

# Barnas Ridderuke

En fenomenologisk studie av betydningen av  
deltakelse på en vinteraktivitetsleir for barn og  
unge med funksjonsnedsettelse

Tora Gjestvang Ween



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



# **Barnas Ridderuke**

En fenomenologisk studie av betydningen av deltakelse på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse

Tora Gjestvang Ween

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

Vår 2016

© Tora Gjestvang Ween

2016

Barnas Ridderuke

Tora Gjestvang Ween

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

«Det som er så veldig fint her (Barnas Ridderuke), er at alle her har noe. Så da blir ikke vi spesielt lagt merke til. Hjemme, så ser de fleste på meg, men her så, så ser de selvfølgelig på meg, men de ser ikke på meg rart. Fordi her har alle noe, og det er ganske fint. Det liker jeg»

Mikkel 10 år, på  
Supernytt 16. januar 2014,  
NRK Super.



# Sammendrag

## Oppgavetittel

Barnas Ridderuke. En fenomenologisk studie av betydningen av deltakelse på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse.

## Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne oppgaven er mitt møte med Anne Mette Bredahl på UiO vårsemesteret 2013. Anne Mette holdt en forelesning basert på funn fra doktoravhandlingen sin *Freedom of the treadmill* (2011). Det hun fortalte om fysisk aktivitet og funksjonshemming gjorde meg nysgjerrig på vinteraktivitetsleiren Barnas Ridderuke (BRU) og disse barnas opplevelse av et tilpasset segregert tilbud. Goodwin og Staples (2005) har gjort en undersøkelse av et liknende segregert tilbud i Canada. Resultater fra deres undersøkelse viser at tilbudet hadde flere positive følger, blant annet at ungdommene opplevde økt selvtillit og ble mer selvstendige. Funn fra denne studien viser at det segregerte tilbudet spilte en viktig rolle som sosialiseringsarena for deltakerne. Det eksisterer lite forskning og kunnskap om betydningen av segregerte tilbud innen fysiske aktiviteter for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Formålet med min studie har derfor vært å få et innblikk i deltakernes livsverden og belyse deres erfaringer fra å delta på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse.

## Problemstilling

I denne undersøkelsen har målet vært å studere tre barn og unge med funksjonsnedsettelse og deres opplevelser av å delta på en vinteraktivitetsleir, som har vært spesielt tilrettelagt for dem. Studien har følgende problemstilling:

*Hvilken betydning har deltakelse på Barnas Ridderuke som sosialiseringsarena for tre barn og unge med funksjonsnedsettelse?*

## **Metode**

Studien er gjennomført som en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor informantenes erfaringer og opplevelser fra BRU stod i sentrum. En fenomenologisk tilnærming har vært anvendt for å forstå og beskrive informantenes erfaringer. De tre deltakerne i alderen 11-13 år ble intervjuet under BRU i 2014, med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Det ble gjort opptak av intervjuene, som jeg i etterkant transkriberte fra muntlig tale til skriftlig tekst.

Datamaterialet ble analysert ved bruk av metoden Systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011). Datamaterialet har vært styrende for valg av teori. Teori om sosialisering danner rammeverket og utgangspunktet for drøfting av funnene.

## **Resultater**

BRU fremstår som en sosialiseringsarena hvor deltakerne opplever mestring, sosial tilhørighet, økt evne til selvrefleksjon og gjør seg nye erfaringer med sosial sammenligning. Sosial sammenligning under BRU førte til at enkelte deltakere utviklet sin evne til sosial desentrering. Det betyr at de har lært å akseptere seg selv og sin egen funksjonshemming i større grad. Ved at deltakerne har fått adekvat hjelp og støtte har de opplevd seg selv som mer selvstendige, og de har fått nye erfaringer med egen fysisk kompetanse og ferdigheter. Opplevelse av sosial tilhørighet og det at deltakerne har fått god støtte og riktig ledsagelse, har bidratt til å skape en kontekst hvor deltakerne opplever at de kan overvinne fysiske og sosiale barrierer. Deltakelse i fysiske aktiviteter har derfor vært mulig for dem, og deltakerne har opplevd positive mestringserfaringer. Ved å oppleve mestring, sosial tilhørighet og sosial sammenligning under BRU har deltakerne fått erfaringer som kan styrke utviklingen av deres selvbilde.



# Forord

Først vil jeg takke min tålmodige veileder, Anne-Mette Bredahl. Takk for at du introduserte meg for fysisk aktivitet og funksjonshemming, for at du satte meg i kontakt med Barnas Ridderuke (BRU), og for gode innspill underveis. Tusen takk til Blindemisjonen IL for økonomisk støtte i forbindelse med datainnsamlingen under BRU i 2014.

Takk til arrangørene av BRU, spesielt til Erik Lind, for et godt samarbeid og for den varme velkomsten. Å få delta på BRU var en minnerik opplevelse. Jeg har aldri vært så imponert over barn og unges prestasjoner og samhold som under BRU.

Uten informantene hadde ikke dette arbeidet vært mulig. Tusen takk for at dere delte deres tanker, erfaringer og opplevelser med meg!

Videre vil jeg takke mamma, pappa, Jorunn, Erling, Marit og Simen for barnevakt og oppmuntring! Takk til tante for korrekturlesing og gode råd, og til Tormod for støtten og alt du har gjort for meg. Du er best! Kjære Vemund (16 måneder) og lillebror som kommer i september – dere hjelper meg med å strukturere tiden min, takk for det!

Til slutt må jeg takke Maria Valseth som gjennom hele studietiden på Institutt for spesialpedagogikk har vært en utrolig god sparringspartner. Tusen takk for at du hjalp meg med å slå på PC'n og åpne dokumentet etter en laaang permisjon. Dine innspill har vært gull verdt!

Oslo, 22.05.16

Tora Gjestvang Ween



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Tema .....	1
1.3	Presentasjon av problemstilling.....	2
1.4	Disposisjon av oppgaven.....	2
2	Barnas Ridderuke .....	4
2.1	Ridderrennet – forløperen til Barnas Ridderuke.....	4
2.2	Etablering av Barnas Ridderuke .....	5
2.3	Beskrivelse av Barnas Ridderuke .....	5
3	Funksjonshemming .....	7
3.1	Ulike forståelsesmåter av funksjonshemming.....	7
3.2	Definisjon av funksjonshemming.....	9
4	Metode.....	10
4.1	Betraktninger rundt valg av metode og forskningstilnærming.....	10
4.2	Metode og forskningstilnærming.....	11
4.2.1	Fenomenologi.....	11
4.2.2	Fenomenologisk kvalitativ forskning.....	11
4.2.3	Forskeren som arbeidsredskap .....	12
4.3	Kvalitativt forskningsintervju.....	13
4.3.1	Rekruttering og endelig utvalg.....	14
4.3.2	Intervjuguiden .....	15
4.3.3	Gjennomføring av forskningsintervjuene.....	16
4.3.4	Mulige feilkilder.....	18
4.4	Sikring av data og transkribering.....	19
4.5	Analyse .....	20
4.5.1	Fenomenologisk tilnærming til datastyrt analyse.....	20
4.5.2	Systematisk tekstkondensering .....	20
4.6	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	23
4.7	Etiske betraktninger .....	25
5	Presentasjon av funn.....	27
5.1	Å føle seg annerledes.....	27
5.1.1	Å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse .....	28
5.1.2	Å akseptere seg selv .....	30
5.2	Å få og gi hjelp .....	31

5.2.1	For å mestre fysisk aktivitet .....	32
5.2.2	For å klare seg selv .....	33
5.3	Å være i aktivitet .....	34
5.3.1	Negative opplevelser .....	34
5.3.2	Å få gått på ski og komme seg ut .....	35
5.3.3	Opplevelse av mestring .....	36
5.4	Oppsummering av funn .....	38
6	Presentasjon av teori som kan belyse funn.....	40
6.1	Sosialisering.....	40
6.1.1	Avklaring av begreper .....	42
6.1.2	Sosialisering og jevnaldrendes betydning .....	44
7	Drøfting av funn .....	47
7.1	Å føle seg annerledes, sosial sammenligning og selvbylde .....	47
7.1.1	Å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse og sosial tilhørighet .....	50
7.1.2	Å akseptere seg selv og sosial desentrering .....	51
7.2	Å få og gi hjelp – ulike sosiale roller.....	53
7.2.1	Den relasjonelle forståelsesmodellen av funksjonshemming og sosiale roller ..	54
7.3	Å være i aktivitet, mestring og selvbylde .....	57
7.3.1	Negative opplevelser og selvbylde.....	57
7.3.2	Mestringserfaringer og selvbylde.....	59
7.4	Oppsummering av de viktigste funnene .....	61
7.4.1	Konklusjon .....	62
7.5	Avslutning .....	63
	Litteraturliste .....	65
	Vedlegg .....	69

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

I juli 2013 ble jeg invitert til å delta på Nordisk konferanse om fysisk aktivitet og funksjonshemming (FAF) arrangert av Beitostølen Helsesportsenter (BHSS). Fra tidligere har jeg lite erfaring med fysisk aktivitet og funksjonshemming. Under konferansen fikk jeg møte engasjerte og inspirerende fagfolk fra hele Norden. Anne-Mette Bredahl var en av forskerne som presenterte sin doktoravhandling på konferansen. I doktoravhandlingen *Freedom of the treadmill* tar Bredahl (2011) opp viktigheten av å kartlegge de potensielle fordelene ved fysisk aktivitet i segregerte settinger. Med utgangspunkt i dagens trend og mål om inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse, undrer Bredahl (2011) seg over om vi går glipp av noe viktig hvis vi ikke støtter og vedlikeholder muligheten for deltakelse i arrangementer som er spesielt tilrettelagt for mennesker med funksjonsnedsettelse. Med Bredahls (2011) arbeid som utgangspunkt ble det klart for meg at jeg ønsket å fordype meg i den betydningen deltakelse på Barnas Ridderuke (BRU) kan ha.

## 1.2 Tema

I 2014 ble BRU arrangert for 32. gang. Fra oppstarten i 1983 har om lag 50 barn deltatt hvert år. Dette innebærer at et høyt antall barn og unge med funksjonsnedsettelse har deltatt gjennom årenes løp. Enkelte deltakere har fått muligheten til å delta flere ganger. At flere søker seg tilbake, vitner om at det er en populær vinteraktivitetsleir. På tross av dette har ingen forsket på hvilken betydning det har for deltakerne å delta på BRU.

Henderson, Bialeschki og James (2007) konkluderer i «Overview of Camp research» at det er lite kvalitativ forskning på erfaringer fra leiropphold for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Forfatterne trekker frem enkelte studier som viser at såkalte segregerte leirer både muliggjør for sosial sammenligning, god individuell støtte og møte med andre barn og unge med funksjonshemming.

En studie som det er relevant å trekke frem, er Goodwin og Staples (2005) sin undersøkelse av viktigheten av deltakelse på en segregert sommerleir i Canada. Gjennom kvalitative intervjuer med ni ungdommer og deres mødre, konkluderte de med at leiroppholdet ga et

avbrekk fra opplevelsen av isolasjon i eget miljø. Deltakerne opplevde også økt selvtillit og selvstendighet, og de fikk en ny forståelse av sitt fysiske potensiale. Goodwin og Staples (2005) sine funn er tankevekkende og det vil være interessant å se deres funn opp mot norske forhold.

Tema for denne studien har vært å studere barn og unge med funksjonsnedsettelse og deres opplevelser av å delta på en vinteraktivitetsleir, som har vært spesielt tilrettelagt for dem. Det er betydningen av deltakelse som er i fokus. Med betydningen av deltakelse på BRU mener jeg de tanker, erfaringer og opplevelser som informantene har delt med meg.

### **1.3 Presentasjon av problemstilling**

Datamaterialet har vært styrende for valg av teori. Det sosiale aspektet ved BRU kom tydelig frem under dataanalysen. Teori om sosialisering danner derfor rammeverket og utgangspunktet når funnene skal drøftes. Jeg vil beskrive deltakernes erfaringer med å være i aktivitet både under BRU og i dagliglivet. Hvordan deltakerne opplever det å få og gi hjelp og hvordan deltakerne ser på seg selv og egen funksjonshemming er også i fokus.

I denne oppgaven vil følgende problemstilling bli belyst:

*Hvilken betydning har deltakelse på Barnas Ridderuke som sosialiseringsarena for tre barn og unge med funksjonsnedsettelse?*

Begrepet *sosialiseringsarena* er lagt til problemstillingen i etterkant av dataanalysen og valg av teori. Dette er gjort for at problemstillingen skal gjenspeile drøftingen av funnene. I tillegg har jeg valgt å presisere i problemstillingen at det her er snakk om *tre* deltakere sine erfaringer og opplevelser fra BRU.

### **1.4 Disposisjon av oppgaven**

For å belyse oppgavens problemstilling, blir det i kapittel 2 først gjort rede for BRU og hva som ligger bak etableringen av et slikt tilbud. I kapittel 3 følger en redegjørelse av begrepet funksjonshemming og det blir tydeliggjort hvilken forståelse og definisjon av begrepet som videre blir brukt. Videre presenteres metodevalg, gjennomføring av undersøkelsen, diskusjon rundt undersøkelsens kvalitet og forskningsetiske hensyn i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres

funn fra analysene. Fordi funnene har vært styrende for teorien som er blitt valgt, presenteres relevant teori om sosialisering først i kapittel 6. Etter at jeg har presentert sosialiseringsteori og avklart sentrale begreper, følger kapittel 7 hvor funn og teori sammenstilles og drøftes med utgangspunkt i problemstillingen. Avslutningsvis oppsummeres hovedfunn og oppgavens begrensninger. Til sist, gis det et innspill til BRU om det videre arbeidet med å bygge ned barrierer for deltakelse i fysisk aktivitet, på skolen og i organiserte fritidsaktiviteter.

## 2 Barnas Ridderuke

Hovedtemaet for denne oppgaven er Barnas Ridderuke (BRU) som sosialiseringsarena. Innledningsvis i dette kapitlet blir BRUs forhistorie presentert gjennom Erling Stordahl, som var initiativtakeren og grunnleggeren av Ridderrennet (RR). Videre redegjør jeg for opprettelsen av BRU med en kort beskrivelse av vinteraktivitetsleiren.

### 2.1 Ridderrennet – forløperen til Barnas Ridderuke

Erling Stordahl (1923-1994) var rundt seks år da foreldrene hans fattet mistanke om at synet hans var dårlig. Da Stordahl var 13 år begynte han på en skole i Trondheim for elever med synshemming. Stordahl opplevde skolen som et fristed hvor han kunne utfolde seg og oppleve skjebnefellesskap med sine klassekamerater (Andersen, 2010). Da han imidlertid begynte på middelskolen i en seende klasse, opplevde han å bli holdt utenfor det sosiale fellesskapet. Ifølge Stordahl (1957) måtte han jobbe hardt med seg selv for ikke å leve et isolert og lite aktivt liv som blind. Fra oppveksten og gjennom hele livet hadde han et sterkt ønske og mål om størst mulig bevegelsesfrihet.

Som musiker på 1940-tallet turnerte Stordahl rundt i landet. På sine turneer møtte han mange mennesker med synshemming som ikke hadde de samme mulighetene som han. Flere beskrev at de levde isolerte og lite aktive liv, samt at de opplevde at de ble utestengt fra lokalmiljøet. Gjennom disse møtene vokste Stordahls ønske om å hjelpe de som ikke var like heldige og ressurssterke som han selv (Andersen, 2010). Dette var en av årsakene til at han i samarbeid med blant annet med Håkon Brusveen, arrangerte verdens første skikurs for blinde i 1962 (Andersen, 2010). Kurset fant sted på Beitostølen. Neste år startet Stordahl planleggingen av det første RR.

I 2013 ble RR, en vinteraktivitetsuke for voksne med syns- og bevegelseshemming, arrangert for 50. gang. I 2014 vant RR årets hederspris under «Idrettsgallaen». Juryen omtalte RR som en viktig bidragsyter som har skapt og stadig skaper idrettsglede og engasjement for titusener av mennesker. I dag kan mennesker med ulike funksjonsnedsettelse trene på og konkurrere i både langrenn, skiskyting, alpint og snowboard. I løpet av de siste årene har arven etter Stordahl vokst i omfang. I dag er RR verdens største årlige vintersportsarrangement for mennesker med synshemming og fysiske funksjonshemminger.



## 2.2 Etablering av Barnas Ridderuke

BRU har eksistert siden 1983. Det er et årlig arrangement for barn og unge med funksjonsnedsettelse, som er i alderen 10-16 år. BRU karakteriseres av arrangørene som et vinteraktivitetsarrangement både med en leirskole- og skiskolekomponent. For enkelthets skyld omtaler jeg BRU som en vinteraktivitetsleir. Bakgrunnen for at BRU arrangeres er det faktum at flere barn og unge med funksjonsnedsettelse er lite utendørs og er i mindre aktivitet enn andre barn, særlig om vinteren (Morisbak & Skogheim 2013). Ideen med BRU kommer fra BHSS og det tidligere Langrennsutvalget i Norges Handicapidrettsforbund. Det var idrettspedagogene Hilde Skaug, Erik Lindh og Inge Morisbak som startet arrangementet i uke 4 i 1983 (Morisbak & Skogheim, 2013). I senere tid har arrangementet alltid funnet sted i uke 3.

Fra 2014 har foreningen Ridderrennet tatt over det overordnede ansvaret for BRU. Tanken med et tettere samarbeid er å styrke BRU som et eget arrangement samt å styrke rekruttering av ungdom til RR. På bakgrunn av Stordahls egne erfaringer var det viktig for han å tidlig etablere et tilbud til barn og unge med funksjonsnedsettelse for å gi dem mestringsopplevelser.

## 2.3 Beskrivelse av Barnas Ridderuke

Målet var og er at barn og unge med funksjonsnedsettelse skal forbedre sine skiferdigheter, at de skal få utfordre seg selv på snøføre og oppleve mestring av nye oppgaver og aktiviteter. Deltakerne får grunnleggende skiinstruksjon gjennom hele uken, både på flatmark og i bakke, gjennom lek og turgåing. Arrangørene påpeker at deltakerne må få erfaring med å være ute, for å kunne oppleve vinteren som en mulighetens årstid.

BRU skal også være en arena hvor deltakerne kan oppøve sine sosiale ferdigheter gjennom samvær med jevnaldrende og voksne. Ifølge Morisbak og Skogheim (2013) er det mange tilbakemeldinger fra foreldre om at deltakerne viser økt initiativ og selvstendighet etter å ha deltatt på BRU. I fellesskap får deltakerne erfaring med å klare seg selv, blant annet ved å lage mat, vaske opp samt andre huslige gjøremål i hytten. Under oppholdet bor praksisstudenter og deltakere sammen på hytter, som oftest to studenter og tre deltakere. Ordningen med at studenter bor sammen med deltakerne har eksistert i alle år.

Hyttene ligger i umiddelbar nærhet til skiløypene på Myra og et område med mulighet for skileik. Instruktørene og studentene har på forhånd lagd hinderløyper, løypenett samt kuleløyper og hopp i ulike størrelser. Deltakerne ble i starten av uken delt inn i tre grupper med utgangspunkt i den enkeltes funksjonsnivå og ferdigheter. Gjennom uken rullerte gruppene på ulike aktiviteter. Deltakerne gikk en sju kilometer lang skitur fra Garli ved Beitostølen til BHSS, fikk skiinstruksjon på Myra og deltok på aktiviteter i skileikbakken. Vinteraktivitetsleiren avsluttes med Barnas Ridderrenn. Deltakerne avgjør selv hvilken distanse de skal gå. Noen går to kilometer, mens andre går åtte kilometer. Flere av deltakerne endret distansen underveis, målet er å fullføre.

Hvert år får om lag 50 barn og unge med ulike funksjonshemninger tilbud om delta. Pågangen er stor, og arrangørene har flere ganger opplevd at også eldre ungdommer søker, nettopp fordi tidligere deltakere vil tilbake. BRU ønsker likevel ikke å bli et større arrangement enn det er nå. Både arrangørene, deltakerne og instruktørene har kommet med tilbakemeldinger om at arrangementets størrelse gjør at deltakerne føler seg trygge. Det er derfor ingen målsetting å utvide vinteraktivitetsleiren. Arrangørene av BRU har derimot helt fra oppstarten av vært opptatt av at andre kan videreføre og kopiere opplegget andre steder i landet. Så langt er BRU en unik vinteraktivitetsleir som ikke kan sammenlignes med andre tilbud for barn og unge med funksjonsnedsettelse på vinterstid.

## 3 Funksjonshemming

For å konkretisere problemstillingen ytterligere, vil jeg nå gjøre rede for hvordan funksjonshemming forstås i denne oppgaven.

### 3.1 Ulike forståelsesmåter av funksjonshemming

Forståelsesmåter av funksjonshemming har stadig vært både omdiskutert og i endring (Molden & Tøssebro, 2009; Grönvik, 2011). Både i ulike epoker og samfunn er oppfatningene forskjellige og foranderlige. Innenfor ulike fagtradisjoner råder det også i dag varierende oppfatninger eller forståelsesmåter av hva funksjonshemming er, samt hvem som kan betegnes som funksjonshemmet. Jeg skal derfor beskrive to ulike forståelsesmodeller av funksjonshemming. Deretter gjør jeg rede for en modell som forsøker å forene de ulike perspektivene. Redegjørelse for betegnelser og begreper som benyttes i oppgaven etterfølger presentasjonen av definisjon av funksjonshemming.

En forståelsesmåte av funksjonshemming som tidligere stod sterkt, kalles den medisinske modellen (Grue, 2004; Tøssebro, 2009; Dalen, 2006). Denne forståelsesmåten oppfatter funksjonshemming som et individuelt problem der innsatsen må rettes mot å bedre den enkeltes tilpasning til eksisterende betingelser og vilkår i samfunnet (Grue, 2004; Tøssebro, 2009; Dalen, 2006). Det var først og fremst de individuelle funksjonsmessige begrensningene som ble vektlagt som årsak til funksjonshemmingen. Grunntanken var dermed at funksjonstapet medfører funksjonshemming. Som en motpol til denne oppfatningen, vokste den såkalte sosiale modellen frem. Den sosiale modellen fokuserer på og belyser hvordan samfunnsskapte barrierer bidrar til utestengning og marginalisering av mennesker med funksjonsnedsettelse (Tøssebro, 2009). Perspektivet er dermed at det er samfunnets utforming og organisering, med et ensidig fokus på normalitet, som skaper funksjonshemmingen (Grue, 2004; Tøssebro, 2009). Det sosiale perspektivet fokuserer dermed på at det er aspekter ved samfunnet som er årsaken til funksjonshemmingen, mens det medisinske hevder at hindringen eller hemmingen skyldes individets sykdom eller skade. Begge perspektivene har mottatt kraftig kritikk. Jeg skal ikke utdype dette videre, derimot skal jeg presentere en relasjonell forståelsesmodell av funksjonshemming.

I Norden i dag dominerer forståelsen av at funksjonshemming må ses som et samspill mellom individ og miljø. Denne tredje forståelsesmåten forsøker å forene både den medisinske og sosiale forståelsen av funksjonshemming. Den miljørelative eller relasjonelle modellen forstår funksjonshemming med et misforhold mellom individets ressurser og samfunnets krav til ressurser (Grue, 2004; Tøssebro, 2009; Dalen, 2006). En slik forståelse vokste frem i Skandinavia på slutten av 1960-tallet og var sterkt påvirket av rehabiliteringsfeltet. Hovedpoenget her er at en tydeligere må skille mellom det medisinske, de praktiske funksjonelle begrensningene og de sosiale konsekvensene (Tøssebro, 2009). For å konkretisere den relasjonelle forståelsen skal jeg bruke et eksempel. En person som har ryggmargbrokk, et medisinsk forhold, kan ha vansker med å gå. Den funksjonelle begrensningen, trappen, kan gi personen en sosial konsekvens ved at vedkommende ikke kommer seg inn, eksempelvis, i en restaurant. I Stortingsmelding nr. 40, *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*, omtales denne forståelsesmåten som Gap-modellen (Sosialdepartementet, 2002-2003). Dette uttrykket benyttes fordi det er et gap mellom funksjonsevne og omgivelsenes krav til funksjon.

I rapporten *Unge funksjonshemmede. Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter* har Løvgren (2009) identifisert og oppsummert tre barrierer som hemmer deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Det første hinderet kalles sosiale barrierer. Barrierene handler om undervurdering av kompetanse og mestring, samt fordommer i omgivelsene som hemmer deltakelse. Det andre hinderet identifisert som fysiske barrierer, refererer til mangel på fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet. Det siste hinderet handlet om manglende kunnskap om konsekvensene av den konkrete funksjonsnedsettelsen.

Den politiske forståelsen av funksjonshemming i Norge i dag baserer seg på den relasjonelle forståelsesmodellen. Både Verdens helseorganisasjons internasjonale klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse fra 2001 og FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter fra 2006, er i tråd med den relasjonelle oppfatningen av funksjonshemming (Tøssebro, 2009).

Det eksisterer ulike inndelinger for typer av funksjonshemminger. Dette er gjort i et forsøk på å synliggjøre at mennesker med funksjonsnedsettelse ikke er en homogen gruppe, men består av individer som har behov for ulik tilrettelegging. I Stortingsmelding nr. 34, *Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre*, presenteres følgende inndeling: bevegelsehemmede, hørselshemmede, synshemmede,

psykisk utviklingshemmede og mennesker med skjulte funksjonsvansker (Arbeids- og sosialdepartementet, 1996-1997). Heller ikke denne inndelingen anses å være optimal. Dette skyldes blant annet at hovedinndelingen ikke tar hensyn til ytterligere variasjoner, samt kombinasjoner av funksjonshemninger den enkelte kan ha. Informantene i denne studien, samt de andre deltakerne på BRU, hadde ulike typer funksjonshemninger. Jeg kommer ikke til å gå inn på informantenes funksjonshemninger, ettersom dette ligger utenfor studiens hensikt, formål og problemstilling.

## 3.2 Definisjon av funksjonshemming

Det eksisterer ingen felles definisjon eller operasjonalisering av begrepet funksjonshemming. Dette er fordi det er knyttet mange utfordringer ved det å definere og avgrense begrepet (Molden & Tøssebro, 2009). Grunnet ulike forståelsesmåter og områder for anvendelse eksisterer det derfor flere ulike definisjoner av både funksjonsnedsettelse, funksjonshemming eller funksjonshemmende prosesser. Ifølge Grönvik (2011) kan en gruppere definisjonene i fem typer: subjektive, administrative, funksjonelle, relasjonelle og sosiale. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i en definisjon som bygger på den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming: «Funksjonshemmende forhold viser til et gap eller misforhold mellom forutsetningene til mennesker med redusert funksjonsevne og de krav miljøet og samfunnet stiller til funksjon på områder av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse» (Sosial- og helsedepartementet, 2001, s.10).

Målet med å presentere denne definisjonen er for å tydeliggjøre hvordan funksjonshemming forstås i denne oppgaven.

I Norges offentlige utredninger, nr. 22, *Fra bruker til borger*, tok Sosial- og helsedepartementet (2001) til orde for at det var nødvendig å anvende flere begreper for å bidra til en mer ryddig språkbruk innen forskning og politikk. I utredningen foreslås det at betegnelsen *funksjonsnedsettelse* og *nedsett funksjonsevne* benyttes ved omtale av individet, mens *funksjonshemming* og *funksjonshemmet* brukes når det er snakk om relasjonen mellom individ og omgivelser. Begrepsbruken i oppgaven er i tråd med Helsedepartementets (2001) råd.

En slik begrepsbruk er i tråd med den relasjonelle forståelsesmodellen samt definisjonen av funksjonshemmende forhold.

## 4 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som jeg har benyttet i denne studien. Kapitlet inneholder en kort beskrivelse av fenomenologi som filosofi og kvalitativ metode. Jeg beskriver også prosjektdesign, rekruttering og utvalg av informanter, gjennomføring av de kvalitative forskningsintervjuene, sikring og transkribering av data, samt redegjør for anvendt analysemetode. Avslutningsvis drøfter jeg validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt etiske betraktninger i relasjon til prosjektet.

Når jeg videre bruker begrepet deltakerne (på BRU), refererer jeg til mine tre informanter. Som tittelen og problemstillingen indikerer, er det kun deres erfaringer og opplevelser jeg har til hensikt å beskrive.

### 4.1 Betraktninger rundt valg av metode og forskningstilnærming

Formålet med studien var å få et innblikk i deltakernes livsverden og belyse deres erfaringer fra å delta på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Målet var altså å se på betydningen av deltakelse på BRU som et opplevd fenomen. På bakgrunn av at jeg var interessert i å vite mer om deres opplevelser, anså jeg det som mest hensiktsmessig å besvare dette gjennom en kvalitativ undersøkelse. Kvalitativt forskningsdesign er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) formålstjenlig i studier hvor man søker kunnskap om menneskers erfaringer, opplevelser, forventninger, tanker, holdninger og livsverden. I tillegg valgte jeg å benytte en fenomenologisk tilnærming i arbeidet mitt. Fenomenologien anses å være en fruktbar tilnærming i studier som søker å forstå og beskrive essensen av subjektets erfaringer (Giorgi, 1985; 2009, Moustakas, 1994; Creswell, 2013, van Manen, 1990; Malterud, 2011). For å belyse deltakernes erfaringer fra BRU på best mulig måte, bestemte jeg meg for å intervjuer opptil fire informanter. Gjennom kvalitative dybdeintervjuer ønsket jeg å innhente et empirisk materiale bestående av informantenes beskrivelser og erfaringer fra BRU.

Både i prosessen med utforming av prosjektbeskrivelse, intervjuguide og invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet, vektla jeg at det er informantens erfaringer som står i fokus i denne undersøkelsen. Fenomenologiske studier som denne, muliggjør at aktuelle og sentrale

temaer innenfor et fenomen kan fremkomme i løpet av datainnsamlingen og i den etterfølgende analysefasen. Essensen av informantenes utsagn om betydningen av deltakelse på BRU danner derfor grunnlaget for funn og valg av teori som kan belyse funn.

## **4.2 Metode og forskningstilnærming**

### **4.2.1 Fenomenologi**

Fenomenologien er læren om det som viser seg eller det som fremtrer for et menneske (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl (1859-1938) tidlig på 1900-tallet. Den har senere blitt videreutviklet av flere bidragsytere. Martin Heidegger (1889-1976) utviklet fenomenologien som eksistensfilosofi, mens Jean-Paul Sartre (1905-1980), og Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) har bidratt til å utvikle fenomenologien i eksistensialistisk og dialektisk retning. Fenomenologien var i utgangspunktet særlig interessert i menneskets opplevelser og bevissthet. Husserl og Heidegger utvidet interessefeltet med sine tanker om menneskets livsverden. I tillegg har Merleau-Pontys interesse for kroppen som menneskets eksistensvilkår, bidratt til en mer holistisk oppfatning av menneskets livsverden. Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er altså individet som fortolker og tilskriver mening av sine omgivelser og opplevelser slik de fremtrer for dem. Eksplisitt er dermed denne livsverdenen «(...) subjektiv-relativ» (Lund, 2012, s. 55) og før-refleksiv (Duesund, 1995). I fenomenologisk forstand er opplevelse og mening alltid en opplevelse og mening for noen.

### **4.2.2 Fenomenologisk kvalitativ forskning**

Kvalitative forskningsmetoder sikter mot å forstå og beskrive, fremfor å forklare og predikere. I fenomenologiske studier er særlig virkelighetens kvalitative og erfarte sider slik den beskrives, erfares og oppleves i fokus. En kvalitativ undersøkelse med en fenomenologisk tilnærming innebærer granskning og beskrivelse av mennesker og deres erfaringer med et fenomen. Utgangspunktet er at virkeligheten som individet beskriver, er den virkelige virkeligheten for den personen (Creswell, 2013; Malterud, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Fenomenologisk forskning er ofte kvalitative studier av levd erfaring. Målet er å få en dypere innsikt i betydningen av fenomener og menneskers erfaringer. Fenomenologien som kvalitativ metode forsøker å gi innsiktsfulle beskrivelser av måten mennesker erfarer verden eller et bestemt fenomen. I denne studien dreier det seg om deltakernes erfaringer fra BRU.

### 4.2.3 Forskeren som arbeidsredskap

Det er jeg som forsker som er det viktigste arbeidsredskapet i dette kvalitative forskningsprosjektet. Det er jeg som skal beskrive kontekst, mennesker, objekter og fenomener slik de fremtrer for deltakerne. Ifølge Lund (2012) vil fortolkning av andre mennesker, objekter og fenomener alltid være preget av vår egen forforståelse. Lund (2012) begrunner dette med at en aldri vil være i stand til å trekke en slutning eller foreta en beslutning om eksistensen av fenomener atskilt fra ens egne erfaringer, holdninger og sannheter. Dette forklares med at vi fortolker verden ut fra vår livsverden. Likevel har jeg hatt som mål å være bevisst på dette og sette til side mine egne erfaringer, kunnskaper og antakelser i et forsøk på å sikre en forsvarlig forskningsprosess. Denne bevisstgjørende handlingen hvor forskeren forsøker å sette sine erfaringer i parentes, i den grad det lar seg gjøre, for så å ta et nytt perspektiv på det fenomenet som skal undersøkes kalte Husserl for «epoche» eller «bracketing» (Creswell, 2013).

Gjennom mine forsøk på «bracketing» ble det ganske tydelig for meg at det fenomenet jeg skulle undersøke var noe ukjent. Fra tidligere har jeg erfart at det er utfordrende å gjennomføre gymtimer, utetimer eller skogsturer for elever med varierende funksjonsnivå og hjelpebehov. Jeg hadde på forhånd ingen kunnskap om BRU. Personlig har jeg heller aldri hatt noen i min omgangskrets som har en form for funksjonshemming. Da jeg deltok på FAF-konferansen i august 2013, åpnet det seg derfor en ny og ukjent verden, som Anne-Mette Bredahl kort hadde introdusert under et foredrag på UiO. På konferansen fikk jeg også en kort innføring i bruk av ulike hjelpemidler. Jeg hadde altså noe kunnskap om fysisk aktivitet og funksjonshemming, men lite erfaring med det.

Det jeg derimot har erfaring med, er det å komme sammen med jevnaldrende med samme interesse som meg. Da jeg var yngre deltok jeg ofte på sommerkurs i dans. Under kursene bodde jeg enten på rom eller i en gymsal sammen med andre danseglatte ungdommer. Jeg så alltid frem til å dra på sommerskole hvor jeg møtte andre jevnaldrende som ikke hadde



kjennskap til den rollen jeg vanligvis hadde i hverdagen. Jeg holdt kontakt med flere jeg møtte på disse kursene, og enkelte dro jeg på besøk til. Slik jeg kan huske det i dag, var slike kurs årets høydepunkt. På den måten hadde jeg noe erfaring med å delta på kurs over flere dager, som en leir, med fokus på en felles fysisk aktivitet.

Creswell (2013) fremhever at forskeren må avgjøre i hvilken grad egen personlig forståelse skal introduseres og benyttes i studiet. Jeg har forholdt meg til min manglende kunnskap og forsøkt å ikke la meg lede av andres forskningsresultater. Målet mitt har vært å ha et åpent og nysgjerrig syn på et noe fremmed fenomen. Dette kan ha bidratt til at jeg møtte informantene mine med det Kvale og Brinkmann (2009) kaller "bevisst naivitet" (s. 50). Under samtalene med informantene førte dette til at jeg følte meg mer avslappet og trygg på at jeg i liten grad påvirket dem til å fortelle noe de trodde jeg ønsket å høre. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at den bevisste naiviteten er et godt hjelpemiddel for å kunne innhente så forutsetningsløse beskrivelser som mulig.

Som jeg kommer nærmere inn på senere, har jeg benyttet meg av metoden systematisk tekstkondensering i analysearbeidet. Dette bidro til at analysearbeidet fikk en strukturert tilnærming. Jeg mener at dette bidro til at mine observasjoner og erfaringer fra BRU ikke ble utgangspunktet for analysen.

### **4.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Kvalitative metoder og fenomenologiske studier benyttes for å beskrive og belyse menneskers opplevelser og erfaringer (Creswell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å intervju informantene med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide ønsket jeg å åpne opp for at informantene kunne dele hvilken betydning det har for dem å delta på BRU. Jeg valgte å ta utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide fordi kvalitative intervjuer med utgangspunkt i en slik guide, åpner opp for at informantens perspektiver og betraktninger kan komme til uttrykk utover de fastsatte spørsmålene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved oppstarten av prosjektet sendte jeg inn en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette prosjektet er meldepliktig fordi jeg skal samle inn og behandle personopplysninger som for eksempel navn, alder eller kjønn (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010) Intervjuguiden, informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som jeg

hadde utarbeidet på forhånd, ble lagt ved søknaden (se henholdsvis vedlegg 3, 1 og 2). Søknaden ble godkjent (se vedlegg 4) i forkant av BRU og jeg kunne foreta intervjuene mine som planlagt. Ettersom jeg har brukt lengre tid på å fullføre prosjektet enn tidligere antatt, har jeg underveis vært i kontakt med NSD. Dette ble gjort for å forsikre meg om at jeg har fulgt retningslinjene fra NSD på riktig måte.

### **4.3.1 Rekruttering og endelig utvalg**

Utvalg i fenomenologiske studier krever at informantene har erfaring med fenomenet som utforskes og at de er i stand til å beskrive sine levde erfaringer (Creswell, 2013). Dette studiet var designet med tanke på å utforske deltakernes erfaringer fra BRU. I samarbeid med lederen av arrangørgruppen ble det bestemt at BRU skulle ha ansvaret for å sende ut invitasjon til mulige informanter. Jeg lagde derfor retningsgivende inkluderingskriterier for hvilke deltakere som skulle få tilsendt invitasjon og informasjon om forskningsprosjektet.

Utvalgskriteriene var at informanten:

- var deltaker ved BRU 2013
- skulle være deltaker ved BRU 2014
- er født i 2002 eller tidligere
- kan formulere seg verbalt
- har en fysisk eller sansemessig funksjonshemming

Av de 43 deltakerne som fikk plass på BRU 2014, var det sju informanter som oppfylte de spesifiserte kriteriene. Disse deltakerne fikk i tillegg til velkomstbrevet fra BRU tilsendt et informasjonsskriv, formulert som en invitasjon, samt en samtykkeerklæring.

Samtykkeerklæringen var utformet på en slik måte at både foresatte og deltakeren skulle underskrive. Invitasjonen var alderstilpasset og tok for seg forskningsprosjektets hensikt, formål og bruk. Av de sju utsendte invitasjonene ble fire samtykkeerklæringer returnert. Fordi det kun var fire respondenter som meldte seg, var det ikke nødvendig å utarbeide ytterligere kriterier for utvalget. Dersom antall respondenter hadde vært større, måtte en tatt hensyn til andre kriterier, som for eksempel lik vektning av kjønn.

Mine informanter hadde alle deltatt på BRU mer enn to ganger. Informantene må derfor kunne sies å ha god kjennskap til fenomenet. Av de fire respondentene var to jenter og to gutter.

Størrelsen på utvalg i fenomenologiske studier kan variere fra en til flere hundre informanter. Likevel er det anbefalt å holde seg til ett fenomen og fra 3 til 10 individer (Dukes, 1984). Jeg fikk returnert fire samtykkeskjemaer, men jeg endte opp med å intervju tre deltakere. Den ene gutten stilte mange spørsmål om hva vi skulle snakke om og hvorfor jeg ville intervju han. Jeg svarte som best jeg kunne og vi avtalte at han skulle tenke seg om og ta kontakt med meg når han følte seg klar. Vi møttes i skoleiken flere ganger, men han nevnte ikke intervjuet igjen. Selv om han ikke eksplisitt uttalte at han ikke ønsket å stille til intervju, trakk jeg den konklusjonen. Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006) er det mange etiske vurderinger forskeren må ta hensyn til når det er barn som er informanter. Å ikke presse eller overtale barn til å stille som informanter er et eksempel på dette. Avslutningsvis i dette kapittelet tar jeg for meg etiske betraktninger. Jeg vil der komme tilbake til dette eksempelet.

Det endelige utvalget besto av tre deltakere, alle i alderen 11–13 år. Informantene kommer fra ulike deler av landet og hadde til felles at de kommer fra mindre tettbygde strøk. Under transkriberingen anonymiserte jeg datamaterialet. Jeg endret kjønn, navn, alder, enkelte fritidsaktiviteter og andre opplysninger for å ivareta informantenes anonymitet.

### **4.3.2 Intervjuguiden**

Det at informantene har deltatt på BRU tidligere, åpner opp for retrospektive spørsmål og refleksjoner. Ifølge Dalen (2011) er det viktig å reflektere over om spørsmålene kan være uklare, tvetydige og om de er ledende. I tillegg er det viktig å påse at spørsmålene er utformet og formidlet på et aldersadekvat språk. Informanten skal ha forutsetninger for å svare på det du spør om. Spørsmålsformuleringene skal også gi rom for at informantene kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger og svar. I tillegg må forskeren ha vurdert om spørsmålene inneholder sensitive områder som informantene kanskje vegrer seg for å uttale seg om (Dalen, 2011). Ved utforming av intervjuguiden tok jeg hensyn til dette.

Intervjuguiden (Vedlegg 3) var inspirert av enkelte spørsmål som Goodwin og Staples (2005) benyttet i sin studie «The Meaning of Summer Camp Experiences to Youths With

Disabilities». Under en sommerleir for canadiske ungdommer med funksjonsnedsettelse gjennomførte de kvalitative intervjuer av deltakerne og deres mødre. Spørsmålene tok for seg hva informantene hadde lært om seg selv og andre under leiren, hvilke erfaringer som var mest betydningsfulle, hvilke opplevelser og følelser deltakerne satt igjen med, hva de delte med andre da de kom hjem og hvordan det var å møte andre ungdommer med funksjonsnedsettelse fra hele landet.

Hovedpunkter i den semistrukturerte intervjuguiden var følgende:

- Hvorfor melder du deg på BRU?
- Hvilke minner eller følelser tok du med deg hjem fra BRU?
- Lærte du noe om deg selv eller andre under BRU?
- Hvordan er det å møte andre barn og unge med funksjonsnedsettelse på BRU?
- Hva er det beste med BRU?
- Hvis du kunne endret noe med BRU, hva skulle det vært?

Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å snakke fritt om selvvalgte tema.

### **4.3.3 Gjennomføring av forskningsintervjuene**

Alle forskningsintervjuene ble gjennomført under BRU i uke 3, 2014 på Beitostølen. Informantene bodde på tre ulike hytter, sammen med en eller to andre deltakere og to studenter. Hyttene var i umiddelbar nærhet til løypenettet på Myra og skileikbakken. Av praktiske årsaker ble det naturlig å gjennomføre intervjuene på deltakernes respektive hytter. En fordel med å intervju barna på hyttene var at de befant seg i et kjent miljø. Vi var på deres territorium, noe som kan ha hatt positiv effekt, særlig med tanke på at barna kunne oppleve at de var i trygge omgivelser. Det kan også ha hatt en betryggende effekt at andre var i hytten under intervjuet.

En ulempe med at andre var til stede på hytten under intervjuene var at alle intervjuene måtte gjennomføres på et soverom. Soverommene hadde køyesenger og lite gulvplass. Før intervjuet ble informanten bedt om å sette seg på en stol, likevel endte alle opp med å sitte i

den ene enden av køyesengen, mens jeg enten satt på en stol eller i sengen på motsatt side av rommet. I tillegg til at rommene ikke var optimale for intervju, var det forholdsvis lytt på hyttene. Vi kunne høre lyder fra stuen, noe som kan ha sjenert informantene. Informantenes usikkerhet om at noen kunne høre hva de berettet kan også ha påvirket hva informantene delte.

Informantene virket likevel komfortable i intervjusituasjonen. De kunne trekke til seg dynen som beskyttelse eller skifte sittestilling dersom de hadde behov for det. To av informantene ga uttrykk for at de var litt slitne etter en lang dag ute i snø og kulde.

### **Beskrivelser av intervjuene**

Det første intervjuet var med Anna. Intervjuet ble gjennomført allerede den første ettermiddagen. Tidligere samme dag hadde jeg møtt henne i skileikbakken. Jeg deltok aktivt i skileikbakken sammen med henne, romkameraten og ledsagerne deres. I skileiken fungerte jeg som en assisterende ledsager. På den måten hadde jeg allerede opparbeidet en relasjon og noe tillit gjennom både lek og ledsagelse. Gjennomføringen av intervjuet tok rundt 40 minutter, og hun virket komfortabel i intervjusituasjonen.

Det neste intervjuet var med Einar. Dette gjennomførte jeg nesten umiddelbart etter mitt første intervju. Einar hadde jeg også hilst på tidligere samme dag, men vi hadde ikke snakket mye sammen. Jeg ønsket i utgangspunktet å gjennomføre intervjuet noe senere, men vi fant ut at de skulle ha et ganske tett program resten av uken. På tross av at vi ikke hadde stor kjennskap til hverandre, gikk samtalen veldig lett og greit. Einar kom med gode reflekterte svar og spurte dersom det var noe som var uklart. Intervjuet varte i overkant av 40 minutter.

Intervjuet med Julie fant sted den fjerde dagen under BRU. Vi hadde dermed hatt god tid til å bli kjent med hverandre. Jeg hadde ved flere anledninger vært på besøk på hytten og vi hadde møtt hverandre ute i skiløypene. Vi fikk god kontakt og Julie var den av deltakerne som viste mest emosjoner under intervjuet. Intervjuet tok om lag 30 minutter.

Samlet sett vil jeg si at intervjuene foregikk på en god og forsvarlig måte. Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med samtlige og at de var komfortable i intervjusituasjonen.

#### 4.3.4 Mulige feilkilder

Egenskaper som Dalen (2011) fremhever som viktige hos intervjueren, er at man må være en god lytter som viser genuin interesse for det informantene deler. Dette er egenskaper som jeg identifiserer meg med, men likevel opplevde jeg at en av mine hovedutfordringer var min respons og bruk av oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte i stor grad å følge opp med bruk av de samme ord og begreper som informantene selv benyttet, men det er en risiko at man tar for gitt at man legger det samme i de ulike begrepene. Dalen (2011) fremhever viktigheten av å være oppmerksom på dette da det kan føre til at man ikke utnytter de mulighetene man har til å stille oppfølgingsspørsmål, og at man derfor kan gå glipp av viktig informasjon. Ved flere anledninger spurte jeg derfor informantene om de kunne beskrive hva de mente med det enkelte begrepet, eller om de kunne forteller noe mer om temaet. Ved lytting til opptakene og gjennomlesing av transkripsjonene ble jeg likevel sittende og tenke på hvorfor jeg ikke spurte mer om *det* eller hvorfor jeg ikke uttrykket meg *mer slik*.

Ved gjennomlesing ble jeg i tillegg oppmerksom på at jeg ved noen anledninger stilte ledende spørsmål og at jeg en gang stilte et ledende spørsmål som Julie svarte på ved å utfylle min setning.

Eksempler på ledende spørsmål:

7:48,8 - 7:51,4	Hvordan kjennes det?	Intervjuer
7:51,4 - 7:57,4	Nei, den følelsen går nesten ikke an å beskrive.	Julie
7:57,4 - 8:02,9	Men det er en god følelse?	Intervjuer
8:02,9 - 8:03,7	Ja!	Julie

9:17,4 - 9:28,8	Jeg følte at jeg måtte. Det så jo artig ut og da.	Einar
9:28,8 - 9:36,3	Av og til trenger man kanskje et «lite dytt»?	Intervjuer
9:36,3 - 9:37,1	Ja, helt klart.	Einar

Eksempel på et ledende spørsmål hvor Julie utfyller min setning:

16:51,5 - 17:17,0	Jeg synes det er, slik som Thomas og Line, de er venner og har det samme som meg. Så vi er vant til å ha det samme så da er det liksom lett å hjelpe hverandre. Jo flere som bor sammen, med samme feilen, så kan du liksom hjelpe hverandre.	Julie
17:17,0 - 17:20,1	Fordi da vet man litt hva...	Intervjuer
17:20,1 - 17:22,0	...ja, det er.	Julie

Dette er ifølge Dalen (2011) eksempler på mulige feilkilder. Under analysen kom det likevel frem at tilfellene av ledende spørsmål omhandlet temaer som i liten grad har påvirket hovedfunnene.

## 4.4 Sikring av data og transkribering

For å sikre datamaterialet gjorde jeg lydopptak under intervjuene med en diktafon. Denne hadde jeg på forhånd testet og gjort meg godt kjent med. I etterkant av hvert intervju skrev jeg umiddelbart ned mine refleksjoner og inntrykk fra intervjusituasjonen. Jeg transkriberte alle intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver transkripsjon som oversetting fra en form for narrativ til en annen, fra muntlig til skriftlig uttrykk. Under denne oversettelsen går alltid noen aspekter tapt. Dette skjer fordi oversettelsen innebærer abstraksjon og fordreining av det opprinnelige uttrykket (Malterud, 2011). Den første abstraksjonen skjer allerede ved lydopptaket. Her går blant annet kroppsspråk og mimikk tapt. Også i det neste leddet, under transkripsjonen, vil nonverbale signaler som stemmeleie, intonasjon og pust gå tapt. Den endelige transkripsjonen er dermed en dekontekstualisert og redusert gjengivelse av intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Nøyaktig skriftlig gjengivelse kan skape forvirring fordi vi uttrykker oss på ulik måte når vi prater og når vi formulerer oss skriftlig. Jeg har derfor sett det som verdifullt å lese over mine umiddelbare inntrykk og refleksjoner etter gjennomføringen av intervjuene i prosessen med å sikre datamaterialet. Enkelte ganger har jeg også lyttet til lydfilene flere ganger for å høre hvordan informantene høres ut. Muntlig og skriftlig språk er forskjellig. Derfor har jeg også fjernet småord og tenkepauser for å gjøre sitatene mer sammenhengende. Min subjektive oppfatning og transkripsjonsmåte kan

representere en ytterligere feilkilde. Likevel mener jeg at essensen og informantens mening kommer frem.

Som nevnt tidligere anonymiserte jeg datamaterialet under transkriberingen. Dette for å ivareta informantenes anonymitet.

I prosessen med transkripsjon, organisering og bearbeidelse av datamaterialet har jeg benyttet meg av NVivo10. Dette prosjektstyringsverktøyet hjelper forskeren å håndtere og analysere sitt datamateriell.

## **4.5 Analyse**

### **4.5.1 Fenomenologisk tilnærming til datastyrt analyse**

Som det finnes ulike kvalitative forskningsmetoder, finnes det også ulike måter å utføre kvalitativ dataanalyse på. Miller og Crabtree (1999) presenterer tre ulike strategier for analyse av kvalitative data. Inndelingen tar utgangspunkt i den grad den teoretiske referanserammen styrer analyseprosessen. En av analyseformene omtales ofte som datastyrt analyse (Miller & Crabtree, 1999; Malterud, 2011). Metoden er løsrevet fra teori og målet er å konsentrere og komprimere meningsinnholdet i datamaterialet. Forskeren skal dermed identifisere meningsbærende enheter som videre danner grunnlaget for databaserte kategorier. Malteruds (2011) Systematiske tekstkondensering (STC) er et eksempel på datastyrt analyse. STC er en modifisering av Giorgis (1985; 2009) fenomenologiske analyse (Malterud, 2011). Giorgi (1985; 2009) utviklet, systematiserte og anvendte en metode for fenomenologisk analyse hvor informantens erfaringer og livsverden står sentrum. Hun var en sentral bidragsyter til utviklingen av fenomenologi som tilnærming til kvalitativ forskning. Jeg har anvendt Malteruds (2011) modifisering i arbeidet med analysen.

### **4.5.2 Systematisk tekstkondensering**

Det finnes mange måter å gå frem i en analyseprosess. Som nevnt, valgte jeg å benytte metoden STC da det er en systematisert metode som sikrer grundig og forsvarlig gjennomføring som bidrar til å sikre funnene. Malterud (2011) hevder at metoden ikke krever



omfattende teoretisk skoloring for å kunne gjennomføres på en skikkelig måte. Likevel presiserer Malterud (2011) at forskerens refleksivitet og systematikk er viktig.

### **Malteruds (2011) modifisering av fenomenologisk analyse**

Analysemetoden STC er datastyrt og fenomenologisk forankret. Metoden beskrives som en tverrgående analyse over fire trinn (Malterud, 2011). Jeg presenterer de fire trinnene fortløpende og beskriver samtidig hvordan jeg gikk til verks.

1. Å få et helhetsinntrykk
2. Å identifisere meningsbærende enheter
3. Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene
4. Å sammenfatte betydningen av dette

*Helhetsinntrykk* fikk jeg ved å lese gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger. Jeg skrev også et kort referat av hvert intervju. Under gjennomlesningene noterte jeg temaer og stikkord som i særlig grad fanget oppmerksomheten min. Jeg forsøkte så godt som mulig å legge bort min egen forforståelse for å unngå å finne antatte kategorier. Etter gjennomlesningene oppsummerte jeg stikkordene og temaene. Dette gjorde jeg ved å slå sammen stikkord og kategorier som hørte sammen ut fra tema. Til slutt dobbeltsjekket jeg at stikkordene stemte overens med innholdet i hvert referat slik at ikke noe ble utelatt.

Videre arbeidet jeg med å finne *meningsbærende enheter*. Jeg kodet den teksten jeg anså som relevant ut fra stikkordene og temaene jeg foreløpig hadde funnet frem til. Jeg benyttet altså temaene fra første trinn som hjelp til å kode relevant tekst. På denne måten fant jeg meningsbærende enheter og tekstbiter som kunne belyse temaene. I denne delen av analysen vurderte jeg hvorvidt temaene jeg hadde funnet var enestående eller om noen kunne slås sammen. Parallelt med at jeg fant meningsbærende enheter begynte jeg å dele inn enhetene tematisk slik at de ble systematisert.

Det neste trinnet, *kondenseringen*, tar utgangspunkt i de inndelte kategoriene. Her hentet jeg ut mening fra de ulike enhetene og jobbet meg gjennom hvert tema. Ifølge Malterud (2011) skal man selv konstruere sitater som er representative for de meningsbærende enhetene. Jeg

konstruerte enkelte sitater med informantenes egne ord for å få fram enkelte poeng. En typisk dialog mellom meg informantene kunne være:

3:52,8 - 3:58,8	Lærte du noe om deg selv eller om andre mens du var her i fjor?	Intervjuer
3:58,8 - 4:10,2	Jeg lærte å sette pris på den jeg er, at jeg har de problemene jeg har, og at det er mange andre som også har det.	Einar
4:10,2 - 4:17,6	Endret det seg etter at du hadde vært her?	Intervjuer
4:17,6 - 4:23,5	Litt, ja. Jeg var ikke så flau liksom.	Einar
4:23,5 - 4:26,6	Mens du var her, eller etterpå?	Intervjuer
4:26,6 - 4:28,7	Både mens jeg var her og etterpå.	Einar
4:28,7 - 4:33,7	Så det var noe som endret seg inni deg etter at du var her?	Intervjuer
4:33,7 - 4:34,2	Ja.	Einar
4:34,2 - 4:39,3	Kan du forsøke å sette noen ord på det, fortelle noe om det?	Intervjuer
4:42,1 - 4:55,4	Det var vel at jeg ikke var redd for å vise at jeg er den jeg er, og at jeg har de problemene jeg har.	Einar
4:55,4 - 5:03,3	Har du noen tanker om hvorfor det endret seg?	Intervjuer
5:03,2 - 5:20,5	Det var vel at jeg møtte mange andre som hadde slike problemer som meg og andre forskjellige handikap.	Einar
5:22,1 - 5:52,4	Det som du forteller om nå, at det var noe som endret seg, som du sa: at du ikke føler at det er flaut og at du kan sette pris på den du er. Har du fortalt om dette hjemme?	Intervjuer
5:52,4 - 5:59,1	Ja, jeg fortalte om hvordan det gikk og hvordan det ble etterpå når jeg kom hjem.	Einar
5:59,1 - 6:04,6	Hvilken følelse hadde du da du fortalte om det?	Intervjuer
6:04,6 - 6:07,0	Jeg var stolt.	Einar

Det kondenserte, konstruerte sitatet ble dermed:

*Mens jeg var på BRU lærte jeg å sette pris på den jeg er, at jeg har de problemene jeg har og at det er mange andre som også har det. Det var noe som endret seg litt etter at jeg hadde vært her den første gangen. Jeg var ikke så flau liksom. Jeg ble ikke så redd for å vise at jeg er den jeg er og at jeg har de problemene jeg har.*

Jeg spurte Einar om hvilke tanker han har om at dette endret seg og hvorfor dette hadde endret seg mens han var på BRU. Til det svarte han at:

*Det var vel at jeg møtte mange andre som hadde slike problemer som meg og andre forskjellige handikap. Jeg husker da jeg fortalte om dette hjemme, altså om hvordan det hadde vært her første gangen og hvordan det føltes etterpå. Da var jeg stolt.*

Jeg har også valgt å bruke direkte sitater fra transkriberingene for å belyse ulike poeng. Ifølge Johannessen et al. (2010) kan forskeren velge å bruke sitater på denne måten.

Det siste trinnet i analysen går ut på å *sammenfatte* betydningen av det man har funnet (Malterud 2011). Her så jeg på om løsrevne deler fortsatt kunne gi en relevant fremstilling av sammenhengen de er hentet fra. Videre fokuserte jeg på hvordan dette kunne formidles i kapittel 4 *Presentasjon av funn*.

Jeg gjennomførte Malteruds (2011) systematiske tekstkondensering i to omganger. Årsaken til at jeg analyserte datamaterialet i to omganger, var at jeg hadde hatt et lengre opphold i arbeidet med masteroppgaven. Jeg ønsket derfor å få en ny nærhet til datamaterialet. Både i forkant og i etterkant lyttet jeg igjennom intervjuene flere ganger. Det var viktig for meg å sikre at jeg ikke hadde gått glipp av eller misforstått noe. Jeg vurderte at analysearbeidet var nøyaktig og forsvarlig. Resultatene både fra februar 2014 og oktober 2015 var mer eller mindre identiske. En nevneverdig endring var at jeg besluttet å stryke kategorien *læring om egen utvikling*. I den første analyserunden anså jeg denne som en egen kategori, mens jeg i andre omgang oppfattet at synspunkter og tanker om egen utvikling og læring falt innenfor de resterende kategoriene. Jeg fant derfor ingen grunn for å opprettholde kategorien.

## **4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Begrepet validitet dreier seg om hvorvidt forskningen er gyldig. Det er viktig å spørre seg om metoden egner seg til det en skal undersøke. I hvilken grad metoden studerer det den er ment å undersøke er også viktig å drøfte (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann 2009). I denne studien er spørsmålet om dataene sier noe om hvilken betydning det har for mine informanter å delta på BRU. Jeg vil argumentere for at bruk av intervju med åpne spørsmål i intervjusituasjonen muliggjorde at informantene hadde mulighet til å formidle sine erfaringer og opplevelser til meg.

Videre er det viktig at forskeren er seg bevisst den innflytelsen som egne erfaringer og forestillinger kan ha for analyse av data og tolkning av resultater. Som jeg tidligere har gjort rede for, skrev jeg ned mine erfaringer fra BRU før jeg startet på analysearbeidet. I tillegg har jeg anstrengt meg for ikke å sammenligne utsagn og resultater med forskning med samme tematikk før jeg fikk i gang med analysene. Dalen (2011) fremhever at en av fordelene med å presentere sine forsøk på «bracketing» er at leseren selv kan vurdere i hvilken grad denne tilknytningen kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Å anvende en etablert og systematisk analysemetode, systematisk tekstkondensering, har trygget meg på arbeidet jeg har gjort.

Reliabilitetsbegrepet handler om forskningsresultatenes konsistens og pålitelighet. Sagt med andre ord handler dette om hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere til andre tider (Kvale & Brinkmann, 2009). Et gunstig spørsmål å stille seg kan eksempelvis være: Hadde informanten svart på samme måte dersom en annen forsker hadde stilt spørsmålet? I selve intervjusituasjonen vil dessuten reliabiliteten være truet dersom informanten blir stilt mange ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan svekke informantens mulighet til å snakke åpent og fritt om de ulike temaene. På tross av at jeg avdekket at det ble stilt enkelte ledende oppfølgingsspørsmål, vurderer jeg resultatene som pålitelige. Denne vurderingen begrunnes med at de ledende oppfølgingsspørsmålene forekom når informanten snakket om temaer som ikke angår hovedfunn i studiet.

En metode for å styrke reliabiliteten i kvalitativ analyse er at to personer koder samme datamateriale uavhengig av hverandre (Stemler, 2001). Stemler (2001) kaller dette for inter-rater reliability. Jeg kodet datamaterialet i februar 2014 og oktober 2015. Etter hver analyse kom jeg frem til de samme kategoriene. Når samme person koder samme tekst om igjen og finner de samme kategoriene, kaller Stemler (2001) dette for intra-rater reliability. At resultatene ved de to kodingstidspunktene var i samsvar med hverandre, bidrar til å styrke reliabiliteten av analysene.

Å kopiere andres forskning nøyaktig er vanskelig i kvalitativ forskning. Dette er særlig utfordrende fordi man bruker seg selv som arbeidsredskap. En har sin egen erfaringsbakgrunn i det man gjør og de valg man tar, også i en intervjusituasjon (Johannessen et al., 2010). Dersom andre skulle ha gjennomført dette forskningsprosjektet, hadde det vært problematisk å finne en med nøyaktig samme bakgrunn og utgangspunkt som meg. Ved å gi leseren en detaljert beskrivelse av gjennomføringen kan likevel forskeren kunne sikre reliabiliteten i egen forskning (Johannessen et al., 2010).

For å kunne bedømme om resultatene av et forskningsprosjekt er gyldige og pålitelige, kan det være viktig å vurdere i hvilken grad funnene kan generaliseres. Kan funnene overføres til andre personer i lignede sammenhenger og situasjoner eller er det begrensede funn? Kvale og Brinkmann (2009) spør hvorfor man alltid skal generalisere. De argumenterer i boken *Det kvalitative forskningsintervju* for at ikke all kunnskap må være universell og gyldig i alle sammenhenger. Kvalitativ forskning, mitt prosjekt inkludert, tar ofte for seg særlige fenomener. Denne studien dreier seg om tre deltakers erfaringer fra BRU og hvilken betydning det har for dem å delta på en vinteraktivitetsleir for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Mine funn kan ikke generaliseres, men de kan belyse og skape innsikt i deltakernes livsverden.

## 4.7 Etske betraktninger

Ved utformingen av intervjuguide, informasjonsskriv, og samtykkeskjema samt i det øvrige arbeidet med prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2006). Studiet er som nevnt godkjent av NSD, og jeg har fulgt deres krav til gjennomføringen. Dette dreier seg om forhold knyttet til informert samtykke, oppbevaring av data og anonymisering. Alle informantene og deres foresatte fikk skriftlig informasjon om studiet, hva det innebar og hva informasjonen skulle anvendes til. Med utgangspunkt i NESHs (2006) krav til bruk av barn som informanter var skrivet aldersstilpasset. Alle fikk vite at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg uten å oppgi en grunn for det. Før jeg gjennomførte hvert intervju, gjentok jeg hvorfor jeg var der og hva datamaterialet skulle benyttes til. Jeg presiserte at de kunne trekke seg fra prosjektet og være trygge på at informasjonen ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Barn har et særlig krav på beskyttelse (NESH, 2006). Bakgrunnen for dette er at barn er i utvikling og deres evner og behov vil variere i takt med deres utvikling. For å kunne ivareta barnet som informant, er det derfor viktig at forskeren har kunnskap om barn og utvikling, slik at metode og innhold kan tilpasses den aktuelle aldersgruppen.

Selv om man har fått samtykke fra foreldrene, må man likevel se an informanten. Noen barn kan gjennom ulike uttrykk signalisere at de er usikre eller motvillige til å delta. Slike signaler er det viktig å ta på alvor. Slike vurderinger er spesielt utfordrende når det kommer til barn, da de kan ha en tendens til å adlyde autoriteter i større grad enn det voksne gjør. (NESH,

2006). I min studie virket en av respondentene virket usikker på om han ønsket å delta. Han ga ikke eksplisitt uttrykk for om han ønsket å delta eller ikke, men jeg tolket usikkerheten hans på at han ikke ønsket å bli intervjuet.

NESH (2006) uttaler at informanten ikke skal utsettes for unødig skade eller belastninger. Å vurdere fra utsiden hva som kan oppleves skadende eller belastende for den enkelte, er utfordrende. Det er vanskelig å vite på forhånd hvilke spørsmål som trigger, setter i gang prosesser eller som oppleves som sensitive eller problematiske (Schibbye, 2009). Min intervjuguide var utformet med åpne og spørsmål. I forkant var jeg derfor ikke bekymret for at noen av spørsmålene kunne oppleves belastende. Under intervjuene virket det ikke som spørsmålene gjorde informantene ukomfortable, selv om informantene viste emosjoner under intervjuene.

## 5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg kategoriene som utkrystalliserte seg etter analysearbeidet. I mitt analysearbeid kom jeg frem til at det var tre kategorier som skilte seg ut. Jeg har kalt disse hovedkategoriene *å føle seg annerledes*, *å få og gi hjelp* og *å være i aktivitet*. For å holde presentasjonen og tolkningen transparent og oversiktlig, har jeg delt kategoriene inn i ytterligere undergrupper med utgangspunkt i meningsbærende enheter innenfor hver kategori. Kategoriene og undergruppene tar utgangspunkt i ord og begreper som informantene selv har benyttet. Dette er gjort for å ivareta informantenes beretninger i størst mulig grad.

Kategoriene har alle til felles at informantene stadig refererer til det sosiale fellesskapet på BRU. Betydningen av det sosiale fellesskapet og det å møte andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse, har dannet grunnlaget for valg av sosialisering som teoretisk rammeverk for diskusjonen.

I dette kapitlet vil jeg presentere og kommentere informantenes fortellinger. Utfyllende kommentarer og drøfting av funn etterfølger presentasjonen av nyere sosialiseringsteori.

### 5.1 Å føle seg annerledes

Alle informantene omtalte seg selv og andre deltakere på BRU med betegnelser som jeg anser å ligge under begrepet *annerledes*. Begrepet kan eksempelvis forstås som å være på en annen måte, være forskjellig fra eller å være ulik. Begrepet *annerledes* kan både ha positive og negative aspekter ved seg. I denne sammenhengen oppfattet jeg at informantene anser begrepet som noe negativt. To av informantene, Anna og Einar, benyttet begrepet *annerledes* om seg selv og andre deltakere. Julie benyttet ikke denne betegnelsen, men hun omtalte derimot seg selv og andre med den samme funksjonshemmingen på denne måten:

*(...) med den samme feilen.*

Anna og Einar benyttet i tillegg betegnelser om seg selv og andre deltakere på BRU som: *med et problem*, *med samme problem* eller *ikke helt vanlig*. For enkelhets skyld benytter jeg begrepet *annerledes*.

Kategorien *å føle seg annerledes* er delt inn i to undergrupper. Disse er kalt: *å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse* og *å akseptere seg selv*.

### 5.1.1 Å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse

Einar og Anna forteller mye om hva det har betydd for dem å møte andre barn og unge med funksjonsnedsettelse. De er begge to klare på at de var og er nysgjerrige på å treffe jevnaldrende med funksjonsnedsettelse. Informantene kommer fra relativt mindre tettbygde strøk og ingen av dem har kontakt med andre barn og unge i det daglige som de anser å være annerledes. Det første Einar fortalte om grunnen til at han meldte seg på BRU var:

*(...) fordi jeg hadde lyst til å prøve å se hvordan det var å møte andre som har en funksjonshemming. Jeg hadde lyst til å møte andre med mitt problem liksom, og se hvordan andre har det.*

Jeg spurte han hva han syntes om at det kun er barn og unge med funksjonsnedsettelse som får delta på BRU. Han svarte at:

*Jeg synes det er gøy. Da får jeg se hvordan andre takler det i forhold til hvordan jeg takler det... Jeg synes at det er fint at vi med funksjonshemming får komme oss ut fra det vanlige og på en måte få være oss selv i forhold til hva vi kanskje gjør når vi går på skolen. Og ja, vi bare er den vi er, vi trenger ikke være redd for å bli mobba eller ett eller anna sånn, fordi at vi er alle annerledes. Her liksom, så slipper en å gå rundt og være redd. Fordi alle er på en måte litt like og du kan liksom ikke bli mobba av en som har det samme som deg eller nesten det samme som deg, fordi da er begge to annerledes på en måte. På skolen for eksempel, da er det mange som blir mobba fordi at de på en måte er litt annerledes og at de ikke blir satt pris på for den de er. Da må man være litt mer forsiktige med hva en sier og gjør for at man ikke skal bli rakka ned på eller noe sånt. Da synes jeg det er greit å få komme her, bare slippe seg løs og sånn.*

Anna trekker også frem at muligheten til å møte andre med funksjonsnedsettelse er en av årsakene til at hun ønsker å delta på BRU igjen:

*Det er de positive minnene som gjør at jeg vil melde meg på igjen. Som det å få være sammen med andre som ikke er helt vanlig. Det at alle har noe, det gjør at ingenting*



*er flaut. Hvis jeg tryner så er det ikke det dødsflaut, slik det ville ha vært på skolen og sånn. Akkurat det er veldig artig å få oppleve.*

Å møte andre som forstår og som vet noe om hvilke utfordringer hverdagen kan by på, virker viktig for Anna og Einar. Anna trekker også frem hva hun har lært av å møte andre deltakere med andre vansker eller funksjonsnedsettelse enn henne selv:

*Jeg synes det er fint å bo sammen med deltakere som har ulike funksjonshemninger under leiren. Hadde vi bare hadde havnet sammen med andre med egen funksjonshemming så hadde vi heller ikke lært noe om andres funksjonshemninger og andres behov for å si det på den måten. Jeg synes det er litt viktig og bra å finne ut at folk er forskjellige og at ikke alle er som deg. Akkurat slik som man leser i bøker. Det har jo liksom bare blitt bevist det da. Det er jo positivt.*

Når jeg spør hvordan det føles å være sammen med de andre deltakerne på BRU og hva det betyr for Anna, forklarer hun det slik:

*Jeg synes det er kjempebra at det kun er andre med en funksjonshemming som får lov å delta. Det at alle har et eller anna gjør at man ikke trenger å bry seg om andre sitt, for vi vet selv hvordan det er å være annerledes. Det er noe som sikkert veldig mange her merker.*

Det å være sammen med andre som forstår henne er noe Anna setter stor pris på. Om tidligere opphold på BHSS forteller hun dette:

*Der føler jeg også på en måte at alle deler noe felles, like mye som her. Altså deler noe felles som at alle er annerledes eller at alle har noe som er annerledes. Det betyr mye for da kan vi snakke om og dele erfaringer om ting da, på en helt vanlig og naturlig måte. Snakke om funksjonshemming liksom, det gjør jeg jo ikke så mye i hverdagen. Det er jo ikke sånn som jeg gjør på en tirsdag liksom. Så det er veldig bra.*

En av de tingene Einar trekker frem når vi snakker om hva han har lært av å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse på BRU er dette:

*Her har jeg lært meg mer liksom å ta det med et smil. Det var vel fordi at de andre ikke ble så fort sinte og sure som jeg gjorde før, de bare tok alt med et smil. Det var vel i fjor jeg datt da jeg prøvde den der kulebakken. Da ble jeg veldig sur og hadde*

*bare lyst til å gi opp, men da jeg så at de andre som datt bare lo og koste seg i stedet for å bli sinte og sure, så forandret det seg litt. Jeg så liksom at de andre bare lo og smilte i stedet for å bli sinte og kaste skistavene i været, slik jeg gjorde. Så da så jeg at hvis de klarer det, så klarer jeg det. Jeg har på en måte forsøkt å snu det. Jeg har tenkt: Ja vel, så datt jeg da. Da får jeg vel reise meg opp igjen og prøve en gang til. Før hadde jeg tenkt: Nei nå vil jeg ikke mer og liksom gi blaffen i alt. Det er mer mens jeg har vært på BRU at jeg på en måte har lært det. Jeg blir jo fortsatt frustrert og sånn, men jeg har lært meg å ta en liten pause og bare slappe av i stedet for å bli sint og sur.*

Einar forteller at han har lært hvordan han kan takle motgang på en bedre måte. Dette lærte han ved å se hvordan andre på BRU reagerte når det var noe de ikke fikk til.

For Julie betyr det ikke like mye å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse som for Anna og Einar. Når jeg spurte Julie om hva hun synes om at det kun er barn og unge med funksjonsnedsettelse som får delta svarte hun slik:

*Hvordan skal jeg si det da? Jeg prøver liksom ikke å tenke på det. Jeg tenker kun på meg selv, mine venner og de som bor på samme hytte som meg. De andre kan klare seg med ledsageren sin og på hytten si.*

Videre spurte jeg henne om hun vanligvis snakker om funksjonshemming sammen med vennene eller de hun bor på hytte med. Til det svarte hun:

*Nei, det holder vi for oss selv.*

Jeg undret på om dette var noe hun egentlig har behov for å snakke om eller om hun snakket med noen om det hjemme. Julie sier at hun egentlig ikke har behov for det. Mens vi snakket om dette var hun tydelig rørt. Hun dro litt på ordene og var ikke helt overbevisende.

### **5.1.2 Å akseptere seg selv**

Informantene snakket også en del om hvordan de ser på seg selv og hvordan de er. Under samtalene gav alle uttrykk for at de er annerledes og snakket om at «de er som de er». Anna sa dette om det å føle seg annerledes:

*Det å føle seg annerledes går egentlig greit. Jeg har jo venner på skolen og har det bra, men av og til er det litt vanskelig. Da tenker jeg: Hvorfor i all verden kunne ikke jeg være som alle andre liksom? Men det er slik det er. Jeg kan ikke gjøre noe med det. Det er jo livet.*

Jeg opplever at Anna aksepterer seg selv og egen funksjonshemming, men at hun synes at livet oppleves urettferdig av og til. Da jeg spurte henne om hun kunne forklare litt mer om det å føle seg annerledes, eller om hun kunne forklare hvordan hun håndterer det i hverdagen sa hun at det går greit. Jeg forsøkte å spørre på ulike måter, men det virket ikke som hun ville dele så mye mer enn det hun allerede hadde gjort. Einar derimot, reflekterte noe mer rundt dette:

*Mens jeg var på BRU lærte jeg å sette pris på den jeg er, at jeg har de problemene jeg har og at det er mange andre som også har det. Det var noe som endret seg litt etter at jeg hadde vært her den første gangen. Jeg var ikke så flau liksom. Jeg ble ikke så redd for å vise at jeg er den jeg er og at jeg har de problemene jeg har.*

Jeg spurte han om hvilke tanker han har om at dette endret seg og hvorfor dette hadde endret seg mens han var på BRU. Til det svarte Einar at:

*Det var vel at jeg møtte mange andre som hadde slike problemer som meg og andre forskjellige handikap. Jeg husker da at jeg fortalte om dette hjemme, altså om hvordan det hadde vært her første gangen og hvordan det føltes etterpå. Da var jeg stolt.*

Han forteller altså at han har begynt å sette mer pris på seg selv og at dette henger sammen med det å møte de andre deltakere på BRU.

## **5.2 Å få og gi hjelp**

Informantene snakket mye om det å motta hjelp, men også om det å hjelpe andre. Kategorien er delt inn i to undergrupper: *for å mestre fysisk aktivitet og for å klare seg selv.*

## 5.2.1 For å mestre fysisk aktivitet

Opplevelse av mestring henger ifølge informantenes utsagn tett sammen med det å få tilstrekkelig med hjelp for at en aktivitet skal kunne gjennomføres. Anna forteller om det slik:

*Hjemme er det litt vanskeligere å komme seg ut på skitur. Vi har jo lysløype og sånn, men det er veldig mye bakker og jeg er ikke så veldig glad i bakker, verken oppover eller nedover. Her så får vi jo på en måte folk og studenter som faktisk kan, eller i hvert fall sånn halvveis litt om ledsagelse og måter man kjører ned og går opp bakker på og sånn. Mamma og pappa kan ikke det liksom. Så på tur med dem må jeg jo gå eller ake ned bakkene og sånn. Da er det jo ikke like artig.*

Det å få tilstrekkelig med ledsagelse og instruksjon slik at hun selv kan mestre å gå opp eller kjøre ned bakker på ski, setter Anna tydelig pris på. Slik hun forteller det handler det om å få støtte slik at man kan mestre fysisk aktivitet.

Da jeg spurte Julie om hva hun har lært mens hun har vært på BRU trekker også hun frem det å få støtte og hjelp slik at en kan mestre. Hun fortalte at hun hadde lært om seg selv at hun blant annet kan presse seg selv til å gå så langt som åtte km. Når jeg senere spurte henne om hvordan hun klarer å presse seg til det, svarte hun:

*Nei, jeg har for eksempel mange ledsagere da som går i løypa med meg, som går sammen med meg og heier på meg og slik. Som sier ifra når det kommer bakker og sånn.*

Videre lurte jeg på hvordan det føles når man mestrer noe fysisk slik som det hun fortalte. Slik svarte hun:

*Nei, den følelsen går nesten ikke an å beskrive... Men det er en god følelse.*

Einar opplevde også at den støtten han fikk medførte at han turte å prøve noe nytt, som å kjøre ned den store kulebakken. Han forklarte at han følte at han måtte prøve og at han behøvde oppmuntring for å få det til. Han fortalte at det også hadde sett artig ut, men at han behøvde hjelp og støtte for å kjøre ned bakken.

Julie forklarte også at hun opplevde det som positivt å kunne hjelpe andre, slik at også de kan oppleve å mestre:

*Jeg synes det er fint å bo på hytte med andre som har en funksjonshemming. Slik som Sissel og Ragnhild for eksempel. De er mine venner og har det samme som meg. Vi er vant til å ha det samme liksom, så da er det lett å hjelpe hverandre. Jo flere som bor sammen med samme feil, så kan man liksom hjelpe hverandre. Fordi da vet man litt hva det er. Jeg kan hjelpe Sissel for eksempel. Med å følge henne, frem og tilbake, både ute og inne. Jeg kan liksom ledsage henne litt da.*

## **5.2.2 For å klare seg selv**

Anna svarer slik på mitt spørsmål om hva som er i fokus under BRU:

*Selvstendighet er også i fokus her. Liksom det å klare seg selv. For eksempel uten mamma og pappa, lage mat og sånne hverdagslige ting. Gjøre ting alene, eller med minst mulig hjelp. Det er jo kjempe bra! Det er jo noe fokus på det hjemme også. I forhold til å lage middag og sånn så hjelper jeg til av og til, men jeg lager jo ikke akkurat middag hver dag for å si det sånn. Men det hender jeg hjelper til fordi jeg har lyst, det er jo greit. Jeg er også med på å bestemme hva vi skal ha til middag. I år er det sånn at vi har en ledsager hver, men jeg har ikke brukt å ha det før. Det har brukt å være tre deltakere og to ledsagere. Men vi skal jo hjelpe til likevel, det hører liksom til det. Vi skal stå opp selv, hjelpe til å lage mat. Det er jo noe annet enn å være hjemme. Her må man ha ansvar for sine egne klær og alt. Man må fikse mye selv. Jeg synes det er bra jeg. Det er artig å få prøvd ting selv. Det er jo positivt.*

Det er viktig for Anna å få nok hjelp til å føle at hun er selvstendig mens hun er på BRU. Hun opplever at det er fokus på å bidra til fellesskapet og å holde orden på seg selv og sitt. Einar trekker også frem dette og Julie forteller om det slik:

*Her har jeg lært å lage mat og slik. Har hatt nytte av det. Men så har det gått noen uker hjemme også har jeg glemt det igjen. Så det tar ikke lang tid. Hjemme er det mamma og pappa som ennå lager mat. Hvorfor jeg ikke gjør noe hjemme er et godt spørsmål! Det vet jeg faktisk ikke.*

## 5.3 Å være i aktivitet

Som intervjuguiden (Vedlegg 3) viser, hadde jeg ingen eksplisitte spørsmål om det å være i aktivitet eller opplevelse av å være i aktivitet. Likevel var dette noe informantene fortalte en god del om. De fortalte både om sine erfaringer med å være i aktivitet hjemmefra og på BRU. Informantenes beskrivelser er delt inn i tre undergrupper: *negative opplevelser, å få gått på ski og komme seg ut og opplevelse av mestring.*

### 5.3.1 Negative opplevelser

Samtlige informanter har negative opplevelser med å være i fysisk aktivitet. To av informantene har opplevd at de har måttet slutte på organiserte aktiviteter. Begge opplevde at aktiviteten ikke var godt nok tilpasset. De sluttet begge på grunn av frykt. Anna fortalte om opplevelsen slik:

*Hjemme rir jeg en gang i uka. Det var jo artig det da. Jeg fant ut at jeg måtte ha enetimer fordi da jeg prøvde meg på en sånn gruppe i fjor, da ble det litt kaos. Instruktøren kunne ikke se på meg hele tiden liksom, så da endte det med at jeg datt av til slutt... det tok et år før jeg fortsatte... Hjemme arrangeres det ikke noen fritidsaktiviteter for unge med funksjonshemming. Det er ikke så rart, det er ikke mange i området i det hele tatt. Når det er 7000 innbyggere så er det ikke så mange som er født med funksjonshemming. Det heter vel terapiridning det jeg gjør. Men jeg er jo alene likevel, det er ikke noe sånn sosialt. Det er ingen plasser hvor vi som har funksjonshemming kan møtes eller noe.*

Hun fortsatte altså med ridning etter fallet, men denne gangen med enetimer. Hun uttrykker tydelig at hun kunne tenke seg å delta på flere organiserte aktiviteter sammen med andre, men at hennes erfaring er at det ikke går så bra.

Julies opplevelse av å delta på en organisert aktivitet var slik:

*Før spilte jeg fotball. Men jeg kunne ikke fortsette fordi laget jeg spilte på ble så gode at de begynte å spille sammen med de som er eldre. Da ble jeg reddere og reddere for ballen. Det var ei som skjøt ballen mot ansiktet mitt hver gang. Jeg ble livredd. Når*

*mamma skjønte det, da slutta jeg. Men jeg liker å spille fotball, så jeg blir med hvis noen spør meg.*

Anna og Einar har også negative opplevelser med å være i fysisk aktivitet på BRU. Slik forteller Anna hvordan hun opplever det når hun ikke mestrer eller forstår:

*Av og til kan man bli litt sur og lei seg. Hvis det er ting jeg ikke skjønner for eksempel. Si at vi skal gå på ski i sirkel og så skjønner ikke jeg hva det er snakk om. Da kan jeg ofte bli både sur og lei meg. Da kan det jo se ut som at jeg ikke vil, det vil jo jeg heller ikke. Da er det kanskje bedre å spørre, men av og til så er jeg nok litt for stolt til det.*

Særlig Anna fremhever at hun ikke liker konkurranser. Noe av det hun liker med BRU er at det å vinne ikke står i fokus, men at målet skal være å gjennomføre. Likevel synes hun at det var leit å komme hjem og fortelle om plasseringen sin på Barnas Ridderrenn:

*En av tingene jeg fortalte da jeg kom hjem, var jo det at jeg kom nest sist på ridderrennet. Det var jo heldigvis ikke så mye fokus på plasseringer og sånn og det er jeg glad for... På skolen hvis vi skulle ha hatt skirenn, så er det alltid om og gjøre å komme først, ikke å fullføre.*

### **5.3.2 Å få gått på ski og komme seg ut**

Informantene trakk særlig fram dette med å få gått på ski og komme seg ut som en viktig årsak til at de melder seg på BRU. Julie forteller det slik:

*En grunn til at jeg ville melde meg på igjen er at jeg får gå på ski hver eneste dag. Det får jeg ikke hjemme.*

Når jeg spør henne hva som er det beste med BRU svarer hun at:

*Det beste med BRU er egentlig å få gå på ski! Det gjør vi jo nesten i flere timer hver dag. Alene er det vanskelig å komme seg ut på ski. Da gidder jeg ikke for å si det på den måten! Da kan jeg heller ligge rett ut på sofaen og se på tv for eksempel. Jeg blir med hvis mamma og pappa jager meg ut, men da liker jeg egentlig best å gå litt for meg selv, for da kan jeg gå i mitt eget tempo.*

Alle deltakerne fortalte at det ikke er like lett å komme seg ut og få gått på ski eller gjøre andre uteaktiviteter når de er hjemme. De har alle erfart at det ikke er like lett å komme seg ut hjemme. Deltakerne fortalte at de kunne tenke seg å komme seg mer ut når de er hjemme.

Anna trakk også frem et annet aspekt ved det å være i fysisk aktivitet på BRU:

*Her er fokuset på å gå, bare gå så langt som du har lyst til. Det er veldig bra. Bra følelse.*

Hun fremhever flere ganger under intervjuet at hun er veldig fornøyd med at målet med BRU er å delta og å komme seg ut. På henne virker det som at det er få som er opptatt av hvor langt, fort eller hvor bra en går på ski.

### **5.3.3 Opplevelse av mestring**

Deltakerne delte alle tanker om det å mestre å gå på ski og leke seg i skileiken. Opplevelse av mestring er også en av årsakene til at de søker seg tilbake til BRU. Da jeg spurte Anna om hun kunne huske noen spesielle minner eller følelser som hun tok med seg hjem fra BRU, svarte hun slik:

*Litt mestringsfølelse da. At liksom å få gått på ski og stått i løypene og sånn. Fått prøvd ting jeg ikke har gjort før og få det til! I fjor for eksempel, da fikk jeg til å stå på de kulene! Året før så prøvde jeg de små kulene og det gikk ikke så bra, så det ble jo negativt. Men i år hadde jeg lyst til å få det til. Så jeg hadde liksom bestemt meg for å få det til. Jeg sa til meg selv: Dette her skal jeg få til! Og da fikk jeg det til.*

Når hun fortalte dette var hun tydelig stolt og fornøyd med seg selv. Hun smilte fra øre til øre og gestikulerte voldsomt. Jeg spurte Anna om hun ofte sier til seg selv at dette skal jeg få til. Hun sa at hun hadde erfart at:

*Hvis man bestemmer seg for at man vil noe, så går det som regel.*

Anna har positive erfaringer av å mestre og det å bestemme seg for at hun skal forsøke noe og gi det en sjanse.

Da jeg spurte Einar om hvorfor han hadde meldt seg på BRU, og om han hadde lært noe mens han deltok, svarte han slik:



*Jeg meldte meg på BRU blant annet fordi jeg hadde lyst til å stå på ski og prøve nye aktiviteter som jeg ikke har fått vært med på før. Jeg lærte for eksempel at jeg må tørre mer. Det er jo en sånn kulebakke med veldig store humper og sånn, som jeg var redd for å forsøke, men så gjorde jeg det likevel og etter det turte jeg mer! Man må liksom bare hoppe i det og ta det som det kommer liksom, bare gjøre det! Det var ikke så veldig lett, men jeg måtte jo prøve.*

Han hadde også erfart at han mestret noe som han ikke hadde prøvd før og som han ikke trodde at han kom til å tørre.

## 5.4 Oppsummering av funn

Hovedkategorien *å føle seg annerledes* handler om deltakernes bilde av seg selv. Når de snakker om seg selv anvender de begreper som ligger mot det å avvike fra normalen. Slik jeg tolker utsagnene opplever deltakerne dette som noe negativt. De føler seg annerledes fra alle andre i lokalmiljøet. De forteller også at de ikke kjenner andre med funksjonsnedsettelse i sitt lokalmiljø. Basert på at de føler seg annerledes, representerer BRU fristed til å være seg selv. De kan snakke med jevnaldrende om det å ha en funksjonshemming, noe de sjeldent gjør hjemme. Deltakerne liker å møte andre som er annerledes fordi at de ikke behøver å være redde for å skille seg ut eller for å bli mobbet. Som Einar sier: Her kan en bare være seg selv og slippe seg løs. Informantene forteller at de føler at de har noe til felles med de andre deltakerne. Fellesskapsfølelsen som de har på BRU har de også opplevd på andre arenaer hvor andre barn og unge med funksjonsnedsettelse er samlet, eksempelvis på BHSS. Gjennom møtene med jevnaldrende med funksjonsnedsettelse har det bidratt til at de i større grad har lært å akseptere seg selv. Når Einar har sett hvordan andre takler hverdagen sin, sier han at han har lært seg selv bedre å kjenne. Slik han og Anna beskriver det har de gjennom oppholdene på BRU lært seg å takle sin egen funksjonshemming bedre. De har ikke bare mestret ny fysisk aktivitet, men også følt seg bedre rustet til å takle av livet.

*Å få og gi hjelp* under BRU er viktig for alle deltakerne. Under BRU opplever informantene at de får nok hjelp til å mestre nye utfordringer, til å føle seg selvstendig, samtidig som de erfarer at de kan hjelpe andre som har andre utfordringer eller behov dem selv. Deltakerne nevner gjennomgående i intervjuene at grunnen til at de mestrer er at de får adekvat hjelp. Det å være sammen med andre kompetente jevnaldrende, instruktører og ledsagere bidrar til at de både kan observere andre i aksjon, men også at de får gode tips og råd på veien. Dette skiller seg fra informantenes erfaringer med å være i fysisk aktivitet i sin hverdag.

*Å være i aktivitet* er den siste hovedkategorien. I sitt lokalmiljø har alle informantene negative erfaringer med å være i aktivitet. De har alle sluttet på en fritidsaktivitet fordi den har vært dårlig tilpasset. Informantene forteller også at lokalmiljøet de bor i, ikke tilbyr tilpassede aktiviteter for mennesker med funksjonsnedsettelse. På skolen har deltakerne negative erfaringer med fysisk aktivitet. Dette særlig fordi at de opplever at andre jevnaldrende eller klassekamerater alltid knytter aktivitet opp mot konkurranser. De har alle opplevd å komme sist. På BRU opplever deltakerne derimot at målet er å komme seg ut og få gått på ski. Informantene går lite på ski hjemme, ofte fordi de opplever at de ikke får god nok ledsagelse

og hjelp. Under BRU opplever deltakerne at de får god nok hjelp til å få mestringserfaringer med fysisk aktivitet.

# 6 Presentasjon av teori som kan belyse funn

Kategoriene som informantenes opplevelser og erfaringer grupperte seg i, har til felles at informantene trekker frem det sosiale fellesskapet på BRU. Betydningen av det sosiale fellesskapet og det å møte andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse, har dannet grunnlaget for valg av sosialisering som teoretisk rammeverk for diskusjonen.

Som grunnlag for drøftingen av funn, har jeg valgt å presentere nyere norsk sosialiseringsteori basert på arbeidet til professor emeritus i pedagogikk Anton Hoëm og dr. philos og professor i sosiologi Ivar Frønes. Det kunne også ha vært interessant og relevant å presentere symbolsk interaksjonisme av George Herbert Mead, habitus og former for kapital av Pierre Bourdieu, eller sosial identitetsteori utviklet av Henri Tajfel. Jeg har imidlertid valgt å presentere sosialiseringsteori fordi Hoëm (2010) og særlig Frønes (2006; 2013) vektlegger jevnalderrelasjonens betydning for prosessene som former vår identitet og vårt selvbilde.

Hoëm (2010) skiller mellom sosialiseringprosesser på makro- og mikronivå. I min presentasjon vil jeg kun ta for meg sosialisering på individnivå (mikronivå), fordi det er de tre deltakernes erfaringer jeg skal belyse.

I fortsettelsen vil jeg først gjøre rede for hva som ligger i sosialisering. Deretter vil jeg avklare sentrale begreper innenfor sosialiseringsteori, før jeg presenterer hovedtemaet i denne sammenhengen, nemlig sosialisering og jevnaldrendes betydning.

## 6.1 Sosialisering

Fra fødsel og frem til død sosialiseres mennesket kontinuerlig og uavbrutt (Hoëm, 2010; Frønes, 2006; 2013). Sammenfallende for sosialiseringsteori er at mennesket påvirkes av sine omgivelser. Sosialisering, slik jeg anvender begrepet her, refererer hovedsakelig til utviklingsprosessene i barne- og ungdomsårene.

Nyere sosialiseringsteori betrakter ikke mennesket som en svamp som kun lar seg påvirke av det ytre. Teorien favner også om indre utvikling og vekst, samt det å bli en del av et sosialt

felleskap. Frønes (2006) definerer sosialisering på følgende måte: «Med sosialisering menes den prosessen som former barn til både unike individer og medlemmer av et bestemt samfunn og kultur. Sosialiseringen dreier seg om både samfunnsmessiggjøring og individuell danning» (s. 26). Denne definisjonen uttrykker en forståelse av sosialisering hvor en både er opptatt av hvordan barnet formes og utvikler seg, samt hvordan det er med på å endre sitt miljø og på den også forutsetningene for egen utvikling. Sosialisering er med andre ord en dynamisk prosess hvor den enkelte er en aktiv deltaker i sosiale fellesskap. Begrepet sosialiseringsarena er det stedet hvor individet involveres i et sosialt fellesskap. BRU er et eksempel på en slik møteplass eller arena (Wille, 2009).

Hoëm (2010) hevder at produktet av sosialiseringen er individets identitet. De erfaringer, observasjoner og det som virker, eventuelt ikke virker betydningsfullt for individet, former og preger identitetsdannelsen. Formingen av individets identitet er derfor, som sosialiseringen, en dynamisk prosess. Det er viktig å understreke her at ett og samme forhold eller fenomen har ulik betydning for deltakerne i det sosiale fellesskapet. Det finnes således like mange sosialiseringprosesser (eller forløp) som det finnes mennesker. Det er ofte tilfeldig hvilke faktorer eller forhold som får avgjørende betydning for den enkelte (Hoëm, 2010).

Primær- og sekundærsosialisering er to begreper som anvendes innenfor sosialiseringsteorier (Berger & Luckmann, 2000). Den primære sosialiseringen kommer først og viser til det samspillet som barnet deltar i fra det er nyfødt, altså før den bevisste refleksjonen. Den første sosialiseringen er med på å forme barnets grunnleggende kunnskaper, normer og verdier. Den primære sosialiseringen danner altså grunnlaget for videre sosialisering. Med sekundærsosialisering menes sosialiseringen som bygger på og etterfølger den tidlige sosialiseringsfasen (Berger & Luckmann, 2000; Frønes, 2013). I denne fasen skjer sosialiseringen også gjennom samspill med andre enn kjernefamilien. Signifikante andre eller sosialiseringsagenter refererer til instanser og forhold som i sterk grad påvirker sosialiseringprosessen (Hoëm, 2010). Eksempler på sosialiseringsagenter er venner, lærere, medier og signifikante andre som måtte finnes i barnets eller den unges verden (Frønes, 2013; Hoëm, 2010). Sekundærsosialiseringen har primært som formål å lede individet inn i nye roller, posisjoner og funksjoner (Frønes, 2013). Ifølge Frønes (2013) representerer sekundærsosialiseringen en større grad av bevisst refleksjon enn primærsosialiseringen. Likevel påpeker Frønes (2013) at skillelinjene mellom primær- og sekundærsosialisering må

forstås analytisk. Når jeg omtaler sosialisering i fortsettelsen, refererer jeg til sekundærsosialisering.

Sosialiseringsteori er et omfattende fagfelt, og i denne oppgaven er det på bakgrunn av funnene avgrenset til disse temaene: identitet, selvbylde, sosiale roller, mestring, sosial tilhørighet, sosial sammenligning, sosial desentrering og jevnaldrendes betydning for sosialiseringen.

### **6.1.1 Avklaring av begreper**

Innenfor sosialiseringsteori er det mange begreper som sikter mot å speile og forklare ulike aspekter innenfor sosialiseringen. Jeg trekker her frem begreper som er sentrale for den videre drøftingen. Begrepene *sosial sammenligning* og *sosial desentrering* redegjør jeg for i underkapittelet 6.1.2 *Sosialisering og jevnaldrendes betydning*. Så langt har jeg beskrevet sosialisering som en kontinuerlig og uavbrutt prosess, jeg har gjort rede for primær- og sekundærsosialisering samt signifikante andre.

#### **Identitet og selvbylde**

Ifølge Hoëm (2010) er resultatet av sosialiseringen individets *identitet*. Barne- og ungdomsårene er derfor en tid hvor identitet formes og utvikles. Gjennom interaksjon med omgivelsene dannes identiteten ved at nye erfaringer tolkes på bakgrunn av tidligere erfaringer, og som en del av identifiseringen skaper vi beretninger om oss selv (Frønes, 2006; Hoëm, 2010; Larsen & Buss, 2010; Grue, 2004; Løvgren, 2009). Identitet må derfor forstås som endringsvillig. Hoëm (2010) beskriver identitet som noe individet kan presentere seg selv gjennom. Identiteten danner grunnlaget både for individets selvfølelse og selvopplevelse, og kunnskaper og mestringsgrunnlag. Frønes (2006) trekker frem at identitet handler i like stor grad om hvem man ikke vil være, som hva og hvem man er eller vil bli. Identitet er derfor ikke noe vi er, men noe vi erkjenner (Hoëm, 2010) og aktivt konstruerer (Frønes, 2006). Et aspekt av identitet er derfor vår relasjon til, og ens bilde seg selv. *Selvbylde* konstrueres i sosialiseringsprosessen og forstås her som de bevisste oppfatninger en person har av seg selv. Et eksempel kan være ens oppfatning av egenskaper eller sosiale roller. Samhandling med andre og andres oppfatning av en, påvirkes gjensidig av ens selvbylde (Hoëm, 2010, Frønes, 2006; Løvgren, 2009; Duesund, 1995). Gjentakende negative opplevelser i relasjon med

omgivelsene, eksempelvis at ens kompetanse og evner blir undervurdert, kan få konsekvenser for selvbildet og føre til et negativt bilde av en selv (Løvgren, 2009, Grue, 2004).

## **Sosiale roller**

Sosiale roller refererer til situasjonsavhengig forventet atferd i sosial samhandling. En sosial rolle skapes ved at man inntar en gitt posisjon i en gruppe, og vi kan skille mellom formelle og uformelle roller (Goffman, 2004). Mennesker trer altså inn og ut av ulike sosiale roller til enhver tid. Hvilke sosiale roller vi opptrer i påvirkes gjensidig av øvrige samhandlingspartnere. De ulike sosiale rollene er bærere av kulturelle mønstre, forventninger, krav, posisjoner og ferdigheter. Videre fremhever Goffman (2004) at de sosiale rollene innlæres i sosial samhandling. Omgivelsene kan slik påvirke hvordan man tolker sin sosiale rolle, noe som igjen påvirker hvordan man opptrer i den. Eksempler på ulike sosiale roller som informantene kan ha erfaring med er: sønn, datter, deltaker på BRU, hjelpeavhengig, selvstendig, ledsager, en som mestrer eller ikke en om mestrer. De ulike sosiale rollene kan bli en del av individets identitet og selvbilde. Sosiale roller kan derfor påvirke selvbildet i positiv eller negativ retning (Goffman, 2004).

Goffman (2004) anvender både begrepet rolle og sosial rolle. Slik jeg forstår Goffman (2004) gjenspeiler begrepene de samme prosessene. Her anvender jeg begrepet sosial rolle.

## **Mestring**

Begrepet *mestring* er sammensatt og vanskelig å definere entydig. Ulike fagområder og fagtradisjoner fokuserer på ulike aspekter ved mestring. Innen psykologi, hvor begrepet først ble utviklet, er fokuset rettet mot individets strategier for å takle stress og utfordringer (Larsen & Buss, 2010). Her forstås mestringsbegrepet innenfor sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1977). Nøkkelbegrepet mestringsforventning står sentralt i Banduras (1977; 1997) teori om læring og utvikling. Forventning om mestring dreier seg om troen på egne evner til å utføre bestemte handlinger. Dette kan for eksempel være den enkeltes oppfattelse av egen mulighet til å nå et ønsket mål eller oppnå et bestemt resultat. Mestring handler altså om evnen til å utføre, skape eller oppnå noe. Et eksempel på dette noe, kan være å kjøre ned den store kulebakken. Ifølge Bandura (1997) er evnen til å utføre eller handle gjensidig påvirket av individets forventning om mestring. Hovedkildene til individets mestringsforventning er: egne

mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (dvs. observasjon av andre som lykkes), verbal oppmuntring samt fysiologiske og affektive reaksjoner (Bandura, 1997).

Mestringserfaringer er ifølge Frønes (2006) noe mennesker drives og motiveres av. Positive erfaringer av egen kompetanse, ferdigheter eller evner kan styrke individets selvbilde. Det er slik Frønes (2006) begrunner at opplevelse av kompetanse, som selvtillit eller selvbilde, skaper en videre motivasjon og søken etter ny mestring. Videre påpeker Frønes (2006) at opplevelse av mestring innenfor et bestemt område eller aktivitet, kan det føre til at individet oppsøker det samme området eller aktiviteten igjen. Dette kaller Frønes (2006) for læring ved forsterkning. Forsterkningsprosessene er knyttet til reaksjoner på den enkeltes handlinger eller kvaliteter, som igjen påvirker aktøren (Frønes, 2006).

## **Sosial tilhørighet**

Larsen og Buss (2010) argumenterer for at det ligger i menneskets natur å føle et behov for *sosial tilhørighet* og det å bli akseptert av omverdenen. Sosial tilhørighet kan knyttes til yrke, en klubb eller til en gruppe mennesker (Hoëm, 2010). Sosial tilhørighet kan en også oppleve ved å være omgitt av og gjøre ting sammen med andre som en kjenner godt og føler seg vel sammen med. Mennesker som deler en erfaring eller situasjon kan også oppleve sosial tilhørighet (Wilcock & Hocking, 2015). Å oppleve sosial tilhørighet er en viktig del av det å føle seg vel fordi det signaliserer at en har en plass, at du hører til og at du er inkludert i den sosiale verdenen. Opplevelse av sosial tilhørighet kan blant annet bidra til at en føler seg sikker og komfortabel i de tingene en gjør. Wilcock og Hocking (2015) trekker frem at opplevelse av sosial tilhørighet ikke er statisk, men at det er noe som endrer seg gjennom livet.

### **6.1.2 Sosialisering og jevnaldrendes betydning**

Barn og unge i dag vokser opp i et samfunn og i et miljø med jevnaldrende. Barn omgås i barnehagen, på skolen, på aktivitetsskolen, gjennom organiserte fritidsaktiviteter eller ute gjennom fri lek. Fritidsaktiviteter deles gjerne inn i to undergrupper: organiserte og uorganiserte. I denne oppgaven anvender jeg begrepet organiserte fritidsaktiviteter slik Løvgren (2009) formulerer det i sin rapport om *Unge funksjonshemmede. Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter*. Organiserte fritidsaktiviteter brukes om aktiviteter som er voksenstyrte, er forhåndsavtalt eller foregår jevnlig på avtalte steder og tidspunkter, og



arrangeres av frivillige eller det offentlige (Løvgren, 2009). Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter har vært økende de siste årene (Hjorthol & Nordbakke, 2015) og mange barn og unge tilbringer mye av tiden sin sammen med jevnaldrende. I dag vokser barnet opp med en helt annen strukturert organisering av sin fritid (Frønes, 2006).

Jevnaldersrelasjoner forstås her som sosial samhandling med andre på omtrent samme alder. Det er viktig å presisere at det finnes ulike typer jevnaldersrelasjoner, som alle har stor betydning for sosialiseringen. Vi finner både vennsksrelasjoner og andre typer bekjentskaper. Frønes (2006) trekker frem at også perifere ytterpunkter i det sosiale nettverket er betydningsfulle. Potensielt påvirkes vi av andre uavhengig av nærheten. Miljøet av jevnaldrende danner slik et komplekst og bevegelig sosialt landskap (Frønes, 2006).

Dagens barn og unge hevdes å vokse opp i et miljø hvor de har mye kontakt med jevnaldrende (Frønes, 2006). Barnets relasjoner til voksne og særlig dets omsorgsgivere er noe som barnet selv ikke må arbeide for å få. Barnets relasjoner med jevnaldrende er imidlertid noe barnet selv må oppnå og vedlikeholde. Denne relasjonen handler mindre om ensidig tilpassing, slik barnet forholder seg til voksne, og i større grad om en gjensidig involvering. Dette synet signaliserer at vi her snakker om et handlende barn. Et barn som må kjempe om deltagelse, posisjoner og status. Andre egenskaper ved jevnaldersrelasjonen er betydningen av likeverd. Barn-barn-relasjonen preges av at det er en likhet mellom posisjon, situasjon og utviklingsnivå (Frønes, 2006). Dette skaper en arena for sammenligning som ikke kan sidestilles med andre relasjoner. Å sammenligne seg med andre som er i samme posisjon, situasjon og på samme utviklingsnivå er noe mennesket gjør. Slik jamføring kalles ofte for *sosial sammenligning* (Frønes, 2006). Dette innebærer at barn og unge sammenligner seg med sine jevnaldrende på ulike måter, enten det er skole- eller sportsprestasjoner eller allmenn popularitet. Det er blant de jevnaldrende barnet primært formes sosialt (Frønes, 2006). I sosial samhandling med de likeverdige kan barnet oppleve å være populær eller upopulær, eller en som mestrer eller ikke mestrer. De jevnaldrende (de likeverdige) spiller slik en sentral rolle for utvikling av kommunikatív og sosial kompetanse. Barn lærer og utvikler seg sammen med andre barn.

De prinsipielle likeverd- og fellestrekkene mellom de jevnaldrende muliggjør videre også for læring og utvikling av evnen til selvrefleksjon (Frønes, 2006). Evnen til selvrefleksjon er forankret i modning, men også i sosial samhandling med likeverdige. Begrepet desentrering refererer til evnen til å ta andre perspektiver enn sitt eget. Ifølge Frønes (2006) er evnen til

desentrering en forutsetning for utvikling av selvrefleksjon. I begrepet *sosial desentrering* ligger også evnen til objektivisering, å kunne se seg selv utenfra eller til å gjøre seg selv til objekt for egen refleksjon. Det særegne ved jevnalderforholdet kommer ifølge Frønes (2006) først og fremst frem i den formen for sosial læring kalt perspektivulikheter og perspektivveksling. Evnen til å ta andres perspektiv, posisjon eller rolle er viktig for kulturell og sosial forståelse og kommunikasjon. Forholdet mellom de likeverdige samhandlingspartene er avhengig av at det opptrer perspektivulikheter, eksempelvis meninger, verdier eller forståelse, i perspektivmøtene for at evnen til sosial desentrering skal utvikles. Barnet lærer og utvikler seg ved å møte andre perspektiver enn sitt eget. Dersom avstanden eller forskjellene er for store kan dette hemme utvikling. Evnen til å kunne ta den andres rolle eller perspektiv kan også refereres til som sosial desentrering. Lav grad av evne til objektivisering, desentrering og sosial desentrering kan ifølge Frønes (2006) medføre identitetsstagnering, altså det motsatte av god identitetsutvikling.

Gjennom møter med jevnaldrende vokser barnets forståelse for andre og seg selv. Simultant som barnet vokser utvikles også evnen til selvrefleksjon (Frønes, 2006; Hoëm, 2010). De jevnaldrende, eller de likeverdige og signifikante andre, har derfor stor betydning for sosialiseringprosessen. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

I dette kapitlet har målet vært å presentere teori som er relevant for å belyse mine funn. I det neste kapitlet vil jeg ta for meg hver enkelt hovedkategori som jeg tidligere har beskrevet i presentasjon av funn. Innenfor hver kategori vil jeg drøfte funnene opp mot relevante begreper fra sosialiseringsteori.

## 7 Drøfting av funn

Jeg skal her kommentere og drøfte mine funn med sosialisering som teoretisk rammeverk. Følgende problemstilling vil bli belyst:

*Hvilken betydning har deltakelse på Barnas Ridderuke som sosialiseringsarena for tre barn og unge med funksjonsnedsettelse?*

Drøftingen er organisert på samme måte som kapittel 4 *Presentasjon av funn*. Jeg tar for meg hver av hovedkategoriene som kom frem i analysene av data, med tilhørende undergrupper. Sosialiseringsteori er omfattende, og beskriver flere aspekter ved sosial samhandling, læring og utvikling. Innenfor hver kategori kunne det derfor være relevant å knytte flere begreper opp mot hver hovedkategori. Likevel har jeg valgt å rette fokuset mot bestemte begreper innenfor sosialiseringsteori. Målet er at diskusjonen skal være like transparent og oversiktlig som presentasjonen av funn.

### 7.1 Å føle seg annerledes, sosial sammenligning og selvbilde

Jeg ønsker her å belyse hvilken betydning det kan ha for sosialiseringen å føle seg annerledes. Hovedkategorien *å føle seg annerledes* handler her om deltakernes bilde av seg selv. Når de snakker om seg selv, anvender de begreper som handler om å avvike fra det normale. Betegnelser de benyttet i tillegg til *annerledes* var: *ikke helt vanlig, med et problem, med samme problem* eller *med den samme feilen*. Slik jeg tolker utsagnene, opplever deltakerne det å være annerledes som utfordrende.

Slik jeg tidligere har gjort rede for, er det flere egenskaper som er helt særegent for samhandling med jevnaldrende i et sosialiseringsperspektiv (Frønes, 2006). For å belyse betydningen av å føle seg annerledes i barne- og ungdomsårene, vil jeg trekke frem det som i teorigjennomgangen er omtalt som sosial sammenligning.

## Sosial sammenligning

Mennesket sammenligner seg med sine likeverdige. Vi sammenligner oss med de som har lik posisjon, situasjon og utviklingsnivå som oss selv (Frønes, 2006). At deltakerne i studien sammenligner seg med jevnaldrende i lokalmiljøet er derfor helt naturlig. Ingen av de jeg intervjuet kjenner til eller har kontakt med andre barn og unge med funksjonsnedsettelse i sitt lokalmiljø. Et barn med en funksjonshemming kan ikke hevdes å være i samme livssituasjon som det funksjonsfriske barnet. For deltakerne blir det derfor tydelig at de skiller seg fra sine jevnaldrende, som de omgås til daglig. Likevel vil et barn med en funksjonsnedsettelse alltid forsøke å måle og sammenligne seg med sine likeverdige på ulike sosialiseringarenaer, enten det er på skolen eller på fotballbanen. Det kan tenkes at deltakerne er i stand til å hevde seg innenfor ulike områder, selv om de ikke uttrykte dette under intervjuet. Anna både spiller i korps og synger i kor. Hennes musikalske interesse kan tyde på at dette er noe hun mestrer, og at hun hevder seg innenfor dette området.

Anna og Einar forteller at det å kunne være sammen med andre med funksjonsnedsettelse gjør at de opplever en større frihetsfølelse. Hjemme kan Einar og Anna være redde for å skille seg ut eller for å bli mobbet. Einar forklarer at i hverdagen må han i større grad passe seg for hva en sier og gjør sammenlignet med når han er på BRU. Slik jeg forstår Anna og Einar sine beretninger fra oppholdet er at de opplever at funksjonshemmingen blir mindre synlig i denne sosiale konteksten. På BRU opplever de større frihet, og de kan samhandle med jevnaldrende mer på egne premisser. Dette muliggjør for sosial sammenligning med andre som i større grad er i samme situasjon som dem selv, noe som igjen kan styrke selvbildet.

De jevnaldrende, som deltakerne i undersøkelsen sammenligner seg med til daglig, er allikevel i en annen situasjon enn deltakerne selv. At deltakerne har en funksjonshemming kommer blant annet til syne ved at de behandles annerledes. De kan heller ikke delta på samme måte som sine medelever i friminuttene på skolen eller i fysiske aktiviteter. De er også den i klassen som både læreren og klassekamerater må ta spesielt hensyn til.

Funksjonshemmingen gjør at de har andre behov enn sine jevnaldrende, noe som er synlig for alle, også for dem selv. Anna forklarer at hun synes at det går greit å føle seg annerledes. Hun forteller at hun har venner på skolen og at hun har det bra, men at det kan være vanskelig. Hun utdyper videre at hun synes livet kan oppleves urettferdig, og at hun av og til ønsker at hun kan være som alle andre. Ønsket om å være som alle andre er ikke særegent for Anna eller for mennesker med funksjonsnedsettelse. Å passe inn eller det å ikke skille seg ut er noe

som er viktig for de fleste i barne- og ungdomsårene (Frønes, 2006). For de jeg intervjuet og for andre mennesker med funksjonsnedsettelse kan dette ønsket være noe vanskeligere å realisere.

På BRU er det kun barn og unge med funksjonsnedsettelse som kan delta. Jeg vil derfor argumentere for at BRU er en sosialiseringarena hvor deltakerne får nye erfaringer med sosial sammenligning. Dette gir dem anledning til ny sosial sammenligning både i forhold til fysisk og sosial kompetanse, evner, egenskaper og sosiale roller. Noe som kan påvirke selvbildet i positiv retning (Frønes, 2006; Løvgren, 2009; Grue, 2004).

### **Selvbilde**

Identitet og selvbilde utvikles altså gjennom interaksjon med omgivelsene. Omgivelsenes oppfatning av den enkelte kan således påvirke hvilke sosiale roller, kompetanse og egenskaper en tilskriver seg selv (Goffman, 2004). I intervjuene kom det fram at deltakerne ser på seg selv som en som er annerledes. Vi kan derfor gå ut fra at de har opplevd å skille seg ut i sosial samhandling ved at de har en synlig utfordring eller vanske. Deltakerne har ikke fortalt noe om hvilke sosiale roller de inntreier i, enten på skolen eller i fritiden. Deltakerne sier selv at de føler seg annerledes og de opplever daglig på skolen å bli behandlet annerledes på en måte som er synlig for andre. Vi kan derfor anta at de også opplever at andre ser på dem som annerledes, da dette nært henger sammen (Goffman, 2004). Løvgren (2009) fant i sin studie at det var en sammenheng mellom informantenes beskrivelser av selvbilde og identitet, og hvordan informantene oppfattet at de ble betraktet og møtt av deres omgivelser og jevnaldrende. Å føle seg annerledes, bli behandlet annerledes og bli oppfattet som annerledes kan altså ha en negativ effekt på utviklingen av selvbildet og identitetsdannelsen. I verste fall noe som kan føre til identitetsstagnering (Frønes, 2006).

Løvgren (2009) påpeker at dersom barnet identifiserer seg med fordommer som de møter i hverdagen kan det oppleve å bli støtet ut. Å oppleve at en blir støtet ut kan være et eksempel på en marginaliseringsprosess. Marginalisering kan både føre til lavt selvbilde, men også sosial isolasjon (Løvgren, 2009). Dessverre er det slik at barn og unge med funksjonsnedsettelse ofte er mer ensomme og har færre venner enn funksjonsfriske barn og unge. Særlig etter 12-14 årsalderen blir det for mange vanskeligere å være sammen med, og holde følge med barn og unge uten funksjonsnedsettelse (Kunnskapsdepartementet, 2008). Med tanke på at barne- og ungdomsårene er en tid hvor identitet dannes og selvbilde og

sosiale roller utvikles, kan det å betrakte seg selv som annerledes betraktes som kritisk (Frønes, 2006).

Videre vil jeg komme inn på hvilken betydning det har for deltakerne å delta på BRU når det kommer til det å føle seg annerledes.

### **7.1.1 Å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse og sosial tilhørighet**

I intervjuene kom det fram at det å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse betyr mye, spesielt for Anna og Einar. De ga begge to uttrykk for at de var nysgjerrige på å treffe andre «som dem selv». Alle informantene kommer fra mindre tettbygde strøk hvor det ikke bor andre med funksjonsnedsettelse på samme alder. Grunnen til at Anna og Einar meldte seg på BRU var at de ønsket å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse. Julie meldte seg på BRU for å få mer tid sammen med bestevennen sin. De møttes første gang på BHSS og har kontakt når de møtes på BRU, BHSS og på en interesseorganisasjons arrangementer. Utover disse møtene forteller Julie at de har lite kontakt. Julie forteller at hun opplever at hun og bestevennen har noe spesielt som de deler. Dette dreier seg om sosial tilhørighet, som er et viktig aspekt ved sosial samhandling.

#### **Sosial tilhørighet**

De tre informantene trekker frem at på BRU opplever de at de deler noe spesielt med de andre deltakerne. Fellesskapsfølelsen som deltakerne opplever har de også erfaring med fra andre arenaer hvor barn og unge med funksjonsnedsettelse har vært samlet, eksempelvis på BHSS. Deltakerne omtaler denne tilhørighetsfølelsen ved at alle *har noe* eller *deler noe*. Julie opplever sosial tilhørighet på BRU når hun er sammen med vennen sin, som hun kjenner godt og føler seg vel med. Hun forteller at det nesten er som å ha mamma eller pappa med seg. Einar og Anna opplever sosial tilhørighet fordi de føler at de deler en situasjon og erfaring med de øvrige deltakerne.

Opplevelse av sosial tilhørighet er utelukkende positivt fordi det signaliserer at du har en plass eller at du er inkludert i den sosiale verdenen. Det er ifølge Larsen og Buss (2010) i menneskets natur å føle et behov for sosial tilhørighet og det å bli akseptert av omverdenen. Wilcock og Hocking (2015) hevder at opplevelse av sosial tilhørighet blant annet kan bidra til

at en føler seg sikker og komfortabel i det en foretar seg. Einar forteller nettopp om dette. På BRU kan han slippe seg løs og bare være seg selv. Han føler seg trygg og mer selvsikker i det han gjør. Anna trekker også frem dette. På BRU opplever hun at hun kan gjøre ting uten å bli flau. Dersom hun hadde falt på ski i forbindelse med et arrangement på skolen, ville hun ha blitt veldig flau. På BRU derimot opplever hun ikke det. Dette er noe hun synes er veldig godt å få oppleve. Einar og Annas beskrivelser tyder på at de er mindre bevisst egen funksjonshemming under BRU enn de er hjemme. Tilhørighetsfølelsen og samholdet som deltakerne opplever på BRU bidrar til å gi dem et pusterom fra hverdagen for øvrig. Eller som Einar sier:

*Her får vi komme oss ut fra det vanlige og på en måte få være oss selv i forhold til hva vi kanskje gjør når vi går på skolen. Og ja, vi bare er den vi er, vi trenger ikke være redd for å bli mobba eller ett eller anna sånn, fordi at vi er alle annerledes.*

Som jeg har vært inne på, opplever deltakerne sosial tilhørighet under oppholdet på BRU fordi de er sammen med andre som de kjenner godt og føler seg vel med, eller fordi de deler en situasjon eller erfaring med de øvrige deltakerne. Opplevelsen av sosial tilhørighet er viktig fordi det gjør dem trygge og gir dem en følelse av å være inkludert. Både Anna og Julie savner å delta på flere organiserte fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende. Savn etter sosial tilhørighet kan gi ensomhetsfølelse (Larsen & Buss, 2010). Wendelborg og Ytterhus (2009) fastholder derfor at lav deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter for barn og unge med funksjonsnedsettelse kan medføre tiltakende marginalisering. Marginalisering kan blant annet påvirke selvbildet i negativ retning og i verste fall føre til sosial isolasjon (Løvgren, 2009)

Innledningsvis beskrev jeg hvordan Erling Stordahl opplevde blindeskolen i Trondheim som et fristed hvor han kunne utfolde seg og oppleve skjebnefellesskap med sine klassekamerater. På BRU opplever deltakerne en slik sosial tilhørighet. At mennesker med funksjonsnedsettelse ofte erfarer sosial tilhørighet i segregerte settinger er noe en finner støtte for hos blant annet Sæbu (2011) og Goodwin og Staples (2005).

### **7.1.2 Å akseptere seg selv og sosial desentrering**

Å møte jevnaldrende som forstår og som vet noe om hvilke utfordringer hverdagen kan by på, trekker deltakerne frem som noe positivt. Anna fremhever at hun setter pris på å møte

jevnaaldrende på BRU som har ulike funksjonshemminger. Å lære om andres behov og funksjonsnedsettelse er noe Anna synes er spennende. Einar forteller også at han setter pris på å se hvordan jevnaaldrende med noen av de samme utfordringene som han selv, takler motstand og nye oppgaver. For å belyse deltakernes erfaringer fra møtet med jevnaaldrende på BRU, samt se hvordan dette kan ha vært med på å forme og prege identifiseringen, vil det være relevant å drøfte dette i lys av sosial desentrering.

Sett i sosialiseringperspektiv har alle erfaringer og opplevelser potensiale til å påvirke den videre identitetsutviklingen i positiv eller negativ retning (Frønes, 2006; Hoëm, 2010). Hvilke erfaringer eller opplevelser som vil få betydning kan ikke bedømmes fra utsiden. Gjennom identifiseringen kan det komme til syne for individet og de rundt. Både Einar og Anna forteller at oppholdene på BRU har vært med på å forandre dem.

### **Sosial desentrering**

I intervjuet med Anna kom det fram at det å møte de andre deltakerne på BRU har styrket hennes forståelse for individuelle ulikheter og behov. Anna er som nevnt interessert i andres funksjonshemming og deres behov. Hun sier at det å lære om andre har ført til at hun i større grad forstår at alle mennesker er forskjellig, ikke bare hun selv. Hun sier at møtene på BRU bekrefter det hun har lest og blitt fortalt om menneskelige variasjoner, nemlig at alle mennesker er ulike. Anna setter ord på den sosiale læringen gjennom møtene med perspektivulikheter på BRU. Ifølge Frønes (2006) bygger evnen til sosial desentrering på erfaring med sosial kompleksitet. Slik jeg forstår Frønes (2006) kan BRU, som en sosialiseringarena, bidra til å øke barn og unge med funksjonsnedsettelse sin evne til sosial desentrering. Nettopp det at Anna opplever at samhandlingspartnerne er i en mer lik livssituasjon, bidrar til at hun i større grad kan relatere seg til den hun samhandler med. Ifølge Anna er en av fordelene med å delta på BRU at hun kan snakke med jevnaaldrende om funksjonshemming på en helt vanlig og naturlig måte. Hun opplever at hun kan snakke om og dele erfaringer med jevnaaldrende på en måte som hun sjeldent får anledning til hjemme.

I motsetning til Anna snakker ikke Einar med de øvrige deltakerne om funksjonshemmingen sin for å lære noe nytt om seg selv eller andre. Han forteller at han observerer hvordan andre reagerer og forholder seg til utfordringene som de møter på BRU. Gjennom møtene med de øvrige deltakerne har Einar likevel lært å takle motgang og utfordringer på en mer hensiktsmessig måte. Einar forteller at han har lært seg selv bedre å kjenne ved å se hvordan



andre takler sin hverdag. Ifølge informantene har de altså lært noe de anser som viktig av de jevnaldrende med andre funksjonsnedsettelse. Møtene har bidratt til at de i større grad har lært å akseptere seg selv og sin egen funksjonshemming.

Når det gjelder Julie, betyr det ikke så mye å møte andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse som det gjør for Anna og Einar. Det viktigste for Julie er å få tid sammen med den hun ser på som sin beste venn. De har ifølge Julie den samme funksjonshemmingen, men hun sier at de ikke snakker noe om det, og at de holder tanker om funksjonshemmingen for seg selv. At de andre deltakerne har andre funksjonsnedsettelse, forsøker hun ikke å tenke på. Hun er kun interessert, som hun selv sier, i seg selv, ledsageren sin, vennene sine og de hun på bor på hytten med. Ut fra teori om utvikling av evnen til sosial desentrering kan det tenkes at Julies evne til selvrefleksjon er noe mindre utviklet. Barnets forståelse av seg selv og andre fremmes av møter med likeverdige, men den er også forankret i modning (Frønes, 2006; Hoëm, 2010).

## 7.2 Å få og gi hjelp – ulike sosiale roller

I forbindelse med intervjuene kom det frem at det *å få og gi hjelp* under BRU er viktig for alle. På BRU opplever de at de får nok hjelp til å mestre nye utfordringer, til å føle seg mer selvstendig, samtidig som de erfarer at de kan hjelpe andre som har andre utfordringer eller behov enn dem selv. De opplever med andre ord å innta ulike sosiale roller som de kanskje ikke har hatt før.

Deltakerne nevner gjennomgående i intervjuene at grunnen til at de mestrer er at de får adekvat hjelp. Gjennom å være sammen med andre mer kompetente jevnaldrende, instruktører og ledsagere bidrar det til at de både kan observere andre i aksjon, men også at de får gode tips og råd på veien. Å observere andre som lykkes er ifølge Bandura (1997) en av hovedkildene til individets mestringsforventning. Deltakernes observasjoner under BRU kan med påvirke deres forventninger om å mestre utover oppholdet på BRU. Dette skiller seg fra informantenes erfaringer med fysisk aktivitet i det daglige, hvor de opplever at aktivitetene ikke er godt nok tilrettelagt.

## 7.2.1 Den relasjonelle forståelsesmodellen av funksjonshemming og sosiale roller

Tidligere i oppgaven ble definisjonen av funksjonshemmende forhold presentert for å beskrive hvordan funksjonshemming forstås i denne oppgaven. Funksjonshemmende forhold viser til at det er et gap mellom forutsetningene til mennesker med redusert funksjonsevne og omgivelsenes krav, noe som fører til utfordringer knyttet til å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse (Sosial- og helsedepartementet, 2001). Definisjonen bygger på den relasjonelle forståelsesmåten.

Samtlige informanter har opplevd at omgivelsenes krav er for høye i forhold til deres funksjonsevne. Omgivelsenes manglende tilrettelegging påfører deltakerne en sosial rolle som hjelpeavhengig. Eksemplene deres er hentet fra skolen eller organiserte fritidsaktiviteter. Deltakerne opplever stadig at betingelsene for deltakelse fremhever deres funksjonsnedsettelse. Informantene i undersøkelsen *Unge funksjonshemmede. Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter* (Løvgren, 2009) forteller om det samme. Løvgren (2009) identifiserte og oppsummerte hindre for deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter i tre kategorier. De tre hindrene kalte hun sosiale barrierer, fysiske barrierer og manglende kunnskap om konsekvensene av den konkrete funksjonsnedsettelsen. Sosiale barrierer handler om undervurdering av kompetanse og mestring, samt fordommer i omgivelsene som hemmer deltakelse. Fysiske barrierer refererer til mangel på fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet.

Under BRU har deltakerne mulighet til å få en egen ledsager ved behov. Det å få tilstrekkelig med ledsagelse og instruksjon slik at en mestrer å gå opp eller kjøre ned bakker på ski, setter for eksempel Anna tydelig pris på. Slik hun forteller om ledsagelse handler det om å få støtte slik at hun kan mestre fysisk aktivitet. Opplevelse av mestring av fysiske aktiviteter henger ifølge informantens utsagn tett sammen med det å få tilstrekkelig med hjelp, eksempelvis gjennom verbal oppmuntring (Bandura, 1997). En kan med andre ord si at når deltakerne får tilstrekkelig med hjelp, skifter de sosiale roller. De kan gå fra å være hjelpeavhengige som ikke mestrer, til å være mer selvstendige deltakere som opplever mestring.

### Å få hjelp

Det at deltakerne på BRU får hjelp i form av ledsagelse, instruksjon og støtte, bidrar til at de gjør seg positive mestringserfaringer gjennom å være i aktivitet ute. Deltakerne opplever

således at omgivelsenes krav minskes. Arrangørene av BRU har god kunnskap om ulike typer funksjonsnedsettelse, samt konsekvensene av dem, og de har mange års erfaring med tilrettelegging uansett hjelpebehov.

Under BRU opplever derfor ikke informantene de samme barrierene for deltakelse. Dagens ideal er at barrierer skal brytes for at mennesker med funksjonsnedsettelse får muligheten til å delta på de samme arenaene som andre (Wendelborg & Ytterhus, 2009). Molden, Wendelborg og Tøssebro (2009) hevder at deltakelse i sosiale og organiserte settinger gir mennesket tilgang til viktige ressurser. De fremhever informasjon eller hjelp og støtte fra andre som ressurser. Dette er noe informantene fremhever at de får under BRU. Videre trekker Molden et al. (2009) frem at deltakelse kan bidra til å skape mening og identitet til den som deltar. Slik informantene beretter om opplevelsen av å delta på BRU, kan det forstås dit hen at de opplever det som meningsfylt å delta, gjennom blant annet å delta i aktiviteter som er meningsfylt for dem.

Nyere forskning (Kunnskapsdepartementet, 2008; Løvgren, 2009; Elnan, 2010) har kartlagt og argumentert for at barrierer må brytes ned, men ifølge Elnan (2010) ser de faktiske tiltakene som kan endre dagens praksis ut til å la vente på seg. BRU er et godt eksempel på et arrangement hvor omgivelsene behersker å bryte ned barrierene og fremme deltakelse. Deltakerne nevner også opphold på BHSS samt interesseorganisasjoners arrangementer som kontekster hvor de opplever at barrierer brytes ned.

Å få nok hjelp til å oppleve seg selv som selvstendig, er noe deltakerne trekker frem i intervjuene. Ifølge Morisbak og Skogheim (2013) har det gjennom årenes løp vært mange tilbakemeldinger fra foreldre om at barna deres viser økt initiativ og selvstendighet etter å ha deltatt på BRU. Dette viser at det å delta på BRU kan ha betydning ut over selve oppholdet. Informantene i undersøkelsen *The Meaning of Summer Camp Experiences to Youths With Disabilities* (Goodwin & Staples, 2005) fortalte også at de hadde opplevd større grad av selvstendighet under sommerleiren i Canada.

Det kan være flere årsaker til at deltakerne opplever økt grad av selvstendighet under BRU. En årsak kan være foresattes fravær. I hverdagen er deltakerne avhengig av hjelp fra sine foresatte. Under BRU er deltakerne også avhengig av å få hjelp, men de opplyser at de lærer seg å være mer selvstendig. Julie lærer under BRU å lage mat. Julie forteller imidlertid at etter noen uker hjemme, har hun glemt det hun har lært om matlaging. Hjemme er det mor og far

som lager mat og holder orden. Julie kan ikke svare på hvorfor hun ikke bidrar mer hjemme. Julies eksempel kan vise at foreldrene hennes muligens stiller færre krav til henne i hverdagen. Under BRU må hun selv holde orden på tingene sine, hjelpe til med å holde orden på hytten og lage mat. Fraværet av foresatte kan derfor bidra til at Julie trer inn i en ny sosial rolle som selvstendig. Det blir stilt krav om at hun skal bidra, og det vil være synlig for de andre på hytten dersom hun ikke bidrar. Julie blir slik «tvunget» inn i en ny sosial rolle som krever at hun er mer selvstendig. Dette stemmer godt overens med hvordan Goffman (2004) forklarer at nye sosiale roller oppstår og innlæres.

Følelsen av høyere grad av selvstendighet ser ut til å henge sammen med at barrierer for deltakelse brytes ned på BRU. Dette skjer gjennom god tilrettelegging, men også ved at deltakerne får mulighet til å sammenligne seg med og hevde seg i forhold til jevnaldrende. Sosialisering handler om læring og utvikling av kompetanse (Frønes, 2006). Under BRU får deltakerne prøve seg på en arena hvor de i større grad enn hjemme kan oppleve seg selv som en ressurs, gjennom å hjelpe andre, men også ved å oppøve ferdigheter i et støttende miljø som bryter ned barrierene de oftere opplever hjemme. Slik får deltakerne erfaring med å være i nye sosiale roller. På BRU kan for eksempel Julie tre inn i rollen som en ekstra ressurs som kan hjelpe andre jevnaldrende, eller den som kan holde orden og lage mat. Erfaringene deltakerne får under BRU av å være i nye sosiale roller bidrar til at den enkelte kan få en ny og positiv forståelse av egne evner og kompetanse (Goffman, 2004; Løvgren, 2009; Frønes, 2006).

## **Å gi hjelp**

Under BRU har informantene også opplevd at de kan hjelpe andre. Informantene forteller ikke i intervjuene om hvorvidt de har erfaring med å hjelpe andre når de er hjemme. Når deltakerne snakker om det å få eller gi hjelp i hjemmemiljøet, handler det om at de må få hjelp fra andre. Jeg har således ikke eksplisitt informasjon om hva slags erfaringer de har med å hjelpe andre utenfor BRU.

Det som muligens skiller den type hjelp informantene kan gi til de øvrige deltakerne på BRU kontra andre i hjemmemiljøet, er at de møter flere jevnaldrende som har et større hjelpebehov enn dem selv. Under intervjuet fortalte Julie at hun bor på hytte sammen med to venninner som har lik type funksjonshemming som hun selv har. Hun synes det er fint at de kan bo sammen fordi de er vant til å ha de samme utfordringene, noe som gjør det lett å vite hvordan

en kan hjelpe hverandre. Julie opplevde at hun kan hjelpe en av venninnene sine som har et noe større hjelpebehov enn seg selv. Det å kunne hjelpe andre som er i en lignende situasjon som en selv, trekker også de to andre deltakerne frem som noe positivt. Å hjelpe andre gir deltakerne muligheten til å tre inn i nye sosiale roller og oppleve seg selv som en ressurs (Goffman, 2004).

Drøftingen av den siste kategorien, *Å være i aktivitet*, bygger videre på det å bygge ned barrierer for deltakelse under BRU. Som jeg vil komme tilbake til, er BRU en arena hvor deltakerne får gått på ski og komme seg ut og oppleve mestring i fysisk aktivitet. Hvilken betydning dette har for utviklingen av selvbilde vil bli utdypet i den videre drøftingen.

## **7.3 Å være i aktivitet, mestring og selvbilde**

*Å være i aktivitet* er den siste hovedkategorien som kom frem gjennom analysene av data. Hjemme har alle informantene negative erfaringer med å være i aktivitet. Enten dette er på skolen eller i fritiden. De har alle opplevd barrierer for deltakelse og sluttet på organiserte fritidsaktiviteter fordi de har vært for dårlig tilpasset. Informantene forteller også at lokalmiljøet de bor i ikke tilbyr tilpassede aktiviteter for mennesker med funksjonsnedsettelse. Informantene enten deltar eller har deltatt på organiserte fritidsaktiviteter. Einar går både på karate og fotball, mens Anna tar enetimer i ridning. Julie deltar for tiden ikke på organiserte fritidsaktiviteter.

### **7.3.1 Negative opplevelser og selvbilde**

Felles for samtlige deltakere er at de har sluttet på en eller flere organiserte fritidsaktiviteter. Anna og Julie sluttet fordi aktiviteten var for dårlig tilpasset og fordi de ikke følte seg trygge. Begge to uttrykker et tydelig ønske om å kunne delta på flere organiserte fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende. Einar er den av deltakerne som deltar på flest organiserte fritidsaktiviteter. Til tross for dagens trend og mål om inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse, som vektlegger at barn og unge uavhengig av funksjonsevne skal ha de samme mulighetene for deltakelse på ulike typer arenaer, har det fremkommet at dette ikke alltid stemmer for barn og unge med nedsatt funksjonsevne (Grue, 1999, Sosialdepartementet, 2002-2003; Wendelborg & Ytterhus, 2009). Kunnskapsdepartementet (2008) fant at barn og unge med funksjonsnedsettelse i mindre grad enn funksjonsfriske barn deltar i organiserte fritidsaktiviteter både i Norge, Danmark og Sverige.

De tre deltakerne som ble intervjuet, fortalte at det ikke finnes fritidstilbud for mennesker med funksjonsnedsettelse i deres hjemkommune. Som nevnt innledningsvis, kommer samtlige fra mindre tettbygde strøk. I intervjuet trekker Anna frem at hun forstår at det kan være vanskelig å få til tilpassede aktiviteter siden hun er den eneste i sitt lokalmiljø med en funksjonshemming. Norske kommuner er ikke lovpålagt å tilby tilpassede organiserte fritidsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2008). Sentrale funn i *Kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne* (Kunnskapsdepartementet, 2008) er at tilbudet om organiserte fritidsaktiviteter til barn og unge med funksjonsnedsettelse er betraktelig bredere i tettbygde strøk enn på mindre steder. Funnene fra kartleggingen konkluderer med at fritidstilbudet til barn og unge med funksjonsnedsettelse er mindre godt. Informantenes erfaringer stemmer dermed både med denne kartleggingen og med Løvgrens (2009) barrierer som hemmer deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter.

Intervjuene viser at særlig Julie opplever at hun står utenfor. Julie er den av deltakerne som ikke deltar på organiserte fritidsaktiviteter. Under intervjuet forteller hun at hun liker å spille fotball og at hun blir med ut dersom noen inviterer henne med ut. Julie gir inntrykk av at hun sitter mye inne alene. Hennes nærmeste og beste venn, som hun bor sammen med under BRU, har hun lite kontakt med i det daglige. Når hun er i aktivitet utendørs, er det som regel sammen med familiemedlemmer. Det kan derfor virke som Julie går glipp av den viktige sosialiseringen sammen med jevnaldrende utenfor skolen. Både kartleggingen til Kunnskapsdepartementet (2008) og Løvgrens (2009) funn refererer til fysiske barrierer, altså mangel på fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet. Det andre hinderet informantene selv setter ord på er det Løvgren (2009) omtaler som manglende kunnskap om konsekvensene av den konkrete funksjonsnedsettelsen. Konsekvensen er at deltakerne får begrenset både sine muligheter, men også friheten til å velge mellom ulike organiserte fritidsaktiviteter. Dersom en opplever å bli stengt ute fra disse sosialiseringsarenaene kan det virke negativt inn på ens selvbilde (Duesund, 1995; Frønes, 2006; Løvgren, 2009).

Når deltakerne sammenligner sin fysiske kompetanse og ferdigheter med jevnaldrende på hjemstedet, opplever deltakerne at de skiller seg ut. Dette gjelder både på og utenfor skolen. Fysisk aktivitet på skolen ser ut til å være synonymt med konkurranse for deltakerne. Også her opplever de at de kommer til kort, at de er annerledes og at de ikke mestrer det samme som sine jevnaldrende. Dette har de også erfart i organiserte fritidsaktiviteter. Ifølge Frønes (2006) kan opplevelse av egen kompetanse virke både styrkende eller svekkende på individets

selvbilde. Gjentakende opplevelser av at ens evner og kompetanse kommer til kort, slik deltakerne i denne studien beskriver, kan altså ha en negativ innvirkning på deres selvbilde.

Deltakerne har få negative opplevelser fra å være i aktivitet på BRU nettopp fordi arrangørene bryter ned barrierer for deltakelse. Det eneste Anna ser på som negativt ved BRU, er at hun fikk en dårlig plassering under Barnas Ridderrenn. Hun poengterer at det er lite fokus på tidsbruk og hvem som vinner, både fra arrangørene og deltakernes side, men at dette er noe hun likevel kjenner på. Dette kan ha sammenheng med at hun på Barnas Ridderrenn nok en gang opplevde det å komme sist i mål. Dette er noe hun har erfaring med fra før. Slike negative erfaringer kan påvirke Annas selvbilde i negativ retning (Frønes, 2006; Løvgren, 2009).

### **7.3.2 Mestringserfaringer og selvbilde**

Målet med BRU er at barn og unge med funksjonsnedsettelse skal forbedre sine skiferdigheter, at de skal få utfordre seg selv på snøføre og oppleve mestring av nye oppgaver og aktiviteter. Undergruppene *opplevelse av mestring og å få gått på ski og komme seg ut* handler begge om positive mestringserfaringer under BRU.

Samtlige deltakere forteller at de opplevde mestring under BRU. Å være ute og i aktivitet på BRU er av stor betydning for alle tre. Under BRU opplever deltakerne at målet er å komme seg ut og få gått på ski. Under oppholdet har de erfart at de kan mestre aktiviteter som de på forhånd ikke trodde de kom til å mestre og som de tidligere ikke hadde forsøkt. Informantene går sjelden på ski hjemme, noe som oftest skyldes at de ikke får god nok ledsagelse og hjelp. På skolen opplever deltakerne at utelek og fysisk aktivitet forbindes med konkurranser og mål om å vinne. På BRU derimot opplever deltakerne at målet er å «gå, gå så langt som du har lyst». Når målet er å gå på ski og komme seg ut, har informantene bedre opplevelse av å delta.

Under BRU opplever deltakerne positive mestringserfaringer som muligens er an av årsakene til at de vil melde seg på arrangementet ved en senere anledninger. Dette kan knyttes til forsterkningsprosessene som Frønes (2006) omtaler som læring ved forsterkning. Både Anna og Einar trekker begge frem den store kulebakken på skileikområdet. Begge var tydelig stolte når de fortalte at de hadde mestret å kjøre ned den store kulebakken. Faktorer som oppnåelse av målsettinger og mestring kan føre til positive erfaringer fra deltakelsen (Bandura, 1997;

Løvgren, 2009). Positive erfaringer fra deltakelse kan igjen stimulere til ønske om videre deltakelse (Frønes, 2006).

Under BRU forteller deltakerne at de observerer likeverdige som lykkes i fysiske aktiviteter, de opplever positive mestringserfaringer og de får oppmuntring, hjelp og støtte til å utføre fysisk aktivitet. Ifølge Bandura (1997) kan dette styrke deltakernes mestringsforventning. Frønes (2006) hevder at mennesker drives og motiveres av mestringserfaringer. Deltakernes positive erfaringer av egen fysiske kompetanse, ferdigheter og evner under BRU kan ifølge Frønes (2006) styrke deltakernes selvbilde. Når deltakerne opplever seg kompetente styrker det den videre utviklingen av selvbildet.



## 7.4 Oppsummering av de viktigste funnene

I denne undersøkelsen har målet vært å studere barn og unge med funksjonsnedsettelse og deres opplevelser av å delta på en vinteraktivitetsleir, som har vært spesielt tilrettelagt for dem. Studien har følgende problemstilling:

*Hvilken betydning har deltakelse på Barnas Ridderuke som sosialiseringsarena for tre barn og unge med funksjonsnedsettelse?*

I analysearbeidet av intervjuene kom følgende hovedkategorier fram som de mest sentrale: *Å føle seg annerledes, å få og gi hjelp, og å være i aktivitet*. Som en rød tråd gjennom intervjuene fremhevet samtlige den sosiale gevinsten ved å delta på BRU. For å belyse og drøfte kategoriene jeg fant i analysearbeidet, har jeg brukt nyere sosialiseringsteori som utgangspunkt. Sosialiseringsteori er som nevnt et omfattende fagfelt, og i denne oppgaven er det på bakgrunn av funnene avgrenset til disse temaene: identitet, selvbilde, sosiale roller, mestring, sosial tilhørighet, sosial sammenligning, sosial desentrering og jevnaldrendes betydning for sosialiseringen

Første hovedkategori, *å føle seg annerledes*, ble drøftet med utgangspunkt i teori om sosial sammenligning og selvbilde. Hovedpoenget er at når deltakerne sammenligner seg med jevnaldrende fra hjemmeplassen, erfarer de gjentatte ganger at de skiller seg ut, noe som de opplever som negativt. Slike gjentatte negative erfaringer kan ha en negativ påvirkning på deres selvbilde (Løvgren, 2009; Frønes, 2006; Grue, 2004).

Hovedkategorien *å føle seg annerledes* ble videre inndelt i to undergrupper, hvor den første ble kalt *å møte jevnaldrende med funksjonsnedsettelse*. Dette temaet ble drøftet med utgangspunkt i teori om sosial tilhørighet. Deltakerne fremhever opplevelsen av at de deler noe med de øvrige som deltar, nemlig det å føle seg annerledes. Informantene uttrykker at denne følelsen gjør dem friere, tryggere og mer selvsikre. Dette sammenfaller med det Wilcock og Hocking (2015) omtaler som sosial tilhørighet som innebærer at en føler seg tryggere og mer komfortabel.

Den andre undergruppen er *å akseptere seg selv*. Denne ble drøftet med utgangspunkt i teori om sosial desentrering. Deltakerne trekker frem det positive ved å møte andre som forstår og deler deres utfordringer som følge av funksjonsnedsettelsen. De observerer og lærer hvordan andre takler de samme utfordringene på ulike måter. Sosial desentrering dreier seg om å se

seg selv utenfra og påvirker evnen til selvrefleksjon (Frønes, 2006). Denne egenskapen er sentral for å mestre sosial forståelse og kommunikasjon. Deltakerne som til daglig opplever funksjonshemming og begrensinger, får under BRU se alternative måter å takle utfordringer på. Dette har gjort at enkelte av informantene i større grad har akseptert seg selv og egen funksjonshemming.

Den andre hovedkategorien er *Å få og gi hjelp*. Denne ble diskutert med utgangspunkt i teori om sosiale roller. Under denne kategorien ble også den relasjonelle forståelsesmodellen av funksjonshemming diskutert. Adekvat hjelp til ulike gjøremål gjorde at de opplevde å mestre mer enn ellers i sin hverdag. Innen dette temaet løftet deltakerne frem de positive opplevelsene med å se seg selv i sosiale roller som ressurspersoner og mer selvstendige individer. Dette var en rolle som de ikke var vant med fra før.

Den siste hovedkategorien er *Å være i aktivitet*. Denne ble drøftet med utgangspunkt i teori om selvbilde og mestring. Samtlige informanter har negative opplevelser av det å være i fysisk aktivitet på hjemstedet. Årsaken til dette er at aktivitetene ikke er tilstrekkelig tilpasset deres ferdigheter og forutsetninger. Deres gjentatte opplevelser med ikke å mestre kan påvirke deres selvbilde negativt. Disse opplevelsene står i sterk kontrast til deltakernes opplevelser på BRU, hvor alle opplever at de mestrer fysiske aktiviteter. Disse mestringsopplevelsen kan påvirke deres selvbilde i positiv retning.

### **7.4.1 Konklusjon**

Dette er en studie med et lite antall informanter, og det er derfor vanskelig å trekke generelle slutninger. Studien har imidlertid fått fram viktig kunnskap om erfaringer og opplevelser som de tre deltakere hadde under arrangementet. Da samtlige av dem hadde deltatt tidligere, var det mulig å drøfte erfaringer og opplevelser som har hatt betydning for den enkelte etter endte opphold.

Undersøkelsen viser at BRU har store sosiale gevinster for dem jeg intervjuet. Deltakerne beskriver at de opplever sosial tilhørighet, mestring, økt evne til selvrefleksjon samt nye positive sosiale roller som ressurspersoner. Ut fra tidligere forskning vet en at slike positive opplevelser har stor betydning for deres selvbilde (Løvgren, 2009; Frønes, 2006). I og med at informantene forteller om flere negative opplevelser fra hjemstedet sitt, både når det gjelder mangel på sosial tilhørighet, mestring og sosiale roller, er det grunn til å tro at BRU kan spille

en viktig rolle som sosialiseringsarena når det gjelder å bygge og ivareta deltakernes identitet og selvbilde.

Henderson et al. (2007) understreker også viktigheten av å møte andre barn og unge med funksjonsnedsettelse. Videre fant de at segregerte leire muliggjør for positiv sosial sammenligning og god individuell støtte. Goodwin og Staples (2005) fant i sin undersøkelse at sommerleiren hvor barn og unge med funksjonsnedsettelse kunne møte andre jevnaldrende med funksjonsnedsettelse, bidro til at de opplevde økt selvstendighet og at de fikk en ny forståelse for sitt fysiske potensial. Dette kan tyde på at denne gruppen barn og unge kan gå glipp av viktige erfaringer dersom det ikke fantes slike arrangementer.

Til tross for at denne undersøkelsen er begrenset og resultatene ikke kan generaliseres, kan man se at resultatene stemmer godt overens med andre større undersøkelser på feltet. Resultatene fra denne undersøkelsen kan dermed ses som et bidrag til kunnskap om betydningen av segregerte tilbud for barn og unge med funksjonsnedsettelse.

## 7.5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg redegjort for vinteraktivitetsleiren BRU. Videre har jeg presentert den relasjonelle forståelsesmodellen av funksjonshemming og definert funksjonshemmende forhold. Jeg har gjort rede for metodevalg, gjennomføring av undersøkelsen og diskutert undersøkelsens kvalitet og forskningsetiske hensyn. Funnene var styrende for valg av teori. Derfor ble funnene presentert før det ble gjort rede for relevant teori innen sosialisering. I drøftingen er funnene diskutert i lys av teori med utgangspunkt i problemstillingen.

Det teoretiske fokuset i denne studien har vært sosialiseringsteori. Et annet teoretisk perspektiv kunne ha vært å belyse kategoriene med utgangspunkt i teori om empowerment. Empowermenttradisjonen fokuserer på mestringsopplevelser og kompetanseutvikling. Et hovedpoeng ved denne teorien er at man som hjelper ikke gir empowerment, men at den som mottar hjelp opplever empowerment gjennom mestring og utvikling (Egan, 2010). Det kan se ut til at verdiene som ligger i empowermenttradisjonen, sammenfaller godt med måten de jobber på ved BRU. Det kunne også ha vært interessant å gjennomføre en slik studie med utgangspunkt i dette perspektivet. Det er som tidligere nevnt forsket lite på dette feltet, og det er et klart behov for mer kunnskap om betydningen av denne typen tilbud.

Innledningsvis refererte jeg til doktoravhandlingen *Freedom of the treadmill* hvor Bredahl (2011) tar opp viktigheten av å kartlegge potensielle fordeler ved fysisk aktivitet i segregerte settinger. Bredahl (2011) undrer seg over om mennesker med funksjonsnedsettelse går glipp av noe viktig dersom vi ikke støtter og vedlikeholder muligheten for deltakelse i arrangementer som er spesielt tilrettelagt for mennesker med funksjonsnedsettelse.

De tre deltakerne i min undersøkelse setter stor pris på vinteraktivitetsleiren for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Det at BRU kun er åpen for barn og unge med funksjonsnedsettelse trekker særlig to av informantene frem som noe positivt.

Det er uvisst i hvilken grad arrangørene av BRU videreformidler til de foresatte eller skolen hvilken kompetanse og ferdigheter deltakerne har lært under oppholdet. Slik jeg vurderer det, ville dette være informasjon som med fordel burde vært videreformidlet. En måte å gjøre dette på kunne være å sende med deltakerne en kort oppsummering av hva den konkrete funksjonsnedsettelsen innebærer. Vel så viktig er det å informere om deres faktiske fysiske kompetanse og ferdigheter, samt gi konkrete eksempler på hva deltakeren har mestret. På denne måten kunne BRU bidra til å bryte ned barrierer som hindrer at barn og unge med funksjonsnedsettelse får delta i fysisk aktivitet på sine egne premisser.

# Litteraturliste

- Andersen, E. (2010). *Erling Stordahl: Ildsjel og banebryter*. Oslo: Akilles.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (1996-1997). *Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre*. (Stortingsmelding nr. 34 1996/97). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bredahl, A-M. (2011). *Freedom of the Treadmill* (Doktoravhandling). Norges Idrettshøyskole, Oslo.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...». *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvopppfatning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dukes, (1984) Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Egan, G. (2010) *The Skilled Helper*. Belmont: Brooks/Cole.
- Elnan, I. (2010). *Idrett for alle?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research: Essays*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: a Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans ReitzelsForlag.
- Goodwin, D. L., & Staples, K. (2005). The Meaning of Summer Camp Experiences to Youths With Disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 22(2), 160-178.
- Grue, L. (1999). *Funksjonshemmet ungdom og livskvalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grönvik, L. (2011). *Definitions of Disability in Social Sciences. Methodological Perspectives* (Doktoravhandling). Uppsala Universitet, Uppsala.
- Henderson, K. A., Bialeschki, M. D. & James, P. A. (2007). Overview of Camp Research. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(4), 755-767.
- Hjorthol, R. & Nordbakke, S. (2015). *Barns aktiviteter og daglige reiser i 2013/2014* (TØI rapport 1413/2015). Hentet fra <https://www.toi.no/getfile.php?mmfileid=40755>
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – kunnskap – identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra <http://docplayer.no/6153873-Kunnskapsdepartementet-kartlegging-av-fritidstilbudet-til-barn-og-unge-med-nedsatt-funksjonsevne.html>
- Larsen, R. & Buss, D. (2010). *Personality Psychology: Domains of Knowledge About Human Nature*. New York: Mc Graw-Hill
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvgren, M. (2009). *Unge funksjonshemmede. Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter*. Rapport nr 9/2009 Oslo: NOVA.
- Malterud, K. (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Miller, W. L. & Crabtree, B. F. (1999). Clinical Research: A Multimethod Typology and Qualitative Roadmap. I B. F. Crabtree, & W. L. Miller (Red), *Doing Qualitative Research. Second Edition* (s. 3-30). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Molden, T. H. & Tøssebro, J. (2009). Definisjoner av funksjonshemming i empirisk forskning. I J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming. Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 38-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molden, T.H., Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2009). *Levekår blant personer med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Morisbak, I. & Skogheim, T. (2013). *Ridderrennet på Beitostølen: Mulighetenes arena i 50 år*. Oslo: Akilles.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schibbye, A-L., L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sosialdepartementet. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne.* (Stortingsmelding nr. 40). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- Sosial- og helsedepartementet. (2001). *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer.* NOU 2001: 22. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Hentet fra <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Stordahl, E. (1957). *Stien over fjellet: En livsskildring.* Oslo: Aschehoug.
- Sæbu, M. (2011). *Physical activity and motivation in young adults with physical disability* (Doktoravhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Tøssebro, J. (2009). *Funksjonshemming. Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Wendelborg, C. & Ytterhus, B. (2009). Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming. Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 165-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilcock A. A. & Hockin, C. (2015) *An Occupational perspective of health.* Thorofare: Slack incorporated.
- Wille, H. P. (2009). Sosialisering. I R. Savnberg & H.P. Wille (Red.), *La Stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 218-242). Oslo: Gyldendal Akademisk.



# Vedlegg

**Vedlegg 1: Invitasjon og informasjonsskriv**

**Vedlegg 2: Samtykkeskjema**

**Vedlegg 3: Semistrukturert intervjuguide**

**Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD**

## Vedlegg 1

### **Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt**

#### *Unge funksjonshemmedes erfaringer fra Barnas Ridderuke*

#### **Kjære deltaker på Barnas Ridderuke 2014**

#### **Har du lyst til å bli intervjuet under Barnas Ridderuke 2014?**

#### **Hvorfor har du fått denne invitasjonen?**

Mitt navn er Tora Gjestvang. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo og studerer spesialpedagogikk. Jeg vil skrive min masteroppgave om Barnas Ridderuke. Jeg ønsker å finne ut hva det betyr for deltakerne å være med på Barnas Ridderuke. For å finne ut noe om det behøver jeg å snakke med noen av dere som har deltatt tidligere og som skal delta på Barnas Ridderuke i 2014. Jeg er interessert i å høre om dine erfaringer som deltaker. Hva synes du har vært bra ved å være med på Barnas Ridderuke? Er det noe som ikke er bra? Hvorfor har du lyst til å komme tilbake igjen? Kan du bruke noe av det du har opplevd eller lært når du kommer hjem igjen? Det er altså ikke mulig å svare feil på noen av spørsmålene. Det skal kun handle om det du har opplevd. Hvis du eller dine foreldre har lyst til å se spørsmålene på forhånd er det helt greit.

#### **Hva innebærer det å delta i forskningsprosjektet?**

Hvis du sier ja til å være med, så kommer jeg til å intervju deg en gang i løpet av Barnas Ridderuke. Jeg skal være tilstede hele uken og vi finner et tidspunkt som passer for deg. For at jeg bedre skal kunne konsentrere meg om å snakke med deg, og ikke glemme eller misforstå noe av det du forteller, skal jeg ta et lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta rundt 45 minutter. Jeg kommer til å være på Barnas Ridderuke for å oppleve og se hva som skjer. Dette vil hjelpe meg til å skrive om hvordan Barnas Ridderuke er organisert. Jeg kommer ikke til å bruke mine notater om det jeg opplever til å beskrive deg eller din deltakelse på Ridderuken. Det kan du selv fortelle meg.

#### **Hva skjer med det du forteller meg?**

Alt det du forteller meg vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at det kun er jeg som skal høre på lydopptaket etterpå. Når intervjuet er ferdig skal jeg skrive direkte avskrift fra lydopptaket (transkribere). For at det ikke skal være mulig å finne ut hvem som har sagt hva i intervjuene, kommer jeg til å skjule eller endre navn, alder, din funksjonshemning og hvor i landet du kommer fra. I oppgaven vil ingen kunne gjenkjennes. Jeg kommer ikke til å endre det du velger å dele om hva du har opplevd og erfart.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. mai 2014. Opplysningene om deg og opptakene vil da bli slettet. Du skal få tilbakemelding om hva jeg har lært og hva oppgaven handler om.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst velge å trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke få noen konsekvenser dersom du velger å trekke deg. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med de som arrangerer Barnas Ridderuke. De har hjulpet meg med å finne noen deltakere som kanskje kan ha lyst til å bli intervjuet. Målet er at prosjektet, ut over min masteroppgave, kan føre til flere artikler i norske tidsskrift. På den måten kan flere bli kjent med Barnas Ridderuke.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet er det bare å ta kontakt med meg på telefon eller mail. Du kan også kontakte min veileder Anne-Mette Bredahl ved Norges idrettshøgskole.

Hvis du har lyst til å delta, må du og en av dine foreldre underskrive på det vedlagte samtykkeskjemaet og returnere det til meg. Dere kan enten scanne og maile det til meg eller sende det i posten.

Med vennlig hilsen

Tora Throndsen Gjestvang  
Mobil: 91 52 83 83  
Mail: [toratg@student.uv.uio.no](mailto:toratg@student.uv.uio.no)  
Adresse: Erlends vei 8, 0669 Oslo

Veileder: Anne-Mette Bredahl, Psykolog, PhD. og Post.doc ved Norges idrettshøgskole.  
Mobil: 98 06 89 79  
Mail: [a.m.bredahl@nih.no](mailto:a.m.bredahl@nih.no)

## Vedlegg 2

# Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og godkjenner at

\_\_\_\_\_ blir intervjuet i forbindelse med overnevnt prosjekt.

(prosjektdeltakerens navn)

-----  
(Signert av foresatt, dato)

### Vedlegg 3

## Semistrukturert intervjuguide

Først vil jeg takke for at du ville være med på dette intervjuet om det å delta på Barnas Ridderuke. Jeg vil gjerne lære mer om hvordan det er å være på Barnas Ridderuke og hvorfor du har valgt å søke deg tilbake på Barnas Ridderuke. Jeg har lagd noen spørsmål som samtalen vår kan ta utgangspunkt i. Hvis det er noe annet du mener er viktig å snakke om, skal vi selvfølgelig komme til det også.

Hvorfor valgte du å melde deg på Barnas Ridderuke den første gangen?

Hvordan likte du deg på Barnas Ridderuke?

Kan du huske en opplevelse du hadde på Barnas Ridderuke som du fortalte om da du kom hjem?

Lærte du noe om deg selv og andre på Barnas Ridderuke? Kunne du ta med deg noe av det da du kom hjem?

Hvilke minner eller følelser tok du med deg hjem fra Barnas Ridderuke i 2013?

Hvorfor valgte du å melde deg på Barnas Ridderuke igjen?

Hvordan er det å møte andre unge med funksjonshemninger fra hele landet på Barnas Ridderuke?

Hva synes du om at det kun er barn og unge med funksjonshemninger som får lov til å delta?

Hvordan synes du det er å bo sammen med de andre deltakerne i egen hytte?

Hva er det beste med å være på Barnas Ridderuke?

Er det noe som ikke er bra med å være på Barnas Ridderuke?

Hvis du kunne endre en ting ved Barnas Ridderuke hva skulle i så fall det være?

Føler du at det er noe du ikke har fått fortalt om enda (i så fall er det noe du vil legge til)?

## Vedlegg 4

### 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

Peer Møller Sørensen  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 06.01.2014  
Deres ref:

Vår ref: 36569 / 2 / JSL

Deres dato:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36569

*Unge funksjonshemmedes erfaringer fra deltakelse fra Barnas Ridderuke. En studie av betydningen av deltakelse på en segregert vinteraktivitetsuke*

*Behandlingsansvarlig*

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Peer Møller Sørensen*

*Student*

*Tora Throndsen Gjestvang*

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tora Throndsen Gjestvang [toratg@student.uv.uio.no](mailto:toratg@student.uv.uio.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*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. kyrre.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

---

Prosjektnr: 36569

Så vidt vi forstår av prosjektmeldingen, skal det ikke registreres noen opplysninger om enkelt deltakere i observasjonsdelen av studien. Denne delen faller derfor utenfor meldeplikten til personvernombudet. Dersom det likevel skal registreres personopplysninger i feltnotatene, ber vi om at det sendes endringsmelding for vurdering.

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Norges idrettshøgskole v/veileder Anne-Mette Bredahl. Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at behandlings-/ansvarsfordelingen formelt er avklart mellom institusjonene. Vi anbefaler at det utarbeides en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Barna skal samtykke sammen med sine foreldre før "Ridderuken" igangsettes. Personvernombudet finner informasjonskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Vi anbefaler likevel at det kortes ned endel uten at essensiell informasjon bortfaller, slik at det blir lettere lesbart for barna/foreldrene. Videre ber vi om at følgende legges til:

- Navn og kontaktopplysninger til veileder/kontaktperson ved UiO.

Dersom det gjøres endringer i skrivene i tråd med våre anbefalinger, ber vi om at revidert skriv og samtykkeerklæring sendes til [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.