuene, samtidig som det gjør intervjumaterialet mer oversiktlig i etterkant når det skal bearbeides.

Innenfor de temaene jeg har valgt har jeg forsøkt å stille åpne og beskrivende spørsmål. Dermed har informantene større mulighet til å åpne seg og fortelle med egne ord om sine opplevelse. Informantenes beskrivelser som igjen er mitt datamateriale, vil av den grunn kunne inneholde flere innholdsrike og tykke beskrivelser (Dalen, 2004).

Guiden er utarbeidet slik at den er blitt strukturert og fokusert, og det er mange oppfølgingsspørsmål. Jeg har lagt vekt på at spørsmålene skal virke åpne, engasjerte og oppmuntrende. De skal gi informanten mulighet til å komme med sin mening og frie beskrivelse. Samtidig vil noen av spørsmålene virke styrende slik at jeg kan være sikker på å få svar på noe jeg mener er relevant for mitt tema.

En av grunnene til at jeg har valgt denne formen er at jeg har liten erfaring med intervju, og da føles det trygt å ha strukturert det i så stor grad. Et annet poeng med valget av den form er at jeg ikke har bakgrunn fra arbeid i skolen som lærer, og jeg vil derfor ha større vansker med en åpen tilnærming med færre og store hovedspørsmål som jeg må følge opp med spontane oppfølgingsspørsmål. Jeg har ikke nok oversikt over temaet, og ved denne formen kan jeg fort unnlate å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Min guide skal være en støtte for meg, for å sikre at jeg får størst mulig informasjon om temaet som dekker min problemstilling. En ulempe kan være at jeg kan miste de mer frie og spontane tanker hos informantene, hvor de selv velger mer hva de vil trekke frem som er vesentlig for temaet.

3.6.2 Utarbeidelsen av intervjuguiden til eleven

Av de to intervjuguidene jeg har utarbeidet til denne oppgaven har guiden til eleven vært den mest utfordrende å utarbeide. En del av utfordringen skyldes at den skulle

tilpasses en elev som har en utviklingshemning. Elever med utviklingshemning vil ha større vanskeligheter med å forstå innholdet og hensikten med spørsmålene. Eleven vil også ha vansker med å uttrykke seg i større eller mindre grad. Jeg har derfor behov for mer bakgrunnskunnskap om eleven og funksjonshemningen når eleven har en utviklingshemning. Jeg valgte derfor å intervju lærerne først. Informasjonen jeg fikk fra lærerne både i intervjuet og i samtalene i forkant og etterkant av intervjuet har hjulpet meg til å sette meg inn i elevens verden. Det har vært en hjelp i utarbeidelsen av intervjuguiden og det har gitt meg viktig informasjon når jeg i etterkant har tolket det eleven har sagt.

Jeg gjorde noen justeringer på elevens intervjuguide etter at jeg møtte elevens spesialpedagog. Hun rådet meg til å forenkle noen av spørsmålene, og siden hun har størst kjennskap til elevens forståelsesnivå, fant jeg det relevant. Formålet med intervjuguiden og intervjuet med eleven var å få informasjon om:

- Hvilken forståelse har eleven selv av det å få være med på å påvirke egen opplæring?
- Hvordan opplever eleven sine muligheter til å påvirke egen opplæring?
- Hva mener eleven bidrar til å forbedre mulighetene til elevmedvirking?

Intervjuguiden ble utarbeidet ut i fra disse tre temaene, samtidig som jeg søkte informasjon om hvordan jeg skulle legge til rette for et barneintervju. Jeg har delt opp noen spørsmål og omformulert noen for å gjøre dem enklere, slik at eleven har bedre forutsetninger for å kunne svare. Men jeg har beholdt den strukturen jeg hadde i utgangspunktet. Utfordringen her kom derfor til å dreie seg om å gjøre spørsmålene mer konkrete, samtidig som de ikke skulle bli for ledende. Hovedspørsmålene skal være åpne slik at eleven og intervjueren kan føle seg frie til å komme med innspill. Det er også viktig at spørsmålet er formulert slik at barnet forstår dem (Eide & Winger, 2003).

3.7 Gjennomføring av intervjuer

Det er viktig å gjøre grundige forberedelser for at intervjuene og resultatet skal bli godt (Kvale, 2006). Prøveintervjuene ble dermed en del av forberedelsene før jeg gikk i gang med de virkelige intervjuene.

3.7.1 Prøveintervju av lærer

Med bakgrunn i at dette er en kvalitativ studie, må det foretas ett eller flere prøveintervju. Jeg valgte å foreta fire prøveintervjuer, både for å teste ut intervjuguiden men også meg selv som intervjuer (Dalen, 2004). Det ble foretatt et prøveintervju av en lærer i ungdomsskolen. Jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger på intervjuguiden av læreren og jeg fikk testet meg selv som intervjuer. Deretter gjorde jeg noen endringer på intervjuguiden. Jeg bestemte meg også for at den måtte inneholde mer informasjon omkring elevens arbeidsoppgaver og interesser. Dette gjorde jeg for at jeg skulle få et bedre innblikk i elevens verden sett gjennom lærernes øyne.

3.7.2 Prøveintervju av barn

I utarbeidelsen av intervjuguiden til eleven var det viktig for meg å få prøvd den ut i flere omganger. Jeg hadde ingen mulighet til å få gjort et prøveintervju med et barn som har en utviklingshemning. Jeg foretok derfor prøveintervjuer av barn uten noen form for funksjonshemming. Barnas alder er fem, åtte og tolv år. Barnas alder er svært ulik, og dette bidro til å bedre se hva som var forståelig av intervjuguiden i de ulike aldre. I løpet av den tiden jeg gjorde prøveintervjuene, fikk jeg dermed mulighet til å justere guiden slik at spørsmålene jeg stilte ble forståelige og relevante for barna. Barna hadde et godt språk og de svarene jeg fikk fra barna, og tilbakemeldingen de ga meg underveis og i etterkant av intervjuene, har bidratt til at jeg har fått større forståelse for hvordan barn tenker og uttrykker seg. Jeg oppdaget samtidig den forskjellen det er å intervju et barn kontra en voksen. En voksen vil i større grad be om en mer utdypende forklaring av spørsmålet om de ikke forstår det enn det barnet

vil gjøre. Dette opplevde jeg i prøveintervjuet, hvor barna svarte så godt de kunne selv om de var usikre på det de ble spurt om. Jeg fikk samtidig et inntrykk av hvilke spørsmål som engasjerte barna og hvilke de ikke var så opptatt av. Spørsmålene skal ha mening for barnet og de skal være enkle og interessante (Lamer, 1988, ref. i Eide & Winger, 2003). Det ble viktig å unngå for vanskelige spørsmål fordi det ville gjøre barnet motløs og lite motivert for å fortsette intervjuet (Eide & Winger, 2003). Dette bidro til at jeg forkortet og forenklet en del av setningene.

3.7.3 Gjennomføring av intervjuene med lærerne

Jeg gjennomførte i alt fire intervjuer. Informantene er eleven, elevens klassestyrer, spesialpedagog og assistent. Jeg velger å starte med å gi en beskrivelse av intervjuene med lærerne først, for deretter å beskrive intervjuet med eleven. Det ble viktig å gjøre intervjuene med lærerne først slik at jeg kunne danne meg et inntrykk av eleven opplæringstilbud før jeg snakket med eleven. Etter den endelige godkjenningen fra NSD gikk jeg i gang med intervjuene av lærerne. Lærerne fikk styre tid og sted for intervjuene, samtidig som jeg poengterte at intervjuene burde gjennomføres på et sted med lite støy. Intervjuene ble gjennomført på skolen og i arbeidstiden til lærerne, og de ble foretatt på et rolig og uforstyrret sted. Lærerne som ble intervjuet var positivt innstilt til intervjuene, men de hadde begrenset med tid å avsette siden intervjuene ble gjort i arbeidstid. Når intervjuene var gjort ferdig, måtte de raskt videre for å fortsette undervisningen. Lærerne hadde på forhånd fått tilsendt informasjonsbrevet mitt av rektor. I informasjonen beskrev jeg problemstillingen for masteroppgaven, og hva det var aktuelt å spørre om. De var derfor forberedt på temaet slik at vi kunne gå i gang med det samme de var klare til å bli intervjuet.

I intervjusituasjonen valgte jeg å holde meg mest mulig nøytral, samtidig som jeg virket interessert i hva informanten fortalte. En av grunnene til det er at forskerens egne oppfatninger og synspunkter bør som regel holdes utenfor (Dalen, 2004). Jeg ønsket ikke å gi for ulike følelsesmessige reaksjoner på de forskjellige svarene som ble gitt. Samtidig forsøkte jeg å oppmuntre informantene til å svare ut fra deres ståsted, så godt som de kunne. Jeg kom ikke med lange kommentarer til det de sa,

men svarte bekreftende med nikk og korte ord. Det var viktig for meg og ikke bryte inn i informantens frie fortelling fordi jeg ikke ville stoppe de tankene og begrunnelsene de hadde. Det fenomenologiske perspektivet legger vekt på å få tak i menneskets subjektive opplevelse (Befring, 2007). Jeg ønsket derfor at informasjonen i størst mulig grad skulle komme fra informantene selv. Jeg kom av og til med spørsmål for å få større klarhet i det som ble fortalt. Dette er viktig fordi analysene bør starte allerede under intervjuet ved å utdype tema gjennom presiserende spørsmål og speilende utsagn (Kvale, 2006). Samtidig visste jeg etter erfaringen fra prøveintervjuet, at noe av det jeg undret meg over i intervjusituasjonen ville jeg få svar på i etterkant når jeg hørte på båndet med opptak fra intervjuet.

Da siste intervju med elevens spesialpedagog var gjort, fikk jeg mulighet til å hilse på eleven og snakke med han. Elevens spesialpedagog forklarte han hvem jeg var og hvorfor jeg var kommet. Han fikk også spørsmål om dette var noe han kunne tenke seg å delta på.

3.7.4 Gjennomføring av intervjuet med eleven

Jeg intervjuet eleven en uke etter at jeg snakket med han for første gang. Under dette intervjuet var elevens spesialpedagog med i første del av intervjuet, og i siste del av intervjuet var elevens assistent med. Vi delte opp intervjuet med en spisepause slik at han skulle få en pause. At assistenten skulle overta var ikke planlagt, men dette måtte gjøres fordi elevens spesialpedagog måtte ut å undervise. Jeg hadde i forkant av dette intervjuet gjort tre prøveintervjuer av barn uten noen form for funksjonshemming.

Hvert av disse intervjuene tok omkring ti minutter å gjennomføre, mens dette intervjuet tok en time. Eleven var avhengig av hjelp og støtte for å forstå og svare på spørsmålet derfor tok dette intervjuet mye lengre tid enn prøveintervjuene. En av grunnene til det er at en utviklingshemmet har bruk for lengre tid på å bearbeide og reagere på inntrykk enn det andre elever har. En utviklingshemmet elev vil også ha forståelsesvansker i større eller mindre grad. Mange utviklingshemmede er derfor avhengig av holdepunkter i situasjonen for å fylle ut hull i sin forståelse av det som blir sagt. De har bruk for en ikke- vokal kommunikasjon for å fremme

kommunikasjonen. I tillegg fører utviklingshemningen til at han har vansker med å uttale lydene i språket og sette sammen ord til setninger (Tetzchner, 2003). Det var derfor ofte vanskelig for meg å forstå hva eleven sa under intervjuet.

Spesialpedagogen ble i den sammenheng en viktig og helt nødvendig støttespiller under intervjuet. Hun hadde god kjennskap til elevens funksjonsnivå og hvordan forholdene skulle legges til rette for å skape forståelse hos eleven. Det ble gjort ved at hun brukte tegn til tale samtidig som hun knyttet spørsmålet mot konkrete hendelser. Da eleven fikk en konkret hendelse å fortelle om, kunne han forklare mer konkret hva han holdt på med og hvordan han likte det. Hennes kjennskap til eleven bidro samtidig til at når eleven var utydelig i sine uttaleleser, gjentok hun det hun mente eleven sa og fikk igjen en bekreftelse av eleven på at hun hadde forstått han riktig. Siden jeg ikke hadde denne kjennskapen til eleven, var det vanskelig for meg å vite hva han refererte til. Hun ble derfor en trygghet og støtte for eleven under intervjuet, fordi hun var oppmerksom på de vanskelighetene eleven har med å forstå og uttrykke seg. Jeg ønsket å unngå å gjøre eleven forvirret og usikker og støtten av elevens spesialpedagog under intervjuet ble en vesentlig faktor for å kunne gjennomføre intervjuet. Intervjuet med eleven ble allikevel en stor utfordring både for meg og for eleven. Elevens uttalelser var ofte utydelige fordi eleven hadde vansker med artikulasjonen og sette sammen ord til setninger. Jeg måtte derfor tolke svarene eleven ga meg, og dette førte til en del usikkerhet knyttet til flere av elevens uttalelser. De språklige utfordringene gjorde at jeg av og til mistolket det eleven sa, og dette skapte forvirring hos eleven fordi han allerede har sagt sin mening om spørsmålet. Jeg kom i en situasjon hvor jeg ønsket å bekrefte og anerkjenne det eleven sa, samtidig som jeg spurte litt videre for å finne ut om han hadde forstått spørsmålet fordi jeg var usikker på det. Eleven fikk dermed ikke bekreftet sitt svar på en adekvat måte og det oppsto en forvirring rundt spørsmålet. Dette fordi jeg fortsatte å spørre videre med utgangspunkt i at han muligens ikke svarte på det jeg spurte om. Det viste seg også at en del av de spørsmålene jeg stilte ble for lite konkrete for eleven. Eleven svarte på disse spørsmålene så godt som han kunne og han sa ikke i fra om at dette var for vanskelig for han. Intervjuet viste at jeg hadde for store forventninger til eleven når

jeg utarbeidet intervjuguiden. Den var ikke godt nok lagt til rette ut fra elevens funksjonsnivå. Jeg har ikke vært nok oppmerksom på de vanskene elever med en utviklingshemning har med å forstå og uttrykke seg. Jeg har dermed overvurdert eleven. Til tross for disse utfordringene får jeg allikevel et inntrykk av at eleven gir uttrykk for at han har klare meninger i forhold til fagene han arbeider med og hvordan han trives i de forskjellige timene. Eide & Winger (2003) legger vekt på at det under et barneintervju er viktig å finne en balansegang mellom å ivareta barnets innspill samtidig som en holder fast ved temaet. Det ble i dette intervjuet utfordrende å følge temaene i intervjuguiden fordi eleven hadde vansker med å forstå mange av spørsmålene. For at dette ikke skulle bli en opplevelse av lite mestring for eleven valgte jeg etter hvert å gå mer vekk fra intervjuguiden. Eleven stod dermed mer fritt til å fortelle hva han var opptatt av i sin hverdag. Eleven fortalte da om hva som opptok han og engasjerte han på skolen og det var dermed lettere å bekrefte og anerkjenne elevens svar. Samtidig førte det til at jeg som intervjuer fikk en mer aksepterende holdning og det ble lettere å vise genuin interesse og engasjement for barnet (Schibbye, 1996, 2001, 2002, Gamst og Langballe 2004, ref. i Dalen, 2004). Det viste seg at dette intervjuet ikke var godt nok tilpasset elevens funksjonsnivå. Dette førte til at jeg fikk for lite informasjon fra eleven om de ulike spørsmålene jeg stilte. Jeg hadde for få uttalelser fra eleven som kunne knyttes til elevens forståelse og opplevelse av å kunne medvirke i opplæringen. Samt hva som kan forbedre mulighetene for å medvirke. Jeg har derfor valgt og ikke bruke elevens uttalelser i presentasjonsdelen.

3.8 Analyse av data

3.8.1 Transkribering

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de blir bedre egnet for analyse (Kvale, 2006). Transkriberingen av

datamaterialet er dermed nødvendig for at det skal kunne kodes for deretter å kategoriseres og abstraheres slik at det skal fremstå tydelig for leseren (Dalen, 2004).

Intervjuene jeg foretok ble tatt opp på bånd og ordrett transkribert av meg umiddelbart etter hvert intervju. Det kan være en fordel fordi det gjør det lettere å gjenkalle situasjonen slik at jeg får større forståelse for den teksten som intervjuet blir til etter transkriberingen. Transkriberingen gir samtidig mulighet til en helt spesiell nærhet til intervjuutskriftene. Transkriberingen vil også gjøre det lettere å notere seg memos som er knyttet til selve intervjuet, disse analytiske notatene vil videre stå sentralt i den kvalitative analysen (Dalen, 2004). Ved å bruke båndene aktivt under transkriberingen, kunne jeg hele tiden gå tilbake å lytte dersom noe var uklart. Transkriberingen ble derfor gjort i flere omganger. Jeg brukte båndene aktivt for å kontrollere om jeg hadde hørt og forstått det som ble sagt riktig, slik at jeg lettere kunne skrive ned ordrett det informanten hadde sagt. Å høre på båndene flere ganger ga meg også nye tanker til det informantene hadde sagt, og det som jeg noterte som memos.

Båndene vil være råmaterialet for utskriftene og analysen. Derfor blir det nødvendig å forholde seg til disse under hele analysen (Kvale, 2006). Dette ble spesielt viktig i forhold til intervjuet med eleven fordi en del av de ordene og uttrykkene som eleven brukte kunne være vanskelig å forstå. Transkriberingen av intervjuet førte til at jeg oppdaget at eleven ga tydelig uttrykk for sine meninger i forhold til flere av spørsmålene jeg stilte, noe jeg ikke oppfattet like tydelig under intervjuet.

Ved å bruke båndet aktivt under hele prosessen, ble det lettere å knytte mening og sammenheng i det eleven sa og formidlet. Jeg ble gjort oppmerksom på de utfordringene en elev med utviklingshemning har i forhold til å gjøre seg forstått. Vansker med å uttale lyder og det å sette sammen ord til setninger gjorde at jeg ikke alltid forstod det eleven sa, og jeg var derfor usikker på om han hadde svart på spørsmålet. Ved å høre på båndet flere ganger forstod jeg bedre hva eleven ønsket å formidle.

3.8.2 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Det transkriberte materialet ble nøye gjennomlest før jeg begynte med analysen. Jeg har valgt å analysere materialet manuelt ved hjelp av fargekoder fordi jeg anser intervjumaterialet som overkommelig for manuell behandling.

Første del av analysen gikk ut på å forsøke å få en helhetsoppfatning av undersøkelsen. Jeg gikk derfor i gjennom alle utsagnene til den enkelte informant, og foretok en markering av informantens mest meningsbærende utsagn. Utsagnene jeg markerte knyttet seg dermed til de spørsmålene jeg stilte, og de ga viktig informasjon om hovedproblemstillingen. Jeg markerte det eller de utsagnene som mest mulig sammenfattet det informantene hadde svart på hvert enkelt spørsmål. Dette ble en del av det å meningsfortette teksten fordi det medfører en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer (Kvale, 2006). Dette gjorde det lettere å komme fram til en overordnet forståelse av datamaterialet, samtidig bidro det til å opparbeide teoretisk sensitivitet ovenfor materialet (Glaser, 1978, Strauss, 1987, Strauss & Corbin 1998, ref. i Dalen, 2004).

Det neste skrittet jeg gjorde i analysen var å se på hva hver enkelt informant hadde uttalt til det samme spørsmålet. Jeg samlet derfor alle informantenes uttalelser under ett og samme spørsmål. Denne kodingen gjorde det lettere å se likheter og kontraster i datamaterialet og jeg fikk frem flere nyanser og variasjoner. Denne tilnærmingen til datamaterialet er hentet fra Grounded Theory og kalles: The constant comparative method. Jeg beholdt hele den transkriberte teksten, samtidig som jeg hadde markert informantenes mest meningsbærende utsagn. Da ble det lettere å se forskjellige hovedtemaer i datamaterialet, fordi dette kom tydeligere frem i det omarbeidede materialet. En annen viktig del av analysen er å finne områder med mange uttalelser fordi dette sier noe om hvor tyngden i materialet ligger (Dalen, 2004). Dette var også et fokus jeg hadde da jeg gikk i gjennom intervjuene.

Dette ble dermed en del av det som Dalen (2004) beskriver som åpen koding, hvor hovedformålet vil være å identifisere begreper som igjen kan inngå i kategorier. Denne prosessen bidro til at jeg kunne plassere datamaterialet i ulike kategorier.

Informantenes uttalelser ble plassert under ulike kategorier eller temaer i form av sitater. Jeg valgte ut de uttalelsene som best beskrev det temaet som skulle belyses. Jeg forholdt meg hele tiden til hele intervjuet for å få den helhetlige forståelsen samtidig som jeg så på enkeltutsagn. Kvale (2006) legger vekt på at det enkelte budskap forstås i lys av en helhet.

Den videre delen av analysen gikk ut på å ”løfte” materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, hvor hensikten er å benytte informantenes egne ord og uttrykk, men også mine egne refleksjoner og tilgjengelig teori (Dalen, 2004). Materialet ble bearbeidet slik for å gjøre det enklere og presenteres og drøftes. Enkelte av sitatene som benyttes er utfyllt med ord for å gjøre det mer leselig og forståelig. Jeg har lagt vekt på at sitatets mening ikke forandres slik at det fremdeles ligger tett opp til det informanten har uttalt.

Målet med analyseprosessen er å gi de konkrete ytringene teoritilknytning (Dalen, 2004). Jeg har brukt deler av Glaser og Strauss erfaringsbaserte teori, ”Grounded Theory”, når jeg har bearbeidet intervjudataene og gitt materialet teoritilknytning. ”Grounded Theory” går ut på at man gjennom dataanalysen forsøker å utvikle en teoretisk tolkning av det som ses og høres (Strauss & Corbin, 1990, ref. i Kvale, 2006). Det betyr at den teorien som utvikles og benyttes skal være utledet av det innsamlede intervjumaterialet (Dalen, 2004). Hovedtemaene som jeg kom fram til etter å ha bearbeidet materialet har vært en viktig del for utvelgelsen av den teoretiske referanserammen i oppgaven. Jeg oppdaget her nye viktige teoretiske innfallsvinkler til studiens tema og problemstilling. Den teorien som jeg hadde i utgangspunktet ble dermed supplert med ny teori som kunne belyse fenomenet jeg ønsker å studere.

3.8.3 En beskrivelse av prosessen

Første steg i prosessen for å kunne få gjennomføre intervjuene var å sende en søknad til NSD om godkjenning av prosjektet. Når dette var klart var det neste steget å få tilgang på informanter til prosjektet mitt. Jeg valgte å ta kontakt med en grunnskole som allerede er tilknyttet et forskningsprosjekt gjennom Universitetet i Oslo. Min

veileder er med i dette forskningsprosjektet, og hun rådet meg derfor til å ta kontakt med denne skolen. Jeg sendte en e-post til rektor der jeg informerte om meg, min bakgrunn og hva som er formålet med prosjektet. Der beskrev jeg også kriteriene for de informantene som jeg ønsket til prosjektet. Som vedlegg til denne e-posten sendte jeg informasjonsbrev, samtykkeerklæring og intervjuguiden til alle informantene. Jeg ønsket at rektor skulle få en god oversikt over prosjektet. Deretter tok jeg kontakt med rektor på telefon for å følge opp e-posten.

I den første samtalen med rektor ble jeg gjort oppmerksom på problematikken rundt det å intervju et barn med en utviklingshemning. Jeg ønsket å intervju en elev med en mild og moderat grad av utviklingshemning som går i femte, sjette eller sjuende klasse. Med disse kriteriene, ville jeg sikre at det var mulig å gjennomføre et intervju med eleven. På denne skolen har de elever som oppfyller disse kriteriene, men det ble for problematisk å henvende seg til foreldrene. Grunnen til dette er at de ikke ser på sitt eget barn som utviklingshemmet. Mitt informasjonsbrev ville virke støtende, fordi jeg der bruker begrepet utviklingshemmet. Rektor foreslo derfor en elev som gikk i andre klasse, fordi dette ville passe bedre med hensyn til foreldrene. Vi ble deretter enige om at elevens lærere hadde de beste forutsetningene for å avgjøre om eleven kunne klare å gjennomføre et intervju. Lærerne ble deretter informert av rektor og de fikk mitt informasjonsbrev og samtykkeerklæring. Lærerne fikk også intervjuguiden til eleven, slik at de kunne ta stilling til om dette var noe eleven kunne gjennomføre. Etter kort tid fikk jeg beskjed om at lærerne ønsket å delta i prosjektet, og at de trodde eleven kunne klare intervjuet hvis jeg forenklet en del av spørsmålene. Siden både rektor og lærerne virket positivt innstilt til prosjektet, ga det meg tro på at det var mulig å gjennomføre det.

For å kunne intervju eleven, var jeg avhengig av elevens og foreldrenes tillatelse. Foreldrene ga først skriftlig tillatelse, og deretter fikk jeg tillatelse av eleven da jeg møtte han. Elevens spesialpedagog ordnet det slik at jeg fikk møte eleven i forkant av intervjuet. Da fikk jeg forklart eleven hvem jeg var og hvorfor jeg var kommet på besøk til denne skolen. Elevens spesialpedagog bidro til å skape trygge rammer for eleven når han møtte meg, som var en helt ukjent person for han. Spesialpedagogen

ble på en måte elevens advokat, fordi det var hun som hadde kjennskap til hva eleven kunne forstå og samtykke til. Hun brukte tegn til tale for å støtte opp under samtalen med eleven. Etter at eleven hadde fortalt om hva han drev med og interesserte seg for på skolen, og etter at jeg hadde fortalt om hvem jeg var og hva jeg drev på med spurte spesialpedagogen om han ønsket å delta på intervju. Eleven svarte at det mente han ville gå bra.

Utvalget ble dermed knyttet opp til opplæringstilbudet til denne eleven i andre klasse som har en utviklingshemning. Et annet kriterium for mitt utvalg var at jeg ønsket å intervju de som driver med den daglige opplæringen av eleven, og som har god kjennskap til han. Det ble oppfylt ved at elevens klassestyrer, spesialpedagog og assistent ønsket å delta på intervjuene. Selv om eleven er noe yngre enn det jeg hadde sett for meg, valgte jeg allikevel å utføre intervjuene. En av grunnene til det er at elevens opplæringstilbud oppfyller de fleste av de kriteriene jeg ønsket for å kunne gjennomføre prosjektet. En annen grunn er at tidsrammen jeg hadde til rådighet, gjorde at det var begrenset med tid til å finne nye informanter. Jeg var samtidig avhengig av klarsignal og samtykke fra mange informanter for å kunne få gjennomføre intervjuene. Det dreide seg her om rektor, foreldrene, eleven selv og lærerne, som er tett tilknyttet elevens opplæringstilbud. Jeg fikk et inntrykk av at informantene hadde en positiv innstilling, så valgte jeg å satse på dette, og heller legge intervjuguiden til rette slik at den ikke ble for vanskelig i forhold til elevens alder.

3.9 Vitenskapsteoretiske og etiske refleksjoner omkring prosjektet

Et vitenskapsteoretisk spørsmål knyttet til min oppgave er hvilken forståelse jeg har av temaet elevmedvirkning. Hvordan forstår jeg dette temaet ut i fra mitt ståsted og hvordan kan jeg forstå informantenes forståelse av temaet ut i fra deres ståsted? Min forståelse vil bære preg av en forforståelse som vil få stor betydning for hvordan jeg

forholder meg til temaet. Min forforståelse kan innsnevre meg slik at jeg får et tunnelsyn og bidra til at den forståelsen jeg får ikke er sann (Wormnæs, 2008).

Min forforståelse bygger blant annet på den tiden jeg lever i. Dette kan forklares med at elevmedvirkning for utviklingshemmede ville vært forstått på en helt annen måte om vi går tilbake i historien. Jeg forstår dermed dette temaet ut i fra dagens situasjon.

Samtidig vil min egen praksis i arbeid med utviklingshemmede, det teoritilfanget jeg har, samt lover og retningslinjer legge føringer for dette temaet. Et møte med informantene vil dermed være preget av min forforståelse. Jeg vil derfor aldri kunne være helt objektiv fordi mine verdier blant annet vil føre meg til mine funn, som vil være en del av den forståelsen jeg får (Gall, Gall & Borg, 2007). Dette betyr at det til slutt er min bevissthet som lager de nødvendige sammenhengene (Kvernbekk, 1997). Samtidig vil denne forforståelsen hjelpe meg i forståelsen av begrepet. Den er viktig for at jeg ikke skal få et overfladisk inntrykk av problemstillingen. Min forforståelse gjør meg mer kompetent og troverdig, og den er nødvendig for at jeg skal kunne stille relevante spørsmål til informantene som skal intervjues. Utfordringen vil være at jeg stiller meg mest mulig åpen til informantene slik at jeg kan få et reelt bilde av deres livssituasjon. Jeg må bruke min forforståelse slik at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelse og uttalelser (Dalen, 2004).

I selve intervjusituasjonen vil ordene og formen for intervju jeg bruker, ikke behøve å bety det samme for informanten som det gjør for meg (Gall, Gall & Borg, 2007). Det er stor sannsynlighet for at vi legger ulik mening/betydning i ordene. Dermed kan det være en fare for at jeg ikke har fått den fulle forståelse av hva informanten legger i ordet. Dette vil være spesielt gjeldende siden jeg ønsker å intervju en elev som har en utviklingshemning. Hvordan skal jeg klare å få fatt i elevens forståelse for begrepet elevmedvirkning og den betydning det har for eleven når eleven har en mental retardasjon? Mange som har en utviklingshemning har vansker med å forstå det språket som vi til vanlig bruker, og mange har vansker med å uttrykke og forklare seg (Tetzchner, 2003). Det betyr at den tilstanden som informanten befinner seg i vil være med på å påvirke hvordan han eller hun forstå seg selv (Wormnæs, 2008).

Eleven kan dermed ha store problemer med å få formidlet sine synspunkter. Intervju som metode er dermed ikke tilstrekkelig nok for å få tak i denne informantens livssituasjon. Dette vil begrense min forståelse av problemstillingen jeg vil undersøke hvis jeg ikke tar hensyn til dette. Jeg vil være den som tolker budskapet på vegne av avsender, og det skriftlige materialet vil være et resultat av min tolkningsprosess. Jeg har som nevnt valgt å ikke bruke intervjuet med eleven i fremstillingen av resultatene fordi intervjumaterialet ble for usammenhengende og uklart til at det kunne presenteres. Hvis dette materialet skal bli troverdig nok, kan det være hensiktsmessig å bruke observasjon i tillegg til intervjuene slik at min forståelse ikke bare er bygget på mine premisser, men at jeg har gjort det mulig for informanten å uttrykke seg på sine premisser. Da har eleven flere muligheter til å uttrykke sine synspunkter, slik at det ikke er lærerens perspektiv som kommer til å dominere den informasjonen jeg får.

3.9.1 Forskerrollen

Det er viktig at forskeren gjør rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres slik at leseren får muligheten til å vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2004). Jeg er utdannet barnevernspedagog og min yrkespraksis består blant annet av arbeid i barnehage, skolefritidsordning (SFO) og omsorgsbolig for voksne utviklingshemmede. Min yrkeserfaring fra arbeid med utviklingshemmede er hentet fra arbeid i barnehage og fra omsorgsbolig. Min erfaring med opplæring av utviklingshemmede elever i skolen er hentet fra den praksisen som ble gitt gjennom første året på studiet i spesialpedagogikk. Det er stor aldersspredning på de utviklingshemmede jeg møter i min hverdag, og det bidrar til å se ulike problemstillinger i et livsløpsperspektiv. I tillegg fokuserer mye av den litteraturen som knytter seg til utviklingshemmede på viktigheten av at opplæringen må være funksjonell og ses i et livsløpsperspektiv (Andersen, 2008). Dette har bidratt til å prege tilnærmingen til problemstillingen min og det vil være en del av den forforståelsen som ligger til grunn for teorien jeg velger å bruke. Dalen (2004) legger vekt på at det kvalitative intervjuet bygger på menneskelig samspill. Jeg er dermed en del av intervjuet, og det som blir sagt kan være påvirket av blant annet hvordan min

væremåte og uttrykksmåte er i denne settingen. Skolen, som er en relativt ukjent arena for meg, samt informantene, har jeg derfor forsøkt å møte med en åpen og ikke-vitende posisjon. Jeg har fokusert på å få informantenes egne ord og fortellinger under intervjuene, slik at informasjonen jeg har fått skal ligge så nær opp til deres virkelighet som mulig. Videre har min erfaring med utviklingshemmede og teorien jeg har opparbeidet meg, hjulpet meg til å sette meg inn i forskjellige utfordringer i intervjusituasjonen. Det ble spesielt viktig i intervjuet med eleven.

3.9.2 Vurdering av validitet og reabilitet

Validitet handler om hvor gyldig måleresultatet er og den vil uttrykke graden av tillit vi kan ha til resultatene vi finner (Befring, 2007). Validitetsvurderinger omfatter hele forskningsprosessen. De må dermed gjøres kontinuerlig slik at de kan fungere som kvalitetskontroll for forskningen (Kvale, 2006). Reabilitet handler om at undersøkelsen skal kunne etterprøves av andre forskere ved bruk av de samme fremgangsmåtene som jeg har brukt (Dalen, 2004). Jeg har derfor forsøkt å gjøre undersøkelsen så transparent som mulig slik at andre bedre kan sette seg inn i min forskerrolle og det arbeidet jeg har gjort. Dette vil være noe som styrker både reabiliteten og validiteten. Jeg har videre valgt å bruke Maxwells fem kategorier for drøfting av validitet; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings og evalueringsvaliditet.

Deskriptiv validitet handler om hvor nøyaktig jeg har vært i arbeidet med å gjengi elevens og lærernes utsagn korrekt. I tillegg handler det om å beskrive observerbare handlinger og nonverbal kommunikasjon så nøyaktig som mulig (Maxwell, 1992, min oversettelse). Alle intervjuene ble tatt opp elektronisk og transkribert av meg rett etter hvert intervju. Opptakene ble lyttet til i flere omganger under transkriberingen for å forsikre meg om at jeg fikk med meg de korrekte uttalelsene til informantene. Jeg beholdt de elektroniske intervjuene under hele skriveprosessen, slik at jeg kunne gå tilbake og kontrollere transkriberingen jeg hadde gjort. Alle observasjoner fra intervjuene og tanker knyttet til disse, ble også notert ned etter hvert intervju. Dette ble spesielt viktig i intervjuet med eleven fordi en del av elevens uttalelser var

uttydelige under intervjuet og på opptaket. Observasjonene og memos ble en støtte i arbeidet med å få fram elevens meninger fra intervjuet.

Tolkningsvaliditet handler om å gjøre gyldige tolkninger av andres opplevelse. Har jeg som forsker klart å få tak i informantenes meninger og det budskapet som ligger i informantenes meninger? (Maxwell, 1992, min oversettelse). Hvor god har jeg vært til å få tak i informantenes egen opplevelse og forståelse slik de kommer fram gjennom intervjuuttalelsene (Dalen, 2004). Spørsmålene i intervjuguidene er utarbeidet slik at informantene får muligheten til å komme med rike og fyldige beskrivelser. Jeg har forsøkt å ivareta intersubjektiviteten slik at uttalelsene som kommer frem er så nær informantenes opplevelse og forståelse som mulig (Dalen, 2004). Jeg har derfor ikke kommet med egne oppfatninger og synspunkter under intervjuene, jeg brukte åpne spørsmål og spørsmål som gjør at informanten kunne beskrive situasjoner. Dette fungerte greit i møte med lærerne, men for eleven med utviklingshemning ble de åpne spørsmålene vanskelige å forstå. Elevens beskrivelser kom derfor i de korte konkrete spørsmålene som jeg knyttet opp til noe han er engasjert i og som er aktuelt for han. Eleven fikk fortelle fritt slik at jeg fikk tak i mest mulig av hans beskrivelser. Det ble en utfordring å få fatt i de fyldige beskrivelsene på spørsmålene jeg synes er viktige, og dermed ble nedskrivningen av observasjoner og memos en viktig del av det å få svar på dette. Elevens uttalelser var også ofte utydelige fordi utviklingshemningen påvirker språket. Hendelser og mine refleksjoner ble derfor brukt til å forsøke og forstå elevens uttalelser og til å tolke det eleven sa korrekt. Intervjuguiden er styrende i forhold til temaer jeg synes er viktige å få belyst. Hensikten med intervjuguiden blir dermed å forsøke å få fatt i fyldige beskrivelser fra informantene fordi det legger grunnlaget for fortolkningen. I presentasjonen og tolkningen av intervjuene har jeg brukt informantenes egne ord og uttrykk slik at de ligger så nær informantenes opplevelse og forståelse som mulig, og dermed blir tolket ut fra deres forståelse (Dalen, 2004).

Teoretisk validitet handler om i hvilken grad begrepene, mønstrene og modellene forskeren anvender gir en teoretisk forståelse av fenomenene som studien omfatter (Maxwell, 1992, min oversettelse). Forskeren må knytte relevant teori til

informantenes erfaringer, og sammenhengene som avdekkes og forklares må dokumenteres i datamaterialet (Dalen, 2004). Teoristudier underveis gjennom hele forskningsprosessen har hjulpet meg til å se mulighetene i datamaterialet, samtidig som datamaterialet har ledet meg til ny relevant teori. For å sikre den teoretiske validiteten, må de enkelte trinnene fra koding, kategorisering til abstrahering framstå tydelig for leseren (Dalen 2004). Dette har jeg derfor beskrevet i kapitlet som omhandler bearbeiding og analyse av datamaterialet.

Generaliseringsvaliditet handler om hvorvidt forskningsresultatene er gyldige for det utvalget som studeres (indre validitet), og om disse er overførbare til andre situasjoner og utvalg (ytre validitet) (Maxwell, 1992, min oversettelse). Det vil dermed være et spørsmål knyttet til om mine fire informanter kan gi et generelt bilde av hvilke muligheter utviklingshemmede elever har til å påvirke sin opplæring i skolen. Ut i fra det utvalget jeg har i denne studien, vil det ikke være mulig å generalisere disse resultatene.

Min undersøkelse tar utgangspunkt i opplæringstilbudet til en elev og de lærerne som er tette knyttet til dette opplæringstilbudet. Funnene jeg har gjort omkring problemstillingen er hentet fra intervjuene. For eleven var intervjuet krevende i forhold til forståelse av spørsmål, og det var ofte vanskelig å forstå det eleven ga uttrykk for. Det var dermed stor fare for misforståelser fra elevens og min side. For å få en bedre forståelse av elevens egen opplevelse av elevmedvirkning, bør undersøkelsen suppleres med observasjon som metode. Det vil gjøre det lettere å få fram elevens situasjon. Metodetriangulering er dermed noe som vil styrke denne undersøkelsen. En undersøkelse med bruk av flere informanter, for eksempel flere elever i lignende situasjon, vil samtidig styrke validiteten fordi jeg da får muligheten til å se om det er flere likhetstrekk eller ulikheter i det informantene forteller.

Evalueringsvaliditet er ikke aktuelt siden dette ikke har vært formålet med studiet.

3.9.3 Ethiske refleksjoner

For å få tilgang til forskningsfeltet, og for å sikre at de etiske formalitetene ble ivaretatt, ble prosjektet meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, personvernombudet for forskning (NSD). Mens jeg ventet på deres godkjenning, brukte jeg tiden på å finne aktuelle informanter og da jeg mottok godkjenningen av prosjektet, gikk jeg i gang med intervjuene.

Kvale (2006) legger vekt på at de etiske overveielsene og avgjørelsene er noe som må foregå gjennom hele intervjuundersøkelsen. En del av mine etiske overveielser tar utgangspunkt i kravene som er formulert i Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006). De etiske retningslinjene er særlig viktig å overveie i min undersøkelse siden en av informantene er et barn (Dalen, 2004). Når barn og unge deltar i forskning, har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH, punkt 12, 2006).

Barn som intervjues har redusert samtykkekompetanse, og når barnet har en utviklingshemning vil samtykkekompetansen være ytterligere redusert. Dette henger sammen med barnets utviklingshemning, fordi en del utviklingshemmede barn har en mangelfull utvikling i sosialkognitive ferdigheter. Det vil si at de har vanskeligheter med å forstå andre menneskers oppmerksomhet, motiver og intensjoner, samt å sette seg inn i andres sinn generelt (Tetzchner, 2003). Det er derfor i første omgang krav om et informert samtykke fra barnets foresatte. Jeg sendte derfor et informasjonsbrev til foreldre og eleven der jeg beskrev undersøkelsens formål, metode og andre hovedtrekk. Jeg sendte også et slikt informasjonsbrev til lærerne. De som deltar i forskning skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, følgene av å delta og hensikten med forskningen (NESH, punkt 8, 2006).

Når informantene velger å delta, forutsetter det at de er blitt informert og at de har gitt sitt frie samtykke. I tillegg skal de informeres om at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2006). Foreldrene som skal gi sitt samtykke på barnets vegne kan også oppleve

undersøkelsen som lite hensiktsmessig for barnet. Det kan ha bakgrunn i at det i utviklingshemmede barns liv ofte er mange personer som er eller har vært involvert. Foreldrene kan dermed oppleve at det er viktig å skjerme barnet mot å møte nye personer, som er raskt ute av barnets liv igjen. Når barn brukes som informanter, er det viktig at barnet får grundig informasjon om rammene rundt intervjuet det er med på, slik at barnet forstår hva det er med på (Dalen, 2004). I min undersøkelse vil elevens utviklingshemning kunne føre til vansker med å forstå hvorfor han skal delta i undersøkelsen, hva som skal skje og hva som forventes av han. Dette kan i etterkant få konsekvenser for eleven. Det kan bli en forvirrende og fremmed situasjon for eleven som kan skape usikkerhet, utrygghet og en følelse av lite mestring. Her blir det viktig og ikke sette barnet i en vanskelig situasjon. Det ble elevens spesialpedagog som bidro til å forklare barnet hva intervjuet gikk ut på og deretter ble eleven spurt om dette var noe han kunne tenke seg å være med på. Spesialpedagogen satt også sammen med eleven under nesten hele intervjuet. Elevens assistent kom inn i siste del av intervjuet og erstattet rollen til spesialpedagog. Spesialpedagogen bidro til å ivareta elevens interesser fordi hun har stor kjennskap til eleven, samtidig som dette var helt nødvendig for å skape trygghet hos eleven. Dalen (2004) legger vekt på at det er viktig å tenke gjennom at svakstilte grupper ikke alltid er rustet til å beskytte sine egne interesser overfor forskeren. Mange utviklingshemmede klarer ikke å gi uttrykk for det når det er noe de ikke forstår (Tetzchner 2003). Derfor blir det særlig viktig å medbringe en av elevens faste lærere, som kan være elevens ”advokat” slik at eleven ikke havner i en vanskelig situasjon. En annen etisk overveielse ved å bruke denne eleven som informant er at utviklingshemningen gjør at eleven er annerledes fra de andre elevene på skolen. Det gjør eleven utsatt for stigmatisering. Det å være en del av et slikt forskningsopplegg kan bidra til stigmatiseringen, og understreke at en er annerledes enn sine medelever, siden ikke de deltar i opplegget.

Forskning stiller krav til konfidensialitet. De som deltar i forskningen har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold skal bli behandlet konfidensielt.

Forskningen må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på (NESH, punkt 14, 2006). Jeg gjorde opptak av

informantene under intervjuet, og disse opptakene ble i etterkant behandlet konfidensielt. Opptakene ble også anonymisert under transkriberingen og lagret på PC med eget passord. Jeg har også bestrebet meg på å anonymisere informantene når resultatene formidles til leseren (Dalen, 2004). Det er viktig å vise respekt for personene som forskningen berører (Gall, 1996). Lærerne som intervjues kan være i en sårbar posisjon fordi de kan oppleve at jeg kommer utenfra med et kritisk blikk rettet mot deres arbeid. Noen kan oppleve dette som ubehaglig, og være bekymret for at informasjonen som blir gitt i intervjuene fremstilles slik at det kan gi et negativt bilde av undervisningen. Det er frivillig å delta i intervjuene men allikevel kan de som deltar oppleve at det er ubehagelig å bli sett på av noen utenfra. Det er dermed viktig at presentasjonen som gjøres av undersøkelsen bærer preg av redelighet.

4. Presentasjon og drøfting av resultatene

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av innsamlet data. Analysen er bygd på intervjuene med elevens klassestyrer, spesialpedagog og assistent. Jeg har valgt og ikke skille mellom klassestyrer, spesialpedagog og assistent i presentasjonen, og derfor kalles disse tre for lærere. For å skille mellom uttalelsene til den enkelte lærer, blir disse beskrevet som lærer A, lærer B og lærer C. I framstillingen er det benyttet språk og uttrykk som informantene selv har brukt, slik at presentasjonen ligger så nær som mulig det informantene selv har uttalt. Jeg starter med å gi en beskrivelse av elevens opplæringstilbud og funksjonsnivå, fordi det er utgangspunktet for undersøkelsen. Dette er viktig bakgrunnsinformasjon for bedre å kunne forstå de funnene jeg har gjort. Jeg har delt presentasjonen av funnene opp i fire temaer, som vil være relevante for å belyse denne oppgavens tema og problemstilling. Drøftingen av resultatene vil bli gjort avslutningsvis etter hvert tema.

Temaene i presentasjonen er disse:

- Lærerens syn på elevmedvirkning og elevens forutsetninger for å medvirke.
- Lærernes tilrettelegging for elevmedvirkning.
- Lærerutfordringer ved tilrettelegging for elevmedvirkning.
- Foreldresamarbeidets betydning for elevmedvirkning.

4.1 Elevens opplæring og funksjonsnivå

Dette avsnittet omhandler elevens opplæringstilbud og funksjonsnivå. Her gis det en beskrivelse av hvordan elevens opplæring er organisert og tilrettelagt. Deretter gis det en beskrivelse av hvordan utviklingshemningen påvirker eleven.

4.1.1 Elevens opplæringstilbud

Eleven jeg intervjuet er syv år og går i andre klasse på en grunnskole i sitt nærmiljø. Eleven mottar spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 fordi han ikke får

tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Spesialundervisningen tar utgangspunkt i elevens individuelle opplæringsplan, og det er spesialpedagogen som har hovedansvaret for utarbeidelsen av denne. Spesialundervisningen til eleven deles mellom spesialpedagog og tre assistenter, og disse følger eleven opp i alle hans skoletimer. Eleven mottar spesialundervisningen inne i klassen, i enetimer og i mindre grupper utenfor klassen. I år foregår elevens opplæringstilbud mer inne i klassen enn det gjorde i fjor. Eleven følger sin klasse samtidig som han en dag i uken er på en gårdsskole sammen med andre elever som har spesielle behov. På gårdsskolen er elevene blant annet med på å stelle dyrene. I tillegg følger eleven en egen gymgruppe, fordi han har behov for å trene motorikken.

Elevens klasse arbeider ut i fra temaer innenfor de forskjellige fagene de har. Innenfor hvert tema kan elevene velge hva de vil fordype seg i. Denne eleven får tilpasset opplæringen sin innenfor de samme temaene som de andre elevene, og kan dermed følge trinnets opplæringsplan. Eleven har behov for at undervisningen blir gjort konkret, derfor må en del av teorien som presenteres for de andre elevene omarbeides slik at den blir gjort mer konkret for han. Eleven har samtidig vansker med å finne på nye temaer, som han vil lære mer om, og derfor blir disse valgene tatt på forhånd slik at det skal bli mer konkret for han. Eleven får derfor gitte temaer ut fra trinnets plan, og innenfor disse kan han velge hvordan han vil jobbe med dette. I opplæringen av eleven ligger en del av fokuset på at han skal lære seg grunnleggende skolefaglige ferdigheter som lesing og skriving og selvhjelpsferdigheter. Data er et hjelpemiddel som blir mye brukt i hans undervisning. Her arbeides det med pedagogisk programvare innenfor fag som norsk og engelsk. Eleven har ikke de samme bøkene som de andre elevene i klassen, men når de andre eksempelvis har norsk, så har han også norsk. I friminuttene blir eleven fulgt opp av andre elever på hans trinn som ønsker å være sammen og leke med han. De andre elevene i klassen er veldig positive og omsorgsfulle, og tar han med på det meste.

Samarbeidet rundt eleven består av ledelsen ved skolen, lærere, assistenter, foreldre, PPT og logoped. Foreldresamarbeidet fungerer godt, og blir av lærerne beskrevet som en åpen dialog mellom skole og hjem.

4.1.2 Elevens funksjonshemming

Elevens utviklingshemning befinner seg innenfor området mild til moderat utviklingshemning. Eleven har vansker med abstrakt tenkning og han bruker lengre tid på å bearbeide og reagere på inntrykk enn det andre elever gjør. Eleven har noe begrensede fin- og grovmotoriske ferdigheter. Språkutviklingen til eleven er forsinket, og en del av elevens språklige vansker dreier seg om å få uttalt lydene og sette sammen ord til setninger. Det kan derfor være en utfordring for eleven å få formulert seg tilstrekkelig presist til at andre forstår hvilket objekt eller bilde han refererer til. Eleven har derfor hatt behov for en ikke-vokal kommunikasjonsform for å fremme kommunikasjon og tale i barnealderen. Tegn til tale har blitt benyttet som et viktig hjelpemiddel for å fremme elevens kommunikasjon, samtidig som det har bidratt til å gi eleven viktige holdepunkter i situasjoner når det er noe som er uforståelig for han. Eleven har fått et bedre muntlig språk, og derfor brukes tegn til tale nå som støtte i kommunikasjonen hvis han merker at han ikke blir forstått. Det samme gjør lærerne for å forsikre seg om at det blir forståelig for eleven. Det kan for ukjente være vanskelig å forstå det muntlige eleven sier, men han er tydelig og bestemt i sitt kroppsspråk og viser tydelig når han er fornøyd eller misfornøyd. Lærerne beskriver dette slik: ”Han bruker kroppsspråket sitt veldig. Han bruker tegn og han bruker språket sitt, så han har flere uttrykk for å fortelle hva han mener. Han er ganske lett å lese med kroppsspråket sitt. Er ikke i tvil om det; er han sur, så er han sur, er han sint, så er han sint, er han glad, så er han glad. Han uttrykker det med hele seg”. Eleven kommuniserer dermed ved å bruke det muntlige språket sitt, tegn til tale og samtidig som han har et veldig tydelig kroppsspråk

Alle lærerne synes eleven stort sett virker tilfreds med opplæringstilbudet. Eleven trives best med konkrete praktiske oppgaver. Han liker å gjøre det han er vant til, og det som står på planene. Samtidig ønsker han å være sammen med dem han kjenner best og er trygg på. Lærerne påpeker at når eleven ikke er tilfreds i opplæringen, så gir han tydelig uttrykk for det.

4.1.3 Oppsummering av elevens opplæringstilbud og funksjonsnivå

Denne eleven har en utviklingshemning som gjør at han blir forsinket innenfor en del områder. Elevens språkutvikling og motoriske utvikling er forsinket, samtidig med at han har lærevansker. Eleven har vansker med å prøve ut løsninger mentalt, og derfor må en del av undervisningen gjøres praktisk og konkret slik at det blir forståelig for eleven. Eleven har behov for spesialundervisning og den får han inne i klassen, i enetimer og i små grupper.

Elevens opplæringstilbud er i år lagt til rette for at han kan få være mer inne i klassen og motta opplæringen der. Lærerne har lagt til rette for at undervisningen gjøres mer konkret siden eleven har vansker med abstrakt tenkning. Lærerne legger dermed undervisningen til rette ut fra elevens funksjonsnivå, og det gir eleven større muligheter til å delta mer aktivt i sin egen opplæring. Lærerne er samtidig bevisste og oppmerksomme på de vansker en utviklingshemmet elev kan ha med å forstå og uttrykke seg, og de har derfor lagt til rette for at eleven kan uttrykke seg på ulike måter. Dette bidrar til at eleven får større muligheter til bli forstått, noe som er en av forutsetningene for å kunne medvirke i egen opplæring.

4.2 Lærernes syn på elevmedvirkning og elevens forutsetninger for å medvirke

Det gis her et innblikk i hva slags syn lærerne har på denne elevens forutsetninger for å medvirke i opplæringen. De ulike spørsmålene jeg stilte lærerne tok utgangspunkt i denne elevens opplæringstilbud, og spørsmålene bidro dermed til å belyse hvilket syn de ulike lærerne hadde på elevmedvirkning for denne eleven. En del av spørsmålene jeg stilte ga lærerne muligheter til å komme med egne beskrivelser omkring elevens forutsetninger for å medvirke. Beskrivelsene er i framstillingen sammenfattet under hver enkelt lærer, der det gis eksempler fra undervisningen. Slik blir det lettere å se hva den enkelte lærer tenker og praktiserer i forhold til dette temaet.

4.2.1 Valg i tråd med elevens forutsetninger

Lærer A mener at eleven, som er ved slutten på sitt oppløp i andre trinn, har behov for å få gitte temaer som eleven kan få velge hvordan han vil arbeide med. Med økt alder vil eleven få større forutsetninger for å kunne velge temaer slik de andre elevene gjør. Læreren ser dette i sammenheng med at det er viktig at eleven får tilegnet seg en del av de grunnleggende kunnskapene som de andre elevene har, fordi det vil øke elevens muligheter til å medvirke. Lærer A uttaler: ”Han er ikke så stor ennå, så nå foreløpig, er det mest hvordan han vil jobbe med tingene som han har innvirkning på, men etter hvert vil jeg tro han har mer forutsetninger til å velge litt mer i temaer og sånt”. Det er viktig at eleven øver seg på de grunnleggende ferdighetene først for å øke hans muligheter til å medvirke i framtiden. Lærer A sier: ”Når han vil klare det så utvider horisonten seg til å finne ut hva han har lyst til å lære mer om også”.

4.2.2 Selvstendighetstrening kommer før elevmedvirkning

Lærer B forteller at elevens alder er en begrensning for elevens muligheter til å kunne påvirke i opplæringen. Derfor går medvirkningen nå ut på at eleven får konkrete valg. Lærer B sier: ”Medvirkning er at han får velge mellom to ting”. Lærer B legger vekt på at det er viktig at eleven får innflytelse på det som er kjedelig for han, men hovedsaklig mener hun at medvirkning er noe som kommer litt senere når eleven blir litt eldre. Hun sier: ”Det er et mål om noen år, men ikke akkurat nå”. Lærer B mener at det er viktig å arbeide med en del andre områder først, fordi disse er mer aktuelle for eleven nå. Et eksempel på dette blir beskrevet slik av lærer B: ”Det å vaske hender uten at en voksen står ved siden av”. Lærer B vektlegger viktigheten av at eleven nå har behov for opplæring i selvhjelp, og evne til å mestre dagligdagse funksjoner. Hun sier: ”Det er viktig at han lærer å bli selvstendig, og det er der vi er nå”.

4.2.3 Valg og samarbeid ut i fra konkretisering og rammer

Lærer C forteller at det er i fag som er lite konkrete at eleven har minst muligheter til å kunne medvirke. Dette er spesielt teorifagene. Lærer C sier: ”I teorifagene blir han

bare sittende der og drive med lissa si eller noe sånt”. Det er derfor viktig at undervisningen blir lagt på hans nivå, for da har mulighet til å medvirke. Lærer C forteller at eleven har behov for tydelige rammer, og det er innenfor disse at han kan medvirke. Hun sier: ”Det er igjen de klare rammene. Det er timeplanen som han har på pulten, så han vet hva som skal foregå”. Innenfor disse rammene samarbeider hun og eleven om opplæringen. Lærer C sier: ”Han medvirker med at jeg samarbeider med han, forhandler med han”. Lærer C synes det er viktig at eleven får medvirke, men det må foregå innenfor faste rammer. Rammene består i at hun sørger for at de følger timeplanen og temaene de skal gjennom. Hun legger derfor noen føringer som hun mener eleven har behov for.

4.2.4 Medvirkning innenfor lærerens rammer

Lærer A forteller at hun synes det er viktig at eleven kan få være med å bestemme noe i løpet av skoledagen, men ikke alt for det fungerer ikke. Hun setter derfor rammene for hva de skal jobbe med, og deretter velger eleven hvordan han vil jobbe med tingene. Lærer A beskriver også at de har timer hvor eleven kan få velge helt fritt hva han har lyst til å gjøre. Den samme læreren gir en beskrivelse av hvordan eleven medvirker i et eksempel fra en av elevens matematikktimer:

Hvis jeg sier at i dag skal vi jobbe med pluss og minus for eksempel i matte; hvordan har du lyst til å jobbe med det? Så kan han velge litt om hvordan type, om han har lyst til å jobbe i matteboka si, om han har lyst til å jobbe med terninger og spille spill, om han vil bruke dataen sin med pedagogisk programvare der.

Lærer A legger her rammene for hva eleven kan bestemme, og eleven velger deretter ut i fra de ulike valgalternativene som læreren gir han.

4.2.5 Medvirkning- et valg mellom to ting

Lærer B forteller at hun synes det er viktig at eleven får være med å bestemme og gjøre valg, fordi det henger sammen med elevens motivasjon for å lære. Lærer Bs

beskrivelse av elevens valgmuligheter henger her sammen med de forutsetningene hun mener han har for å gjøre valg. Her er elevens alder og modningsnivå en begrensning i forhold til det å gjøre valg. Derfor blir elevens valgmulighet begrenset til å ta en av to gitte valg. Lærer B beskriver dette slik: ”Han kan få velge mellom to ting, velge den eller den mattesiden, så er to valg nok. Det er for eksempel i matteboka at han får to sider. Har du lyst til å jobbe med den eller den siden?”. Det er ikke lærer B som utfører spesialundervisningen, og hun kjenner ikke eleven så godt. Hun sitter dermed ikke sammen med han når han gjør de forskjellige oppgavene. Hun beskriver at det er vanskelig for eleven å medvirke til egen opplæring, fordi mye allerede er bestemt. Hun sier: ”De store linjene er det vi som trekker uansett, så der er det vanskelig for han å medvirke i egen opplæring”.

4.2.6 Medvirkning - et samarbeid mellom elev og lærer

Lærer C gir uttrykk for at hvis eleven hadde fått fritt spillerom til å velge i opplæringen, så hadde det blitt mye kos og lesing: ”Hvis han hadde fått bestemme hele tiden, så hadde det blitt mye kos, tror jeg: Da hadde det ikke blitt så mye læring”. Hun beskriver at det må gjøres avtaler med eleven, slik at han blir styrt videre i læringsprosessen. Ellers mener læreren at det ikke blir mye læring, fordi han henger seg opp i deler av undervisningen. Hun beskriver dette som at: ”Det blir sånn noen ganger kompromissa. Nå skal vi jobbe med dette her, og så skal du få gjøre det etterpå. Gjøre avtaler med han, at du må jobbe med dette først, og så blir det en liten gulrot”. Hun forteller videre at det foregår et samarbeid mellom lærer og elev, og her ligger elevens muligheter til å kunne medvirke. Lærer C uttrykker: ”Han medvirker jo med at du samarbeider med han”. Lærer C har skapt et rom der hun og eleven kan forhandle seg fram til noen løsninger. Lærerne C beskriver dette slik: ”Noen ganger når han protesterer fordi han egentlig har funnet en annen løsning, så har han egentlig løst problemet selv. Det var ikke akkurat sånn jeg hadde tenkt det skulle gjennomføres, men det er læring i det han finner på”. Elevens samarbeid med læreren bidrar her til at han får mulighet til å prøve ut egne tanker og hypoteser om

lærestoffet. Lærer C gjør her om på planene sine for å imøtekomme elevens behov og interesser.

4.2.7 Drøfting av lærernes syn på medvirkning og elevens forutsetninger for å medvirke

Undersøkelsen min viser likheter og ulikheter i lærernes syn på medvirkning, og elevens forutsetninger for å medvirke. Alle de tre lærerne er i denne undersøkelsen enige om at det er viktig at eleven får være med å påvirke sin egen opplæring. Eleven skal ha muligheter til å foreta valg, slik at han kan bestemme hvordan han vil lære seg temaet. Lærerne mener at det er viktig at valgene er tilpasset elevens forutsetninger for å gjøre valg. Valgene må derfor konkretiseres, og eleven har også behov for å få en del styrte valg. Lærerne legger derfor noen rammer for opplæringen, og innenfor disse rammene foretar eleven ulike valg. Ulikhetene som kommer fram i undersøkelsen viser seg i de tre lærernes oppfatninger av i hvor stor grad eleven kan få velge. Lærerne har litt ulike oppfatninger av elevens forutsetninger for å kunne bestemme og gjøre valg. Eleven gis dermed ulik grad av valgmulighet hos de tre lærerne. Det er derfor både sammenfallende og ulike forventninger til denne eleven som er utgangspunktet for denne undersøkelsen.

Undersøkelsen min viser at elevens alder er en utfordring for de tre lærerne i forhold til medvirkning for denne eleven. De uttrykker at det er noe som blir mer aktuelt med elevens økende alder. Lærerne uttrykker at når eleven lærer seg en del grunnleggende ferdigheter, vil det medvirke til at eleven får større påvirkningskraft på egen opplæring. En del av de ferdighetene som eleven lærer nå vil dermed bidra til å øke elevens muligheter til medvirkning. Sands og Wehmeyer (1996) legger vekt på at det er viktig å starte arbeidet med å utvikle barnets medbestemmelse og selvbestemmelse så tidlig som mulig for å forebygge avhengighet og lært hjelpeløshet. Det er dermed viktig å arbeide kontinuerlig med dette i elevens opplæring. Hvis eleven har opplevd skolegang hvor det meste har vært bestemt av andre, og eleven i liten grad har opplevd å bli tatt med på avgjørelser som angår seg selv, kan det være for sent eller en lengre vei å gå når eleven begynner med dette arbeidet i ungdomsalderen (Andersen,

2008). Lærerne som er med i denne undersøkelsen har nå som hovedfokus i opplæringen at eleven skal tilegne seg grunnleggende skolefaglige ferdigheter samt opplæring av ferdigheter som skal fremme selvhjelpenhet. Dette er viktig fordi det vil øke elevens framtidige muligheter til å medvirke. Medvirkning for denne eleven består dermed nå i å gjøre konkrete valg i opplæringen. Samtidig gir lærer Bs beskrivelser inntrykk av at eleven har begrensede forutsetninger til å velge, derfor får han forskjellige valgalternativer å velge mellom, og han velger ett av disse. Læreren har dermed på forhånd tatt noen beslutninger og valg på elevens vegne og kommet frem til noen alternativer som eleven kan velge ut i fra. Muligens kan lærernes forventning til denne elevens forutsetninger for å velge bidra til å begrense eleven i sine valgmuligheter. Det viser seg at en del av de begrensningene som utviklingshemmede opplever, ligger i at andre har definert dem som ute av stand til å ta avgjørelser (Eknes, 2001). Dette kan føre til at eleven får begrensede muligheter til å øve seg på å utvikle egne strategier i forhold til det å ta beslutninger og gjøre valg.

De tre lærerne har litt ulik tilnærming til elevens forutsetninger for å gjøre valg, og det er et skille mellom lærerne som utfører spesialundervisningen og læreren som har det overordnede ansvaret for undervisningen av klassen. Eleven får ulik grad av valgmulighet hos de tre lærerne. Lærer A og C som utfører spesialundervisningen har sammenfallende oppfatninger av elevens forutsetninger for å medvirke, mens læreren som har det overordnede ansvaret har en litt annen oppfatning av elevens forutsetninger for å medvirke. Samtidig er det ikke denne læreren som utfører spesialundervisningen, og hun har derfor ikke så god kjennskap til den praktiske delen av spesialundervisningen. Hennes kontakt med eleven er annerledes enn kontakten mellom eleven og lærerne som driver med spesialundervisningen. Her er kontakten mye tettere og det vil gjøre det lettere å vurdere elevens forutsetninger for å medvirke. Fagfolk kan lett gå i den fellen at de vurderer barnet ut fra det det ikke kan, fordi deres kontakt med barnet og den settingen kontakten foregår i, er av en slik art at de ikke opplever hva barnet faktisk kan (Tronvoll, 1999). Dette er noe som kan være årsaken til at de tre lærerne har ulike forventninger til den samme eleven.

4.3 Lærernes tilrettelegging for elevmedvirkning

Her gir jeg først en beskrivelse av hvordan lærerne legger til rette for elevmedvirkning i den ordinære undervisningen. Deretter beskriver jeg hvordan de legger til rette for elevmedvirkning når eleven har en utviklingshemning. Lærernes beskrivelser gir et innblikk i hvordan opplæringen må tilpasses denne eleven, slik at han får muligheter til å medvirke. Jeg ser også nærmere på hvordan den enkelte lærer tenker om tilrettelegging for elevmedvirkning og hvordan lærerne gjør det i praksis.

4.3.1 Elevmedvirkning generelt i klassen

Det er lærerne på trinnet som legger temaplanene for undervisningen, men innenfor disse temaene kan elevene velge hva de vil lære mer om. Når et nytt tema blir presentert får elevene avsatt en time til å finne ut av hva de har lyst til å lære mer om innenfor dette temaet. Lærer B sier: ”Når vi skal begynne med et nytt tema så har vi en brainstorming på hva elevene kan, og så får de lov til å velge hva de vil lære”. Elevene kommer selv med forslag. Alle forslagene kan ikke bli gjennomført, men som regel er det et emne flere har lyst til å jobbe med, så da velger de dette. Elevene kan også velge hvem de vil samarbeide med eller om de vil arbeide selvstendig. Lærer C sier: ”Elevene jobber mye med det å ta valg”. Dette innebærer at elevene får flere muligheter til å gjøre selvstendige valg, fordi de mestrer de mer åpne rammene for opplæringen. Valgmulighetene er dermed med på å gi elevene en form for opplæring i elevmedvirkning. På den måten gis de muligheten til å reflektere for deretter å gjøre aktive valg.

4.3.2 Elevmedvirkning for den utviklingshemmede eleven i klassen

Lærerne forklarer videre at denne undervisningsformen i klassen er for utfordrende for den utviklingshemmede eleven. Utviklingshemningen gjør at han har behov for at temaene blir gjort mye mer konkret, slik at det blir forståelig ut fra hans utviklingsnivå. Eleven har vansker med å forstå og velge hva han vil lære mer om. Derfor må disse valgene gjøres for eleven. Lærer A sier: ”Han får temaene så velger

han hvordan han har lyst til å finne ut mer om det ene temaet eller den konkrete tingen vi snakker om”. Eleven blir dermed i større grad styrt fordi han ikke har den samme forståelsen og oversikten over et tema som det medelevene har. Samtidig beskriver den samme læreren at eleven har behov for å bli styrt gjennom faste rammer, slik at han får utbytte av den opplæringen som gis. Dette er noe som skaper trygghet hos eleven mener læreren. Lærer A beskriver også at eleven forventer at de skal komme med forslag til han om hva han skal gjøre. ”Det er ikke så ofte han sier i dag vil jeg jobbe med det og det. Han forventer at vi skal komme med forslag og hva vi skal jobbe med”. Mens lærer C beskriver det på denne måten:

Han blir veldig styrt med det han skal gjøre. Han har veldig rammer rundt seg. Han får lov til å komme med løsninger som er veldig greie. Men ellers så er rammene som han syns er trygt og godt og veldig greit å jobbe med.

4.3.3 Ulik tilrettelegging for elevmedvirking

I lærernes beskrivelser av tilrettelegging for elevmedvirkning for den utviklingshemmede eleven er det en del likheter i hvordan tilretteleggingen gjøres, samtidig som det er noen ulikheter. Lærerne legger også vekt på forskjellige aspekter i arbeidet med å legge til rette for medvirkning.

Lærer A forteller at: ”Vi må være veldig tilpasningsdyktige, så vi ikke bare kjører det løpet vi hadde tenkt når vi ser at det ikke fungerer for han”. I opplæringen får eleven temaer som han skal jobbe, med og herunder velger han hvordan han har lyst til å finne mer ut om temaet. Det varierer fra time til time hvor mye eleven får velge og hvor mye som blir valgt for han. Lærer A beskriver her et eksempel som er hentet fra en matematikktime hvor eleven selv velger hvordan han vil løse oppgaven:

I dag så jobber vi med måling i matematikken. Da fikk han en linjal, og så valgte han ting, hvilke ting han skulle måle. Så gikk han rundt og fant ting i trinnarealet som han hadde lyst til å måle, og så fikk han hjelp av assistenten til å finne ut hvor langt det var og hvor bredt det var og så skrev de det opp i boka etterpå.

Lærer B forteller at eleven gis valgmuligheter, men at det er helt konkrete valg: ”Han får velge en av to sider eller mellom en av to dataprogrammer. Eller inne på dataprogrammet så er det ett eller to dataprogrammer han kan velge: Det er det det dreier seg om ”.

Lærer C forteller at eleven får være med å bestemme og gjøre valg innenfor visse rammer. Hvis ikke disse rammene er der, og valgene styres, så har eleven lett for å henge seg opp i en ting. Lærer C legger vekt på å se an formen til eleven og tilpasser undervisningen når han ikke er helt i form. Lærer C kommer med et eksempel fra opplæringen som illustrerer den planlagte undervisningen som møter elevens ideer og hvordan lærer C åpner opp for at han kan medvirke i opplæringen. Hun sier at da er det bare å legge bort boka og ta imot det han kommer med:

Vi skulle sitte med matte, og da plutselig, så kommer han med terninger, og det skulle vi ikke bruke, men så er det brikker på det som vi kan telle, så da brukte vi det i stedet, og da fikk vi inn tall og telling på den måten som han hadde valgt.

4.3.4 Tilpasset opplæring og elevmedvirkning

De tre lærerne er enige i at en forutsetning for medvirkning for denne eleven er at opplæringen legges til rette slik at den følger elevens funksjonsnivå, og ikke foregår ”over hodet på eleven”. En del av teorifagene som de andre blir undervist i, blir for vanskelig for han, og i den sammenheng blir data et viktig hjelpemiddel i opplæringen. Eleven sitter da blant annet i klassen og jobber med norsk på data samtidig som de andre elevene jobber med norsk ut fra sine lærebøker. For å øve seg på å skrive, kan eleven ta utgangspunkt i hva han har gjort i helgen. Han kan fortelle hva han har gjort, for deretter å finne bilder på dataen som passer til det han beskriver. Disse bildene skriver han ut, og sammen med læreren lager han en tekst til hvert bilde. Læreren C beskriver dette slik: ”Da velger han, da er han veldig nøye med hvilke bilder han skal ha inn. Da får jeg beskjed om hva jeg skal skrive til hvert bilde, så da har han hele styringa”.

4.3.5 Opplæring i elevmedvirkning

De tre lærerne gir ikke direkte opplæring i elevmedvirkning til denne eleven. Lærer A sier: ”Han har ikke noen spesiell opplæring i elevmedvirkning, så det blir bare det at han får valgene til å påvirke sin hverdag”. Allikevel vil det skje en form for indirekte opplæring i elevmedvirkning når lærerne legger til rette for at eleven kan få ytret sin mening, fordi han får erfaring med at han blir lyttet til og tatt med på råd i forhold til beslutninger som angår han. Dette kom tydelig fram i intervjuet med eleven da spesialpedagogen tilpasset kommunikasjonen til elevens funksjonsnivå. Hun brukte tegn til tale som støtte, slik at eleven bedre skulle forstå hva han ble spurt om.

4.3.6 Språk og kommunikasjon

I tilretteleggelsen for elevmedvirkning spiller kommunikasjon en viktig rolle, og språket er et viktig virkemiddel for eleven i det å kunne medvirke. Lærerne til den utviklingshemmede eleven har lagt til rette for at han skal ha flere kanaler å uttrykke seg igjennom. Tidligere har tegn til tale vært en helt nødvendig støtte i kommunikasjonen mellom lærer og elev, men dette har endret seg. Den utviklingshemmede eleven i min undersøkelse bruker nå språket sitt mer aktivt enn tidligere, men har i tillegg tegn til tale som støtte hvis han ikke klarer å formidle seg gjennom det muntlige språket. Samtidig har alle lærerne hans god kjennskap til elevens kroppsspråk og hva eleven gir uttrykk for gjennom dette.

Kommunikasjonen med denne eleven blir beskrevet slik av lærer A, B og C: ”Hvis jeg ikke forstår hva han sier. Det er noen ganger han kan snakke litt utydelig, så ber jeg han om å bruke tegn i tillegg, og da går det greiere. Han er veldig flink til å si hva han mener og det han ønsker seg”. Lærerne legger vekt på at utviklingen av språket har gjort at han kan gi bedre uttrykk for hva han mener, og dette er noe eleven bruker aktivt. Lærer C sier: ”Det var verre før da han var utydelig, da var det vanskelig for de som ikke kjente han og skjønne hva han mente når han protesterte, så nå har han språket sitt”.

4.3.7 Elevsamtaalen

Denne eleven hadde en elevsamtale i fjor, og han skal ha en ny til våren. I elevsamtaalen får han mulighet til å ytre sin mening, og dermed kunne påvirke sin egen opplæring. Her kan han bruke språket sitt, men han har i tillegg behov for ekstra støtte for å kunne uttrykke seg. Lærer A bruker derfor bilder av smilefjes i samtalen slik at han kan peke ut et av disse hvis han ikke klarer å forklare seg i samtalen. Lærer A som har elevsamtaalen beskriver tilretteleggelsen av denne slik:

Da er det sånn at jeg stiller spørsmålene, og så svarer han med smilefjes/smileansikt, rett munn eller sur munn, og så skal han forklare meg hvordan han synes han har det på skolen. Både på skolen og når vi jobber, sånne ting, og så peker han ut. Så kan han forklare hva han synes om de forskjellige temaene vi jobber med, hvordan han har det med de andre barna på skolen og de voksne. Om det er noe han ikke liker å jobbe med og sånne ting. Han klarer å bruke språket sitt, men han har smilefjes til støtte hvis det trengs.

4.3.8 Drøfting av lærernes tilrettelegging for elevmedvirkning

De tre lærerne gir uttrykk for at elevmedvirkning er annerledes for den utviklingshemmede eleven enn for de andre elevene i klassen. De andre elevene kan i større grad styre sin egen læringsprosess. De har flere valgmuligheter innenfor de rammene som lærerne legger. For den utviklingshemmede eleven blir denne undervisningen for abstrakt. Han har behov for at temaene blir gjort mer konkret, samtidig som han har behov for å bli styrt i større grad enn de andre elevene. Ut i fra disse rammene kan den utviklingshemmede eleven medvirke ved å gjøre konkrete valg. De tre lærerne har litt ulike beskrivelser i forhold til hvordan de legger til rette for elevmedvirkning, og dette kan gi denne eleven ulik grad av elevmedvirkning. Lærerne har lagt til rette for at eleven har gode muligheter til å ytre seg gjennom språket, og eleven har mulighet til å ytre seg i elevsamtaalen. Den utviklingshemmede eleven har behov for at undervisningen er konkret. Dermed må en del valg gjøres for

denne eleven slik at opplæringen blir bedre tilrettelagt for hans utviklingsnivå. Samtidig har denne eleven behov for klare rammer for å kunne nyttiggjøre seg opplæringen. Disse rammene skaper også trygghet for eleven. En del av dette henger sammen med at utviklingshemmede elever har behov for flere repetisjoner, mer tid og mindre krav til abstrakt tenkning, det vil si forenklete oppgaver (Andersen, 2008). Det blir innenfor disse rammene at lærerne legger til rette for at utviklingshemmede eleven kan få medvirke. Utfordringen for lærerne ligger dermed i å skape situasjoner i det daglige som gir eleven muligheter til å uttrykke seg og gjøre valg (Bambara, 2004, Mithaug, 2005, ref. i Wehmeyer, 2007). I beskrivelsene de tre lærerne gjør av den utviklingshemmede elevens opplæring finnes det eksempler på hvordan eleven kan gjøre konkrete valg og dermed påvirke sin opplæring i hverdagen. Elevens påvirkningsmuligheter befinner seg dermed mer i konkrete situasjoner i dagligdagen.

En viktig del av det å legge til rette for medvirkning handler om å gi eleven muligheter til å kunne uttrykke seg. De tre lærerne i denne undersøkelsen beskriver at de har lagt til rette for at den utviklingshemmede eleven kan få uttrykt seg ved at de bruker tegn til tale som støtte i kommunikasjonen, samtidig er alle lærerne tydelige på hva eleven gir uttrykk for i sitt kroppsspråk. Lærerne har derfor god kompetanse og evne til å forstå og tolke kommunikasjonen til eleven slik at dette ikke blir et hinder for eleven i å få uttrykt seg. Lærerne har dermed sett viktigheten av å legge til rette for et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon (Opdal & Rognhaug, 2003). Dette bidrar også til at eleven opparbeider seg gode kommunikative ferdigheter. Wehmeyer (2007) understreker viktigheten av at elever får opparbeidet seg gode kommunikative ferdigheter fordi disse ferdighetene vil være viktig for elevens framtidige evne til selvbestemmelse. Elevsamtalen gir et bilde på hvordan læreren legger til rette for at eleven kan få uttrykt sine meninger omkring egen opplæring. Eleven bruker bilder og tegn til tale i tillegg til språket sitt for å forklare hvordan han har det på skolen. Læreren har dermed tatt hensyn til at elever med en utviklingshemning i større grad enn andre er avhengig av holdepunkter i situasjonen til å fylle hull i sin forståelse av det som blir sagt (Tetzchner, 2003).

Wehmeyer og Sands (1996) understreker at selvbestemmelse avhenger av trygghet i relasjonen til den som hjelper vedkommende, og personens selvbestemmelse vil vokse i et tillitsfullt forhold mellom hjelper og den som har bruk for hjelpen. Dette innebærer at forholdet mellom disse to er bygd på ”teamwork” og likevekt.

Lærerne i min undersøkelse gir uttrykk for at denne eleven medvirker gjennom at lærer og elev daglig samarbeider omkring opplæringen. Gjennom dette samarbeidet får eleven mulighet til å påvirke sin egen opplæring. Samtidig viser lærerne eksempler på en empowerment tankegang. I dette ligger det at enhver har krav på innflytelse på sitt eget liv. Askheim (2003) vektlegger dette som vesentlig i arbeidet med utviklingshemmede elever. I praksis betyr det at lærere og assistenter trer et skritt tilbake for å lytte og se hva eleven selv velger å gjøre. (Askheim, 2003, ref. i Rygvold & Ogden, 2008). En av lærerne i min undersøkelse beskriver dette i et eksempel hvor hun legger bort boken for å se hva eleven kommer med. Lærer C stiller seg litt i bakgrunnen og gir plass til at eleven får komme med sitt bidrag til opplæringen. Medvirkning betyr dermed at noen ganger må læreren gjøre om på planene sine for å komme elevens behov og interesser i møte. Lærer A og lærer C beskriver også dette med at de må være veldig fleksible og gjøre endringer når de ser at noe ikke fungerer eller om eleven ikke er i form til å gjøre det som lærerne hadde planlagt at de skulle gjøre. Dette vil være noe som bidrar til å gi eleven muligheter til å medvirke fordi, lærere viser modenhet og fleksibilitet, og ikke minst vilje til å fraskrive seg makt, og dette skaper muligheter til medvirkning (Askheim, 2003, ref. i Rygvold & Ogden, 2008). Resultatene fra min undersøkelse viser at det ikke alltid er like enkelt å legge til rette for elevmedvirkning for den utviklingshemmede eleven. Dette kan ha sammenheng med at en utviklingshemning medfører kognitiv svikt, og denne svikten bidrar til å redusere elevens evne til fri og selvstendig selvbestemmelse (Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). Elever med utviklingshemning trenger derfor generelt mye mer hjelp og tilrettelegging fra omgivelsene enn andre elever (Askheim, 2003, ref. i Rygvold & Ogden, 2008). Elevmedvirkning vil derfor bli annerledes for den utviklingshemmede eleven enn for de andre elevene i klassen. De andre elevene kan i større grad delta i de ulike leddene ved undervisningen, som går fra planleggingen til

gjennomføring og vurdering av opplæringen. Samtidig som disse elevene gjøres mer kjent med ulike valgmuligheter og konsekvensene av disse (Lærerplanverket for Kunnskapsløftet). Ut fra det de tre lærerne i min undersøkelse beskriver så er dette mye mer utfordrende for den utviklingshemmede eleven enn det er for de andre elevene i klassen. Lærerne må fokusere på å legge til rette for at denne eleven får konkrete ting å jobbe med i opplæringen, fordi mye av den vanlige undervisningen blir for abstrakt for han. Eleven har dermed ikke mulighet til å medvirke på det samme nivået som de andre elevene i klassen. Ved at opplæringen til den utviklingshemmede eleven gjøres mer konkret, kan lærerne bedre legge til rette for at eleven kan medvirke, og eleven har igjen bedre forutsetninger for å foreta bevisste valg. Lærerne er dermed bevisst de vansker en del utviklingshemmede har i forhold til å prøve ut løsninger mentalt, og de legger til rette for at eleven heller kan gjøre det i praksis (Tetzchner, 2003).

4.4 Lærerutfordringer i tilrettelegging for elevmedvirkning

Her gir jeg en beskrivelse av de ulike utfordringene lærerne møter i arbeidet det er å legge til rette for elevmedvirkning for den utviklingshemmede eleven. Spørsmålene i intervjuguiden la opp til at lærerne ga sine beskrivelser ut i fra hvilke utfordringer lærerne møter når de skal legge til rette for elevmedvirkning.

4.4.1 Ressurser og faste lærere

De tre lærerne i denne undersøkelsen nevner ressurser som en viktig forutsetning for å legge til rette for elevmedvirkning. Dette er noe som kan være utfordrende å få til i skolehverdagen. Lærer A, B og C beskriver dette slik: ”Så lenge alle er her så fungerer opplæringstilbudet, men med en gang det er sykdom så er det sårbart. Da blir ressursene tatt vekk i fra han, og det er ikke noen god situasjon”. Den utviklingshemmede eleven er veldig avhengig av rutiner og at de menneskene som han er vant til kommer:

Er det ikke det, så kan han bli tverr, og da vegrer han seg, og da vil han ikke. Da setter han seg med armene rett ned, og vil rett og slett ikke. Så da låser han seg. Han kan ikke uttrykke det direkte i ord, at nå er det nok.

Lærerne forteller at denne eleven er avhengig av at de ytre rammene for opplæringen er på plass. Lærerne uttrykker at det er viktig at elevens opplæringstilbud består av faste lærere som har god kjennskap til eleven, fordi dette blir en viktig forutsetning for at eleven skal få medvirke i størst mulig grad.

Språkutviklingen til den utviklingshemmede eleven er forsinket, og forskjellige lærere vil oppleve elevens språkferdigheter svært varierende. Dette betyr at det kan være en utfordring å forstå hva eleven formidler hvis ikke læreren har opparbeidet seg kjennskap til eleven, og hvordan han formidler sine ønsker og behov. Lærer C beskriver dette slik: ”Nå har han mer og mer språk så nå kan han bruke språket sitt mer. Det var verre før, da han var utydelig. Da var det vanskelig for de som ikke kjente han og skjønne hva han mente når han protesterte”. Dette betyr at hvis elevens faste lærere blir erstattet med lærere som ikke har så god kjennskap til eleven og hvordan han kommuniserer, vil eleven ha vansker med å bli forstått i det han uttrykker. Dette vil igjen begrense elevens muligheter til å medvirke. Lærer C beskriver dette slik: ”Når du kjenner han, så vet du hva han kan og hva han egentlig har behov for. Det er verre for de som ikke kjenner han. Da kan han bli veldig dullet med. Da blir han veldig liten, babyliten”. Derfor blir en av utfordringene å skape og opprettholde de ytre rammene for eleven. Disse rammene består blant annet av faste lærere som har god kjennskap til eleven og hans funksjonsnivå. Dette er en forutsening for at eleven skal ha mulighet til å bli møtt på sitt nivå.

4.4.2 Undervisningen må gjøres konkret

En annen utfordring ved elevmedvirkning dreier seg om at lærerne må være fleksible og tilpasse opplæringen etter elevens mentale alder og utviklingsnivå. Denne utviklingshemmede eleven har behov for at undervisningen blir gjort mer konkret enn

det den behøver å være for de andre elevene. De abstrakte temaene som det undervises i må stykkes opp og forklares på en enklere og konkret måte. Lærer A sier:

Det er en utfordring å få det konkret nok til at han forstår det, og klarer å sette seg inn i det, for det blir på et mer konkret nivå at han kan være med på elevmedvirkning enn det de andre elevene gjør.

En del av teorifagene som de andre elevene i klassen har er for vanskelig for den utviklingshemmede eleven. Da går undervisningen over hodet på han og han har ikke mulighet til å medvirke i disse timene. Lærerne må derfor tilpasse opplæringen til elevens funksjonsnivå for at han skal få tilsvarende muligheter til å medvirke.

4.4.3 Læring av grunnleggende ferdigheter

Den utviklingshemmede eleven har ikke den samme generelle kunnskapen som de andre elevene i klassen har. Det blir derfor viktig at han opparbeider seg mer grunnleggende kunnskap fordi dette bidrar til at han får større muligheter til å medvirke. Dette er noe som er krevende for eleven, og som han kan vegre seg mot. Det er derfor en utfordring å få han til å medvirke i denne opplæringen. Lærer A beskriver dette slik:

Det å få han til å bruke finmotorikken sin mer, det er en utfordring, for da, når vi jobber med det, så er det ofte at han glemmer bort hendene, og da kan han være veldig sta og klar på det. Det er jo egentlig ting han ikke ønsker å gjøre fordi han vet at han ikke mestrer det så godt. Så er det å få han over på den andre siden, at han skal øve for å mestre det bedre.

Læreren mener at det er viktig at denne eleven opparbeider seg en del grunnleggende ferdigheter fordi det vil bidra til at han får flere valgmuligheter i opplæringen.

4.4.4 Inkludering i klassen

Siden den utviklingshemmede eleven følger en vanlig klasse, vil en annen utfordring knytte seg til denne elevens ønske om inkludering, og det læringsutbyttet eleven får

når han følger den ordinære undervisningen. Lærerne beskriver eleven som veldig sosial, og at han trives sammen med de andre elevene i klassen. Eleven er nå mer inne i klassen enn det han var i fjor. Lærer B sier: ”Noe vi har gjort i år i forhold til i fjor, er at han er mye mer med i klassen og gjør heller tingene i klassen. I fjor så var han veldig mye ute av klassen, og det er han ikke nå”. Lærernes utfordring vil her være å ivareta elevens ønske om å delta i fellesskapet, samtidig som elevens læringsutbytte skal ivaretas. En del av den ordinære undervisningen blir for lite konkret, og det gjelder spesielt teorifagene. Når eleven deltar i teorifagene er han en del av gruppen, men det blir bare en ting han gjør og ikke noe som han forstår. Lærer C sier: ”Elevene samles og kan lære om hva som helst; stjerner, universet... og da sitter det en foran og leser i en bok og viser bilder. Dette blir for høytsvevende for eleven.”. Derfor er utfordringen å finne en mellomting slik at han får undervisningen tilrettelagt, men samtidig blir en del av gruppen.

4.4.5 Drøfting av lærerutfordringer i tilrettelegging for elevmedvirkning

De tre lærerne legger vekt på viktigheten av at den utviklingshemmede elevens opplæringstilbud bør være stabilt, slik at det blir forutsigbart for eleven. Hvis det ikke er det, skaper det utfordringer for eleven og de faste lærerne merker dette godt på han. Eleven er avhengig av at det settes av ressurser i skolen som kan møte hans behov, samtidig vil disse ressursene være sårbare i perioder med sykdom. En annen utfordring for lærerne er å gjøre undervisningen konkret nok til at han forstår det, samtidig som det er utfordrende å motivere eleven til å medvirke i den delen av opplæringen som han ikke mestrer så godt. Det er også utfordrende å ivareta elevens sosiale ønske om å delta i undervisningen sammen med de andre elevene i klassen. Den utviklingshemmede eleven er i større grad enn andre elever avhengig av å ha faste voksne rundt seg, som han har god kjennskap til, og som han føler seg trygg på. Det er viktig at disse voksne kjenner eleven godt, for uten denne kjennskapen kan han lett bli behandlet som mye mindre enn det han er. Dette kan ha sammenheng med at de som ikke kjenner eleven så godt, ikke er oppmerksomme på de vanskelighetene

personer med utviklingshemning har med å forstå og uttrykke seg, og dette vil være noe som kan gjøre eleven forvirret og usikker. De problemene utviklingshemmede har med å uttrykke seg vil kunne føre til at de ikke blir forstått, og til at de får lite hensiktsmessige reaksjoner fra andre (Tetzchner, 2003). Det betyr at lærerne trenger samspillskompetanse for å kunne tilpasse seg den utviklingshemmedes tempo, rytme og uttrykksform, svare på kommuniserende initiativ og tydeliggjøre kommunikativ atferd (Opdal & Rognhaug, 2003). Her bruker eleven og elevens faste lærere tegn til tale som støtte i kommunikasjon med hverandre, og dette er noe som bidrar til å gi eleven økte muligheter til å uttrykke seg. Samtidig legger lærerne vekt på at når de kjenner eleven, så vet de hva han har behov for. Utfordringen blir her å opprettholde elevens faste opplæringstilbud ved sykdom på skolen fordi dette er en viktig forutsetning for at eleven får mulighet til å medvirke. Sand og Wehmeyer (1996) legger vekt på at utviklingshemmede er mer overlatt til andre for å kunne yte innflytelse på omgivelsene, og mange utviklingshemmede vil oppleve og ikke bli forstått. Muligens opplever eleven dette i møte med mer ukjente lærere, som ikke har kompetanse og evne til å forstå og tolke kommunikasjonen til eleven. En annen utfordring knyttet til medvirkning dreier seg om å møte elevens ønske om å delta i det sosiale fellesskapet med de andre elevene. Det viser seg at elever som mottar spesialundervisning ofte er mye ute av klassen (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Samtidig vektlegges viktigheten av at barn med særskilte behov får delta i sosiale samspill med andre barn (Tetzchner, 2001, ref. i Bollingmo, Høium & Johnsen, 2004). I denne undersøkelsen viser det seg at lærerne har endret praksis fra tidligere. Lærerne har nå forsøkt å legge til rette for at eleven kan få mer av sin opplæring inne i klassen sammen med de andre elevene. Eleven er da avhengig av at undervisningen gjøres konkret, fordi at hvis han følger den ordinære undervisningen er det ofte at han ikke forstår. Utfordringen for lærerne blir derfor å legge spesialundervisningen til rette slik at eleven forstår, samtidig som han også får et sosialt utbytte av den opplæringen som gis. Flere forskningsresultater viser blant annet at elever med spesielle behov kan bli ensomme og sosialt isolerte i skolesituasjonen (Ekeberg, 1991 & Tronvoll, 1989, ref. i Dalen, 2004). Lærerne i denne undersøkelsen uttrykker at de

må være veldig tilpasningsdyktige. Deres beskrivelser gir inntrykk av fleksibilitet og at de arbeider aktivt med å ivareta elevens ønsker og behov for å være sammen med de andre elevene. Askheim (2003) mener at fleksibilitet hos lærerne er en viktig forutsetning for at eleven skal få mulighet til å medvirke i opplæringen. Lærerne i min undersøkelse har opparbeidet en ordning for eleven i friminuttene. Den går ut på at elevene frivillig tar seg av den utviklingshemmede eleven slik at han blir inkludert i leken. Eleven har også fått tilrettelagt sitt opplæringstilbud slik at han deltar i små grupper flere ganger i uken. Da er han sammen med andre elever som også har spesielle behov. Dette skal også være med på å sikre at eleven får mulighet til å delta i fellesskapet med andre elever.

4.5 Foreldresamarbeidets betydning for elevmedvirkning

Her beskriver jeg foreldresamarbeidet, og hvilken betydning det kan ha for elevens muligheter til å påvirke i opplæringen. I intervjuguiden er det et tema som er spesielt knyttet opp til dette.

4.5.1 Skolens tilrettelegging for foreldresamarbeid

Foreldresamarbeidet i forhold til den utviklingshemmede eleven er organisert i formelle møter som heter ansvarsgruppemøter og foreldresamtaler. Disse holdes to ganger om året. Videre har skolen en kontaktbok som brukes daglig, og som både skolen og foreldrene formidler informasjon og beskjeder gjennom. I tillegg har skolen kontakt med foreldrene på e-post og telefon hvis det er nødvendig. Ut over dette kan foreldrene henvende seg til lærerne til enhver tid hvis det er noe de har behov for å snakke om. Lærer A beskriver dette slik: ”De kan si i fra i løpet av skoleåret hvis det er noe de ser og merker han trenger å øve på, så sier de i fra til oss. Så jobber vi med det, både hjemme og på skolen”. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet blir beskrevet som en jevnlig og åpen dialog, og det virker som foreldre og lærere har en felles forståelse av hva eleven trenger og hvilke forventninger som skal stilles til han. Det er skolen som har ansvaret for å lage den individuelle opplæringsplanen og den

skal godkjennes av foreldrene. Foreldrenes innspill til denne planen skjer gjennom formelle møter, men også i hverdagen. Lærer A sier:

Foreldrene har medvirkningskraft på den individuelle opplæringsplanen, men da også utenom, hvis det er ting som han trenger å øve på og jobbe med, så sier de bare i fra, så tar vi det, og vi er veldig fleksible der, at vi jobber med det vi ser at han trenger.

Diskusjoner omkring elevens opplæringstilbud skjer på ansvarsgruppemøter, men de har også medvirkning utenom dette.

4.5.2 Foreldrenes syn på elevens opplæring

Lærerne beskriver videre at foreldresamarbeidet er av stor betydning i arbeidet med den utviklingshemmede eleven. Lærer C beskriver dette: ”Det har fungert bra det. De ser jo han på en helt annen måte selvfølgelig”. Foreldrene er de som har kjent eleven lengst, og de ser han i flere ulike settinger enn det lærerne har mulighet til. Denne elevens foreldre er opptatt av at han skal være med på mest mulig lik linje med de andre elevene. Lærer C beskriver foreldrenes syn på eleven opplæringstilbud slik: ”Jeg tror de er veldig opptatt av at han skal være inkludert, at han ikke bare skal bli tatt ut og jobbet med på grupperom hele tiden, men prøve å bygge sosiale relasjoner til de andre på gruppa”. Foreldrenes kunnskap om eget barn kan dermed gi flere helhetlige perspektiver på elevens opplæringstilbud. Deres budskap kan da være en forlengelse av barnets budskap, som det ikke alltid klarer å uttrykke igjennom ord. Lærerne A forteller om en av grunnene til hvorfor foreldrene synes det er viktig at elevens opplæringstilbud er inkludert i gruppa:

De har jo med seg noen hjem av og til, noen klassekamerater, sånn at de har gjort det samme på skolen, sånn at de har en felles opplevelse å snakke om. Og det å dra tilbake på skolen etterpå, hvis noen har vært med hjem, at de kan bygge videre på det.

Foreldrene kommer også med råd og tips til hvordan opplæringen kan legges til rette slik at den samsvarer med elevens funksjonsnivå. Lærer C beskriver dette slik:

Som nå som han driver med og øver på lesing så er de veldig med der, og gir tilbakemeldinger hele tiden, om hva slags bøker som de syns ikke passer og fungerer og så vet du at du legger deg på riktig nivå.

4.5.3 Foreldrene bidrar til å øke forståelsen av eleven

Denne eleven har større vanskeligheter enn andre barn med språket og referensiell kommunikasjon. Det kan derfor være vanskelig for eleven å formidle seg slik at det er tydelig hva han referer til. Her vil foreldrene bidra til å hjelpe eleven i det å få formidlet seg. Lærerne beskriver at det av og til kan være utfordrende å forstå hva eleven vil formidle. Den informasjonen som de får fra foreldrene blir dermed viktig for å bedre kunne forstå eleven. Ut i fra det så kan de spørre litt mer omkring hva som skjer i elevens hverdag og hva han har gjort i helger. Lærer A forteller:

Hvis det har skjedd ett eller annet hjemme som han er frustrert over eller ikke forstår og sånn så merker vi det på skolen. Da er det veldig greit å få den informasjonen fra foreldrene hvis det er noe. Også positive ting som vi kan snakke om, sånn at han merker at det er en litt helhetlig dag.

4.5.4 Drøfting av foreldresamarbeidets betydning for elevmedvirkning

Alle lærerne i denne undersøkelsen er enige om at det er viktig å legge forholdene til rette for et godt foreldresamarbeid, og de gir uttrykk for at foreldrene er en viktig ressurs i arbeidet med å tilpasse opplæringen til den utviklingshemmede eleven. Undersøkelsen viser at foreldrene har innflytelse på elevens opplæringstilbud, både igjennom formelle og uformelle møter med skolen. Opplæringsloven § 5-4 (1998) legger vekt på at spesialundervisningen skal formes i samarbeid med eleven og elevens foreldre, og det skal legges stor vekt på deres syn. En del av dette samarbeidet vil være de fastlagte formelle møtene som foreldrene deltar på, og for eleven kan det blant annet være elevsamtalen. I samarbeidet omkring en elev med spesielle behov, vil dette ikke være nok. Det er behov for å legge til rette for et tettere samarbeid i

hverdagen for å forme elevens opplæringstilbud (Ekeberg & Holmberg, 2005). En av grunnene til dette er at utviklingsforløpet til en utviklingshemmet elev må være planlagt på en mer detaljert måte enn for andre elever (Tetzchner, 2003). Samtidig vil foreldrene kontinuerlig sitte inne med svært viktig informasjon om barnet, som skolen kan bygge på i arbeidet med den individuelle opplæringsplanen (Ekeberg & Holmberg, 2005). Samarbeidet mellom foreldre og lærere i min undersøkelse vil som nevnt foregå på ansvarsgruppemøter og foreldresamtaler. Begge disse møtene foregår kun to ganger i året. Det betyr at lærerne må legge forholdene til rette slik at foreldrene også kan komme med sine synspunkter utenfor disse møtene. Det viser seg at samarbeidet med lærerne som foregår utenfor de formelle møtene, er av stor betydning for foreldrene (Andersen, 2008). Kommunikasjonen mellom skole og hjem blir beskrevet av lærerne i denne undersøkelsen som en åpen dialog, hvor foreldrene har gode muligheter til å komme med jevnlig tilbakemeldinger til skolen. Det kan virke som det uformelle samarbeidet mellom skolen og hjemmet gir foreldrene flere og mer spontane muligheter til å kunne påvirke elevens opplæringstilbud enn om samarbeidet hovedsaklig hadde basert seg på de mer formelle møtene. Dermed virker det som om de uformelle møtene er like viktige som de formelle møtene mellom skolen og hjemmet. Dette vil bidra til å forebygge konflikter mellom skolen og hjemmet fordi en jevnlig dialog bidrar til en felles forståelse (Ytterhus & Tøssebro, 2005, ref. i Ytterhus & Tøssebro, 2006). Undersøkelsen min gir inntrykk av at skolen har en lyttende innstilling til foreldrene, og dermed er foreldrene ikke bare passive mottakere ut fra en ”vi vet best”- holdning fra skolens side. En slik holdning vil ofte ende i en konflikt (Ytterhus & Tøssebro, 2005, ref. i Ytterhus & Tøssebro, 2006). Disse foreldrene har mulighet til å gi kontinuerlige tilbakemeldinger til lærerne om elevens opplæringstilbud. Samtidig vil de kunne gi opplysninger omkring eleven som eleven ikke selv kan gi uttrykk for. Lærerne ser dermed viktigheten av å ha et tett foreldresamarbeid, og en jevnlig dialog bidrar til en felles forståelse av hva eleven til enhver tid trenger og hvilke forventninger som omgivelsene skal stille (Ekeberg & Holmberg, 2005).

Et godt foreldresamarbeid vil også bidra til å styrke elevens faglige og sosiale utvikling, og gi eleven økte muligheter til å påvirke egen opplæring. En av grunnene til dette er at mange utviklingshemmede har vansker med å uttrykke seg. Det kan føre til at de ikke blir forstått, og til at de får lite hensiktsmessige reaksjoner fra andre (Tetzchner, 2003). Mange foreldre har opparbeidet seg en særegen kunnskap om sitt eget barn. Det kan for eksempel dreie seg om hvilke interesser barnet har, hvilke muligheter som finnes for å bedre opplæringen og om utfordringer som kan vente barnet i framtiden. Mange foreldre sitter inne med svært viktig informasjon om barnet som skolen kan bygge på i arbeidet med den individuelle opplæringsplanen (Ekeberg & Holmberg, 2005). Foreldrenes innflytelse på elevens opplæringstilbud vil derfor bidra til flere og viktige perspektiver i forhold til å legge til rette for elevens ønsker og behov i opplæringen.

5. Avslutning og konklusjon

Denne oppgavens hovedproblemstilling ble delt opp i fire underproblemstillinger. Jeg vil i denne avsluttende delen av oppgaven knytte en konklusjon til hver av de fire underproblemstillingene for oppgaven. Til sist følger en konklusjon av selve hovedproblemstillingen.

5.1 Lærernes tanker om og syn på elevens forutsetninger og muligheter til å påvirke egen opplæring

Resultatene fra min undersøkelse viser både likheter og ulikheter i lærernes oppfatninger av den utviklingshemmede elevens forutsetninger og muligheter til å medvirke i opplæringen. Alle de tre lærerne er enige om at det er viktig at eleven får være med å påvirke i egen opplæring. Lærerne mener at det er viktig at opplæringen gjøres konkret, slik at den er tilpasset denne elevens utviklingsnivå. Det er når undervisningen tilpasses og gjøres konkret at eleven har de beste forutsetningene for å kunne medvirke. Lærerne mener at elevens muligheter til å medvirke ligger i å gjøre konkrete valg i den daglige opplæringen. Samtidig så vil elevens mentale alder og utviklingsnivå være en utfordring for elevmedvirkning for denne eleven. Han har behov for at det legges faste rammer for undervisningen og en del av elevens valg varierer dermed fra å være mer selvstendige valg til mer styrte valg. Lærerne legger vekt på at elevens forutsetninger for å gjøre helt selvstendige valg er begrenset fordi han har en tendens til å henge seg opp i spesielle deler av undervisningen. Eleven har samtidig begrensninger i forhold til å kunne være med å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen, som de andre elevene i klassen ikke har i like stor grad. Lærerne har litt varierte tanker og meninger om elevmedvirkning for denne eleven, og det kan gi eleven ulik grad av valgmuligheter i opplæringen. Undersøkelsen viser at det er vanskelig for eleven å medvirke i større grad nå, men med økt alder vil eleven ha større forutsetninger for å medvirke. Elevens opplæring har derfor som fokus å styrke

grunnleggende skolefaglige ferdigheter og selvhjulpenhet. Dette vil styrke elevens framtidige muligheter til å medvirke.

5.2 Lærernes forventninger til elevens muligheter til å kunne påvirke opplæringen og hvilke konsekvenser dette har for elevmedvirkning

De tre lærerne i min undersøkelse beskriver at den utviklingshemmede elevens muligheter til å påvirke egen opplæring foreløpig er litt begrenset. Begrensningen ligger i elevens alder og i at han ikke har opparbeidet seg nok av de grunnleggende ferdighetene som de andre elevene i klassen har. Elevmedvirkning vil derfor være mer aktuelt når eleven blir eldre og har lært seg flere av de grunnleggende ferdighetene. Det kan dermed virke som om spesialundervisningen ikke har like stort fokus på arbeidet med elevmedvirkning som det den ordinære undervisningen har. Lærernes beskrivelser tyder på at opplæringen i større grad bevisstgjør eleven på området elevmedvirkning. Elevmedvirkning blir dermed annerledes for denne eleven enn for de andre elevene i klassen. Elevens muligheter til å kunne påvirke opplæringen ligger i å gjøre konkrete valg i den daglige undervisningen. Lærerne legger rammene for valgmulighetene eleven får, og lærerens syn på elevens forutsetninger til å medvirke bidrar til å øke eller minske elevens valgmuligheter. Lærernes ulike beskrivelser av medvirkning gir inntrykk av at det ikke er for høye forventninger til elevens muligheter til å påvirke opplæringen, fordi eleven ofte blir styrt i sine valg slik at han ikke skal henge seg opp i deler av undervisningen. Eleven har tydelige rammer, og det varierer fra time til time hva han kan få bestemme. Lærerne tar dermed store deler av ansvaret for elevens valg. Dette er noe som kan medvirke til at eleven forventer at det er lærerne som gjør valgene i undervisningen, og han kan glemme å kjenne etter sine egne behov. Lærernes forventninger kan bidra til å gi eleven begrenset grad av opplæring i medvirkning fordi eleven ikke får nok muligheter til å bli bevisstgjort de ulike sidene det er ved å gjøre et aktivt valg. Lærerne arbeider allikevel med å finne en balansegang mellom styring og medbestemmelse i opplæringen av eleven. Dermed vil deres bevissthet omkring disse

utfordringene forebygge at eleven utvikler seg til å bli passiv. Samtidig har lærerne høye forventninger til elevens forutsetninger for å formidle seg. Det er en god kommunikasjon mellom lærer og elev, og det er en viktig forutsetning for medvirkning. Denne eleven har gode muligheter til å formidle sine ønsker og behov i undervisningen fordi lærerne har tilpasset kommunikasjonen ut i fra hans funksjonsnivå. Lærerne har også god kjennskap til elevens ulike følelsesuttrykk. En del av opplæringen blir beskrevet som et samarbeid mellom lærer og elev og eleven får mulighet til å medvirke ved å prøve ut nye løsninger i opplæringen sammen med læreren.

5.3 Lærernes tilrettelegging for elevmedvirkning for utviklingshemmede

Lærerne i denne undersøkelsen legger til rette for elevmedvirkning når de tilpasser opplæringen til elevens funksjonsnivå. Eleven har behov for at opplæringen ikke blir for teoretisk og abstrakt. Dermed blir temaene det undervises i forenklet ved og gjøres mer konkrete. Eleven bruker data som hjelpemiddel og han har egne bøker som er tilpasset han. En dag i uken er eleven på gårdsskole fordi han trives best med praktiske gjøremål. Elevens opplæringstilbud bærer preg av at det er fleksibelt og at det hele tiden skjer justeringer for at det skal tilpasses hans utviklingsnivå. I hverdagen beskriver lærerne at de legger opplæringen til rette slik at eleven kan gjøre konkrete valg. Det er læreren som velger tema, og så kan eleven velge hvordan han vil jobbe med temaet. Elevens valg foregår her innenfor de rammene som lærerne legger, og han påvirker undervisningen ved å gjøre daglige valg i større eller mindre grad. Valgene kan dreie seg om hvilke deler av temaet han vil starte med og hvor han vil jobbe med det. Elevens opplæringstilbud bærer preg av trygghet, samspill og kommunikasjon. Lærerne har lagt til rette for at eleven kan få uttrykke seg og bli forstått, og det bidrar til økt medvirkning. Lærerne har god kjennskap til hvordan eleven uttrykker seg og hva han formidler, og det er stor bevissthet omkring elevens

uttrykk for trivsel og mistriivsel. Eleven har elevsamtale, og her gis han muligheter til å komme med sin mening fordi dette blir lagt til rette ut fra hans funksjonsnivå.

5.4 Foreldresamarbeidets betydning for elevens muligheter til å medvirke

Det er viktig at foreldrenes syn på denne elevens opplæring får være med å prege elevens opplæringstilbud. Deres kunnskap og syn på eleven bidrar til å bringe nye perspektiver inn i utarbeidelsen av opplæringstilbudet. Foreldrenes kjennskap til elevens kommunikasjon bidrar samtidig til å hjelpe lærerne i forståelsen av det eleven formidler. Informasjon fra foreldrene vil gi lærerne større forståelse i hvordan eleven uttrykker seg og hvilke ønsker og behov denne eleven har. Dette vil gjøre det lettere å møte eleven ut fra hans forutsetninger og nivå. Foreldrenes opplysninger bidrar til at opplæringen blir bedre tilrettelagt, både med tanke på det faglige og sosiale. Det kan gjøre det lettere for lærerne å se opplæringen i et helhetlig perspektiv.

5.5 Utviklingshemmede elevers muligheter til å påvirke egen opplæring i skolen

Den utviklingshemmede eleven i min undersøkelse har vansker med abstrakt tenkning. Elevens opplæringstilbud må derfor gjøres mer konkret slik at det blir tilpasset hans utviklingsnivå. Det er når undervisningen gjøres konkret at eleven har muligheter til å medvirke i opplæringen. Eleven medvirker da ved å gjøre konkrete valg i den daglige opplæringen. Lærernes ulike oppfatninger av medvirkning og elevens forutsetninger for å medvirke vil være noe som påvirker elevens valgmuligheter. De ulike oppfatningene lærerne har i forhold til medvirkning kan bidra til å øke eller begrense denne elevens muligheter til å medvirke aktivt. Samtidig vil elevens alder og utviklingsnivå gjøre det vanskeligere for denne eleven å medvirke i blant annet planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Andre elever i klassen kan i større grad delta i de ulike sidene ved opplæringen. Den utviklingshemmede eleven vil få større muligheter til å medvirke i opplæringen med

økt alder, samtidig som han lærer seg de grunnleggende skolefaglige ferdighetene. Eleven gis gode muligheter til å få ytret seg. Lærerne jobber med å fremme elevens språk, og de har god kjennskap til hvordan eleven uttrykker seg. Eleven er avhengig av at det er de faste lærerne som utfører opplæringen fordi de har størst kjennskap til han og hans funksjonshemming. Dette gjør at hverdagen blir stabil og forutsigbar for eleven. Han er avhengig av at de ytre rammene er på plass for at han skal kunne medvirke i opplæringen. Elevens utviklingshemning fører til språkvansker, og foreldrene bidrar til å formidle noe av det eleven ønsker å formidle fordi de har en annen og større kjennskap til eleven enn det lærerne har. Foreldrene kan også komme med opplysninger som gjør at opplæringen blir bedre tilrettelagt. Et godt foreldresamarbeid vil dermed bidra til å øke elevens muligheter til å medvirke. Skolen har derfor lagt til rette for en jevnlig dialog omkring elevens opplæringstilbud slik at foreldrene kontinuerlig kan komme med tilbakemeldinger til skolen.

5.6 Implikasjoner

Denne undersøkelsen viser at det er mange flere utfordringer i det å legge til rette for elevmedvirkning for denne eleven enn for de andre elevene i klassen. De andre elevene kan i større grad gjøre selvstendige valg ut i fra et gitt tema, mens denne eleven ikke mestrer det i like stor grad. Lærerne beskriver at de har god kompetanse og evne til å forstå og tolke kommunikasjonen til eleven, samtidig som de har lagt vekt på et læringsmiljø som skaper trygghet for eleven. Lærerne har derfor et godt grunnlag for at opplæringen i enda større grad kan fokusere på samspill og kommunikasjon mellom lærer og elev. Lærerne kan derfor legge til rette for at flere av elevens opplæringssituasjoner tar utgangspunkt i samarbeidende læring, der eleven gis anledning til å prøve ut tanker og hypoteser om lærestoffet i samtaler og gjennom samarbeid med lærer. Slike opplæringssituasjoner kan bidra til å utvikle elevens egen forståelse og det vil styrke elevens innflytelse på egen opplæring.

Kildeliste

- Andersen, C. T. (2008). Elever med utviklingshemning. Rygvold, A. L & Ogden, T (Red.) *Innføring i spesialpedagogikk* (s.170-208). Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2003). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Bollingmo, L, Høium, K., & Johnsen, B. E. (2004). *Det er mitt liv, brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig, inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som metode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- De Vaus, D. A. (2002). *Survey in Social Research. An Introduction*. 5th ed. London: Routledge.
- Drew, C. J & Hardman, M. L. (2006). *Intellectual disabilities across the lifespan*. New Jersey: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Eknes, J. (2000). *Utviklingshemning og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Flindt, J. P. (2007). *Hvor svært kan det være? - Kommunikasjon med psykisk utviklingshemmede*. Hillerød: Lindhøjpgård Kurser.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational Research. An Introduction (8th Ed.) "CH.1 *The Nature of Educational Research*". (2-37). Boston: Pearson Education.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (1997). *Kausalitet i pedagogikken*. *Nordisk pedagogikk*, 4 (17).
- Lorentzen, P. (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lønstad, H. D. (2008). *Elevmedvirking og demokrati*. En metodebok for lærere. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Martinsen, H., Bakken., T. L, Helverschou., S, Berge., & Nærland, T. (2006). Psykiske lidelser hos mennesker med utviklingshemning 2: *De faglige utfordringene*. *SOR Rapport 52 (4)*, s 4-22.
- Martinsen, H. & Tellevik, J. M (1997). Habilitering i en brytningstid-del 1, i *Spesialpedagogikk. Temahefte (3)*. s. 12-21. ISSN: 03328457. 1997 Lærerforbundet. I SPED 4610, Fordypning i utviklingshemning.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* in 32 (3) s. 279-300. ISSN: 001 78055 Copyright (C) Harvard. Graduate School of Education. Blandingskompendium, Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.

-
- NESH publikasjon. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Elektronisk publisert: <http://www.etikkom.no>
- Opdal, R. L., & Rognhaug, B. (2003). Utviklingshemning. Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk* (180-195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av 17 juli.1998 nr 61.
- Pasienthåndboka. (2009, 20. mai). Psykisk utviklingshemning. Hentet 2. mars 2009, fra pasienthåndboka <http://www.pasienthandboka.no>
<http://www.pasienthandboka.no//default.asp?mode=document&documentid=2847>
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rygvold, A. L., & Ogden, T. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sands, D. J., & Wehmeyer, M. L. (1996). *Self-Determination Across the Life Span, Independence and Choice for People with Disabilities*. Baltimore Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Skogen, K., & Holmberg J, B. (2002). *Elevtilpasset opplæring En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tetzchner, S. (2003). *Utfordrende Atferd hos mennesker med lærehemning, betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tronvoll, I. M. (1999). *Barn, foreldre og de gode hjelperne. En studie av brukermedvirkning mellom familier med funksjonshemmede barn og hjelpere på kommunalt nivå*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet. Hentet 15. januar 2009, fra Utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/

Wehmeyer, L, M. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York: The Guilford Press.

Wehmeyer, L, M., & Field, S.L. (2007). *Self-Determination, Instructional and Assessment strategies*. California: Sage Publications Company.

Wormnæs, O. (2008). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. *Om forståelse, tolking og hermeneutikk*. S.1-18. Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskning og statistikk. Oslo: Universitetet.

Vedlegg 1

Informasjon til lærer

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen.

Min problemstilling er: Hvilke muligheter har utviklingshemmede elever til å påvirke egen opplæring i skolen?

Denne problemstillingen vil dermed danne grunnlaget for spørsmålene i intervjuet og de vil derfor dreie seg omkring følgende områder:

- Hvilke tanker og meninger har lærerne omkring elevens forutsetninger og muligheter til å påvirke egen opplæring?
- Hvordan legges det til rette for elevmedvirkning for elever som er utviklingshemmede og hvordan fungerer det i praksis?
- Hva opplever lærerne at elevmedvirkning er?

Jeg legger vekt på at informanten skal føle seg fri til å si hva han/hun tenker og erfarer omkring temaet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Intervjuutskriften vil bli anonymisert. Kun undertegnede har tilgang til intervjuene og opptakene av intervjuene og samtykkeerklæringen slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juni 2009. Det er frivillig å delta, og informantene kan når som helst trekke seg om de ønsker det, og de trenger ikke å begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg, vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt. Det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet.

Dersom det er noe som er uklart, kan jeg treffes på telefon mob. xx xx xx eller e-post.

Det er også mulig å kontakte min veileder Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for
Spesialpedagogikk på telefonnummer xx xx xx.

Studiet meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, Personvernombudet
for forskning.

Dersom du er positiv til å være med på intervjuet, skriver du under på den vedlagte
samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig.

Hilsen Solveig Korterud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet: Elevmedvirkning
for utviklingshemmede elever i skolen og ønsker å delta på intervju.

Signatur.....

Telefonnummer.....

Skole.....

Vedlegg 2

Informasjon til eleven og foreldrene

Jeg studerer 2. året på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og er nå i gang med masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for denne oppgaven er elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen. Jeg ønsker å gjøre en studie av utviklingshemmedes elevers muligheter til å medvirke i egen opplæring.

Jeg ønsker derfor å gjøre et intervju med eleven og tre av lærerne/ spesialpedagog som er nærmest knyttet til elevens opplæring. Grunnen til at jeg ønsker å intervju eleven er at jeg ønsker å høre elevens egen opplevelse og mening om temaet elevmedvirkning.

Min problemstilling er: Hvilke muligheter har utviklingshemmede elever til å påvirke egen opplæring i skolen?

Denne problemstillingen vil dermed danne grunnlaget for spørsmålene i intervjuet til lærerne/spesialpedagog og de vil dreie seg om følgende områder:

- Hvilke tanker og meninger har lærerne omkring elevens forutsetninger og muligheter til å påvirke egen opplæring?
- Hvordan legges det til rette for elevmedvirkning for elever som er utviklingshemmede og hvordan fungerer det i praksis?
- Hva opplever lærerne at elevmedvirkning er?
- For eleven vil spørsmålene dreie seg omkring dette:
- Hvordan opplever eleven sine muligheter til å påvirke egen opplæring?
- Hva mener eleven bidrar til å forbedre mulighetene til elevmedvirkning?

Det legges vekt på at eleven/informanten skal føle seg trygg og fri til å si hva han/hun tenker og erfarer omkring temaet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og eleven/informanten vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Intervjuutskriften vil bli anonymisert. Kun undertegnede har tilgang til intervjuet, og

opptaket av intervjuet og samtykkeerklæring slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juni 2009. Det er frivillig å delta og eleven/informantene kan når som helst trekke seg om han eller hun ønsker det, og han eller hun trenger ikke å begrunne dette nærmere. Dersom informanten trekker seg, vil alle innsamlede data om han/hun bli slettet. Det vil bli brukt båndopptaker for å kunne gjengi opplysningene korrekt. Det vil også bli aktuelt å gjøre notater underveis i intervjuet.

Dersom det er noe som er uklart, kan jeg treffes på telefon mob. xx xx xx eller e-post. Det er også mulig å kontakte min veileder Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for Spesialpedagogikk på telefonnummer xx xx xx.

Studiet meldes til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S, Personvernombudet for forskning. Dersom dere er positive til å være med på intervjuet, skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg snarest mulig.

Hilsen Solveig Korterud

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om masteroppgaveprosjektet Elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen og ønsker å delta på intervju.

Signatur.....

Telefonnummer.....

Skole.....

Vedlegg 3

Intervjuguide til lærer/spesialpedagog

Tema 1. Generelle spørsmål

Hva er din stilling ved skolen?

Hvor lenge har du undervist eleven?

Hvor lenge har du kjent eleven?

Hvem er med i samarbeidet omkring elevens opplæringstilbud?

Kan du gi en beskrivelse av elevens opplæringstilbud?

Hvordan synes du opplæringstilbudet til eleven fungerer?

Syns du at eleven virker tilfreds med opplæringstilbudet, og kan du beskrive hvordan du merker dette?

Tema 2. Arbeidsoppgaver og interesser

Hva er det eleven liker å holde på med i timen og på skolen, og kan du beskrive hvordan du merker at eleven liker dette?

Er det noe eleven ikke liker å holde på med, og kan du beskrive hvordan du merker at eleven ikke liker dette?

Tema 3. Foreldresamarbeid om elevens opplæringstilbud

Hvordan har dere lagt til rette for samarbeid med hjemmet?

Hvordan har foreldrene og andre nærpå personer vært med i planleggingen og utarbeidelsen av opplæringstilbudet til eleven?

Hvilken betydning har informasjonen som dere får fra hjemmet for elevens opplæring i skolen?

I hvilken grad får foreldrene anledning til å medvirke i utarbeidelsen av elevens opplæringstilbud i skolen?

Hvor viktig er det for foreldrene at eleven får medvirke i det som skjer på skolen?

Tema 4. Lærernes forventninger og elevens forutsetninger for å medvirke

Hva syns du det er viktig for eleven å få være med på å bestemme over/ ha innflytelse over?

Hvilke forutsetninger og muligheter mener du at denne eleven har til å være med å påvirke egen opplæring?

Hvilke begrensninger mener du denne eleven har i forhold til å kunne påvirke egen opplæring?

Kan du beskrive konkrete situasjoner eller områder hvor eleven har gode muligheter til å kunne medvirke i egen opplæring?

Kan du beskrive konkrete situasjoner eller områder hvor det er vanskelig for eleven å medvirke i egen opplæring?

Tema 5. Tilrettelegging for elevmedvirkning

Hvordan legger dere til rette for elevmedvirkning generelt?

Hvordan legger dere til rette for elevmedvirkning for denne eleven?

Hvordan har dere lagt til rette for samarbeid med eleven, slik at han kan være med på å påvirke egen opplæring?

Får eleven valgmuligheter i opplæringen og kan du beskrive hvordan det foregår?

Får eleven lov til å være med å bestemme i opplæringen, og kan du beskrive hvordan det foregår?

Får eleven noen form for opplæring i elevmedvirkning, og kan du beskrive hvordan dette skjer?

Tema 6. Lærerens utfordringer ved elevmedvirkning

Hvilke utfordringer møter du i forhold til elevmedvirkning når eleven har en utviklingshemning?

Hvilke utfordringer møter du med denne eleven når det gjelder elevmedvirkning i forhold til elevens forutsetninger, ønsker og behov?

Kan du beskrive hvordan du forstår det eleven prøver å uttrykke/ formidle?

Hvordan gir eleven uttrykk for sine meninger, verbalt- non verbalt?

Hvordan fungerer elevsamtalene og hvilke utfordringer møter du her?

Vedlegg 4

Intervjuguide til eleven

Tema 1. Generelt

Hvor gammel er du?

Hvilken klasse går du i?

Liker du å gå på skolen?

Kan du fortelle meg litt om hva du holder på med på skolen?

Hva gjør du i de forskjellige timene på skolen?

Tema 2. Elevens opplevelse av læringsaktiviteter på skolen

Hva er det du liker å holde på med på skolen?

Hvorfor liker du å gjøre det?

Tror du læreren din vet hva du liker å gjøre på skolen?

Hvordan tror du at læreren din vet hva du liker å gjøre?

Hva synes du er bra med å gjøre det du liker på skolen?

Får du selv velge å gjøre det du liker på skolen?

Hvor ofte får du lov til å gjøre det du liker på skolen?

Når det er noe du har lyst til å gjøre på skolen, hvordan forteller du det til læreren?

Hva sier læreren da?

Snakker du og læreren sammen om hvordan du har det på skolen?

Snakker du og læreren sammen om hva du liker å gjøre på skolen?

Er det noe du ikke liker å holde på med på skolen?

Hvorfor liker du ikke det?

Tror du læreren din vet hva du ikke liker å gjøre på skolen?

Får du lov til å velge sånn at dere lar være å gjøre noe du ikke liker?

Hvilke timer liker du på skolen?

Hvilke timer får du til best?

Hvordan synes du det er å gjøre det du får til best?

Hvilke timer liker du ikke på skolen?

Hvilke timer får du til dårligst på skolen?

Hvordan synes du det er å gjøre det du ikke får til så bra?

Tema 3 Elevens ideer og meninger om hvordan elevmedvirkning kan forbedres

Hvem bestemmer det du skal gjøre på skolen?

Hvordan liker du at læreren bestemmer det du skal gjøre på skolen?

Husker du en gang når læreren bestemte for deg? Hva gjorde læreren da?

Hvordan likte du det?

Liker du å få bestemme selv det du skal gjøre på skolen?

Får du være med å bestemme over det du liker å gjøre på skolen?

Kan du fortelle om en gang du fikk bestemme selv?

Hvor ofte får du lov til å bestemme selv det du skal gjøre på skolen?

Hva er det du liker å få lov til å bestemme over?

Skulle du ønske at du fikk bestemme mer over hva du skal gjøre på skolen?

Hva ville du bestemme da?

Hva kan du gjøre for å få bestemme mer over det som skjer for deg på skolen?

Er det noe lærerne burde gjøre for deg for at du skal få bestemme mer på skolen?

Vedlegg 5

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

Jorunn Buli Holmberg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.02.2009

Vår ref:21014 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:


21014	<i>Elevmedvirkning for utviklingshemmede elever i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Buli Holmberg</i>
Student	<i>Solveig Karoline Korterud</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Solveig Karoline Korterud, Krokliveien 42, 0584 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

21014

Det foretas ikke elektronisk registrering av personopplysninger. Intervjuutskriftene er anonyme ved at de verken direkte eller indirekte kan føres tilbake til enkeltpersoner. Lydopptakene behandles ikke som lydfiler.

Elevens foreldre/eleven samt lærerne og spesialpedagogen informeres skriftlig om studien og samtykker skriftlig til deltakelse.

Vi gjør oppmerksom på at for at lærerne skal kunne intervjues om eleven uten til hinder av taushetsplikten, må følgende tilføyes informasjonsskrivet til foreldrene/eleven:

- At det er lærere og spesialpedagog som skal intervjues.
- Hva lærerne og spesialpedagogen skal intervjues om.

I tillegg anbefales det at følgende endres både i skrivet til foreldre og skrivet til lærerne og pedagogene:

- Setningen "intervjuet vil bli anonymisert" endres til "intervjuutskriften vil bli anonymisert", siden lydopptakene potensielt er indirekte personidentifiserbare og ikke anonyme.

Lydopptak og samtykkeerklæringen slettes senest ved prosjektslutt, 1. juni 2009.