



Medvirkning i skolen

– en studie av elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse
sine erfaringer med medvirkning i egen skolehverdag

Steinunn Sveinsdottir Udem

VID vitenskapelige høyskole

Sandnes

Masteroppgave

Master i medborgerskap og samhandling

Antall ord: 29 591

20.05.2021

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.
Nedlastning for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Denne studien utforsker elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse sine erfaringer med medvirkning i egen skolehverdag. Målet med studien er at elevenes erfaringer kan bidra til innsikt i muligheter og utfordringer for denne elevgruppen i skolen.

Problemstillingen er: *«Hvilke erfaringer har elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse i 6.-10. klasse knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?»*

For å svare på problemstillingen brukes kvalitativ metode. Studiens empiriske grunnlag er semistrukturerte intervju med fem elever. En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er brukt i studien. I analysen er det brukt tematisk analyse og hovedtemaene ble identifisert: «Å trives på skolen», «Å være ute av klasserommet kan oppleves ulikt», «Vi må følge reglene, men ønsker å bli hørt» og «Å ha det vanskelig på skolen».

Resultatene i studien viser at elevene opplever at det å samtale med lærer, få støtte fra medelever, motta støtte av personalet ved skolen i undervisning, ha attraktive arbeidsmetoder og fag som leder til at en kan være aktiv og bevege kroppen, gir dem trivsel og muligheter til å oppfylle rettigheter. Medvirkningsprosessene leder til at elevene opplever økt motivasjon, mestring og trivsel. De får grunnleggende behov innen autonomi, kompetanse og tilhørighet dekket.

Funnene viser også store variasjoner innen elevenes erfaringer. Det er variasjon rundt utenforskap og grad av medvirkning, noe som bekrefter tidligere rapporterte funn; at det er tilfeldig om elevene får oppfylt rettigheter eller ikke. Elever i studien opplever å bli segregert fra fellesskapet uten mulighet til å fortelle hva de egentlig ønsker. De opplever et pedagogisk utenforskap. Graden av manglende støtte og få medvirkningsmuligheter leder til skolevegring og lav deltakelse i læringssituasjoner.

Det avdekkes at politiske intensjoner ikke innfris og at dette kan lede til at eldre barn ikke får medvirke på lik linje som sine medelever, da modenhet skal spille inn i om barnet får ta avgjørelser eller ikke. Selv om alle elevers aktive medborgerskap løftes frem i Kunnskapsløftet (2020) peker studien i en retning av at ikke alle elever har tilgang på fellesskapet og er likestilte.

Nøkkelord: Medvirkning, støtte, medborgerskap, funksjonsnedsettelse, elev, utenforskap, selvbestemmelse, autonomi, tilhørighet, kompetanse.

Summary

This study explores students with cognitive and communicative disabilities' experience with participation in school. The goal is that through their experience, one can uncover knowledge of practices that provide opportunities for participation and what inhibits participation.

The study raises this main question: «What experiences do students with cognitive and communicative disabilities have in 6.-10. grade relating to participation in one's own school life? ». To answer this question, a qualitative method is used. The empirical data is based on semi-structured interviews of five students. The study uses a phenomenological-hermeneutic approach. Thematic analysis is used to analyze the data. The main themes that were identified were: "To thrive at school", "Being excluded from the class gives different experiences", "We need to follow the rules, but want to participate" and "Having a hard time at school".

The results of the study show that the students experience that talking to the teacher, getting support from fellow students, receiving support from the staff in class, having attractive working methods and subjects leading to participation provides well-being and opportunities, participation processes lead to the students experiencing increased motivation, motivation, and well-being. They obtain basic needs in autonomy, competence and belonging.

Findings also show great variation within the sample regarding exclusion and degree of participation, confirming findings made in previously reports; that it is random whether the students get their rights fulfilled or not. Students in the study experience being segregated from class without an opportunity to tell what they really need. They experience pedagogical exclusion, lack of support and few opportunities for participation leads to school refusal and low participation within education settings.

It is revealed that political intentions are not fulfilled and that this may lead to older children not being allowed to participate in the same way as their fellow students. Maturity plays a

role in whether the child is allowed to make decisions or not. Kunnskapsløftet (2020) reveals intentions for active citizenship. This presupposes that all students have access to the community and are equals. This study indicates otherwise.

Keywords: Participation, support, citizenship, disability, student, exclusion, self-determination, autonomy, belonging, competence.

Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på min modningsprosess rundt medborgerskapstenkning og samhandlingsprosesser. Jeg kaller det en modningsprosess, da jeg mener det har vært meningsfylt for meg koble teori med praksis gjennom et deltidsforløp over fire år. Det er tankesett som en ikke visste en burde være klar over, ting en tar for gitt i hverdagen, og tanker som er vanskelig å få over til handling på grunn av nettopp uvissheten rundt problemene.

Gjennom denne masterprosessen har jeg blitt gitt en mulighet til å fordype meg i et tema jeg brenner for, som engasjerer meg og som jeg i hverdagen jobber med å manifestere i egen praksis. Prosessen har vært utfordrende, givende og til tider frustrerende, men mest av alt spennende. Ved oppgavens slutt er det mange som fortjener en takk!

Først vil jeg takke alle elevene som bidro til at alt dette ble mulig, jeg er evig takknemlig for at dere delte deres erfaringer og opplevelser med meg. En stor takk går til min veileder Anita Gjermestad som har guidet meg, bidratt til refleksjon og strekt meg slik at jeg kunne utvide mine horisonter. All din innsats er uvurderlig! Mine kjære medstudenter fortjener også en takk for all støtte og gode tips underveis i denne lange prosessen. Uten dere hadde jeg ikke fullført dette. Så vil jeg takke alle mine nærmeste for å ha gitt meg rom til å bruke tid på dette, forståelse for alle kvelder, helger og ferier som har gått med på dette og for all motivasjon og støtte underveis!

Sola, mai 2021

Steinunn Sveinsdottir Undem

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Samfunnsmessig relevans og tema	2
1.1.1	Oppsummering samfunnsmessig relevans og tema	6
1.2	Aktuell forskning.....	6
1.2.1	Fremmere og hemmere for eleveres medvirkning	7
1.2.2	Betydningen av å få beslutningsstøtte i et anerkjennende miljø	9
1.2.3	Elevers stemme inn i forskning	11
1.2.4	Oppsummering.....	12
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.4	Oppbygning av oppgaven	14
2	Teoretisk ramme	15
2.1	Medborgerskap	15
2.2	Deltakelsesteori	19
2.3	Selvbestemmelse.....	22
2.4	Interaksjons modellen	24
2.5	Oppsummering teori	25
3	Metode.....	27
3.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	27
3.1.1	Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	28
3.1.2	Valg av metode.....	30
3.1.3	Egen forforståelse	30
3.2	Utvalg og kriterier.....	32
3.2.1	Inkluderingskriterier	32
3.2.2	Rekruttering	33
3.2.3	Utvalg	34
3.3	Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene.....	35
3.3.1	Intervjuguide	35
3.3.2	Gjennomføring av bli-kjent møter	36
3.3.3	Gjennomføring av intervju	37

3.4	Forskningsetiske refleksjoner	39
3.4.1	Etiske aspekt rundt deltakelse for barn i forskning	43
3.5	Foreldresamtaler	44
3.6	Relabilitet, validitet og generaliserbarhet	45
3.6.1	Relabilitet	45
3.6.2	Validitet	45
3.6.3	Generaliserbarhet	46
3.7	Analyse.....	47
3.7.1	Transkribering	47
3.7.2	Tematisk analyse steg for steg	47
4	Resultat.....	50
4.1	Å trives på skolen.....	50
4.1.1	Dette er det vi trives med å gjøre	51
4.1.2	Å få støtte til å delta og medvirke i klassen	52
4.1.3	Dette får vi lov til å bestemme	54
4.1.4	Oppsummering.....	55
4.2	Å være ute av klasserommet kan oppleves ulikt.....	55
4.2.1	Om det å være ute av klasserommet	55
4.2.2	Opplevelser rundt verv i skolen	57
4.2.3	Oppsummering.....	58
4.3	Vi må følge reglene, men ønsker å bli hørt	58
4.3.1	Oppsummering.....	60
4.4	Å ha det vanskelig på skolen	60
4.4.1	Manglende støtte	60
4.4.2	Det er ikke alltid jeg vil på skolen.....	62
4.4.3	Oppsummering.....	63
5	Drøfting	64
5.1	Å bli møtt som den man er	64
5.2	Å få lov til å bestemme	68
5.3	Å ha det vanskelig på skolen	71
5.4	Å oppleve at en ikke får til.....	74

5.5	Politiske intensjoner	78
6	Oppsummering og veien videre	82
	Litteraturliste.....	85
	Vedlegg 1: Vurdering fra NSD.....	92
	Vedlegg 2: Intervjuguide	94
	Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse informant	97
	Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse foresatte.....	100
	Vedlegg 5: Samtykkeerklæring informant	102
	Vedlegg 6: Samtykkeerklæring foresatt	103
	Vedlegg 7: Lettlest sammendrag.....	104

1 Innledning

I denne studien utforskes elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse¹ sine erfaringer med medvirkning i skolen. Nærmere bestemt er det elevenes egne erfaringer og opplevelser rundt medvirkningspraksiser og medvirkning i egen skolehverdag på 6.-10.trinn det fokuseres på. Elevene som det settes søkelys på i denne oppgaven følger vanlig skoleforløp, og er altså ikke tilknyttet en avdeling for tilrettelagt opplæring.

I skolen skal elever lyttes til, de skal ha mulighet til å påvirke og medvirke i egen skolehverdag. Innflytelsen skal være reell. Eleven skal altså oppleve en mulighet til å fremme noe som leder til endring. Elevene skal oppleve gjensidig respekt i dialogen med lærer. Gjennom å høre elevens stemme ønsker en å etablere en praksis hvor elevene kan oppleve det å ta bevisste valg (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

I min jobb i skolen erfarer jeg en travel hverdag som preges av raske skifter, mange overganger og tidspress, både for personal og elever. Jeg erfarer at medvirkning og det å la eleven selv delta i avgjørelser som angår dem ofte ikke er en naturlig del av denne travelheten. Dette leder til at det er tilfeldig om elevene får medvirke eller ikke, noe som stemmer med erfaringene til elevene i Barneombudet (2017) ytret og funn i «Tett på» (2019-2020) hvor det poengteres varierende kvalitet på tilbud og elever som ytrer at alt er avhengig av en lærer som forstår dem. Som vernepleier på en 1-10 skole opplever jeg å være blant en av de få som sitter på kunnskap og erfaring i møte med ulike funksjonsnedsettelse.

Medborgerskap er det grunnleggende fundamentet i studien. Medborgerskap inkluderer sivile, sosiale og politiske rettigheter. Det innebærer en rett til deltakelse i sin egen klasse, at fellesskapet er tilgjengelig, og at mulighetene for deltakelse skal lede til at demokratiske rettigheter og retten til å medvirke oppfylles (Strømsnes, 2003, s. 27-28). Alle elever skal anses som likeverdige og dermed er alle av like stor betydning uavhengig av funksjonsnivå og bakgrunn (s. 17-18). Det å kunne påvirke kan foregå via egen stemme eller gjennom støtte

¹ Kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse brukes i denne studien om autisme, lett utviklingshemming, lærevansker, hyperkinetisk forstyrrelse og lese- skrivevansker.

fra andre (Lid, 2020, s. 14). Medvirkning ses derfor på som en nøkkel i medborgerskapstenkning.

Forskning viser at det sjeldent er elevenes egne erfaringer rundt medvirkning i skolen det forskes på, og rapporter er tydelige på at elever med funksjonsnedsettelse stigmatiseres og fratras deltakelsesmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020; Nordahl, 2018). Elevens stemme er ofte usynlig i forskning. Denne studien ønsker å bidra med kunnskap om elevens erfaring rundt medvirkning, og vise til praksiser som leder til flere muligheter til medvirkning og deltakelse i fellesskapet ved å la elevene selv fortelle om egen skolehverdag.

1.1 Samfunnsmessig relevans og tema

Historisk sett har mennesker med funksjonsnedsettelse blitt utsatt for segregering, diskriminering og overgrep i Norge (NOU 2016:17). I 1884 ble Norges første skole for «åndssvake barn» etablert. I årene som kom ble flere skoler for «evneveike» etablert rundt omkring i Norge (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, 2013). I 1977 var det etablert over 30 skoler for «evneveike». Kommunene overtok ansvaret for undervisningen i 1976, men staten drev institusjonsskolene helt frem til 1992 (Tøssebro & Wendelborg, 2018). I 1983 endret lovverket seg fra en føring om at ikke alle var mottakelige for læring, til at alle som hadde behov skulle få motta læring. Dette åpnet opp for å anse alle som mottakelige for læring og viser til en forsinkelse i lovverket (Wendelborg, 2010, s. 22). Det var først på 90-tallet at forskning rundt funksjonshemming og utviklingshemmede ble etablert. Ansvarsreformen ledet til et behov for å utforske velferdsstatens idealer og den nyetablerte praksisen (Tøssebro & Wendelborg, 2018). I dag finnes tilbud både i ordinærskole, altså nærskole, og tilbud om skoletilbud ved tilrettelagte avdelinger og egne spesialskoler. Organiseringen skal være fleksibel og kan tilrettelegges på den aktuelle arena (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 12).

Barnekonvensjonen legger tydelige føringer for barns rett til medvirkning. Artikkel 12 skal sikre at barn har rett til å danne egne synspunkter og rett til å uttrykke disse i henhold til modning og alder (Barne- og familiedepartementet, 2003). Artikkel 12 er en del av de overordnede prinsippene for barnekonvensjonen og dermed et viktig ledende prinsipp for arbeidet med barn. Barn skal bli hørt og deres synspunkt er viktige (Strand, 2020).

I konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) (2006) kommer det frem at barn skal få påvirke egen hverdag, og artikkel 7 sier at barn har «rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som berører dem» (Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 11-12). Det skal legges vekt på barnets alder og modenhet. Artikkel 24 i CRPD skal sikre rettigheter til allmenn utdanning. Her fremheves retten på tilrettelegging, inkludering og tilgang på utdanning på lik linje med andre. Mulighetene skal være de samme for alle barn, uavhengig av eventuelle funksjonsnedsettelse (Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 21).

Grunnloven (1814) § 104 gir barn rett til å bli hørt i saker som angår dem, og deres meninger skal vektlegges utfra alder og utviklingstrinn. Barnets beste skal være grunnleggende. Videre sikres rettighetene til elever gjennom lovgivning i opplæringsloven. Retten til å medvirke finner en i § 1-1 som omtaler formålet med opplæringa (Opplæringslova, 1998). I § 5-1 i opplæringsloven (1998) gis også elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning rett til spesialundervisning. I veilederen for spesialundervisning beskrives mulighetene for undervisning blant annet gjennom kompetanse hos personalet, universell utforming og godt læringsmiljø. Spesialundervisning er en rettighet som skal lede til ekstra støtte og tilrettelegging for å nå tilpassede mål (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Alle skoler skal ha et elevråd. Denne retten kommer frem i opplæringsloven (1998) § 11-2. Her gis elever rett til å ha et organ hvor de kan fremme fellesinteresser, uttale seg i forhold til saker i nærmiljø og arbeide for et godt lærings- og skolemiljø. I § 8-1 sikres elevene retten til å gå på sin nærscole.

Salamanca-erklæringen (1994) omhandler prinsipper om et inkluderende opplæringstilbud til elever som har behov for spesialundervisning. Skolene skal være i stand til å gi utdanning til en elevgruppe med store variasjoner innen læringsbehov, evner og ferdigheter. Barna skal ha tilgang til vanlig skole uavhengig av funksjonsnedsettelse. Skolen skal bidra til at det etableres en praksis som er inkluderende og som bidrar til at alle får et godt ikke-diskriminerende utdanningstilbud. Skolen har også en plikt til å tilrettelegge for medvirking (s. 8-9).

Kunnskapsløftet (2020a) skal ruste barna for fremtiden. Diskriminering skal ikke forekomme, den enkelte skal anerkjennes og menneskerettighetene skal sikres. «Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg» (Kunnskapsdepartementet, 2020b, Menneskeverdet avs nr. 4). Elevmedvirkning vil kunne bidra til utvikling både faglig og sosialt. Elevmedvirkning skal lede til at elevene ikke bare påvirker egen hverdag, men også klassens. Medvirkningen skal lede til at elevene blir bevisst valgmuligheter og konsekvenser av disse. Det å selv få bidra til fellesskapet er også sentralt, spesielt med tanke på medborgerskapsprosesser. Elevene skal stimuleres til å bli aktive medborgere som bidrar inn i den demokratiske utviklingen i landet. Å forstå demokratiske prosesser og verdier skal praktiseres i undervisningen og elevene skal gis mulighet til å medvirke (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Dette legger klare føringer for både medvirkningsprosesser og samhandling i norsk skole. Skolen skal tenke lange tanker om fremtidige borgere som håndterer utfordringer og tar avgjørelser i et demokratisk samfunn.

«På lik linje» (2016:17) ble utarbeidet da en oppdaget at Ansvarsreformen gikk i feil retning. I dette policydokumentet avdekkes en rekk brudd på menneskerettighetene. En viser til at det er lav kompetanse blant personalet som arbeider med elever med kognitive funksjonsnedsettelse, noe som leder til at de ikke får likeverdig utdanning. Elevene får ofte undervisning alene eller i tilrettelagte grupper (s. 17). Det avdekkes manglende beslutningsstøtte når egne interesser og selvbestemmelse skal ivaretas (s. 16).

Barneombudet (2017) har skrevet en rapport hvor de intervjuer elever som mottar spesialundervisning. Elever med funksjonsnedsettelse var inkludert i ekspert utvalget til barneombudet. Rapporten konstaterer lave forventninger, segregering og undervisning som ikke er tilpasset. Barna rapporterer at de liker lærere som hører på dem og finner gode løsninger basert på deres ønsker. De rapporterer dessverre også at det ikke er mange slike lærere. Erfaringene viser at elevene ikke blir tatt på alvor og ikke blir lyttet til. Elevene opplever ikke at de får informasjonen og hjelpen de trenger for å ta avgjørelser.

Nordahl utvalget (2018) fant i sin rapport at de med høyest kompetanse utarbeider sakkyndige vurderinger, de jobber altså ikke med eleven selv. Elevene treffer ofte lærere uten spesialpedagogisk utdanning eller assistenter. Dagens tilbud er ekskluderende og leder ikke til inkluderende praksiser og livslang læring. Hjelpen gis for sent, det er større andel som

mottar spesialpedagogisk hjelp i ungdomsskolen. Rapporten viser til at 15-25 prosent av norske barn i barnehage og skole har behov for spesialpedagogisk støtte, men at kun et fåtall av disse faktisk mottar støtten de har behov for (s.7-9).

I stortingsmelding «Tett på» (2019-2020) ønsker en å øke inkludering, trivsel og trygghet til elever med funksjonsnedsettelse. God utdanning er avhengig av kompetent personale med god relasjon til eleven (s. 8). Også denne rapporten viser at barn får sent hjelp, og at gutter er overrepresentert i statistikken for spesialundervisning (s. 9). Forskning viser at jenter håndterer skolefaglige ferdigheter best, har bedre utviklet sosial kompetanse og har bedre ADL ferdigheter enn gutter. Forskjellene øker utover skoleforløpet og viser en skjev fordeling i grunnskolepoeng² ved utgangen av 10.klasse (s. 19-20). Hovedtrekkene i rapporten viser at det er tilfeldig om du får et godt tilbud ved skolen eller ikke, og at dette ikke samsvarer med intensjoner og regelverk. Flere av elevene får høyere fravær utover i utdanningsforløpet og flere utvikler skolevegring (s. 10).

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 11)

Her kommer medvirkning inn som en del av inkluderingsprosessen. Elevene skal få medvirke også i valg som blant annet omhandler hvordan skolehverdagen organiseres. En skal søke løsninger som er ut ifra den enkeltes behov, inkluderingsprosesser må derfor være fleksible (s.11). Rapporten etterlyser mer forskning på erfaringene i arbeidet med inkludering (s. 10).

Gjennom hele skoleforløpet blir segregeringen større og større for elever med sammensatte vansker og/eller utviklingshemming. I alle overganger ser en at flere faller utenfor det normale skoleforløpet. I ungdomsskolen er ca. 73% med sammensatte vansker utenfor det normale forløpet og ca. 58% av elever med utviklingshemming får opplæring utenfor vanlig klasse. Disse tallene sier noe om at det behøves forskning på området (Wendelborg, 2014).

² Grunnskolepoeng er et mål for det samlede læringsutbytte for elever som avslutter grunnskolen, altså standpunktkarakter og eksamenskarakter samlet.

At det er en skjev fordeling mellom andelen som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet og barnetrinnet, viser til at det ikke er samsvar med føringer om tidlig innsats. Gjennom tidlig innsats ønsker en å etablere praksiser som gjør at en går tidlig inn med støtte slik at gode strategier læres tidlig (Nordahl, 2018).

1.1.1 Oppsummering samfunnsmessig relevans og tema

Oppsummert viser utredninger og rapporter at tilbudet som gis til elever med funksjonsnedsettelse i Norge i dag ikke er bra nok. Elevene får ofte ikke delta i fellesskapet, læringsmål gjøres ikke tilgjengelig, undervisningen gis av personal som ikke er kvalifiserte lærere og det forekommer lite medvirkning. Politiske føringer, lovverk og menneskerettigheter er tydelige på hva som forventes og hvilke rettigheter elevene har. På bakgrunn av økende segregering ut over grunnskoleforløpet og økende bruk av spesialundervisning utover i skolegangen, ser denne studien nærmere på elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse sine erfaringer rundt medvirkning på 6.-10. trinn. Elevene forteller ifølge Barneombudets rapport (2017) at de ønsker å bli lyttet til, de ønsker å medvirke og de har behov for et forutsigbart tilbud som ikke er så personavhengig. Medvirkning blir derfor hovedtemaet som skal utforskes. Det etterlyses forskning på medvirkningsprosesser rundt inkludering.

1.2 Aktuell forskning

I dette kapitlet ønsker jeg å gi en oversikt over kunnskapen som foreligger på feltet. Søk viser at det foreligger mye forskning på medvirkning og medvirkningsprosesser, spesielt internasjonalt. Det foreligger en del forskning rundt medvirkning i Norge, norske studier prioriteres derfor i denne oversikten. Det vil ikke bli gitt en fullstendig kunnskapsoversikt, da feltet er stort og flere av de fremstilte artiklene dekker kunnskapen som foreligger. Kunnskapsoppsummeringen vil belyse fremmere og hemmere for elevers medvirkning, betydningen av å få beslutningsstøtte i et anerkjennende miljø og elevers stemme inn i forskning.

1.2.1 Fremmere og hemmere for eleveres medvirkning

Noen lærere har høye forventninger til klassen generelt og andre har lavere generelle forventninger. Disse forventningene påvirker hvordan læreren fremtrer i klasserommet. Høye forventninger leder til mer positive tilbakemeldinger til elevene. Forskningen ser både på hvordan samfunnets normer påvirker lærerne gjennom kulturell kapital, men også på hvilke forventninger den enkelte lærer har til grupper med ungdom. Det var ikke bare akademiske ferdigheter det ble stilt forventninger til, men også det sosioemosjonelle miljøet. Lærere med høye forventninger skapte et miljø hvor elevene var mer positive og brydde seg mer om hverandre (Rubie-Davies, 2007). Når lærere erfarer at elevenes mestringstro, selvtillit og vilje til å delta innen selvbestemmelse øker, skapes et miljø som tilrettelegger for støttende praksiser og som legger til rette for økte muligheter til å være aktiv i eget liv (Garrels & Arvidsson, 2019, s. 6). Å skape en forutsigbarhet og systematikk i hverdagen bidrar til at avgjørelser tas i trygge omstendigheter, og det vil skape en praksis hvor rettigheter står sterkt (Linde & Owren, 2017, s. 61).

En studie viser at lærere som gav autonomistøttende undervisning, fikk elever som var mer motiverte og det var høyere deltakelse i timene. En autonomistøttende klasseledelse innebar god kommunikasjon, at hint ble gitt som støtte og spørsmål som var autonomistøttende. Autonomistøttende hint innebærer et hint som øker motivasjon og eleven klarer å løse problemet selv. Autonomistøttende spørsmål leder til at elevene har noe å velge blant. Lærerne som gav autonomistøttende undervisning bruker tid på å lytte, respekterer elevenes følelser, ser elevenes perspektiv, gir positive tilbakemeldinger og gir oppgaver som er overkommelige slik at en kan oppleve mestring (Sarrazin, Tessier, Peilletier, Trouilloud & Chanal, 2006, s. 292). Elever med ulike funksjonsnedsettelse deltok mer i gymtimene når lærerne var autonomistøttende. Det var en vesentlig høyere fremgang i deltakelse under autonomistøttende undervisning blant elevene med funksjonsnedsettelse, i forhold til kontrollerende undervisning. Elever uten funksjonsnedsettelse viste også fremgang, men ikke like stor (Johnson et al., 2018).

Weeber og Cobigo (2014) gjennomførte et scoping review av engelskskrevne artikler om det å foreta valg for personer med ulike funksjonsnedsettelse. De identifiserer fire premisser som må foreligge for at det å foreta et valg er reelt. Det å faktisk ha mulighet til å ta valg er

en av premissene, dette gjelder både daglige valgmuligheter og de større livssituasjonsvalgene en må foreta. En annen premiss er å ha flere ulike alternativ å velge mellom, og ikke bare en eller to. Å ha mulighet til å ikke velge noen av alternativene og forkaste alle i søken på nye må også være en mulighet (s. 5). Den tredje premissen er at valg skal foretas frivillig, og at det foreligger både en kognitiv komponent og hvor en faktisk foretar et valg. Den kognitive prosessen involverer overveininger. Det må gis tid til det å foreta et valg og det må foreligge god informasjon om de ulike valgene (s.6). At prosessen med å foreta valg involverer en kognitiv prosess og mange ulike konsekvenser, betyr at valg kan være utfordrende for noen personer med funksjonsnedsettelse. Det er derfor viktig med et miljø som støtter opp under de tre foregående premissene. Å ha et støttende miljø som skaper muligheter, ulike valgmuligheter og støtte i den velgende prosessen, er vesentlig for at reelle valg skal kunne forekomme. Miljøet må anerkjenne og respektere rettighetene rundt valg, mulighetene som ligger i de ulike premissene, og retten til beslutningsstøtte (s. 7).

Paternalistisk atferd kan lede til begrensninger, fratakelse av drømmer og økt grad av funksjonsnedsettelse grunnet holdninger (Ellingsen & Kittelsaa, 2010). Elever med utviklingshemming blir ofte virkelighetsrelaterte og drømmer blir ikke realisert, da de mangler verktøy og arbeidsmetoder for å realisere disse (Garrels, 2017, s. 503). Det å klare å foreta valg øker livskvaliteten og selvbildet. Mange personer med funksjonsnedsettelse kan møte utfordringer når de skal foreta valg. De kan ha lite erfaring med det å ta valg, forstår ikke konsekvensene, kjenner ikke til alle valgmulighetene de står overfor eller mangler motivasjon til å foreta et spesifikt valg. Å kommunisere er en kompleks egenskap, og mange personer med funksjonsnedsettelse har alternative uttrykksformer. Det kan derfor være vanskelig å forstå ønskene til ulike personer. Evnen til å foreta komplekse valg kan også være begrenset. I noen tilfeller legger familie og skole opp til å begrense valgmuligheter, da en ikke ønsker å utsette personen med funksjonsnedsettelse for noe en kan anse som uheldige/negative konsekvenser. Muligheten til å støtte personer med funksjonsnedsettelse til å ta valg, er avgjørende for å kunne få økt livskvalitet (Weeber & Cobigo, 2014).

Allan og l'Anson (2004) undersøkte hvordan elever definerte egen makt og muligheter til å påvirke undervisning og skolens drift i Skottland (s.123). De fant at elevene ved denne skolen anså seg selv som nederst eller nest nederst på rangstigen sammen med eller under vaskepersonalet ved skolen. Elevene mente at lærerne tok alle avgjørelsene når det gjaldt undervisning og metoder (s.125). Elevenes saker i elevrådet var hovedsakelig fokusert på konkrete mål, som å få endret på noe fysisk eller få lagt til noe nytt i skolegården. Det at de kun endrer omgivelsene kan vise til at de ikke anser seg selv til å være i et maktforhold hvor de har mulighet til å påvirke mer enn konkrete og håndfaste situasjoner rundt seg. Elevene fikk begrenset makt gjennom elevrådet og de anså elevrådet som symbolsk makt (s.129). En lignende studie er utført i Norge av Børhaug (2008). Her avdekkes det at det er paternalistiske holdninger mot elevrådet og at elevene ikke sitter på en reel makt. Det er ikke en makt alle besitter jevnbyrdig som deltakere i elevrådet (s. 272). Prosessen rundt valget er en proforma og ikke reell demokratisk prosess (s. 271). Saker som ble tatt opp i elevrådet var hovedsakelig aksjonsarbeid, aktiviteter og friminutt. Elevene uttrykte at det var områder som de ikke kunne ta opp i elevrådet, saker som gikk på det faglig og pedagogiske rundt undervisning. De voksne ved skolene som ble intervjuet mente det var fritt frem for elevene å ta opp det måtte ønske i elevrådet (s. 266).

Garrels og Arvidsson (2019) studerer implementeringen av Self-Determined Model of Instruction. De identifiserte at manglende støtte i omgivelsene kunne være årsaken til at elever med utviklingshemming har færre muligheter og ferdigheter innen selvbestemmelse (s. 6). At elever med utviklingshemming ikke mestrer det å sette mål for seg selv handler dermed om kulturelle betingelser og manglende støtte i gjennomføringen av selvbestemmelse, og ikke at det er en manglende kvalitet ved individet (s.8). I en studie gjennomført av Perlman (2013) fant hun at den sosiale konteksten læreren skapte og hvordan lærerne styrte timen påvirket elevene. En kontrollerende klasseledelse, som også er den mest vanlige, ledet til lavere motivasjon og mindre fornøyde elever.

1.2.2 Betydningen av å få beslutningsstøtte i et anerkjennende miljø

Det er viktig å starte med medvirkning allerede i skolen, da det er en kompleks egenskap. Det foreligger mange hemmere i nære relasjoner, men også i samfunnet generelt. At skolen

inkluderer mål og arbeidsmetoder som fremmer selvbestemmelse og autonomi i den individuelle opplæringsplanen (IOP), vil kunne øke mulighetene for å utvikle ens ferdigheter innen valg, målsetting og valg av arbeidsmetoder. Det vil også kunne endre måten en driver undervisningen på, da undervisningen av elever med utviklingshemming og utviklingsforstyrrelser ofte er preget av lærerstyrte aktiviteter (Clark, Olympia, Jensen, Heathfield & Jenson, 2004).

Selvbestemmelse utvikler seg gjennom livet. Det blir en viktig del av ens liv når en skal gå fra å være avhengig av andre som barn, til å bli en uavhengig ungdom. En ungdom som er aktiv og selvbestemmende i eget liv, øker sannsynligheten for å få ønsket bosted, attraktiv jobb og større økonomisk frihet. Tilgangen til samfunnet og nærmiljøet øker også (Shogren et al., 2015). Det å legge til rette miljøet slik at mulighetene for selvbestemmelse øker, påvirker flere områder i elevenes muligheter ved skolen. Det øker nemlig mulighetene til inklusjon. En får større tilgang til samme utdanning og pensum som andre elever, økte sosiale ferdigheter og økte kommunikative ferdigheter (s. 83). Deltakelse leder til erfaring og delte opplevelser. Dette gjelder både enkelt elever med funksjonsnedsettelse, men også klassen generelt. Både medelever og eleven som mottar spesialundervisning har behov for å erfare at den andre part er av betydning (Sagen & Ytterhus, 2014, s. 353).

Garrels og Palmer (2019) implementerte et selvbestemmelsesprogram ved skoler i Norge for elever med utviklingshemming. De fant i sin studie at elevene fikk økt motivasjon ved å være med på å velge mål og arbeidsmetode. Det at lærerne ved skolene anså elevene som aktive og kapable til å være agenter i eget liv, ledet til at lærerne la til rette for flere muligheter til målvalg og påvirkning av arbeidsmetode.

Skarstad (2019) etterlyser et beslutningsstøttesystem. Hun påpeker klare brudd på menneskerettighetene og at menneskerettighetene ikke er implementert i norsk lovverk (Skarstad, 2019, s. 114-115). Hun understreker at det trengs et system hvor en ikke lenger tar avgjørelser en mener er til det beste for en person, men at en tar individet på alvor og at andre lærer seg å tolke uttrykk og meninger. Man må være inkludert i samfunnet og alle skal kunne utvikle seg til å ta egne valg og dermed utvikle seg som person (Skarstad, 2019, s. 117).

1.2.3 Elevers stemme inn i forskning

Rønning (2003) finner forskjeller i hvordan lærere og elever fortolker elevmedvirkning i praksis. Det avdekkes at begrepet har en bred definering og at det foreligger klare begrensinger på hva en klarer å få til i praksis. Begge parter er enige om formålet med elevmedvirkning; motivasjon og at det leder til at en tar mer ansvar for egen utvikling (s.8). Det avdekkes ikke bare forskjeller mellom lærere og elever, men også innad i begge gruppene. Elevene opplever ulik grad av medvirkning og mener det er læreren som avgjør om de får medvirke eller ikke. Dermed er det stor variasjon fra skole til skole og fra klasse til klasse ved samme skole. De opplever å møte ulike forventinger fra time til time på grunn av ulike lærere i fagene. De opplever noen ganger at elevmedvirkningen ikke er reell, men kun et er skall uten reell påvirkning. Noen ytrer at det er læreren som vet hva de må lære og det er læreren som har kontroll i klasserommet, mens andre mener at læreren er en selger og eleven er kunden som kommer med bestillinger. Lærerne selv uttrykker at de ikke er sikre på hva som legges i begrepet. De mener de lar elevene få medvirke, men at elevene nok ville ha medvirket mer (s.9). Noen lærere anser ikke elevene som modne nok til å ta del i ansvaret for å sette mål, mens andre ser på medvirkning som en prosess hvor elevene utvikler seg gjennom erfaring (s. 11).

To skoler økte fokuset og bevisstgjøringen på elevmedvirkning, både for lærere og elever. (Mikalsen, Nes & Dobson, 2013, s. 67). En spørreundersøkelse avdekket at det fortsatt var mellom 18-27 % som opplevde at de ikke turde å si hva de ville i klassen, og mellom 31-59% som opplevde å ikke fikk være med å bestemme viktige ting på skolen (s.65). Tidsmangel og mangel på kunnskap var to hemmere i forhold til implementering av medvirkning i skolene (s. 69).

Sagen og Ytterhus (2014) finner i sin studie av elever med utviklingshemming i norsk ungdomsskole, at valgene i skolehverdag er preget av uformelle valg og bestemmelser. De opplevde at elevene med utviklingshemming verken fikk undervisning ut fra et menneskerettslig perspektiv eller ut fra perspektiv om effektiv undervisning. Elevene fikk være med å bestemme hva de skulle gjøre, hvilken metode/strategi de ville bruke for å løse oppgaven, hvor de skulle løse oppgaven og med hvem de skulle gjøre det sammen med. De fikk derimot ikke velge mål eller være med å styre undervisning etter eget behov og rettet

mot egne drømmer (s.352). Mange av elevene fikk velge og styre for mye av dagen, slik at en kan stille spørsmål om de har særlig akademisk utbytte av skoledagen. Hovedfokuset lå på fysisk aktivitet og dagligdagse aktiviteter. At elevene mistet tilgang til det de andre elevene lærte, ledet til økt avstand til de andre elevene. At elevene ofte også hadde eneundervisning og ikke deltok i fellesskapet skapte også avstand (s. 353).

1.2.4 Oppsummering

Kunnskapsoppsummeringen presenterer en oversikt over faktorer som må være til stede for medvirkning, og viser til fremmere og hemmere rundt medvirkningsprosesser. Høye forventninger skaper positivt miljø, som igjen øker elevenes mestringstro og muligheter til å være aktive i eget liv. Autonomistøttende klasseledelse innebærer at eleven er aktiv aktør i veiledning som mottas. Å foreta valg forutsetter at en har mulighet til å ta valg, at en har ulike alternativ, at en har muligheten til å avslå, at valget er frivillig og at en har mulighet til å overveie konsekvenser. Det som kan hemme elevers muligheter til medvirkning er at de aldri har lært arbeidsmetoder og strategier for å nå mål. Elever med funksjonsnedsettelse kan ha lite erfaring i å ta valg, og de kan ha kommunikasjonsutfordringer. Elever opplever at de har lite påvirkningskraft i skolen og at det kun er rom for å be om endringer i skolegården etc. Det avdekkes at makten ligger hos personalet ved skolen. Mange elever får styre for mye av hverdagen selv og gis dermed ikke tilgang til pensum eller reelle muligheter for å lære metoder og strategier for medvirkning. Manglende støtte identifiseres som en årsak til færre muligheter og ferdigheter innen selvbestemmelse og medvirkning.

Et støttende miljø vil lede til økte ferdigheter innen det å ta valg og sette mål. En IOP med fokus på selvbestemmelsespraksiser vil kunne lede til endring i undervisningen. Et medvirkningsstøttende miljø kan lede til at en i fremtiden får ønsket bosted, attraktiv jobb og større økonomisk frihet. Beslutningsstøttene miljø må lære å tolke uttrykk og meninger hos den enkelte. Elever opplever stor variasjon av muligheter for medvirkning i timene og påpeker at det er læreravhengig. I en periode med økt fokus på medvirkning, uttrykker elever at de fortsatt ikke turte si hva de mente og heller ikke fikk bestemme ting på skolen. Dette viser at det foreligger lite forskning på elevenes erfaringer rundt medvirkning og

selvbestemmelse. Denne studien bidrar forhåpentligvis til å sette søkelys på elevers erfaringer med medvirkning i norske skoler.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskning på feltet og kunnskapsgapet viser manglende medvirkning for elever med funksjonsnedsettelse og lite forskning på elevens stemme. Denne studien å se nærmere på elevenes erfaringer rundt medvirkning. Den ser nærmere på medborgerskap og medvirkning i skolen fra et elevperspektiv.

Problemstilling:

«Hvilke erfaringer har elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse i 6.-10. klasse knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?»

Forskningsspørsmålene blir

1. Hva forteller elevene om egen medvirkning og trivsel i egen skolehverdag?
2. Hvordan erfarer og opplever eleven egen skolehverdag?
3. Hvilke vilkår for elevmedvirkning og selvbestemmelse erfarer elevene?
4. Hvilke faktorer begrenser elevmedvirkning og selvbestemmelse?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å intervju fem elever med funksjonsnedsettelse som følger ordinært forløp i skolen i 6.-10. klasse. Gjennom intervju får en tilgang til deres erfaringer og livsverden. Hensikten er å utvikle ny kunnskap om erfaringer rundt medvirkning i skolen.

Den samfunnsmessige relevansen er å bidra til at løftene i «På lik linje» (2016:17) rundt selvbestemmelse, og medvirkningsprosessene i Kunnskapsløftet (2020a) kommer frem gjennom elevenes egne erfaringer. Gjennomgang av forskning og policydokumenter viser at det forekommer få medvirkningsprosesser i norsk skole. Gjennom intervjuene kan en belyse medvirkningspraksiser og medborgerskap i praksis på norsk skole gjennom perspektivet til de som erfarer hverdagen selv.

1.4 Oppbygning av oppgaven

Kapittel 1 tar for seg samfunnsmessig relevans, tema, historisk blick på elever med funksjonsnedsettelse i skolen og aktuell forskning på feltet. Problemstilling og forskningsspørsmål fremstilles også. Kapittel 2 tar for seg den teoretiske rammen i oppgaven, denne vil bli drøftet mot funn i drøftingsdelen. Kapittel 3 tar for seg metode. Kapittel 4 handler om resultatene fra forskningen. I kapittel 5 drøftes funnene opp mot rammeverket i oppgaven. I kapittel 6 fremstilles en oppsummering av hele studien.

2 Teoretisk ramme

Skolen skal være en arena hvor elever skal erfare, oppleve og lære. De skal lære å bli robuste mennesker som lever i et demokratisk samfunn. Å være en deltaker i eget liv, en som medvirker i avgjørelser som angår en selv, er nøkkelen til å oppnå rettferdighet. Ved medvirkning kan den enkelte uttrykke egne preferanser og verdier og gjennom støtte ha mulighet til å oppnå rettferdighet, inkludering og deltakelse. Rammeverket i den teoretiske delen av oppgaven vil derfor ta for seg medborgerskapstenkning, deltakelses- og selvbestemmelseteori for å kunne belyse problemstillingen «*Hvilke erfaringer har elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse i 6.-10. klasse knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?*».

2.1 Medborgerskap

Barns medborgerskap omtales ofte ikke i teorier rundt medborgerskap og omhandler ofte voksnes syn på barndom og ser ikke på hvordan barns medborgerskap ser ut (Bacon og Frankel, gjengitt fra Danielsen, 2017). I Kunnskapsløftet (2020) bygger deler av teorigrunnlaget på Deweys pedagogiske tilnærming (NOU 2015:8). Dewey (2000) mener barndommen i seg selv har en egenverdi. Om en ser på barn som små voksne som skal lære å bli deltakere i samfunnet, fratar man barna retten til å være til stede, oppleve det genuine i livet og at livets kompleksitet gradvis må få større og større plass i barns liv (s. 58). For å gjøre barn i stand til å delta i et samfunn, har de behov for å erfare og reflektere over metoder som brukes i samfunnet. Arbeidsmetodene som brukes i skolen må derfor reflektere samfunnets struktur og sosiale fundament (s. 61). For å oppnå en opplevelse av sosiale strukturer og demokratiske prosesser mente Dewey at det var viktig at barn fikk medvirke og ytre hva de hadde behov for å lære. Dette for å kunne strekke seg videre og utvikle seg inn i sosiale strukturer og gjøre seg opp meninger og refleksjoner over medborgerskap. Det individuelle er viktig i danningen som foregår gjennom utdanning (s. 63-64). Medborgerskap innebærer dermed en mulighet til å delta i samfunnet. En mulighet til å bli respektert. En mulighet til å oppnå rettferdighet. En mulighet til å oppnå likestilling (Lid, 2020, s. 20). Medborgerskap defineres i denne oppgaven slik:

Å være en medborger i et samfunn handler om å kunne leve som likestilt og ha mulighet til å påvirke sine omgivelser. Utforming av politiske, sosiale, kulturelle og materielle omgivelser er en forutsetning for medborgerskap i praksis. Å kunne påvirke sine omgivelser innebærer en mulighet til, enten direkte eller ved bistand fra andre, å ha mulighet til å prege politikk og omgivelser. Medborgerskap omfatter politiske, sosiale, religiøse og kulturelle forhold. (Lid, 2020, s. 14)

Martha Nussbaum (2006) har utviklet en rettferdighetsteori som med ti ulike mulighetsbetingelser. Dette står ikke i kontrast til Deweys syn på barndommen og utdanning, da Nussbaum skisserer mulighetene til å kunne delta og i det hele tatt få tilgang til undervisningen. Disse mulighetsbetingelsene skal lede til at alle får et verdig liv og representerer kjernen i menneskeverdet (s.70). En tenker seg at hver kapabilitet har en terskel og at en må over denne minimumsterskelen for at en skal få tilgang til et verdig liv og oppleve menneskeverd. Under terskelen klarer en ikke å fungere som et menneske, altså som en likestilt elev. Holdes en nedenfor terskelen er ikke menneskelige funksjoner tilgjengelige for eleven. Likeverd, anerkjennelse og deltakelse er verdier som står sterkt innen medborgerskap (s.71). Mennesker justerer og tilpasser egne ønsker og preferanser til samfunnets, skolens og klassens forventinger og tilgjengelighet. Anser eleven ikke fellesskapet for å være tilgjengelig, så justerer de sine preferanser, mål og ønsker deretter (s. 73). Rettferdighetsteorien til Nussbaum ønsker å fjerne disse barrierene i samfunnet, hemmere en kanskje ikke er klar over selv en gang.

Mennesker endrer seg gjennom hele livet og vi går gjennom ulike grader av sårbarhet, og behovet for støtte endrer seg deretter. Noen står i slike ujevne forhold hele livet (Nussbaum, 2006, s. 88). Elever med funksjonsnedsettelse kan derfor oppleve å stå i et ujevnt og urettferdig forhold sammenlignet med noen av sine medelever. Rettferdighet kan oppnås gjennom deltakelse, støtte og inkludering (Lid, 2017, s. 20). Et rettferdig samfunn bør ikke dømme og stigmatiserer på bakgrunn av behovet for støtte. Samfunnet må tilstrebe å støtte mennesker gjennom å gi god helse, tilgang til sosialt liv, god utdanning og muligheter til å delta i det politiske liv (s. 100).

De ti mulighetsbetingelsene er:

1. Liv
2. Kroppslig helse
3. Kroppslig integritet
4. Sanser, forestillingsevne og tenking
5. Følelser
6. Praktisk fornuft
7. Tilknytning
8. Relasjon til andre arter
9. Lek
10. Innflytelse på miljø (s. 76-77)

For denne oppgaven blir det mulighetsbetingelsene nr. 4 (sanser, forestillingsevne og tenking), nr.6 (praktisk fornuft) og nr.7 (tilknytning) som danner bakteppet for empirien i oppgaven. Disse velges da de har tilknytning til de grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000). De velges også da de ligger nær medvirkning og prosessene som foregår i avgjørelser. Mulighetsbetingelsene 4, 6 og 7 vil kunne belyse muligheter og begrensninger rundt medvirkning og konteksten medvirkningsprosessene foregår i.

Gjennom mulighetsbetingelse nr. 4 gis muligheten til å bruke sanser, forestillingsevne og tenkning åpner opp for muligheten til å resonnere. Gjennom mulighetsbetingelse nr. 6 skal en gjennom utdanning, forestillingsevne og erfaring gis en mulighet til å danne egne meninger om hva som er det gode (Nussbaum, 2006, s. 76). Nr. 6, altså praktisk fornuft, omhandler også muligheten til å tenke kritisk. Den gir og muligheten til å planlegge eget liv (s.77). Mulighetsbetingelse nr. 7, tilknytning, deles inn i to kategorier; å være i stand til å leve sammen og henvendt mot andre og ha et sosialt grunnlag for selvrespekt. I tilknytning ligger

mulighetene til å ha relasjoner, utvikle disse og få stabile og tillitsfulle bånd. Slike relasjoner gir mulighet til å utvikle selvrespekt (Lid, 2017, s. 21). Denne muligheten innebærer også fravær av diskriminering (Nussbaum, 2006, s. 77).

Fraser (2009) fremstiller også et perspektiv innen medborgerskap verdt å trekke frem i forhold til denne studien. Hun beskriver en teori hvor en kan unngå skjev fordeling av ressurser og tilstrebe likeverdig samfunnsdeltakelse. Sosial rettferdighet oppnås gjennom omfordeling, annerkjennelse og representasjon, altså rettferdighet innen økonomiske, kulturelle og politisk områder. Rettferdighet oppnås ved at alle personer og grupper som ønsker det, har mulighet til å delta i samfunnet på like vilkår (s. 227). Manglende annerkjennelse, omfordeling og representasjon anses som urettferdig, da en ikke har mulighet til å delta i klassen som elev på like vilkår. Dette i bakgrunn i særegne trekk og egenskaper, tillagt av samfunnet. Ved manglende omfordeling, annerkjennelse og representasjon utsettes en for ekskludering, mindreverdighetstanker og blir i noen tilfeller usynlige i samfunnet. Når en derimot klarer å delta i samfunnet på likeverdige premisser, kan en si at en har oppnådd annerkjennelse og rettferdighet (s. 222). Under underkjennende forhold er det vanskelig å realisere seg selv, da verdimønstrene i samfunnet forhindrer at en klarer å delta. Det er trekk og verdimønstre i samfunnet som inkluderer eller ekskluderer, ikke noe det enkelte individ gjør selv (s. 223). Økonomisk urettferdighet kan vises igjen ved skjev fordeling av ressurser, utnyttelse og marginalisering. Kulturell urettferdighet vises gjennom manglende annerkjennelse, kulturell dominasjon, miskjennelse og krenkelser. Politisk vises urettferdigheten seg gjennom manglende representasjon og misinnramming (Fraser, gjengitt fra Kojan, 2016, s. 56).

Disse tre dimensjonene innen rettferdighetsteorien kan utjevnes gjennom ulike tiltak. Affirmative tiltak er tiltak som igangsettes for å kompensere for diskriminering. Dette kan være diskriminering forbundet til alle tre dimensjonene ved rettferdighet; økonomiske, kulturelle og politiske. Her kan en i skolesammenheng se på tiltak som gjør at alle kan delta i klasserommet uten at de nødvendigvis behøver å tas ut av fellesskapet eller tilrettelegging av ukeplaner slik at alle skal oppleve tilhørighet og fellesskap. Transformativ tiltak er tiltak som skal lede til endring og skal bidra til at urettferdigheten og sosiale problemer opphører. I skolesammenheng kan en gi støtte som bidrar til deltagelse og mestring i fellesskapet (Kojan,

2016, s. 60). Representasjonspolitik skal ifølge Fraser lede til at alle får fremme sine krav, og at alle representeres slik at urettferdigheten belyses og ikke forblir skjult. Det må identifiseres urett og denne uretten må fremmes (Fraser, gjengitt fra Kojan, 2016, s. 60). I skolesammenheng kan dette foregå formelt gjennom elevrådet. Skolen tilpasser læringsmiljøet slik at alle elever kan oppleve likeverdige muligheter for deltakelse, både faglig og sosialt. Eleven anerkjennes og gis likeverdige muligheter og blir likestilt (Kojan, 2016, s. 227-228).

I noen sammenhenger brukes begrepet aktivt medborgerskap. Green (2008) beskriver aktivt medborgerskap til å være en borger som deltar og bidrar med avgjørelser mot fellesskapet. Gjennom et aktivt medborgerskap er det forventet at medborgere skal være aktive deltakere i samfunnet. Aktivt er bevegelse, fremoverlent. En skal utvikle ens ferdigheter til å ta avgjørelser og påvirke miljøet rundt en. Å inkludere seg i samfunnet, skolen eller for eksempel klassen, skal lede til at en står sammen og sammen drar mot felles mål. Det ligger altså et ansvar hos individet om å delta aktivt inn mot sin kontekst (gjengitt etter Clarke & Missingham, 2009).

2.2 Deltakelsesteori

Roger Harts (1992) teori om medvirkning for barn fremstiller ulike nivå av medvirkning og henviser til et aktivt medborgerskap. Han mener at deltakelse kan være mer enn å bli lyttet til og at ens meninger tas hensyn til. I forhold til artikkel 12 i barnekonvensjonen mener Hart at denne rettigheten tilsvarer trinn 4 og 5 på hans stigemodell. Medvirkning og deltakelse er ifølge Hart «the process of sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives. It's the means by which a democracy is built and it is a standard against which democracies should be measured" (s. 5). Her viser han til at det å delta og medvirke er å ta en avgjørelse. I skolen vil dette gjelde avgjørelser som tas i klasserommet, og i elevrådet. Barn lærer gjennom erfaring. Hart stiller seg spørrende til mye av dagens praksis hvor det antas at barn ved 18 årsalder kan engasjere og involvere seg i saker som angår dem. Flere opplever ikke å få erfaringer og kompetanse gjennom deltakelse og medvirkning i barndommen. Engasjement leder til motivasjon, og motivasjon leder til kompetanse, som igjen leder til engasjement. Medvirkning er komplekst og er avhengig av

flere faktorer som støttende miljø, kulturell kontekst og familiære forhold, og dermed ikke bare avhengig av barns motivasjon og ferdigheter (s. 5). Hart mener at barn må erfare at å delta i samfunnet og å være en medborger, kommer med et ansvar om deltakelse.

Ansvarlighet kan læres gjennom muligheter til å medvirke og delta (s. 7). Hart sier også at barn som erfarer at egen medvirkning ikke leder til noe på grunn av for eksempel mangel på støtte i miljøet, erfarer at det å medvirke ikke har noe poeng (s. 10).

De tre nederste nivåene i stige modellen er beskrivelser hvor barn ikke deltar. De neste er ulike grader av medvirkning (s. 8). Stigen er ment som et verktøy til å bevisstgjøre alle som er i interaksjon med barn rundt hvilken type medvirkning de tilrettelegger for. Målet er ikke i seg selv å alltid befinne seg øverst på stigen, men at en i prosjekter og samhandlingspunkt skaper bevissthet rundt medvirkningsprosessene (s. 11).

Deltakelsesstigen:

8. Prosessene er barneinitierte, avgjørelser tas sammen med voksne

- Barna har ideene og gjennomfører prosjektet. De inviterer voksne til å være med på å ta avgjørelser.

7. Initiert av barn, støttet av voksne

- Barna har ideene og får støtte av voksne. Det er barna selv som gjennomfører prosjektet.

6. Initiert av voksne, voksne og barn deler avgjørelsesmyndighet

- Prosjektet er igangsatt av voksne, prosessen og gjennomføringen gjøres sammen med barna. Avgjørelser tas sammen med barna.

5. Barn er konsultert og informert

- Prosjektet er styrt og igangsatt av voksne. Barna forstår prosessen og deres meninger anses som viktige (s. 12).

4. Barn får delta i vokseninitierte prosjekter

- Barna blir forklart hvorfor de deltar, de vet hvem som har satt i gang prosjektet, de har en meningsfull rolle og deltakelsen er frivillig (s. 11).

3. Symbolsk medvirkning

- Her blir barn gitt muligheten til å medvirke og får tilsynelatende en mulighet til å medvirke, men i realiteten har de ikke mulighet til å påvirke noe eller til å endre et utfall (s. 9).

2. Dekorasjon

- Dette nivået er symbolsk, barna er til dekorasjon og styres av de voksnes handlinger og interesser. Barn deltar og kan svare på hvorfor de er med, men de forstår allikevel ikke situasjonen eller tematikken (s. 9).

1. Manipulasjon

- Barnet har ikke forståelse av saken og forstår ikke egne handlinger, de gjør som de voksne sier. At barns ideer blir brukt uten at de er klar over det selv er også manipulasjon. Det er de voksnes intensjoner som styrer handlingene (s. 9).

Hart er tydelig på at dette ikke er en stige i den forstand at stigen er ulike utviklingstrinn, og at det ikke er en hierarkisk utviklingsstige hvor det ene trinnet bygger på det andre. Han forklarer at den er ment som en forklaring på ulike nivå av medvirkning og at en må tenke på modellen som et stilasbygg, der en kan tilrettelegge for medvirkningsprosesser og deltakelse for barna. De voksne skal tilrettelegge og muliggjøre medvirkningsprosessene for barna (Hart, 2008, s. 23-25). Å skille mellom de ulike nivåene kan oppleves problematisk. I en studie av deltakelsesstigen ble det avdekket tre hovedkategorier som tilsvarer Harts 8 kategorier (Wetzelhütter & Bacher, 2015, s. 132). Nivå 1-3 anses som å være ikke medvirkende, nivå 4 og 5 anses i forhold til menneskerettighetene å være tilstrekkelig medvirkning og nivå 6-8 anses for å være ekte medvirkning, ifølge Hart (1992).

Medvirkning og selvbestemmelse er to begrep som bygger på hverandre, samtidig som de er ulike. Medvirkning kan handle om fellesskapets beste og at det er en prosess som leder frem til at flertallet blir hørt. Selvbestemmelse omhandler individet. Samtidig er det en likhet i begrepene ved at det omhandler egne ønsker og en ytring av disse (Hart, 1992; Ryan & Deci, 2000).

2.3 Selvbestemmelse

Selvbestemmelse er en menneskerett og er nedfelt i CRPD (2006) i artikkel 3, som er tydelig på at alle mennesker skal være selvstendige og treffe egne valg uavhengig av andre.

Selvbestemmelse beskrives som «retten til å ta egne avgjørelser og til å bestemme over eget liv» (Skarstad, 2019, s. 107). For å realisere selvbestemmelsesrettighetene må endringer til, endringer innen holdninger, kunnskap, lovverk og strukturer (s. 115). For å utøve denne retten har mennesker behov for støtte i beslutninger som skal tas i egne liv. Mennesker søker støtte hos andre i ulik grad. En søker tips, råd og lytter til andres erfaringer, mens noen har behov for større grad beslutningsstøtte (s. 116). Den som blir en beslutningsstøtter må kjenne den en skal støtte, kjenne personligheten, vite preferansene og hvilke interesser den andre har. En vil også da lære å tolke uttrykk, kroppsspråk og kommunikasjonsform (s. 117). Realisering av menneskerettigheter foregår ved at mennesket er selvbestemmende (s. 120). Det vises til at selvbestemmelse er en rettighet, samtidig som det foreligger institusjonaliserte og miljømessige hinder. Dette kan forklares ved bruk av selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000).

Selvbestemmelsesteorien omfatter en forståelse av at menneskelig motivasjon innebærer grunnleggende og medfødte behov innen kompetanse, autonomi og tilhørighet. Å sette seg mål, jobbe mot og oppnå disse, er en iboende kvalitet i mennesker. Denne naturlige motivasjonen trenger næring og tilrettelegging gjennom støtte rundt kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 227). Motivasjon handler om kraften bak handlingene våre, og om drivkraften som sier noe om mål, retning og mening. Motivasjon gir oss pågangsmot og den sier og noe om hvorfor vi gjør som vi gjør. Aktivering og intensjon er kjernen. Motivasjon deles opp i to hovedkategorier, indre og ytre motivert atferd (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

At atferden er indre regulert vil si at motivasjonene kommer fra individet, og at individet er aktøren som igangsetter prosessen. Indre motivasjon knyttes opp mot selvbestemmelse og autonomi. For å optimalisere indre regulering er visse faktorer avgjørende. En må oppleve optimale utfordringer, en må få tilbakemeldinger på fremgangsmåte og spesifikke ferdigheter rundt effektivitet i arbeidet. Det er viktig at atferden ikke måles eller evalueres ved endt gjennomføring. Disse faktorene er med å legge til rette for at indre regulering kan forekomme (Ryan & Deci, 2000, s. 70).

Ytre regulering handler derimot om at motivasjonen kommer fra ytre faktorer, som belønning, unngåelse av ubehag, oppnåelse av andres mål eller oppnåelse av mål som hjelper deg i fremtiden. Atferd kan gå fra å være ytre motivert til å bli indre motivert. En er ikke da lengre styrt av ytre faktorer og verdien ved handlingen er internalisert (Gagne & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000). Ytre regulering kan derfor også være i grensen mellom ytre og indre motivasjon, da atferden fortsatt er å oppnå en gode eller mål definert av andre. Det grenser mot indre regulering, da verdiene sammenfaller med ens egne verdier og behov. Dette kalles integrert regulering. En anser da atferden som autonom og opp mot betingelsene som må være til stede for at atferden skal være selvbestemmende og indre regulert (Ryan & Deci, 2000, s. 73).

En kontekst som støtter opp om de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet, er et miljø som har høyere forekomst av elever som viser integrert- og indre regulert atferd, og dermed gir rom for økt læring og trivsel (Ryan & Deci, 2000, s. 76). Å vise engasjement i sitt arbeide, viser til indre motivasjon og vises igjen i trivsel og læring. Misnøye, ensomhet og tilbaketrekking kan en lettere observeres hos elever som føler seg kontrollert og styrte (Danielsen, 2017, s. 57). Økt kontroll, manglende muligheter til å velge utfordringer og manglende relasjoner i miljøet, kan lede til manglende engasjement og motivasjon, men også stress og psykiske lidelser (Ryan & Deci, 2000, s. 76).

Autonomi, kompetanse og tilhørighet er tre områder som elever trenger ulike støtter i for å oppnå motivasjon til å være selvbestemmende og medvirkende i egen skolehverdag.

Autonomi beskrives som frivillige valg som er styrt av egne prinsipper og prioriteringer, altså handlinger som er indre motivert. *Kompetanse* innebærer mestring, effektivitet i arbeid og det å se resultat av egen innsats. Det å se fremgang i eget arbeid og se egen utvikling inngår

her i kompetansebegrepet. I begrepet *tilhørighet* ligger relasjoner og emosjonelle bånd. Behov for omsorg, respekt, fellesskap og gjensidige relasjoner er og en del av tilhørighet. I denne konteksten er det mulig å utvikle og erfare integrert- og indre regulert atferd gjennom eksponering av regler og verdier i fellesskapet (Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmende atferd som er integrert eller indre regulert og hvor autonomi, kompetanse og tilhørighet støttes kalles *autonomistøttende* (Gagne & Deci, 2005).

2.4 Interaksjons modellen

Hvordan en ser på muligheter og utfordringer rundt en funksjonsnedsettelse vil preges av hvilken forståelse en går inn med. Det vil påvirke tanker om medvirkning og vil kunne få konsekvenser for vilkårene for medborgerskapet til den enkelte. I forhold til den *medisinske modellen* er en funksjonsnedsettelse noe individuelt, en tilstand som ligger hos individet. Funksjonsnedsettelsen defineres gjennom den enkeltes kroppslige skader. Ved denne modellen ser en ikke på barrierer som ligger i omgivelsene, kun begrensinger/hemninger hos individet (Lid, 2020, s. 25-26). I den *relasjonelle modellen* ser en videre fra individet og over på omgivelsene. En ser på spillet mellom individet og samfunnet. En stadfester at det foreligger barrierer i samfunnet som leder til et gap mellom individet og deltakelse i samfunnet. Det er i dette gapet at funksjonshemningen oppstår, og funksjonsnedsettelsen fremkommer (Lid, 2020, s. 26-27). Modellen er relasjonell ved at det er en interaksjon mellom omgivelser og mennesker. CRPD (2006) bygger på en utvidet forståelse av den relasjonelle modellen, nemlig *interaksjons-modellen*. I denne modellen ser en på omgivelsene i en bredere forstand, en ser til det sosiale, kulturelle, materielle og det politiske i omgivelsene (Lid, 2020, s. 27). I interaksjon utvikler mennesker seg sammen. Et menneske blir ikke til alene, men blir til gjennom støtte og samhandling med andre (Skarstad, 2019, s. 92).

Den medisinske modellen kommer til kort i denne studien ved at den ikke sier noe om alt som ligger utenfor individet, «feilen» ligger hos individet. En mangler her perspektivet rundt barrierene som hindrer deltakelse i samfunnet og oppfyllelse av rettigheter. Den relasjonelle modellen er starten på inkluderingsprosesser som igangsettes i samfunnet. Den inkluderer dog ikke alle aspektene rundt medborgerskap, noe interaksjons-modellen gjør. Ved å bruke

interaksjons-modellen når en skal se til medvirkning i skolen, ser en at både holdninger hos ansatte, kulturen ved skolen og politiske føringer kan implementeres i møte med den enkelte. Det blir derfor naturlig å arbeide ut ifra interaksjons modellen i denne oppgaven, da menneskerettighetene står sentralt. At mennesker formes i interaksjon, altså gjennom støtte og samhandling, viser også til at dette perspektivet støtter opp under studien.

Funksjonsnedsettelse står sentralt i oppgaven og defineres derfor her. Det å ha en funksjonsnedsettelse defineres i CRPD gjennom funksjonsevne:

Mennesker med nedsatt funksjonsevne er blant annet mennesker med langvarig fysisk, mental, intellektuell eller sensorisk funksjonsnedsettelse som i møte med ulike barrierer kan hindre dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre. (Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8)

Barrierer i samfunnet kan være «holdninger, materielle forhold og språklige tilgjengelighet (Lid, 2020, s. 20). Funksjonsevnen til en person kan variere gjennom livet og i ulike kontekster. Det er derfor funksjonsevne anses som situasjonsavhengig (Lid, 2020; Nussbaum, 2006). Elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse som ikke mottar støtte i klasserommet, kan oppleve at de ikke forstår og ikke klarer å ta en avgjørelse i en avstemning og dermed opplever en nedsatt funksjonsevne. En annen elev som mottar støtte til å tolke og tilpasse informasjon som gis, vil ikke oppleve samme nedsatte funksjonsevne. Dette viser til at kontekst og språklig tilgjengelighet er vesentlig for forståelsen av funksjonsnedsettelse. En må derfor se individet i et livsløpsperspektiv, barrierer i samfunnet og mulighetene som ligger i realiseringen av rettighetene i CRPD.

2.5 Oppsummering teori

Rettferdighetsteorien til Martha Nussbaum (2006) og Nancy Fraser (2009) skal bidra til å belyse og drøfte resultatene. Disse rettferdighetsteoriene tilstreber anerkjennelse, deltakelse og likeverd for alle mennesker. Medvirkningsteorien til Hart (1992) beskriver nivå av deltakelse og hvilke faktorer som må være til stede for å oppnå reell medvirkning. For å forklare selvbestemmelse brukes Ryan og Deci (2000) sin teori. Interaksjonsmodellen og funksjonsnedsettelse defineres i siste avsnitt før oppsummeringen. De ulike teoretiske

perspektivene er aktuelle for å bidra med forståelse for hvordan rettigheter kan manifesteres gjennom medvirkning.

3 Metode

I dette kapittelet redegjøres det for studiens metodiske tilnærming som er brukt for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Valg som er gjort underveis i prosessen tydeliggjøres. Metode er å følge en bestemt vei på vei mot målet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 25). I denne studien brukes kvalitativ metode for å utforske erfaringene til elevene og kvalitativt intervju velges for å kunne svare på problemstillingen. Denne studien er basert på fem intervju med elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse. Elevene går de siste årene på barneskolen eller på ungdomsskolen og følger vanlig forløp. Tematisk analyse i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv er valgt for å analysere dataene. Tematisk analyse er valgt for å se etter mønster og tema i erfaringene til elevene.

Problemstillingen er «*Hvilke erfaringer har elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse i 6.-10. klasse knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?*».

Problemstillingen operasjonaliseres gjennom disse forskningsspørsmålene:

1. Hva forteller elevene om egen medvirkning og trivsel i egen skolehverdag?
2. Hvordan erfarer og opplever eleven egen skolehverdag?
3. Hvilke vilkår for elevmedvirkning og selvbestemmelse erfarer elevene?
4. Hvilke faktorer begrenser elevmedvirkning og selvbestemmelse?

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Dette er en samfunnsvitenskapelig studie, da studien er ute etter få informasjon om den sosiale virkeligheten til elevene (Johannessen et al., 2016, s. 25). Studien skal utforske elevenes opplevelse og det de forteller om samhandlingen som foregår i de ulike relasjonene de befinner seg i daglig. Dette danner deres hverdagsvirkelighet og studien ønsker å avdekke deres erfaring i dette sosiale samhandlingsrommet (Johannessen et al., 2016, s. 31).

Problemstillingen er ute etter erfaringer. Kvalitativ metode og kvalitativt semistrukturerte intervju velges derfor for denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30). Den enkeltes erfaring, opplevelse og mening kommer frem ved å bruke kvalitativ metode (s. 20). Studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for å få frem den subjektive opplevelsen.

Fenomenologien skal beskrive perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter (A. Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 78). Gjennom hermeneutikken skal en fortolke og forstå (Thomassen, 2006, s. 156-157).

3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi betyr det som kommer til syne. Det omhandler erfaringene som kommer til syne i et møte, den menneskelige erfaringsverden (Thomassen, 2006, s. 82). En fenomenologisk tilnærming tilstreber «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med forståelse av fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 78). En studerer et fenomen med et «innenfra-perspektiv» eller «nedenfra-perspektiv». Disse perspektivene handler om den levde erfaringsverden og om det kommer fra erfaringer til subjektet (innenfra-perspektiv) eller om det omhandler hvordan praksis fungerer (nedenfra-perspektiv), altså slik praksis eksisterer (Thomassen, 2006, s. 170). Subjektperspektivet står sterkt i fenomenologien. I denne studien representerer det elevens perspektiv og erfaringsverden gjennom «innenfra-perspektivet». «Nedenfra-perspektivet» vil avdekke hvilke medvirkningsprosesser elevene deltar i.

I møte med andre foregriper vi situasjoner og tillegger egenskaper vi ikke kan se med det blotte øyet. Disse tilleggene baseres på forventninger vi har og er ikke en bevisst handling. Vi tillegger noe for at det skal gi oss mening. Gjennom fenomenologien ønsker en å beskrive dette, beskrive det som fremtrer og kommer til syne, nemlig *fenomener*. Opplevelsen kan kun beskrives ut fra den enkeltes erfaringsverden (Thomassen, 2006, s. 83). En erfaringsverden, eller *livsverden*, beskrives som hvordan verden fremstår for den enkelte. Hvordan verden oppleves gjennom sosiale settinger, vårt møte med det mellommenneskelige og gjenstander i hverdagen. En må tilstrebe å sette all forforståelse, de forventninger vi foregriper hendelser med, til side. En må sette dette i parentes, slik at saken selv kan tre frem (s. 84). En ønsker å utforske et og samme fenomen opplevd og erfart av ulike mennesker, altså et fenomen i ulike erfaringsverdener (Johannessen et al., 2016, s. 78). Hver enkelt elev har en erfaringsverden, uavhengig om de går på ulike skoler eller ulike klasser. I samme klasse har hver enkelt elev ulike erfaringsverdener.

Hermeneutikk betyr å tolke eller å fortolke (Thomassen, 2006, s. 157). Hermeneutikken er ute etter å «forstå», den er ute etter å finne et meningsinnhold. For å forstå det som skjer rundt oss, for å kunne forstå medvirkningsprosesser i skolen, må en kunne fortolke (s. 156). Den som intervjuer møter informantene, og deres horisonter smelter sammen. Det er her forståelsen og fortolkningen kan forekomme. Den sosiale virkeligheten fortolkes i dette møtet.

Forforståelse er med oss når vi møter nye mennesker og deres horisont. Vi skal strebe etter å bevisstgjøres og korrigere vår forforståelse. Forforståelse kan være strukturer vi ikke er klar over, strukturer som former vårt møte med andre (Thomassen, 2006, s. 86). Vår forforståelse må ses i et historisk perspektiv og er alltid preget av trender, bias og historien vi er en del av (s. 87). Gadamer (1900-2002) var en tysk filosof som fornyet hermeneutikken. Han sa at «å erfare er å erfare at jeg stadig har noe nytt å lære» (s. 88). Her viser han til at det er en prosess som foregår i en kontekst, en prosess i stadig utvikling. Gjennom en samtale kan en da forstå den andre og deres historie. I sammensmeltingen mellom horisonter kan en få nye erfaringer ved å møte noe som er ukjent, det kan hende en må sortere forforståelsen på ny og på denne måten kan ny kunnskap stå frem (s. 89). Gjennom deretter å lese teori, den transkriberte teksten og analyse materialet vil en stadig erfare noe nytt. Dette kalles den *hermeneutiske sirkel*, en prosess hvor en stadig erfarer noe nytt ved å erfare noe fra et annet materiale, og vende tilbake til tidligere lest materiale. En prosess hvor forforståelsen er i stadig bevegelse (s. 91).

I møte med ny kunnskap er vi alle preget av historie, vi er preget av trender i tiden, bias og ikke minst fokuset i sosiale media og media generelt. En må sette søkelys på og bli klar over denne forforståelsen, for å kunne justere den allerede etablerte kunnskapen og sette den til side i møte med fenomenet. Studien er ute etter erfaringer, erfaringsverdenene til elevene i møte med voksne. Studien søker meningsessensen. I tilnærming til tekster blir den hermeneutiske sirkel anvendt for å justere og korrigere forforståelsen, en kan finne meningen gjennom tolkning og gjennom å sortere egen forforståelse. Derfor er en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til dataene valgt. Det vil bidra til å få frem erfaringene, og at det er nettopp i kombinasjonen av disse to at en kan justere og endre etablert kunnskap (Thomassen, 2006, s. 161).

3.1.2 Valg av metode

Studien er ute etter elevenes dagligdagse og hverdagslige erfaringer med å kunne medvirke i skolehverdagen. Kvalitativ metode retter oppmerksomheten mot erfaringer og velges derfor for denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30). Problemstillingen søker elevenes erfaringer rundt medvirkning, og gjennom semistrukturerte intervju kan en søke å forstå verden sett fra elevenes side (s. 20).

Semistrukturerte intervju ble valgt av ulike årsaker. Det ble ansett som problematisk å skulle rekruttere nok elever som kunne settes sammen til en fokusgruppe, både med tanke på logistikk, men også geografiske avstander. For det andre vurderte jeg at elevene mest sannsynlig ikke hadde erfaring med intervju og at et fokusgruppeintervju dermed kunne oppleves som ubehagelig. Gjennom semistrukturerte intervju kan en få fyldige beskrivelser og en kan lettere gå inn på detaljer. For noen av elevene kan det være sensitive tema som omtales og disse kan lettere omtales i en til en semistrukturerte intervju (Johannessen et al., 2016, s. 146).

Semistrukturert intervju ligger nær opp til en samtale. Det er basert på tema og inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Rekkefølge bestemmes underveis og prioriteringer kan tas i intervjuet (s. 156). I og med at det var barn som skulle intervjues ble det naturlig å velge dette som metode, da barn lett kan bli ukomfortable i ukjente situasjoner. Ved å velge semistrukturert intervju kunne en gå inn på tema som interesserer, tema fanger barnets interesse og lettere kunne gi støtte om det skulle være behov for det. Ved å ta en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, kan jeg som forsker erfare deres livsverden. Dette er en subjektiv tilnærming og jeg ønsker å hente frem deres opplevelse av fenomenet medvirkning.

3.1.3 Egen forforståelse

Forforståelse innebærer blant annet kunnskap, oppfatninger av virkeligheten, kulturelle føringer og historien vi lever i. Å starte med «blanke ark» er ikke realistisk. Ens egen forståelseshorisont kan påvirke hva en observerer, hva en spør om, hvordan funn vektlegges og tolkes (Johannessen et al., 2016, s. 34-35). I møte med over hundre sider med

transkribert tekst, måtte jeg som forsker være selektiv. Det er derfor viktig at en legger frem forforståelse slik at en kan se hva en må jobbe med å legge til side og hvilken etablert kunnskap jeg ønsker å endre (s. 36). Det er viktig å ta innover seg at en aldri vil kunne se hele sin forståelseshorisont (Krogh, 2014, s. 48-49).

Min tidligere arbeidserfaring dreier seg hovedsakelig om skole. Alt fra videregående til barneskole i ulike kommuner. Jeg har hele tiden arbeidet som miljøterapeut, men er utdannet vernepleier. Jeg arbeider i team rundt enkeltelever og har i dag ansvar for oppfølging av disse. Jeg har ofte opplevd et utenforskap i skolen, at skolen dreier seg om lærere og at andre profesjoner kommer i annen rekke. Dette har blant annet bidratt til at jeg har startet på utdanningen «Master i medborgerskap og samhandling».

Vernepleierutdanningen tok jeg på tidlig 2000-tallet, før CRPD kom. Dermed var menneskerettigheter rettet spesifikt mot personer med funksjonsnedsettelse, noe jeg ikke lærte noe om før jeg startet på masterstudiet. Dette har preget meg mye i arbeidet og tankesettet mitt har endret seg etter introduksjon av denne konvensjonen. Jeg har også lært å lese policydokumenter, og bruker i dag dette aktivt i min arbeidshverdag.

Min interesse for elever med funksjonsnedsettelse har vært stor hele min karriere. Hvordan jeg i dag arbeider har endret seg både med mer erfaring, men også med trendene i tiden. Da spesielt med tanke på inkludering. Jeg bruker mye av min tid til å få andre til å se hvilket mangfold inkludering kan medbringe og hvilke erfaringer alle i klasserommet kan få med seg i sin bagasje. Jeg har mange gode refleksjoner med andre kollegaer, men spesielt spennende er det å høre på elevene selv, og høre hva de har å fortelle. Elevens stemme skal med i mange ulike dokumenter, og ansatte i skolen må derfor nå ta seg tid til å lytte. Jeg tror at min erfaring i skoleverket vil bidra til å lettere kunne utdype tema og stille oppfølgings spørsmål til elevene. Min erfaring i møte med barn med funksjonsnedsettelse vil også kunne bidra til å redusere stress og hjelpe dem til å samhandle lettere.

Mine faglige interesser har preget meg i valg av problemstilling, og jeg møtte utfordringer på å ikke være forutinntatt på at elevene kanskje faktisk opplever medvirkning. I utarbeidelse av intervjuguiden viste det seg at jeg hadde en spørsmålsstilling som ledet til at jeg antok at elevene ikke fikk medvirke selv. Spørsmålene ble derfor etter veiledning omgjort til å være

mer åpne og ikke ledende mot mine antakelser. Dette er et tankesett jeg måtte være bevisst og holde fremme når jeg skulle intervju og analysere.

I forhold til egne begrensinger vil møte med egne forutinntatte tanker jeg ikke er klar over kunne prege meg. Blant annet har foreldrenes syn på barnas hverdag vært noe jeg har måtte jobbe med å holde adskilt fra elevenes egne erfaringer. Det vil være viktig å være klar over at jeg fortsatt kan være blind for hvordan jeg tolker data i lys av egen forforståelse.

3.2 Utvalg og kriterier

3.2.1 Inkluderingskriterier

Først var inkluderingskriteriet elever med lett utviklingshemming og ungdomsskoleelever. Dette ledet til lite respons i feltet og inkluderingskriteriet ble endret til å inkludere funksjonsnedsettelse, lærevansker og/eller utviklingsforstyrrelse og 6.-10. klasse. Begge endringene som ble foretatt ble diskutert med Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) og veileder Anita Gjermestad.

Et annet inkluderingskriterium var at eleven måtte følge vanlig skoleforløp og ikke var tilknyttet en avdeling for tilrettelagt opplæring (ATO). Dette betyr at eleven ikke kunne ha deler av undervisningstilbudet i liten gruppe eller motta individuell undervisning.

Bakgrunnen for dette inkluderingskriteriet er at menneskerettighetene (CRPD, 2006) og lovverk legger til grunn at alle elever har rett på klassetilhørighet til jevnaldrende på sin nærscole med jevnaldrende og få tilgang til ordinær undervisning. Studien ser nærmere på vilkår for medvirkning i akkurat denne typen praksis.

Elevene må kunne føre en enkel samtale. Tiden er begrenset ved gjennomføring av et masterstudium. Alternative kommunikasjonsformer tar tid å lære seg og en må potensielt bruke lengre tid på å bli kjent med eleven.

Inkluderingskriterier:

- Kognitiv og/eller kommunikativ funksjonsnedsettelse

- Elever som er i vanlig skoleforløp i 6.-10. klasse
- Elever som kan uttrykke seg verbalt og delta i enkel samtale

3.2.2 Rekruttering

For å rekruttere barn til en studie er det viktig å ha foresattes samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Barn kan delta i forskning i alle aldre. Foresatte må alltid godkjenne deltakelsen. Et viktig prinsipp er at barna skal få medvirke i avgjørelsen om de skal delta i forskning eller ikke. Det foreligger ingen nedre aldersgrense for deltakelse, men et tankesett om å la foresatte og barn selv avgjøre deltakelse (Backe-Hansen, 2009). Det ble derfor ikke tatt kontakt med elevene direkte, men alltid via foresatte. All korrespondanse og planlegging foregikk via foresatte. Det var viktig å få frem informasjon til både elevene og de foresatte. I forkant av muligheten for å delta i studien, fikk begge parter skrivene: «Forespørsel om deltakelse»³ og «Forespørsel om deltakelse, informant»⁴. De kunne dermed lese gjennom og ta en avgjørelse om de ønsket å delta eller ikke uten påvirkning av meg som forsker. Barn anses som sårbare i forskning. Dette diskuteres videre under 3.4 «Forskningsetiske refleksjoner».

Prosjektet ble godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD)⁵ i mars 2020. Hele prosessen med rekruttering og oppstart av intervju ble utsatt pga. koronosituasjonen som oppstod mars 2020. Første kontakt med feltet forekom først i mai 2020. Jeg henvendte meg til ulike interesserorganisasjoner, skoler og PPT i ulike kommuner. Det ble også lagt ut forespørsel om deltakelse via egen profil og Facebook-grupper. I henvendelsene ble en forklaring om prosjektet gjort og utvalgsriterier gjort rede for. De tidligere nevnte skrivene ble lagt ved i e-postene som ble sendt ut. Via eget kontaktnettverk kom jeg i kontakt med den første eleven august 2020. Det kom ellers lite respons, og inkluderingskriteriene ble derfor revurdert og endret i samråd med veileder og NSD.

³ Vedlegg 4

⁴ Vedlegg 3

⁵ Vedlegg 1

Etter at nye inkluderingskriterier ble valgt, ble det igjen forsøkt å sende e-post til skoler ved rektorer og spesialpedagoger, og interesserorganisasjoner som Autismeforeningen og Norsk Forbund for utviklingshemmede. Facebook ble også brukt. Her ble et innlegg som forklarte studien og gav kontaktinformasjon delt av andre. Facebookinnlegget ledet til at personer i et mer utvidet nettverk ble klar over at jeg var ute etter elever som kunne intervjues. Eget kontaktnettverk ble også brukt. Via eget kontaktnettverk kom jeg i kontakt med tre av elevene, noen av disse så innlegget på Facebook, og den fjerde kom via informasjon sendt ut av Autismeforeningen til sine medlemmer.

Med tanke på problemene i rekrutteringsfasen kan dette være sammensatt og komplekst. Noen tanker jeg har gjort meg i løpet av prosessen er bias. Bias som at elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse ikke klarer å delta og at intervju blir ansett som for avansert for dem. Dette, kombinert med koronasituasjonen som foregikk i 2020, gjorde feltet vanskelig å nå. I og med at dette er mitt første forskningsprosjekt, kan også min fremgangsmåte i feltet ha påvirket utfallet. Et annet potensielt problem kan være at flere med lett utviklingshemming ikke er diagnostisert med denne diagnosen, og at de i tidlig ungdom har andre diagnoser som dekker deres utfordringer. Det kan også være tilfelle at flere av de som faktisk har fått diagnosen, allerede er tilknyttet en avdeling for tilpasset opplæring eller lignende og dermed ikke følger ordinært forløp.

3.2.3 Utvalg

I denne studien er det foretatt et tilgjengelighetsutvalg. Deltakerne som fyller inkluderingskriteriene og som var mulige å få tak i, er tatt med i studien (Malterud, 2017, s. 59). Å ha få elever med i studien gir mulighet til å gå grundig inn i dataene og tolke materialet. Det er på den andre siden viktig å ha med nok elever slik at en kan svare på problemstilling og forsknings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

Elevene har fått pseudonymer. Elevenes diagnoser vil ikke bli oppgitt sammen med elevenes alder for å ivareta anonymitet. I tillegg til de kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelsene hadde elevene også andre diagnoser slik som utviklingshemming, autismespekterforstyrrelser, hyperkinetisk forstyrrelse og alvorlig dysleksi. Utvalget kommer fra ulike kommuner i Rogaland. Elevene var i alderen 11-16 år og alle var gutter. Alle var

elever som fulgte ordinært forløp i barne- og ungdomsskolen. I hvilken grad de deltok i ordinærundervisning varierte. Alle elevene oppfylte de ulike inkluderingskriteriene.

Navn	Alder	Kjønn	Trinn	Antall elever ved skolen	Type skole	Intervju med eller uten en foresatt	Sted for intervju
Fillip	11 år	Gutt	6.	200	Barneskole	Med	Hjemme
Preben	13 år	Gutt	7.	100	Barneskole	Med	Lokasjon etter elev og foresattes ønske
William	11 år	Gutt	6.	400	Barneskole	Med	Hjemme
Odin	11 år	Gutt	6.	150	Barne- og ungdomsskole	Med	Hjemme
Trym	16 år	Gutt	10.	200	Ungdomsskole	Uten	Fotballbanen

Tabell 1 – informasjon om utvalg.

Jeg ønsket et større mangfold i utvalget, men da det var problematisk å komme i kontakt med feltet og tidsbegrensinger valgte jeg å fokusere på de elevene jeg hadde oppnådd kontakt med. Det var flere som vurderte å bli med i studien, men takket nei av ulike årsaker. Alle disse potensielle deltakerne var også gutter.

3.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

3.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden⁶ ble konstruert ut fra at intervjuet skulle være semistrukturert. Dette innebar at intervjuet ikke var knyttet til fast struktur på intervju spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturert intervju ble valgt slik at en kunne fordype seg i det elevene ønsket å snakke mye om, og en kunne plukke opp tema slik de naturlig fulgte i samtalen. En spontan samtale kan gi uventede svar og spontane uttalelser (s. 163). En intervjuguide

⁶ Vedlegg 2

utarbeides for å kunne gi noe struktur til det semistrukturerte intervjuet. Den kan brukes som en huskeliste som en støtter seg til under intervjuet (Malterud, 2017, s. 133-134). Både tema, stikkord og spørsmål ble listet opp i intervjuguiden. Intervjuguiden kan lede til en fast struktur på intervjuet, men det er også mulig å endre på dette ut ifra hvert enkelt intervju og hva den som intervjues bringer på banen (Johannessen et al., 2016, s. 149).

I utarbeidelse av intervjuguiden ble noe pensum lest i forkant. Dette for å sikre at intervjuguiden dekket de viktigste punktene innen teorier rundt medvirkning. Boka til Haugenes og Østby (2019) ble brukt som inspirasjon til blant annet utforming av spørsmål i et enkelt og tilgjengelig språk. Harts (1992) teori om barns deltakelse og Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse ble lest. Disse ulike teoriene beskriver ulik grad av medvirkning hos barn, autonomi, muligheter, støttende miljø og tilhørighet. Det ble satt opp ulike tema med enkelte spørsmål under hvert tema. Disse temaene var skolerelatert, kjente og dagligdagse, og dekket blant annet friminutt, arbeidsmetoder, elevråd og samtaler med lærer. Dette gjorde at elevene lett kunne gjenkjenne seg i temaene og relatere seg til spørsmålene. Spørsmålene ble brukt som støtte for å sikre ulike viktige elementer under hvert tema. Temaene ble prioritert i forhold til hvilke tema det var viktigst å ha vært innom. Denne prioriteringen av tema ble gjort på bakgrunn av at de som skulle intervjues var barn med ulik utholdenhet og konsentrasjonsspenn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Det tok tid å utarbeide intervjuguiden og det var krevende å vite at dette arbeidet var basen for resten av prosessen med studien. Intervjuguiden ble diskutert med veileder og revidert flere ganger og omformulert for å ivareta åpnere tilgang til spørsmålene. Dette ble korrigert og spørsmålene ble formulert slik at elevene selv kunne fortelle om hvem som bestemmer og hva de for eksempel skal gjøre i timen.

3.3.2 Gjennomføring av bli-kjent møter

Under bli-kjent møter⁷ kan en snakke generelt og bli bedre kjent, og vanskelige ord rundt forskning og intervju presenteres. Bli-kjent møtet ble ansett som viktig da eleven mest sannsynlig ikke hadde mye erfaring med intervju. I forkant av et forskningsprosjekt hvor

⁷ Vedlegg 2

personer med utviklingshemming var medforskere, brukte Gjermestad et al. (2019) slike bli-kjent møter som en del av prosessen (s. 4). En kan under bli-kjent møte skape tillitt til barna og ivareta trygghet. Dette gir rammer som skaper en trygg setting. En kan også starte en dialog med foresatte.

Under bli-kjent møtene stilte vi hverandre spørsmål og gjennomførte ulike aktiviteter for å senke eventuelt stress nivå. Jeg brukte tid å finne deres interesser, vise interesse ovenfor dem, forklare i dybden hva intervju er og hva frivillig deltakelse er. Jeg brukte intervjuguiden for å se at jeg dekket alle punkt jeg ønsket i bli-kjent møtene. Kun to av elevene ønsket bli-kjent møter.

I forkant av alle intervjuene ble det brukt tid på å bli litt kjent med hva et intervju er, og anonymisering og prosessen med frivillig deltakelse ble forklart. Alle fikk høre egen stemme på diktafon før vi fortsatte. Det ble sagt tydelig ifra om at alle skulle hjelpe til med å si ifra om pauser, om det er vanskelig å gi beskjed selv. Alle skrev selv under samtykkeskjema som ble lest opp for dem. Foresatte skrev under eget skjema. Alle elever ble informert om muligheten til å trekke seg når som helst, også etter at intervjuet var gjennomført. Foresatte leste gjennom «Forespørsel om deltakelse- INFORMANT» for elevene før de møtte meg. Dette for at de skulle kunne stille spørsmål og bli forklart alt også fra trygge personer. Dette ledet til at alle hadde et lite bli-kjent møte i forkant av intervjuet.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert i sin helhet. Diktafonen het Digital Voice Recorder (Olympus VN-7600). Hvor intervjuene ble foretatt er nærmere beskrevet i tabell 1, kapittel 3.2.3 «Utvalg». Om foresatte var til stede under intervjuet, beskrives også i samme tabell. Tidspunkt og dag for gjennomføring ble foretatt ut fra den enkeltes preferanser i samråd med foresatte. Alle intervju ble planlagt i samhandling med foresatt. Alle parter hadde mottatt og lest gjennom informasjonsskriv før intervjuene. Samtykke⁸ ble underskrevet for de som ikke hadde hatt bli-kjent møte.

⁸ Vedlegg 5 og 6

Alle intervjuene startet med en gjennomgang av de etiske prinsippene rundt intervju, med et språk som gjorde at barn kunne forstå. Før intervjuet startet forklarte jeg at jeg ikke ble lei meg om de trakk seg, at det var i orden om de ikke vil være med lengre og at dette kunne de gjøre når som helst, til og med etter at vi var ferdige. Det ble også spesifisert at det var lov å ta pauser og at jeg skulle hjelpe til med å gi beskjed om dette om det ble vanskelig. Deretter ble det forklart hvordan intervjuet kom til å foregå og tidsaspektet.

Hvert intervju ble gjennomført på ca. en time. Ingen av elevene hadde behov for at vi delte intervjuet opp i to deler. Det ble påpekt underveis at det var ingen riktige og gale svar og at det var lov til å avstå fra å svare på spørsmål. Alle elevene var innom alle temaene i intervjuguiden. Ikke alle klarte å svare på alle spørsmål. Da valgte jeg å stille spørsmål igjen senere eller på en annen måte. Enkelte svarte ikke, til tross for tilrettelegging, da valgte jeg å la deler av temaet ligge. Som for eksempel da en elev svarte på spørsmål rundt gruppearbeid, til tross for at jeg brukte andre ord, stilte spørsmålet på ulike tidspunkt og brukte eksempel. Han svarte med å fortelle om noe annet. Jeg er usikker på om han ikke hadde erfaring med temaet, hadde dårlig erfaring med gruppearbeid eller ikke forstod spørsmålet.

I starten av intervjuene var tre av elevene avhengige av at jeg holdt strukturen og dro samtalen videre. Noen var veldig ordknappe og brukte foresatte eller nikking som eneste svar i deler av intervjuene. Dette kom seg etter hvert når de forstod gangen i intervjuet. Jeg gikk da tilbake og gjentok noen av spørsmålene fra tidligere. Jeg brukte intervjuguiden som støtte og kikket innom den mot slutten av intervjuene. Jeg skrev ikke notater underveis, da dette ble unaturlig og kunne oppleves ubehagelig for elevene. Jeg ønsket å være til stede og ha mulighet til å tolke kroppsspråk.

At foresatte har vært til stede kan for noen være en trygghet og en hjelp til å kommunisere når de opplever seg utrygge. Dette kan samtidig ha ledet til at flere har valgt å ikke svare, da de henvendte seg til foresatt og lot foresatt svare. Disse svarene er ikke tatt med som en del av resultatene i studien, da dette ikke er elevenes eget perspektiv, men foresattes tolkning av situasjoner. Foreldre kan overskygge elevenes stemme og dermed dempe deres uttrykk. Jeg som intervjuer kan også ha bidratt til usikkerhet og en opplevelse av en setting hvor de tror de må svare riktig og fullstendig på alle spørsmål. Etter 10-15 minutter ute i intervjuet

var alle trygge nok til at de svarte på egenhånd og ikke støttet seg til foresatte. To av elevene henvendte seg ikke til foresatt gjennom hele intervjuet og gav selvstendige svar helt fra starten av. En av elevene henvendte seg ikke til foresatt før helt mot slutten, da mor satt langt vekk og gjorde seg lite synlig. Andre hadde behov for at foresatt satt ved siden av.

For å øke min etiske bevissthet og kunnskap om kvalitetssikring av intervjuene, tok jeg utgangspunkt i anbefalingene fra Barneombudets – Medvirkningshåndbok (2018).

Å drive med en aktivitet som var attraktiv for barnet mens intervjuet ble anbefalt av Kvale og Brinkmann (2015). Dette kunne være aktiviteter som tegning, se tv, bygge noe eller spise et måltid (s. 175). Flere av elevene valgte å ha noe å spise og drikke underveis, mens andre orket ikke dette før etter intervjuet var ferdig. En ønsket å spille fotball mens vi snakket, dette valgte vi heller å gjøre som hyppig pauseaktivitet, da det var vanskelig å gjennomføre på grunn av avstand fra lydopptaker.

Etter intervjuene skrev jeg ned umiddelbare tanker, kontekst, kroppsspråk, trekk fra samtaler med foresatte, og jeg fikk dermed mulighet til å bearbeide inntrykkene. Jeg erfarte en bratt læringskurve som intervjuer. Jeg lærte mye om egen intervjueteknikk ved å høre på lydopptakene og transkribere dem. Dette ledet til at jeg reflekterte over dette og endret fremgangsmåte i neste intervju. Jeg ble mer bevisst på å vente på svar, stille utdypende spørsmål og konkretisere abstrakte tema. Jeg erfarte verdien av å bruke eksempler for å gjøre forståelsen av temaene enklere.

3.4 Forskningsetiske refleksjoner

Gjennom hele forskningsprosessen er det viktig å foreta etiske vurderinger. Som forsker er det spesielt tre aspekter en må ta hensyn til; skade og nytte, informert samtykke og personvern og konfidensialitet (Ethical Research Involving Children, 2020c). Disse tre punktene beskrives i de internasjonale forskningsetiske retningslinjene for barn, Ethical Research Involving Children (ERIC).

Forskeren må kontinuerlig vurdere om barnet blir utsatt for skade, også innen kvalitativ forskning er dette viktig. Skade kan forekomme gjennom blant annet straff for deltakelse,

psykisk påkjenning, dårligere selvbilde og fysisk avstraffelse (Ethical Research Involving Children, 2020b, s. 31-32). Før en starter forskningen må en vurdere risiko/skade og nytte i egen forskning. I denne studien ble dette gjort i samarbeid med både veileder og i tett dialog med foresatte. Det ble vurdert at det var viktig å vurdere hver enkelt elev og kontekst den befinner seg i, og fortløpende ta vurderinger i møtet med den enkelte. Det ble vurdert at nytten av studien kunne lede til ny kunnskap rundt medvirkning og elevenes egne erfaringer rundt dette. Det ble vurdert at eventuell belastning for deltakelse ikke ville lede til vesentlig skade. Som nevnt er det viktig å vurdere kontekst og om skaden kan forekomme etter deltakelse. Som forsker fokuserte jeg på hva elevene mestret, og dro dette frem slik at alle kunne få en forståelse av hvor dyktige de hadde vært. Dette skulle også motarbeide eventuell opplevelse av å ikke ha klart å svare på spørsmål og lignende. Som forsker ønsker jeg å fremstille dataene for elevene selv gjennom å lage et lettlest sammendrag⁹ av studien slik at hver enkelt deltaker kan oppleve nytte (s. 34). Jeg som forsker har taushetsplikt, men jeg har samtidig meldeplikt. Fremkom informasjon som kunne vært av krenkende art, hadde jeg meldeplikt ovenfor politi og barnevern. Dette gjelder spesielt ovenfor barn og sårbare grupper (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018).

ERIC (2020a) beskriver også hvordan informert samtykke fungerer når forskningen involverer barn. En må først innhente samtykke fra foresatte, men den sier også at en alltid skal innhente samtykke om deltakelse fra barnet selv. Ønsker ikke barnet å delta, selv om foresatte ønsker dette, skal en respektere barnets avgjørelse (s. 56). Det ble skrevet under samtykkeskjema av både elev og foresatt.

Det er viktig å gjøre informasjonen om hva deltakelse inkluderer. Hensikten må være tilgjengelig og forståelig for barnet (s. 61). I denne studien ble forespørsel om deltakelse gitt til både foresatte og eleven. Foresatte og elev skrev under hvert sitt samtykkeskjema. Å ha muligheten til å trekke seg fra forskning når en måtte ønske er også viktig å legge frem, slik at barna forstår hva dette innebærer (s.56). Maktubalansen som ligger mellom voksen og barn må vurderes når samtykke skal gis og frivilligheten sikres. Barn kan fort ende opp med å

⁹ Vedlegg 7

skulle tilfredsstillte det forskeren ønsker å høre og frivillig deltakelse kan dermed forsvinne (s.62).

Medvirkningshåndboka (2018) tar for seg ulike aspekter ved samtaler og intervju med barn. Det presiseres blant annet i Medvirkningshåndboka (2018) at det er viktig å avklare forventinger til hverandre. Avklar hvilke forventinger en har til barnet og spør gjerne om barnets forventinger til deg, til kontekst og til intervjuet (Barneombudet, 2018, s. 6). Dette gjorde jeg blant annet ved å forklare at det var lov til å la være å svare på spørsmål (si jeg vet ikke), at jeg skulle hjelpe til med å gi beskjed når jeg trodde de trengte pause og at de hadde lov til å få hjelp av foreldrene hvis de trengte det. Det ble også forklart for elevene hva som skjedde med informasjonen de ga og hvorfor jeg intervjuet dem (Barneombudet, 2018, s. 8). Konkretere eksempel som at en tekst på 80 sider skulle skrives og den skulle handle om hvordan forskjellige elever har det på skolen ble brukt.

Ser en tegn til misnøye, tilbaketrekking eller et kroppsspråk som viser ubehag, er dette viktig å snakke med barnet om og gjenta frivillighetsprinsippet (Barneombudet, 2018; De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Barn med funksjonsnedsettelse trenger gjerne kommunikasjonsstøtte. Det var viktig å avklare dette med barnet og foresatte i bli-kjent møtet. I tilfellene hvor det ikke var bli-kjent møter, ble dette avklart på telefon/e-post. Det var også viktig å vite om det var andre støttemetoder og tilrettelegginger eleven trengte (Barneombudet, 2018, s. 13). Ingen av elevene brukte alternativ kommunikasjonsstøtte. I alle intervjuene brukte jeg derimot tommel opp, tommel ned og tommel til siden som alternativ til å svare på spørsmål. Det lå visuelt på bordet, i tillegg brukte jeg det aktivt i samtalen ved å vise det selv. De fleste ønsket foreldrene til stede. Andre tilrettelegginger som ble gjort var å sitte på alternative måter slik at det ikke følte så voldsomt å snakke med en ny person, for eksempel med ryggen til. Under selve intervjuet var det essensielt å bruke et språk barna forstod (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

I intervjuet var det viktig å tåle pauser, anerkjenne barnet og vise interesse. Det var viktig at jeg lot barnet tenke og svare ferdig før neste spørsmål ble stilt. Vurdering av kroppsspråket til barnet var under hele prosessen essensielt. Barn kommuniserer mye gjennom kroppsspråk (Barneombudet, 2018, s. 14). Som intervjuer var det viktig å ha erfaring med funksjonsnedsettelsene til elevene. Det å kunne tilpasse seg ulike språklige nivå og skape

trygghet i relasjonen gjennom tilpasninger var viktige ferdigheter å ta med seg inn i intervjuprosessen (Ellingsen, 2010, s. 221). Som forsker måtte jeg derfor være ydmyk, anerkjennende og intuitiv i møte med elevene og gode kommunikasjonsferdigheter var vesentlig (Gjermestad et al., 2019). Disse ferdighetene må også inkludere bruk av nonverbal støtte og tilbakemelding, repeterende spørsmål, bruk av synonym/omformuleringer, oppsummerende kommentarer, blanding av åpne og lukkede spørsmål og referere til realitetsorienterte nåtidssituasjoner (Sigstad, 2014; Sigstad & Garrels, 2018). Ved nedsatt sosiale, kognitive og kommunikative funksjoner kan komplekse spørsmål være vanskelig å forstå. Slike funksjonsnedsettelse kan også påvirke evnen til abstrakt tenkning og dermed gjøre det vanskelig å uttrykke seg (Ellingsen, 2010, s. 221). Måten man stiller spørsmål på må en derfor være bevisst. Barn kan ofte lett bli ledet inn i svar og svarene kan bli mindre troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Ordleggingen og utdypinger av mulig vanskelige ord var vesentlig for at kommunikasjon kunne forekomme (Barneombudet, 2018, s. 9). Dette gjorde jeg ved å forklare ord eller la være å bruke vanskelige ord og heller bruke et ord barn relaterer lettere til. Jeg stilte ofte spørsmål om igjen ved å legge til eksempel eller stilte spørsmålene på en helt ny måte. Ingen av elevene hadde behov for å møtes to ganger, men de ba alle om pause.

Jeg lærte meg selv å kjenne gjennom å lytte til lydopptakene i etterkant av intervjuene og endret egen fremgangsmåte. Læringskurven var bratt. Det ble ikke tatt notater underveis i intervjuet slik at kroppsspråk kunne analyseres og jeg som forsker kunne være anerkjennende under hele prosessen.

I møtet med elevene måtte jeg være bevisst relasjonen som dannes. Elevene måtte være klar over at jeg var inne for en periode og at jeg forsvant etter noen møter. Alle er ulike og jeg må være klar over at noen lett knytter tette bånd til personer de treffer, mens andre trenger lengre tid. Noen elever uttrykket at de ville jeg skulle komme tilbake og ønsket flere treff. Jeg valgte da å forklare situasjonen på ny og gjerne legge inn enda en aktivitet som å spille et spill før jeg dro. Jeg var ydmyk ovenfor elevenes egen oppfatning av egen situasjon. Det at noen av elevene allerede kunne være utsatt for krenkelser og utenforskap kunne lede til at de var redde for å bli korrigert og at deres stemme ikke har betydning (Ellingsen, 2010, s. 223). Det var derfor viktig å bruke tid å la dem bli kjent med meg og at jeg fikk tid til å bli

kjent med dem. Derfor ble det lagt opp til at elevene kunne ha bli-kjent møter i forkant av intervjuene.

ERIC (2020d) sikrer barns personvern og konfidensialitet og omhandler blant annet at sensitive data lagres og destrueres forsvarlig (s. 74). Informasjon som gis i intervjuet må behandles med respekt og behandles konfidensielt (s.75). Pseudonymer ble lagret i nedlåst arkiv. Transkriberte tekster ble lagret på kryptert USB (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Materialet som ble produsert underveis i forskningsprosessen ivaretok personlig integritet og navn og personlige opplysninger ble anonymisert eller utelatt i transkriberingen. Det ble tatt individuelle tilpasninger til alle elevene slik at de ble respektert. Mellommenneskelige verdier ble ivaretatt under intervjuet og i arbeidet med materialet. Alle elevene uttrykket stolthet over deltakelse i studien. Privatlivet ble blant annet respektert ved at informasjon som ikke var relevant for studien ikke ble skrevet i notater og navn på lærere ble utelatt.

Studien ble godkjent av NSD 12.mars 2020. Endringer foretatt underveis ble også godkjent av NSD. I forkant av studien ble både foresatte og elev tilsendt informasjon gjennom forespørsel om deltakelse. Skrivet til elevene ble tilpasset ved å legge til ulike bilder, skrive konkret og tilpasset om ulike prosesser rundt forskning og ved å gi informasjon om meg selv.

3.4.1 Ethiske aspekt rundt deltakelse for barn i forskning

Barn beskrives som en sårbar gruppe i forskningssammenheng (NESH), det samme gjelder personer med funksjonsnedsettelse. *Sårbar* er et ord som går igjen iblant annet samfunnsvitenskapelig forskning. Denne typen forskning ønsker å belyse ulike lag i samfunnet og øke bevisstheten rundt ulike perspektiv slik at forskningen kan lede til likestilling, rettferdighet og tilgang til menneskerettighetene (Kermit, 2018). Det at et individ eller en gruppe anses som sårbare, kan være at de er rammet av sykdom, uførhet, omstendigheter rundt personlige forhold, miljøet de lever i eller manglende ressurser. Disse omstendighetene viser til at det ofte er kontekstuelle settinger som leder til sårbarhet. Man er ikke alltid sårbar i alle situasjoner, men i visse kontekster kan man anses som sårbar (Kermit, 2018, s. 30). På bakgrunn av retningslinjene for forskning er deltakerne i denne studien sårbare både som barn, men også på grunn av sin funksjonsnedsettelse. For noen

kan det være problematisk å bli ansett som sårbar, at andre definerer hva du er som individ eller plasserer deg i en gruppe (Kermit, 2018; Northway, 2014).

Årsaken til at sårbare individ og grupper skal beskyttes i forskning, ligger i utnyttelsen av mennesker som ikke har hatt muligheten til å avslå og beskytte seg selv fra medisinsk forskning som foregikk blant annet i konsentrasjonsleirer og i forrige århundre (Kermit, 2018, s. 22).

Å inkludere barn med funksjonsnedsettelse i en studie kan bidra til at en får frem ny kunnskap om hvordan dagens praksis oppleves og erfares. Denne kunnskapen vil kunne gi oss veier til å finne praksiser som er medvirkende og hvilke faktorer elevene opplever som fremmere og hemmere for medvirkning i egen hverdag. I «Uten mål og mening» (2017) etablerte en kunnskap rundt elevens erfaringer av dagens praksis rundt spesialundervisning. Denne erfaringen kommer tydeligst frem ved å snakke med de som erfarer og ikke de som observerer, altså ikke lærere og miljøterapeuter. En må alltid vurdere nytte og skade når barn inkluderes i forskning (ERIC, 2020c). Barn kan anses som sårbare i forskningssammenheng på bakgrunn av maktubalansen og hierarkiet som ligger mellom det å være voksen og barn (ERIC, 2020a, s.62).

Behovet for retningslinjer er klart og tydelig, men dette bør allikevel ikke lede til at individ og grupper som anses som sårbare ikke inkluderes i forskning. Man må være bevisst generaliseringen og behovet for å ikke anses som sårbar. Som forsker har en et stort ansvar hvor en skal sikre sine informanter mot overgrep. En bør ut fra hvert enkelt individ ta et standpunkt, ikke basere det kun på hvilken «kategori» informanten tilhører (Kermit, 2018, s. 34). Det hele bærer ut i at det er forskningsetikken til forskeren selv og utøvelsen av denne og ikke selve sårbarheten til individet (Northway, 2014, s. 1).

3.5 Foreldresamtaler

I etterkant av intervjuene har foreldrene delt egen opplevelse og egne erfaringer i møte med skolen. De forteller ulike historier, men trekkene er like. De har alle opplevd stor motstand i møte med skolene. Foreldrenes røster har ledet til at mye av utformingen av undervisningstilbudet er endret og bedre tilpasset den enkelte ut fra hvordan foreldrene

tolker situasjonen til sitt eget barn. Jeg har fått utfyllende informasjon av foresatte, men samtykke er ikke innhentet og denne informasjonen kan derfor ikke publiseres. Det står beskrevet i Tabell 1, kapittel 3.2.3 Utvalg om foresatte var til stede under intervjuet eller ikke. Samtalene ble ikke tatt opp og transkribert, men oppsummert i etterkant av intervjuene i notater. Foreldrenes erfaringer er bakgrunnsinformasjon og har ikke noen direkte påvirkning på forskningen. Foreldrenes rolle synliggjøres for å vise til en forståelse av kontekst og tydeliggjøring av at det er elevens stemme som fremkommer i datamaterialet.

3.6 Relabilitet, validitet og generaliserbarhet

3.6.1 Relabilitet

Relabilitet omhandler påliteligheten i studien og om resultatet i studien kan gjentas igjen av andre forskere på et annet tidspunkt, ved å følge beskrivelsene for studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Dette inkluderer å forklare prosessene og avgjørelsene som tas i alt fra gjennomføring av intervju, transkriberingsprosessen og analysen. Det kan forekomme at det stilles for strenge krav, at subjektiviteten til den enkelte forsker forsvinner, og at kreativiteten og variasjonen svekes av fokuset på relabilitet (s. 276). I denne studien er det tilstrebet *intrasubjektivitet* i intervjuprosessen, transkriberingen og analysen.

Intrasubjektivitet innebærer at andre forskere er enige i en observasjon, i denne sammenheng at de kan klare å gjenskape studien ved at de forstår det som er beskrevet og dermed er enige (s. 355). Prosessene skal være transparente ved å tydeliggjøre elevens stemme i alle prosesser i analysearbeidet. Dette beskrives i de ulike underkapitlene i kapitlet Metode.

3.6.2 Validitet

Validitet omhandler at riktige og passende valg av metode er gjort for studien. Metodene som er brukt skal styrke og underbygge gyldigheten av funnene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Selve valideringsprosessen starter allerede når en jobber seg inn i problemstillingen. Er denne forankret i teori og viser et behov for videre forskning? I selve intervjuet stilles det spørsmål ved om elevene er troverdige og om den som gjennomfører intervjuet kan

teknikkene og at det dermed blir kvalitet på intervjuet (s. 278). Jeg må være bevisst min rolle som forsker og hvordan jeg kan prege tolkningen av svarene til elevene, både underveis i intervjuet og under analysen. Jeg måtte tolke korte svar og foresattes involvering i intervjuet. Under transkripsjonen er det viktig å få frem det studien faktisk skal måle, at en ikke utelater detaljer som gjør at funnene for eksempel ikke kan tolkes på riktig måte lengre (s. 212-213). I analyseprosessen skal logiske tolkninger trekkes. I rapporteringen skal beskrivelsene være gyldige, hovedfunnene legges frem og leseren skal ha mulighet til å avgjøre om studien er valid eller ikke (s. 278). Dette viser at validering er en prosess som foregår gjennom hele utformingen av studien. «Forskningsprosessene skal være fornuftige og forsvarlige, og understøtte ... forskerens konklusjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg har forsøkt gjennom alle leddene i valideringen å være transparent, legge frem valg som er tatt og hvorfor. Jeg har lagt frem utviklingen min som forsker. I analyseprosessen har jeg vært kritisk og jobbet med å løfte frem egen forforståelse. Å snakke med foresatte under intervjuene har vært vesentlig for å kunne komme i relasjon til elevene som ble intervjuet, slik at de som hadde behov for ekstra støtte fra foresatte fikk dette. Som forsker må jeg være kritisk underveis til om foresatte påvirker barna til å endre svar og ikke tør svare ærlig (ERIC, 2020a, s. 65). Som forsker må jeg også være bevisst på hvor farget en blir av fortellingene og erfaringene foresatte forteller. Det er viktig å legge disse påvirkningene til side og ikke la det påvirke hvordan resultatet fremstilles.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet omhandler at «resultatene i en situasjon kan overføres til andre situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Dette kan være blant annet andre kontekster og intervjupersoner. Innen samfunnsvitenskapen stilles det spørsmål ved om funnene må være generaliserbare, da en kan gå glipp av enkeltmenneskers unike opplevelse og erfaring. Mens andre er av den oppfatning av at kunnskapen kan overføres og generaliseres, og dermed fortelle oss noe om menneskets erfaring (s. 289). Stake (2005) skisserer opp at intervjusituasjonen kan være generaliserbar, at en dermed kan få frem stilltiende kunnskap gjennom å gjøre ord om til konkret kunnskap (Stokes, gjengitt fra Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). I denne studien har jeg utforsket erfaringene til elever med funksjonsnedsettelse i

lys av ulike teoretiske og forskningsmessige funn. Flere av funnene stemmer overens med tidligere rapporter og forskning, noe som viser at det kan være generaliserbarhet til andre studier.

3.7 Analyse

3.7.1 Transkribering

Å starte på transkriberingen, er å starte på analyseprosessen. En begynner allerede under dette arbeidet å danne seg et lite bilde av tema som kan stikke frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I et intervju, samtaler to mennesker. I en transkripsjon går talespråk over til skriftspråk. Både punktum og komma vil være avgjørende for tolkning av teksten i etterkant (s. 212). Det ble foretatt notater umiddelbart etter intervjuene. Disse er kortet ned og inkludert i starten av hvert transkriberte intervju for å sette alt i kontekst og skille foresattes uttalelser fra elevenes erfaringer.

I transkriberingen er dialekt erstattet med bokmål for å anonymisere den enkelte. Jeg bekreftet nikking eller hoderisting i lydopptaket med å gjenta uttrykket til eleven muntlig. Dette for å lette på transkriberingsprosessen. Jeg lyttet til lydopptaket to ganger for å sikre at alt var riktig tolket og nedskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Tankeord som ehh, mmm og mmhmm er ikke fjernet fra transkripsjonen. Det gir en mulighet til å tolke bedre i etterkant. Alt er skrevet ordrett ned. Alle intervjuene er transkribert av meg innen en uke etter gjennomført intervju. Den transkriberte teksten kom på 112 sider.

3.7.2 Tematisk analyse steg for steg

For å analysere intervjudataene ble en tematisk analyse valgt. Det er en metode som gir grunnleggende ferdigheter innen kvalitativ forskning. Metoden er fleksibel og forskere med blant annet ulike epistemologiske ståsted kan bruke samme metode (Braun & Clarke, 2006, s. 77). På bakgrunn av dette ble tematisk analyse valgt. Dette er en metode hvor en identifiserer, analyserer og beskriver tema og mønster i dataene (s. 79). I denne studien er de første dataene den transkriberte teksten. En søker etter tema som går gjennom hele datasettet og ikke gjennom et enkelt intervju. En skal finne teorier i slutten av analyseprosessen, og ikke ha disse klare før en starter å analysere (s. 81).

Metoden består av seks steg, hvor steg en innebærer at en skal gjøre seg kjent med dataene. Den transkriberte teksten ble lest flere ganger for å skape en oversikt. Foreløpige koder ble skrevet opp i margin på den transkriberte teksten (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Disse kodene var for eksempel samarbeid, elevstyrte aktiviteter, lite sosial tilhørighet og ufrivillig relasjon. Det ble identifisert 88 koder. I steg to ble de første kodene som minnet om hverandre sortert i grupper. Dette var drevet av dataene og ikke av teorier. Jeg jobbet systematisk slik at alle relevante data ble kodet. Jeg la en meningsbærende enhet til flere koder. Noen av disse ulike kodene kunne skape spenning i dataene, da en meningsbærende enhet passet både til utenforskap og selvbestemmelse (s 88-89). Om et tema er gjentakende gjennom datasettet eller ikke, trenger ikke ha betydning for om det er et relevant tema eller ikke. Det trenger ikke å underbygges av flere funn for å være et relevant tema (s.82). 46 koder var nå klare til å settes inn i tilhørende tema. Fase tre startet da alt var kodet og sortert. Det beveget seg fra koding til tema i denne fasen. Det ble valgt ut ulike kandidattema og undertema ble satt inn i datasettet. Ingenting ble slettet på dette steget (s. 89-90). Det fjerde steget innebar at ulike tema ble sammenfattet eller oppdelt. Det var viktig å se at dataene under de ulike temaene samsvarte, altså en kvalitetssikring. Det ble utarbeidet et tankekart med tema (s. 91-92). Disse tankekartene gav god oversikt og struktur på arbeidet. Det gav meg en mulighet til å rydde og sette flere koder sammen. Prosessen endte opp med fire tema.

Tema	Subtema
Å trives på skolen	Dette trives vi med å gjøre Å få støtte til å delta og medvirke i klassen Støtte for å delta Dette får vil lov til å bestemme
Å være ute av klasserommet kan oppleves ulikt	Om det å være ute av klasserommet Opplevelse rundt verv i skolen
Vi må følge reglene, men ønsker å bli hørt	
Å ha det vanskelig på skolen	Manglende støtte Det er ikke alltid jeg vil på skolen

Tabell 2 – tema

I det femte steget ble det jobbet med å finne et felles narrativ i hvert enkelt tema. I dette steget var det viktig å se temaene opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene. Navnet på de ulike temaene ble også vurdert og evaluert (s. 92). Tankekartene gav god oversikt også på dette steget og skapte en forståelse for tverrgående tema. Jeg klarte på denne måten å se på temaene på tvers av hverandre og skape tema som fortalte om erfaringene, til tross for at det kunne være kontraster i temaene. Det sjette steget innebar en skriveprosess, hvor funnene i dataene ble fremstilt i kapittel 4, Resultat (s. 93).

4 Resultat

Resultatene som presenteres her baseres på en helhetlig analyse av alle intervjuene. Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse i seks steg ble brukt i analysearbeidet. For å besvare problemstillingen «*Hvilke erfaringer har elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse i 6.-10. klasse knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?*» ble det foretatt fem intervju. Dette er en liten studie, men basert på at studien er ute etter erfaringer, er hver enkelt elevs erfaring reell og betydningsfull og kan dermed gi relevant kunnskap inn mot problemstillingen.

Det at en elev trives, trer frem som et sentralt aspekt i medvirkning. Trivsel knyttes til tilhørighet, en opplevelse av å mestre og at en får jobbe ut fra egne ønsker og behov. For å oppnå slik trivsel må en være en medvirkende part (Ryan & Deci, 2000). I analysen av de fem intervjuene var det fire hovedtema som tredde frem i elevenes beskrivelser og fortellinger om egen erfaring og opplevelse av medvirkning i skolehverdagen:

1. Å trives på skolen
2. Å føle seg utenfor
3. Vi må følge reglene, men ønsker å bli hørt
4. Å ha det vanskelig på skolen

Hvert tema beskrives i hvert sitt underkapittel i resultatkapittelet. Temaene overlapper hverandre noe, men fremstår som funn som er viktige å trekke frem. Noen av elevene svarer med korte svar og deres fortellinger blir derfor trukket sammen til en fortelling og baseres ikke på enkelte utsagn.

4.1 Å trives på skolen

Alle fem uttrykker at det er noen fag de liker bedre enn andre. Her skiller fysiske fag som gym, svømming og fysisk aktivitet¹⁰ seg ut som fag med høy trivsel. Sløyd nevnes også av en elev. Når elevene uttrykker at de erfarer trivsel, er det et tegn som er innforstått som et tegn på medvirkning. Elevene liker fagene de får delta i, der de får bevege seg, være aktive

¹⁰ Fysisk aktivitet er et eget fag på slutten av barneskolen som skal bidra til økt bevegelse.

og der de merker at de får til oppgavene de gjør. De snakker om det å tørre å rekke opp hånda i timen, spørre om hjelp og få hjelp med vanskelige oppgaver.

4.1.1 Dette er det vi trives med å gjøre

Ved spørsmål om hvilket fag som er det kjekkeste faget, svarer alle fem gym. Dette er et fag der alle opplever glede og de kommer ikke med flere argumenter enn at de liker å bevege seg, og at det er derfor gym er kjekt. Alle elevene uttrykker også at de liker friminutt godt. I friminutt er de fleste av elevene med venner. Phillip (11 år) forteller at han *«har to veldig gode venner»* og at *«Vi er på en måte en trio»*. William (11 år) forteller at han pleier å være med *«En gutt i klassen. Og så noen andre»*. Elevene forteller om aktiviteter de trives med i friminuttene som fotball og det å bare gå rundt, henge. Preben (13 år) forteller at han og de tre vennene går rundt *«Vi snakker om Fortnite og alt det der»*. Det er grunn til å tro at elevene trives med friminutt, at det å ha venner er viktig. I friminutt har de større valgfrihet og mulighet til å styre aktivitetene. Det er også en pause fra skolefag.

Elevene forteller at det inne i klasserommet foregår flere aktiviteter som de liker og trives med, dette tolkes som at elevene får medvirke. Odin (11 år) formidler at samarbeid under gruppearbeid er noe han liker, han forteller *«Jeg føler jeg får mer hjelp til ting jeg ikke er så god på»* og fortsetter med *«Så er det litt gøy å snakke med folk»*. William (11 år) forteller at det er godt med gruppearbeid fordi *«Vi får hjelpe [hverandre]»*. Å få hjelp av andre oppleves som noe de liker og gjør at de trives med å jobbe i grupper.

Andre bidrag til trivsel i klasserommet og grupperom¹¹ er aktiviteter som å jobbe på datamaskin og nettbrett. Trym (16 år) svarer raskt og ivrig *«Ipad»* på spørsmål om hva han likte best å jobbe med på grupperommet. Alle formidler at de liker å være i aktivitet og at de ønsker å lære gjennom å være i aktivitet. Odin (11 år) forteller at *«Samfunnsfag er kjekt. Og siden han [læreren] har gode metoder som gjør det gøy å jobbe»*, her snakker han om skuespill som god metode. Flere av elevene forteller at det å ha leker i timen er noe som er veldig moro. William (11 år) nikker når han får spørsmål om leker er kjekt og sier deretter at det er *«gøy»*, han forteller videre *«Jeg bryr meg egentlig ikke om hvilken lek de har eller ikke*

¹¹ Grupperom er små rom hvor en til en undervisning og undervisning i små grupper kan foregå.

har». Dette viser til at han trives uansett hvilken lek det er, så lenge det er en lek og aktivitet. Odin (11 år) forteller at «... jeg vil egentlig ha litt mer aktivitet». Odin sier også at: «Jeg liker ikke så godt å sitte ved pulten ...» og forteller dermed at han ønsker å være aktiv.

I enkelte fag og i enkelte situasjoner får elevene en opplevelse av mestring, de får delta og medvirke. William (11 år) forteller om at engelsk går greit og at han ser mye på engelske klipp og filmer. Odin (11 år) opplever å ha bedre oversikt over timene og forteller dette ved at «... jeg har begynt å forstå mesteparten nå ...» og snakker her om fellesbeskjeder som gis i klasserommet. Odin (11 år) forteller også at «Gangetabellen er ganske enkel for meg, ikke sant mamma?». Her kommer Odin (11 år) sin opplevelse av å ha fått noe til frem, han forteller deretter veldig stolt at «Nå har jeg fått tredje plass i gangetabellenlek» og understreker dermed opplevelsen av det han har fått til. Mestring leder til trivsel og er dermed et uttrykk for at elevene får medvirke.

Det å være aktiv i timene og være til stede i klasserommet betyr mye for flere av elevene. Odin (11 år) forteller at han «av og til» rekker opp hånden i klasserommet for å svare på spørsmål som læreren stiller. Preben (13 år) forteller at ved valg av trivselsleder¹² skulle de rekke opp hånden og han også gjorde det, «... hele klassen gjorde det». Det gir grunn til å tro at han opplever seg som en selvsagt del av klassen og at han gjorde som alle andre.

4.1.2 Å få støtte til å delta og medvirke i klassen

Odin (11 år) stresser litt med tanken på en fremføring han skal ha dagen etter intervjuet:

Intervjuer: «Sliter hele gruppa?»

William (11 år): «mmm, ja, men vi er bare tre.»

Intervjuer: «Så nå skal dere i morgen fremføre de tingene som står på lappen?»

William (11 år): «Ja, så nå må vi jobbe beinhardt! Vi får bare sånn ti minutter på å gjøre det ferdig.»

¹² Trivselsledere er elever som har ansvar for å sette i gang leker i friminuttene. Det er frivillig å bli trivselsleder og det er frivillig å delta i lekene i friminuttet.

Han er viktig og kan hjelpe gruppa si til å bli ferdig og dra dette i land. Han kan gjennom sin deltakelse bidra til mestring og viser til at han medvirker i utsagnet. Trym (16 år) bruker store deler av dagen sin på grupperom, han deltar i sløyd, gym og mat og helse med klassen. På bilder han har fått fra skolen ser en at han deltar på utflukter sammen med klassen. Han uttrykker selv lite rundt dette uten støtte i bildene, men forteller ved hjelp av bildene hva de gjorde på de forskjellige bildene. Det å delta kan som vist her foregå på flere ulike måter og at det gjelder alt fra små situasjoner som det å være til stede, til det å være aktiv og delta i gruppearbeid.

For å klare å delta i klassen er det flere av elevene som forteller om ulike former for hjelp. Fillip (11 år) forteller om at det er godt å jobbe på datamaskin: *«På grunn av at da har jeg noen litt sånn hjelpemidler. Da trenger jeg ikke rekke opp hånda og sitte der noen minutter».* *«Siri, hva er klokka?»* spør Trym (16 år) Ipaden sin når han lurer på hvor lenge det er til han skal spille golf. Han bruker «Siri»¹³ aktivt til både å sende meldinger, skrive for seg og på å holde oversikt over tiden. Støtte i hjelpemidler er noe som gir elevene større frihet og de opplever i større grad å klare ting selv.

William (11 år) uttrykker at det er godt å få hjelp til å komme seg av gårde noen morgener. At noen henter ham hjemme eller møter ham utenfor skolegården hjelper ham til å klare å komme seg til timen. Han får støtte for å kunne delta.

Preben (13 år) og William (11 år) forteller at de trives med samarbeid, for da kan de hjelpe hverandre på gruppa. Å få hjelp av klassekamerater oppleves å være god og trygg støtte som kan lede til muligheter for medvirkning. William (11 år) forteller videre at de voksne inne i klasserommet hjelper ham med det han synes er vanskeligst, nemlig skriving: *«Av og til begynner de for meg».*

Å snakke med sin egen lærer opplever elevene at foregår i ulik grad, men flere elever forteller om at de snakker med læreren og at læreren spør om hvordan de har det på skolen. Elevene snakker i ulik grad om dette. Trym (16 år) svarer at han hadde fått hjelp av gymlæreren om han hadde trengt hjelp på skolen. William (11 år) bekrefter med et nikk og

¹³ Siri er Apples støttefunksjon, en kan spørre Siri om å gjennomføre handlinger og finne ting ut for en på telefonen/nettbrett.

et «Ja» at han er trygg på å be om hjelp i klassen. På spørsmål om læreren spør om hvordan de har det svarer Odin (11 år) at «... sånn for litt siden så spurte hun meg om hvordan jeg hadde det i de forskjellige fagene ... og hvordan lærerne var». Og Phillip (11 år) sier tydelig «eehhh, ja faktisk» på at læreren spør om hvordan han har det på skolen, men er tydelig på at «Det er helst kontaktlæreren min» han vil snakke med.

4.1.3 Dette får vi lov til å bestemme

Elevene forteller at de i gymtimer og friminutt får lov til å være med å bestemme hva de skal gjøre. I gymmen har Odin (11 år) og en samarbeidspartner ansvar for hele gymtimen. De velger aktivitet og styrer timen. Lærer «... har bestemt hva som skal jobbe sammen og hvor lenge det skal vare og sånt». Preben (13 år) blir spurt om fribading: «Ja, det har vi alltid». I en gymtime i uka får trivselslederne i klassen ha en gymtime hvor de bestemmer aktivitetene. Preben (13 år) forklarer: «Så gjør vi oppvarmingen. Så forklarer de leken, så gjør vi leken og så kanskje det er en lek til etterpå. Så forklarer de den». I friminuttene er det flere av elevene som forklarer at de har trivselsledere. I sløydtimene får Phillip (11 år) lov til å velge mellom ulike oppgaver når hovedoppgaven er unnagjort: «Men når vi er ferdige med det, så kan vi gjøre noe annet. Det er ca. tre forskjellige ting som du kan gjøre etterpå». Preben (13 år) forklarer at han får være med å bestemme hva de skal gjøre når han er på grupperommet og på spørsmål om hva han får være med på å bestemme «Sånn litt forskjellig». Han uttrykker dermed at han har mulighet til å fortelle hva han ønsker å gjøre på grupperommet.

Flere av elevene forteller at de selv kan styre når de tar pauser og hva de gjør i pausene. Odin (11 år) forteller: «Jeg har fast pause de der gangene, men jeg kan bestemme helt selv». Phillip (11 år) forteller det samme: «... jeg kan bestemme om jeg skal gå ut eller ikke». Når de er ute på pauserommet styrer de aktivitet selv, Odin (11 år) forteller at han kan ta med venner ut: «Jeg velger noen rolige litt venner». Han bekrefter også at «Pausene hjelper meg egentlig ganske mye». «Det funker helt fint» sier Preben (13 år) om det å gå på grupperom når han trenger det.

4.1.4 Oppsummering

Gjennom en uke på skolen opplever elevene ulike former for mestring. Beskrivelser fra elevene viser at visse arbeidsmetoder og aktive fag leder til trivsel og deltakelse. At elevene deltar og trives med ulik form for støtte i sin deltakelse, er innforstått med at de får medvirke og blir tolket og lyttet til. Det er godt å snakke med lærer, at det å bli hørt og anerkjent gir mulighet for å fortelle hva de ønsker og hvor de har vansker. De uttrykker at det å bli anerkjent som en del av klassen og lærere er viktig. Støtte gjennom tekniske hjelpemidler, klassekamerater eller personal ved skolen gjør at ting som er vanskelig kan lede til at de klarer å gjennomføre og mestre. Å styre selv når en har behov for pause gir en opplevelse av å ha kontroll og gir valgmuligheter hvor en kan styre hverdagen ut fra egne kroppslige behov, men også styre hverdagen slik at en selv har kontroll på egne deltakelsesmuligheter. Det føles trygt å vite at voksne rundt en kan stoppe krenkelser. I noen fag er det valgmuligheter som gir elevene mulighet til å påvirke hva de skal gjøre i timene, noe som realiserer mulighetene for å sette mål og dermed påvirke pedagogiske forhold. Elevene uttrykker at anerkjennelse, støtte til deltakelse og mestring gir trivsel og økt mestringstro. Slike prosesser leder til økte muligheter for medvirkning.

4.2 Å være ute av klasserommet kan oppleves ulikt

Elevene formidler veldig ulike erfaringer rundt det å bli tatt ut av klasserommet. I dette temaet er det derfor store ulikheter i erfaringene som uttrykkes. Det formidles at det å bli tatt ut av klasserommet oppleves som greit, at eleven fortsatt opplever at de treffer de i klassen nok og at de får bestemme hva de skal gjøre på grupperommet. Hos andre kan det oppleves vanskelig, ved at de går glipp av noe kjekt og at de savner klassen. Lav trivsel kan være tegn på lav medvirkning og færre muligheter for deltakelse.

4.2.1 Om det å være ute av klasserommet

I skolen opplever mange elever å bli tatt ut på grupperom for å motta spesialundervisning. Elevene erfarer tiden borte fra klasserommet i veldig ulikt. Preben (13 år) forteller tydelig at han trives med å være på grupperommet:

Intervjuer: *«Jeg ser at noen ganger synes elever at det er greit å være inne i klassen hele tiden, andre ganger går de ut og slikt. Hva liker du best på skolen?»*

Preben (13 år): *«Jeg synes det er best å være ute.»*

På oppfølgingsspørsmål bekrefter han at han mener grupperom, altså ute av klassen.

William (11 år) tilbringer all sin tid i klasserommet. Han deltar på all undervisning utenom en time hver mandag, hvor han tilbringer tid med en annen elev og miljøterapeut. Han bekrefter med tommelopp på at det er en kjekk time og at han trives med dette. Han uttrykker også at han liker timen han er ute av fellesskapet:

Intervjuer: *«Hvordan er det å gå ut med læreren alene eller med annen elev?»*

William (11 år): *«Bra.»*

Intervjuer: *«Du synes det er bra. Er det noe du kunne tenkt deg å gjøre mer?»*. William (11 år) nikker bekræftende. Han formidler at han ønsker mer tid på grupperom og vil tilbringe mer tid ute av klasserommet.

Fillip (11 år) og Odin (11 år) forteller om andre opplevelser rundt bruk av grupperom. De forteller om at tidligere erfaringer med å bli tatt mye ut på grupperom gjør at de i dag ikke har lyst til å bli tatt ut av klassen. Begge formidler at det er greit å gå ut av klasserommet for å ta en frivillig pause. Fillip (11 år) forteller dette når han har behov for pause: *«... da går jeg bare ut på et grupperom eller noe og slappet av litt»*. Odin (11 år) forteller samme historie:

Intervjuer: *«Men tenker du at det er sånn at av og til får du bestemme når du skal ha pause eller er det de voksne som bestemmer når du skal ha pause?»*.

Odin (11 år): *«Jeg har fast de der gangene [2,4 og 5 time], men jeg kan bestemme helt selv.»*

Intervjuer: *«Åh, ja»*

Odin (11 år): *«Så i musikkturen. Så blir det litt for mye for meg. Så da tar jeg en eller to pauser da»*.

Her viser begge to et behov for å styre pauser selv og at de ønsker selv å bestemme når de skal gå ut av klasserommet. De ønsker ikke å bli tatt ut av klassen når de ikke vil det selv. På spørsmål rundt grupperom svarer Odin (11 år) slik: *«Å ja, jeg har ikke det. Jeg hadde det før. Men jeg likte det ikke så godt. Så nå har jeg heller pause ute.»* Videre sier han noe om hvorfor han ikke likte å gå ut på grupperom ufrivillig: *«... på grunn av at jeg ikke likte at jeg ikke fikk være med de andre liksom... og så følte jeg at det ble, eh, så forstod jeg ikke ting letter...»*. Phillip (11 år) opplever mye på samme vis. Han forteller dette om å gå på grupperom: *«helt fint, men av og til er det litt kjedelig. For det er ting jeg vil gjøre ... For eksempel hvis det kommer noe gøy, så vil jeg ikke gå ut. Eller av og til er det bare litt irriterende»*. Han forklarer videre tanker om hvorfor han ikke gir beskjed til de voksne: *«Neeeee, liksom, jeg vet ikke hvorfor, men jeg føler det blir så slemt, å bare si nei liksom, jeg vil ikke gå ut»*.

4.2.2 Opplevelser rundt verv i skolen

Til tross for at Preben (13 år) liker å være på grupperommet, har han et ønske om å få delta på noe i klassen og være ønsket av de andre. Han forteller nemlig om at han ønsker å bli valgt. Bare å bli valgt til noe, hva som helst. Denne dialogen beskriver dette:

Intervjuer: *«Kunne du tenkte deg å være friminuttsleder selv?»*

Preben (13 år): *«Nei.»*

Intervjuer: *«Nei.»*

Preben (13 år): *«jeg bare sier helt tiden at jeg vil bli med og være friminuttsleder, sånn at jeg kan bli valgt til noe.»*

Han forklarer at han gjør det samme når de skal velge elevrådsrepresentant. En har grunn til å tro at han har et ønske om å være ettertraktet og være lik de andre i klassen. Phillip (11 år) og Odin (11 år) viser igjen å være en kontrast til denne erfaringen. De ønsker ikke å være med på noen verv i fare for å gå glipp av noe i klassen. De formidler at de ikke ønsker å være utenfor klassen og ønsker å delta på det klassen gjør. Odin (11 år) forteller: *«Jeg tror ikke jeg*

gidder å gå på sånn der møter hver gang. Så går jeg glipp av mye» på spørsmål om han vil være elevrådsrepresentant. Fillip (11 år) forteller det samme:

Intervjuer: *«Men du, har du lyst til å være elevrådsrepresentant da?»*

Fillip (11 år): *«Nei, det blir for mye stress.»*

Intervjuer: *«Det blir for mye stress ja.»*

Fillip (11 år): *«For da kan jeg ikke gå ut i friminuttet og det kan være at jeg går glipp av sånne kule ting i timene.»*

Uttalelsene til Fillip (11 år) og Odin (11 år) understreker at deres tidligere erfaringer rundt det å bli tatt frivillig ut av klasserommet gjør at de i dag velger vekk andre verv for å ikke gå glipp av noe i klasserommet.

Erfaringene til William (11 år) baserer seg mer på at han ikke kunne tenke seg noen verv, han trives ikke når han må snakke foran andre mennesker. Han velger derfor å ikke melde seg, deltakelsen er frivillig.

4.2.3 Oppsummering

Det å være på et grupperom for å motta undervisning oppleves veldig ulikt hos elevene i studien. Noen uttrykker at de ville hatt mer tid vekke fra fellesskapet, andre trives med bruken av grupperommet, mens andre uttrykker at de ikke vil være vekke fra fellesskapet om de ikke får styre det selv. Gjennom slike opplevelser og uttrykk av erfaringer viser elevene at noen får medvirke til utformingen av eget undervisningstilbud, mens andre mangler muligheter til medvirkning. Elevene velger vekk muligheter til å delta i verv ved skolen, da de frykter at det vil lede til at de går glipp av muligheter til deltakelse i klassen.

4.3 Vi må følge reglene, men ønsker å bli hørt

Elevene vet det er læreren som har kontrollen og skal bestemme mest i klasserommet. Lærerne til Fillip (11 år) pleier å skrive opp hva de skal gjøre i starten av hver time og gi dem eksempler. Flere elever formidler at de opplever at de vet hva de skal gjøre i de ulike timene,

at de alltid i starten av timen får vite hva de skal gjøre og at læreren viser eksempler. Flere av dem er usikre på om dette er mål, de uttrykker heller at det forklares hva de skal gjøre. Dette kan gjøres både muntlig og skriftlig på tavla. Odin (11 år) forteller om et prosjekt som går over flere timer, slik at de alltid vet hva de skal gjøre når timen starter.

William (11 år) svarer på spørsmål om noen får være med og bestemme i mat og helse og rister på hodet. Han nikker bekreftende på spørsmålet om det er mest lærerne som bestemmer hva de skal gjøre på skolen. Lærerne bestemmer alt forklarer han, men svarer «*Vi får av og til stemme på hvilken lek vi skal ha*».

Fillip (11 år) uttrykker at lærerne vet hva de må lære og at de må lære det læreren underviser dem, for hvis ikke blir det bare vanskeligere neste år: «*... men det er spesielle regnemåter du må lære, men så kan du velge hvilken du vil bruke. Du må greie det gjennom årene.*» Og forklarer videre: «*... For hvis jeg ikke jobber med de tingene jeg må jobbe med for året. Så kommer det til å bli veldig, veldig vanskelig neste år*». Her poengterer han at han har tiltro til at læreren kan lære ham det han behøver for å kunne henge med i årene som kommer.

Fillip (11 år) forteller at det er lov til å spørre om ting og komme med ønsker i gymtimene, men at læreren ikke pleier å la dem få lov til å gjennomføre aktivitetene. Preben (13 år) erfarer det samme i svømming og gym. Han forteller at elevene ikke får være med å bestemme hva de skal lære eller hvilke øvelser de skal ha. Han sier de ikke får komme med ønsker. Disse beskrivelsene går igjen hos alle elevene i flere av fagene, uavhengig om det er praktiske, aktive eller skriftlige fag. Både Fillip (11 år) og Preben (13 år) uttrykker at det er rom for å komme med en forespørsel i noen fag, men at de ikke får gjennomført ønskene. Preben (13 år) sier: «*Vi får lov til å spørre, men vi får liksom ikke lov*».

Elever skal ha mulighet til å påvirke gjennom elevrådet. Elevrådsarbeid styres av personalet ved skolen. Elevene uttrykker muligheter til å endre ting i skolegården, men uttrykker at det å for eksempel komme med andre forslag ikke er et alternativ. William (11 år) forteller at elevrådet bestemmer: «*Om det skal bli bygd nye ting og sånt*». Dette underbygges av Preben (13 år): «*noen nye greier å ha ute*». På spørsmål om elevrådet for eksempel kunne vært med på å bestemme om det skulle være lov med mobil i friminuttene svarer Preben (13 år) klart,

tydelig og momentant: «*Nei, nei, nei*». Han tenker at elevene kan bestemme hva som skal skje i skolegården, men ikke noen andre ting.

4.3.1 Oppsummering

Elevene opplever at læreren har kontroll på hva de skal lære og viser at de ikke stiller spørsmål med det som de skal lære. Elevene opplever at det er rom for å fremsette ønsker om arbeidsmetoder og små mål, men at disse ikke realiseres. Gjennom elevrådet erfarer de å kunne påvirke materielle endringer; velge hvilke nye ting de skal få i skolegården. Her oppleves ikke rom til å diskutere skolemiljø eller andre endringer.

4.4 Å ha det vanskelig på skolen

At skolehverdagen oppleves generelt som vanskelig for flere av elevene kommer tydelig frem gjennom deres beskrivelser. Noen av elevene har ekstremt lav selvtillit og mestringstro. «*Jeg kommer ikke til å bli flink til skriving ... jeg kommer til å få stryk i norsk*» uttrykker William (11 år). Phillip (11 år) «*... tror ikke det kommer til å skje*» om drømmene han har for fremtiden. Elevene forteller om at de ikke tør å fortelle ting til voksne, at de ikke har lyst til å gå på skolen og at andre er stygge med dem i friminutt.

4.4.1 Manglende støtte

Elevenes erfaringer med manglende støtte viser seg ved at for eksempel Odin (11 år) uttrykker «*det er liksom at jeg aldri får meg med hva jeg skal gjøre*». Her uttrykker han at han ikke henger med på fellesbeskjeder som gis i klasserommet. Dette understrekes videre ved at når han står ovenfor en oppgave han ikke skjønner, velger å ikke spørre om hjelp: «*Så rekker jeg ikke opp hånda, da går jeg heller videre til et lettere spørsmål*». William (11 år) rister på hodet på spørsmål om han tar kontakt med voksne når han trenger hjelp og noe er vanskelig. William (11 år) og Phillip (11 år) har begge vansker med å konsentrere seg på prøver i klasserommet, men har ulike ønsker. William (11 år) ønsker seg en mulighet til å trekke seg ut, mens Phillip (11 år) ønsker å bli værende i klasserommet og trene seg på å være der.

På gruppearbeid har eleven ulike erfaringer, kontrasten belyses i punkt 4.1.1. Preben (13 år) svarer «*Ingenting egentlig*» på hva han liker å samarbeide med andre om. Fillip (11 år) har dårlige erfaringer med gruppearbeid, han opplever å bli ignorert og ikke inkludert i gruppearbeid. Når oppgavene på gruppearbeid skulle fordeles skjedde dette:

Fillip (11 år): «*De tok bare tingene, de gjorde det de ville, de tok tingene selv. De tenkte ikke at jeg skulle gjøre noe. Det var sånn jeg følte det. For begge de tok to ting. Og det var seks ting. Og de to tok to ting begge to*».

Intervjuer: «*Ja*»

Fillip (11 år): «*og begge de to andre tingene skulle vi jobbe med på skolen. De hadde vi allerede gjort. Så da fikk ikke jeg noen oppgaver*».

Det flere av elevene som forteller at de ikke snakker med alle lærere og miljøpersonale som er i klasserommet. «*Det er ikke alle lærerne jeg greier å snakke med*» forteller Fillip (11 år). Dette understrekes spesielt i friminutt, hvor han ofte trenger støtte. Når han trenger hjelp etter vanskelige situasjoner forteller han dette når han springer til voksne: «*de sier bare sånn stopp, men de bryr seg egentlig ikke*». Han forteller at han vil være alene når han går vekk fra situasjoner, men at voksne ikke følger opp dette, for de andre elevene følger etter: «*Vi har sagt det mange ganger at når jeg blir lei meg, skal jeg være alene. De følger bare etter meg. De har til og med fått melding med hjem. Men foreldrene bryr seg heller ikke*». Her formidler han krenkelser fra medelever og han forteller om voksne som ikke bryr seg.

Elevene formidler at det er vanskelig med skolefag, at de ikke liker å skrive eller lese. Preben (13 år) svarer raskt «*Nei*» på om det er andre fag enn gym som er kjekke og Odin (11 år) uttrykker at «*det er litt tempoet og det blir mye bråk*» i timene. Lesing og skriving ser ut til å være utfordrende for flere enn eleven som har dysleksi. Preben (13 år) forteller dette om lesing og skriving:

Intervjuer: «*Hva synes du om lesing da?*»

Preben (13 år): «*Det er enda vanskeligere enn skriving*».

William (11 år) bekrefter med nikkning at matte og norsk er de vanskeligste fagene på skolen. Han uttrykker tydelig at det er skolefaglige prestasjoner han ikke har lyst til å gjennomføre. Fillip (11 år) opplever også skrive- og lesefag som vanskelige og svarer at «for eksempel litt matte» er vanskelig «og når det er for eksempel sånn fag der jeg må skrive og lese mye». William (11 år) forteller videre at noen dager i uken er mer utfordrende enn andre: «I morgen er en kjedelig dag». Dagen etter intervjuet har han kun fag som består av skriving og lesing.

4.4.2 Det er ikke alltid jeg vil på skolen

Flere av elevene opplever ulike ubehagelige episoder i løpet av en dag på skolen. Odin (11 år), som egentlig uttrykker at han liker å samarbeide med andre, forteller at dette er vanskelig når det er en person han ikke kjenner godt eller personen er sjefete. Når han skal planlegge en aktivitet med en annen elev forteller han: «Jeg sier bare ok, for det er ikke vits å krangle med henne om noe. Hun er fast bestemt». I garderoben kan det bli mye bråk og sjauing, når han da forsøker å gi beskjed om at de må være rolige får han tilsvaret: «De sier sånn, når jeg spør om de kan være stille, vi gjør som vi vil». I sløyden erfarer han videre at noen prøver å fortelle ham hva han skal gjøre: «... ja, det er bråkete og at folk maser på deg om at du skal for eksempel rydde mens vi snakker. Så befalte en oss til å rydde, han bare sto der». William (11 år) har også vanskelige opplevelser i friminutt, for eksempel ble han slått i bakhodet og likte helt tydelig ikke dette. I friminuttene opplever også Fillip (11 år) å bli utsatt for situasjoner hvor andre var slemme med ham, spesielt fra en gruppe gutter med en leder: «Det er en på skolen som er litt slem da». I friminuttene opplever han at han ikke kan gjøre det han vil på grunn av denne gutten og gjengen han har med seg: «På grunn av at han sier slemme ting og han får alltid viljen sin». På spørsmål om han ikke kan ta kontakt med voksne for å få hjelp til å håndtere situasjonen svarer han: «Nei, på grunn da kommer de bare springende etter meg og skriker over meg og sier at jeg har gjort det slemme. Og at de gjorde ingenting». Han opplever at de voksne ikke hører på ham, men heller hører på de andre som er flere.

At flere av elevene ikke vil eller ønsker å gå på skolen kommer frem på flere ulike måter. Når William (11 år) får et spørsmål om hvorfor han ikke vil på skolen, svarer han «Skriving». Han

blir hentet hjemme av miljøterapeut av og til. Odin (11 år) forteller «*Før sa jeg ofte til mamma at jeg ikke ville gå på skolen*». Før våknet han tidlig og hadde flere våkenperioder om natta fordi han gruet seg til skolen. Han opplever at skolehverdagen er blitt litt lettere nå når han kan styre pauser han har behov for selv. Men når han får spørsmål om det nå er slik at han gleder seg til å gå på skolen svarer han: «*Da gleder jeg meg ikke. Det er ikke alltid jeg har en grei dag. Det er ofte dårlige ting i løpet av dagen*». Phillip (11 år) uttrykker at det er ofte vanskelig å gå til skolen og at noen dager er det litt vanskelig om morgenen. Årsakene til at de ulike elevene ikke vil gå på skolen er nok komplekse, ulike og preget av mange ulike erfaringer de har gjort seg opp igjennom skoleforløpet.

Preben (13 år) har byttet skole og nevner ikke dette med skolevegring noe særlig nå ved denne nye skolen. Mor forteller om vanskelige tider ved den andre skolen. Av etiske årsaker valgte jeg ikke å spørre eleven selv om forhold ved den gamle skolen.

4.4.3 Oppsummering

Manglende muligheter til å påvirke egen hverdag manifesterer seg for flere av elevene i skolevegring. Opplevelsen av å ikke mestre det faglige og arbeidsmetodene leder til at de ønsker å unngå slike fag i mangel på støtte og tilrettelegging. Elevene er bevisst sine begrensinger i møte med faglige utfordringer, men mangler muligheter til å uttrykke dette og egne behov. Elevene opplever at de mangler kompetanse i fag hvor det er mye læring som skjer via lesing og skriving. Dette viser til et pedagogisk utenforskap, der elevene opplever at de ikke får dekt sine behov. Uttalelser i materialet indikerer at noen opplever et sosialt utenforskap og krenkelser. Når møtet med personalet leder til mistro og mistillit, kan det oppleves som dobbelkrenkelser i den forstand at den en opplevde ikke anerkjennes som en krenkelse. Her oppleves dermed ikke bare manglende støtte, men også manglende tiltro.

5 Drøfting

Ved å ta utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål skal jeg i dette kapittelet drøfte resultatene fra de fem intervjuene i lys teori om medborgerskap, selvbestemmelse, og deltagelse, samt forskning. Ved å drøfte referanserammen opp mot funn, er målet å gi et bredere bilde av «*Hvilke erfaringer har elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse i 6.-10. klasse knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?*». Funnene drøftes ved å se på de faktiske erfaringer og drøfte hvor gap og muligheter ligger. Drøftingen er delt inn i å bli møtt som den man er, å få lov til å bestemme, å ha det vanskelig på skolen, å oppleve at en ikke får til og institusjonaliserte begrensinger.

5.1 Å bli møtt som den man er

På skolene og i klasserommet er det viktig å skape rom, støttestrukturer og muligheter for å kunne medvirke. Muligheter til å få støtte og muligheter til å utvikle erfaring innen de grunnleggende behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet knyttes tett opp til et uttrykk for trivsel, ved at en øker deltakelse, opplever mestring og skaper rom for læring (Ryan & Deci, 2000). Å få mulighet til å videreutvikle sine iboende ferdigheter og bruke støttemulighetene i omverden, vil lede til at alle elever kan erfare og utnytte mulighetene som ligger i medvirkning for å oppnå sine rettigheter. Det må ligge en balanse i disse to, uten en tanke om at noen skal bli helt uavhengige. Det blir ingen noen gang. Alle bruker omverdenen i ulik grad til å støtte seg på når avgjørelser skal tas. Noen i større grad enn andre, men aldri helt uavhengig (Skarstad, 2019). Tanken er at en skal erfare at både iboende ferdigheter videreutvikles, samtidig som at støttestrukturer er til hjelp. En kan da videreutvikle sine grunnleggende psykologiske behov innen autonomi, tilhørighet og kompetanse (Ryan & Deci, 2000). En balanse mellom støttestrukturer i omgivelsene og en erfaringsbasert tilnærming til medvirkning, vil lede til økte muligheter for selvbestemmelse og medvirkning. For å komme i posisjon til å benytte seg av støttestrukturer og ha mulighet til å videreutvikle sine iboende ferdigheter, må en over terskelen på mulighetsbetingelsene. Mulighetsbetingelsene må være oppnådd før medvirkningsprosesser og muligheter for hjelp og støtte kan mottas (Nussbaum, 2006).

I løpet av en skoleuke opplever elevene at mulighetsbetingelsene gjør støttestrukturene tilgjengelige og at medvirkningsprosesser finner sted. Som støttestruktur i klasserommet opplever elevene at læreren har kontroll på hva de skal lære og stoler på at læreren kan lære dem det de har behov for, slik at det kan henge med kommende år. Dette viser tillit og at de stoler på læreren. Det er viktig å stole på de voksne rundt seg for å kunne benytte seg av deres støtte og veiledning (Nussbaum, 2006; Skarstad, 2019). Å være elev betyr at en gradvis skal få påvirke mer og mer av skolehverdagen og oppleve medvirkningsprosesser i praksis (Dewey, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette betyr at elevene må avfinne seg med strukturer og regler for klassen, at det ikke er rom for at alle elever kan bestemme alt selv. De skal lære å bli en del av samfunnet, som i dette tilfellet er klassen. Strukturen læreren tilfører gjennom å vise til arbeidsmetode og eksempler i starten av timen, kan fungere som en støtteordning i klasserommet. Dette kan skape forutsigbarhet og rammer, elevene vet hva de har å forholde seg til. Slike rammer kan skape muligheter for elever med ulike kroppslige behov. Det kan skape en oversikt som fungerer som en støttestruktur ved at den skaper et rom for at alle elever i klasserommet får tilgang til det som skal læres. Rammene leder til tilgang og sikrer at mulighetsbetingelsene til Nussbaum (2006) er oppfylt.

Elevene beskriver at det er godt å ha samtaler med lærer, at de blir hørt og at det de fremsetter som ønsker, kan realiseres. Slike støttestrukturer kan skape rom for både planlagte, men og spontane samtaler med læreren. Her kan en vise til at elevene opplever samtalene som gode og at læreren etterspør informasjon om trivsel og hva de liker å gjøre. Læreren bryr seg, noe som viser at flere av mulighetsbetingelsene til Nussbaum (2006) er oppfylt. Det er rom for å uttrykke meninger, utvikle erfaringer rundt medvirkningspraksiser og ha relasjon til de rundt en. Strukturene til læreren og skolen som system åpner opp for medvirkningsprosesser og viser til støttestrukturer som fungerer i praksis. Slik praksis øker mulighetene for at rettighetene til den enkelte sikres. I dette rommet kan lærer møte den enkelte og se, erfare og lytte til de individuelle behovene og erfaringene. Dette kan vise til at det kreves en praksis hvor lærer må omfordele tiden som brukes til samtaler. Noen elever har behov for tettere dialog og tettere erfaringsutvekslinger, for best å kunne tilrettelegge skolehverdagen og muligheter for å bidra med riktig støtte (Fraser, 2009).

Andre støttestrukturer som fungerer for elevene er det å motta hjelp og veiledning i klasserommet. Det å motta hjelp leder til at William (11 år) kan klare å gjennomføre en oppgave når læreren har startet på oppgaven for ham. Han klarer gjennom støtten å utnytte mulighetene til læring. At de sammen finner en måte, gjør at William (11 år) kan oppleve mestring og bygge erfaring i medvirkningsprosesser. Han får dermed dekket de grunnleggende behovene og opplever at han har kompetanse, tilhørighet og autonomi (Ryan & Deci, 2000). Noen dager opplever William (11 år) det vanskelig å gå på skolen. Ved hjelp av støttende strukturer fra skolen klarer han likevel å stille på skolen hver dag. Noen møter ham i overgangene han opplever som problematiske og viser dermed til prosesser hvor hans grunnleggende behov innen tilhørighet får støtte slik at han kan mestre (Ryan & Deci, 2000). Skolen har sikret ham muligheter til å delta både gjennom hjelp i klasserommet og tilstedeværelse, og kan dermed vise til at mulighetsbetingelsene til Nussbaum (2006) er til stede.

Å bruke hjelpemidler gir en opplevelse av støtte og er en struktur i hverdagen som er lystbetont. Hjelpemidler som Chromebook, Ipad og Smart Board brukes i undervisningen. Phillip (11 år) forteller at han kan spørre Chromebooken om hjelp, og trenger dermed ikke rekke opp hånda og be om støtte. Trym (16 år) forteller også at Ipad er kjekt på skolen og en aktivitet han liker å drive med. Han spør Ipaden om hva klokka er, og den støtter ham til å sende meldinger. Slike støttestrukturer bidrar dermed til at elevene kan delta i større grad. Dette gir elevene valgmuligheter og kan dermed øke motivasjonen (Sarrazin et al., 2006). Slik støttestruktur bidrar til økte muligheter for å medvirke og bidrar til at flere medvirkningsprosesser kan forekomme. Hjelpemidler kan dermed brukes til å øke tilgangen til fellesskapet, skape muligheter og bidra til støtte for å dekke grunnleggende behov. Individuelle kroppslige behov kan møtes ved bruk av hjelpemidler og øke mulighetene for at rettigheter sikres (Nussbaum, 2006).

Elevene uttrykker ønsker om mer aktiv læring. Å være i aktivitet er noe de forbinder med trivsel. Trivselen kommer gjennom at aktiviteten ligger nær deres kompetanse, at de opplever tilhørighet til andre og at oppgaven er autonom. De kan da være indre- eller integrert regulerte, som igjen viser til trivsel og økt motivasjon, deltakelse og læring. Oppgaver på skolen er integrert regulerte ved at målene er allerede satt av andre, men å

være i aktivitet ligger nær egne behov, ønsker og hva en finner attraktivt (Ryan & Deci, 2000). Gjennom aktivitet opplever elevene mestring. De uttrykker at det er vanskelig å sitte rolig ved pulten, Odin (11 år) uttrykker at da blir han rastløs. Gjennom å legge opp til aktiviteter hvor en kombinerer ulike mål, vil en kunne øke integrert motivasjon og dermed legge opp til en praksis som er nær behovet til ulike elever. Slike tiltak vil være affirmative i sammenhenger hvor lite av skolehverdagen inkluderer bevegelse og læring. Affirmative tiltak kan lede til at klasserommet blir tilgjengelig for flere, og at flere klarer å benytte seg av undervisningen (Kojan, 2016).

Preben (13 år) uttrykker at han trives best på grupperom, for der kan han bestemme mer selv hva han vil gjøre. Dette viser til at Preben (13 år) har individuelle behov som blir ivarettatt når han får mulighet til å trekke seg vekk fra fellesskapet. Mennesker har ulike kroppslige behov som kommer til uttrykk ved at en trenger tilpasninger og individuell tilrettelegging (Nussbaum, 2006). Det å bruke grupperommet som en slik tilpasning for Preben (13 år) og Trym (16 år) er noe de ser ut til å trives med. Det ligger da nært deres grunnleggende behov og dekker deres behov innen autonomi og kompetanse. Tilhørighet opplever de inn mot klassen, og det de får delta i klassens fellesskap oppleves som tilfredsstillende. På grupperom uttrykker de at de får valgmuligheter. Å ha mulighet til å foreta valg, og i tillegg ha valgmuligheter, leder til økt motivasjon. En kan også se økt engasjement ved deltakelse i aktivitet. Dette øker sannsynligheten for læring (Ryan & Deci, 2000; Sarrazin et al., 2006).

Ved spørsmål om det kjekkeste faget på skolen, kommer alle fem med samme svar, nemlig gym. De uttrykker at det er gøy å være i aktivitet og at det er kjekke ting de lærer. I gym opplever elevene at de har kompetanse, opplever at de besitter ferdighetene som behøves og klarer å anvende ferdigheter sammen med andre (Ryan & Deci, 2000). Trym (16 år), Phillip (11 år), Preben (13 år) og William (11 år) uttrykker alle at det er læreren som bestemmer hva de skal gjøre i faget. Det viser at de kunne vært ytre regulert, da målene er satt av andre. Det er grunn til å tro at målene læreren setter for timen sammenfaller med hva elevene mener er viktig og verdifullt å lære, siden de viser høy motivasjon. Det forekommer mest sannsynlig integrert regulering. Motivasjonen og deltakelsen i slike fag vil derfor være høy. I forhold til Harts (1992) deltakelses teori vil allikevel denne formen for undervisning ikke komme høyt

opp på stigen. Elevene er mottakere og ikke deltakende i avgjørelser. Det sammenfaller da på trinn 3-4 som innebærer at deltakelsen er frivillig, de forstår hvorfor de deltar, men at de ikke har noen direkte innvirkning på hvordan timen gjennomføres og hvilke metoder som brukes. At elevene ikke får medvirke i den grad at det møter rettighetene i forhold til artikkel 12, betyr ikke at elevene kan trives og være motiverte i faget. De grunnleggende behovene til elevene er dekket og faget ligger nært deres egne ønsker og behov, på bakgrunn av dette opplever de mestring og trivsel.

Nussbaums (2006) mulighetsbetingelser er ofte til stede for elevene, og dermed er prosesser og aktiviteter tilgjengelig for hver enkelt elev. De kan benytte seg av støtteordningene som foreligger slik at de får en hverdag med mening, opplever at de lærer og foretar autonome valg. De er i dialog med læreren, mottar støtte i ulike former, får medvirke i noen avgjørelser som angår dem og at de blir lyttet til. Dette øker sannsynligheten for at rettighetene deres sikres og de får tilgang til livslang læring. Trivsel knyttes til at grunnleggende psykologiske behov innen kompetanse, tilhørighet og autonomi er dekket gjennom ulik grad av støtte. Disse grunnleggende behovene ligger tett opp mot Nussbaums (2006) mulighetsbetingelser, hvor en oppnår rettferdighet ved å oppleve tilhørighet, har mulighet til å tenke kritisk, mulighet til å ha meninger, har et sosialt liv, har mulighet til utdanning og til å utvikle seg gjennom erfaringer. Medborgerskap kan oppfylles gjennom deltakelse for å sikre ens rettigheter. Som barn er trivsel en viktig faktor for å vurdere om en ønsker å delta eller ikke. Dette kan vise til at trivsel leder til økt deltakelse og at trivsel og medborgerskap dermed kan ses i sammenheng.

5.2 Å få lov til å bestemme

Gjennom elevdemokrati i skolen har elevene mulighet til å påvirke utfallet ved at de deltar i avgjørelser som påvirker klassen og skolen. De har mulighet til å avgi stemme i klassefelleskapet og selv være representanter for klassen i elevrådet. De uttrykker at de stemmer over saker som tas opp i elevrådet. Min studie peker på at elevene opplever å ha påvirkningskraft i saker som angår elevdemokratiet. Dette er saker som avgjør materielle endringer ved skolen, noe som underbygges av funn i andre studier, hvor elevene uttrykket at en gjennom elevdemokratiet kunne påvirke materielle endringer (Allan & l'Anson, 2004;

Børhaug, 2008). Ved å ha en slik rettighet oppfylt, kan elevene være med på å erfare at demokratiske prinsipp fungerer og at en oppnår noe om en stemmer og deltar. Klassen som helhet kan være med på å påvirke hva skolen skal avgjøre gjennom sitt aktive medborgerskap. Gjennom elevrådet sikrer en rettigheter og en får en erfaringsbasert tilnærming og livslanglæring slik intensjonen er i Kunnskapsløftet (2020). Elevene uttrykker at det årlig foregår valg. Denne formen for medvirkningsprosess ligger nær prinsippene for et aktivt medborgerskap, da det hensilles til en prosess hvor en gjennom deltakelse bidrar inn mot fellesskapet (Green, gjengitt fra Clarke & Missingham, 2009). Slike faste former for valg kan være med på å bygge opp under støttestrukturene som sikrer medvirkning for alle elever.

Opplevelsene elevene forteller om, kan tolkes som at de har innflytelse på flere områder som angår dem gjennom en skoledag. Friminutt kommer høyt opp på lista av kjekke aktiviteter på skolen. Her kan elevene selv styre aktivitetene innenfor gitte rammer. Slike aktiviteter ligger nært selvbestemmelse, da elevene lettere kan velge blant flere muligheter, velge noe de er gode på, velge noe lystbetont og være sammen med de de ønsker. Dette dekker de grunnleggende psykologiske behovene for mennesker og vil derfor lettere lede til indre regulering og motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Friminutt kommer også langt opp på stige modellen til Hart (1992). Stige modellen representerer ulike nivå av deltakelse for barn og hvilken grad voksne er involverte. Elevenes initiativ i friminutt vil kunne nå trinn 8, som er toppen av stigen. Her kan elevene selv ta initiativ til lek og inviterer voksne med om de har behov for støtte. Det er grunn til å tro at det er dette som gjør at elevene trives med friminutt og at alle fem spontant forteller at friminutt er det kjekkeste med hele skoledagen. Dette kan tyde på at i friminuttene kan mulighetsbetingelsene være til stede og at dette bidrar til at elevene deltar likestilt, med muligheter til å påvirke sine omgivelser (Nussbaum, 2006).

Ved lek i klasserommet uttrykker William (11 år) at klassen kan få bestemme hvilken lek de skal ha. I svømmetimer forteller Preben (13 år) at de får ha frilek på slutten av timen. Fillip (11 år) forteller at de får velge mellom ulike oppgaver i sløyden når hovedoppgaven er ferdigstilt. Odin (11 år) og William (11 år) uttrykker at de liker gruppearbeid. Gruppearbeid

handler om relasjon og tilhørighet til de i gruppa. Elevene forteller at de på gruppa kan hjelpe hverandre og dermed kan fungere som en støttestruktur, som leder til at alle i gruppa får medvirke og delta i prosessene. Ved gruppearbeid kan elevene styre oppgaven litt der de ønsker, innen gitte kriterier og strukturen innad på gruppa si. Ved slike ulike medvirkende aktiviteter som gruppearbeid og avgjørelser i undervisning, ser en at elevene har flere muligheter gjennom uka til å påvirke utfallet og medvirke i saker som angår dem. Aktiviteter som inkluderer valg og gir ulike valgmuligheter kan derfor knyttes opp mot medvirkning. Slike aktiviteter kan i forhold til Harts (1992) stige-modell tilsvare trinn 4 og 5. Her skal elevene ha mulighet til å delta, forstå prosessen de er en del av og oppleve at de har en meningsfull rolle. Elevenes meninger er viktige. Trinn 4-5 i stige-modellen tilsvarer ifølge Hart (1992) at intensjonene i artikkel 12 i barnekonvensjonen er oppfylt. Dette kan tyde på at flere prosesser i skolen oppfyller kravene og forventingene som ligger i føringene. Prosessene ligger nær de tre grunnleggende psykologiske behovene til mennesker; autonomi, tilhørighet og kompetanse (Ryan & Deci, 2000). De ulike aktivitetene utløser medvirkningsprosesser hvor elevene har mulighet til å ta valg for seg selv, etter eget behov, tilpasset seg selv og egne ønsker. Dermed ivaretas autonomien. Mulighetsbetingelsene til Nussbaum (2006) er oppfylt ved at en gjennom støtte og strukturelle muligheter klarer å delta likestilt i fellesskapet og har mulighet til å oppfylle rettigheter.

Odin (11 år) forteller at han i samarbeid med en annen elev skal utforme undervisningen i en gymsal, der det skal velges både mål og metode. Dette viser til at deltakelsen og avgjørelsene som tas leder til at de kommer høyere opp på deltakelses stigen. Det er fortsatt læreren som har initierte prosjektet. Derfor befinner elevene seg mest sannsynlig på trinn 6, som betyr at de kan ta avgjørelser, men at rammene er satt av den voksne (Hart, 1992). Her viser Odin (11 år) at han erfarer praksiser som oppfyller intensjonene i artikkel 12 i barnekonvensjonen, da elevene blir lyttet til og deres avgjørelser betyr noe. Ved gjennomføring av slike aktiviteter har en grunn til å tro at medborgerskapet til eleven er oppfylt ved at han får delta på lik linje med de andre og han får være med på å utforme omgivelsene sine aktivt (Nussbaum, 2006). Dette er det eneste tilfellet av elevstyrte timer som fremkommer i studien. Aktiviteten kan derfor virker sporadisk, men viser allikevel til en praksis hvor elevene får erfare og delta i ulike avgjørelser, både individuelle, men også for fellesskapet. Slike timer vil gi elevene erfaring og opplevelse av konsekvenser for egne valg

og hvordan disse påvirker fellesskapet. Dette ligger nær intensjonen i Kunnskapsløftet (2020). Elevene er aktive inn mot avgjørelser som både påvirker fellesskapet, men og individuelle avgjørelser. Dette byr på erfaringsmuligheter og praksisen kan derfor tolkes til å ligge nær prinsippene for et aktivt medborgerskap (Clarke & Missingham, 2009).

Både Phillip (11 år), Preben (13 år) og Odin (11 år) har et system rundt seg på skolen som gjør at de kan ta pause fra fellesskapet ved behov. Slike individuelle tilpasninger er en del av støttestrukturene rundt elevene. Dette leder til at de om de skulle kjenne et kroppslig eller emosjonelt behov for tid vekke fra fellesskapet, har en mulighet til å gjennomføre en pause til de er klare for å rette oppmerksomheten mot fellesskapet igjen. Dette bygger opp under det autonome i de grunnleggende behovene, da det kommer fra egne prioriteringer og gjennomføres helt frivillig. Dette viser at om de opplever at de er autonome, og at det er rom og støttestrukturer til å si ifra, at de mestrer det å si ifra og det å ta en pause fra fellesskapet går fint. Da opplever de å bli hørt, sett og anerkjent, noe som leder til at de trives (Nussbaum, 2006; Ryan & Deci, 2000). Å bli møtte på behov vil bygge opp rundt medvirkning og være en støttendestruktur i skolehverdagen til elevene.

5.3 Å ha det vanskelig på skolen

Å miste mulighetene til å delta i fellesskapet ved å bli tatt ut mot sin vilje, skaper situasjoner hvor en opplever at deltakelsesarenaene ikke er tilgjengelige. Elevene i studien har ulike behov og dette kommer spesielt frem i erfaringene rundt bruk av grupperom. William (11 år) vil ha mer tid ute av klasserommet. Phillip (11 år) og Odin (11 år) ønsker ikke bruk av grupperom til eneundervisning og vil ikke bli tatt ut mot sin vilje. For at William (11 år), Phillip (11 år) og Odin (11 år) skal ha muligheter å komme med egne meninger, er det flere betingelser og muligheter som bør foreligge. Det bør være mulig å komme med egne meninger, ha gode relasjoner, tilhøre fellesskapet, danne seg en mening om egen hverdag og tenke kritisk (Nussbaum, 2006). Om elevene opplever at deres ønsker og behov, altså det autonome, får plass i skolehverdagen, vil det dekke et grunnleggende behov og deres frustrasjon rundt egen situasjon vil muligens synke (Ryan & Deci, 2000). Om behovet er mer pause eller mindre tid vekke fra fellesskapet vil det ikke ha noen betydning, da dette handler

om det autonome, det som er viljestyrt og som kommer fra en kognitiv prosess. Hvordan behovene ser ut i praksis kan være ulike, men behovet for å være autonom står like sterkt.

At Fillip (11 år) og Odin (11 år) ønsker mindre tid vekk fra fellesskapet handler også om det andre grunnleggende menneskelige behovet, tilhørighet. Ved å tas vekk fra klassen på de voksnes premisser, så opplever de et utenforskap. De opplever at de ikke får høre til (Ryan & Deci, 2000). Fillip (11 år) opplever å bli tatt vekk fra fellesskapet uten rom til å gi beskjed, uten mulighet til å si at dette ikke er noe han ønsker. Dette kan tolkes som at det er manglende strukturer og rammer som leder til at denne samtalen kan finne sted. Ikke bare manglende rom for at samtalen kan finne sted, men at det ikke er rom til å være kritisk til hvordan ting organiseres. Det bør være rom for å danne egne meninger, spesielt når det angår en selv. Når Fillip (11 år) forteller i intervjuet at han ikke vil være uhøflig og si ifra om at han ikke ønsker å gå ut av klassen, viser det at ikke alle mulighetsbetingelsene til Nussbaum (2006) er til stede for Fillip (11 år). For å være over terskelen bør det være flere støttestrukturer; lærere må gi rom for at elever kan være kritiske til etablert praksis og være åpne for at de er i stand til å danne seg egne meninger ut fra egen erfaring og autonomi. Odin (11 år) opplevde noe lignende og måtte ha hjelp av foreldrene for at det skulle bli endringer på skolen. Dette viser til at det ikke lå til rette for ham på skolen. Han opplevde ikke at det var rom og mulighet for å stille seg kritisk til etablert praksis og klarte ikke å bli hørt (Nussbaum, 2006).

Det foreligger en potensiell hemmer i utformingen av klasserommet. Det kan være grunn til å tro at klasserommets utforming leder til at elevene ikke har mulighet til å ta pauser i tilknytning til fellesskapet og at dette leder til et utenforskap. Et utenforskap som kunne vært løst med strukturelle endringer i utformingen av klasserommet. Ved slike hemninger har en grunn til å tro at elevene ikke oppnår mulighetsbetingelsene og at mulighetene for å oppfylle sitt medborgerskap dermed kan stå svakere (Nussbaum, 2006).

Friminutt er noe alle elevene forteller om som det beste med hele skoledagen. Elevene uttrykker tillitt til sin kontaktlærer, men at de i friminutt møter mange ulike voksne. I friminuttene uttrykker Fillip (11 år) og William (11 år) at de opplever krenkelser. Fillip (11 år) uttrykker også at han mangler tiltro til de voksne. Han forteller at de voksne ikke tror på ham, men heller tror på gjengen som har vært stygge med ham. Det at det er færre voksne

ute enn i klasserommet og at det er voksne en ikke har relasjon til, skaper færre støttestrukturer i friminuttene. Det forekommer dermed situasjoner hvor Phillip (11 år) har erfart at det er like greit å gå vekk fra situasjonen, som å prøve å skape en endring ved å fortelle om hva han har opplevd. Tillitsbruddet til de voksne er stort, og han opplever ikke at de voksne har en beskyttelsesrolle. Han mangler tilhørighet og relasjon og kommer dermed under terskelen i forhold til flere mulighetsbetingelser hos Nussbaum (2006).

Støttestrukturen ser ut til å være fraværende i friminuttet og leder til mange hendelser som preger ham sterkt.

Trym (16 år) forteller at han er mye med de voksne i friminuttene og forteller at han ikke er med andre elever. Han uttrykker ikke at han mistrives med dette. Det er mulig han ikke anser seg selv som en som hører til med de andre og anser ikke fellesskapet for å være en tilgjengelig arena. Han mangler rom og muligheter til å være en del av fellesskapet (Nussbaum, 2006). Dette kan også være en opplevelse av å mangle kompetanse i møte med fellesskapet, og at han trenger å oppleve økt støtte for å klare å mestre deltakelse (Ryan & Deci, 2000). Manglende kompetanse i møte omgivelsene kan også lede til lav mestring og lite motivasjon for å delta i fellesskapet. I tillegg kan dette handle om autonomi, ved at det er ut fra egne preferanser at han velger vekk det han ikke mestrer eller ikke opplever tilhørighet til. At de grunnleggende psykologiske behovene ikke er dekket, viser til at han kan oppleve lav motivasjon for deltakelse og at det er en autonom avgjørelse han tar (Ryan & Deci, 2000).

Gruppearbeid oppleves vanskelig for Odin (11 år) og Phillip (11 år) i noen sammenhenger, spesielt når de som de ikke har god relasjon til de andre på gruppa. Odin (11 år) uttrykker at det går fint å samarbeide med venner, men at det i samarbeid med andre kan by på utfordringer. Phillip (11 år) forteller at han blir ignorert og opplever å være usynlig i samhandling med andre på gruppa. Her er det grunn til å tro at elevene ikke er over terskelen når det kommer til relasjon og tilhørighet. Dette skaper prosesser hvor reelle påvirkningsmuligheter i gruppearbeidet forsvinner og kan være fullstendig fraværende (Nussbaum, 2006). Medvirkning vil ikke i slike tilfeller være tilgjengelig uten ekstra støttestrukturer. Slik støttestruktur kan utformes gjennom rammer, planlegging og direkte støtte i selve arbeidet. Det blir viktig å inkludere eleven som har behov for støtten, slik at

støtten kan bidra til økt erfaring med medvirkningsprosesser og reell medvirkning, og at støtten ikke oppleves som noe som en blir påtvunget.

Å ha innflytelse og merke at det er rom for å påvirke skaper erfaringer om at medvirkning fungerer. Preben (13 år) og Phillip (11 år) uttrykker at de kan komme med ønsker og at det er rom for dette, men at læreren ikke følger opp det som foreslås. Dette vil kunne lede til at elevene opplever at det ikke er noe poeng i å uttale seg eller gjøre forsøk på å skape endring, for medvirkning leder ikke til noe uansett. I forhold til stige modellen kan dette tilsvare trinn 3, symbolsk medvirkning, hvor det er mulighet til å fremme forslag, men at de ikke tas med i betraktningen senere (Hart, 1992). Slike prosesser støtter dermed ikke intensjonene i artikkel 12 i barnekonvensjonen, hvor barn har rett til å danne seg synspunkter og at deres synspunkter skal være viktige. Elevene har dermed ikke en reell påvirkningskraft i slike tilfeller. Dette kan tolkes som at elevene ikke erfarer å ha mulighetsbetingelsene oppfylt, da de ikke opplever reel medvirkning og dermed går glipp av muligheter til å påvirke omgivelsene (Nussbaum, 2006). Ved slike praksiser vil mulighetene for å være en aktiv medborger synke. Elevene danner seg mulige erfaringer om at medvirkning ikke leder frem og ser på sikt derfor ikke noe poeng i å være en medvirkende og deltakende part (Green, gjengitt fra Clarke & Missingham, 2009).

5.4 Å oppleve at en ikke får til

Ifølge erfaringene til elevene i studien så får elevene kun ta opp saker som angår materielle endringer i elevrådet. Elevene ser ut til å mangle representasjon når det ikke åpnes for å ta opp andre saker, saker som inkluderer sosiale og pedagogiske forhold ved skolen (Kojan, 2016). For hvordan skal en utover skoleløpet kunne arbeide mot mer erfaring rundt demokratiske beslutninger når sakene kun angår materielle endringer? Saker som en skal ta avgjørelser på som 18 åring angår flere sider enn kun materielle endringer. Mulighetene mangler og de demokratiske avgjørelsene får en begrensning ved at erfaringsgrunnlaget ikke kan dannes (Hart, 1992; Ryan & Deci, 2000). Nussbaums (2006) mulighetsbetingelser er delvis fraværende og praksisen ved skolen leder til at hele elevmassen holdes nedenfor terskelen på visse punkt. Elevene gis ikke rom for kritisk tenkning og mangler påvirkningskraft i saker hvor de burde hatt mulighet til å danne seg en mening.

Elevene i studien uttrykker at de selv ikke ønsker å delta i elevrådet. Dette kan vise til manglende støttestrukturer for å ta en avgjørelse og manglende støtte ved gjennomføring av elevrådsaktiviteter. Avgjørelsen kan også tas på bakgrunn av en tanke om manglende kompetanse. Slik William (11 år) uttrykker, kan dette handle om han er bekymret for om han vil klare å gjennomføre elevrådsaktivitet på egen hånd. Noen elever har behov for ekstra støtte i sin representasjon og erfaringsbygging (Fraser, 2009; Skarstad, 2019). Dårlige erfaringer og opplevelse av utenforskap vil også påvirke ens valg, det autonome vil dermed styre en fra å velge å delta i slike aktiviteter. Dermed vil tidligere erfaringer hvor Fillip (11 år) og Odin (11 år) har manglet støttestrukturer begrense dem i andre situasjoner. Dette behøver ikke handle om manglende støttestrukturer eller dårlige erfaringer, det kan også hende at de ikke ønsker å delta, at det ikke ligger nært til deres autonomi å delta i slike forsamlinger (Ryan & Deci, 2000). Tilbudet om støtte og støttestrukturer bør være tilgjengelige, slik at avgjørelsen om å ikke delta tas på bakgrunn av egne ønsker og ikke i mangel på støtte.

Beskrivelser fra elevene viser at de kan oppleve manglende medvirkningsmuligheter, opplevelser av utenforskap og manglende rom for deltakelse. Manglende muligheter til å påvirke i egen skolehverdag manifesterer seg for flere av elevene i skolevegring (Hart, 1992; Kojan, 2016; Nussbaum, 2006; Ryan & Deci, 2000). Høy kontroll på undervisningen fra voksne, manglende valgmuligheter, dårlige eller fraværende relasjoner leder til økt stress og kan gi psykiske utfordringer (Ryan & Deci, 2000). Strukturerte timeplaner leder til begrensinger i fleksibilitet og opphopning av situasjoner med lav mestringsfølelse. Elevene uttrykker at de er bevisste sine begrensinger ved å fortelle at de liker aktive opplegg/fag og at de ikke like fag hvor de må lese og skrive. De mangler derimot støtteordninger og muligheter til å medvirke i utformingen av timene. Elevene kan ha muligheter til å påvirke, men ikke alle klarer å benytte seg av mulighetene i mangel på støttestrukturer. Alle elevene deltar i fellesskapet, men i ulike grad. Uttalelser i materialet indikerer at noen opplever utenforskap både faglig og sosialt.

Elevene uttrykker som tidligere nevnt at de har lite lyst til å gjennomføre fag hvor hovedtyngden av arbeidet gjennomføres gjennom skrivning og lesing. Dette er ferdigheter de alle uttrykker at de ikke har kompetanse på. Store deler av en skoledag på 6.-10. trinn

inkluderer arbeidsmetoder som skriving og lesing. Elevene opplever å ikke ha inneha kompetansen som behøves for å delta i undervisningen og dette kan vise til et pedagogisk utenforskap. Dette tar oss igjen til Nussbaum (2006) og mulighetsbetingelsene. Nussbaum beskriver at en først kan delta og oppleve trivsel når mulighetene legger til rette for dette. For elevene i denne studien ligger klasserommets struktur, mål i Kunnskapsløftet og kulturen ved skolen som potensielle hemmere for at mulighetene for utdanning blir tilgjengelige for alle i klasserommet. Mennesker har ulike behov og variasjoner i sårbarhet kan variere gjennom hele livet. Slike variasjoner og individuelle utfordringer kan lede til at en for eksempel er sårbar som barn eller skolesituasjonen gjør en til en sårbar elev (Nussbaum, 2006). Som elev med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse kan behovet være ulikt fra den store massen i klasserommet. Med bakgrunn i dette er det viktig å ta inn over seg den enkeltes behov, hva den enkelte uttrykker og forteller. Deretter må en tilrettelegge for disse ulike behovene, slik at mulighetene for deltakelse og medvirkning blir tilgjengelige for alle i klasserommet. At elevene i forbindelse med et pedagogisk utenforskap på sikt bygger mestringstro er vesentlig for at de skal kunne begynne å ha tro på at de kan mestre faget. Dette kan skje ved tilrettelegging av pedagogiske forhold og gjennom voksne som gir støtte gjennom oppgaver og aktiviteter (Garrels & Arvidsson, 2019). En bør ikke la elevene være alene om å finne veien tilbake til å oppleve mestring og bygge sin kompetanse.

I skole er det slik at mål er satt uten at elevene får påvirke i særlig stor grad, det er Kunnskapsløftet (2020) og individuelle opplæringsplaner¹⁴ som setter føringene for hvilken kompetanse elevene skal inneha etter endt skolegang. At elevene opplever et pedagogisk utenforskap handler om at de ikke er indre- eller integrert regulert, det foreligger en ytrestruktur hvor de skal oppnå mål satt av andre. Når elevene er styrt av ytremotivasjon og regulering opplever de å ikke mestre, de er misfornøyde og forteller at de ikke liker fagene. Når atferden er ytremotivert, er motivasjonen for faget lav og deltakelsen synker parallelt. Å kunne foreta et valg som ligger nær ens grunnleggende behov er avgjørende for deltakelse og trivsel. Manglende valgmuligheter kan bidra til lavere motivasjon. At utfordringene som fremsettes for timen, altså arbeidsmetodene og målene en skal jobbe etter, ikke er individuelt tilpasset, leder også til at en kan miste motivasjon, da en ikke opplever optimale

¹⁴ Individuelle opplærings planer (IOP) baseres på sakkyndig vurdering som beskriver behovet til eleven og hvilke mål en skal jobbe ut fra. I IOP skisseres delmål, arbeidsmetoder og organisering av tilbudet.

utfordringer. Optimale utfordringer gir både mestringsfølelse ved gjennomføring, samtidig som utfordringen er passende (Ryan & Deci, 2000). Allikevel vil det være mulig å gi autonomistøttende undervisning som støttestruktur for å bøte på at målene en jobber mot er ytremotivert. Autonomistøttende undervisning støtter opp under valgmuligheter i både veiledning og hjelp, slik undervisning har fokus på å søke en praksis som kan gi støtte som er nær ens egne ønsker, behov og mål (Sarrazin et al., 2006).

At det er utfordringer rundt det at mål er satt av andre, bygges videre opp under av Harts (1992) stige for deltakelse. Foreligger ikke muligheter til å påvirke noe rundt undervisning, verken mål, metoder eller variasjon, vil dette tilsvare steg 2 på stigen for deltakelse; dekorasjon. Elevene kan svare på hva de holder på med, men forstår ikke hele tematikken eller poenget med å lære det de skal lære. De opplever ikke å få være deltakende i eget skolearbeid. Slik praksis anses ikke for å være en medvirkende praksis. Dette leder til lavere motivasjon og lavere deltakelse i timene, da elevene ikke har forståelse for hva de skal lære og ikke er deltakende i avgjørelser rundt prosessen mot målet. Slik praksis er ikke i samsvar med intensjonene i artikkel 12 i barnekonvensjonen. Elevene blir ikke lyttet til og deres meninger gis ikke rom i avgjørelser som tas, da det mangler støttestrukturer for å ivareta medvirkning. For å øke motivasjonen kan støttestrukturer som veiledning, tilrettelegging og samarbeid om utarbeidelse av mål være aktuelle ordninger. Dette innebærer at intensjonene i CRPD (2006) og barnekonvensjonen (1989) om at barn skal være deltakende og bli lyttet til potensielt avgrenses i møte med læreplanverket. Elevene i studien opplever ikke likestilling og har lav deltakelse, dette leder til at elevene ikke har mulighet til å påvirke omgivelsene sine og at skoledagen kan bli svært krevende. De opplever ikke rom for å medvirke og de holdes under terskelen. Mulighetsbetingelsene er ikke oppfylt og deres medborgerskap er dermed begrenset (Nussbaum, 2006). Et aktivt medborgerskap vil i slike settinger være problematiske å oppfylle.

Tett på (2019-2020) påpeker at det er viktig å se på inkludering i seg selv som en medvirkningsprosess. Inkludering handler om å ha en naturlig plass i fellesskapet, at alle skal være viktige deltakere, men at alle parallelt opplever å kunne påvirke hvordan egen skolehverdag skal se ut. Prosesser og organisering må derfor ikke være fikserte, men skolene må åpne opp for en praksis som gir rom for fleksibilitet. Det er viktig å ta med seg

variasjonene i det lille utvalget i denne studien. De ulike behovene elevene uttrykker forteller noe om en potensiell bredde lærere kan møte av behov i klassene sine. Utvalget i studien er lite, og bredden kan derfor i flere klasser være enda større. Ønskene til den enkelte, behovene den enkelte har og det kroppslige skaper en kontrast til at en ikke er inkludert på grunn av barrierer, holdninger, politiske føringer og organisering av undervisning. For hva om det er slik at du ofte sitter i klasserommet og opplever at du ikke strekker til, og at det som det undervises i er noe du ikke innehar kompetanse til å forstå? Vil det i alle tilfeller være nok med ekstra støtte i klasserommet? Alle saker er individuelle, men hovedtrekkene må være at en ikke automatisk tenker at eleven må ut av fellesskapet for å lære, og at en ser på alle muligheter og tilrettelegginger som kan gjøres for den enkelte. En må se på rommet og hvilke muligheter en har for å skape medvirkningsprosesser og deltakelse rundt hver enkelt elev og at lærerne anerkjenner et mangfold i elevgruppen. Anerkjennelse for mangfoldet i medvirkningsprosesser. Et medborgerskap som gir rom for å være unik og ha ulikheter innen helse og funksjon. Det bør ikke gå så langt at alle skal inn i klasserommet, og at en dermed glemmer den personlige preferanser og kroppslige behov. Ikke glem å la den enkelte medvirke selv om skolene er i en transformativ endring. Er medvirkning nøkkelen til at hver enkelt kan få dekket egne behov og oppfylt sine rettigheter, parallelt med at endringsarbeidet kan få utfolde seg i de norske skolene? Gjennom ulike affirmative og transformativ tiltak kan skolene skape en endringsprosess hvor medvirkningsprosesser og kunnskap rundt medvirkning kommer på agendaen. Elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse har et økt behov for representasjon både i klasserommet, ved skolen og i samfunnet. Det vil kreve en omfordeling av ressursene på skolene. En må jobbe mot en likeverdig skolehverdag, hvor alle opplever å bli anerkjent og det unike har en plass (Fraser, 2009; Kojan, 2016).

5.5 Politiske intensjoner

Gjennom hele kapittel 5.3 og 5.4 vises det til manglende støttestrukturer og deltakelsesmuligheter i hverdagen til elevene som har deltatt i studien. Det kan tolkes som at mulighetsbetingelsene til Nussbaum (2006) ikke er nådd for elevene i flere settinger. Visjonen om et aktivt medborgerskap ligger i Kunnskapsløftet (2020). Elevene skal gjennom sitt aktive medborgerskap erfare demokratiske prosesser og lære at disse har effekt slik at

de på sikt kan være med å forme samfunnet. Harts (1992) deltakelses teori forutsetter også at barna er aktive medborgere. Han sier at deltakelse kommer med et ansvar og at barna må gi tilbake til omgivelsene gjennom å medvirke i avgjørelser. For å bli en aktiv medborger mener både Kunnskapsløftet (2020) og Hart (1992) at barna må lære gjennom erfaring. Disse teoriene står i kontrast til hva Nussbaum (2006) beskriver i sin teori, hvor hun sier at ikke alle mennesker har tilgang på arenaer, handlingsrom og opplever ikke å bli anerkjent.

Mulighetsbetingelsene fremstilles som en terskel, en terskel man må over for at fellesskapet og alle mulighetene som ligger der skal bli tilgjengelig. Om en ikke er over terskelen i flere sammenhenger, vil mulighetene for å oppnå grunnleggende rettigheter være begrenset. Resultatene i studien kan tolkes som at elevene ikke er over terskelen i flere sammenhenger og dermed ikke står i posisjon til å kunne ha et aktivt medborgerskap.

Gjennom et aktivt medborgerskap er det forventet at en skal være deltakende inn mot fellesskapet. Hva om fellesskapet ikke er tilgjengelig, at en ikke har muligheter for medvirkning og at en i de fleste øyne er usynlig (Nussbaum, 2006)? De politiske intensjonene er vanskelige å nå. Praksis viser at det er en lang vei for å nå intensjonene, da skolehverdagen viser til en tilfeldig praksis rundt medvirkningsprosesser og manglende inkludering (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019-2020; Nordahl, 2018; NOU 2016:17, 2016). Denne studien viser at dette er praksis for elevene i dette lille utvalget. Elevene blir i flere tilfeller ikke blir lyttet til, de blir segregert fra fellesskapet og de opplever lite handlingsrom rundt medvirkning. I definisjonen av medborgerskap brukt i denne studien kommer det tydelig frem at medborgerskap inkluderer likestilling for å kunne komme i posisjon til å påvirke sine omgivelser og oppnå rettferdighet. Forventinger om et aktivt medborgerskap leder dermed også til brudd på intensjonen i CRPD (2006), hvor medborgerskap innebærer likestilling og et samfunn hvor diskriminering på bakgrunn av funksjon ikke skal forekomme. Intensjonene i Kunnskapsløftet (2020) blir dermed vanskelig å nå, da dagens praksis ikke gir alle elever muligheten til å være aktive medborgere. Alle elever har ikke forutsetninger til å klare å nå handlingsrommet hvor et aktivt medborgerskap foregår. Skolene kan ikke forvente at elevene skal delta aktivt rundt avgjørelser når de i dagens praksis i skolen ikke har tilgang til arenaer, handlingsrom, likestilling og anerkjennelse. Erfaringene kan ikke bygges, når barrierer og bias vedlikeholdes i dagens praksis. For å oppnå rettferdighet og intensjonene i Kunnskapsløftet (2020), må en jobbe

med alle tre nivåene beskrevet av Fraser (2009). Affirmative tiltak hvor støtte skaper vilkår for å både å kunne delta og medvirke. Transformative tiltak slik at holdninger og hemmere i dagens praksis kan endres og ikke gjenskape praksiser som ikke er inkluderende og likestillende for alle. Representasjonspolitikkk slik at urettferdigheten får rom til å diskuteres og ikke forblir skjult (Kojan, 2016). CRPD (2006) er ikke inkorporert i norsk lov, så hvorfor skulle den da være inkorporert i Kunnskapsløftet (2020)?

Hva med modenhet? Begrepet modenhet går igjen i lovverk og menneskerettighetene; en skal ta hensyn til barnets alder og modenhet. Jeg vurderer om det dithen at det kan ligge en begrensning i dette begrepet. Fordommer mot barn, i noe som egentlig skulle vært en mulighet (Barne- og familiedepartementet, 2003; Grunnloven, 1814). I studien kommer det frem at elevene har påvirkningskraft i saker som angår materielle endringer og begrenset grad av påvirkning når det gjelder utforming av eget skolearbeid. Elever med funksjonsnedsettelse kan oppleve å bli begrenset på bakgrunn av diagnoser og hva de klarer å vise av kompetanse. Medvirkning kommer gjennom prosesser og strukturer, basert på hva elevene i studien forteller, forekommer medvirkning tilfeldig og sporadisk. Om avgjørelsene om å ekskludere tas på bakgrunn av de elevene ikke anses som modne nok til å delta, kan en ikke si noe om basert på dataene i denne studien. Men føringene ligger der og åpner opp for å inkludere og ekskludere barn i avgjørelser basert på modenhet. Hvem er det egentlig som vurderer om en elev er moden eller ikke? Om nærpersioner blir satt i en slik posisjon at de skal vurdere modenhet ut fra egen erfaring og ståsted, er det stor fare for at de blir preget av paternalistiske holdninger (Ellingsen & Kittelsaa, 2010). De står i fare for å hemme barnets medborgerskap. Er det ikke slik at bias i samfunnet preger oss uten av vi er klar over det? Begrensninger i bruken av modenhet for å vurdere om eleven skal delta eller ikke, vil kunne frata flere elever muligheter til deltakelse og medvirkning da noen anser dem som umodne. En vet at det er flere avgjørelser en skal ta som ungdom, og som en som nærmer seg 18 år og plutselig er voksen. Som 18 åring forsvinner modenhetsbegrepet og en skal være i stand til å ta avgjørelser. Om barn stadig opplever at de overkjøres, ikke inkluderes eller rett og slett ikke anses som et individ i stand til å ta avgjørelser, vil de heller ikke anse seg selv som kompetente (Ryan & Deci, 2000). De vil fratas muligheten til å utvikle seg og erfare. I forhold til kapabilitetene til Nussbaum (2006) kan resultatene tolkes som at elevene i studien holdes under terskelen og får ikke delta i aldersadekvate avgjørelser. De får ikke bruke

forestillingsevne og danne meninger, fordi de er umodne. De får ikke utvikle sin kritiske tankegang og erfare gode og vonde konsekvenser, fordi de er umodne. De får ikke delta i de samme avgjørelsene som medelever og opplever dermed potensielt mindre tilknytning og utvikler mindre selvrespekt, fordi de er umodne. Dette er diskriminerende praksiser som vedlikeholdes av føringer i lovverk og menneskerettigheter. Hvem skal definere hva det gode livet er for et barn? Barndommen har en egenverdi og det er barnets levde erfaringer og opplevelser elevene selv må få ta utgangspunkt i (Dewey, 2000). Skarstad (2019) setter fokus på støtteordningene og hvordan gode støtteordninger skal kunne minke gapet mellom individet og konteksten. Støtteordninger som det å ha nære personer rundt en som kjenner ens verdier, kjenner ditt kroppslige uttrykk og har sett dine preferanser over tid, vil kunne være med på å støtte opp om avgjørelser som skal tas, til tross for at samfunnet anser deg som umoden.

6 Oppsummering og veien videre

Med denne studien ønsker jeg å bidra med kunnskap om elevenes egne erfaringer fra medvirkning i egen skolehverdagen. Datamaterialet er innhentet ved fem kvalitative semistrukturerte intervju fra fem elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse. Målet er å finne svar på problemstillingen for studien: *«Hvilke erfaringer har elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse i 6.-10. klasse knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?»*.

Studien beskriver hva elevene selv opplever, og hvilke vilkår for medvirkning de erfarer og hva som begrenser mulighetene. Resultatene drøftes opp mot relevant teori og tidligere forskning. Ved å få frem elevenes erfaringer og deres perspektiv, kan studien være et bidrag inn mot en forståelse av støttestrukturer og utformingen av disse for å sikre muligheter, medvirkningsprosesser og rettigheter.

Bredden i erfaringene til elevene med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse, understreker behovet for medvirkningsprosesser. Gjennom medvirkningsprosesser kan en følge barnets utvikling og behov. En kan la dem være med å forme egen skolehverdag gjennom medvirkningsprosesser slik at hverdagen ligger nær deres grunnleggende psykologiske behov. Dagens praksis virker tilfeldig og sporadisk, og graden av medvirkning viser at den ofte er lav og til tider ikke til stede. Elevene opplever begrenset medvirkning, spesielt i utformingen av eget skolearbeid.

Drøftingen viser at det er flere situasjoner hvor elevene opplever at de kan medvirke og påvirke utfallet av egen skolehverdag. Det å snakke med læreren sin, leder til at elevene kan fortelle hva de liker og hva de trives med. De uttrykker at de liker å jobbe med aktive og attraktive arbeidsmetoder, delta i friminutt og ha fag hvor de opplever mestring. Faget kan godt være integrert motivert, ved at de selv ikke har satt målene de skal jobbe etter, men arbeidsmetodene og målene i seg selv sammenfaller med egne verdier og leder dermed til økt motivasjon. Det å få støtte til å mestre, få støtte til å klare å gjennomføre og til å klare å delta slik som de andre, leder til at elevene kan mestre skolehverdagen. Slike medvirkningspraksiser hvor en lytter, møter ønsker og støtter, leder til økte muligheter for at rettigheter blir oppfylt.

Gjennom drøftingen er det grunn til å tro at det er flere elever som opplever symbolsk medvirkning og situasjoner hvor de ikke får medvirke. Med tanke på situasjoner hvor elevene faktisk får medvirke og erfaringene som viser til situasjoner hvor de ikke får medvirke, kan det tolkes som at elevene gjennom en skoledag har ulike grad av deltakelse og medvirkning. Det er grunn til å tro at det er tilfeldig fra skole til skole om elevene får oppleve seg som en aktiv deltaker i eget liv eller ikke. Det er tilfeldig om det er rom for at elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse får påvirke og være en medvirker i egen skolehverdag. Elevene uttrykker ulik grad av skolevegning og forteller om forhold ved skolen de ikke trives med. Elevenes meninger og beslutningsmyndighet må få større plass i dagens skole for å sikre at de opplever anerkjennelse, likestilling og har muligheter til å delta. Uttrykkene til elevene i studien handlet ikke om at skole var kjedelig, at de heller ville gjøre andre ting, det handlet om en opplevelse av utenforskap, diskriminering og manglende støtte.

Studien viser en hverdag for elever med kognitive og kommunikative funksjonsnedsettelse som fortsatt er fylt med barrierer, manglende inkludering og få medvirkningsmuligheter. Noen har allikevel en hverdag hvor de opplever en balanse på at egne preferanser blir møtt og dermed opplever at de har en hverdag de trives med. Erfaringene til elevene tilsier at medvirkning er nøkkelen. Nøkkelen til at noen i dag er tilfreds med de fysiske og pedagogiske innrammingene av undervisningstilbudet de får, der andre i kontrast ikke er tilfredse og opplever at personalet ikke forstår og lytter til dem. En må kommunisere, en må tolke og en må støtte, slik at hver enkelt opplever at de mestrer å ytre meninger og at disse blir lyttet til. Støtten må tilrettelegges ut fra hver enkelt og deres behov og erfaring.

Det handler om å la elevene få dekket de grunnleggende behovene sine innen autonomi, tilhørighet og kompetanse, og anerkjenne det unike og individuelle. Det handler om å endre institusjonaliserte hemmere, bygge ned systemer i skolen som motvirker medvirkning og jobbe med holdninger som hemmer elevene i møte med systemet. Det handler om å la hver enkelt utvikle seg og være en medvirkende aktør i eget liv. Muligheten ligger i at en gjennom støttestrukturene kan realisere ens rettigheter. Retten til medvirkning og rett på spesialundervisning burde ledet til støtte og tilrettelegging nok til at en ikke opplever utenforskap, manglende inkludering og manglende mestring i fag.

Kunnskapen som avdekkes i denne studien gir en grunn til å tro at erfaringene til elevene er varierende og at det kan være tilfeldig om de opplever medvirkning eller ikke. Det behøves derfor videre forskning på medvirkning, forskning som inkluderer begge kjønn, men og forskning som inkluderer erfaringene til yngre elever. For når starter egentlig vegringen mot skole og hva kan de fortelle oss om erfaringer i møte med en skole som ikke dekker deres grunnleggende behov rundt kompetanse, tilhørighet og autonomi? En må også se på hvilke medvirkningsprosesser som forekommer på lavere trinn. Kan økt grad av medvirkning tidligere i skoleforløpet øke sannsynligheten for høyere trivsel? Hvor viktig er den jevne dialogen med læreren? Jeg blir nysgjerrig på hvilken praksis som klarer å holde fokus på medvirkning over tid og hvilke faktorer som er til stede i slike miljøer. Skole er system i en satt struktur, jeg lurer derfor også på hvilke strukturelle systemer og rammer som er til stede på ulike nivå i skolene. Hvilke nivå fremmer eller begrenser medvirkning?

Litteraturliste

- Allan, J. & l'Anson, J. (2004). Children's rights in school: Power, assemblies and assemblages. *International Journal of Children's Rights*, 12(2), 123-138.
<https://doi.org/10.1163/1571818041904335>
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. Hentet fra
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barne- likestilling- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* Barne- og familiedepartementet.
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2013). Slik har jeg det i dag. Rapport om levekår for mennesker med utviklingshemming. Rapport 1-2013. Hentet
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Oslo. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Barneombudet. (2018). *Medvirkningshåndboka - metoder for å involvere barn og unge i viktige saker*. Oslo. Hentet fra <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2018/12/Medvirkningshaandboka.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børhaug, K. (2008). Politisk oppseding i norsk skule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 264-276.
- Clark, E., Olympia, D. E., Jensen, J., Heathfield, L. T. & Jenson, W. R. (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 143-153.
<https://doi.org/10.1002/pits.10146>
- Clarke, M. & Missingham, B. (2009). Guest editors' introduction: Active citizenship and social accountability. *Development in practice*, 19(8), 955-963.
<https://doi.org/10.1080/09614520903233571>

- Danielsen, A. G. (2017). *Elevens og skolens læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. B- Hensyn til personer (5-18). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dewey, J. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ellingsen, K. E. (2010). Begrensinger og forskningsmetodiske kneiker. I R. G. Gjørum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning - metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellingsen, K. E. & Kittelsaa, A. M. (2010). Å velge det trygge. *Fontene forskning*, 2, 12.
- Ethical Research Involving Children. (2020a). *Ethical Guidance: Informed Consent*. Hentet fra <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-Ethical-Guidance-Informed-consent-section-only.pdf>
- Ethical Research Involving Children. (2020b). *Ethical Guidance: Harm and Benefits*. Hentet fra <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-Ethical-Guidance-Harm-and-benefits-section-only.pdf>
- Ethical Research Involving Children. (2020c). *Guidance for ethical research involving children*. Hentet fra <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-Ethical-Guidance-Introduction-section-only.pdf>
- Ethical Research Involving Children. (2020d). *Privacy and confidentiality*. Hentet fra <https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-Ethical-Guidance-Privacy-and-confidentiality-section-only.pdf>
- Fraser, N. (2009). Sosial rettferdighet i identitetspolitikens tidsalder. *Agora*, 4(9), 213-235.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Garrels, V. (2017). Goal setting and planning for Norwegian students with and without intellectual disabilities: Wishing upon a star? *European Journal of Special Needs*

- Education*, 32(4), 439-507. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2016.1261487>
- Garrels, V. & Arvidsson, P. (2019). Promoting self-determination for students with intellectual disability: A Vygotskian perspective. *Learning, culture and social interaction*, 22, 100241. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.006>
- Garrels, V. & Palmer, S. B. (2019). Student-Directed Learning: A Catalyst for Academic Achievement and Self-Determination for Students with Intellectual Disability?
- Gjermestad, A., Luteberget, L., Midjo, T. & Witsø, A. E. (2019). Preparing a dialogue conference together with persons with intellectual disabilities. *Nordic Social Work Research*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2019.1602558>
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn#KAPITTEL_5
- Hart, R. (1992). Childrens participation - from tokenism to citizenship. *Unicef*. Hentet fra https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hart, R. (2008). Stepping back from "The ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children IA. Reid, B. Jensen, J. Nickel & V. Simovska (Red.), *Participation and Learning*. Springer:
- Haugenes, M. & Østby, M. (2019). Introduksjon. I M. Haugenes & M. Østby (Red.), *Inkluderende forskning sammen med personer med utviklingshemming : en metodebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Tufte & Christoffersen. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnson, J. L., Miedema, B., Converse, B., Hill, D., Buchanan, A. M., Bridges, C., ... Pangelinan, M. (2018). Influenc of High and Low Autonomy-Supportive Climates on Physical Activity in Children with and without Developmental Disability. *JOurnal of Developmental an Physical Disabillites*.
- Kermit, P. (2018). Forståelser av begrepet sårbarhet i lys av forskningsetiske tradisjoner. I B. Berg, G. M. D. Haugen, K. Elvegård & P. Kermit (Red.), *Marginalitet, sårbarhet, mestring : metodiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Universitetsforl.

- Kojan, B. H. (2016). Er Nancy Frasers rettferdighetsteori nyttig for sosialt arbeid? *Fontene forskning*, 2, 54-67.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). Overordnet del læreplanverket. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). Overordnet del læreplanverket menneskeverdet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lid, I. M. (2017). Martha C. Nussbaums politiske teori om rettferdighet som bidra til et teoretisk grunnlag for likeverd og medborgerskap. *Fontene forskning*, 1(1), 16-28.
- Lid, I. M. (2020). *Universell utforming og samfunnsdeltakelse* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Linde, S. & Owren, T. (2017). Mellom vilje og valg - en drøfting av tjenesteyternes handlinger og begrunnelser i fire eksempler på insisterende praksis. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, (01), 55-63. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2017-01-09>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Mikalsen, H., Nes, K. & Dobson, S. R. (2013). Om "dronninger og prinser, resten er bare i veien" - elevmedvirkning i teori og praksis.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

- Northway, R. (2014). To include or not to include? That is the ethical question. *Journal of Intellectual Disabilities*, 3(18), 2.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1744629514543863>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet: Barne og likestillingsdepartementet.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice : disability, nationality, species membership*. Cambridge, Mass: Belknap Press Harvard University Press.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Perlman, D. (2013). The influence of the social context on student in-class physical activity. *Journal of Theaching in Physical Education*, 32(1), 46-60.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom Interactions: Exploring the Practices of High- and Low-Expectation Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.
<https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rønning, W. (2003). *Elevmedvirkning i videregående opplæring - Evaluering av prosjekt klasseledelse i Norland*. Bodø:
- Sagen, L. M. & Ytterhus, B. (2014). Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.909174>
- Sarrazin, P. G., Tessier, D., Peilletier, L. G., Trouilloud, D. O. & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomysupportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(283-301).

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J. & Lopez, S. (2015). Causal Agency Theory: Reconceptualizing a Functional Model of Self-Determination. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 50(3), 251-263.
- Sigstad, H. M. H. (2014). Characteristic interviews, different strategies: Methodological challenges in qualitative interviewing among respondents with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18(2), 188-202.
<https://doi.org/10.1177/1744629514523159>
- Sigstad, H. M. H. & Garrels, V. (2018). Facilitating qualitative research interviews for respondents with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 692-706. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1413802>
- Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter : fra prinsipper til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strand, V. (2020). Barnekonvensjonen. I. Hentet fra <https://snl.no/Barnekonvensjonen>
- Strømsnes, K. (2003). *Folkets makt, medborgerskap, demokrati, deltakelse: Makt og demokrati utredningen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2018). Idealer og realiteter - perspektiv og eksempler fra forskning om funksjonshemming. I P. Kermit (Red.), *Marginalitet, sårbarhet, mestring : metodiske utfordringer i praksisnær forskning*
Oslo: Universitetsforl.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Veilederen Spesialundervisning. I *Spesialundervisning : veileder*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnetdel læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Weeber, C. & Cobigo, V. (2014). What Should Service Providers Know When Measuring How They Impact Consumers' Freedom to Make Choices? *Journal on developmental disabilities, 20(2)*, 8.

Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med en funksjonshemming i skole blant jevnaldrene.*

Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole - veien ut av jevnaldremiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming : familie, livsløp og overganger*

Oslo: Gyldendal akademisk.

Wetzelhütter, D. & Bacher, J. (2015). How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unforling Data Based on Hart's Ladder of Participation. *Methods, data, analyses, 9(1)*, 111-136.

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

NSD Personvern

11.03.2020 13:16

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 125616 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/ungdommene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som foresatte/de registrerte kan trekke tilbake. Barna/ungdommene vil også samtykke til deltakelse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte og foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har elever med utviklingshemming i ungdomsskolen knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?

Forskningsspørsmål:

5. Hvilke faktorer fremmer elevmedvirkning?
6. Hvilke faktorer hemmer elevmedvirkning?
7. På hvilken måte får eleven påvirke egen hverdag?
8. Hvordan oppleves egen skolehverdag?
 - a. Annerkjennelse: ros, positiv selvhevdelse, være verdsatt, autonomi
 - b. Likeverd: mestring, tilhørighet
 - c. Deltakelse: inkludering, gruppearbeid, friminutt, klasserom/grupperom,

Bli-kjent møte:

- Fortelle om meg selv og min bakgrunn
- Åpne opp for spørsmål rundt meg og min bakgrunn
- Vise bildekortene med følelser, tommel opp, ned og sidelengs.
- Informasjon om forskningsprosjektet, bakgrunn og formål
- Informasjon om hva et intervju er og hva intervjuet skal brukes til
- Informasjon om taushetsplikt og anonymitet
- Informasjon om at deltakelsen i intervjuet er frivillig og at informanten kan trekke seg når som helst. I et slikt tilfelle blir all informasjon som angår denne informanten slettet.
- Unngå å bruke navn eller annen informasjon som kan identifisere de/den det snakkes om.
- Spørre om noe er uklart og om informanten har noen spørsmål angående prosjektet og fremgangsmåte
- Informere om lydopptak og sørge for samtykke til lydopptak
- Avklare forventinger til meg som forsker
- Høre hva informanten liker å gjøre. Foreslå lek, tur eller spill etc. Bygge relasjon gjennom en lystbetont aktivitet.
- Kartlegge om det brukes noen form for alternativ/supplerende kommunikasjon. Anvende dette ved neste intervju-runde ved behov.

To runder med intervju:

De ulike temaene vil bli fordelt ut over to møter, alt etter hva som passer seg i forhold til utholdenhet og forståelse for de ulike temaene hos informantene. Semi-strukturert intervju. Tema markert med * vil bli prioritert under intervjuene om tiden ikke strekker til. Om intervjusituasjonen blir ubehagelig/pressende for informanten, kan aktivitet gjennomføres parallelt (tegne, spille, gå tur etc.).

Hovedtema: aktiviteter i friminutt, mål for undervisning, metoder, lærer, elevrådsarbeid, elevdemokrati, venner, fremtid

***Generelle spørsmål:** Hva liker du best å gjøre på skolen? Har du noen yndlingsfag? Hva liker du å gjøre på fritiden? Har du noen hobbyer eller fritidsaktiviteter? Er det noe du synes er vanskelig på skolen? Hva da? Pleier du å være inne i klasserommet med de andre? Har du et grupperom? Er andre inne på grupperommet sammen med deg? Kan jeg få se timeplanen din? Hvem bestemmer hva dere skal gjøre i gymmen? Hva gjør du når du er ferdig på skolen?

Elevråd, skolemiljøutvalg/samarbeidsutvalget – Kjenner du til elevrådet? Hva pleier elevrådet å gjøre? Deltar du ved elevrådet? Ved noen samarbeidsutvalg? Vet du hvem i klassen som er elevrådsrepresentant? Hva gjør de i elevrådet? Pleier klassen noen ganger å bestemme ting fra elevrådet? Som for eksempel ...?

***Venner:** Har du noen du pleier å være med i friminuttene? Voksen eller andre elever? Har du noen du liker å være med på fritiden? Pleier du å være med de på skolen og? Hva liker du å gjøre med vennen/vennene dine?

***Fremtid:** Hva har du lyst til å bli? Hva vil du jobbe med når du blir voksen? Hva vil du gjøre når du blir voksen? Hvor vil du bo? Hva har du lyst til å jobbe med? Hvor vil du gå på videregående skole? Ha du begynt å gå på besøk på noen videregående skoler?

Elevdemokrati – får klassen bestemme hva dere skal gjøre i timene? Hvem bestemmer hva du skal gjøre i timen? Hva liker du å gjøre? Får dere bestemme hvor lenge dere skal jobbe? Har du kommet med noen forslag som læreren gjennomførte etterpå? Spør læreren av og til om det er noe dere vil og så svarer alle ja eller nei på om de vil? Hører læreren på klassen hvis klassen ikke er enig i det læreren vil gjøre? Hvem gir du beskjed til hvis det er noe du ikke er enig i?

***Lærer** – påvirke gjennom samtale rundt forhold som har med alle aspekt av skolehverdagen. Syns du det er greit å snakke med læreren din? Pleier læreren din å høre på hva du mener? Hvordan er læreren din? Hva spør læreren din deg om? Spør læreren din deg spørsmål om hvordan du har det? Tør du å si til læreren din at det er ting du ikke er enig i/ikke liker?

Arbeidsmetoder – påvirke arbeidsmetoder, evaluering og planlegging.

Gruppearbeid – deltar du i gruppearbeid? Er du med de andre i klassen når det er gruppearbeid? Jobber du sammen med en voksen når du er i gruppe? Hvem

bestemmer hva de andre i gruppa skal gjøre? Får du oppgaver av de andre i gruppa, bestemmer du selv eller får du oppgaver fra læreren?

Fremføringer – Fremfører du det har laget foran klassen? Hva har du fremført? Hadde du laget fremføringen sammen med noen andre? Pleier klassen å fortelle hverandre hva de var flinke til når de fremførte? Har noen sagt til deg hva du var flink til? Hvem sa dette lærer eller elever?

Hva er kjekt å gjøre på skolen? Liker du å skrive? Liker du å lese? Liker du å ha skuespill? Liker du å jobbe på pc? Liker du å tegne? Er det noe annet du liker du vil fortelle om? Spør læreren hva du vil gjøre i timene? Spør læreren på hvilken måte du vil jobbe på?

Mål for undervisning – Hvem bestemmer hva du skal lære? Hva annet er viktig for deg? Snill mot andre, god mot andre, andre tanker? Bestemmer du av og til hva du skal gjøre på skolen? Hva da for eksempel? Spør noen deg om hva du vil gjøre i timene? Får du bestemme mål? Pleier læreren å hjelpe deg med å bestemme hva du skal gjøre?

***Aktiviteter i friminutt** - Hva pleier du å gjøre i friminuttene? Hva liker du å gjøre? Er det noen aktiviteter du savner som skolen skulle hatt? Har dere faste aktiviteter i friminuttene? Hvem er sjef når det er aktiviteter i friminuttene? Hvem bestemmer hvilke aktiviteter dere skal ha i friminuttene? Er det lov til å være inne på din skole? Hvem bestemmer om du skal være inne eller ute? Hva liker du best?

Stikkord på tema: autonomi, selvbestemmelse, tilknytning, anerkjennelse, inkludering, støtte i miljø.

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse informant

Forespørsel om deltakelse

- Informasjon til informant

«Medvirkning i skolen»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Steinunn Sveinsdottir Undem og jeg går på skolen VID vitenskapelige høyskole i Sandnes. Jeg tar «Master i medborgerskap og samhandling» på deltid. Når jeg går på skolen skal jeg skrive en stor oppgave. I oppgaven skal jeg skrive om hvordan du har det på skolen. Jeg har og lyst til å finne ut om du får være med å bestemme hva du skal gjøre på skolen og hvordan du har det sammen med de voksne og de andre elevene på skolen.

Jeg er 38 år gammel og har bursdag 7.november. Jeg bor på Tananger i Sola kommune. Jeg er gift med Christer og har tre barn. Synne er 13 år, Trym er 11 år og Brage er 6 år. Jeg jobber på barne- og ungdomsskole.



Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Jeg har laget noen spørsmål som jeg har lyst til å spørre deg om. Jeg har med meg noe som heter diktafon. En diktafon klarer å ta opp lyden av oss to som snakker, så kan jeg etter på spille av lyden på ny og skrive ned alt jeg hører. Da kan jeg tenke over hva du svarte på spørsmålene og skrive det inn i oppgaven min.

En diktafon ser slik ut:



Jeg tenkte vi kunne snakke sammen tre ganger. Den ene gang har jeg lyst til at vi skal snakke samme om hva det betyr å bli intervjuet. Jeg har lyst til å forklare forskjellige ord for deg. Hvis du har noen spørsmål så har du lov til å spørre om

alt du lurer på. Kanskje vi kan bli litt kjent den første gangen og gjøre noe du synes er greit å gjøre når du skal bli kjent med noen. Vi kan godt teste diktafonen også om du vil det.

De to neste gangene vi skal treffes skal vi snakke sammen og bruke diktafonen. Da skal vi ha noe som heter intervju. Et intervju vil si at det en som stiller noen spørsmål og en som svarer på spørsmål. Du kan svare det du mener på spørsmålene jeg stiller deg. Du bestemmer selv om du vil svare på spørsmålene mine eller ikke. Om du har lyst kan du ha med deg en voksen når vi skal snakke sammen. Det bestemmer du helt selv. Spørsmålene jeg skal stille deg handler om hvordan du har det på skolen, hva du får være med og bestemme, hva du gjør på skolen og om hvordan du og de voksne på skolen har det sammen. Vi snakker sammen ca 30-40 minutter begge gangene. Om du har lyst til å finne på noe annet også, så kan vi gjøre det. Jeg synes det er fint visst vi to kan bli litt kjent, da det blir lettere for oss å snakke sammen.

Kan du tenke deg å bli med i prosjektet mitt?

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vi har snakket om skal jeg bruke til er å skrive en oppgave som jeg skal levere på skolen min. Jeg skal skrive om hvilke ting du er med og bestemmer på skolen, om du får velge selv og hvordan du har det. Når jeg skriver i oppgaven bruker jeg ikke navnet ditt, så da kan ingen kjenne deg igjen når de leser oppgaven min. Det er bare jeg som vet om navnet ditt. Jeg skal gjemme navnet ditt i en låst boks. Når jeg er ferdig å skrive alt skal jeg slette og makulere all informasjon jeg har om deg. Når jeg sletter noe så tar du det vekk fra pcen, så ingen kan finne det igjen. Når jeg makulerer noe, så tar jeg papirene jeg har og kjører de gjennom en maskin. Denne maskinen klipper papiret opp i små biter. På denne måten forsvinner alt og ingen kan klare å lese noe.

Frivillig deltakelse

Du kan selvfølgelig si nei til å treffe meg når du vil og du trenger ikke fortelle noen hvorfor. Det er helt frivillig å være med. Frivillig betyr at du bestemmer selv. Jeg skal skrive på oppgaven min frem til mai 2021. Etter det skal jeg slette all informasjonen jeg har om deg.

Hvis du vil vite mer om dette arbeidet før du sier ja eller til å være med kan du snakke med meg eller læreren min.

Steinunn Sveinsdottir Undem på telefon 48199983 eller mail barkved@hotmail.com

Dette er læreren min: Anita Gjermestad ved VID vitenskapelige høgskole, Sandnes. Tlf.: 51972287 eller e-post: anita.gjermestad@vid.no

Jeg har også gitt beskjed til de som bestemmer om det går an å skrive slike oppgaver. Det heter Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata. Og de har sagt at jeg får lov til å skrive denne oppgaven og intervju deg.

Takk for at du leser dette og vil bestemme deg for om du vil være med på intervjuene mine eller ikke.

Snakk med foreldrene dine om prosjektet. Dere kan sammen finne ut om dette er noe du kunne tenke det å være med på eller ikke. Ring eller send en mail til meg eller læreren min om du vil være med!

Vennlig hilsen

Steinunn Udem

Tlf: 48199983

Mail: barkved@hotmail.com

Vedlegg 4: Førespørsel om deltakelse foresatte

Forespørsel om deltakelse i «medvirkning i skolen».

- Informasjon til foresatte

«Hvilke erfaringer har elever med utviklingshemming eller lærevansker i skolen knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?»

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Steinunn Sveinsdottir Undem og jeg er masterstudent ved VID vitenskapelige høyskole i Sandnes. Jeg tar «Master i medborgerskap og samhandling» på deltid. Tema for oppgaven min er elevmedvirkning og lett utviklingshemming/generelle lærevansker. Jeg ønsker å undersøke hvilke medvirkningspraksiser elevene opplever og hvordan deres erfaringer med medvirkning i skolen er. Forskningen skal undersøke hvilke erfaringer elever med lett utviklingshemming eller generelle lærevansker eller lignende og verbalt språk har rundt medvirkningspraksiser i skolen.

Eleven skal følge normalt skoleforløp, altså ikke være tilknyttet avdeling for tilrettelagt opplæring. Forskningen skal få frem praksiser som fremmer og hemmer medvirkning, hvilken støtte som gis av andre i medvirkningsprosessen og hvilken opplevelse av autonomi elevene har. Målet er å se nærmere på hvordan og i hvor stor grad denne gruppen elever har mulighet til å uttrykke sin mening, foreta valg som anerkjennes og dermed gis mulighet til å påvirke egen hverdag.

For å finne ut dette, ønsker jeg å intervjuere elevene. Da kan jeg få de ekte historiene og erfaringene deres uten at de blir påvirket av andres oppfattelse og tolkning av en situasjon.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Deltakelse vil innebære individuelle intervju. Intervjuene gjennomføres hjemme hos elevene og foresatte kan selv bedømme om de vil være til stede eller ikke. Det vil bli gjennomført individuelle intervju av til sammen fire elever. Intervjuet gjennomføres over tre møter for å sikre trygghet og gi mulighet til å skape god relasjon. Det vil kunne tilpasses den enkelte. Dette vil kunne lede til at elevene lettere klarer å fortelle og forsker enklere kan tilpasse fremgangsmåte til den enkelte. Det første møtet kommer ikke til å inngå i intervjuet. Det vil bli brukt til å bygge relasjon, åpne for spørsmål og forklare hva det å delta i intervju

innebærer. Over de to neste møtene vil intervjuet bli gjennomført. Det vil bli satt av ca. 30-40 min ved hvert møte avhengig av den enkelte. Ønskelig å gjennomføre intervjuene 2020.

Intervjuene blir tatt opp med diktafon og det kan bli tatt notater under intervjuet. Spørsmålene vil omhandle medvirkningspraksiser i skole knyttet til elever med lett utviklingshemming.

Hva skjer med informasjonen om deltakerne?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I videre arbeid med skriftliggjøring av informasjonen vil det bli brukt bokstaver for å benevne de ulike deltakerne. Navnelisten vil bli lagret forsvarlig et annet sted enn den transkriberte teksten. Lydopptak og notater vil bli lagret i låst skap som kun er tilgjengelig for veilederen og meg. All informasjon blir slettet og makulert når prosjektet er ferdig. Det er planlagt at prosjektet skal ferdigstilles mai 2021.

Frivillige deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, deltakerne kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Om noen trekker seg, vil alle opplysninger om vedkommende bli slettet og ikke brukt videre i studien. Det vil være viktig å forklare dette godt for deltakerne selv og ikke bare deres foresatte.

Dersom du ønsker å delta kan du kontakte meg, Steinunn Sveinsdottir Undem på telefon 48199983 eller mail barkved@hotmail.com

Det er også mulighet til å ta kontakt med min veileder, Anita Gjermestad ved VID vitenskapelige høgskole, Sandnes. Tlf.: 51972287 eller e-post: anita.gjermestad@vid.no

På oppdrag fra VID har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket..

Det er ikke gjort mye forskning i forhold til medvirkningspraksiser knyttet til personer med utviklingshemming. Deltakelse i studien vil bidra til å rette lyset mot noen av de mest marginaliserte personene i samfunnet vårt!

Med vennlig hilsen

Steinunn S. Undem

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring informant

SAMTYKKERKLÆRING INFORMANT

«Medvirkning i skolen», intervju

Jeg har blitt fortalt om og vil være med i prosjektet «Medvirkning i skolen».

Jeg har fått informasjon om at vi skal treffes tre ganger hjemme hos meg. Jeg får lov til å ha med en voksen om jeg vil. Vi skal snakke om hvordan jeg har det på skolen. Vi skal snakke om hva jeg får lov til å bestemme på skolen. Vi skal også snakke om hvordan jeg synes det er å bestemme selv.

Den første gangen vi treffes, skal vi bli kjent. De to andre gangene skal vi snakke om hvordan jeg har det på skolen. Ingen andre skal få vite hva jeg har sagt.

Steinunn skal ta alt opp på lydopptak. Hun stiller meg spørsmål og jeg bestemmer selv om jeg vil svare eller ikke.

Jeg vet at jeg når som helst kan si i fra om at jeg ikke vil være med lenger. Ingen vil bli sinte eller lei seg for det.

Denne samtykkeerklæringen er kun gyldig sammen med underskrevet samtykkeerklæring fra foresatte.

.....
DATO

NAVN

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring foresatt

Samtykkeerklæring foresatte

Samtykkeskjema og bakgrunnsopplysninger for deltaker

Deltakelse i forskningsprosjektet:

«Hvilke erfaringer har elever med utviklingshemming i ungdomsskolen knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?»

Bakgrunnsopplysninger om deltaker:

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I videre arbeid med skriftliggjøring av informasjonen vil det bli brukt bokstaver (A, B, C osv.) for de ulike deltakerne. Navneliste om hvem som har hvilken bokstav vil bli lagret forsvarlig en annen sted enn resten av opplysningene. Det samme vil skjema for bakgrunnsopplysninger. Materialet blir slettet/makulert når forskningsprosjektet er ferdig. Prosjektet er planlagt ferdig i mai 2021.

Kommuniserer hovedsakelig via verbalt språk: JA/NEI (sett ring rundt det som passer)

Følger ordinært forløp på ungdomsskolen: JA/NEI (sett ring rundt det som passer)

Alder: _____

Kjønn: _____

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet «Hvilke erfaringer har elever med utviklingshemming i ungdomsskolen knyttet til medvirkning i egen skolehverdag?» og er villig til å la mitt barn bli intervjuet.

Jeg er klar over at mitt barn kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Jeg kan også avgjøre om mitt barn skal trekke seg.

Dato: _____

Samtykkeerklæring på vegne av: _____

Navn: _____

Telefonnr.: _____

Vedlegg 7: Lettlest sammendrag

Lettlest sammendrag

I denne studien har jeg intervjuet fem elever som går i 6. til 10. klasse. Elevene som ble intervjuet synes ikke alltid at skoledagen var like enkel og trengte at de voksne på skolen hjalp de med å lære ting eller at de fikk mulighet til å ta pause på et grupperom.

Alle som jobber på en skole har regler de må følge. Det finnes også regler som gjelder i hele verden, de heter menneskerettigheter. Disse skal hjelpe med å gjøre at alle får det like bra. At alle kan lære det de skal lære og at alle føler at de har det bra på skolen. Rettigheter betyr at du har rett på noe. Å medvirke er en rettighet. Å medvirke betyr at du kan fortelle hvordan du liker å ha det og at andre skal hjelpe deg med å få det på den måten du liker best.

På skolen har du rett til å være med på å bestemme hvordan du lærer best, om du vil være i klasserommet hele tiden eller om du vil ut på grupperom av og til. Du har og lov til å fortelle de voksne på skolen at du lærer best når du leker en lek i klasserommet eller får være i bevegelse med kroppen din. Du kan også fortelle læreren din hvor vanskelig du synes noen fag er. Da er de voksne sin jobb å snakke med deg slik at dere sammen kan finne måter du best kan lære de nye tingene. De voksne bør ikke bestemme noe uten at du har sagt det du vil si og sier at du er enig i måten de vil gjøre det.

Når jeg snakket med elevene som ble intervjuet var noen fornøyd med måten de har det på skolen. Noen likte å være både i klasserommet og på grupperommet alene med en voksen. Det er lov å synes at dette er fint. Vi tenker alle forskjellig og kjenner at vi har forskjellige ting som er viktige for oss. Dette betyr kanskje at noen på den skolen var gode på å snakke med elevene sine og finne ut hva de trengte. Andre som ble intervjuet synes ikke det var kjekt å bli tatt ut av klasserommet. De likte best å være med klassen sin hele veien. Da er det de voksne sin jobb å finne en måte du kan lære best på inne i klasserommet. Du skal ikke måtte gå ut om du ikke vil det eller kjenner at det blir feil å være vekke fra klassen. Dette er noe du har lov til å bestemme selv. Den voksne bør snakke med deg om hva du tror er den beste

måten å lære på for deg. Det å få ekstra hjelp er helt vanlig og veldig viktig for at alle skal ha det bra på skolen.

Det alle sammen fortalte at var viktig for dem var å ha friminutt. De likte å være aktive i timen, altså få lov til å bevege kroppen. Alle synes det var kjekt å ha leker i timene. Gym var det kjekkeste faget. De mente det var bra å snakke med læreren og ha en lærer som brydde seg om hvordan en hadde det på skolen. Noen ganger var det fint å få jobbe på PC, Chromebook eller Ipad, da kunne de få hjelp fra tingene de brukte. Noen synes også det var kjekt å jobbe med gruppearbeid, for da kunne alle hjelpe hverandre. Det var godt å få hjelp i klasserommet slik at en kunne gjøre oppgaver.

Det alle sammen fortalte at var vanskelig, var skriving og lesing. Mange fag på skolen handler om skriving og lesing. Det var så vanskelig for mange, at de grudde seg til å gå på skolen. De våknet om natta eller grudde seg allerede dagen før. Om du har det slik er det viktig at du snakker med noen du kjenner. Noen det er trygt å snakke med. For da kan dere sammen prøve å finne ting som kan gjøre at du får det bedre på skolen. Det er viktig at de voksne på skolen forstår at du har det vanskelig, fordi da kan dere sammen jobbe med å finne måter du kan lære best på.

De som jobber på skolen har en stor jobb å gjøre. For ingen elever bør oppleve å ha det så vanskelig på skolen som noen av de elevene jeg intervjuet hadde det. De voksne på skolen bør øve seg på å tenke litt nytt. De bør øve på å lære vekk ting på en ny måte slik at alle i klassen kan ha det bra på skolen. Det er viktig å tenke på at ikke alle er like og at vi lærer på forskjellige måter. Alle har forskjellige kroppar som trenger forskjellige ting. Noen trenger kanskje ekstra pause, andre trenger ekstra friminutt og andre trenger ekstra hjelp inne i klasserommet. Det viktigste er at alle snakker sammen og prøver å finne måter å gjøre det bra for alle i klasserommet. Hvis du har noe du vil fortelle til læreren din, har du lov til å si det! Læreren din skal høre på deg og dere kan sammen finne ut hvordan akkurat du trenger å ha det på skolen. Du har lov til å medvirke og læreren skal gjøre det slik at du får det best mulig på skolen. Det er en menneskerettighet å ha det bra på skolen og det er en menneskerettighet å få lov til å være med på å bestemme det som er best for deg selv.