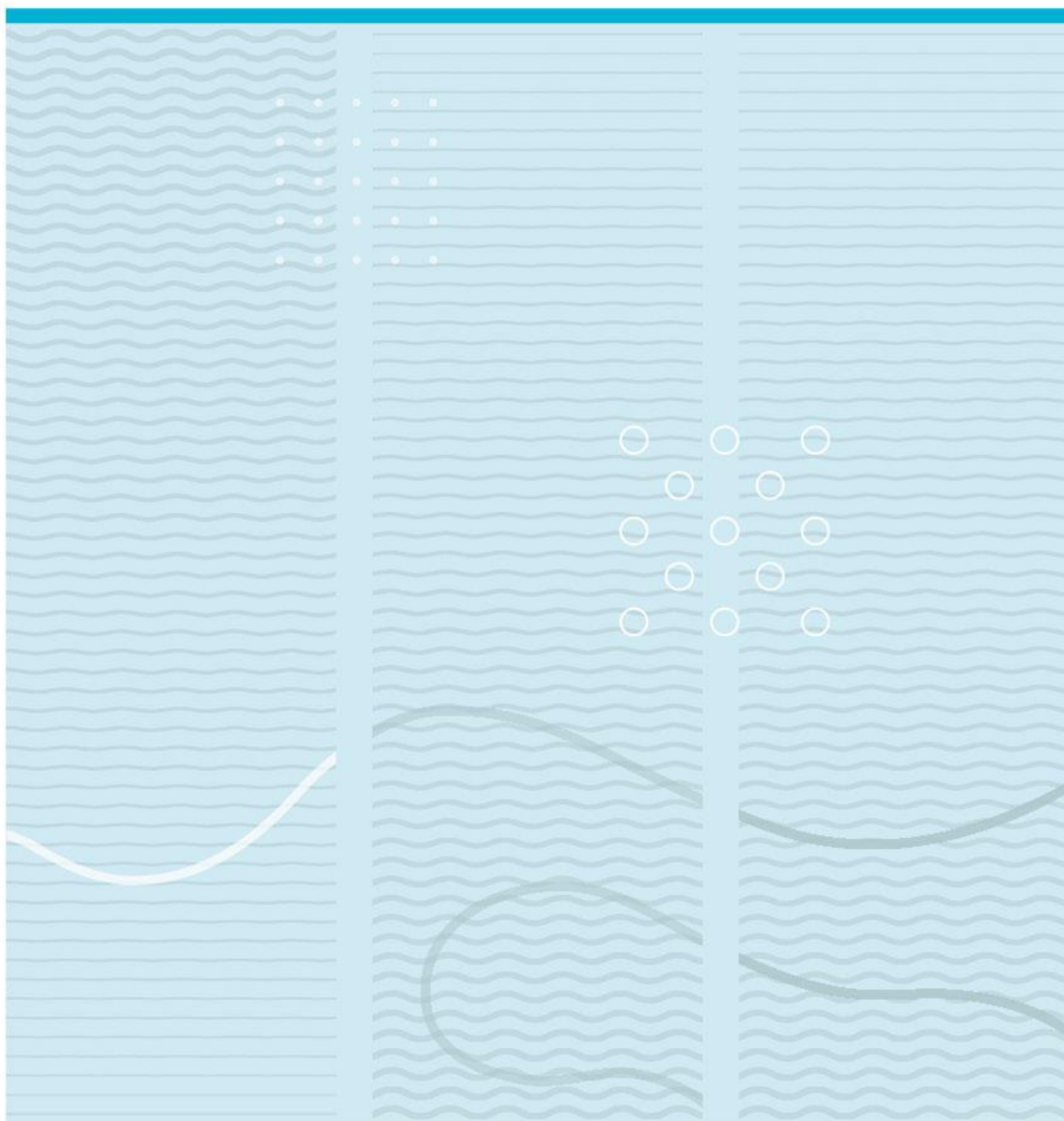


Bente Elisabeth Pedersen

# Oplevelse af læring i skolen for elever med blindhed

- Hvad har betydning?



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for Helsevitenskap  
Institutt for optometri, radiografi og lysdesign  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Bente Elisatbeth Pedersen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

**Formål:** Dette studie er en fremstilling af, hvilke oplevelser og erfaringer elever med blindhed og deres forældre har med elevernes læring i skolen. Det er undersøgt for at få en viden om og forståelse for, hvilke forhold der har betydning for læringen.

**Baggrunden** for at lave undersøgelsen er, at elever med blindhed i dag undervises i almene skoletilbud med henblik på at kunne tage en uddannelse og deltage i arbejdslivet som voksen. Men nyere undersøgelser viser, at stadig færre unge med blindhed får uddannelse og job. I de almene skoletilbud inkluderes mange elever med forskellige behov, som alle skal kunne tilgodeses for, at elevernes læring kan sikres. Da elever med blindhed har behov for særlig tilrettelagt undervisning, kan der være usikkerhed om deres behov, i forhold til at sikre, at deres læring bliver tilgodeset i almene skoletilbud i dag.

**Metode:** Der er foretaget 6 kvalitative semistrukturerede forskningsinterviews med elever med blindhed fra 15-18 år, der har gået i almene skoletilbud og 6 interviews med deres forældre. Det videnskabssteoretiske udgangspunkt er hermeneutisk-fænomenologisk, og der er brugt en teoretisk fortolkningsramme omfattende transformativ læring, læring i et livsverdensperspektiv og selvpsykologi.

**Resultater:** I studiet er elever og forældres udsagn samlet i temaer, der handler om oplevelse af at skulle tage ansvar, oplevelser om motivation og mestring af det, der skal læres, samt oplevelse af intersubjektive forhold, udtrætning og om tilrettelæggelse af undervisningen.

**Konklusion:** Elever og forældre oplever det er betydningsfuldt, at lærerne er empatiske og engagerede, og de har viden om og lyst til opgaven at undervise en elev med blindhed. Det er vigtigt for eleverne, at de selv kan være aktive, og de føler sig sikre på at kunne mestre opgaverne i skolen. Det skaber motivation og lyst til at lære. De oplever, at det virker hæmmende for læringen, hvis læreren ikke har viden om undervisning af elever med blindhed. Det hæmmer også lærerens forudsætninger for at forstå eleven og elevens behov. Der er behov for yderligere forskning omkring intersubjektive forhold og elevernes selvforståelse.

**Søgeord:** Blindness, visually impaired, learning, education, teaching, inclusion, relationship, identity

## Abstract

**Purpose:** This study is a presentation of the experiences and know-how students suffering from blindness, and their parents, have gained from the students' learning process at school. This has been studied in order to gain knowledge and understanding of which conditions are experienced as particularly meaningful in respect to learning.

**The motivation** for conducting the survey is that students with blindness are currently taught through public schooling for the purpose of enabling them to pursue an education and to participate in the job market as adults. But more recent studies show that a dwindling number of young people with blindness achieve an education and a job. In the public schooling programs, many students with different needs are included, and they all need to be accommodated to ensure that the students are properly taught. As students with blindness need specially planned teaching, there could be some uncertainty about their needs in terms of ensuring that their learning is provided for in public schooling.

**Methodology:** A total of 6 qualitative, semi-structured research interviews have been conducted with students with blindness ranging from 15 to 18 years, which have attended public schooling, and 6 interviews with their parents. The scientific-theoretical approach used is hermeneutic phenomenological, and a theoretical interpretative framework about transformative learning, learning in a life-world perspective, and self-psychology has been used.

**Results:** In the study, responses from students and parents have been arranged into themes that deal with the experience of assuming responsibility, the experience of motivation and mastering what must be learned, as well as the experience of inter-subjective conditions, of tiring out and of organizing the teaching.

**Conclusion:** Students and parents experience that it is meaningful that teachers are empathetic and committed, and that they are knowledgeable about and want to perform the task of teaching a student with blindness. It is important for the students that they can be active, and that they feel confident in their ability to master the tasks set for them at school. This creates motivation and a desire to learn. They experience that it inhibits their learning if the teacher lacks knowledge about teaching students with blindness. It also inhibits the teacher's qualifications for understanding the student and the student's needs. There is a need for further research into inter-subjective

conditions and the students' self-understanding.

**Keywords:** Blindness, visually impaired, learning, education, teaching, inclusion, relationship, identity

# Forord

Hele processen med udarbejdelsen af denne afhandling, har været spændende og lærerig både fagligt og personligt.

Min tur rundt i landet for at interviewe deltagerne i undersøgelsen har været berigende. Deltagerne har været imødekommende, og det har gjort indtryk at høre de unge og deres forældre fortælle om deres oplevelser. Tak for I ville dele.

Tak til min vejleder Inger Berndtsson for inspirerende samtaler og vejledning. Også en tak til min medstuderende i Danmark Lea Sarfelt for opbakning og sparring. Jeg er glad for, at min arbejdsplads Synscentralen Vordingborg har givet mig mulighed for at tage denne uddannelse. Ikke mindst en tak til min familie for opbakning og forståelse for mit fravær.

Jeg vil kort skrive om mit, synes jeg selv, humanistiske menneskesyn. Når jeg i afhandlingen skriver om deltagerne i undersøgelsen, har jeg valgt at se dem som de af os, der ikke kan se. Når jeg omtaler de af os, der ikke kan se, er det som mennesker med blindhed frem for blinde mennesker. Jeg ser dem først og fremmest som mennesker og derefter på deres vilkår. Når jeg skriver særlige behov, anderledes vilkår eller særlig undervisning, er det ud fra, at vi i samfundet er en majoritet af seende mennesker, som miljø og almene tilbud i almindelighed er indrettet til. En nedsat eller manglende synsfunktion bliver først et synshandicap, når der ikke er mulighed for deltagelse i hverdags- og samfundslivet (Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 14, 34; Olsen & Bonfils, 2014).

Vordingborg 1. maj 2019

Bente Elisabeth Pedersen

# Indholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
Forord.....	6
<b>1 Indledning .....</b>	<b>9</b>
1.1 Undervisning af elever med blindhed.....	9
1.2 Blindheden og dens konsekvenser .....	10
1.2.1 Definition af blindhed og nedsat synsfunktion .....	10
1.2.2 Særlige udviklingsvilkår for børn med blindhed.....	11
1.2.3 Anbefalinger i forbindelse med blindhed og nedsat synsfunktion .....	12
1.3 Forskerens baggrund og forforståelse.....	13
<b>2 Problemstilling.....</b>	<b>14</b>
2.1 Elever med blindhed og deres skoletilbud i dag .....	14
2.2 Formål og nytteværdi .....	14
<b>3 Tidligere forskning og teoretisk ramme .....</b>	<b>16</b>
3.1 Litteratursøgning .....	16
3.1.1 Inklusion og læring i skolen generelt .....	16
3.1.2 Læring hos elever med nedsat syn og blindhed.....	18
3.2 Teoretisk ramme.....	19
3.2.1 Transformativ læring .....	20
3.2.2 Læring i et livsverdensperspektiv.....	22
3.2.3 Selvsykologi .....	23
<b>4 Metoder .....</b>	<b>26</b>
4.1 Videnskabsteoretisk ramme.....	26
4.1.1 Hermeneutisk-fænomenologisk ramme.....	26
4.2 Metodebeskrivelse for den empiriske del af afhandlingen .....	29
4.2.1 Kvalitativt forskningsinterview .....	29
4.2.2 Udvalg.....	30
4.2.3 Rekruttering .....	31
4.2.4 Ethiske overvejelser og tilladelser.....	32
4.2.5 Interviewguide .....	33

4.2.6	Det semistrukturerede interview .....	34
4.2.7	Transkription.....	35
4.2.8	Analyse .....	36
4.2.9	Reliabilitet og validitet.....	37
<b>5</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>39</b>
5.1	Deltagere i undersøgelsen .....	39
5.2	Fremstilling af informanternes oplevelser .....	39
5.2.1	Oplevelse af at skulle tage ansvar.....	40
5.2.2	Oplevelse af mestring.....	42
5.2.3	Oplevelser omkring det, der skal læres i skolen .....	43
5.2.4	Oplevelse af motivation .....	45
5.2.5	Oplevelser omkring det intersubjektive .....	47
5.2.6	Oplevelse af udtrætning.....	50
5.2.7	Oplevelser omkring tilrettelæggelse .....	51
5.2.8	Afrunding .....	54
5.3	Sammenfatning af resultater .....	54
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>57</b>
6.1	Svagheder og styrker i metode og studie.....	57
6.1.1	Organisering og tilrettelæggelse af skoleforløb.....	58
6.1.2	Kompetencer til at undervise elever med blindhed .....	61
6.1.3	Intersubjektive forhold.....	62
6.2	Vejledningsopgaven .....	64
6.3	Forsat forskning .....	65
<b>7</b>	<b>Konklusion .....</b>	<b>66</b>
	Referencer/litteraturliste.....	67
	Oversigt over tabeller og figurer.....	73
	Vedlæg.....	74



# 1 Indledning

## 1.1 Undervisning af elever med blindhed

I Danmark går elever med blindhed i dag som udgangspunkt i skole på den lokale folkeskole. Tidligere gik eleverne på blindeskole sammen med andre elever med blindhed. Denne ændring skal ses i lyset af ændrede politiske og pædagogiske strømninger i samfundet. Den første folkeskolelov som indførte skolepligt, kom i 1814. Men først i 1926 blev der indført undervisningspligt for børn med blindhed. De skulle bo og undervises på "Det Kongelige Blindeinstituts Forberedelsesskole" hele deres skoleforløb. I 1970'erne begyndte forældre at opponere imod at skulle sende deres børn hjemmefra for at få et skoletilbud. Med udlæggelsen af "Særforsorgen" i 1980 fik alle børn med blindhed ret til at gå på den lokale skole, og dermed startede integreringen af børn med blindhed i almene skoletilbud (Dansk Blindesamfund, 2011; Jørgensen, 2017; Wiederholt, 2005). Danmark har siden tilsluttet sig Salamanca-erklæringen, som sigter mod, at alle børn har ret til uddannelse og kunne opretholde et acceptabelt læringsniveau. De skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme den enkeltes behov (Undervisningsministeriet, 1994). Inklusion er siden blevet et bærende princip i folkeskoleloven, hvis formål er at give eleverne færdigheder og kundskaber, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (Jørgensen, 2017; Undervisningsministeriet, 2017, § 1). I folkeskoleloven slås det også fast, at undervisningen skal tilrettelægges i alle fag, så den lever op til folkeskolens formål og ud fra den enkeltes behov og forudsætninger (Undervisningsministeriet, 2017, § 18). Hvis der er behov for specialpædagogisk bistand til eleven, skal dette gives (Undervisningsministeriet, 2017, § 3). Imidlertid steg antallet af elever i specialskoletilbud, og regeringen besluttede derfor i 2012 med "Inklusionsloven" (2012) en målsætning om, at flere elever skulle modtage deres skoletilbud i de almene skoletilbud (Folketinget, 2012). Det betød, at elever med forskellige diagnoser og behov er blevet flyttet fra specialtilbud til almene skoleklasser. Der går således flere elever med behov for forskellige specialiserede indsatser i én klasse (Christensen, 2012). Det kan

have betydning i forhold til at kunne tilgodese behovet for særlig tilrettelagt undervisning for eleverne med blindhed.

## 1.2 Blindheden og dens konsekvenser

Synsnedsettelse og blindhed defineres her ud fra Synsregisterets kriterier (Øjenklinikken Kennedy Centret, 2018, s.14). Synsnedsettelse og blindhed påvirker barnets vilkår for udvikling og læring, derfor har Socialstyrelsen (2016) givet en række anbefalinger til, hvordan der kan tages højde for dette i barnets institution og skole. Dette fremlægges her (Socialstyrelsen, 2016).

### 1.2.1 Definition af blindhed og nedsat synsfunktion

I Danmark er børn fra 0 til 17 år med nedsat synsfunktion registreret i Synsregisteret (landsdækkende database). Kriterierne for optagelse er en synsstyrke på  $\leq 6/18$ , hemianopsi og indskrænket synsfelt koncentrisk til under 20 grader. I Synsregisteret opereres med 3 synsgrupper inddelt efter tillægshandicap (Øjenklinikken Kennedy Centret, 2018).

*Tabel 1: Opgørelsesskema for tilmeldte til Synsregisteret fordelt på synsgruppe og handicapkode<sup>1</sup>*

Synsgruppe	Syn	Syn+Høre	Syn+U	Syn+Høre+U
1. Svagsynethed $\leq 6/18 - > 6/60$	552	25	563	32
2. Social blindhed $\leq 6/60 - > 1/60$	79	2	161	14
3. Praktisk blindhed $\leq 1/60$ .	53	7	211	13
Ukendt	4	0	52	5

(Øjenklinikken Kennedy Centret, 2018, s. 14)

---

<sup>1</sup> Syn: Børn kun med synshandicap, Syn+Høre: Børn med både syns- og hørehandicap, Syn+U: Børn med synshandicap i kombination med udviklingshæmning, Syn+Høre+U: Børn med kombination af syns- og hørehandicap samt udviklingshæmning (Øjenklinikken Kennedy Centret, 2018).

Når et barn er tilmeldt Synsregisteret betragtes det lovgivningsmæssigt efter Lov om folkeskolen og Lov om social service, som et barn, der kan have særlige behov. Kommunen skal tilbyde specialpædagogisk bistand for at sikre barnets udvikling og læring. Barnet, dets forældre, pædagoger, lærere og andre omsorgspersoner tilbydes derfor vejledning og rådgivning af en synskonsulent (Børne- og socialministeriet, 2007; Undervisningsministeriet, 2017; Børne- og Socialministeriet, 2018; Rigshospitalet, 2019).

### 1.2.2 Særlige udviklingsvilkår for børn med blindhed

Børnene i synsgruppe 3 vil i langt de fleste tilfælde have så lille en synsrest tilbage, at de ikke har mulighed for at orientere sig og læse ved hjælp af synsfunktionen. De er i stedet afhængige af at bruge deres øvrige sanser for at indhente informationer fra omverdenen. De vil her betegnes som børn og unge med blindhed.

For at sikre at børn og unge med en alvorlig synsnedsættelse får et skoletilbud, der imødekommer deres behov, har Socialstyrelsen udgivet en vejledning med anbefalinger til kommuner, skolemyndigheder og skoler. Her beskrives de særlige vilkår og behov, eleverne med alvorlig synsnedsættelse har (Socialstyrelsen, 2016).

Børn og unge med blindhed er i en særlig og anderledes udviklings- og læringsituation end børn og unge, som kan bruge deres syn. Samfundet generelt, skoler og institutioner er i høj grad indrettet, så brugen af den visuelle sans i mange tilfælde er nødvendig, hvilket kan gøre det meget udfordrende for mennesker med blindhed at begå sig. Børn med blindhed får ikke de visuelle sanseindtryk, og de er afhængige af at afkode og integrere sanseindtryk fra de øvrige sanser, hvilket gør, at de perceptuelt og kognitivt skal tilegne sig informationer på andre måder end seende. Især små børn lærer via imitation (gennem den visuelle sans) af andre børn og voksne, men også senere i livet foregår meget læring ved hjælp af visuel imitation. Det at kunne se, hvad andre gør, kan være en motiverende faktor til selv at få mod på at gøre det samme. Den visuelle sans giver hurtigere og mere præcise informationer, end de øvrige sanser kan. Børn med blindhed skal derfor bruge længere tid på at orientere sig. De kan risikere at få mangelfulde informationer og dermed have sværere ved at danne sig overblik og sammenhæng, hvilket kan påvirke deres begrebsdannelse og omverdensforståelse. I kommunikation og samspil er den visuelle faktor også i spil. Børn med blindhed kan ikke aflæse ansigtsmimik og kropssprog, hvilket kan påvirke relationsdannelse og det sociale samspil med andre.

Forældre, pædagoger og lærere, som skal sikre barnets udvikling og læring skal lære, hvordan de både fysisk og pædagogisk skal tilrettelægge miljøet og undervisningen, så det bliver tilgængeligt. Barnet skal have mulighed for at blive så selvstændigt som muligt i forhold til at færdes selv og kunne udføre almindelige dagligdags aktiviteter (ADL). For at understøtte og sikre udviklingen og læringen, er der behov for en specialiseret specialpædagogisk indsats. Børnene og de unge med blindhed skal undervises direkte i færdigheder, som seende børn og unge lærer via imitation. Der udover skal de lære discipliner som orientering og mobility (O&M), punktskrift, som adgang til skriftsproget samt auditiv diskriminering og afkodning af taktilt materiale. De skal lære at benytte kompenserende- og tekniske hjælpemidler til brug ved til læsning og skrivning, O&M, kommunikation og ADL (Socialstyrelsen, 2016, 14, 19-21).

### 1.2.3 anbefalinger i forbindelse med blindhed og nedsat synsfunktion

I de nordiske lande Sverige, Norge og Danmark er samfunds- og levevilkår sammenlignelige. Lovgivningen og indsatsen omkring skolegang for børn og unge med blindhed og inklusionsbestrebelse er beskrevet i enten lovgivning eller anbefalinger. Disse er meget ens i alle tre nordiske lande. Det er dog forskelligt om landene lovgiver, anbefaler eller henviser til konventioner. I Danmark er børn og unge med nedsat synsfunktion ikke nævnt direkte i lovgivningen, men Socialstyrelsen har lavet anbefalinger i "Forløbsbeskrivelse: Rehabilitering og undervisning af børn og unge med alvorlig synsnedsættelse 0-18 år" ((Socialstyrelsen, 2016). I Norge er blinde og stærkt svagsynede børn og unge nævnt direkte i oplæringsloven med blandt andet ret til 1525 ekstra timer og til at lære punktskrift (Lovdata, 1998, § 2-14, § 3-10). Desuden er der givet anbefalinger på Utdanningsdirektoratets hjemmeside (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I Sverige er børn og unge med blindhed, ligesom i Danmark, heller ikke direkte nævnt i skolelovgivningen, men Specialpedagogiska skolmyndigheten har udgivet "Elever med punktskrift som läsmidium. Allmänna råd till skolhuvdmän och rektorer" med anbefalinger. Her henholdes til Børnekonvention, Handicapkonvention og Salamanca-erklæring (Johansson, Rönnbäck & Viktorin, 2014).

### 1.3 Forskerens baggrund og forforståelse

Det er landets kommuner, som skal tilbyde specialpædagogisk bistand og vejledning til børn med blindhed. Den funktion varetages af synskonsulenter. Jeg arbejder som synskonsulent i en kommune, hvor jeg primært arbejder med vejledning af forældre, pædagoger og lærere. Vejledningens formål er at understøtte børn og unge med synsnedsættelse i deres dagligdag, så de udvikles, lærer og trives på lige fod med andre børn. Målet er for dem, som for alle andre børn, at de kan blive aktive samfundsborgere.

Min faglige grunduddannelse er lærer med undervisningserfaringer fra folkeskole og specialskole. Som synskonsulent for børn og unge er jeg uddannet ADL og O&M-instruktør. Jeg følger børnene og de unge på deres vej gennem børnehave, skole og ungdomsuddannelse og har en tæt kontakt med dem og deres forældre. Derudover foregår meget af mit daglige arbejde på institutioner og skoler med vejledning og sparring med pædagoger og lærere. Jeg oplever, at elever med blindhed i almene klasser ofte skifter lærer. Det kan påvirke muligheden for at opbygge specialpædagogisk kompetence hos den enkelte lærer.

## 2 Problemstilling

### 2.1 Elever med blindhed og deres skoletilbud i dag

Gruppen af elever med blindhed er på 30-40 elever fordelt på landets skoler på hele skoleforløbet (Øjenklinikken Kennedy Centret, 2018). Skolerne har således sjældent erfaring med at undervise en elev med blindhed. Socialstyrelsen har derfor udgivet anbefalinger til, hvordan undervisningen for elever med blindhed kan tilrettelægges på skolerne (Socialstyrelsen, 2016). Men en nyere undersøgelse viser, at stadig færre unge med blindhed får en uddannelse og job (Amilon, Bojsen, Østergaard og Rasmussen, 2017). Samtidig viser en undersøgelse, at trivslen falder for nogle af de elever, der har behov for særlig tilrettelagt undervisning (Jørgensen, Blankenberg, Skall & Schjerbeck, 2016). Undersøgelser, der specifikt inddrager elever med blindhed og deres perspektiv på egne lærings- og inklusionsvilkår i den almene skole, er gennemført før "Inklusionsloven" (Folketinget, 2012). Derfor kan der være usikkerhed omkring, hvordan det går med læringen for eleverne med blindhed i skolen i dag. Der er dermed behov for mere viden og bevidsthed om, hvad behovene er for elever med blindhed, og hvordan de opfyldes i dag set med elevernes perspektiv. Forældrene kan, som barnets nærmeste omsorgsgivere, ligeledes bidrage med yderligere perspektiver på oplevelsen af læringen i skolen for deres barn med blindhed.

### 2.2 Formål og nytteværdi

Formålet med studiet er at fremstille perspektivet fra elever med blindhed og deres forældre på, hvad der har betydning for elevens mulighed for at lære gennem skoleforløbet.

Forskningsspørgsmålene, der søges belyst er:

- Hvilke oplevelser og erfaringer har elever med blindhed med deres læring gennem skoleforløbet?
- Hvilke oplevelser og erfaringer har forældre til børn med blindhed med deres barns læring gennem skoleforløbet?
- Hvordan kan elever og forældres oplevelser og erfaringer med læring forstås?
- Hvad oplever elever og forældre, der har betydning for læringen?

Resultaterne kan bidrage til en viden om og forståelse for, hvad der har betydning for, at elever med blindhed har mulighed for læring, når de går i almene skoletilbud. Det er vigtigt at have kendskab til, hvad der er i spil hos eleven med blindhed, når læringen skal sikres. Denne viden kan bidrage til en mere kvalificeret vejledning til pædagoger, lærere, skoler og kommuner, så elevernes behov i forbindelse med læring tilgodeses gennem skoleforløbet. For den enkelte elev med blindhed har det betydning i et udviklings- og læringsperspektiv, deres lyst til at lære samt mulighed for at tage afgangsprøve og kunne deltage i uddannelse, arbejde og samfundsliv på lige fod med andre.

## 3 Tidligere forskning og teoretisk ramme

### 3.1 Litteratursøgning

Litteratursøgningen er først foretaget i forbindelse med forberedelse af forskningsprotokollen for at undersøge relevansen af problemstillingen i forhold til tidligere forskning. Senere litteratursøgninger har fundet sted for at finde relevant litteratur og forskning til at belyse problemstillingen og resultaterne af undersøgelsen. Litteratursøgningen er først foretaget med søgeordene: Blindness, visually impaired, learning, education, teaching, inclusion, relationship, identity. Der er primært søgt i database for pædagogisk forskning: Eric samt i baserne Cochrane Library, Oria, Google Scholar. Der er foretaget bloksøgning med "and". Da jeg havde behov for at orientere mig i nyere forskning, afgrænsede jeg søgningen til 2010-2018. Der var 39 træf, men ingen fuldt ud relevante. De fleste fra lande, hvor skolesystemet ikke er sammenligneligt med det danske skolesystem. Herefter foretog jeg søgning på uddannelsesministeriernes hjemmesider i Danmark, Norge og Sverige med søgeordene: Blind, svagsynet, inklusion. Her var træf med undersøgelser og anbefalinger, som var relevante. I referencelisterne fandtes yderligere litteratur med forskning, teori og undersøgelser, som var relevant. De danske forskere Kirsten Baltzer, Steen Bengtsson, Lotte Hedegaard-Sørensen og Susan Tetler har forsket i inklusion af elever med behov for særlig tilrettelagt undervisning, herunder også elever med blindhed. Disse navne er der også søgt på og fundet relevante træf.

#### 3.1.1 Inklusion og læring i skolen generelt

Efter indførslen af "Inklusionsloven" i 2012 (Folketinget, 2012) er der for at sikre sig, at alle elever fortsat får undervisning, der opfylder folkeskoleloven, iværksat effektundersøgelser og et "Inklusionseftersyn" fra Undervisningsministeriets side (Jørgensen, Blankenberg, Skall & Schjerbeck, 2016). Resultaterne viser blandt andet, at de elever med særlige behov, der hele tiden har gået i almindelige folkeskoleklasser, trives dårligere efter, der er blevet "tilbageført" elever fra specialtilbud til almindelige klasser end andre elever. Der er desuden en dårligere lærer-elevrelation (Nielsen et al., 2016, s.4-5).



I en kvantitativ undersøgelse om støtte til elever med særlige behov fra 2015, som er foretaget blandt skoleledere og lærere i 7. og 9.klasse svarer over halvdelen af lærerne, der underviser en elev med nedsat funktionsevne, at de kun i mindre grad mener at have kompetencerne til at imødekomme elevens behov. Ligeledes vurderer halvdelen af skolelederne, at skolen kun i mindre grad har kompetencer i forhold til elever med høre-, syn- og bevægelsesvanskeligheder. I undersøgelsen udgør elever med høre-, syns- og bevægelsesvanskeligheder 5 elever (Nielsen & Skov, 2016). Et systematisk review fra 2013 af effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen viser, at elever med særlige behov har gavn af elevplaner med klare målsætninger og struktur for elevens læring. Lærerne har behov for adgang til ressourcepersoner. Tolærerordningerne med almen lærer og speciallærer samt brug af uddannede lærerassistenter, hvor der er afsat tid til fælles planlægning og evaluering af undervisningen, viser positive effekter. Der peges endvidere på, at støttepersoner som ikke er uddannet, ligefrem hæmmer inklusionen (Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013). I den samlede afrapportering af "Inklusionseftersynet" (2016) peger ekspertgruppen på, at det er usikkert, om eleverne med særlige behov får støtte. Hvis de får støtte, er det usikkert om støtten imødekommer behovet, fordi mange skoler ikke ved, hvad behovet er. Der mangler tid og ressourcer til team- og tværprofessionelt samarbejde. Ligesom manglende kendskab til elevens behov ses som en hindring for et konstruktiv skole-hjemsamarbejde med forældrene. Desuden ses overgange og skolens 3-delte organisering som en udfordring specielt for elever med særlige behov (Jørgensen et al., 2016).

Ovenstående er konkrete undersøgelser af danske forhold. Den newzealandske professor John Hattie har gennemgået 800 meta-analyser af, hvad der har indflydelse på elevens præstationer, og hvad der virker i forhold til læring. Han beskriver "ekspertlæreren" som havende 1) høj grad af viden om og forståelse af fag og emner, der undervises i, 2) kan styre læringen mod de ønskede resultater, 3) kan løbende evaluere læringen og give feedback, der hjælper eleverne til at gøre fremskridt, 4) kan arbejde med holdningsmæssige sider af læringen, især udvikling af selvkompetence og mestring-motivation og 5) kan fremlægge dokumentation for positive virkninger af undervisningen på elevernes læring (Hattie, 2012/2014, s.54). Den største positive effekt, der vedrører eleverne, er deres egne forventninger til, hvordan de vil klare sig.

Den største negative effekt er elevernes forhold til skolen og hyppige skoleskift (Hattie, 2009, s. 297, 300). Når man fra regeringers side er interesseret i at drive skole så effektivt som muligt, måles ofte på konstaterbare effekter af undervisningen, som elevernes præstationer og hvilke metoder, der skal til for at opnå dem. Med den tilgang til læring kan man være i fare for at overse andre aspekter, som kan have betydning for elevernes læring. Anskues elevernes læring som transformativ kommer også elevernes dannelse og identitet i spil (Laursen, 2017, s. 13, 16).

I dansk forskning har de danske professorer Susan Tetler og Kirsten Baltzer (2011) gav i en kvalitativ undersøgelse de 7-10 årige elever med en funktionsnedsættelse en stemme i forhold til læring i det inkluderende klasserum. Eleverne her vurderer læringsmiljøet positivt. Mens værdier som indflydelse og anerkendelse samt undervisningsdifferentieringen ser ud til at være mangelfulde. Det påpeges, at elevernes unge alder kan være med til at give det positive billede af læringsmiljøet, da eleverne endnu ikke har lang erfaring med skolelivet og dets krav. Ligesom elevernes unge alder og umodne refleksioner kan påvirke resultatet (Tetler & Baltzer, 2011, s. 341). Nye faglige studier omkring undervisningsdifferentiering, inklusion og lærerens faglighed understreger stadig, at undervisningsdifferentiering er nødvendig, og den må tage udgangspunkt i den enkelte elevs deltagelsesbetingelser. Herunder elevens muligheder for at indgå i det sociale samspil med andre elever i undervisningen. Der peges på mulighederne i et flerfagligt samarbejde mellem lærere og pædagoger kan styrke elevernes læring (Hedegaard & Grumløse, 2016, s. 176,196). Hvis lærerne ikke formår at tilrettelægge en undervisning, hvor alle elever kan deltage, vil det kunne virke mere ekskluderende end inkluderende for eleven, der ikke kan deltage (Hedegaard & Grumløse, 2018).

### 3.1.2 Læring hos elever med nedsat syn og blindhed

En norsk undersøgelse "En av flokken?" fra 2014 undersøger inkludering af børn med sansetab, heraf 4 elever med synstab. Den peger på, at kundskaber og kompetencer hos lærere og ressourcepersoner indenfor det specifikke område, som synstabet påvirker, er nødvendige. Udtalelser fra materialet tyder på, at lærerne ved så lidt om området, at de ikke kan få øje på de behov, eleverne har (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014, s. 124-125). Lignende bekymring kommer til udtryk i to

undersøgelser fra England. I en lidt ældre undersøgelse peger Colette Gray (2005) på, at lærerne har manglende bevidsthed om, hvad det betyder for elevernes læring at have nedsat synsfunktion, og der er et uddannelsesbehov hos lærere (Gray, 2005). Det understøttes af en nyere undersøgelse i 2012, som peger på behovet for en forståelse i dybden af konsekvensen af en nedsat synsfunktion hos børn og unge i skolealderen (Khadka, Ryan, Margrain, Woodhouse & Davies, 2012).

Malini, Nørgaard og Tetler (2005) gennemførte en undersøgelse, som beskrev et vellykket inkluderende skoleforløb af en blind elev i en almen skoleklasse. Undersøgelsen pegede på, at aspekter som støtte integreret i et fast lærerteam, tæt samarbejde, nært kendskab til eleven og et langt kontinuerligt forløb, gav mulighed for at opbygge en specialpædagogisk viden om undervisning af blinde og dermed læring og vellykket inklusion for eleven med blindhed (Malini, Nørgaard og Tetler, 2005).

I en større undersøgelse af effekter af specialundervisningen fra 2005 indgår en undersøgelse af seks elever med blindhed. Her beskrives vanskeligheder med tilrettelæggelse af materialer og undervisning i en almen klasse, så den bliver tilgængelig for eleverne med blindhed. Eleverne med blindhed har behov for ekstra tid for at løse opgaverne, og det er svært for eleverne, som er seende at tage hensyn dertil. Der ses vanskeligheder for lærerne med at få uddannelse i at undervise elever med blindhed og med overlevering af viden, når eleven skifter til en ny lærer (Baltzer, 2009, s.235-241).

I 2010 gennemført Det Nationale Forskningscenter for Velfærd undersøgelser af, hvordan blinde børn og deres forældre oplever at klare sig i skolen, og hvordan blinde unge og voksne klarer uddannelse og arbejdsliv. Her peges på, at de blinde børn oplever, de klarer sig næsten lige så godt fagligt, men at de skærmes mere end seende børn og derfor ikke opnår tilstrækkelige kompetencer til at klare sig på lige fod med seende i uddannelse og arbejdsliv (Bengtsson, Mateu og Høst, 2010). En undersøgelse fra 2017 viser, at unge og voksne blinde i stadig mindre grad opnår uddannelse og deltagelse i arbejdslivet (Amilon, Bojsen, Østergaard & Rasmussen, 2017).

## 3.2 Teoretisk ramme

Den teoretiske ramme er udvalgt med baggrund i studiets formålet at fremstille elever med blindhed og deres forældres oplevelser med læring i skolen. Teorierne om læring og selvpsykologi bliver brugt til en fordybende fortolkning af resultaterne. Disse teorier og

den videnskabsteoretisk ramme hermeneutisk-fænomenologi inddrager det relationelle og intersubjektive perspektiv, der er centralt i inklusionstanken, som er inddragelse i fællesskabet.

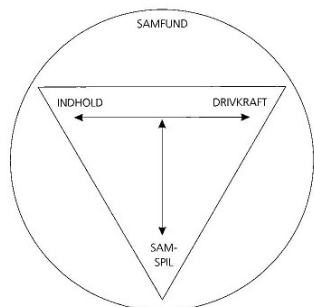
### 3.2.1 Transformativ læring

Den danske professor Knud Illeris (2013) har gennem arbejdet med livslang læring udviklet en teori, som skal bidrage til en dybere forståelse af, hvordan mennesket lærer. Han er inspireret af Peter Jarvis, der ser mennesket som en hel person, hvor kroppen er det arvemæssige, fysiske, og biologiske, og psyken er viden, færdigheder, holdninger, værdier, følelser, overbevisninger og sanser. Mennesket erfarer gennem sociale situationer og indholdet omformes kognitivt, følelsesmæssigt og/eller praktisk. Det integreres i personen, som bliver en forandret og mere erfaren person (Jarvis, refereret i Illeris, 2013, s. 58). Læringen ses på den måde som transformativ. Læring er den psykiske ændring, der sker i et menneske, som ikke alene skyldes modning og aldring (Illeris, 2013, s. 59).

Illeris (2013) har i sin læringsteori opstillet en model, der beskriver de processer, der er i spil i en forståelse af læring. Læringen sker dels

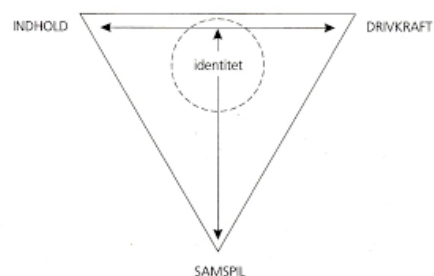
- i et samspil med andre mennesker i en given kontekst (sociale og materielle omgivelser) og som en del af det omgivende samfund, der er bestemt af tid og sted (historisk, geografisk og kulturelt)
- og dels i en indre proces med tilegnelse og bearbejdning af impulserne fra samspillet. Processen er afhængig af individet biologiske og psykologiske forudsætninger, erfaringer og tidligere læring (Illeris, 2013, s. 59-61) (Figur 1).

Figur 1: Læringens processer, dimensioner og sammenhæng



(Illeris, 2013, s. 60)

Figur 2: Identitetens placering i læringens struktur



(Illeris, 2013, s. 109)

Processerne forløber samtidigt og integreret og opleves, som det samme forløb. Læringen har desuden tre dimensioner. Et *indhold*, idet man ikke kan lære uden at lære noget og en *drivkraft*, den indre motivation for at ville lære noget. Denne dimension interagerer med *samspelet* til andre mennesker, idet læring ses som situeret. Disse processer foregår i en samfundsmæssig ramme, som er historisk og kulturelt bestemt. De har en betydning for lovgivningsmæssige og økonomisk bestemte vilkår, og for de individuelle kompetencer man skal interagere med i samfundet (Illeris, 2013, s. 59-61). Gennem den transformative læring forsøger vi at skabe mening i tilværelsen, og forandringen påvirker, hvordan vi forstår os selv og vores omverden (Illeris, 2013, s. 18). I takt med, at vi lærer påvirkes vores selvforståelse og bidrager til identitetsudviklingen. Selvforståelse er den måde, vi oplever og forstår os selv på og kan betegnes som selvet (Illeris, 2013, s. 63). Identitetsudviklingen er samtidig kernen i den enkeltes selvforståelse (Illeris, 2013, s. 63). Identiteten udvikles gennem læring og skabes på den måde ved interageren mellem individet og omgivelserne i de samme processer og dimensioner som læringen (Illeris, 2013, s. 108-109) (Figur 2). Identiteten handler om egen opfattelse af, hvem man er. Det kan forstås sådan, at man er et selvstændigt individ, som ER den samme, selvom situationerne er forskellige. Det indgår også, hvem man gerne vil være, og hvordan man fremstår over for andre. Det har blandt andet betydning for adfærdsformer, oplevelses- og handlemønstre, holdninger og forståelsesmåder (Illeris, 2013, s. 111-113). Læring sker ikke kun i skolen, men bredt i hverdagslivets forhold. Rammerne for skolen og indholdet er afhængige af de rammer og forhold, der sættes fra samfundets side,

lovgivningsmæssigt og kulturelt. Ændres samfundet påvirker det enkelte, ligesom den enkelte er med til at påvirke samfundet (Illeris, 2013, s. 61).

### 3.2.2 Læring i et livsverdensperspektiv

I et livsverdensperspektiv inden for fænomenologien kritiseres Illeris' læringsmodel for at have for lidt fokus på individet og for ikke at redegøre for, hvordan den kropslige dimension spiller ind i læringsprocessen. Han lægger vægt på de ydre sociale og materielle forhold (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 21-22). I en livsverdensfænomenologisk teoretisk ramme må læringens dimensioner ses som indhold, individ og verden, der i en helhed interagerer med hinanden (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 22). Livsverdensperspektivet kan ses som et bidrag til en forståelse af elevers og læreres læring i skolen (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 30). Bengtsson & Berndtsson (2015) beskriver de indbyrdes forhold mellem *indhold, individ og verden* således:

“I livsvärldsfenomenologien är individ och värld ömsesidigt beroende av varandra. Det är därför som liv och värld är förbundna med varandra i ordet livsvärld. En livsvärld inkluderar på så sätt allt som är möjligt att erfara och göra för en individ. En sådan värld är varken objektiv eller absolut. Den är i stället relativ till olika individer. Det innebär att världens gränser är öppna och oavslutade. De är mer som en förskjutbar horisont än som en absolut gräns. Det innebär också att världen betyder olika för olika individer, inte bara som ett kognitivt meningsinnehåll, utan även som handlingsmöjligheter. Världen är med andra ord inte begränsad till sitt aktuella erfarenhetsinnehåll, utan inkluderar vad individen kan erfara och göra. Detta innebär att livsvärlden är föränderlig.” (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 22)

Skolens ses som en regional verden, hvor en del af læringen foregår. Læringen foregår også i andre regionale verdener i elevens livsverden, og disse fletter sig ind i hinanden (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 23-24). Læringen i skolen foregår ikke kun hos eleverne, der finder også læring sted for lærerne. Hvilke kompetencer eleverne skal lære sig i skolen er bestemt af lovgivningen (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 16). Lærerne underviser i skolen, og undervisningen kan ses som en social relation mellem

eleven og læreren. Eleven indgår også i andre sociale relationer i skolen til blandt andet klassekammerater. I almene skoler undervises eleverne i klasser, så læreren indgår i mange sociale relationer i undervisningen. Eleverne kommer med forskellige forudsætninger og behov, som læreren er nødt til at lære at kende for at kunne undervise eleverne. Elever som kommer med særlige behov for eksempel elever med en funktionsnedsættelse kan betyde, at læreren udover at lære den enkelte elev at kende, også skal erhverve sig yderligere specialviden og -kompetencer for at undervise eleven (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 17-19).

Under planlægningen og forberedelsen af undersøgelsen i denne afhandling var den psykologiske indgangsvinkel ikke indtænkt i den teoretiske ramme. Men gennem analysen af interviewene har der vist sig temaer omkring betydningen af lærerens forståelse, tilgang og relation til eleven som et aspekt, der har betydning for elevens oplevelse af læring. Jeg har derfor valgt at inddrage selvpsykologien som en teoretisk forståelsesramme for dette tema (Lindseth & Norberg, 2004, s. 151). Teorien kan bruges som en psykologisk refleksion over dynamikker, der i almindelighed er i "spil" i mødet og forholdet mellem elev og lærer (Hansen, 1997, s. 47).

### 3.2.3 Selvpsykologi

For at få et perspektiv på, hvordan det enkelte menneske psykologisk set udvikler sig selv, trives og lærer i et samspil med andre mennesker har Jan Tønnesvang videreudviklet Heinz Kohuts selvpsykologi, som har rødder i den eksistentielle fænomenologi (Tønnesvang, 2002). Selvpsykologien kommer med et bud på, hvordan "selvet" kan udvikle sig sundt gennem nærende selvobjekter. Tønnesvang bidrager med, hvordan teorien pædagogisk set kan bruges i forhold til lærerens rolle i barnets læring, så det trives, udvikler sig og giver grobund for læring (Hansen, 1997, s. 48; Tønnesvang, 2002, s. 79). Heinz Kohut (1913-1981) udvikler selvpsykologien som et bidrag til forståelse af menneskets liv. Han ser empati som den eneste vej til at forstå menneskets oplevelsesverden. Han beskriver selvet som dipolært med en spænding mellem det grandiose selv med behov for opmærksomhed og afhængighed af omgivelsernes bekræftelse, og det idealiserende selv med behov for nogen at støtte sig til og værdier at se op. Kohut introducerer begrebet selvobjekt, som har betydning for oplevelsen af at være et sammenhængende og meningsfyldt selv. Et selvobjekt er subjektivitet, altså ikke

direkte andre mennesker eller relationen til dem, men oplevelsen af at blive understøttet af dem (Tønnesvang, 2002, s. 79-80).

Jan Tønnesvang (tidligere Jan Tønnes Hansen) videreudvikler Kohuts teori om selvet, hvori han beskriver selvet og selvobjektets forhold:

“..de grundkomponenter i selvet,, som andre bliver selvobjekt i forhold til, bestemmes som *fire grundformer af rettedhed* (..), der hører til dét at være menneske, og som gennem opvæksten udvikles, omformes og integreres i et mere eller mindre veludviklet selv. Forstået på denne måde er selvet et begreb for den dynamiske-strukturelle organisering af fire grundformer af motivationel menneskelig rettedhed og hertilhørende selvoplevelsers fænomenologi. I den forstand er selvet en almlen *psykologisk motivstruktur*, der - når den først er konsolideret - vil erfares som det center i ens væren, hvorfra ens initiativer udspringer, og hvor ens oplevelser ender.” (Tønnesvang, 2002, s. 82).

Her beskrives læreren som selvobjekt for selvets fire grundformer for rettedhed:

Den ”selvhenhørende rettedhed” mod spejling af selvhævdelse og selvfremstilling, som bestræbelse på at fremstille sig, som den man er. Barnet har brug for empatisk og indfølelse selvobjekter, der forstår og anerkender dets selvfremstilling i passende omfang for at opretholde og udvikle selvfølelse og selvrespekt. Hvis barnet alene frustreres, vil det resignere. Hvis barnet kun oplever indføling, vil dannelsesprocesserne aldrig komme i gang (Hansen, 1997, s. 55-56; Tønnesvang, 2002, s. 82-83).

Den ”andenhenførende rettedhed” mod betydningsdannelse som bestræbelse på at søge mening og værdi. Barnet har ikke blot behov for at blive set og anerkendt. Det har også brug for ”livsvejldere” som er betydningsskabende og betydningsbærende for at give retning og struktur og vise, hvem det kan blive til. Selvobjektet skal tilbyde sig som meningsbærer uden at gøre krav på det (Hansen, 1997, s. 60-61; Tønnesvang, 2002, s. 83-84).

Den ”fællesskabshenhørende rettedhed” mod samhørighed med ligesindede. Barnet har behov for at knytte bånd til det fællesmenneskelige. Her er brug for samhørighedsskabende selvobjekter, hvor barnet kan opleve at føle sig ligeværdig og ligesindet - at være en del af en vi-hed. Det at have nogen at være ligesom i et gensidig



samværsforhold, hvor jeg kan være ligesom dig og du er ligesom mig og kender til at være mig (Hansen, 1997, s. 61-62; Tønnesvang, 2002, s. 84).

Den ”mestringshenførende rettethed” mod mestrings- og kompetenceudvikling. Barnet har behov for at forsøge at beherske og kunne gribe ind i dets livsverden (den naturlige, sociale og personlige verden). Barnet har altså behov for udvikling af kognitive kompetencer for at kunne forholde sig reflektivt til sig selv og andre/andet. Og det har behov for at udvikle handlekompetencer, så det bliver i stand til at handle relevant i forhold til de intellektuelle erkendelser, det har gjort. Her er det vigtigt, at barnet udfordres så det lige akkurat kan klare udfordring og ikke mister modet og lysten til at lære (Hansen, 1997, s. 61-62; Tønnesvang, 2002, s. 84).

Læreren kan stille sig til rådighed som selvobjekt for eleven, men læreren vil aldrig kunne kræve at være det. Læreren, som selvobjekt, må her forsøge at være modspillende medspiller. Det vil sige udfordre eleven samtidig med, at der tages hensyn til elevens forudsætninger og vilkår samt vises forståelse for elevens situation (Hansen, 1997, s. 58-59; Tønnesvang, 2002, s. 83). Selvet er altså den strukturering af det psykiske, som sker i vekselvirkning mellem det enkelte menneske og andre/andet. Denne proces sker i den aktuelle livsverden, som mennesket lever i og er en del af, og ud fra den enkeltes konkrete grundlag og de samfundsstrukturer og vilkår, som er gældende (Tønnesvang, 2002, s.82). Hansen (1997) ser lige som Heidegger (overs. 2014) mennesket som fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed (Heidegger, 1926/2014, 37-38; Hansen, 1997, s.50). Det fremadrettede er forventninger til fremtiden, som blandet andet kan være mod, frygt, modstand eller håb. Det fortidsbestemte kan være skuffelser, succeser eller svigt, som vi har med hos fra tidligere oplevelser. Begge dele bestemmer nutidigheden i form af blandt andet selvbillede, forståelse og handlestrategier (Hansen, 1997, s. 50)

## 4 Metoder

### 4.1 Videnskabsteoretisk ramme

Det videnskabsteoretiske afsæt har betydning for, hvordan en undersøgelse gennemføres, forstås og tolkes (Bengtsson, 1999, s.9; Thagaard, 2004, s.35). Denne afhandling har et hermeneutisk-fænomenologisk udgangspunkt, hvor den fagligt teoretiske forståelses- og fortolkningsramme er læring, som knytter sig til teori om transformativ læring koblet med læring i et livsverdensperspektiv (Bengtsson & Berndtsson, 2015; Illeris, 2013). Selvspsykologien er inddraget som teoretisk forståelsesramme for samspelet mellem elev og lærer (Tønnesvang, 2002).

#### 4.1.1 Hermeneutisk-fænomenologisk ramme

##### 4.1.1.1 Fænomenologien

Fænomenologien er et opgør med positivismen, hvor viden er begrænset til observerbare sansedata. I fænomenologien er det vigtigt at forstå fænomener, som de viser sig for det enkelte individ (Thagaard, 2004, s. 38; Thomassen, 2015, s. 82). Heidegger (overs. 2014) udtrykker det således: *“..at lade det, der viser sig, blive set ud fra sig selv, sådan som det ud fra sig selv viser sig”* (Heidegger, 1926/2014, s. 55). Den moderne fænomenologi blev startet af Edmund Husserl (1859-1938), som en filosofisk tænkning og undersøgelse af oplevelsens og bevidsthedens strukturer. Bevidstheden er ikke blot en erkendelse af sanseindtryk. Bevidstheden har en *intentionalitet*, hvor den er altid bevidst om noget. Fænomenologien videreudvikles af Heidegger (1926/2014) til at have et ontologisk udgangspunkt (eksistentiel fænomenologi). Han ser menneskets *“væren-i-verden”*, hvor det altid er i relation til noget i verden. Mennesket kan ikke løsrives fra den baggrund, det optræder i. Mennesket kan forandre omverdenen, men vil også fremtræde forandret i en forandret omverden/baggrund. Heidegger inddrager *“værens mening”* og *livsverden* som central (Bundgård, 1950/1997; Heidegger, 1926/2014; Thomsson, 2015, 162; Wentzer, 2015, s. 52-53). Livsverden er den dagligdag, vi lever i med praktiske gøremål og mellemmenneskelige aktiviteter, der kan betragtes som en førvidenskabelig erfaringsverden. Det er gennem den daglige livsførelse, vi oplever og forstår verden (Heidegger, 1926/2014, s.36-37, 152ff;

Thomasson, 2015, s. 162,163; Wentzer, 2015, s. 64-65). Det er her vores subjektive oplevelse af fænomener, skaber mening for os. Men vi gør det ikke alene. Vi gør det i blandt og med andre mennesker i den aktuelle verden, vi lever i (historisk, kulturelt, socialt og sprogligt) med hver vores subjektive perspektiv. Vi gør os erfaringer med andres perspektiv, som kan relateres til eget perspektiv og være med til at skabe forståelse. Der skabes en horisont for egne og fælles muligheder for at handle meningsfuldt i verden (Bengtsson, 1999, s. 15-21; Heidegger, 1926/2014, s. 406-408; Thomasson, 2015, s. 84-85, 162-163; Zahavi, 2018, s. 64).

I de daglige gøremål i vores livsverden gør vi brug af genstande og redskaber. De bliver brugt i meningsfulde sammenhænge i en kontekst, hvor de kan være med til at opfylde de formål, vi har med vores handlen. Vi handler i forskellige verdener og sammenhænge, som fletter sig ind i hinanden (Wentzer, 2015, s. 61). Et menneske med blindhed kan på nogle områder, møde og opleve rummet på andre måder end mennesker med fuldt syn (Berndtsson, 2001, s. 22-23).

I vores fælles dagligdag har vi vaner, *rutiner* og normer, som vi mere eller mindre retter os efter. De opstår over tid i den kontekst, vi lever i, som er historisk og kulturelt bestemt, uden at vi nødvendigvis tænker over, hvordan de er opstået (Wentzer, 2015, s. 64). Det, at vi har vaner og rutiner, fritager os fra at tage stilling til, hvordan vi skal handle i hver eneste situation. På den måde aflaster de os i dagligdagen og kan frigøre ressourcer og tid til andre handlinger og gøremål (Wentzer, 2015, s. 65).

Den menneskelige bevidsthed og *kroppen* kan ikke skilles, men står i forhold til hinanden. Med kroppens sanser opfatter og fortolke vi verden, og denne perception ses som en kropsligt forankret aktivitet. Kroppen er mederfarer, såvel som fungerende krop i alle erfaringer, og er med i en del af den rettedhed, vi har (Zahavi, 2018, s.94-95). Kroppen bruges i den daglige aktivitet, og når vi erhverver nye færdigheder. Ved en nedsat kropsfunktion kan kroppen udvides med redskaber fra omgivelserne, der kan blive en erstatning eller forlængelse af sanseapparatet (Zahavi, 2018, s. 96). I forbindelse med nedsat synsfunktion og blindhed kan mobility-stokken fungere som en forlængelse af sanseapparatet fra hånden videre ud til stokkespidsen. Stokken kan på den måde være med til at afsøge omgivelserne og give informationer om forhindringer og kendemærker, som personen med blindhed ikke kan se (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 31; Zahavi, 2018, s. 96). En nedsat kropsfunktion kan betyde andre måder at

være-i-verden på, fordi sansning og perception giver et andet udgangspunkt for at opleve og erfare i forhold til omgivelserne, rummet og verden (Bengtsson & Berndtsson, 2015, s. 21,22; Zahavi, 2018, s. 94).

Med vores væren-i-verden er vi i indbyrdes gensidigt forhold til os selv og andre. Vi ser os selv i forhold til andre og verden fra vor egen bevidsthed, første-persons-perspektivet, men i vores interaktion med andre kan vi opleve, at andre ser ud til at have samme kropslige erfaring som os selv og dermed måske også oplever og erfarer på samme måde som os selv. Ligeledes inddrages vores følelser i mødet med andre. Vores egen oplevelse af en følelse, som vi kan genkende hos den anden for eksempel ved et kropsligt udtryk, kan overføres til vores egen bevidsthed som empati (Zahavi, 2018, s.106). Oplevelsen af denne *intersubjektivitet* kan være med til at give en vi-hedsfællesfølelse (Zahavi, 2018, s. 111-112).

Menneskets væren og erfaringer er bundet i tidslighed. Den måde vi oplever og forstår os selv på lige nu, er præget tidligere erfaringer. Tidligere erfaringer påvirker vores intentioner for og forventninger til fremtiden, og begge dele påvirker den situerede oplevelse lige her og nu. Vores forventninger til, hvad vi vil i fremtiden er afgørende for, hvordan vi oplever og handler lige nu og her. Der er en fremadrettethed-fortidsbestemt-nutidighed, som skaber en horisont for, hvor vi gerne vil hen. Når man vil prøve at forstå andre mennesker, må man have sig for øje, hvor det er, de gerne vil hen. Der bliver på den måde ikke en rigtig måde at forstå sagen selv på, fordi sagen er bestemt af, hvilke erfaringer vi har gjort, og hvor vi gerne vil hen (Bengtsson, 1999, s. 20; Heidegger, 1926/2014, s. 37-38, 395; Wentzer, 2015, s.54-55).

Med denne tænkning bevæger fænomenologien sig i en hermeneutisk retning, fordi det bliver fortolkende og meningskabende at se mennesket, som påvirket af denne tidslighed. Når vi prøver at forstå os selv og andres perspektiv og handlinger, gør vi det ud fra det, vi allerede har forstået. Vi forsøger at fortolke deres handlinger ved at fokusere på meningsindholdet. Men meningen må ses og forstås i den sammenhæng, den indgår i (Thagaard, 2004, s. 39; Heidegger, 1926/2014, s. 263-264; Thomasson, 2015, s. 161, 163).

#### 4.1.1.2 *Hermeneutikken*

Hermeneutikken fokuserer på forståelse fremfor forklaring. Hvordan kan der mellem mennesker opstå mening og betydning? Hvordan kan vi tale sammen og komme til forståelse? Vi bliver nødt til at fortolke og forstå meningsindholdet ud fra den sammenhæng, det indgår i. En erkendelse af, hvad der sker i verden, er altid et svar på et spørgsmål. Derfor må man være bevidst om, hvad spørgsmålet var (Wentzer, 2015, s. 53). Spørgsmål kommunikerer gennem sproget. Da sproget er kulturbærende, må man være bevidst om egen forforståelse, som vi ikke kan komme udenom. Fortolkning kan ses som en hermeneutisk cirkel, hvor vi må forstå helheden ud fra delene, som helheden består af. Men delene må også forstås ud fra den helhed, de er en del af (Thagaard, 2014, s.39; Wentzer, 2015, s.86). For at komme til forståelse med en anden eller noget andet, må vi tro på, at der altid er en mening med det, den anden siger eller gør. Hvordan kan det, den anden forstår, give mening ind i det, jeg forstår. Man skal kunne rumme de andres forståelser sammen med egen forståelse (Heidegger, 1926/2014, s. 263ff, Thomasson, 2015, s. 162-163).

Når et fænomen studeres i et livsverdensperspektiv, må det altid tage højde for variationer og kompleksitet i den livsverden, de studeres i. Ontologien må være med i hele forskningsprocessen og vil være med til, at der tænkes fænomenologisk i processen (Berndtsson, Claesson, Friberg & Öhlén, 2007).

## 4.2 Metodebeskrivelse for den empiriske del af afhandlingen

### 4.2.1 Kvalitativt forskningsinterview

Forskerens videnskabsteoretiske udgangspunkt og forforståelse påvirker hele forskningsprocessen. I fænomenologien er det gennem indlevelse centralt at tage udgangspunkt i den enkeltes subjektive oplevelse og egne perspektiver for at forstå den dybere mening omkring et fænomen. Individets erfaringer kan kobles med teoretiske og videnskabelige erfaringer. Den viden, der på den måde bliver synliggjort, kan bidrage til et forskningsfelt, som ikke er belyst tilstrækkeligt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44; Thagaard, 2015, s. 38-41). Når man vil give mennesker en stemme i forhold til at undersøge deres oplevelser og erfaringer med et bestemt emne, er en kvalitativ metode

velegnet. Gennem kvalitative metoder vil man forsøge at opnå forståelse for et socialt fænomen. Fænomenet her er *læring* for blinde elever, som kan betragtes som et socialt fænomen. For at kunne give en stemme til eleverne og deres forældre for at få deres oplevelser og perspektiver frem, har jeg valgt interviewformen. I et kvalitativt forskningsinterview vil forskeren, som her også er interviewer, forsøge at forstå deres livsverden ud fra deres synspunkter og perspektiver for at finde en mening i det, de fortæller.

#### 4.2.2 Udvalg

Elever med blindhed indgår i meget begrænset omfang i Undervisningsministeriets undersøgelser efter indførslen af "Inklusionsloven" (Folketinget, 2012; Jørgensen et al., 2016; Nielsen & Skov, 2016). Derfor er målet med denne undersøgelse at belyse disse elevers og deres forældres oplevelser med læringen i skolen i dag. Ved afslutningen af et folkeskoleforløb vil eleven have en alder, modenhed og erfaringer, der kan forudsætte evnen til at reflektere over egne oplevelser og italesætte dem (Tetler & Baltzer, 2011, s. 341). Forældrene kan have et større overblik og voksenperspektiv på deres barns læring, og er derfor inddraget i undersøgelsen. Desuden er og skal de være en aktiv del af elevens skoleliv, idet de er nærmeste omsorgsgivere og forpligtet til at samarbejde med skolen om deres barns læring (Undervisningsministeriet, 2017, § 1).

I undersøgelsen har jeg mulighed for at bruge Synsregisteret i forhold til at få adgang til relevante deltagere (Børne- og Socialministeriet, 2007). De børn og unge som er interessante i forhold til min problemstilling, er børn og unge:

- 15-18 år
- Synsstyrken er mindre end eller lig med 1/60
- Kun synshandicap eller
- Kun syns- og hørehandicap

samt deres forældre.

### 4.2.3 Rekruttering

Forespørgselsbrev om deltagelse er udsendt via Synsregisteret til forældrene. I Synsregisteret er der 16 børn/unge i den udvalgte gruppe (Øjenklinikken Kennedy Centret, 2018). Det er et mål, at 10 unge og deres forældre ønsker at deltage (20 interviews) og minimum for fem til seks unge og deres forældre for at gennemføre.

Inklusionskriterier

- Målgruppen er punktlæsende elever, som har afsluttet folkeskolens afgangsprøver helt eller delvist indenfor de seneste 2 år eller skal til afgangsprøve i 2019 eller 2020.

Eksklusionskriterier

- Stærkt svagsynede som er sortlæsere
- Unge med udviklingsforstyrrelser

Deltagerne er registeret på nummeret liste. Fire forældre og unge henvendte sig selv inden svarfristens udløb. Heraf faldt en familie ikke indenfor inklusionskriterierne (ikke punktlæsende). Da det så ud til, der ikke var nok deltagere, blev der efter aftale med min vejleder udsendt mail til landets synskonsulenter ved svarfristens udløb med spørgsmålene: Har du modtaget brev? Har du læst brevet? Hvad tænker du om det?

Fire forældre og unge gav samtykke til deres synskonsulent om, at jeg måtte kontakte dem for deltagelse. En familie trak sig senere fra undersøgelsen. Tre unge er ekskluderet af undersøgelsen, da det er familier, jeg har i min vejledning. Der har således været kontakt til 11 af de 16 unge. Nogle af de deltagende forældre gav udtryk for, at de ikke ud fra det udsendte brev fra Synsregisteret tænkte, at de var i målgruppen. Først da deres synskonsulent, spurgte om de havde modtaget brevet, blev de opmærksomme på det og ville gerne deltage. I det daglige har familierne jævnligt kontakt til synskonsulenten, mens meget få af familierne har kontakt til Kennedy Centret som administrerer Synsregisteret (Nadim, 2015, s. 135, 136).

Den ene af familierne, som er i min vejledning, blev brugt til pilotinterviews. Efterfølgende har elev og forælder været med til at reflektere over spørgsmålene i interviewguiden. Pilotinterviewene indgår ikke i forskningsresultaterne.

#### 4.2.4 Ethiske overvejelser og tilladelser

I Danmark er regler og retningslinjer vedrørende videnskabelige forsøg og behandling af personoplysninger og personfølsomme oplysninger beskrevet i National Videnskabsetisk Komite og Datatilsynet (Datatilsynet, 2018; National Videnskabsetisk Komité, 2017).

Forsøg og forskning, som består af spørgeskemaundersøgelser og interviewundersøgelser, som ikke omfatter menneskeligt biologisk materiale, skal ikke anmeldes. Det vil sige disse interviewundersøgelser ikke skal anmeldes (Datatilsynet, 2017a; Komiteloven, 2017, § 14-2; National Videnskabsetisk Komite, 2017a).

Der skal indhentes informeret samtykke fra deltagerne i undersøgelsen til deltagelse. Deltagerne i undersøgelsen skal give informeret samtykke efter gældende regler i det land undersøgelsen gennemføres (Datatilsynet, 2017b; National Videnskabsetisk Komite, 2017b).

I denne undersøgelse er der indhentet informeret samtykke fra alle elever og begge deres forældremyndighedsindehavere hver især og på hver deres samtykkeerklæring efter nedenstående regler.

Informeret samtykke skal indhentes efter følgende retningslinjer:

- Forældre til egen deltagelse
- Begge forældre til barnets deltagelse
- Børn 15-17 år (juridisk)
- Unge, der bliver 18 år under undersøgelsen

Elevernes samtykkebrev er udformet i et sprog, som passer til deres alder og modenhed. Både elever og forældre er informeret mundtligt om samtykkebrevets indhold og betydning (Datatilsynet, 2017b; National Videnskabsetisk Komité, 2017b).

Indhentet data, person- og personfølsomme oplysninger skal opbevares aflåst eller krypteret system. Oplysninger må kun gemmes, mens de er aktuelle for sagen og skal slettes senest efter fem år. Mailkorrespondance og telefonsamtaler foregår fra arbejdspladsens (Synscentralen, Vordingborg Kommune) sikrede pc og telefonsystem. Data på papir opbevares aflåst, og digitale data, inkl. lydfiler opbevares i krypteret pc-system på arbejdspladsen i alarmsikret bygning (Datatilsynet, 2017a; Datatilsynet, 2018).



Deltagerne er lovet anonymisering, men gruppen af børn og unge med blindhed er lille, og det kan derfor være svært at opnå fuld anonymisering, da forældre og barn vil kunne genkendes inden for gruppen, selvom navne og steder er anonymiseret. Dette har jeg drøftet med de interviewede unge og deres forældre. Det ser de ikke, som et problem (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Alligevel må jeg som forsker gøre mig overvejelser over, hvordan jeg kan beskytte deltagerne og samtidig være tro mod fremlæggelsen af resultaterne (Larsson, 2005, s. 22-23).

De tre familier, jeg som synskonsulent har i min vejledning, er udelukket fra målgruppen, da det kan være uhensigtsmæssigt, at forskeren har en relation til deltagerne og et forudgående kendskab til deres situation. Dette kan give en situation, hvor forskerens forforståelse og kendskab til informanter påvirker tolkningen af det sagte eller det usagte inddrages i tolkningen. Informanterne er måske ikke helt tro mod sig selv, fordi de gerne vil svar det, forskeren forventer for at bevare en god samarbejdsrelation (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52).

I interviewsituationen må jeg som interviewer være bevidst om, at jeg har forskerrollen, hvilket giver et asymmetrisk magtforhold i interviewsituationen. Det er mig, som forsker, der har inviteret mig selv og bestemt emnet. Jeg sidder i en position, som repræsenterer en form for myndighed, og har en ekspertrolle, som jeg må være bevidst om kan påvirke informanten. Informantens position kan styrkes af, at hun/han er på hjemmebane i hjemmet, hvor jeg kommer som gæst. Jeg er alene i min position, mens der er flere informanter i hjemmet - eleven og forældrene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52,95).

I pilotinterview er spørgsmålene afprøvet for at se om, de fungerede efter hensigten, og hvordan spørgsmålene virkede på informanten. Det er vigtigt at være opmærksom på, at informanternes intigrænse ikke overskrides, eller spørgsmål stilles på en måde, der virker udstillende eller sårende (Guillemin & Heggen, s. 295; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50). Balancen mellem at opbygge fortrolighed med informanterne og brugen af resultaterne i forskningen, skal overvejes af forskeren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50, 93).

#### 4.2.5 Interviewguide

Elever og forældre interviewes hver for sig ud fra en interviewguide. Interviewguiden er udarbejdet med åbne spørgsmål ud fra formål, forskningsspørgsmål og området læring,

som søges belyst. Skelettet for interviewspørgsmålene er bygget op omkring oplevelser med skolen som helhed, indhold, motivation, samspil, betydningen af andre og selvforståelse (Bengtsson & Berndtsson, 2015; Illeris, 2013). Interviewspørgsmålene er få, men der er indtænkt, hvordan opfølgende spørgsmål kan stilles (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 127, 153).

#### 4.2.6 Det semistrukturerede interview

Et semistruktureret interview er hverken en hverdagssamtale eller en lukket faktuel udspørgen. Det bør være en åben professionel samtale, hvor forskeren stiller de få åbne interviewspørgsmål. Informanten fortæller ud fra eget perspektiv, mens forskeren lytter empatisk og eventuelt stiller opklarende og uddybende spørgsmål.

Ved starten af interviewet blev det tydeliggjort overfor informanten, at det er hendes/hans oplevelser og erfaringer, der er vigtige at få frem. Det blev også præciseret, at ønsket var, at det skulle være en samtale, hvor de kunne fortælle frit, og jeg lyttede og kunne spørge ind. Forsker må være bevidst om både at tilsidesætte sin egen fordomme og være bevidst naiv for at være åben for informanternes oplevelse og perspektiv på fænomenet. Samtidig skal der fokuseres på at spørge ind for at få nuancerede beskrivelser af forskellige aspekter i informantens livsverden. Der kan komme flertydige eller selvmodsigende udsagn, som forskeren må spørge yderligere ind til for at sikre sig at have forstået udsagnet, som det er ment fra informantens side. Da interviewet foregår som en samtale, hvor der gennem et interpersonelle samspil kan produceres viden, skal forskeren være sensitiv både overfor informanten og emnet. Informanten kan i løbet af interviewet have fået nye indsigter og bevidsthed om sig selv og fænomenet, som informanten påvirkes af. Det er vigtigt, at interviewet bliver en god oplevelse for informanten, som ikke må føle sig udstillet eller efterladt (Finlay, 2002, s. 533; Guillemin & Heggen, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45-50).

Det indledende spørgsmål handlede ikke direkte om læring, men var et helt konkret fakta-spørgsmål om, hvilke skoler eleven havde gået på. Det er tænkt som en let måde for informanten at komme i gang på, og måske en kilde til at frembringe erindringer, når de konkrete skoler blev nævnt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 152).

#### 4.2.6.1 Notater efter interviewet

Jeg oplevede en stor fortrolighed og respekt mellem den unge og forældrene. Den unge og forældrene fortæller om mange af de samme emner, men med hver deres perspektiv. De tillægger mange af de samme ting betydning. De italesætter, at de gerne vil hjælpe med og bidrage til, at andre elever med blindhed får bedre læringsbetingelser i skolen ved at fortælle om deres egne oplevelser og erfaringer. De vil gerne have, at der bliver sat fokus på elever med blindheds læringsbetingelser i skolen og i de kommunale tilbud (Lindseth & Norberg, 2004, s. 151).

#### 4.2.7 Transkription

Efter aftale med informanterne er interviewene optaget på lydoptager for efterfølgende at blive transskriberet. Det giver mulighed for at få udsagnene ordret med angivelse af informantens pauser, stemmeføring, kropssprog med mere, som kan underbygge intentionen i det sagte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 44-45).

I processen fra talesprog til skriftsprog skrives alt ned som, det siges, i rigssproget. Dialektsprog bruges, hvis det har en betydning for meningen. Pauser, stemmeføring, der afviger det normale stemmeleje noteres, lyde og kropssprog, der understreger eller bruges i stedet for tale i samtalen, noteres. Jeg har valgt selv at transskribere alle interviewene, fordi det giver et indgående kendskab til alle detaljer i interviewene, som kan være relevante at få med, når der skal analyseres. Men der må samtidig være opmærksomhed på, at der også ligger en fortolkningsdel i processen. Talesprogsstil er anderledes end skriftsprogsstil, derfor ligger der en række valg, da der ikke er standardregler for dette, når talen skal gøres til skriftsprog (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202-203). For at være så tro mod det informanten har sagt, har jeg været påpasselig med at kontrollere, at det jeg har skrevet, ikke var det jeg troede informanten sagde, men det der ordret blev sagt. Her kan så være et etisk dilemma, fordi talesprog er præget af mange gentagelser af de samme småord og talemåder, som kan virke usammenhængende og lidt fordummende, når det er udtrykt i skriftsprog. Hvis der bruges citater fra informanter i afhandlingen, må det overvejes, hvordan det medtages, så én informant ikke udstilles. Desuden skal der være opmærksomhed på, at egen- og stednavne ikke kan identificere informanterne, som er lovet anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 206-210).

#### 4.2.8 Analyse

Analysen foregår ud fra teksten af de transskriberede interviews. Da jeg har både praktisk erfaring og en teoretisk baggrundsviden om læring og viden fra undersøgelser og anbefalinger, har jeg en forforståelse omkring læring, som jeg må være bevidst om. Ved at forsøge at sætte parentes om egne fordomme, kan jeg være åben for perspektiver og betydninger, jeg ikke havde forventet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I første fase blev interviewteksterne læst igennem i deres helhed for at give et helhedsindtryk af undersøgelsens materiale. For at kunne organisere interviewteksterne, så meningsindholdet kunne frem i en kortere og mere overskuelig form, foretog jeg en meningskondensering af informanternes fortælling og udsagn, som blev samlet i temaer (Kvale & Brinkmann, 2009; Lindseth & Norberg, 2004). I fremstillingen af temaerne har jeg forsøgt at se bort fra egne holdninger og synspunkter og fortolket udsagnene i tæt forståelse med den forståelse, informanten udtrykker (Thagaard, 2015). Herefter fortolkes temaerne, så de rækker ud over informanternes selvforståelse og ind i en dybere fortolkning (Finlay, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009).

Tabel 2: Eksempel på meningskondensering, tematisering og fordybende fortolkning

Informantens udsagn - elev	Meningsenhed	Tema (som jeg har forstået informanten)	Fordybende fortolkning (Jeg tolker elevens udsagn i forhold til teoretiske viden)
<p>“..hvis der havde været en ny støttelærer hele tiden, så havde jeg jo både skulle..ja, man kan sige lære min støttelærer op, hvad min støttelærer skulle gøre. Samtidig med at jeg skulle lære lærerne, hvad de skulle gøre.” (Ung nr. 4)</p>	<p>Støttelæreren er lært op. Jeg skal lære lærerne op</p>	<p>Oplevelse af ansvar for undervisningen</p>	<p>Eleven udfordres skævt på rettetheden mod selvhævdelse og selvfremstilling i forh. til læreren. Samspillet og interagering mellem elev og lærer skal være afstemt, så læreren har ansvaret for undervisningen.</p> <p>Eleven kommer til at føle ansvar for undervisningen, når læreren ikke har kompetencer til at undervise eleven</p>

#### 4.2.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandler troværdigheden af forskningsresultaterne. Jeg har bestræbt mig på at være omhyggelig med at beskrive metoden og begrunde mine valg gennem hele undersøgelsen, så det er muligt at gennemføre undersøgelsen igen på et andet tidspunkt med en anden forsker. En anden forsker vil dog kunne have en anden forforståelse og erfaring, som kan præge undersøgelsen (Finlay, 2002, s. 536; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 271). Validiteten handler om styrken eller gyldigheden af resultatet. Den har jeg forsøgt at sikre ved hele tiden at spørge, om jeg undersøger det, der er formålet med undersøgelsen, og ligeledes beskrive alle trin i undersøgelsen og begrunde de valg, der er taget (Finlay, 2002; Kvale & Brinkmann, 2009). Både i forberedelsen, gennemførelse og analysen af undersøgelsen har jeg diskuteret med min vejleder, hvordan jeg kan være bevidst om min egen forforståelse af feltet og fænomenet (Finlay, 2002, s. 353). I mødet med informanterne har jeg bestræbt mig på at glemme, hvad jeg ved og lytte til deres

perspektiv (Finlay, 2002, s. 537). Gennem hele processen har jeg konstant forsøgt at reflektere over de valg, jeg har truffet i forhold til min egen forforståelse og validiteten i undersøgelsen. Begrundelse for valg og opmærksomhedspunkter er beskrevet i gennemgangen af metoden (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 5 Resultater

### 5.1 Deltagere i undersøgelsen

Der deltog seks elever og seks forældre til de pågældende elever i undersøgelsen. Familierne var spredt ud over hele Danmark. Fem elever gik i 9. eller 10. afgangsklasse i folkeskolen eller på efterskole. 1 elev var færdig med folkeskolen året før. 4 elever havde således prøvet at deltage i folkeskolens afgangsprøve, To elever skulle deltage i afgangsprøverne ved udgangen af skoleåret. Elever og forældre blev interviewet hver for sig om deres oplevelser og erfaringer med, hvad der har betydning for elevernes læring i skolen i dag. Formålet med studiet er at fremstille deres forståelse af fænomenet læring hos elever med blindhed.

### 5.2 Fremstilling af informanternes oplevelser

Interviewene er transskriberet og læst igennem i deres helhed. De er analyseret ved en meningskondensering af informanternes udsagn, som er tematiseret ud fra informanternes selvforståelse, som jeg har forstået dem (Kvale og Brinkmann, 2009). Analyse af elevernes og forældrenes udsagn er opgjort hver for sig. Temaerne fra begge grupper var fælles og fremstilles derfor samlet. Citaterne er dels udvalgt ud fra informantens betoning af vigtigheden for den enkelte, og dels at mange informanter nævner det samme aspekt ved læringen. I den videre bearbejdning af resultaterne gives en fordybende fortolkning af informanternes udsagn, hvori den teoretiske forståelse indgår. I analyseringen af informanternes udsagn viser sig flere temaer, som de giver udtryk for, har haft og har betydning for deres læring i skolen. Temaerne fletter sig ind i hinanden, men for at komme tæt på hvert tema, analyseres de hver for sig.

Temaerne er:

- Oplevelse af at skulle tage ansvar
- Oplevelse af mestring
- Oplevelser omkring det, der skal læres
- Oplevelse af motivation
- Oplevelser omkring det intersubjektive
- Oplevelse af udtrætning

- Oplevelser omkring tilrettelæggelse

### 5.2.1 Oplevelse af at skulle tage ansvar

Temaet er fremkommet og valgt, fordi det var noget af det første, eleverne nævnte og berørte helt spontant i interviewsamtalen. Forældrene kom også ind på temaet i forhold til at kunne eller ikke kunne tage ansvar for deres barns læring. Flere elever fortæller, at de skal prøve sig frem sammen med lærerne for at finde frem til en undervisningstilrettelæggelse og tilrettelæggelse af materialer, der kan give dem mulighed for læring:

*"..hvis der havde været en ny støttelærer hele tiden, så havde jeg jo både skulle..ja, man kan sige lære min støttelærer op, hvad min støttelærer skulle gøre. Samtidig med at jeg skulle lære lærerne, hvad de skulle gøre."* (Elev)

Eleven har en støtteperson, der kender ham og ved, hvad hans behov i undervisningen er. Men lærerne har ikke samme indsigt. Måske fordi læreren ikke kender eleven endnu eller ikke har fået uddannelse i at undervise elever med blindhed. Eleven kommer til at føle et ansvar for at skulle lære lærerne op.

Det er ikke alle elever, der har haft overskud eller forudsætninger til at lære lærerne op. Det får dermed betydning for, om eleven får undervisning, der giver mulighed for læring. En forælder fortæller:

*"Ja, Og jeg tror ikke, det er uvilje, men jeg tror simpelthen, at det mere var det der, hvordan han skulle formidle til lærerne, altså, det der egentlig skulle have været til."* (Forælder)

Også forældrene har følte et ansvar for at lære lærerne op. Ét forældrepar fortalte, at de havde været meget aktive i forhold til at tage ansvar for også at udføre noget arbejde, som traditionelt er lærernes og skolens ansvar. Forældrene sad og lavede taktilt materiale til undervisningen, hvis læreren ikke havde tid. De bad også læreren om at lave taktilt materiale, hvis lærerne ikke selv tog initiativ til det. Andre forældre oplevede, at det kunne være svært at få lov til at bidrage med deres ressourcer. De oplevede ligeledes, at



lærerne ikke brugte den vejledning og sparring, de kunne få fra fagprofessionelle ressourcepersoner:

*“Spørg, hvis I er i tvivl om noget. Vi kan godt komme med idéer, men mange gange sker det ikke, for de er måske for stolte og vil gerne selv, så det er bare ærgerligt...Og der synes jeg ikke, de har været så gode til at tage imod råd...heller ikke synskonsulenten, synes jeg, har de brugt så meget, som de faktisk kunne. Der skal man som forældre være noget oppe på beatet der hele tiden. Prøve at skubbe lidt på.” (Forælder)*

Det er forskelligt, om forældrene synes, at de har ressourcer at byde ind med til lærerne. Nogle forældrene fortalte, at de ikke følte sig kompetente til at fortælle lærerne, hvad der var brug for, fordi de heller ikke selv, vidste det. De fortæller:

*“Os som forældre, det er også nyt for os og have en blind dreng.”  
(Forælder)*

*“Så jeg synes jo, det er lidt svært, for jeg ved jo ikke, hvordan det skal være.” (Forælder)*

Elever og forældre udtrykker, at de føler, at det er nødvendigt at hjælpe lærerne, for at eleverne får en undervisning, der er tilrettelagt, så de kan deltage. Elevernes mulighed for at lære kommer til at afhænge af, om eleverne selv og/eller deres forældre har ressourcer til at lære lærerne, hvordan eleverne med blindhed skal undervises. Det kommer også til at afhænge af, om det er muligt at få etableret et godt samarbejde mellem elev/forældre og lærerne.

#### **5.2.1.1 Fordybende fortolkning**

Hvis læreren skal være nærende selvobjekt for rettetheden mod at være én, der viser vej for eleven, som Hansen (1997) beskriver, skal læreren tage ansvar for undervisningen. Situationen bliver omvendt, hvis eleven skal vise vejen for den undervisning, læreren skulle have ansvar for. Der kan være en risiko for, at elevens behov for at blive set og hørt, som den han/hun er bliver skævt, fordi eleven kommer til at overvurdere egne evner og får et urealistisk selvbillede, eller eleven mister troen på sig selv, hvis han ikke magter situationen (Hansen, 1997).

Når elever oplever, at de skal tage ansvar for at lære lærerne op, kan det virke hæmmende for elevens læring. Hvis læreren ikke på forhånd har kompetencer til at undervise elever med blindhed, kan det desuden være vanskeligt at udfordre eleven optimalt på rettetheden mod at mestre.

Skolen, som regional verden interagerer med andre verdener om elevernes læring. Lærerne er en regional verden i skolen og i elevernes livsverden. Det er lærerne, der planlægger og udfører undervisningen. Forældrene, repræsenterer også en regional verden, som skolen skal samarbejde. De er en central del af elevernes livsverden og skal understøtte, deres børns læring (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Når forældrene oplever, at lærerne ikke får tilrettelagt materialer til deres barn, eller skolen ikke tager ansvar for koordinerende samarbejde, bliver læringen for eleverne med blindhed mere afhængige af, hvor mange ressourcer deres forældre har til at tage ansvar for det bliver udført.

## 5.2.2 Oplevelse af mestring

Temaet er valgt fordi, det blev italesat meget spontant og direkte af eleverne. Det blev betonet som vigtigt. Eleverne fortæller, at det betyder noget for dem, at de ved, de kan klare de opgaver, de stilles overfor. Det har betydning, at opgaven er tilrettelagt, så eleven selv kan arbejde med den og ikke er afhængig af, at en lærer eller støtteperson skal læse op for eleven og skrive besvarelser ned for eleven. De vil gerne kunne arbejde selvstændigt med opgaven, ligesom de andre elever og på lige fod med de andre elever. Det har også en betydning, at opgaven ikke er sværere, end de kan klare at løse den. Eleverne fortæller, at det har betydning for dem, at de føler og har en troen på, at de kan klare den opgave eller aktivitet, de skal i gang med:

*"..fordi hvis det var noget.., hvor jeg vidste, at jeg kunne følge med..én dag som handlede om blinde eller måske en smagskonkurrence.. , hvor jeg ved, at jeg er på præcis samme niveau som andre." (Elev)*

Én forældre har oplevet mestringens betydning for hendes barn, fordi barnet i den første del af sin skoletid, havde oplevet at føle sig håbløs til at lære, men nu er kommet i et skoletilbud, hvor barnet oplever, at det godt kan lære:

*“Altså det der, at han bare føler, at han kan lære, og at han ikke bare er helt så håbløs, som han ellers, ikke har fået at vide, men har haft, måske følte hen ad vejen.” (Forælder).*

### 5.2.2.1 Fordybende fortolkning

For at læreren kan være et nærende selvobjekt i forhold til rettetheden mod at mestre, må læreren dels kende elevens forudsætninger og dels have kompetencer til at tilrettelægge undervisning, der er tilgængelig for elever med blindhed (Hansen, 1997). Det kan læreren opnå, når eleven har troen på, at han/hun kan følge med og kan lære. Citatet fra forælderen, hvor barnet er gået fra at føle sig håbløs til at have troen på godt at kunne lære, viser den forandring læringen kan skabe hos barnet. Læringen kan blive transformativ og bidrage til en ændret selvforståelse hos barnet (Illeris, 2013). Set i livsverdensperspektivet er det ikke kun eleverne, der skal lære i skolen. Læreren må også lære eleven at kende og lære, hvordan en elev med blindhed skal undervises. (Berndtsson & Bengtsson, 2015). Ved at lytte empatisk til elevens perspektiv, kan læreren inddrage elevens perspektiv i undervisningen og på den måde skabe en fælles menings- og handlehorisont, hvor eleven kan se sig selv i en mestringsituation, som han/hun kan mestre (Bengtsson, 1999; Heidegger, 1950/2014). Det er den oplevelse eleven kan have, når han siger: Hvis det handlede om blinde eller en smagskonkurrence, hvor jeg vidste, jeg kunne følge med.

### 5.2.3 Oplevelser omkring det, der skal læres i skolen

Temaet er valgt, fordi der altid knytter sig til et indhold til det, man skal lære i skolen. Det gælder indholdet i skolens fag, men elever med blindhed skal der ud over lære punktskrift og lære at bruge kompenserende hjælpemidler, som elever, der er seende, ikke behøver at lære (Socialstyrelsen, 2016). Elever og forældre kommer alle ind på elevernes læring af punktskrift. Eleverne, der har lært punktskrift inden skolestart fortæller, at de har lært det i børnehaven af støttepædagogen eller i hjemmet af en forælder. Det har været en fordel for dem at have lært punktskrift inden, de startede i skole, så de ikke først skulle til at lære det i skolen sammen med alle de andre ting, de skulle lære. De elever, som først skulle til at lære punkt i skolen har slidt mere med at få det lært:

*“Det var også en hård omgang for ham. Han har jo aldrig kunnet se, så det er jo ikke, fordi han på den måde har kunnet andet. Men det tog ham altså også noget tid.” (Forælder)*

De tekniske hjælpemidler, som eleverne har behov for at bruge for at få adgang til undervisningsmaterialet, er ligesom punktskriften et ekstra indhold eleverne skal lære. Eleverne fortæller, at de har lært at bruge deres hjælpemidler ved at få instruktion af en synskonsulent og ved at prøve sig frem. De giver udtryk for, at de er gode til at bruge især de tekniske hjælpemidler. De nævner alle, at de tekniske hjælpemidler er nødvendige for dem for at lære i skolen. Flere forældre fortæller, at de ret tidligt i skoleforløbet blev koblet af og ikke længere kunne hjælpe deres børn med de tekniske hjælpemidler, fordi de ikke havde viden og kundskaber til det.

De enkelte elever har bestemte fag, som han/hun bedst kan lide. Det kan handle om, at eleven synes, det er let at finde ud af indholdet i faget. Det kan også handle om, at læreren er god til at formidle indholdet i faget. Nogle elever nævner, at indholdet i sprogfag er lettere at gøre tilgængeligt end for eksempel idræt. Flere elever nævner, at de gerne vil deltage i idræt, men indholdet og undervisningen ikke bliver tilrettelagt, så eleven kan deltage.

### **5.2.3.1 *Fordybende fortolkning***

En del af forudsætningen for at kunne følge undervisningen i skolen er, at eleverne behersker punktskrift og brugen af tekniske hjælpemidler (Socialstyrelsen, 2016). I slutningen af deres skoleforløb oplever de, at de behersker begge dele. De tekniske hjælpemidler er blevet implementeret så meget i deres dagligdag, at de føler sig som superbrugere. I et livsverdensperspektiv kan hjælpemidlerne ses, som et redskab, der nærmest er blevet en del af kroppen, som eleverne kan bruge i deres møde med verden og deres læring i skolen (Bengtsson & Berndtsson, 2015; Zahavi, 2018). I selvspsykologien beskrives behovet for en rettethed mod at mestre og mod at have nogen at være ligesom (Hansen, 1997). Når eleverne mestrer punktskriften og brugen af de tekniske hjælpemidler har de mulighed for i højere grad at arbejde selvstændigt og føle sig på niveau med klassekammeraterne.

#### 5.2.4 Oplevelse af motivation

Temaet er valgt, fordi alle elever og forældre fortæller om, hvad der giver lyst til at lære, og hvilke omstændigheder der skal være tilstede for at blive motiveret for at lære. Men de fortæller også om, hvad der hæmmer motivationen. Det, at eleven har troen på eller følelsen af at kunne klare opgaven, indholdet er spændende og undervisningen er tilrettelagt, så eleven kan deltage ved selv at være aktiv og på lige fod med de andre elever, virker motiverende for dem. Det kan handle om, at opgaven eller aktiviteten er tilrettelagt, så den er tilgængelig, så de kan arbejde med den selvstændigt. Flere elever fortæller om oplevelser, hvor støttepersonen løste opgaverne for dem, hvor eleven udtaler, at det havde betydet meget for at kunne lære, at han selv havde adgang til at læse teksten og skrive svaret:

*“Det vil altid fungere bedre, når man selv har det i hånden. Og selv kan læse det.” (Elev)*

I det hele taget at have mulighed for at deltage og bidrage i undervisningen sammen med de andre elever:

*“..nede på efterskolen, da kunne jeg mærke med det samme, at man blev lyttet til, og man havde ret til at bidrage med noget.” (Elev)*

Men også det at kunne få hjælp fra læreren, når der er behov for det, og læreren lige præcis vidste, hvad eleven havde brug for. Det betyder noget for eleverne:

*“Osse at have den der person, man lærer at kende. Hun vidste lige præcis, hvad jeg havde brug for. Det var super.” (Elev)*

Et andet aspekt som især forældrene nævner, men også eleverne giver udtryk for, der har betydning for deres mulighed for at lære er, at lærerne er interesseret og engageret i at lære elevernes behov at kende:

*“Der, hvor man kan mærke, at de har lyst. De har lyst til, at jeg er her.”(Forælder)*

Forældrene fortæller, at perioder med mange lærerskift har virket hæmmende for deres barns motivation og læring. Reaktionen fra deres børn har været skoleværing og angst. Andre har oplevet, at deres barn gik i affekt eller lukkede sig inde i sig selv, fordi de ikke følte sig forstået. De var dermed ikke modtagelige for læring. Et flertal af forældrene har oplevet en lav grad af motivation hos deres barn for at gå i skole. De oplever, at deres barn måske mest har gået i skole, fordi de skulle, og fordi forældrene forventede af dem, at de lærte noget. De har kun oplevet mindre grad af indre motivation hos barnet selv.

Eleverne beskriver sig selv på forskellige måder. Flere elever siger, at de er en person, der har udviklet sig fra at være åbne med gå-på-mod til at være en mere lukket person. Andre, som en person, der er på vej til at blive bedre til at bede om hjælp.

#### *5.2.4.1 Fordybende fortolkning*

Hansen (1997) beskriver, hvordan læreren skal stille sig til rådighed som nærende selvobjekt for elevens fire grundformer for motivationel rettedhed for, at eleven får et veludviklet selv (Hansen, 1997). Elevens oplevelse af, hvad der er betydningsfuldt i forhold til at lære, knytter sig til oplevelsen af motivation. Citaterne i fremstillingen herover er eksempler på læringssituationer, hvor eleverne føler sig motiveret for at lære. De oplever motivation, når de føler sig set, hørt og forstået, når de ved, de kan få hjælp, når de ved, at de kan følge med, når de selv kan være aktive, og når de kan deltage på lige fod med de andre elever i klassen. Som Heidegger (1926/2014) og Hansen (1997) beskriver har også tidslighedens betydning for motivationen. Elevens tidligere erfaringer med at lykkes, kan give forventninger til fremtiden om at lykkes igen. Det kan give modet og motivationen til at deltage aktivt i undervisningen for at lære lige nu og her (Hansen, 1997; Heidegger, 1926/2014). Omvendt kan situationer, hvor eleverne ikke bliver mødt på deres behov for nærende selvobjekter, skabe skuffelser og dårlige forventninger til fremtiden, som hæmmer motivation og muligheden for at lære. Illeris (2013) beskriver, at den læring, der finder sted over tid kan være transformativ og være med til at påvirke og ændre elevens selvforståelse (Illeris, 2013). Elever med positive oplevelser med læringen, som føler de har lært noget, ser sig selv mere positivt og har forventninger til sig selv og fremtiden i forhold til uddannelse og lyst til at lære. Positive oplevelser med at kunne klare opgaverne, kan ikke blot give grobund for motivation, det påvirker også

selvforståelsen, og hvem man tror, man kan blive til (Illeris, 2013; Hansen, 1997; Tønnesvang, 2002).

### 5.2.5 Oplevelser omkring det intersubjektive

Temaet er fremkommet ud fra meningsudsagn om lærere og støttepersoners evne til empati og engagement i arbejdet, og om fællesskaber med seende kammerater og med kammerater, der er blinde. Samspejlet med lærere, støttepersoner og andre elever italesættes med forskellige oplevelser, som handler om det intersubjektive mellem mennesker. Elever og forældre fortæller, at det skaber motivation og mulighed for at lære, når lærer og elev lærer hinanden at kende. Når læreren viser interesse, lyst og engagement, så der kan opbygges en relation, der bygger på empati. Det kædes sammen med, at læreren viser forståelse for elevens situation, og at læreren har viden om elevens forudsætninger og kan undervise elever med blindhed. Nogle elever beskrev i tydelige vendinger, hvor frustrerende og dårligt, de oplevede det for deres læring, at lærerne ikke så, hvad de kunne og ikke ville lytte til dem:

*“Jeg sidder i skolen, og jeg skal i gang med at lave matematik, og jeg ved, at jeg skal bruge en lommeregner, og så kommer der en eller anden uforstående, uerfaren og ulært lærer ind og siger: “I må ikke dit. og I må ikke dat”....Jeg bliver så irriteret på den slags mennesker, der blander sig i, hvordan man arbejder, fordi de ved tilfældigvis intet om det.” (Elev)*

Flere elever fortæller om, at de ikke bryder sig om at blive taget ud af klassen for at blive undervist. De vil helst være i klassen, hvis undervisningen er tilrettelagt, så de kan deltage. De udtrykker dog forståelse for, at læreren eller støttelæreren kan have behov for, at de forlader klassen for at gennemgå materiale eller undervisning, som er meget specifik tilrettelagt for dem.

Når eleverne italesætter forholdet til seende klassekammerater, bruger de udtryk som: *“de tog hånd om mig.”* (Elev) Én anden elev oplever, at der er en balance mellem at blive taget hensyn til og være en del af fællesskabet med klassekammeraterne:

*“Altså, jeg har sådan set haft et rigtigt godt forhold til dem, synes jeg. Altså, de har da glemt mig et par gange et eller andet sted, men altså. De har været superflinke til at tage hensyn til mig, men ellers også bare gode venner...jeg synes, vi fandt en god balance.” (Elev)*

Her fremhæver en forælder en oplevelse af, at det har betydet meget for barnet og hele klassen, at støttepædagogen var uddannet i adfærd, kontakt og trivsel (AKT) og havde arbejdet bevidst og målrettet med hele klassen gennem hele skoleforløbet med disse elementer. En elev giver udtryk for, at han føler sig godt nok tilpas i klassen, men der er mange aktiviteter i frikvarterne og i fritiden, som han ikke længere deler med seende kammerater, fordi han ikke har mulighed for at udføre de samme aktiviteter, som de seende kammerater:

*“Jeg kan ikke bare sådan lige køre på skateboard. Det er et hit blandt drengene, når man når min alder, hvor jeg er nu, så vil man også gerne hænge ud med de gutter fra skolen og sådan nogle ting....de interesserer de har, dem interesserer jeg mig ikke rigtig for. Og de interesserer sig ikke rigtig for det, jeg interesserer mig for.” (Elev)*

Til gengæld udbygges og styrkes netværket til kammerater med blindhed bl.a. gennem fritidsaktiviteter:

*“Det er fedt, fordi det er ligesom folk, der forstår én, der er i samme båd, hvis man kan sige det sådan, altså synshandicappet.” (Elev)*

Forældrene fortæller om betydningen:

*“Men jeg kan jo se, at N blomstrer simpelthen op, når han er sammen med blinde...Altså man kan både have seende kammerater, men det er altså også vigtigt med de blinde kammerater.” (Forælder)*

Gruppearbejde i klassen med klassekammerater, der er seende, bliver nævnt som en udfordring af eleverne med blindhed. Her betyder det noget om, læreren er bevidst om at organisere gruppedannelsen, så eleven med blindhed ikke bliver udstillet og hængt af i gruppedannelsen.



*“Ja, for når der selv bliver valgt grupperne, så går der et halvt minut, så har de siddet og kigget på hinanden, og så ved alle præcis, hvem der er sammen med alle. Og jeg kan ikke sidde og kigge på nogen, og så er jeg ikke sammen med nogen. Og så står jeg også bare..så føler jeg, at jeg bliver udstillet på en eller anden måde, fordi når der så kommer én og spørger, hvem er du sammen med? Jamen, det ved jeg ikke.” (Elev)*

Gruppedannelse knytter sig også til temaet tilrettelæggelse, som kommer senere i fremlæggelsen af resultaterne. Inden skal præsenteres to temaer som også kan handle om intersubjektivitet, men også relaterer sig til tilrettelæggelse.

#### **5.2.5.1 Fordybende fortolkning**

I Bengtsson & Berndtsson (2015) beskrivelse af læring i et livsverdensperspektiv interagerer eleverne med blindhed med forskellige mennesker i flere forskellige regionale verdener i skolen i forbindelse med deres læring. Der er lærere, støttepersoner og andre elever. Det kan være elever, der er seende eller elever med blindhed (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Elevernes oplevelser af læringssituationen kommer til at afhænge af, hvordan de bliver mødt og forstået af læreren og de andre elever. Det kan igen afhænge af den viden, læreren og de andre elever har om blindhedens vilkår og måden at være i verden på (Berndtsson, 2001). En forælder fremhæver betydningen af, at støttepersonen har arbejdet med, at alle elever i klassen kunne få forståelse for hinandens vilkår. Det kan understøtte eleven med blindheds mulighed for at indgå i klassefællesskabet på lige fod i gruppearbejde og andre aktiviteter, hvor der skal tages højde for blindhedens vilkår (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Det at få oplevelsen af en væren-i-verden sammen med andre, der ligner en selv kan skabe grobund for vi-hedsfølelsen med fællesskabet i klassen (Zahavi, 2018). Ellers styrkes vi-hedsfølelsen og rettetheden mod nogen at være ligesom, når eleverne med blindhed er sammen med andre elever, der er blinde (Hansen, 1997; Zahavi, 2018). Når eleverne med blindhed og deres forældre betoner betydningen af at blive undervist sammen med andre elever med blindhed, kan det handle om at blive forstået og have nogen at være ligesom, så rettetheden mod samhørighed og vi-hedsfølelse bliver opfyldt.

## 5.2.6 Oplevelse af udtrætning

Temaet er fremkommet ud fra, at alle informanter har italesat, at udtrætning påvirker læringen. Udtrætningen kan være en konsekvens af de vilkår elever med blindhed har. Elever med blindhed er nødt til at bruge deres høresans for at orientere sig om, hvad der foregår i verdenen omkring dem. Når der er samlet mange mennesker på ét sted, vil der være mange lydindtryk, som eleven med blindhed skal kunne skelne fra hinanden for at finde de auditive informationer, som eleven har brug for. Følgende udsagn udtrykker det:

*“..jeg er meget opmærksom på lyde og sådan. Jeg kan have meget svært ved at koncentrere mig, hvis der er for meget larm... jeg får hovedpine..Plus jeg så bliver meget udtrættet af det. Det er det allerværste af det. Jeg kan blive så træt. Det er nogen gange sket for mig, at jeg simpelthen er faldet i søvn i skolen. Ikke fordi undervisningen har været kedelig, men simpelthen fordi, jeg har været udtrættet.”*  
(Elev)

En anden elev beskriver sin oplevelse af udtrætning, når han er i forsamlinger:

*“Det at være sammen med mange mennesker hele tiden. Det er super hårdt...fordi man ligesom hele tiden er nødt til at høre på alting, fordi det kunne jo være, der var én, der talte til mig.”* (Elev)

De tillægger det betydning, at tilrettelæggelsen af undervisningen og miljøet omkring undervisningen er tilrettelagt, så det kræver så mange ressourcer af den blinde elev at navigere i miljøet, at de udtrættes så meget, at de har behov for pauser for at kunne fungere og lære i skolen.

### 5.2.6.1 Fordybende fortolkning

Set i forståelsen af livsverdensperspektivet har elever med blindhed en anden måde at være-i-verden på, idet sansningen og perceptionen af omgivelser sker på andre forudsætninger, når man ikke kan få informationer fra synssansen (Bengtsson & Berndtsson, 2015; Berndtsson, 2001; Zahavi, 2018). Alene det vilkår kan give fare for at være på "overarbejde" blandt andet som følge af tempoet i en seende verden.

Manglende forståelse for elevens behov i tilrettelæggelsen af undervisningen og det fysiske miljø omkring eleven med blindhed forværrer situationen med "overarbejde" og udtrætning. Set i et livsverdensperspektiv har alle mennesker behov for vaner og rutiner i de dagligdags gøremål for at blive aflastet i deres hverdag, så der frigives ressourcer til andre gøremål (Wentzer, 2015). Især elever med blindhed kan have behov for at blive aflastet med vaner og rutiner i skolen, så der kan frigives energi til læringen. Mange skift i hverdagen kan forhindre, at der kan opbygges vaner og rutiner i skolen.

### 5.2.7 Oplevelser omkring tilrettelæggelse

Temaet er fremkommet ud fra meningsudsagn om organiseringen i skolen, uddannelse til personale og forældre, lærerskift, tid og ressourcer i skolen. Elever og forældre fortæller, at meget få af de lærere, eleven har haft, har været uddannet til at undervise elever med blindhed. Elevens lærere og støtteperson har først skulle til at opbygge kompetencer i at undervise og støtte den blinde elev, når eleven startede på skolen. Uddannelsesmuligheden omtales som kurser på landets nationale center for børn og unge med blindhed og nedsat synsfunktion. Nogle af eleverne har haft lærere, som har fået muligheden for at komme på kursus. Men både elever og forældre nævner, at mange af elevens lærere aldrig nåede at komme på kursus. Alle informanter nævner, at lærernes mulighed for at komme på kursus har betydning for elevernes mulighed for at lære:

*"Jeg tror mange af mit barns lærere, hans dansklærer, som var støtte i 0.klasse og hans børnehaveklasseleder, der blev støtten. Det vil sige, dem der blev i 1.klasse, dansklæreren og støtten, de var afsted på rigtige ugekurser på Refsnæs. Men det tror jeg, er de eneste, der har været." "Altså, jeg tror, det er vigtigt, at der er noget stabilt. Osse fordi man tænker, realistisk set, så kommer der ikke ret mange lærere afsted på noget som helst, der ligner kurser. Så hvis der er nogen, der gør, så skal man også kunne holde fast i dem...Ideelt set så kunne det være rart, at der var flere, der fik noget undervisning. Også fordi nu har vi været heldige og have en støtte, der kunne tage opgaverne op og også har kunnet undervise lærerne. Hun fik jo ret hurtigt noget erfaring. Men er der ikke det, så synes jeg, det må være svært, hvis ikke lærerne har noget ordentlig viden." (Forælder)*

Både elever og lærere fortæller, at eleverne har haft mange forskellige lærere og støttepersoner. Det har gjort det vanskeligt for eleverne at få en undervisning, der var tilrettelagt, så de kunne deltage på lige fod med de seende klassekammerater. Én elev fortæller om at have haft op til 20-30 forskellige lærere gennem skoleforløbet, og én elev havde gået på 4 forskellige skoler. Eleverne bruger udtryk som tumult og forvirring om lærerskift, og én forælder oplever, at elevens mulighed for læring sættes i stå mindst ½ år hver gang, der skiftes lærer.

Specielt forældrene udtrykker, at samarbejde har en betydning for at skabe gode læringsbetingelser for eleverne med blindhed. Eleverne har behov for særlig tilrettelagt undervisning, særligt tilrettelagt undervisningsmateriale og ekstra personaleressourcer for at kunne undervises i et alment skoletilbud. Forældrene oplever, at de bliver nødt til at være dem, der presser på for at få skolen til at påtage sig ansvaret for, at disse indsats bliver iværksat og koordineret. Men én forælder har dog oplevet, at én støtteperson tog ansvaret, og det var en lettelse for forældrene:

*“Men jeg synes, vi havde et rigtig godt samarbejde..hans støtte har været meget engageret og har været meget ansvarsbevidst i forhold til at have styr på tingene. Og jeg tror ikke , vi nåede andet end halvejs i 1.klasse , før hun overtog, og jeg slap..og det gør jeg ikke let..Men det gjorde jeg, for jeg havde tillid til, at hun havde styr på det. Så det der, hvor man ellers oplever, at man skal sige i klubben eller SFO'en: “Nu er I godt klar over, nu er det ved at være tid til, at der skal søges timer”...for ellers blev det ikke gjort, og så var det jo ham, der betalte prisen...Hvor jeg følte, at jeg kunne slappe af, for hun havde styr på, at der skulle søges synsmaterialer i januar, hvis de skulle nå at være klar til august...Altså man skal have en meget klar ansvarsfordeling, fordi ellers kommer det til at sejle.” (Forælder)*

Fra en anden forælder bliver der peget på, at skolens ledelse har ansvar for, at der etableres et koordinerende samarbejde.

En forælder stiller i interviewet sig selv spørgsmålet om, det er realistisk, at en skole har mulighed for at tilrettelægge den særlige undervisning, som elever med blindhed har brug for, når der kun går én elev med blindhed på skolen. Mens en større del af

forældrene giver udtryk for, at de fortsat vil kæmpe for et skoletilbud i den almene skole tæt på hjemmet.

Flere forældre fortæller, at de gerne selv vil have mulighed for at få kurser, så de i højere grad har mulighed for at understøtte deres barns læring i skolen. Nogle forældre har lært sig selv punktskrift for at kunne hjælpe og undervise deres barn derhjemme. Forældrene oplever, at de ikke har mulighed for at understøtte og hjælpe deres barn med de tekniske hjælpemidler.

#### *5.2.7.1 Fordybende fortolkning*

Elevers og forældres mange oplevelser med, at undervisningen ikke blev tilrettelagt, så eleverne med blindhed kunne deltage på lige fod med de andre elever i klassen, blev fremhævet som negativt for elevernes lyst til at lære. De kædede det sammen med lærernes manglende uddannelse og dermed manglende forståelse for eleven og behovene for særlig tilrettelagt undervisning. Bengtsson og Berndtsson (2015) skriver, at lærerne må lære sig alternative måder at undervise på og nye måder at organisere undervisningen på, så alle elever kan deltage. Det kræver, at lærerne lærer den enkelte elev at kende, så de kan se elevens muligheder i stedet for begrænsninger (Bengtsson & Berndtsson, 2015). Et andet aspekt er lærerskiftene. Det tager tid for læreren at opbygge et individuelt kendskab til eleven med blindhed. Elevens motivation kan påvirkes negativt af den forvirring og tumult, der opstår, når der skiftes lærer. Hansen (1997) beskriver, at læreren må være en "modspillende medspiller" for at kunne udfordre eleven tilpas, så der sker en læring. Eleven skal udfordres på det eleven kan, men skal stadig føle sig set og hørt, som den han/hun er. I det vakuum, der opstår i lærerskiftet, kan læreren komme til at opleves som en "modspillende modspiller" (Hansen, 1997). Længere stabile forløb med lærerne og støttepersonen kan give den tid, der skal til for at nå at få kurser i undervisning af elever med blindhed og for at nå at lære eleven med blindhed at kende. Så de kan finde de nye eller alternative måder at tilrettelægge undervisningen på. Især forældrene italesatte direkte, at det har betydning, at lærerne viser interesse og engagement for deres barn og opgaven at undervise én elev med blindhed. Det har positiv betydning for elevernes læring. Oplevelsen af engagement kan hænge sammen med lærerens evne til at være empatisk lyttende og kunne skabe en fælles forståelses-

og meningshorisont med eleven (Bengtsson, 1999; Bengtsson & Berndtsson, 2015; Heidegger, 1926/2014).

Lange stabile forløb med de øvrige elever i klassen, kan give lærerne mulighed for at arbejde med inddragelse af alle elever i læringsfællesskabet. Det kan give samhørigheds – og vishedsfølelse, som også eleven med blindhed har behov for at have. De andre elever i klassen kan nære behovet i forhold til rettetheden mod at have nogen at være ligesom og rettetheden mod at blive set og hørt, som den man er (Hansen, 1997).

### 5.2.8 Afrunding

Afslutningsvis vil jeg fremstille en fortælling, som kunne nærme sig et eksemplarisk skoleforløb. Familien har følgende fortælling om deres oplevelser med læringen i skolen: Eleven har gennem sit skoleforløb, oplevet et længere forløb med en støtteperson, som senere blev lærer for hele klassen. Behovet for støtte blev herefter oplevet som mindre, fordi læreren nu kendte eleven og behovene i undervisningen. Elev og forældre har oplevet støttepersoner og lærere, som har været meget engageret i både elevens liv og arbejdet med at tilrettelægge tilgængelig undervisning. Flere lærere og støttepersoner har været på kurser i undervisning af elever med blindhed. Forældrene har haft ressourcer og mulighed for et tæt samarbejde med skolen. De synes, de har været heldige, men også har arbejdet hårdt for at støtte op omkring deres barns læring. Eleven og forældrenes positive oplevelser og erfaringer med skoleforløbet, har givet en tro på fremtiden. Det kan gøre, at eleven forholder sig aktivt til sin læring her og nu. Elevens selvforståelse kunne være: Jeg er en person, der kan tage en uddannelse og få et job. Mine omgivelser bekræfter mig i oplevelsen af at være en person, der kan lære (Illeris, 2013; Tønnesvang, 2002). Eleven fortæller om sin lyst til at lære og tage en uddannelse: *“Ja. Fordi jeg har også altid gerne ville have et job, fordi jeg vil heller ikke være sådan én, der sidder og ikke laver noget.”* (Elev)

## 5.3 Sammenfatning af resultater

Resultaterne viser, at eleverne både har oplevelser med at blive set, hørt og forstået og få undervisning, der giver mulighed for læring, men også oplevelser med det modsatte. De oplever motivation og læring, når de har forventning om at kunne mestre opgaven,

og undervisningen er tilrettelagt, så de selv kan være aktive og deltage i undervisningen på lige fod med deres klassekammerater. Forældrene betoner, at det har betydning for læringen, at eleven føler sig forstået og mødt af en lærer, der er empatisk, engageret og interesseret i eleven og i opgaven at undervise eleven på de vilkår, der er for elever med blindhed. Både elever og forældre oplever, at det har betydning for elevernes læring, at læreren har viden om elever med blindhed og kompetencer til at undervise dem.

Det virker motiverende for eleverne med blindhed at kunne være på lige fod i undervisningen med de elever, der er seende. Det oplever de ikke så tit i hverdagen. Til gengæld udtrykker de fleste, at det er fedt at blive undervist sammen med andre elever med blindhed, når de er på kurser på landets nationale synscenter eller på efterskole. Både elever og forældre betoner betydningen af, at eleverne har mulighed for at være sammen med andre elever med blindhed. Set i en teoretisk forståelse kan det handle om, at eleven har brug for nærende selvobjekter indenfor selvet fire grundformer for motivationel rettethed for at udvikle et sundt selv (Hansen, 1997; Tønnesvang, 2002). I undervisningen i skolen er det lærere og støttepersoner, der skal stille sig til rådighed som nærende selvobjekter for eleven. Men især rettetheden mod at have nogen at være ligesom og føle samhørighed kan næres af andre elever. Det er lettere sammen med andre elever, der er blinde end med elever, der er seende. Det kan kræve en særlig tilrettelæggelse af undervisningsmiljøet at få elever med blindhed til at føle sig ligesom seende elever.

Både elever og forældre oplever, at manglende tilrettelæggelse af undervisningen, virker hæmmende for elevernes læringsmuligheder, især det at have for mange forskellige lærere. Dels når lærerne ikke at lære eleverne at kende, og dels får lærerne ikke uddannelse i at undervise elever med blindhed. Manglende forståelse af elevens vilkår og behov kan virke frustrerende og demotiverende for eleven. Bengtsson & Berndtsson (2015) beskriver netop, at lærerne må lære sig alternative måder at undervise på, og nye måder at organisere undervisningen på, så alle elever kan deltage. Det kræver, at lærerne lærer den enkelte elev at kende, så de kan se elevens muligheder i stedet for begrænsninger (Bengtsson & Berndtsson, 2015).

Både elever og forældre beskriver udtrætning som en hæmmende faktor for læringen. Udtrætning kan relateres både til manglende tilrettelæggelse af undervisningen og til elevens vilkår med en anden måde at være-i-verden på, når synssansen mangler.

Udtrætningen kan også påvirkes af manglende vaner og rutiner i skolehverdagen (Wentzer, 2015).

Elever beskriver, at de føler, det bliver deres ansvar at lære nye lærerne op. Det kan risikere at give en skæv udvikling af selvet i forhold til selvhævdelse, og risikere at påvirke muligheden for at blive udfordret på rettetheden mod at mestre (Hansen, 1997).

De tilrettelæggelsesmæssige forhindringer fylder meget, når elever og forældre fortæller om deres oplevelser med læringen i skolen. Den samlede oplevelse af skoleforløbet er for de flestes vedkommende, at eleverne har lært på trods, fordi en enkelt støtteperson eller lærer har været gennemgående i det meste af skoleforløbet. Personen har været engageret og empatisk og har nået at opbygge kompetencer til at undervise eleven med blindhed.

Når den læring eleverne har opnået i skolen, ikke udelukkende er et resultat af modning, vil læringen også være transformativ og påvirke selvforståelse og identitet (Illeris, 2013). Og tidsligheden har betydning, idet forventninger til fremtiden, betinges af tidligere erfaringer og har også betydning for dit selvbillede og selvforståelse i nutiden (Hansen, 1997; Tønnesvang, 2002). Så får både elevernes oplevelser med aspekter, der fremmer eller hæmmer deres mulighed for at lære, betydning for deres selvforståelse og for læringen.



## 6 Diskussion

Her vil jeg først diskutere, hvilke begrænsninger og styrker der kan ligge i metoden og studiet. Herefter vil jeg diskutere dilemmaer og problematikker i forhold til undersøgelsens resultater og tidligere forskning. Afslutningsvis ses på, hvilken betydning resultaterne kan have for vejledningsopgaven og en perspektivering i forhold til fortsat forskning.

### 6.1 Svagheder og styrker i metode og studie

I denne kvalitative interviewundersøgelse er der foretaget 12 forskningsinterview, hvilket kan være et passende antal (Kvale og Brinkmann, 2009). Interviewene er fordelt mellem de to informantgrupper, seks elever og seks forældre, så det er oplevelser fra seks familier, der kommer frem i undersøgelsen. De familier, der har meldt sig til at deltage i undersøgelsen, kan være særligt aktive elever og forældre. Andre elever og forældre i målgruppen kan have andre oplevelser og perspektiver på fænomenet (Nadim, 2015, s.136). Det kan desuden have påvirket forældrene, at de får en henvendelse fra deres synskonsulent, så de føler en forpligtigelse til at deltage. Deltagernes udsagn i interviewet kan være påvirket af en positiv eller negativ relation til den fagprofessionelle gruppe, jeg repræsenterer (Thagaard, 2015, s. 56).

De semistrukturerede interviews blev foretaget ud fra en grundig forberedt interviewguide, men med en åbenhed for eventuelle andre forhold og oplevelser, som informanterne kunne finde vigtige. Min forforståelse og forberedelse af interviewguiden kan både være en styrke og en svaghed. Jeg er velforberedt til interviewet, men jeg kan være så fokuseret på det, jeg ved og gerne vil vide, så jeg ikke "hører", hvad informanter fortæller (Finlay, 2002, s.537). Det er ikke muligt at tænke uden om sin egen forforståelse (Heidegger, 2014; Hansen, 1997). Min forforståelse er påvirket af min teoretiske viden og arbejds erfaring med læring og undervisning, når jeg fortolker informanternes udsagn. Jeg har dog igen forsøgt at sætte parentes om mine egne fordomme og nogle af de meningstemaer, der kom frem, havde jeg ikke forventet italesat med så stor vægt og tydelighed.

Jeg vil mene, at undersøgelsen kan gentages af andre forskere ud fra beskrivelsen af fremgangsmåde i denne afhandling. Usikkerhedsmomenterne vil ligge i gennemførelsen af interview og analyse, da forskeren kan have en anden forforståelse. Relationen, der opstår i mødet med informanterne i interviewsituationen, kan være anderledes (Finlay, 2002, s. 534; Lindseth & Norberg, 2004, s. 148).

Den del af resultaterne, hvor alle elever og forældre peger på nødvendigheden af:

- at lærere og støttepersoner kommer på kursus eller uddannelse i at undervise elever med blindhed
- at eleverne behøver særlig tilrettelagte materialer og hjælpemidler
- at eleverne lærer punktskrift

kunne være generaliserbare, da det behov er beskrevet op gennem tiden i tidligere undersøgelser og forskning (Jørgensen et al. 2016; Socialstyrelsen, 2016). Det er desuden et logisk argument, at eleverne med blindhed har disse behov med baggrund i deres manglende synssans (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289-290; Nadim, 2015, s. 133).

Andre dele af resultaterne er subjektive oplevelser, som er langt mere person- og kontekstafhængige.

Det er fænomenet læring for elever med blindhed, der er undersøgt i afhandlingen. For at afgrænse, hvordan læring kan forstås tages udgangspunkt i transformativ læring og læring i livsverdensperspektiv. Selvspsykologi er inddraget og brugt sammen med læringsteoriene i den fordybende fortolkning. Der kunne vælges andre teorier om læring som forståelsesramme. Læringen har flere dimensioner, og der kunne lægges vægt på andre dimensioner for eksempel det kognitive, indholdsmæssige og/eller didaktiske aspekt. I forhold til den videnskabsteoretiske ramme, kan det være vigtigt at huske, at fænomenologien undersøger filosofisk og kan modsiges og/eller nuanceres af praktiske erfaringer. Jeg vil nu diskutere undersøgelsens resultater.

### **6.1.1 Organisering og tilrettelæggelse af skoleforløb**

I Danmark indgår undervisning af elever med blindhed ikke i den ordinære læreruddannelse. Der er mulighed for at erhverve sig kompetencerne ved at komme på kursus på landets nationale synscenter. Der findes sjældent lærere på skolen, der har kompetencer til eller erfaring med undervisning af elever med blindhed, når eleven med blindhed skal starte på skolen. Resultaterne i studiet kan antyde, at der allerede, når en

elev med blindhed skal starte i skole, bør overvejes, hvordan skoleforløbet kan organiseres for eleven. Eleverne oplever at have mange lærerskift gennem skoleforløbet, som sætter deres læring i stå. I "Inklusionseftersynet" peges på, at skolens 3-delte organisering betyder flere lærerskift for eleverne. Det er en udfordring for specielt elever med særlige behov (Jørgensen et al., 2016). Set i relation til elever med blindhed, har det betydning, fordi lærerne først skal til at erhverve sig kompetencerne til at undervise elever med blindhed, når de skal have klassen, som eleven går i. Udskiftes lærerne mange gange gennem skoleforløbet, kan der let opstå et efterslæb på, at lærerne får opbygget kompetencerne til at undervise eleven med blindhed. Der peges ligeledes på, at det er vigtigt, at de erfaringer lærerne får med at undervise elever med særlige behov, overleveres til de nye lærere (Jørgensen et al., 2016). Det understreges i Baltzers (2009) undersøgelse af læringsmiljøer for elever med blindhed, at det påvirker eleverne negativt, hvis ikke skolen har en strategi for overlevering af viden mellem lærerne, når der udskiftes lærer (Baltzer, 2009). Lærerskift er mindre omfattende end skoleskift, men skoleskift har den største negative effekt på elevernes præstationer (Hattie, 2009). Så lærerskift kunne have lignende effekt i mindre omfang.

Den negative effekt ved skoleskift har dog ikke været gældende for eleverne i undersøgelsen i denne afhandling, som er skiftet fra et alment skoletilbud til et efterskoletilbud, hvor lærerne er uddannet til at undervise elever med blindhed. Det problematiske ved skoleskift kan ligge i at skifte mellem almene skoler, som ikke har specielt uddannede lærere til at undervise elever med blindhed. Mens et skift fra almen skole til et skoletilbud med specialuddannede lærere kan opleves positivt.

Organiseringen af, hvordan de ekstra ressourcer der gives til en elev med blindhed igennem skoleforløbet, kan ligeledes have betydning for elevens læring. Elever og forældre i undersøgelsen fortæller næsten udelukkende om, at eleverne har haft en støtteperson, som har skullet give støtte til eleven i undervisningen i klassen. Eleverne er dog ofte blevet undervist parallelt med den undervisning, der blev givet til resten af klassen. Når de ekstra ressourcer bruges på denne måde, er det vigtigt, at støttepersonen er uddannet til opgaven blandt andet med specialpædagogisk uddannelse og indsigt, fordi det ellers virker direkte hæmmende for inklusionen (Dyssegaard et al., 2013). Denne viden understøttes af elever med blindhed og deres forældres oplevelser af, at det er vigtigt for læringen, at der er personer, som kender eleven med blindhed, samt kender

elevens behov og har kendskab til, hvordan man underviser elever med blindhed. Det har betydning for, at støttepersonen kan understøtte eleven i deltagelse i undervisningen på lige fod med de øvrige elever. Eleverne fortæller, om oplevelser de ikke bryder sig om, hvor de er blevet taget ud af klassen eller har været nødt til at lave noget andet end den øvrige klasse, og dermed er blevet isoleret fra fællesskabet. Dyssegaard & Larsen (2013) peger på, at støttefunktionen på den måde kan virke mere ekskluderende end inkluderende (Dyssegaard & Larsen, 2013).

I undersøgelser og anbefalinger der er givet efter "Inklusionsloven" (Folketinget, 2012) bliver der peget på to-lærerordning som en hensigtsmæssige måde at tilrettelægge undervisningen på, når der er elever i klassen, som har behov for særlig tilrettelagt undervisningen. Mindst den ene af lærerne bør have specialpædagogisk indsigt og/eller uddannelse, og der bør være adgang til fagprofessionelle ressourcepersoner til at supervisere lærerne. I Dyssegaard et al. (2013) og Malini et al. (2005) peges ligeledes på, at to-lærerordningen kræver, at lærerne har mulighed for at planlægge og evaluere undervisningen sammen (Dyssegaard et al., 2013; Malini et al., 2005). Lærerne oplever dog, at der ikke er tilstrækkelig tid til dette arbejde i skolen i dag (Jørgensen et al., 2016). Sverige har lignende anbefalinger, der peger på det hensigtsmæssige i to-lærerordning i undervisningen af elever med blindhed. Lærerne skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen sammen og får på den måde mulighed for kontinuerligt at fordybe eller udbygge deres kundskaber omkring de pædagogiske konsekvenser af blindheden (Johansson et al., 2014). Det understreges igen i nyeste dansk forskning af Hedegaard-Sørensen & Grumløse (2016) I studiet peges der på potentialet i, at der er flere lærere i klassen for at kunne imødekomme den enkeltes individuelle behov og det særlige tilrettelagte (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Jeg mener, at skolerne bør overveje organiseringen af skoleforløbet for elever med blindhed. Det vil understøtte elevernes læring at have lange kontinuerlige forløb med de samme lærere gennem skoleforløbet. Der er kun én enkelt elev i undersøgelsen i denne afhandling, som omtaler to-lærerordning. Måske fordi de ikke har prøvet det i nævneværdigt omfang, så de kan sammenligne undervisning med støtteperson og to-lærerordning. Men da det anbefales i både forskning og "Inklusionseftersyn" bør det indtænkes i organiseringen af skoleforløbet for elever med blindhed også.

## 6.1.2 Kompetencer til at undervise elever med blindhed

I resultaterne i dette studie peger både elever og forældre på behovet for, at lærerne kommer på kursus eller får uddannelse i at undervise elever med blindhed. Det har betydning både i forhold til at kunne tilrettelægge undervisningen og materialerne tilgængeligt for eleven med blindhed, og det har også betydning i forhold til forståelsen for blindhedens vilkår. I undersøgelser, hvori der indgår elever med blindhed, foretaget af Kermit et al. (2014), Khadka et al. (2012) og Gray (2005) peges der også på, at der er behov for, at lærere og ressourcepersoner får uddannelse specifikt på synsområdet og undervisning af elever med blindhed. Det har betydning for en bevidsthed om og forståelse for, hvad vilkårene og behovene er hos elever med blindhed. De peger på uddannelsesbehov, fordi deres undersøgelserne viser, at lærerne ikke imødekommer elevernes behov, fordi de ikke kan se behovene på grund af uvidenhed på området (Gray, 2005; Kermit et al., 2014; Khadka et al., 2012). Det kan ses i relation til elevernes oplevelse af at skulle lære lærerne op og i sammenhæng med, at en stor procentdel af lærerne i "Inklusionseftersynet" (2016) ikke selv føler, at de har viden og kompetencer til at imødekomme behovene hos elever med særlige behov (Jørgensen et al., 2016). Så der er stadig og fortsat et behov for, at lærere og eventuelle støttepersoner, der skal undervise elever med blindhed, får uddannelse i at undervise elever med blindhed.

Et andet behov der peges på i forskning og undersøgelser, er lærernes mulighed for at lave undervisningsdifferentiering. Lærerne kan være udfordret på at tilrettelægge undervisning for alle elever. De kan mangle uddannelse indenfor specifikke områder, og der kan være flere elever med specifikke behov for særlig tilrettelagt undervisning i den samme klasse. Problematikken med ikke at kunne ramme alle elevers behov i en klasse gennem differentiering af undervisningen er også beskrevet i undersøgelser før indførelse af "Inklusionsloven" (Baltzer, 2009; Folketinget, 2012; Tetler & Baltzer, 2011). Og igen af Hedegaard-Sørensen & Grumløse (2016), som peger på, at lærerne i de almene skoletilbud fortsat må forsøge at undervisningsdifferentiere ved ikke kun at tilrettelægge deres undervisning mod de fleste, men også må have øje for både den individuelle elev, og eleven med behov for særlig tilrettelagt undervisning (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Det skal ses sammen med anbefaling på at have flere lærere i klassen. Men der kan være mange elever med vidt forskellige behov i én klasse i

dag. Selv med flere lærere i klassen kan der være grænser for, hvor mange forskellige behov, det er muligt at opfylde. Her kan elever med blindhed komme i klemme.

Elever og forældre i undersøgelsen i denne afhandling beskriver oplevelsen af den forvirring, tumult og frustration, der kan opstå ved lærerskift. Den kan også opstå, hvis der er for mange forskellige behov, der skal opfyldes i én klasse. Det kan påvirke muligheden for at opbygge vaner og rutiner i dagligdagen, som er det, der er med til at aflaste, så der kan blive overskud til læring (Wentzer, 2015). Udtrætning i den forbindelse kan have en negativ virkning på elevernes læring. Yderligere et forhold i forbindelse med udtrætning er, at eleverne må bruge både tid og ressourcer i skolen og hjemme på at lære punktskrift og lære at bruge deres tekniske hjælpemidler. Det er ekstra kundskaber og kompetencer, som elever, der er seende, ikke behøver tilegne sig (Socialstyrelsen, 2016).

I Danmark anbefales det, at lærerne opbygger kompetencer til at undervise elever med blindhed (Socialstyrelsen, 2016), mens det er skrevet direkte i "Oplæringsloven" (1998) i Norge, at elever med blindhed skal lære punktskrift i skolen. Der er desuden lovgivet om ekstra timer til blandt andet den opgave (Lovdata, 1998, §2-14, §3-10). Når der i Danmark kun er givet anbefalinger og ikke et lovkrav, kan der være en risiko for, at skolerne ikke føler sig forpligtet til at følge anbefalingerne.

### 6.1.3 Intersubjektive forhold

Gives eleven og lærerne mulighed for et længere forløb, vil der være mulighed for, at de lærer hinanden, og der kan opbygges en relation mellem elev og lærer. Kvaliteten af relationen og undervisningens tilrettelæggelse påvirkes af om lærerne og eventuelle støttepersoner har været på kursus i at undervise elever med blindhed. Som Kermit et al. (2014), Khadka et al. (2012) og Gray (2005) beskriver, er det bevidsthed om og forståelse i dybden af eleven og behovene, der er vigtigt (Gray, 2005; Kermit et al., 2014; Khadka et al., 2012). Her må huskes på, at eleven på grund af den manglende synssans har sin egen måde at være-i-verden på. Det må lærerne forholde sig til for at forstå elevens behov og for, at der kan opbygges en relation mellem læreren og eleven, der bygger på empati (Zahavi, 2018). Det kan være det, der kan give eleven oplevelsen af, at læreren er engagement og har lyst til opgaven. Det kan også give læreren mulighed for at stille sig

til rådighed som nærende selvobjekt for elevens rettetheder mod et veludviklet selv (Hansen, 1997; Tønnesvang, 2002).

Klassen er et læringsfællesskab, hvor alle elever skal kunne deltage aktivt i fællesskabet med klassekammeraterne for at få udbytte og udvikle positive selv billeder (Undervisningsministeriet, 1994; Undervisningsministeriet, 2017). Når resultaterne i undersøgelsen i denne afhandling viser, at det ikke er altid, at eleverne med blindhed føler, at de kan deltage på lige fod med deres klassekammerater, må man overveje, hvilken betydning det har for eleven med blindhed. Det er balancen mellem oplevelser af kunne deltage og lære på lige fod med klassekammeraterne, og oplevelser med at blive overset, glemt og ikke kunne deltage på lige fod, og hvordan det påvirker elevens selv billede og selvforståelse. Der kan også ligge et dilemma i, at elever med blindhed går i skole med udelukkende elever, der er seende, når eleverne med blindhed betoner det at blive undervist sammen med andre elever med blindhed er fedt, og de tætteste kammerater er andre elever med blindhed. Omvendt kan det være i miljøet med andre elever med blindhed, de næres på deres behov for at have nogen at være ligesom, som opvejer eller giver styrke til ikke at være ligesom de andre, når de er i klassen med seende elever.

Set i lyset af tidslighedens betydning for vores evne og muligheder for at handle, kan det være vigtigt, at eleverne med blindhed får positive oplevelser med læring i skolen. For eksempel kunne man forestille sig, at positive forventninger til kunne tage en uddannelse og få et job, næres af positive erfaringer fra tidligere, og kan bidrage til motivationen for at lære lige nu og her i skolen (Hansen, 1997). I forhold til Illeris' (2013) teori om transformativ læring, må eleven med blindhed i takt med, at hun/han lærer ændre sin selvforståelse, som igen påvirker identitetsudviklingen. Men identitetsudviklingen påvirkes også af, hvordan eleven oplever, at andre ser hende/ham. Det er derfor ikke kun, hvilke målbare færdigheder og kundskaber, eleven erhverver sig gennem et skoleforløb, men også hvordan selvforståelsen og identiteten udvikler sig, der påvirker din mulighed for at have lyst til at lære og tage en uddannelse (Illeris, 2013). Og formålet med folkeskolen er blandt andet at udvikle positive selv billeder og give eleven lyst til at lære mere (Undervisningsministeriet, 2017).

### 6.1.3.1 Selvførelse

Amilons et al. (2017) undersøgelse viser, at stadig færre unge med funktionsnedsættelse gennemfører en uddannelse (Amilon et al., 2017). Bengtssons et al. (2010) undersøgelse peger på, at årsagen til, at unge med blindhed ikke gennemfører uddannelse som tidligere og som andre unge, til trods for gode faglige resultater, kan være, fordi de skærmes for meget (Bengtsson et al., 2010). De undersøgelser kan nuanceres af resultaterne i undersøgelse i denne afhandling. Der kan være andet i spil for eleverne i dag. Den manglende tilrettelæggelse, viden og kompetencer til at undervise fra læreren og støttepersonen side, kan fratage eleven mulighed for selv at være aktiv i undervisningen og deltage på lige fod med de øvrige elever, der er seende. Det kan pege i retning af, at en manglende tilrettelæggelse af undervisning, giver eleverne med blindhed et stort støttebehov, som hæmmer dem i at udvikle de samme kompetencer som andre unge i form af selvstændighed. Det kan yderligere påvirke deres selvførelse og egne forventninger til at kunne klare en uddannelse. Denne antagelse kunne understøttes af Hedegaard & Grumløse (2018), som argumenterer for, at praksis i tilrettelæggelsen af skole og undervisning og tilgang til læring i dag, ikke virker inkluderende, men direkte ekskluderende for nogle af de elever, der har behov for særlig tilrettelagt undervisning i almene skoletilbud (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Resultaterne fra undersøgelsen i denne afhandling sammenholdt med forskningen på området giver anledning til overvejelser over, hvordan der skal vejledes til skoler og lærere og forældre i forbindelse med skolegangen for elever med blindhed.

## 6.2 Vejledningsopgaven

I forbindelse med vejledningsopgaven i forhold til at understøtte elever med blindhed i deres læring kan resultaterne have betydning i to lag. Det ene lag handler om vejledning til skolerne i forhold til at organisere et skoleforløb med kontinuitet i personalegruppen omkring eleven med blindhed. Samtidig er det vigtigt, at lærerne uddannes til at undervise elever med blindhed. Det skal sikre, at lærerne har kompetencer til at tilrettelægge undervisning og materialer, så det bliver tilgængeligt for eleven med blindhed. Det andet lag handler om at påvirke lærernes mulighed for at opbygge en



relation til eleven, der bygger på empati, så eleven oplever sig forstået og motiveret for at lære.

### 6.3 Forsat forskning

I dette studie er perspektivet fra informantgrupperne elever med blindhed og deres forældre undersøgt og fremlagt. En undersøgelse med perspektiver fra lærere, støttepersoner og skoleledelse kan give en yderligere belysning af fænomenet. Der er et behov for mere forskning omkring intersubjektive forhold i forbindelse med læring, og elevernes selvforståelse og identitetsdannelse set i lyset af ændrede samfundsvilkår og rammer for skolen. Skoletilbuddets udformning og tilrettelæggelse har ligeledes behov for opmærksomhed for at sikre alle elevers læring

## 7 Konklusion

Eleverne med blindhed og forældrene fortæller, at de oplever, at lærerens engagement og lyst til opgaven at undervise en elev med blindhed, er vigtig for at lære. De har oplevet, at det har betydning for læringen, at der er mulighed for at opbygge en empatisk relation mellem elev og lærer. Det har betydning for eleverne, at de selv kan være aktive i undervisningen, og de kan føle sig sikre på at kunne klare opgaven. Lærerens muligheden for en dybere forståelse for elevens perspektiv kan vanskeliggøres af uvidenhed om læringsvilkårene for elever med blindhed. Uvidenheden kan skyldes manglende uddannelse. Elever og forældre har erfaret, at det er vigtigt, at lærere og støttepersoner har fået kurser og uddannelse i at undervise elever med blindhed. Det kan også have betydning, at læreren har erfaringer med at undervise elever med blindhed. Når disse betingelser er tilstede, giver informanterne udtryk for, at der er mulighed for at lære. Betingelserne er tilstede ind imellem, men der er også mange perioder, hvor det ikke er tilfældet, ofte på grund af mange lærerskift. Forskningen gennem de seneste årtier og anbefalinger fra Socialstyrelsen peger på, at lærerne bør have de specialpædagogiske kompetencer, der er nødvendige for at undervise elever med blindhed (Socialstyrelsen, 2016). Resultaterne i dette studie viser ligeledes, at der er behov for uddannelse af de lærere, der skal undervise elever med blindhed. Rammerne for at opbygge dem er dog ofte stadig ikke tilstede i praksis.

Forældrene giver udtryk for, at de fortsat ønsker, at deres barn med blindhed kan gå i den lokale skole, men er bekymret for om, skolen vil kunne tilbyde et skoleforløb, der tilgodeser behovene hos elever med blindhed.

## Referanser/litteraturliste

Amilon, A., Bojsen, L.B., Østergaard, S.V. & Rasmussen, A.H. (2017). *Blinde og stærkt svagsynedes levevilkår – Muligheder og barrierer for samfundsdeltagelse*. København: VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Baltzer, K. (2009). Læringsmiljøer for blinde elever i folkeskolen. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.) (2009). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Danish School of Education Press.

Bengtsson, J (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: Bengtsson (red.) (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. & Berndtsson, I.C. (2015). Elevers och lärande i skolan - livsvärldsliga grunder. In: Bengtsson, J. & Berndtsson, I.C. (red.) (2015). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups.

Berndtsson, I. (2001). *Förskjuta horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning och blindhet*. Göteborg: Göteborgs Universitet

Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F. & Öhlén, J. (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology* 38, 256–277.

Bengtsson, S., Mateu, N.C. & Høst, A. (2010). *Blinde børn – integration eller isolation? Blinde børns trivsel og vilkår i hjemmet, fritiden og skolen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Bundgård, P.F. (1997). Indledning. I: Husserl, E. (Bundgård, P.F. oversat) (1997). *Fænomenologiens idé. Fem forelæsninger*. København: Hans Reitzels Forlag. (Udgivet i 1950 med titel: *Die Idee der Phänomenologie*)

Bøttcher, L. & Dammeyer, J. (2010). *Handicappsykologi. En grundbog om arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser*. København: Samfundslitteratur.

Børne- og Socialministeriet (2007). *Bekendtgørelse om videregivelse af oplysninger om børn og unge under 18 år med nedsat synsfunktion til og fra Synsregistret, der føres af Kennedy Instituttet - Statens Øjenklinik (KISØ)*. BEK nr 372 af 17/04/2007. Hentet den 11.marts 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=20842>

Børne- og Socialministeriet (2017). *FN's Børnekonvention*. Hentet den 13.marts 2019 på: <https://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/internationalt-samarbejde/fn-deforenede-nationer/fns-konventioner/fns-boernekonvention/>

Børne- og Socialministeriet (2018). *Bekendtgørelse af lov om social service*. LBK nr 1114 af 30/08/2018. Hentet den 11.marts 2019 på:  
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=202239>

Christensen, E (2012). Inklusionsloven vedtaget: *Specialbegrebet ændres radikalt*. www.folkeskole.dk. Hentet den 8.september 2017 på  
<https://www.folkeskolen.dk/511352/inklusionsloven-vedtaget-specialbegrebet-aendres-radikalt>

Dansk Blindesamfund (2011). *Blinde og stærkt svagsynedes historie årti for årti*. Dansk Blindesamfund. Hentet den 9.marts 2019 på:  
<https://www.google.com/search?q=undervisningspligt+for+blinde+1926&oq=undervisningspligt+for+blinde+1926&aqs=chrome..69i57j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>

Datatilsynet (2018). *Fortegnelsesvejledning*. København: Justitsministeriet 2018. Hentet den 24.august 2018 på: <https://www.datatilsynet.dk/media/6567/fortegnelse.pdf>

Datatilsynet (2017a) . *Generelt om forskning og statistik*. København: Datatilsynet. Hentet den 24.august 2018 på:  
<https://www.datatilsynet.dk/emner/forskning-og-statistik/generelt-om-forskning-og-statistik/>

Datatilsynet (2017b). *Samtykke*. København: Justitsministeriet. Hentet den 24.august 2018 på: <https://www.datatilsynet.dk/media/6562/samtykke.pdf>

Dyssegaard, C.B. & Larsen, M.S. (2013). *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Dyssegaard, C.B, Larsen, M.S. & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.

Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545.

Folketinget (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.)*. Lovforslag nr. L 103. Folketinget 2011-12. Hentet den 10.marts 2019 på:  
[https://www.ft.dk/ripdf/samling/20111/lovforslag/l103/20111\\_l103\\_som\\_vedtaget.pdf](https://www.ft.dk/ripdf/samling/20111/lovforslag/l103/20111_l103_som_vedtaget.pdf)

Gray, C. (2005). Inclusion, impact and need: Young children with a Visual impairment. *Child Care in Practice*, 11(2), 179-190. Routledge Taylor & Francis Group. DOI: 10.1080/13575270500053126

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge. Taylor & Francis Group.

Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere* (S. Søgaaard Overs.). Frederikshavn: Dafolo. (Udgivet 2012 med titel: *Visible learning for teachers*.)

Hansen, J. (1997). Lærerens møde med eleven. I: Krogh-Jespersen, K., Kuhlmann, J. & Striib, A. (red.). *Lærer i tiden: En antologi*. Århus: Klim, s. 47-65.

Harbo, L.J. (2014). *Børns perspektiv på inklusion - baggrundsartikel*. Aarhus: VIA University Collage.

Hentet den 7.oktober 2018 på:

file:///C:/Users/August-17/Downloads/borns-perspektiv-pa-inklusion-baggrundsartikel-1.pdf

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier i praksis*. København: Samfundslitteratur.

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S.P. (2018). Exclusion: the downside of neoliberal education policy. *International Journal Of Inclusive Education*, 29, 1-14. Routledge Taylor & Francis Group. DOI: 10.1080/13603116.2018.1478002, <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002>

Heidegger, M. (2014). *Væren og Tid*. (2.udg. C.R. Skovgaard overs.). Aarhus: Forlaget Klim. (Udgivet 1926 med titel: *Væren og Tid*)

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. København: 2013. Samfundslitteratur

Johansson, K., Rönback, A & Viktorin, I. (2014). *Elever med punktskrift som läsemedium. Allmänna råd till skolhuvudmän och rektorer*. Sverige: Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM.

Jørgensen, A.S.W., Blankenberg, B., Skall, U. & Schjerbeck, R.H. (Red.) (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet. Et overblik over den samlede afrapportering*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Jørgensen, C.M. (2017). Skole og undervisning 1814-2014. Aarhus Universitet. Danmarkshistorien.dk. Hentet den 10.marts 2019 på: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/skole-og-undervisning-1814-2014/>

Kermit, P., Tharaldsteen, A.M., Haugen, G.M.D. & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS (Statped).

Khadka, J., Ryan, B., Margrain, T.H., Woodhouse, J.M. & Davies, N. (2012). Listening to voices of children with visual impairment: A focus group study. *The British Journal of Visual Impairment* 30(3), 182-196. DOI: 10.1177/0264619612453105

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Komiteloven (2017). LBK nr. 1083 af 15/09/2017. Hentet den 10.november 2018 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=192671>

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*. 25, 16-35.

Laursen, P.F. (2017). Introduktion til Hattie og synlig læring. I: Bjerre, J., Larsen, S.n., Laursen, P.F., Møller, N., Rømer, T.AA. & Skovmand, K. (2017). *Hattie på dansk. Evidenstænkningen i et kritisk og konstruktivt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal Caring Sciences*, 18, 145-153.

Lovdata (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet den 12.marts 2019 på: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#%C2%A72-14](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-14)

Malini, E., Nørgaard, H. og Tetler, S. (2005). *Over Muren*. En undersøgelse af et vellykket skoleforløb for en blind pige – og hendes klassekammerater. CVU-Syd, Videnscenter for synshandicap & Storstrøms Amt.

Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sociologisk Tidsskrift* 23 (3), 129-148.

National Videnskabsetisk Komite (2017a). *Hvad skal jeg anmelde?* Hentet den 10.november 2018 på:

<http://www.nvk.dk/forsker/naar-du-anmelder/hvilke-projekter-skal-jeg-anmelde>

National Videnskabsetisk Komite (2017b). *Vejledning om det informerede og stedfortrædende samtykke i sundhedsvidenskabelige forskningsprojekter*. Hentet den 30.september 2018 på:

<http://www.nvk.dk/emner/information-og-samtykke-i-forsog/vejledning-om-samtykke-i-forsog>

Nielsen, C.P. & Skov, P.R. (2016). *Støtte til elever med særlige behov. En kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i inklusionspanelet. Notat*. København: SFI Det Nationale forskningscenter for velfærd.

Nielsen, C.P., Rangvid, B.S., Christensen, C.P, Dyssegaard, C.B., Egelund, N. & Henze-Pedersen, S. (2016). *Inklusion i Folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra Inklusionspanelet. Rapport*. København: SFI Det Nationale Forskningscenter for

Velfærd. Hentet den 7. december 2017 på: <https://www.sfi.dk/publikationer/inklusion-i-folkeskolen-12628/>

Olsen, L. & Bonfils, I. S. (2013). Valg af handicapbegreber gør en stor forskel - også i forskning. I: Bonfils, I.S., Kirkebæk, B., Olsen, L. & Tetler, S. (Red.) (2014). *Handicapforståelser mellem teori, erfaring og virkelighed*. København: Akademisk Forlag.

Rigshospitalet (2019). *Hvad er Synsregisteret?* Hentet den 11. marts 2019 på <https://www.rigshospitalet.dk/afdelinger-og-klinikker/hovedorto/oejenklinikken/synsregisteret/Sider/hvad-er-synsregisteret.aspx>

Socialministeriet (2010). *FN's Konvention om rettigheder for personer med handicap - på let dansk*. Hentet den 13. marts 2019 på: <https://socialministeriet.dk/media/15019/fns-handicapkonvention-om-rettigheder-for-mennesker-med-handicap-paa-let-dansk.pdf>

Socialstyrelsen (2016). *Forløbsbeskrivelse: Rehabilitering og undervisning af børn og unge med alvorlig synsnedsættelse 0-18 år*. Odense: Socialstyrelsen

Tetler, S. & Baltzer, K. (2011), The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9, (3), 333-344. Routledge Taylor & Francis Group.

Thagaard, T. (2015). *Systematik og indlevelse. En indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.

Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken – en selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim.

Undervisningsministeriet (1994). *Salamacaerklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning*. Hentet den 13. marts 2019 på: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>

Undervisningsministeriet (2017). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 1510 af 14/12/2017.

Hentet den 10. marts 2019 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651>

Undervisningsministeriet (2018). *Regler om inklusion*. Undervisningsministeriets hjemmeside, opdateret den 13. juli 2018. Hentet den 11. marts 2019 på: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion> og <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion>

Utdanningsdirektoratet (2019a), *Læring og trivsel, PPT, spesialpedagogikk og tilrettelegging, Blinde og sterkt svaksynte*. Hentet den 12. februar 2019 på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/blinde-sterkt-synshemmede/>

Wentzer, T. S. (2015). *Introduktion til Heideggers Væren og Tid*. Aarhus: Klim

Wiederholt, M. (2005), *Dansk Handicappolitiks Grundprincipper*, København: Det Centrale Handicapråd. Hentet den 8.september 2017 på: <http://www.dch.dk/publ/grundprincipper/index.html>

Zahavi, D. (2018). *Fænomenologi. En introduktion*. Samfundslitteratur.

Zaporozets, A.V. (2005). The pedagogical and psychoanalytical problems of child preparedness for school. *Nordisk Tidsskrift*, 25, 36-43.

Øjenklinikken Kennedy Centret (2018). Synsregisteret. Årsberetning 2016/2017. Hentet den 11.marts 2019 på: <https://www.rigshospitalet.dk/afdelinger-og-klinikker/hovedorto/oejenklinikken/synsregisteret/Documents/synsregisteret-aarsberetning-2016-2017.pdf>



## Oversigt over tabeller og figurer

<b>Tabel 1:</b> Opgørelsesskema for tilmeldte til Synsregisteret fordelt på synsgruppe og handicapkode.....	10
<b>Tabel 2:</b> Eksempel på meningskondensering, tematisering og fordybende fortolkning.....	37
<b>Figur 1:</b> Læringens processer, dimensioner og sammenhæng.....	21
<b>Figur 2:</b> Identitetens placering i læringens struktur.....	21

## **Vedlæg**

<b>Vedlæg 1:</b> Forespørgselsbrev.....	75
<b>Vedlæg 2:</b> Informationsbrev til elever.....	77
<b>Vedlæg 3:</b> Informationsbrev til forældre.....	80
<b>Vedlæg 4:</b> Interviewguide til elevinterview.....	83
<b>Vedlæg 5:</b> Interviewguide til forældreinterview.....	90

Kære forældre

Jeg henvender mig til jer forældre med et blindt og punktlæsende barn for at høre om, I og jeres datter/søn vil hjælpe mig ved at deltage i en interviewundersøgelse.

Jeg er studerende på Den Nordiske Master i synspædagogik og synsrehabilitering ved Universitet i Sørøst-Norge og Göteborg Universitet. Derudover arbejder jeg som synskonsulent for børn og unge på Synscentralen i Vordingborg, hvor jeg har fulgt og vejledt en del blinde elever gennem deres folkeskoleforløb. Jeg vil i min afsluttende masteropgave lave et forskningsprojekt, der omhandler blinde elevers læring i skolen i dag. Med baggrund i en oplevelse af, at der kan være stigende udfordringer med at inkludere og tilgodese blinde elevers behov i skolen i dag, vil jeg gerne lave et studie af, hvordan specielt de blinde elever har oplevet deres læringen gennem skoleforløbet set fra både elevens og forældrenes perspektiv. Målgruppen er derfor elever, som har afsluttet folkeskolens afgangsprøver helt eller delvist indenfor de seneste 2 år eller skal til afgangsprøve i 2019 eller 2020 og deres forældre.

De seneste år har folkeskolen været under forandring med inklusion af flere elever med behov for særlig tilrettelagt undervisning og flere skolereformer med ændrede organisationsformer til følge.

Der er fra Undervisningsministeriets side lavet inklusionseftersyn, hvor det er undersøgt, hvordan skolen fungerer efter de nævnte ændringer. Blinde elever og deres forældre er en lille gruppe, som ikke i særlig høj grad er repræsenteret i disse undersøgelser, derfor mener jeg, det vil være vigtig at undersøge og fremlægge jeres oplevelse og perspektiv på, hvad der har betydning for blinde elevers læring i skolen.

Jeg har bedt om hjælp ved Synsregisteret i Danmark for at få kontakt til jer potentielle deltagere.

Hvis jeg må kontakte jer for deltagelse i undersøgelsen, skal I blot oplyse telefonnummer eller mailadresse, og jeg vil kontakte jer med yderligere information.

**Svarfrist: 7.oktober 2018**

Med venlig hilsen

Bente Elisabeth Pedersen

*Synskonsulent*

Send navn og telefonnummer til 40 76 44 25 eller [scbep@vordingborg.dk](mailto:scbep@vordingborg.dk)

Eller pr.post:

Synscentralen  
Att. Bente Pedersen  
Færggårdsvej 15H  
4760 Vordingborg

Du må gerne kontakt os på telefonnummer \_\_\_\_\_

eller mailadresse \_\_\_\_\_

for yderligere information og eventuel deltagelse i undersøgelsen.

\_\_\_\_\_  
Navn

## Informationsbrev

Forespørgsel om deltagelse i forskningsprojektet

### ***”Blinde elevers oplevelse af læring i skolen – hvad har betydning?”***

Jeg er studerende på ”Master i synspædagogik og synsrehabilitering” ved Universitet i Sørøst-Norge og Göteborg Universitet. Dette studie er mit forskningsprojekt til den afsluttende masteropgave. Derudover arbejder jeg som synskonsulent for børn og unge på Synscentralen i Vordingborg, hvor jeg har fulgt og vejledt en del blinde elever gennem deres folkeskoleforløb.

### **Baggrund og formål**

De fleste blinde elever følger i dag undervisningen i almene klasser sammen med seende elever. I klasserne går ofte mange elever, og eleverne har mange forskellige behov. Det er min oplevelse, at det kan være vanskeligt for lærerne at tilrettelægge undervisningen, så alle får mulighed for at lære bedst muligt. Undervisningsministeriet har lavet undersøgelser over, hvordan elever lærer og trives i folkeskolen i dag. Men elever med blindhed er en meget lille gruppe, ofte er der kun én enkelt på hele skolen, så jeres oplevelser og erfaringer med, hvordan I lærer og trives kommer ikke særlig tydeligt frem. Jeg vil derfor gerne lave en undersøgelse, hvor de ældste elever med blindhed i hele landet får deres synspunkter frem. Jeg vil også inddrage jeres forældres oplevelser og erfaringer i undersøgelsen.

Formålet med studiet er at give jer en stemme. Resultaterne vil forhåbentlig kunne bruges til at forbedre vejledningen til kommuner og skoler, så de blinde elevers behov i højere grad kan tilgodeses gennem skoleforløbet.

### **Deltagere til studiet**

Jeg søger deltagere til undersøgelsen blandt elever, som er punktlæsende og har afsluttet folkeskolens afgangsprøver helt eller delvist indenfor de seneste 2 år eller skal til afgangsprøve i 2019 eller 2020.

For at få kontakt til jer, der kunne være deltagere, har jeg bedt om hjælp i Synsregisteret, som udsendt informationsbrev til jeres forældre.

### **Hvad indebærer det at deltage i studiet?**

Jeg tilbyder at komme til jer og foretage interviewet, når det kan passe ind i jeres hverdag. Vi kan også mødes på jeres lokale synsrådgivning, hvis I ønsker det. Interviewene skal helst foregå i løbet af efteråret 2018.

Jeg vil gerne interviewe dig og én af dine forældre hver for sig.

Interviewene vil blive optaget på lyd for bagefter at blive skrevet ned til brug i analysen af interviewene, som skal indgå i opgaven.

### **Hvad sker der med informationer?**

Informationerne om jer og interviewene vil blive opbevaret efter Lovgivningens/dataforordningens regler og udelukkende blive brugt til opgaven.

Det er kun mig og min vejleder universitetslektor Inger Berndtsson ved Göteborg Universitet, som har tilgang til de indsamlede data.

I opgaven vil I være anonymiseret. Det vil sige, at andre ikke kan genkende jer på det, der står i opgaven.

Alle data bliver slettet efter endt brug og efter Lovgivningens/dataforordningens regler.

Det er hensigten, at resultaterne af undersøgelsen skal præsenteres på relevante faglige konferencer og publiceres i relevante faglige tidsskrifter.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivilligt at deltage i studiet, og du kan til enhver tid trække dit samtykke til deltagelse tilbage.

### **Hvis I ønsker at deltage:**

Udfyld samtykkeskemaet – du skal give samtykke for at kunne deltage.

Jeg vil informere dine forældre om, at du ønsker at deltage.

Er du 15-17 år kan du vælge, at dine forældre ikke må vide, du vil deltage, så skal jeg først søge om og have dispensation til at interviewe dig.

Med venlig hilsen

Bente Elisabeth Pedersen

*Synskonsulent*

Mail: [scbep@vordingborg.dk](mailto:scbep@vordingborg.dk)

Mobil: 40 76 44 25

## Samtykke til at deltage i studiet:

### ***"Blinde elevers oplevelse af læring i skolen – hvad har betydning?"***

Jeg har fået mundtlig og skriftlig information og vil gerne deltage i studiet, som består af et interview i efteråret 2018.

Jeg ved, det er frivilligt at deltage, og jeg til enhver tid kan trække mit samtykke tilbage.

Jeg giver samtykke til at deltage i studiet og har fået kopi af dette samtykkeark samt kopi af den skriftlige information om studiet.

**Ja, sæt kryds her**

\_\_\_\_\_

Dato \_\_\_\_\_

Navn \_\_\_\_\_

Underskrift

\_\_\_\_\_

## Informationsbrev

Forespørgsel om deltagelse i forskningsprojektet

### ***”Blinde elevers oplevelse af læring i skolen – hvad har betydning?”***

Jeg er studerende på ”Master i synspædagogik og synsrehabilitering” ved Universitetet i Sørøst-Norge og Göteborg Universitet. Dette studie er mit forskningsprojekt til den afsluttende masteropgave. Derudover arbejder jeg som synskonsulent for børn og unge på Synscentralen i Vordingborg, hvor jeg har fulgt og vejledt en del blinde elever gennem deres folkeskoleforløb.

### **Baggrund og formål**

Mange blinde børn følger i dag undervisningen i almene klasser på den lokale skole. De seneste år har folkeskolen været under forandring med inklusion af flere elever med behov for særlig tilrettelagt undervisning og flere skolereformer med ændring af organisationsformen i skolen.

Med baggrund i en oplevelse af, at der kan være stigende udfordringer med at inkludere og tilgodese blinde elevers behov i skolen i dag, vil jeg gerne lave et studie af, hvordan specielt de blinde elever har oplevet deres læringen gennem skoleforløbet set fra både elevens og forældrenes perspektiv. Jeg er særligt interesseret i lærerens betydning og betydning af lærerskift.

Der er fra Undervisningsministeriets side lavet inklusionseftersyn, hvor det er undersøgt, hvordan skolen fungerer efter de nævnte ændringer. Blinde elever og deres forældre er en lille gruppe, som ikke i særlig høj grad er repræsenteret i disse undersøgelser, derfor mener jeg, det vil være vigtigt at undersøge og fremlægge jeres oplevelse og perspektiv på, hvad der har betydning for blinde elevers læring i skolen.

Formålet med studiet er at give jer en stemme. Resultaterne vil forhåbentlig kunne bruges til at forbedre vejledningen til kommuner og skoler, så de blinde elevers behov i højere grad kan tilgodeses gennem skoleforløbet.

### **Deltagere til studiet**

Jeg henvender mig til jer forældre med et blindt og punktlæsende barn for at høre om, I og jeres datter/søn vil hjælpe mig ved at deltage i en



interviewundersøgelse. Målgruppen er elever, som har afsluttet folkeskolens afgangsprøver helt eller delvist indenfor de seneste 2 år eller skal til afgangsprøve i 2019 eller 2020.

For at få kontakt til potentielle deltagere, har jeg bedt om hjælp i Synsregisteret, som udsender dette informationsbrev til forældre med et barn født i 2000-2003, hvor synsstyrken er mindre end 1/60.

### **Hvad indebærer det at deltage i studiet?**

Jeg tilbyder at komme til jer og foretage interviewet, når det kan passe ind i jeres hverdag. Vi kan også mødes på jeres lokale synsrådgivning, hvis I ønsker det. Interviewene skal helst foregå i løbet af efteråret 2018.

Jeg vil gerne interviewe én af jer forældre og den unge hver for sig for at få begge perspektiver på oplevelsen af den unges læring gennem skoleforløbet. Interviewene vil blive optaget på lyd for bagefter at blive transskriberet (skrevet ned) til brug i analysen af interviewene.

### **Hvad sker der med informationer?**

Informationerne om jer og interviewene vil blive opbevaret efter dataforordningens retningslinjer og udelukkende blive brugt til opgaven. Det er kun mig og min vejleder universitetslektor Inger Berndtsson ved Göteborg Universitet, som har tilgang til de indsamlede data. I opgaven vil deltagerne være anonymiseret. Alle data bliver slettet efter endt brug og efter dataforordningens retningslinjer.

Det er hensigten, at resultaterne af undersøgelsen skal præsenteres på relevante faglige konferencer og publiceres i relevante faglige tidsskrifter.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivilligt at deltage i studiet, og I kan til enhver tid trække jeres samtykke til deltagelse tilbage.

### **Hvis I ønsker at deltage:**

Udfyld samtykkeskemaet - både den unge og forældre skal give samtykke

Med venlig hilsen

Bente Elisabeth Pedersen

Synskonsulent

Mail: [scbep@vordingborg.dk](mailto:scbep@vordingborg.dk)

Mobil: 40 76 44 25

Studerende på "Master i synspædagogik og synsrehabilitering" ved Universitet i Sørøst Norge og Göteborg Universitet

## Samtykke til at deltage i studiet:

### ***"Blinde elevers oplevelse af læring i skolen – hvad har betydning?"***

Jeg/vi har modtaget mundtlig og skriftlig information og vil gerne deltage i studiet, som består af 2 interviews. Ét af min datter/søn og ét af en forælder i efteråret 2018.

Jeg/vi ved, det er frivilligt at deltage, og vi til enhver tid kan trække vores samtykke tilbage.

Jeg/vi giver samtykke til at deltage i studiet og har fået kopi af dette samtykkeark samt kopi af den skriftlige information om studiet.

**Ja**

Dato \_\_\_\_\_

Navn \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Mor/væрге*

\_\_\_\_\_  
*Far/væрге*

\_\_\_\_\_  
*Underskrift (mor/væрге)*

\_\_\_\_\_  
*Underskrift*

*(far/væрге)*

Navn på

datter/søn \_\_\_\_\_

## Vedlæg 4

### Interviewguide til elevinterview

Indledning

Tak for at du vil deltage i et interview.

Grunden til, at jeg gerne vil interview dig, er fordi jeg gerne vil høre dine oplevelser og erfaringer med, hvad der har betydning for, at du lærer bedst i skolen eller har lært bedst i skolen.

Interviewet bliver optaget, så jeg bagefter kan transskribere (skrive ned), hvad du har fortalt for at få alle nuancer og beskrivelser med. Nogle af dine udtalelser kan komme med i min opgave, men vil blive anonymiseret, så ingen kan genkende dig.

Interviewet er tænkt mest som en samtale, hvor du får mulighed for at fortælle, hvad du synes er vigtigt, så det er dit perspektiv, der kommer frem.

Jeg for forberedt nogle få spørgsmål om skolen, undervisningen, klassekammerater og lærerne, som du kan fortælle ud fra, ellers vil jeg mest spørge ind til det, du fortæller.

<b>Forsknings- spørgsmål</b>	<b>Interview- spørgsmål</b>	<b>Opfølgende spørgsmål</b>	<b>Formål</b>	<b>Teori</b>
<b>Hvilke oplevelser har elever med blindhed med deres læring gennem skole- forløbet?</b>	Åbne spørgsmål som giver eleven mulighed for at fortælle om egne oplevelser og erfaringer	Disse spørgsmål er tænkt som en huskeliste til, hvilke områder jeg gerne vil vide noget om.  De skal kun bruges, hvis det er svært for eleven at svare på interviewspørgsmål eller svaret er meget begrænset.  Udgangspunktet er at spørge	At få indsigt i den blinde elevs oplevelse af, hvad der har betydning for at lære optimalt i skolen.  Fokus på elevens perspektiv og en mulighed for at høre "barnets/den unges stemme".	Læring sker dels som en indre proces og dels i et samspil med læreren og andre elever i en kontekst og som en del af det omgivende samfund.  Læringens dimensioner består af et indhold og drivkraft/motivation, som sker i et samspil med

		<p>ind til det, der fortælleres, for eksempel</p> <p><i>Kan du sætte flere ord på det?</i></p> <p><i>Kan du uddybe det?</i></p> <p><i>Kan du give eksempler?</i></p> <p><i>Hvad var vigtigt ved det, du sagde lige nu?</i></p>	<p>andre i en bestemt situation. Hvordan det opleves og tolkes af eleven, kan påvirkes af hvilke personer, der indgår, og hvordan forholdet til personerne er. Rammen omkring læringen er bestemt af skolens struktur, organisation og ressourcer, som en del af det omgivende samfund (Illeris, 2013, s. 58-63).</p>
--	--	--	---

<b>Skolen som ramme for læring (et neutralt spørgsmål til at sætte samtalen i gang)</b>				
	<i>Hvilke(n) skole har du gået på, og hvordan har det fungeret som helhed?</i>	Skolens størrelse, indretning, organisering?	Få viden om rammerne og omgivelserne	Skolen som ramme for læring er en del af det omgivende samfund
	<i>Hvilke oplevelser og erfaringer har du med fagene og indholdet i skolen?</i>	<b>Indhold</b>	Få viden om form, indhold og motivation (drivkraft).	Illeris' trekant om læringens processer, dimensioner og sammenhæng

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- undervisnings metoder</li> <li>- undervisnings materialer</li> <li>-hjælpemidler</li> </ul> <p>Kan du beskrive om, du føler du har lært, det man skal lære i skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I fagene ?</li> <li>• Andre færdigheder som, du har brug for?</li> </ul>		. Indhold – drivkraft
<b>Motivation (drivkraft)</b>				
	<i>Hvad har haft betydning for din lyst og motivation for at arbejde med de ting, du har skullet lære i skolen?</i>	Hvilke fag og aktiviteter kunne du bedst lide? Og hvad gjorde dette særligt godt?		Illeris' trekant om læringens processer, dimensioner og sammenhæng . Drivkraft / motivation
	<i>Hvilke oplevelser og erfaringer har du med forholdet til lærere og klassekammerater ?</i>	<p style="text-align: center;"><b>Samspil</b></p> <p>Hvordan har dit forhold til dine lærere og støttepersoner været?</p> <p>Er der lærere, der er på en bestemt måde, som du føler dig godt tilpas med? Hvad er det, der gør det?</p>	Få viden om samspils-dimensionen – relationen til lærere, støttepersoner og klassekammerater	Illeris' trekant om læringens processer, dimensioner og sammenhæng Indhold – drivkraft, her fokus på samspil og denne proces' betydning og indvirkning.

<p>Hvilke forhold opleves som særlig betydningsfulde i forhold til læring gennem skoleforløbet?</p>	<p><i>Hvad føler du har været betydningsfuldt for, at det blev gode læringssituationer?</i></p> <p><i>Hvilken betydning har lærerne?</i></p> <p><i>Hvilken betydning har klassekammeraterne?</i></p>	<p>Hvilken betydning har du oplevet, at lærerskift eller skift af støttepersoner har haft for din læring?</p> <p>Hvilken betydning har du oplevet, at lærernes/støttepersonernes specifikke blinde- og specialpædagogiske kompetencer har haft for din læring?</p> <p>Hvilken rolle har dine klassekammerater haft i forhold til at lære i skolen?</p> <p>Lærer du noget af eller sammen med dine klassekammerater?</p>	<p>Få viden om elevens oplevelse af betydningen af personalets blinde- og specialpædagogiske kompetencer</p> <p>Få viden om praksisfællesskaber</p> <p>Få viden om eleven føler sig mødt og som en del af fællesskabet.</p>	<p>Effektundersøgelser og anbefalinger peger på, at lærere og støttepersoners viden om elevens baggrund og forudsætninger samt viden om særlig tilrettelæggelse af undervisningen har betydning for elevens læring (Jørgensen, Blankenberg, Skall &amp; Schjerbeck, 2016)</p> <p>Læring sker i praksisfællesskaber (Lave &amp; Wenger, 2003)</p> <p>+ Inklusionsdimensionen med mulighed for aktiv deltagelse og delagtighed i læringsfællesskabet</p>
---	--	---	---	--

		<p>Hvordan vil du helst arbejde sammen med dine klassekammerater?</p> <p>Er der forskel på om, du arbejder sammen med dine kammerater i klassen eller kammerater, der er blinde?</p>		<p>(følelsen af at være en del af fællesskabet), og muligheden for at opbygge et positivt selvbillede (Ulvseth, Jørgensen &amp; Tetler, 2017)</p>
	<p><i>Hvilken betydning har dine forældre spillet i forhold til at læring i skolen?</i></p> <p><i>Hvilke andre personer har spillet en rolle og betydet noget for din læring i skolen?</i></p>	<p>Hvordan har du det med, at du nogle gange skal gøre tingene på en anden måde end dine kammerater?</p> <p>Gør lærerne forskel på dig i forhold til andre elever? Hvis ja, på hvilken måde? Kan du fortælle mere om det? Hvordan føles det?</p>	<p>Få viden om eleven føler sig som en del af fællesskabet (føler sig inkluderet)?</p> <p>Få viden, hvilken betydning andre betydningsfulde personer har haft for elevens læring i skolen</p>	<p>Selvforståelse (udvikling af identitet) involverer og sker i spændingsfelt mellem læringens tre dimensioner (Illeris, 2013)</p> <p>Folkeskoleloven foreskriver at elevernes læring skal ske i et samarbejde mellem skolen og forældrene (UVM, )</p> <p>Læring sker i praksisfælless</p>

kaber (Lave & Wenger, 2003)

### Delagtighed og selvforståelse

<p><i>Kan du fortælle om, hvordan du har oplevet, det har været at gå på din skole, i din klasse med de lærere og klassekammerater?</i></p>	<p>Hvordan vil du helst arbejde sammen med dine klassekammerater?</p>	<p>Få viden om eleven føler sig mødt og som en del af fællesskabet.</p>	
<p><i>Hvordan ser du dig selv? / Kan du fortælle om, hvem du er i dag i forhold til, da du startede i skole?</i></p>	<p>Er der forskel på om, du arbejder sammen med dine klassekammerater i klassen eller klassekammerater, der er blinde?</p>	<p>Få viden om eleven føler sig som en del af fællesskabet (føler sig inkluderet).</p>	
	<p>Hvordan har du det med, at du nogle gange skal gøre tingene på en anden måde end dine klassekammerater?</p>	<p>Få viden om elevens selvbillede.</p>	
	<p>Gør lærerne forskel på dig i forhold til andre elever? Hvis ja, på hvilken måde? Kan du fortælle mere om det? Hvordan føles det?</p>		

### Afrunding af interviewet

<p>Opsamling på forsknings-spørgs-</p>	<p><i>Hvis vi levede i en verden, hvor du kunne bestemme, hvordan skulle skolen og undervisningen så</i></p>			
--	--	--	--	--



målene og en vision for fremtiden	<i>indrettes, så blinde elever får de bedste læringsbetingelser ?</i>			
-----------------------------------	---	--	--	--

Egne notater, observationer og iagttagelser i forbindelse med interviewet:

## Vedlæg 5

### Interviewguide til forælderinterview

#### Indledning

Tak for at du vil deltage i interviewet

Jeg gerne vil interview dig som forælder, da jeg gerne vil høre dine/jeres oplevelser og erfaringer med, hvad der har haft betydning for, at din datter/søn har haft gode læringsbetingelser igennem skoleforløbet.

Interviewet bliver optaget, så jeg bagefter kan transskribere (skrive ned), hvad du har fortalt for at få alle nuancer og beskrivelser med. Nogle af jeres udtalelser kan komme med i min opgave, men vil blive anonymiseret, så ingen kan genkende dig eller jer.

Interviewet er tænkt mest som en samtale, hvor du får mulighed for at fortælle, hvad du synes er vigtigt, så det er dit perspektiv som forælder, der kommer frem.

Jeg har forberedt nogle få spørgsmål om din/jeres oplevelse af undervisningen, samspillet med lærerne og dit/jeres datter/søns motivation og lyst til at lære, som du kan fortælle ud fra. Ellers vil jeg mest spørge ind til det, du fortæller, så det bliver din (og jeres som forældre) oplevelse og perspektiv, der kommer frem.

Forsknings-spørgsmål	<i>Interview-spørgsmål</i>	Opfølgende spørgsmål	Formål	Teori
Hvilke oplevelser og erfaringer har forældre til børn med blindhed med deres barns læring gennem skoleforløbet ?	Åbne spørgsmål som giver eleven mulighed for at fortælle om egne oplevelser og erfaringer	Disse spørgsmål er tænkt som en huskeliste til, hvilke områder jeg gerne vil vide noget om.  De skal kun bruges, hvis det er svært for eleven at svare på interviewspørgs	At få indsigt i den blinde elevs oplevelse af, hvad der har betydning for at lære optimalt i skolen.  Fokus på elevens perspektiv og	Læring sker dels som en indre proces og dels i et samspil med læreren og andre elever i en kontekst og som en del af det omgivende samfund.

		<p>mål eller svaret er meget begrænset.</p> <p>Udgangspunktet er at spørge ind til det, der fortælles, for eksempel</p> <p><i>Kan du sætte flere ord på det?</i></p> <p><i>Kan du uddybe det?</i></p> <p><i>Kan du give eksempler?</i></p> <p><i>Hvad var vigtigt ved det, du sagde lige nu?</i></p>	<p>en mulighed for at høre "barnets/den unges stemme".</p>	<p>Læringens dimensioner består af et indhold og drivkraft/motivation, som sker i et samspil med andre i en bestemt situation.</p> <p>Hvordan det opleves og tolkes af eleven, kan påvirkes af hvilke personer, der indgår, og hvordan forholdet til personerne er.</p> <p>Rammen omkring læringen er bestemt af skolens struktur, organiseringen og ressourcer, som en del af det omgivende samfund (Illeris, 2013, s. 58-63).</p>
--	--	--	--	---

Skolen som ramme for læring (et neutralt spørgsmål til at sætte samtalen i gang)				
	<i>Hvilke(n) form for skole har dit barn gået på, og hvordan har det fungeret som helhed?</i>	Skolens størrelse, indretning, organisering?	Få viden om rammerne og omgivelsesfaktorer	Skolen som ramme for læring er en del af det omgivende samfund
Indhold				
	<i>Hvilke oplevelser og erfaringer har du med, hvordan det har været for din datter/søn at lære det faglige i skolen?</i>	<p>På hvilken måde fungerer det bedst?</p> <p>Er det særlige</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p>undervisningsmetoder</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul> <p>undervisningsmaterialer</p> <p>-hjælpemidler</p> <p>Kan du beskrive om, din datter/søn har lært, det man skal lære i skolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- I fagene?</li> <li>- Andre færdigheder som, du har brug for?</li> </ul>	Få viden om form, indhold og motivation (drivkraft).	Illeris' trekant om læringens processer, dimensioner og sammenhæng. Indhold – drivkraft

Motivation (drivkraft)				
	<i>Hvilke oplevelser og erfaringer har du med jeres datters/søns motivation og lyst til at lære og gå i skole?</i>	Hvilke fag og aktiviteter kunne du bedst lide? Og hvad gjorde dette særligt godt?		Illeris' trekant om læringens processer, dimensioner og sammenhæng. Drivkraft / motivation
Samspil				
	<i>Hvilke oplevelser og erfaringer har du med din datters/søns relation til og samspil med lærerne, evt. støttepersoner og klassekammerater?</i>	Hvilken betydning har relationen og lærerens indstilling til jeres datter/søn for læringen?  Hvilken betydning har klassekammeraterne haft?  Hvilken betydning har lærernes og evt. støttepersoners uddannelse og blindepædagogiske kompetencer haft for din datters/søns læring?	Få viden om samspilsdimensionen – relationen til lærere, støttepersoner og klassekammerater	Illeris' trekant om læringens processer, dimensioner og sammenhæng Indhold – drivkraft, her fokus på samspil og denne proces' betydning og indvirkning.

		Hvilken betydning har du oplevet, at lærerskift eller skift af støttepersoner har haft for din datters/søns læring?		
		Hvilken betydning har du oplevet, at lærernes/støttepersonernes specifikke blinde- og specialpædagogiske kompetencer har haft for din læring?	Få viden om forældrenes oplevelse af betydningen af personalets blinde- og specialpædagogiske kompetencer	Effektundersøgelser og anbefalinger peger på, at lærere og støttepersoners viden om elevens baggrund og forudsætninger samt viden om særlig tilrettelæggelse af undervisningen har betydning for elevens læring (Jørgensen, Blankenberg, Skall & Schjerbeck, 2016)
	<i>Hvilke oplevelser og erfaringer har du med din</i>		Få viden om praksisfællesskaber blandt	Læring sker i praksisfællesskaber

	<i>datters/søns læring i læringsmiljøer blandt seende og blandt blinde?</i>		seende og blandt blinde.  Få viden om eleven føler sig mødt og som en del af fællesskabet.	aber (Lave & Wenger, 2003)  + Inklusionsdimensionen med mulighed for aktiv deltagelse og delagtighed i læringsfællesskabet (følelsen af at være en del af fællesskabet), og muligheden for at opbygge et positivt selvbillede (Ulvseth, Jørgensen & Tetler, 2017)
<b>Delagtighed og selvforståelse</b>				
	<i>Hvilke oplevelser og erfaringer har du med jeres datters/søns oplevelser af at føle sig som en del af fællesskabet?  Hvordan oplever du jeres datters/søns</i>	Hvordan vil du helst arbejde sammen med dine klassekammerater?  Er der forskel på om, du arbejder sammen med	Få viden om forældrenes opfattelse af om, eleven føler sig mødt og som en del af fællesskabet.	Selvforståelse (udvikling af identitet) involverer og sker i spændingsfelt mellem læringens tre dimensioner (Illeris, 2013)

	<i>oplevelse af sig selvforståelse?</i>	dine kammerater i klassen eller kammerater, der er blinde?  Hvordan har du det med, at du nogle gange skal gøre tingene på en anden måde end dine kammerater?  Gør lærerne forskel på dig i forhold til andre elever? Hvis ja, på hvilken måde?  Kan du fortælle mere om det?  Hvordan føles det?	Få viden om forældrenes opfattelse af om, eleven føler sig som en del af fællesskabet (føler sig inkluderet).  Få viden om forældrenes opfattelse af elevens selvbillede	+  Inklusionsdimensionen med mulighed for aktiv deltagelse og delagtighed i læringsfællesskabet (følelsen af at være en del af fællesskabet), og muligheden for at opbygge et positivt selvbillede (Ulvseth, Jørgensen & Tetler, 2017)  Selvforståelse (udvikling af identitet) involverer og sker i spændingsfelt mellem læringens tre dimensioner (Illeris, 2013)
<b>Afrunding af interviewet</b>				
	<i>Hvordan forestiller du dig et optimalt skoleforløb for dit barn skulle se ud,</i>			



	<i>hvis de bedste læringsbetingelser skal være tilstede?</i>			
--	--	--	--	--

Egne notater, observationer og iagttagelser i forbindelse med interviewet: