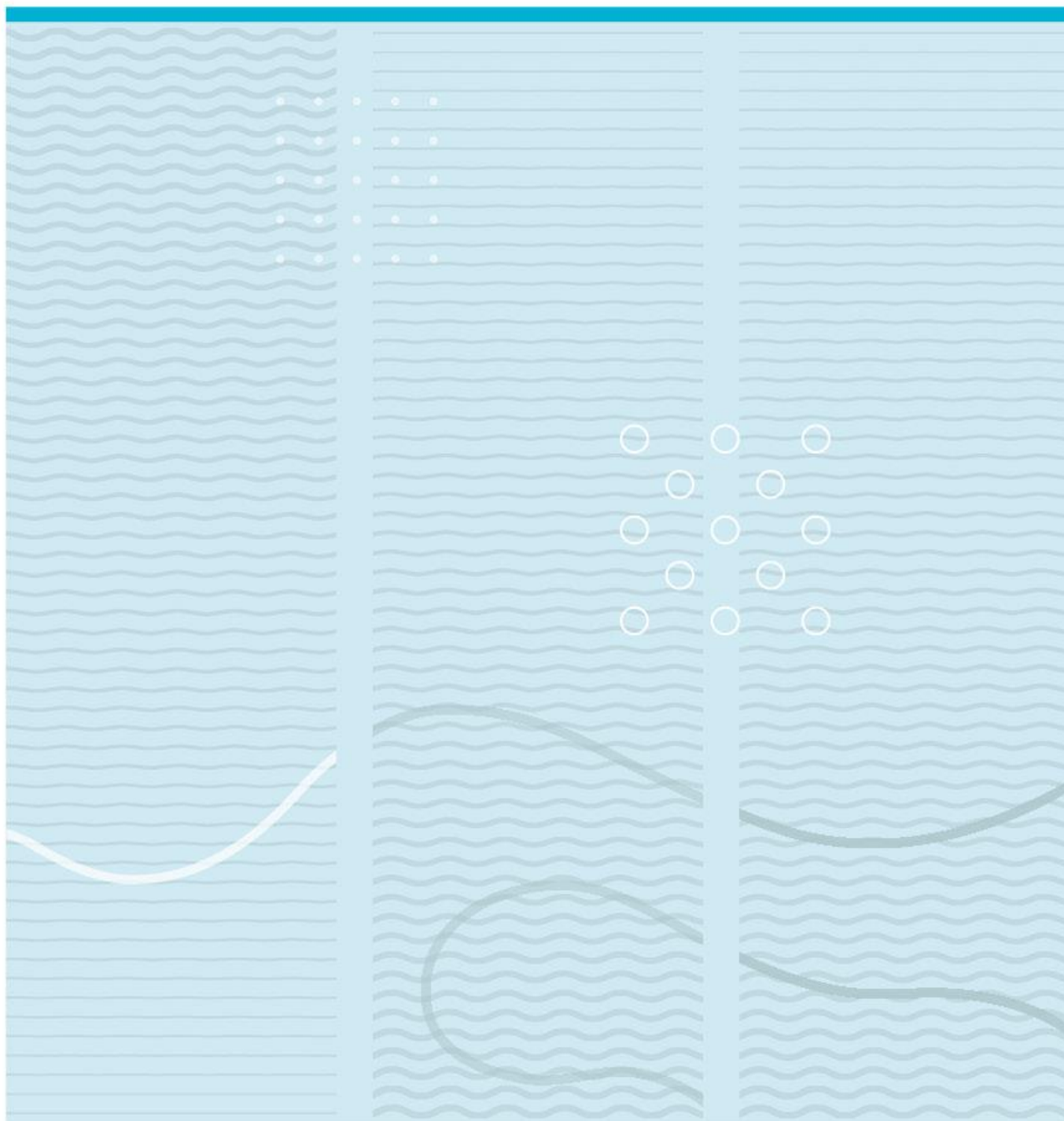


Siri-Beate Hanssen

«Hva skal du med det, da?»

Hvordan kan fritak i fag virke inn på mennesker med synstap sitt liv og hvordan har de opplevd skolen?

- Fra et livsverdensfenomenologisk perspektiv



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

<http://www.usn.no>

© 2020 Siri-Beate Hanssen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Studien skulle undersøke om hvordan fritak av fag virket inn på mennesker med synstap sitt liv, hvilken informasjon de fikk, hvilket fag det gjaldt og hvordan de hadde opplevd utdanningsløpet sitt i den norske skole. Det har vært vanskelig å finne forskning om fritak av fag for mennesker med synstap, men eksisterende forskning beskriver at skolen i dag ikke er gode på undervisning eller inkludering av elever med synstap. Det er også forskning som viser hvor viktig høyere utdanning er for yrkesdeltagelse blant mennesker med funksjonsnedsettelse.

Besvarelsen er gitt ut fra et livsverdensfenomenologisk perspektiv med bruk av hermeneutikken i analysen av intervjuene. Det er intervjuet *unge voksne* og deres *mødre*. De fleste *unge voksne* fikk fritak i nynorsk, det var i tillegg de som hadde spesialundervisning i visse kjernefag. Disse opplevde at det førte til fritak i kjernefag også videregående også, dermed manglet dem studiekompetanse til høyere utdanning.

De *unge voksne* forteller om en skolegang der flere opplevde mobbing, utrygghet og en skole som ikke forsto eller hadde kunnskap om hvordan de skulle undervises på en best mulig måte. Som elev var de ofte nødt til å forsvare sitt behov for tilrettelegging. Skolegangen ga dem mange dårlige erfaringer som preger noen av dem selv i dag. *Mødrene* opplevde at skolen ikke hørte på dem og ikke tok ansvar for døtrenes opplæring godt nok og de opplevde det som vanskelig at skolen ikke så ut til å støtte døtrene deres. *Mødrene* opplevde videre at de ikke fikk god nok informasjon om konsekvensene ved at dørene fikk fritak i fag.

Studien konkluderer med at siden fritak i fag på ungdomskolen *kan* medføre videre fritak i fag i videregående, bør grunnlaget for å gi fritak vurderes nøye. I det man mangler kjernefag på vitnemålet fra ungdomsskolen så mister man mulighet til å komme inn på universitet. Deltagerne forteller at det ikke er selve fritaket i nynorsk som har preget dem mest, men det å bli tatt bort fra fellesskapet og å *bli holdt utenfor* fellesskapet. Lærere i skolevesenet trenger økt kompetanse i å undervise og samhandle med elever som har synstap.

Nøkkelord:

Synstap, Fritak i fag, inkludering, spesial undervisning, tilpasset opplæring, utenforskap, livsverdensfenomenologi.

Abstract

The study was to investigate whether exemption from subjects influenced people with visual impairment, what information they received, which subject it was and how they had experienced their educational course in the Norwegian school. It was difficult to find research that has been done on exemption from subjects for people with visual impairment, research has been found that describes that the school today is not good at teaching or including students with visual impairment. There is also research that shows how important higher education is for occupational participation among people with disabilities.

The thesis is written from a life-world phenomenological perspective with the use of hermeneutics in the analysis of the interviews. *Young adults* and their *mothers* were interviewed. Most were exempted from Nynorsk, but those who additionally had special education in any core subject, ended up having further exemptions in some of these subjects in upper secondary education as well. In the end, this led to them not qualifying for higher education.

The *young adults* tell of a schooling where several experienced bullying, insecurity and a school that did not understand or had knowledge of how to teach in the best possible way. As students, they had to defend the need for facilitation. The schooling gave them many bad experiences that characterize some of them even today. The *mothers* felt that the school did not listen to them and did not take responsibility for the daughters' education well enough and they found it difficult that the school did not seem to support their daughters. They experienced that they did not receive good enough information about the consequences of having exemptions in subjects.

The study concludes that since exemptions in subjects at upper secondary school may lead to further exemptions in subjects in upper secondary school, the basis for granting exemptions should be carefully considered. As you lack core subjects on the diploma from upper secondary school, you lose the opportunity to enter the university. The participants say that it is not the exemption itself in Nynorsk that has affected them the most but being taken away from the community and being kept out of the community. Teachers in the school system need increased competence in teaching and interacting with students who have visual impairment.

Keywords: Vision Impaired, Exemption in subjects, inclusion, special education, adapted education, exclusion, life-world phenomenology.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Formål og problemstilling	8
1.3 Oppgavens oppbygging	8
2. Tidligere forskning	10
3. Teoretisk forankring og faglig grunnlag.....	12
3.1. Livsverdensfenomenologi.....	12
3.2. Hermeneutikk.....	13
3.3. Synssansen	14
3.4. Synstap og læring.....	14
3.5. Inkludering.....	16
3.6. Synstap og sosial interaksjon	17
3.7. Hvordan dannelse av identitet, selvtillit og selvfølelse påvirkes ved synstap.....	18
4. Metode	20
4.1. Studiedesign.....	20
4.2. Intervju som metode	20
4.3. Utvalg.....	21
4.4. Gjennomføringen	22
4.5. Analyse av intervjuene.....	23
4.6. Validitet	26
4.7. Reliabilitet.....	26
4.8. Ethiske refleksjoner.	27
5. Resultat.....	28
5.1.0. Kort om fritak og annet fra de <i>unge voksne</i>	28
5.1.1. Manglende forståelse.	30
5.1.2. Manglende kunnskap om undervisning for elever med synstap.....	31
5.1.3. Manglende tilrettelegging.....	32
5.1.4. Manglende opplæring.	33
5.1.5. Utrygghet og mobbing.....	34
5.1.6. Umyndiggjøring.	35
5.1.7. Sorg og utenforskap.....	36
5.2. Mødrenes fortellinger.	36
5.2.1. Sorg og utenforskap	37

5.2.2. Brudd i livet.....	38
5.2.3. Manglende informasjon	39
5.3. Livsverden og levd kropp.	40
6. Diskusjon.....	43
6.1. Vi kan ikke velge de elevene vi får.....	43
6.2. Hva kan vi lære av de <i>unge voksnes</i> erfaringer?.....	45
6.3. Hva kan vi lære av <i>mødrenes</i> erfaringer?	48
6.4. Hva skjedde med inkluderingen?.....	49
6.5. Veien videre.....	50
6.6. Hva betyr dette på et samfunnsnivå?	51
7. Konklusjon	53
Referanser/litteraturliste	55
Vedlegg.....	59
Vedlegg 1).....	59
Vedlegg 2).....	60
Vedlegg 3).....	61
Vedlegg 4).....	63

Forord

«Vi skal gi tulipanen et så gunstig miljø, at den blir så stor,
vakker og velutviklet som den overhodet har mulighet for å bli

- Men den skal aldri tvinges til å bli en rose»

August W.F. Frøbel. (1840)

Det var ikke lett å finne alle tulipanene til forskningen. Til dere som til slutt meldte dere. Tusen takk! Dere er riktige helter og deres historier er viktige. Vi trenger Deres historier for å bli bedre.

Tusen takk til Blindeforbundet for å formidle undersøkelsen min til sine medlemmer. Dere har rett, dette er et viktig emne å belyse.

Takk til Kjell Fredagsvik som overbeviste meg om at dette var noe jeg skulle gjøre. Dette var en tekst jeg så gjerne skulle ha vist deg.

Denne oppgaven har vært vanskelig å gjennomføre. Jeg har opplevd mange gode stunder i skolen av våkne, gode kollegaer og å skrive denne med deltageres livsverden har rett og slett gjort litt vondt. Denne kunnskapen gjorde det vondt å få og veien med å formidle det har vært tung. Deltageres fortellinger setter dessverre kollegiet mitt i en dårlig posisjon, det er en av årsakene til at dette ble tungt å bearbeide. Så har det selvsagt vært deltageres fortellinger i dette, dette er unge mennesker og deres mødre som har vært nødt til å kjempe for utdanning og forståelse gjennom en hel barndom. En mor sa det spesielt: «*Det er så viktig dette her, det du gjør nå!*». Jeg er fylt med ærefrykt over deres historier og håper de når frem til leserne. Vi er nok ikke så gode som vi liker å tro at vi er.

Jeg vil takke min veileder Inger Berndtsson for sine mange og nøye tilbakemeldinger.

Til sist vil jeg takke min datter, det er godt å ha ungdom i hus nå når man må gjøre mye ukjente ting på sin PC.

Jessheim, 28 oktober 2020.

Siri-Beate Hanssen

1. Innledning

«28 år gamle Mikael Bentsen ville jobbe. Men han er synshemmet. Derfor ble han oppfordret til å velge uføretrygd. Det begynte i videregående skole. Han fikk fritak i flere fag uten at han hadde bedt om det selv. Det gjorde at han ikke fikk tatt utdanningen han ønsket. Bentsen manglet studiekompetanse. Etter videregående fikk han praksisplass. Likevel foreslo arbeids- og velferdsetaten Nav at han skulle slutte. Han burde heller ta uføretrygd, sa de da han var 19 år gammel» Klar tale. 6. juni 2018. (Kahrs, 2018)

1.1 Bakgrunn

Gjennom media lærer vi at det er en økende andel unge uføre, de går rett fra utdanning til uføretrygd, historien om Mikael Bentsen engasjerte meg. I denne sammenhengen fant jeg ulike artikler fra forskningstidsskrifter og fikk bekreftet der at dette er økende (Lian, 2001). Det er ulike forklaringer for årsakene til det (Bragstad, 2018). Dette dreier seg generelt om mennesker med ulike funksjonshemninger, det nevnes ingen spesiell type funksjonshemming. Senere fant jeg spørsmål stilt til stortingets representanter om fritak, inne på stortingets egne sider. Dette regnes ikke som forskning men viser at engasjementet og problemstillingen om konsekvenser av fritak i fag, har blitt løftet til politikerne (Strand Knutsdatter, 2018). Her kom det frem at ingen fritak i fag skal ha noe å si for om man får en utdanning eller ikke, dette vekket min nysgjerrighet ytterligere. Dermed ønsket jeg å undersøke og oppdatere kunnskapen om fritak av fag i skoleløpet hos elever med synstap. Hvordan kan det ha virket inn på deres liv? Hvordan har de hadde opplevd utdanningsløpet sitt i den norske skolen?

Jeg har jobbet med elever med synstap i skolen de siste 10 årene av de 20 årene jeg har vært i skolen og blir urolig over en økning av unge uføre og Bentsens erfaring. I denne aldersgruppen han er i har all skolegang skjedd i elevenes nærskoler. Det er en måte å få undersøkt hvordan de allerede initierte lovendringer for elever med synstap er iverksatt i skolen. De statlige spesialskolene er nedlagt. Tanken bak nedleggelsen av spesial skolene var at alle skulle inkluderes med i sine nærmiljøer. Norge undertegnet Salamanca erklæringen og følgende kom et nytt fokus på å inkludere elever med behov for tilrettelegging (Morken, 2007). Det er mye arbeid som er gjort i forkant av at informantene begynte på sine

nærskoler, på stats nivå. Det er gjort få undersøkelser tidligere foruten Norges Blindforbunds undersøkelser om emnet.

1.2 Formål og problemstilling

Det å ha et fritak fra et fag er som navnet tilsier, å ikke ha dette faget på skolen, man får dermed ingen vurdering eller karakter i faget. Dette er i utgangspunktet ment å være en hjelp for elever som skulle trenge det, det er ment å være en mulighet for å gi elever en lettere skolehverdag. Det er foreldre eller foresatte som godkjenner og søker om fritaket i samarbeid med skolen. Det er interessant og relevant å spørre hvilke informasjon de foresatte fikk i prosessen og hvordan de har opplevd å være foreldre for synshemmede barn i norsk skole. Det har vært en stor og lang prosess med å stenge egne skoler for elever med synstap til en deltagelse på egen nærskole. I kjølvannet av dette har det blitt vedtatt nye lover og nye, tydelige beskrivelser i læreplanverket fra utdanningsdirektoratet. Virkeligheten kan være ulik de tenkte rammene, det er den viktigste nytteverdien av dette studiet.

Det var interessant i å se om det kunne finnes en sammenheng mellom fritak av fag i skolen og mulig arbeidsdeltagelse, og hvilken opplevelse de med synstap har hatt av skolen. Videre ville jeg se på informasjonen de og deres foresatte fikk om fritak og om andre muligheter i skolen for de som mennesker med synstap og foreldrenes erfaringer fra skolen; stilte jeg meg tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvilken informasjon og begrunnelse blir gitt fra skolen til elever og foresatte om fritak og utdanningsmuligheter?
- 2) Hvilket eller hvilke fag fikk deltagerne fritak fra?
- 3) Hvordan har deltagerne opplevd skolegangen?

1.3 Oppgavens oppbygging

Besvarelsen består av syv kapitler. I det første kapitlet innledningen, blir bakgrunnen for valg av studie og en presentasjon av formål og problemstilling fremstilt.

Det andre kapitlet viser kort til tidligere forskning om emnet.

I kapittel tre følger en teoretisk forankring og faglig grunn lag. Det teoretiske grunnlaget er delt inn i et vitenskapsteoretiske grunnlag som er livsverdensfenomenologien og hermeneutikken, mens det faglige grunnlaget beskriver nødvendig den kunnskapsgrunnlag for undervisning av elever med synstap i skolen. Dette er sentralt for diskusjonen av funnene i studien.

I kapittel fire beskrives valget av metode. Utvalget blir presentert, gjennomføringen av intervjuene reflektert over og analysen blir beskrevet inngående. I denne delen reflekteres det over reliabilitet og valididen ut fra gitte kriterier. Fjerde kapittel avsluttes med etiske refleksjoner som kom underveis i studiet.

I det femte kapittelet finner vi resultatet, en presentasjon av funnene i studiet. Dette er satt inn i en del for deltagerne og en del for mødrene. Funnene fra analysen er samlet i nye underpunkter i de ulike delene, her siteres deltagerne både direkte fra transkripsjonene, fra sammenfattelse og den strukturelle analysen av intervjuene. Til slutt i femte kapittel har funnene hos deltagerne har ført frem til et eget kapittel om *livsverden og levd kropp*, fordi det er fremtredende i funnene hos begge gruppene, hver på sin måte og er sentral i teorien om livsverdensfenomenologien.

I det sjette kapitelet drøftes funnene ut fra det faglige, teoretiske og metodiske grunnlaget for oppgaven, samt i forhold til utdanningsdirektoratets egne retningslinjer. Herunder kommer også innspill til skolene om endringer skolen kan gjøre som deltagerne og mødrene savnet med betraktninger rundt skolen plass i samfunnet. Videre følger innspill om hva samfunnet bør legge vekt på videre.

Avslutningsvis i det sjuende kapittel foreligger konklusjonen for oppgaven med avsluttende kommentarer til studiet.

2. Tidligere forskning

Det var vanskelig å finne tidligere forskning som viste noe konkret om studietemaet. Jeg fant at det var gjort forskning om levekår for personer med nedsatt funksjonsevne i 2015, denne omtaler utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne og om taler døve, men tar ikke for seg mennesker med synstap spesielt, ei heller noe om fritak av fag i skolen. Denne rapporten viser derimot at inkluderingen i skolen og forpliktelsene Norge har gjort med FN ikke er fulgt opp slik det den skulle (Kittelsaa, Wik, & Tøssebro, 2015).

Det var ønskelig å finne litteratur eller studier om emnet fra andre land. Mhari Thurston har gjort en undersøkelse om inkluderingen og støtten elever med albinisme opplevde i Dundee, UK. Denne studien nevner ikke fritak, men det gir et sammenligningsgrunnlag på det tredje punkt, hvordan de har opplevd skolegangen sin. Hennes studie bekrefter behovet for kvalifiserte lærere for eleven med synstap og konkluderer med at lærere må etterstrebe å normalisere annerledeshet og at man må samarbeide med elevene for å ha en vurdering over deres behov for støtte i forhold til synstap og forsikre seg om at dere stemme høres (Thurston, 2014).

Deler av debatten rundt fritak av fag for elever med synstap er oftest diskutert i forbindelse med kroppsøvingfaget. Gjennom Google scholar fant jeg en bachelor oppgave fra NTNU, utgitt gjennom NTNU Open. Dette var et litteratur studie rundt artikler om inkludering for synshemmede i kroppsøvingfaget (Folkestad, 2020), her fikk jeg tilgang til interessante artikler. Her fant jeg at det har vært et økende fokus på inkludering av synshemmede i kroppsøving de siste 10 årene, men jeg fant ikke konkret forskning om fritak av kjernefag som norsk, matte, naturfag, engelsk og samfunnsfag.

Da jeg gjorde søk i USN Oria, deres bibliotek katalog, fant jeg forskning som var gjort av NTNU i samarbeid med Statped om inkludering (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014). Jeg fikk også tilgang om forskning som var gjort om unge uføres levekår som er utgitt av statistisk sentralbyrå (Sæther, 2009). Google ga meg tilgang på Blindeforbundets egne undersøkelser og forskning utført av Nav om «vekst i uførhet hos unge» (Bragstad, 2018). ingen av disse kildene nevner fritak av fag. Derimot nevnes det en

sammenheng mellom utdanningsnivå og yrkesdeltagelse som var interessant for min forskning (Sæther, 2009).

Undersøkelsen gjort av Blindeforbundet er det eneste som nevner fritak av fag helt spesifikt, her ble en rekke ungdom og deres foresatte kontaktet i en spørreundersøkelse. De gjorde en undersøkelse om mobbing blant synshemmede, der kom fritak i fag frem som en medvirkende årsak til utenforskap, på et generelt grunnlag, og dermed også mobbingen (Ipsos, 2016).

I 2014 la Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg frem en rapport der det er forsket på og beskriver inkludering av ungdom med sansetap, muligheter og begrensinger. De tar ikke for seg fritak i fag, men trekker frem at elevene med synstap strever med å tilpasse seg de andre og viser til en konflikt mellom det å ha hjelpemidler som kan forstyrre resten av klassen. Det understrekes at lærerne er viktige og konkluderer med at skolen ikke gjør en god jobb med tanke på det samfunns ansvaret for inkludering de har, den konkluderer videre med at det er svært nødvendig å få økt kompetansen på alle nivåer (Kermit et al., 2014)

Det er gjort forskning på elever med synstap sammen med seende i barnehage. Preisler har fulgt en gruppe barn med synstap over en periode, med et nedslående resultat. Dette ga innblikk i utfordringer i det å fungere med synstap i barnehage. Det viser viktigheten av at det er voksne rundt barnet som har kompetanse på å se de utfordringene barnet har (Preisler, 1993).

Det er utført forskning for å se hva som er god metodikk for elever med synstap med utgangspunkt i rammeplan og kompetansemål i læringsplaner og om en kan se hvilke omstendigheter som må ligge til grunn for gode læringsprosesser (Klingen, Kittelsag, Holkesvik, Wik, & Kermit, 2015). De konkluderer med at det er viktig å få kartlagt lærernes forståelse og holdning om synstap og inkludering. Videre stiller de spørsmål ved om det er en tilstrekkelig innføring i lærerutdanningen om inkludering av elever med ulike funksjonsnedsettelse (Klingen, Kittelsag, Holkesvik, Wik & Kermit, 2015, s.68)).

3. Teoretisk forankring og faglig grunnlag

For å kunne belyse problemstillingene studiet tar for seg, ser jeg det som en nødvendighet å trekke frem fagstoff om de pedagogiske konsekvensene av å ha et synstap, hvilke konsekvenser det har for læring, sosial interaksjon, dannelse av identitet, selvtillit, selvfølelse og inkludering etter å ha beskrevet den teoretiske forankringen. Det å ha et synstap griper inn i alle deler av livet.

3.1. Livsverdensfenomenologi

I studiet har jeg tatt for meg et fenomen i skolen, fritak av fag, for å se hvordan det kan ha virket inn på de mennesker med synstap sitt liv. Jeg har også vært interessert i å høre hvordan de synshemmede har opplevd skolehverdagen sin, for å se hva skolen kan lære av deres historie. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å forstå de dypere meningene i et individs erfaringer (Thomassen, 2016, s. 83) da målet er å se hva vi kan lære av informantenes erfaringer. Husserl benytter begrepet *livsverden*. Livsverden forstås den virkelighet vi lever i, verden slik den praktisk og aktivt oppleves, som også er med på å forme oss som individer (Thomassen, 2016).

Livsverdensfenomenologien tar for seg betydningen av vår egen kropp i forståelsen av oss selv og verden. Liv og verden henger sammen. Livsverdensfenomenologien deler verden opp i ulike deler. En av disse er regionale verdener som er en overgripende kategori, denne har deretter ytterligere tre deler: hjemmetsverden, arbeides- og skoleverdenen, og så til sist fritidsverden (J. Bengtsson & Berndtsson, 2015). Merleau-Ponty trekker frem at livsverden, verden vi lever i, blir en slags tredje dimensjon som er preget av at verden og subjektet påvirker hverandre sirkulært, det ene på virker det andre i et samspill (Bengtsson, 1988). Som subjekt, bruker Merleau-Ponty begrepet *levd kropp* «Den egne kroppen är inte en ting som jag kan flytta omkring i rummet på samma sätt som jag flyttar möbler och böcker» (Bengtsson, 1988, s.78) kroppen er jo en aktiv part her som utfører selve handlingene. Vår måte å være i verden «her og nå» knyttes til og selv og vår kropp.

Filosofen Merleau-Ponty forklarer at vi ikke bare *har* en kropp, men at vi også *er* vår kropp. Vår egen kropp, den levde kroppen er ikke bare er subjektet eller objektet, men begge deler samtidig. Kroppen er den aktivt handlende, objektet, og den aktivt erfarende, subjektet,

samtidig. «Kroppen er vor generelle måte at have en verden på» (Merleau-Ponty, 1994, s. 102). Om man berører kneet sitt så erfarer hånden bevegelsen og erfarer fornemmelsen av å kjenne på kneet sitt og kneet kjenner berøringen av hånden. Det preger subjektet på godt og vondt. Berndtsson trekker frem at filosofen Merleau-Ponty, snakker om den habituelle kroppen og den aktuelle kroppen, forandres kroppen, forandres den levde verden, alt henger sammen (Berndtsson, 2015). Når kroppen har lært en ferdighet, blir det en vane, Merleau-Ponty snakker da om vane-kroppen, denne kan skille seg fra den aktuelle kroppen som ikke har lært seg ferdigheter med sine begrensninger. Merleau-Ponty, beskriver en perseptuell vane og da trekker han gjerne inn bruk av en hvit stokk. Det er en motorisk vane og bruke den, samt det er en perseptuell vane å utforske verden med den, når den er et fortrolig redskap. Hvit stokk er et viktig redskap personer med synstap perspirerer med (Merleau-Ponty, 1994) Merleau-Ponty og Husserl sin teori om *Livsverden* har tatt for seg en verdensoppfattelse med et sansetap, i og med at begrepet *levd kropp* benyttes som det gjør er den ideell å ha i bakgrunnen i det man skal forstå mennesker med synstaps verden. Deres kropp har naturlig nok en helt annen opplevelse og erfaring av hva verden er enn det seende gjør.

3.2. Hermeneutikk

Livsverdens fenomenologi og hermeneutikken er nært knyttet. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. Vår fortolkning av tekster preges av hvordan våre *fordommer* om et emne er, altså hvordan vår forforståelse er. Spørsmålene er formulert for å få tak i hvordan informantenes levde erfaringer er, deres *forståelses horisont* som Gadamer uttrykker det. Gadamer, blant flere snakker om den hermeneutiske sirkel: kort sagt. Våre *fordommer* preger hvordan vi forstår en tekst og når vi da har lest denne teksten vil vi da ha utvidet horisonten vår og har fått en annen *fordom* av teksten eller forforståelse av den. Gadamer hevder at våre *fordommer* ikke har noe fast grunnlag for denne *fordommen*. Da en *fordom* kan være noe en har med seg fra tidligere. Den hermeneutiske sirkelen har ikke en sikker begynnelse og handler om relasjon leser og tekst (Lægneid & Skorgen, 2014).

Leserens forforståelse endres i takt med at denne leser teksten og får en ny forforståelse. Forståelses horisont blir utvidet og en får dermed en ny måte og forstå teksten på, sirkelen lager en spiral, der vi stadig konfronteres med våre *fordommer* og får korrigert og utvidet vår egen forståelses horisont. Ifølge Gadamer vil vårt språk, eller språkforståelse ha betydning

for våre fordommer og vår forståelse av den teksten vi lese, vil dette også utvikle seg i takt med denne hermeneutiske sirkelen. Forståelsen av de historiske skriftene til f.eks. Thukydid er annerledes i dag enn da de ble skrevet, de ble skrevet ut fra slik man snakket da og de preger naturlig nok forståelsen av historiene hans. Man finner nok en annen meningsbærende forståelse av historiene også (Lægreid & Skorgen, 2014).

Gadamer snakker om horisontsammensmelting, dette innebærer at leserens horisont, i takt med sin økte forståelse, smelter sammen med tekstens horisonter (Lægreid & Skorgen, 2014), det beste resultat man får av den hermeneutiske sirkelen. I denne sammensmeltningen finner leseren meningen i teksten. En fortellings oppgave handler ikke om at en skal forstå den subjektive forståelsen, all erfaring og annet som menneskene i fortellingen opplever, vi skal se meningen. Mening er sentralt når en skal fortolke en tekst. Intervjuene som er gjort er transkribert og gjort om til tekst (Lægreid & Skorgen, 2014).

3.3. Synssansen

De seende tenker ikke over hva synet i grunnen betyr for hvert menneske. Synet brukes hele tiden og gir nødvendig informasjon om våre omgivelser, kun i løpet av sekunder. Vi ser størrelser, hindringer foran oss og mennesker rundt oss ved å bruke øyemusklene og eller å i tillegg bevege hodet i det vi ser oss om (Larssen & Wilhelmsen, 2008). Vi bruker synet når vi snakker sammen, vi ser hverandres kroppsspråk og får en fullstendig formasjon ut fra det. Synet vårt gir oss muligheten til å imitere andre, slik barna gjør. Dette er en mulighet de synshemmede ikke får. Det er en stor del av vår hjerne som beskjeftiger seg med synet, og skader i hjernen kan påvirke synet på ulike måter (Fahmy, Wilhelm, & Hamann, 2013). Synet påvirker vår balanse, spatiale forståelse og hvordan vi tilegner oss kunnskap.

3.4. Synstap og læring

For små barn fungerer synet som et middel for å få kontakt med og ut mot omverden, barnet ser foreldrenes ansikt og kan respondere ut fra det. Barnet kan peke på noe det ser for å påkalle foreldrenes oppmerksomhet og få tilbakemelding på det, enten med smil og annen anerkjennelse. Barnet får utvidet sin kunnskap ved denne samhandlingen med sine foreldre (Tellevik, 2008). Synshemmede barn vil da fokusere på lydene de hører, kommentere dem og så lærer de om hvilken lyd elementet de lurere på har. Skal de bli kjent med tingens form er de

naturlignok nødt til å utforske det med hendene sine og bruke tid på å danne seg et indre bilde på det de møter. Det er ganske innlysende at det tar lenger tid for en person med synstap å lære om ulike elementer fordi man nettopp bruker tid på å forstå de ulike elementene og så sette det sammen til en helhet, f.eks. erfaringen av en stols generelle utseende etter å ha kjent på stolbeina, stolryggen og setet og forstått de ulike delene for seg før det settes sammen i en helhet. Stol = noe vi sitter på som har bein, en rygg og et sete. Form, størrelse avstander og plasseringer er vanskelig å oppfatte fordi det å persipere former som er større en fingrene kreveren sammensmelting av en serie sanseintrykk. Når da tidsintervallet for korttidshukommelsen er 10—15 sekunder, forstår man at det å kun persipere gjennom taktil og haptisk sans tar lang tid (Klingenberg, 2008). Det er en vanlig misforståelse at om man mangler synssansen så blir andre sanser sterkere automatisk, et tap av synet medfører at vedkommende er mer enn vanlig oppmerksom med sine andre sanser som f.eks. hørselen. Barnet med synstap må dermed øve opp forståelsen av den informasjonen de andre sansene gir (Elmerskog, 2008). Et annet viktig element for et menneskes læring er å ha en evne til mentalisering, altså å kunne forstå hvordan andre tenker og føler og å forstå seg selv utenfra og å kunne forstå misforståelser (Peterson, Peterson, & Webb, 2000). Pring og Dewart fant i en studie om sosial kognisjon at barn med synstap tendenserte å ha en lavere evne til mentalisering enn de seende barn i en alder fra 9- 12 år (Pring & Dewart, 1998). Det er lett for en pedagog å forstå at mye av oppgavene som krever forestillingsevne og annen abstrakt tenking kan være vanskelig og må tilrettelegges spesielt. Det er viktig å hjelpe barnet med å få de begrepene som trengs for å forstå hele sammenhengen. Vygotsky om taler dette om $S \rightarrow X \rightarrow R$. S er hva som skal læres, X er hvordan man utfører aktiviteten og R blir dermed resultatet (Jerlang & Ringsted, 1991). Rent praktisk vil jo det medføre at man bruker tid på synstolking for eleven med synstap, for å sørge for at eleven forstår sammenhenger og får beskrivelser til abstrakte uttrykk i samhandling med eleven.

Det livsverdensfenomenologiske synet på læring har et fokus på kroppen som en del av barnets læring, og læringsforutsetninger. Merleau-Ponty trekker frem at mennesket ikke kun er fysisk-objektivt til stede, men også er et kroppslig subjekt. Begrepet den *levde kroppen* er en teori i denne sammenhengen, den *levde kroppen* er en helhet med kropp, sjel, følelser og erfaringer man gjør seg. Det er sentrale elementer i all læring, kroppen er med deg i alle deler av livet (Bengtsson 2015 s. 49).

Det er altså en tvetydig tilværelse mellom objekt og subjekt (Bengtsson 2015, s. 124). Kunnskapen man tilegner seg med kroppen er ikke uten det eventuelle redskapet kroppen benytter seg av som f.eks. leselist, PC eller hvit stokk. Som nybegynner er det ikke nødvendigvis et arbeidsredskap. Derimot, når barnet lærer at man kan lese og skrive med leselisten til en PC og at man finner frem trygt i det man bruker en hvit stokk, blir det et instrument for å lære å lese og skrive mer med også, for bruken av hvit stokk, noe man bruker under forflytning. PC og leselist blir for mennesker med synstap et instrument for å lese og skrive, det blir en del av ens måte å kommunisere med. Man vil gjerne bruke PC og leselist til ulike ting hjemme og på skolen. Denne kroppslige læringen blir en del av barnas læreforutsetning, endrer kroppen seg, endres læreforutsetningene, redskapene man er avhengig av blir nærsagt en del av ens kropp, man får ikke utført det man skal uten, Bengtsson bruker elevenes blyanter som eksempel da det er et av deres viktigste arbeidsredskap, for synshemmede vil det jo nettopp leselisten og PC være deres arbeidsredskap (Bengtsson, 2015)

3.5. Inkludering

Ordet inkludering knyttes gjerne til Unescos *Salamancaerklæring* som Norge undertegnet i 1994, den understreker at alle barn skal ha plass i en skole, skolen skal ha plass til alle uansett hvilke funksjonsnedsettelse man har. Det skal ikke lenger være et diskusjonsspørsmål om man har rett til å være i en skole eller ikke, det ansees å være en menneskerett. Det er dermed en selvfølge at man er i skolen selv om en skulle ha, som i denne sammenhengen, et synstap (Morken, 2007). Tanken er at inkludering skal gjennomføre alt arbeidet i skolen.

«*Inkludering skal være en oppgave for alle som jobber i skolesamfunnet*» (Morken, s.128, 2007). Det er ingen tvil om at dette er et ansvar for alle, ikke bare lærere i skolen, men assistenter og ledere. Dette nevnes også i boken *Inkluderende læringsmiljø*, her understrekes ansvaret en skoleledelse har, det er helt avgjørende at skoleledelsen er engasjert i å få til et inkluderende læringsmiljø på den enkelte skole. Videre trekkes lærerens ansvar for det sosiale miljøet frem, vennskap er viktig for alle barn og er sentralt i dannelsen av identitet og tilhørighet (Bergkastet, Duesund, & Westvig, 2015). Dannelsen av identitet utvikles i møtet mellom ens indre prosesser og de sosiale og kulturelle omgivelser man er i (Jordet, 2020).

Dunkers beskriver fremgangsmåter som er blitt presentert for barn med synstap i det de lærer om hvordan de kan tre inn i en lek eller aktivitet de andre seende holder på med (Dunkers,

2013). Hun har gjennom flere samtaler og observasjoner samlet inn materiale, de yngste barna leker sammen i kontekstualiserte sammenhenger, dette endrer seg når de blir eldre og snakker sammen i mer dekontekstualisert sammenhenger. Da er det vanskelig å kunne forstå sammenhengen i det de leker. De synshemmede barna har som nevnt en litt senere utvikling av evnen til mentalisering, dette preger leken og det sosiale samspillet. Når det er vanskelig å forstå hva den andre tenker er det naturlig nok ikke lett å møte motparten med ønsket tilbakemelding. Dunkers forskning er gjort i barnehage, førskole som omfatter de eldste barna i barnehagen. Elever på 1- 3 trinn i skolen har et mer fokus på lek, det blir dermed relevant for elever i grunnskolens laveste trinn.

Elever med synstap er som nevnt, i større grad, avhengig av å få hjelp for å tolke verden rundt seg og å få nødvendig informasjon for å kunne ta adekvate valg i forhold til situasjonene de er i. Mennesker med synstap bruker mye krefter på å lære seg de skolefaglige ferdighetene og bruker mye krefter på praktiske ting som å forflytte seg og å håndtere sine egne hjelpemidler i skolesituasjonen, i tillegg møter de mange fordommer fra omgivelsene sine, det er en stressende faktor (Gjertsen & Sanne, 2011).

Ligaard skrev en artikkel basert på sin masteroppgave i tidsskriftet *Spesialpedagogikk* sammen med Heen og Brandsborg, hun hadde en undersøkelse om ungdom med synstap sine sosiale relasjoner. Deltagerne fortalte om en aktiv rolle og ytret seg som individer med en sosial og travel hverdag, da hadde de mindre fokus på det de gjorde enn på det de faktisk fikk til. Går man litt dypere inn i deres svar finner man at de ikke er så aktive likevel, det slo positivt ut for deltagerne livskvalitet der de hadde et godt kontaktnett rundt seg (Ligaard Albakk, Wold Heen, & Brandsborg, 2011). De fortalte om en balansegang mellom det å føle seg til bry for de andre og det å ønske å være med på det de andre gjør.

3.6. Synstap og sosial interaksjon

Ettersom mennesker med synstap, naturlig nok, ikke kan oppfatte kroppsspråk som seende og de kan misforstå sammenhenger i et samspill, spesielt mellom barn, siden barn kommuniserer mer med kroppsspråket enn voksne. Synet har stor betydning for turtaking, det lille barnet og omsorgspersonene fanger hverandres blikk i dette samspillet, dette blir annerledes for en som ikke ser. Videre er det ikke vanlig for elever med synstap å bruke mimikk når de snakker,

naturlignok, dette kan stoppe noen barn fra å ta kontakt med de med et synstap, de kan tro at de ikke er interessert i å ha kontakt med dem. Mennesker med synstap bruker lenger tid på å få en oversikt over de sosiale omgivelsene, det skal formidles, tolkes og så forstås, det hele kommer litt an på hvordan omgivelsene blir presentert. Har man et synstap er avhengig av at andre seende trekker dem inn i leken og henvender seg til dem (Preisler, 1993). Dette må naturlignok de seende forstå at er sitt ansvar. Mennesker med synstap er avhengig av at omgivelsene hjelper dem om å holde et felles fokus rundt noe, der utviklingen av sosiale ferdigheter ligger (Stenberg, 2013). Barna må lære seg å utforske verden og trenger å være trygg i det de nettopp gjør det, det å vite hvordan å leke med de andre barna, uten en annen voksen som hjelper dem i gang er en utfordring for flere, det å være sammen med andre barn uten en voksen melder seg som et behov senere i skolealderen.

Noen barn med synstap kan ha en rekke bevegelser som de gjør som en uvane, en type selvstimulering som kalles blindisme. Dette handler om stereotype bevegelser, med hendene, hopping eller lignende. For andre seende barn kan dette naturligvis virke rart og kan hinder dem i å ta kontakt med eleven med synstap. Det er viktig at de med synstap lærer å ha en kontroll på dette (Johansen, 2012). Dette fordi det vil kunne virke hemmede for dem å få kontakt med barn på sin egen alder.

3.7. Hvordan dannelse av identitet, selvtillit og selvfølelse påvirkes ved synstap

Som alle barn trenger barn med synstap trygghet for å få en god utvikling og tillit til verden. Barnets selv dannes i møte med nære omsorgspersoner og speiler seg i nærvoksnes reaksjoner på sin egen atferd og former sin egen etter denne. Utviklingen av identitet foregår gjennom hele livet og kan defineres som hvordan man oppfatter seg selv i en sosial sammenheng og i en historisk sammenheng (Jerlang, 1991a). Barn lærer gjennom erfaringer og kan tilpasse seg alt, men det kreves et gjensidig samspill med nærpersion (Jerlang, 1991b). Dette igjen danner grunnlaget for ens selvfølelse. Winnicott trekker også frem betydningen av omsorgspersoners stemmebruk. Klangen i stemmen formidler følelser hos omsorgspersoner som barnet igjen speiler seg i. I møte med synshemmede barn blir det enda viktigere å være bevisst på dette, da det synshemmede barnet ikke er i stand til å kunne tolke annen non-verbal kommunikasjon. Menneskers selvfølelse preger dets selvoppfatning, det er

jo gjennom sin selvfølelse man forsøker å beskrive seg selv objektivt. Selvoppfatningen rommer alle ideer, følelser og forståelse en har om seg selv og sine egenskaper. Det blir ens subjektive bilde av seg selv. Ens utvikling av selvverd styres av omgivelsenes vurdering av en, det er dette Mead omtaler som «den generaliserte andre». Et godt selvverd innebærer å ha en indre trygg ballast som hjelper en med å godta seg selv slik man er og mestrer å opptre med en sunn selvhevdelse. Identiteten er nær knyttet til selvet og er dannet av den delen som definerer oss ut fra våre sosiale, kulturelle, etniske og religiøse rammer (Jordet, 2020).

Barn som ikke ser må ha korrigeres verbalt og med handledning om nødvendig, her ligger grunnlag for mye feil tolkninger og dårlige opplevelser. Gjertsen og Sanne undersøkte grunnskole-elever med synstap sin psykososiale tilpasning og fant at elevene med synstap meldte om en høyere forekomst av psykososiale vansker enn seende, det var i tillegg en høyere forekomst av emosjonelle vansker (Gjertsen & Sanne, 2011).

4. Metode

Studien undersøkte om fritak av fag hos elever med synstap, om det man kan se sammenheng mellom fritak av fag og mulig arbeidsdeltagelse, hvilken informasjon de fikk om fritak og andre utsikter skolen gir, hvilket fag det gjaldt og hvordan de hadde opplevd utdanningsløpet sitt i den norske skolen. Etter som det var ønsket å få tak i personlige erfaringer og opplevelser, valgte jeg å bruke en kvalitativ forskning og intervju som metode, da jeg betrakter det som den beste metoden ut fra det teoretiske grunnlaget for oppgaven. For å få tak i hvordan deltagerne opplevde sin livsverden, ble det laget få spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). Så ut ifra deres opplevelser trekkes slutninger. Det er her valget av å benytte hermeneutikken kom inn. Hermeneutikken gir et godt grunnlag for å analysere tekst, samtidig som det gir en mulighet til å få den nødvendige analytiske avstanden til dataen. Jeg har benyttet den hermeneutiske metoden i å fortolke intervjuene, som en tekst, lest med såkalt naiv lesing (Lindseth & Nordberg, 2004). Når man leser en tekst med naiv lesing forsøker man å lese teksten med nye nysgjerrige øyne uten at fordommer man har skal påvirke tolkningen av teksten.

4.1. Studiedesign

Data jeg får fra intervjuene blir grunnlag for teori og begreper som jeg vil analysere og betrakte i teoretiske perspektiver. Det blir både en induktiv, deduktiv kvalitativ og deskriptiv studie (Thagaard, 2013). Den induktive modellen for teoridannelse søker å systematisere erfaringene og trekker slutninger som kan være gyldige for alle. Den deduktive modellen for teoridannelse søker å trekke slutninger og konkludere (Thomassen 2016, s. 47 og 48) Den er i tillegg deskriptiv i og med at den beskriver de unge voksnes opplevelse av skolegangen sin og mødrenes opplevelse av den. Det er totalt 12 deltagere i studiet, 6 unge voksne og 6 foreldre, her er det mødrene som har deltatt. En av mødrene sendte sine svar skriftlig via sin datter grunnet utfordringer med norsk.

4.2. Intervju som metode

Kvalitative forskningsintervju har ifølge Kvale syv stadier. Den starter med at man har et *tema* man ønsker å undersøke, deretter *planlegger* man intervjuene, deretter *intervjuer* man informantene for så å *transkribere* intervjuet. Ved transkribering gjøres intervjuet om til

tekst. Så *analyseres* intervjuene utfra formålet, deretter skal det *verifiseres* for å se funnenes reliabilitet og validitet. Til slutt, *rapportering* i form av min besvarelse (Kvale & Brinkmann, 2010)

Intervju er et godt redskap for å få innsikt i menneskers erfaringer og opplevelser, men det stiller flere krav til forskeren. Man skal sørge for at informantene føler seg trygge og ivaretatt og at forskeren ivaretar en god balanse slik at forskerens reaksjoner og tilbakemeldinger preger intervjuet dit at man ikke får tak i den informasjonen man er ute etter (Thagaard, 2013).

Jeg valgte intervju da jeg ønsket å få tak i enkelt personers opplevelse av deres skolegang og, selvsagt, om fritaket. Dermed var det ønskelig med spesifikk informasjon, deltagerne skulle føle at de var frie i samtalen, slik at jeg som forsker ville få tak i deres livsverden. Samtidig var det nødvendig med en viss struktur for at svarene vil kunne bli sammenlignbare om andre hadde stilt de samme spørsmålene. Likevel, litt løse rammer gir en fleksibilitet som går at det kan komme opp temaer som ikke var planlagt i forkant. Forskeren trenger kunnskap nok til å kunne utforme intervju spørsmål som gir rom for at informantene får snakke fritt samtidig som de ikke preges å svare slik de tror forskeren ønsker at de skal svare (Kvale & Brinkmann, 2010).

4.3. Utvalg

Jeg kontaktet Blindeforbundet først for å få tak i deltagere til studiet, de søkte etter deltagere gjennom sine kanaler. Det var vanskelig å få tak i deltagere til studiet. Det tok svært lang tid før noen meldte seg. Så en tid etter at jeg gjorde en henvendelse via en egen gruppe på Facebook begynte deltagere å melde seg (vedlegg 4). På denne måten fikk jeg tak i deltagere fra ulike deler av landet. Utvalgsriteriet var at man skulle ha hatt fritak på noen måte. Først var det ønskelig med mennesker i 20 årene, dette flyttet jeg senere til å gjelde til 35 år, da meldte det seg flere deltagere (vedlegg 1). 2 av deltagerne hadde ikke fritak, de ble tatt med fordi jeg så dem som interessant for studiet likevel da de hadde hatt fritak i deler av gymfaget. Deltagerne ga meg nye navn jeg kunne kontakte, slik fikk jeg til slutt tak 6 deltagere, som jeg ønsket til oppgaven. I utgangspunktet planla jeg 10, men da det var så vanskelig å få tak i noen, bestemte jeg meg for 6. Alle deltagerne hadde synstap, tre av dem var helt blinde. Jeg ønsket å snakke med deres foresatte for å få deres erfaringer med i undersøkelsen. Med dette var alle deltagerne i samme miljø på en eller annen måte, uten at de

nødvendigvis kjente hverandre. Dette kalles ifølge Thagaard et *strategisk utvalg* som er delvis valgt ut ved snøballmetoden, det var noen av deltagerne som anbefalte andre, dog det falt seg ikke slik at jeg valgte deltagere som kjente hverandre (Thagaard, 2013). Ettersom det gjerne er de foresatte som tar avgjørelser i et barns liv den tiden han eller hun er i grunnskolen var det viktig for meg å få snakket med dem også. De foresattes bidrag ble viktige for å få belyst begrunnelser for fritak og å få tak i deres livsverden som foresatt for et barn med synstap i skolen og ikke minst barnas livsverden fra en nærvoksens ståsted.

Deltagerne som ønsket å delta i studiet alle var kvinner i alderen 23- 31 år. Det var deres mødre som ble intervjuet, de hadde alle samme bakgrunnsvariabel i form av at de alle var mødre til jenter med synstap, det var totalt 12 deltagere (Halvorsen, 1993). Deltagerne hadde forskjellig utdanning og var fra ulike geografiske område, de hadde derimot alle vært elever ved den norske enhetsskolen, ingen hadde hatt skolegangen sin ved en privat skole. De hadde alle ulik sosiokulturell bakgrunn, da deres foresatte hadde varierende bakgrunn. Mødrene hadde også ulik bakgrunn, felles for dem alle var at de hadde flere barn, det var derimot ulikt om barnet med synstap var deres første barn eller ikke. Jeg tenker ulike geografiske tilhørigheter i landet kan påvirke elevenes tilgang på synspedagogisk kompetanse og økonomi i kommunen (Kleven, 2002). Døtrene og mødrene deres er begge parter deltagere i undersøkelsen og betegnes heretter som *unge voksne* og *mødrene*.

4.4. Gjennomføringen

Studiet ble godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata først. Intervjuspørsmålene var ikke utformet for å være utleverende (vedlegg 2), de var fokusert rundt hvordan deltagerne opplevde skolen, hvordan de anså at tilbudet hadde vært og ikke, minst om de hadde hatt fritak i fag. Spørsmålene var utformet slik at det ut fra konteksten kunne stilles oppfølgingsspørsmål, Thagaard beskriver dette som «tre-med-grener» modellen (Thagaard 2010, s. 103). Oppfølgingsspørsmålene varierte fra mer nyanserte kommentarer til teamet til å få utdypet meningen informantens utsagn. Intervjuene inneholdt en rekke *prober*, dvs. korte kommentarer i samtalen som er ment til å gi flyt i samtalen, det kan være «hm», «mm», eller andre korte anerkjennende tilbakemeldinger (Thagaard, 2013).

Intervju guiden (vedlegg 2) ble sendt ut i forkant slik at alle informantene visste hva de skulle snakke om (Thagaard, 2013). Det ble sendt ut informasjon om studiet, her var det et

samtykke skjema (vedlegg 3), der de samtykke på at samtalene ble tatt opp og senere transkribert og et samtykke på at jeg kontaktet de foresatte.

Det første intervjuet ble gjennomført hjemme hos en *ung voksen*, en av *mødrene* sendte meg svarene jeg hadde sendt ut, via sin datter grunnet språkutfordringer, de snakket dårlig norsk. Ti andre ble gjennomført via telefon, grunnet store avstander og det faktum at Koronapandemien kom. Mange av Blindeforbundets medlemmer var de første som ble satt i karantene og kunne ikke ha kontakt med andre utenfor sitt hjem. Det var viktig for gjennomføringen at det skulle være så enkelt som mulig for deltagerne å delta, flere ytret at det ville være vanskelig å delta om de ikke fikk muligheten til å ha intervjuet via telefon. Formen på intervjuene var delvis ustrukturerte. Deltagerne ga mer informasjon enn det bare intervju spørsmålene undersøkte, da intervjuene hadde oppfølgings spørsmål og en ganske fri form. Til tross for at informantene hadde fått tilsendt konkrete spørsmål, fikk besvarelsene en mer narrativ form de beskrev livsløpet på skolen. De hadde gitt samtykke til å få samtalen tatt opp, slik at jeg ikke var så bundet av å notere hele tiden underveis. Det ble foretatt noen notater underveis i intervjuene, men kun i stikkordsform (Thagaard, 2013). Intervjuene med de *unge voksne* varte i opptil en time, intervjuene av *mødrene* varierte fra 30 minutter til en time. Deltagerne satt alene da jeg snakket med dem, om de hadde små barn, var de i bakgrunnen under samtalen. Jeg intervjuet alltid de *unge voksne* før jeg snakket med *mødrene*. Jeg hadde en samtale med hver av deltagerne, alle fikk et transkribert eksemplar av intervjuet i etterkant når transkripsjonen var ferdig.

4.5. Analyse av intervjuene.

Transkripsjonen av intervjuene er datagrunnlaget for analysen, transkripsjonen har foregått ordrett, og er helt anonymisert, dermed kan sitater benyttes uten at informantens identitet avsløres. For min egen del endret jeg navnene slik at navnene på de *unge voksne* var helt fiktive, det gjorde det enklere å bearbeide. I det videre arbeidet med analysen brukte jeg «Ane», «Ine», «Mie», «Hedvig», «Tanja» og «Maya» som navn på deltagerne. Trykk for tonefall, pauser og latter er markert og notert, jeg skiftet mellom å benytte fet skrift, kursiv og store bokstaver, der deltageren lo, valgte jeg å skrive det inn i et parentes (Kvale & Brinkmann, 2010). Se utsnittet av et intervju, under.

Utsnitt av et intervju

AXX: Men, selvfølgelig barneskolen er jo en sånn.. Det er jo da man.. ehm.. Hva skal jeg si da, det er jo en sånn prøve periode holdt jeg på å si da..

SB: MMM?

AXX: Hvis du da som synshemmet ikke har gått på skole før så må man på en måte da prøve seg fram og..

SB: MM.]

AXX: I forhold til liksom.. hjelpemidler og ... (ler litt) ... datamaskiner holdt jeg på å si.. Hvordan de fungerer..

SB: MMM.

Jeg ble veldig berørt av deltagerens erfaringer og opplevelser, dette påvirket hvilken analyseverktøy jeg valgte. Teksten ble først lest som en tekst, kalt naiv lesing (Lindseth & Nordberg, 2004). Etter transkripsjonen sammenfattet intervjuene rundt spørsmålene og kommenterte dem (vedlegg 4). Da ble det tydelig at det var mye mer informasjon å hente ut av intervjuene enn kun ved sammenfattelse, det dukket opp ulike temaer som kom frem fra de deltagerne. Dermed foretok jeg en strukturell analyse av alle tolv intervjuene, inspirert av Lindseth og Nordbergs artikkel (Lindseth & Nordberg, 2004). Ettersom jeg ble så berørt som jeg ble av deres fortellinger, ble det viktig for meg å benytte et analyseverktøy som hjalp meg med å trekke meningen av den innsamlede dataen. Det var viktig at den tillot meg å holde en analytisk distanse til det de sa, som den hermeneutiske sirkelen inviterer til. Nå ble teksten satt inn i en tabell der informantens uttalelser ble skrevet i første kolonne, deretter en kondensering, så en kolonne med et undertema og tema i siste kolonne. (tabell 4.1)

Tabell 4.1.- Strukturell analyse av et intervju av en ung voksen.

Meningsenhet	Kondensering/fortetting	Under tema	tema
<i>Tiden jeg hadde fritak? På barneskolen så prøvde jeg meg på sånn litt enklere utgave av sånne engelsk oppgaver da... Av type 1., 2. klasse. På ungdomsskolen så hadde jeg punktskrift i stedet får engelsk, husker jeg. Og når dem hadde engelsk tentamen og sånne ting så ble jeg satt inn i en gruppe sammen med disse som hadde Down Syndrom og sånne ting! På dagsturer hvor vi en gang skulle på sånn omvisning på Løiten Lys, så spurte jeg: «kan moren min komme å møte meg?» «Sånn at jeg kan gå med henne i stedet sånn at jeg får med meg hva som skjer!» «Nei». Det fikk jeg ikke lov til fordi jeg skulle gå sammen med dem! Og da skjønte jeg det med en gang at jeg ville bli gående der å ikke få med meg noen ting, for de måtte passe såpass på de andre at de ikke klarer å forklare meg hva som skjedde da! Sånn at vi avtalte så kom mor dit allikevel!</i>	I fritakstidene hadde hun enklere engelsk på barneskolen. På ungdomsskolen så hadde hun punktskrift. De dagene det var engelsk tentamen osv., var hun sammen med en gruppe elever som hadde PU. Hun hadde spurt om hennes mor kunne bli med på en dagstur de skulle ha til Løitens Lys for at hun skulle ha noen med seg som kunne forklare og vise fordi hun forsto at de ikke ville ha kapasitet til det, hun fikk nei. Men, mor møtte henne likevel. Hun måtte selv organisere for å få tilpasset for seg.	Økonomiske prioriteringer kommer i veien for å gi et tilpasset og adekvat tilbud til henne. Mangler kunnskap og kompetanse. Utenfor skap.	Mistillit til de andre voksne. Ensomhet. Levd kropp. Livsverden.

I kolonnen med den meningsbærende enhet er deltagerens ord, i transkribert form samlet sammen. Jeg valgte å ikke ha med hele dialogen i denne analysen da mye av tilbakemeldingene mine bestod av såkalte *prober* i samtalen og jeg anså dem ikke viktig for analysen. I neste kolonne fortettes det som står i den første kolonnen, innholdet trekkes sammen igjen og hovedtrekkene fremheves og settes inn i kolonnen som kalles undertema, deretter fortettes ytterligere for å få en forståelse av de store linjene i teksten, i siste kolonne ser man hovedtemaet i teksten. Et tema er en meningstråd som gjennomtrenger teksten, enten det er snakk om alt eller litt, den trekker med seg hoved essensen av den levde erfaringen (Lindseth & Nordberg, 2004). Her i denne analysen er det økonomiske aspektet frem som en mening fordi, det var det som ble oppfattet som den bakenforliggende årsak til skolens prioritering. Strengt tatt vil det økonomiske aspektet være noen mening, likevel er den så sentral i erfaringen og deltagerens formidling hadde blitt helt annen uten. I så måte ble det ble en fortetting av meningsenheten.

Jeg analyserte intervjuene med *mødrene* på samme måte. Her fikk jeg mye informasjon ut fra skjemaet jeg laget som vist i tabell 4.1. Jeg så at det var mange av temaene som gikk igjen her også (tabell 4.2).

Tabell 4.2- Strukturell analyse av en av mødrenes intervju

Meningsenhet	Kondensering/fortetting	Under tema	tema
<i>Jeg følte at jeg måtte være en ressurs, eller en sterk stemme for henne! Det følte jeg.. Og da tenker jeg mange ganger at.. Nå føler jeg meg ganske sånn.. Klar for å kjempe! Altså, vi er jo to foreldre da! Men, der følte jeg at jeg måtte ta ansvar! For det har litt med hvordan foreldrene er også!</i>	Mor følte hun måtte være en ressurs og en stemme for datteren. Hun kjempet, de er to foreldre men hun følte ansvaret og så at datterens skolegang preges av foreldrenes engasjement.	Ny rolle for mor, brudd i livet. Bekymring for datteren. Ser mangler.	Sårbarhet. Utenforskap.
<i>Og da synes jeg det var slitsomt! Jeg husker jeg kom til fastlegen til Tanja og så spurte hun: «ja, hvordan går det med deg?» Går med meg? Og da brøyt jeg helt sammen husker jeg! Fordi jeg synes <u>det</u> var så tøft! Å hele tiden være den negative! For det å mase, mase, mase! Veldig mye sånn her..</i>	Hun var hos datterens fast lege. Da denne legen spurte hvordan mor hadde de, brøt hun sammen. Hun var helt utslitt av å mase og å være negativ.	Hun får en rolle hun ikke ønsket seg. Annen situasjon enn andre foreldre. Utrygg for datteren.	Sårbarhet. Utenforskap. Brudd i livet. Livsverden.
<i>For det dem [de voksne på skolen] må skjønne å forstå, det er de, hva dem gjør med det her individet, skulle jeg til å si.. Fordi, starten har konsekvenser og er mye viktigere for både det med å få være med! Det å få prøve! Ja, det å få være med! For dem skjønner ikke de sosiale reglene hvis ikke dem får være med å lære det!</i>	Det er viktig at de som jobber med synshemmede forstår at det er veldig viktig å få være med i det sosiale fordi de trenger å lære de sosiale reglene. Sosiale regler læres ved deltagelse.	Usikkerhet for datteren. Bekymring for datteren.	Sorg Sårbarhet. Livsverden.

Underveis i analysen så jeg at jeg tolket flere av deltagerens utsagn inn under *livsverden* og *levd kropp*, dette er sentrale begreper i Livsverdensfenomenologien og jeg oppdaget et mønster med det. Disse begrepene utpekte seg som egne kategorier i analysearbeidet. Begrepene påvirker hverandre i et samspill, kort sagt kunne kanskje alt passe inn under disse to kategoriene. Dermed ble det viktig å se på. Hva består *levd kropp* og *livsverden* av? Den levde kroppen besto mer av de nære ting mens livsverden også omfattet andre ytre faktorer. Dette vil jeg belyse mer under kapittel 5, der funnene beskrives.

4.6. Validitet

I følge Thagaard handler validitet om gyldighet av tolkningene jeg kommer frem til (Thagaard, 2013). Underveis i analysen hentet jeg stadig frem forskningsspørsmålene og brukte de som rette snor i analysen. Fortellingene deltagerne kommer med har svært mange likheter og de snakker sant om sine opplevelser. Som nevnt tidligere har jeg bakgrunn fra skolen selv, det gjør at jeg kjenner til organisasjonsmessige utfordringer som man kan møte i hverdagen. Det kan være en styrke og svakhet (Thagaard 2013. s. 207). Svakheten kan være at jeg har med meg en forforståelse som kanskje ikke er forenelig med deltagerens erfaringer og at dette er en liten og heterogen gruppe da det jo kun er kvinner som meldte seg til studien. Styrken ligger i at de unge voksne er i en forholdsvis lik alders gruppe og deres erfaringer har mange likhetstrekk fra samme tidsperiode fra ulike steder i landet.

4.7. Reliabilitet

En studies reliabilitet skal vise at andre forskere ville kunne få de samme funnene om de selv hadde brukt den samme undersøkelsen, den skal vise hvor pålitelig den er og skal gi andre forskere mulighet til å få samme resultater (Kvale & Brinkmann, 2010). Med min bakgrunn i skolevesenet hadde jeg en forforståelse av deltagerens hverdag som andre utenforstående kanskje ikke har. Fokuset i tolkningene dreier seg rundt elevenes opplevelser og erfaringer, slik nettopp Livsverdensfenomenologien gjør. Dermed ville resultatet bli likt om en annen forsker uten min bakgrunn hadde stilt de samme spørsmålene.

4.8. Etiske refleksjoner.

De etiske refleksjonene skal være en rettesnor under enhver undersøkelse. Forskere skal forholde seg til etiske retningslinjer som finnes (NESH, 2006). Deltagerne mine tilhører en liten del av befolkningen og kan identifiseres, dermed ble anonymiseringen av intervjuet spesielt viktig. Studiet behandler personopplysninger og er blitt godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Heretter kun nevnt som NSD. NDS ga klare retningslinjer for oppbevaringen av data og hva som skal stå i informasjonsskriv til informanter. Jeg hadde mange verdifulle samtaler med dem underveis i prosessen på å få studiet godkjent. Det kreves et informert samtykke. Med det menes at informantene får utdelt et informasjonsskriv som beskriver alle deres rettigheter, hva formålet med undersøkelsen er og at jeg forsikrer meg om at de deltar frivillig (Kvale and Brinkmann 2010, s. 88). Det ble fremmet et ønske fra deltagerne om at opptaket ikke skulle lagres, dette måtte jeg selvsagt i møtekomme, alle fikk et eksemplar av det transkriberte intervjuet.

Det kreves at informasjonen behandles konfidensielt, altså alt ble anonymisert, i mitt tilfelle brukte jeg fiktive navn og unnlot å skrive ned stedsnavn og personnavn under transkriberingen av intervjuene. Jeg unnlot også å sitere direkte fra dialekter da det blir mulig å avsløre deltagerens identitet. Det er ikke så mange med synstap i Norge og miljøet med mennesker med synstap er ganske lite i forhold til andre land.

Deltagerne ga svært personlig informasjon i intervjuene sine, det kreves at jeg forholdt meg profesjonelt til all fortrolig informasjon slik at de følte seg trygge på situasjonen. Jeg vil på ingen måte komme i fare for å krenke deres intime sfære, de *unge voksne* ble veldig ivrig etter å fortelle om opplevelser de hadde fra skolen. Dette har jeg hatt i tankene i hele prosessen med rapport skrivingen.

5. Resultat

Som nevnt innledningsvis er jeg kjent med at det er gjort undersøkelser noen undersøkelser, blant annet i regi av Blindeforbundet (Blindeforbund, 2014), nevnt i kapittel 2, hadde jeg en forforståelse om hva som kunne komme frem i undersøkelsen og med historien til Mikal Bentsen i bakgrunnen hadde jeg allerede et inntrykk, likevel overrasket resultatet meg.

5.1. Kort om fritak og annet fra de *unge voksne*.

Ettersom det var vanskelig å få tak i deltagere til min studie fikk jeg en sterk mistanke til at det kunne handle om dårlige erfaringer. I det jeg kontaktet dem for å avtale tidspunkt for intervju var de t flere av de *unge voksne* som fortalte at det var nok mange som kviet seg for å snakke om skolegangen de hadde hatt fordi de ikke hadde hatt så gode opplevelser eller minner fra den tiden. Det bekreftet mine antagelser.

«Jeg tror det ligger noe der, med at det ikke er så mange som er så mange som er så komfortable å snakke om hva de har vært fritak fra ... Altså det er mange som føler at ...» forteller Hedvig en av de *unge voksne* i studien.

Under intervjuene fortalte de *unge voksne* at de møtte mangler i skolen om ditt synstap og om hvilke forutsetninger det ga dem som elever i skolen. Flere av de *unge voksne* fortalte om at de ble plassert i gruppe med andre elever som hadde lærevansker eller var psykisk utviklingshemmede. De synes det var ubehagelig fordi det førte til at omgivelsene ble uforutsigbare, elevene i denne gruppen trengte mye hjelp. Det førte i store trekk til at de voksne personene som var ment for å hjelpe en ikke kunne hjelpe en likevel fordi de ikke hadde kapasitet til det. De reagerte på å bli satt sammen med mennesker som hadde sammensatte lærevansker, fordi de følte seg «*satt i bås*» som en av de *unge voksne* kalte det. Det er tydelig at mye av de dårlige holdningene disse barna eller ungdommene møtte skyldes nettopp mangel på kunnskap, hos de menneskene de var sammen daglig, men også mangel på en plan fra skolens ledelse.

Jeg opplevde at flere av dem som barn hadde en ulykkelig tilværelse, med lærere som helt manglet engasjement for deres situasjon. Her hadde de av de *unge voksne* som var svaksynte de dårligste opplevelsene. Det så ut til at det var flere som deltok på kurs for lærere på

Statped, men det var dessverre ikke alle deltagerne som opplevde dette som vellykket likevel. Både *mødre* og *de unge voksne* fortalte om at det som var lært på kurs ble lagt bort. Likevel, fire av de *unge voksne* fortalte at de i store trekk var fornøyd med skoletilbudet, men da vi gikk mer inn på deres opplevelse av skolegangen, kom det frem mye alvorlig. Voksne sviktet sin rolle som den som skal hjelpe til med å gi barna en trygg tilværelse i skolen. To av informantene forteller om at de opplevde langvarig mobbing fra skolestart og gjennom hele grunnskoleløpet og beskriver tydelig at de samlede opplevelsene de har hatt fortsatt preger dem nå i voksen alder, på en dårlig måte, de forteller at de har vansker på å stole noen. Dette kunne gjøre alt ekstra vanskelig, da det å være nødt til å stole på andre er noe man er nødt til når man ikke ser.

Det var interessant med hvilken informasjon de unge voksne hadde med tanke på fritak. Mie forteller:

«Så det er sånn: «er du sikker på at du synes det her går bra?» Eller den type ting da. Andre folk hadde bare hørt om at andre blinde hadde fritak da. ...»

Dette var kun en av de *unge voksnes* tilbakemeldinger om begrunnelse for å skulle ha et fritak, to av deltagerne er helt åpne på at de slett ikke helt visste hvorfor de skulle ha fritaket. Tre andre igjen hadde sine egne tanker om hvorfor, men ingen kunne fortelle at de hadde blitt fortalt årsaken. Det hadde blitt formidlet i etterkant og uten at de var delaktige. I form av at foreldrene hadde vært i møter med skolen og laget avtaler på *de unge voksnes* vegne. At så mange var så usikre på hvorfor de skulle ha fritak, overrasket meg.

Det er ikke lett å si om fritakene har hatt en stor innvirkning på informantenes videre skolegang eller liv, de fleste hadde fritak i nynorsk om de hadde fritak, man kan få karakter i norskfaget uten nynorsk. Det kreves derimot at man kan nynorsk om man ønsker å jobbe i statskanaler (NRK osv.) og noen aviser. Man kan dermed bli forhindret fra noen jobber i mediebransjen. En av deltagerne mistet en jobb mulighet i en mediainstitusjon fordi hun ikke hadde hatt nynorsk. Derimot hadde spesialundervisning en innvirkning på deres karakterer, elever som hadde IOP¹ fikk ikke karakter i fagene og manglet dermed muligheter på videregående. Kun to av seks av de *unge voksne* var i jobb og hadde høyere utdanning, det

¹ IOP= Individuell opplæringsplan, enhver som får spesialundervisning skal ha det i det faget de får spesialundervisning i.

ser ut til å være en sammenheng mellom det å være i jobb og å ha en høyere utdanning. Dette funnet er bekreftet av Blindeforbundets egne undersøkelser, nevnt innledningsvis (Blindeforbund, 2014).

Under følger ulike underkapitler der det som kom frem i den strukturelle analysens temadel, det kommer som en overskrift. I de tre første underkapitlene presenteres hva de unge voksne opplevde fra de voksne, altså lærere og andre på skolen. I de neste fem kapitlene kommer det i tillegg inn opplevelser med medelever på skolen. Her trekkes det frem enkelte sitater fra intervjuene i tillegg til mine sammenfatninger.

5.1.1. Manglende forståelse

Alle *unge voksne* fikk dette spørsmålet i en eller annen for i det de sa ifra om behov eller ønsker på en eller annen måte.

«Hva skal du med det?»

Det ble så tydelig for dem at de ikke ble forstått og de opplevde å være nødt til å forsvare ønsker og behov.

Tanja forklarte at hun så gjerne ville holde på med farger og fargelegging på skolen, men fikk veldig negative kommentarer fra voksne. Hun kunne jo ikke se noe, så hva skulle det være godt for? Dermed mistet hun helt lysten til å fargelegge og opplevde at tegnegleden hennes ble tatt fra henne. Hun er ikke alene om å oppleve å bli fratatt muligheten til å jobbe med form og farge. De voksne rundt henne støttet ikke nysgjerrigheten hun hadde, dette opplevde hun som svært leit. Maya hadde samme opplevelse, hun ville gjerne forsøke seg på brodering i formingsfaget, men der tok læreren henne ut av timen uten at hun selv skjønnte hvorfor. Den eneste forklaringen hun satt igjen med «dette er ikke noe for deg!». Ine derimot hadde mye til med Kunst og Håndverksfaget, dette trivdes hun godt med. Hun var veldig glad i alle praktiske fag. Likevel opplevde også hun at det ble tatt avgjørelser over hodet på henne om hva hun skulle være med på eller ikke.

Ane hadde derimot en positiv erfaring fra ungdomsskolen, her hadde kontaktlæreren hennes deltatt på mange kurs for lærere på Statped og var veldig engasjert i hennes skolegang. Ved behov hadde han undervisning alene med Ane for å sikre at hun lærte det hun skulle. Hun

forteller gode ting om miljøet fra ungdomsskoletiden. Hedvig fortalte også om at hun fikk materiale tilpasset.

Jeg var overrasket over hvor mye de som barn og ungdom måtte stå på selv å forklare omverden hvilke behov de hadde av praktisk tilrettelegging og av andre tekniske hjelpemidler. Den største overgangen for dem var da de kom over i videregående skole, det var her de enten klarte seg eller falt helt ut. Det så ut til å være helt andre tanker om tilrettelegging og hva tilpasset opplæring var der. Her måtte elevene forklare tilrettelegging av miljø og gjentatte ganger spørre om å få lov til å få materiale de skulle gjennomgå litt på forhånd slik at det kunne legges inn i deres egen PC og dermed kunne følge undervisningen.

5.1.2. Manglende kunnskap om undervisning for elever med synstap

De *unge voksne* hadde ulike opplevelser i ulike fag, men en ting som skilte seg ut var opplevelsen av gymfaget. Tre av informantene fikk oppfølging av en fysioterapeut i gymtimene, de av disse igjen som deltok noen ganger i gymtimene opplevde at læreren ikke visste hvordan de skulle tilrettelegge og inkludere dem i gymtimen.

«Men kan du ikke bare prøve litt?» sa gymlæreren til Ane, andre *unge voksne* kunne fortelle om lignende erfaringer i sine intervjuer.

Flere fortalte om at de hadde dårlige opplevelser spesielt i forhold til ballspill. Hvor på læreren ba dem være så snill å prøve å delta, dette gikk selvsagt ikke godt. Det er ikke lett å være med på ball-lek der man skal kaste ball til hverandre eller spille tennis om man ikke ser eller ser svært lite. I disse situasjonene ble de ekstra sårbare da de naturlignok, ikke ble ønsket på noen lag eller ble sittende på benken fordi de *«ble ute»*. Mie, en helt blind jente i skolen hadde en diskusjon med gymlæreren sin og hadde i grunnen en ide om at hun hadde hatt en god innsats i gymtimene gjennom hele året. Da hun hadde en vurderingssamtale med gymlæreren fikk hun vite at hun nok ikke ville få så høy karakter fordi hun ikke hadde kunnet delta på fotball, som var en del av læreplanen i gymfaget. Hun opplevde dette som diskriminerende og sa ifra om det, men ble ikke hørt. Maya fikk beskjed om at hun skulle være med å løpe med de andre i gymtimen, de skulle løpe på en fotball bane, ute, der løper hun dessverre inn i et av fotball målene og slår seg, hun får ikke trøst, men kjeft av læreren. Hun prøvde jo, men til ingen nytte, hun opplevde at hun ikke fikk dette til og i tillegg få kjeft

gjør opplevelsen rett og slett traumatisk. Gymfaget ble for flere en time der de skilte seg ekstra ut og ikke klarte å delta.

Videre er det manglende kunnskap i hvilke muligheter en har ved å bruke IT- teknologi. I barneskolen opplevde de fleste svaksynte at de ble sittende bak sine store leseTV skjermer og PC skjermer og dermed bli litt utenfor de andre i klassen. Ved å benytte PC eller iPad og å få muligheten til å bruke e-bøker så kan man forstørre materialet slik det passer for en selv. Ane gjorde seg flere erfaringer her. Først da hun kom til universitets nivå fikk hun tilgang til pensumet i digitalisert form, før det ble hun hindret av manglende rettigheter for å få denne muligheten. Skolene så ikke ut til å være klar over at det kunne være en mulighet med e-bøker i fag.

5.1.3. Manglende tilrettelegging

Flere av de *unge voksne* forteller at det ikke ble til rettelagt for dem på skolen til tross for at de hadde lærere som hadde deltatt på kurs. De *unge voksne* opplevde i flere sammenhenger at de ikke fikk bestemme selv i saker om angikk deres egen hverdag, eller at de i det minste fikk sagt meningen sin. Dette kunne handle om hvilke fag de kunne få lov å velge og hvilken tilrettelegging de trengte. Dette kom tydeligere frem på videregående skole, da de hadde vært gjennom hele grunnskolen og lært seg hva de trengte av tilrettelegging. Det er vanskelig å måtte være sterk og være nødt til å kreve sin rett selv som elev, de ville gjerne ha litt tillit til skolen og lærerne de hadde. Som elever i grunnskolen forteller Tanja om at hun ikke fikk være med på sykkelturn fordi assistenten Tanja hadde ikke klarte å sykle på sykkel hun hadde. Andre forteller om andre litt såre ting, de følte seg holdt utenfor fordi omgivelsene ikke visste hvordan de skulle tilrettelegge for dem. Det også foreslått at Tanja ikke skulle delta på en skidag med de andre på skolen fordi assistenten hennes ikke visste hvordan hun skulle hjelpe henne, heldigvis ordnet det seg ved at en av de andre lærerne på skolen tok tak og tok ansvar for at hun skulle få delta.

«Jeg kunne ikke forestille meg at jeg ikke skulle få gjøre det jeg vil liksom»

I videregående skole ble de nødt til å starte å kunne kjempe for seg selv, foreldrene var ikke like delaktig som i grunnskolen. Ine sto opp og nektet å være i en egen klasse for seg selv,

alene, hun savnet å ha andre medelever rundt seg. Mie hadde mange kamper om ulike fag hun ønsket seg, hun opplevde at enkelte lærere dummet henne ut ovenfor de andre i klassen. Mie opplevde også at en av lærerne på videregående nektet henne å sitte å notere på PC i timen fordi hun «*kunne ikke fordra lyden av knotting*». Hun var dermed tvunget til å benytte andre hjelpemidler som for henne var mer tungvint enn hennes PC.

5.1.4. Manglende opplæring

Alle synshemmede elever har ADL² på sin opplæringsplan, i tillegg til ekstra tid med mobilitet og punktskrift.

«Jeg skulle ønske at jeg fikk flere timer til å lære meg til å klare meg sjøl og sånn.»

Likevel så opplevde flere av de *unge voksne* at akkurat opplæring i å skulle klare seg selv ikke ble prioritert. I mat og helse timen var det spesielt en elev som opplevde at hun aldri fikk prøve seg på andre en for lærerne trygge oppgaver, hun måtte enten vaske opp eller trille boller. Det opplevdes som en ensformig opplæring og ble etter hvert kjedelig å bare gjøre de samme tingene, dessuten lærte hun dermed ikke det samme som de andre elevene, eller det hun egentlig skulle lære. Hun ønsket å lære å gjøre andre ting på kjøkkenet også på skolen, men ble hindret, med den begrunnelsen om at det ville gå så mye fortere hvis andre gjorde ting som å steke kjøttdeig eller lage andre varme retter, konsekvensen var jo at hun ikke lærte dette på skolen. Andre igjen savnet å ha lært praktiske økonomiske ting som personlig økonomi, hva man trenger når man skal bo for seg selv som voksen og slike praktiske oppgaver man må sette seg inn i. Som synshemmet trenger man litt mer tid på å komme seg gjennom alle nødvendige skjemaer, det ville dermed være nyttig for flere å ha litt kjennskap til det. Dermed vil man ha mulighet for å ta hensyn til det i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. De unge voksne kunne også fortelle at de opplevde liten forståelse for mobilietsopplæring, Tanja fortalte at hun ble satt til å sortere klosser eller gjorde helt andre ting enn det å lære seg forflytning. Maya og Ine ønsket at de hadde fått opplæring i punktskrift og er klare på at de med det hadde kunnet hatt adekvate leseferdigheter for å være selvstendige.

² ADL= Activities of daily living, Det er oppøving av praktiske ferdigheter som trengs i hverdagslivet, påkledning, matlaging osv.

5.1.5. Utrygghet og mobbing

To av informantene spesielt kunne fortelle om at de ble frekke, eller retttere sagt ble opplevd som frekke fordi de svarte de voksne og viste misnøye.

«Lærerne må huske på at dette her er jo barn, eller tenåringer!» Forteller Tanja.

Maya fortalte at hun var veldig frustrert og lei seg på skolen fordi hun ikke fikk til det hun ville, da klassen startet med tekststykker i matematikk så falt hun utenfor og det synes hun ble vanskelig, læreren forsto ikke at det var en grunn til at Maya var frustrert og lei seg og klagde til foreldrene hennes om at hun var en uoppdragen unge. Senere begynte han å mobbe henne.

«Han hadde veldig vanskeligheter med å forholde seg til meg og da var det enklere å mobbe meg i stedet».

Så da læreren mobbet, mobbet de andre elevene i klassen også. Medelevene fulgte lærerens eksempel.

Tanja var nødt til å være sammen med andre psykisk utviklingshemmede elever i friminuttet, som hun ikke ønsket selv, hun ønsket å bestemme selv hva hun skulle gjøre i friminuttet, så dette protesterte hun på og ble oppfattet som frekk.

«Jeg følte meg diskriminert og når du er i tenårene så er du ikke like rasjonell».

Ine forteller åpenhertig at hun ikke opplevde at læreren hennes likte henne.

«Jeg lå ikke øverst på lista for å si det sånn!»

Det var aldri uttalt, men hun opplevde det i alle timer med henne, hun favoriserte elever og hun var ikke av hennes favoritter.

Flere av elevene fortalte om ganske stygge opplevelser, det besto i flere tilfeller av voksne som ikke engasjerte seg for deres trygghet, slik at de ikke stoppet medelever i å mobbe dem.

For Maya var mobbingen så alvorlig at hun ikke kunne gå alene til eller fra skolen alene, foreldrene måtte følge henne for at hun skulle føle seg sikker på skoleveien. Ine resignerte og lærte seg å holde seg unna mobberne som hadde plaget henne gjennom hele skoleløpet. De opplevde at voksne på skolen ikke så hvordan de hadde det og mistet tilliten til de voksne på skolen fordi flere av dem opplevde da å ikke bli trodd eller forstått om de søkte hjelp hos de voksne. Flere av deltagerne kunne fortelle om mye utrygghet i skoledagen sin, dagene kunne være uforutsigbare. Det kunne handle om fysiske opplevelser eller ren utestengelse og annet ubehag. Det er merkbart hvor mye motstand deltagerne møtte spesielt i videregående skole, de hadde motstand i grunnskolen også, men da var det foreldrene deres i store trekk som engasjerte seg og tok del i den kampen slik at de ikke var så alene.

5.1.6. Umyndiggjøring

Alle deltagerne fortalte om ulike opplevelser der de følte seg umyndiggjort. Dette kunne dreie seg om små avgjørelser til store avgjørelse som hadde stor innvirkning på deres liv.

«... jeg ble jo aldri spurt liksom».

Mie fortalte om at hun flyttet til ny skole da hun skulle begynne på det andre året på videregående og ble uten videre tilbudt drosje skyss til skolen, dette reagerte hun på fordi hun fra før av tenkte at hun skulle ta buss sammen med de andre elevene og det var ikke langt til bussholdeplassen.

«Jeg følte meg mer blind når jeg kom hit».

Før hun flyttet hadde hun stor selvstendighet i livet sitt og følte at en viktig del i livet ble borte.

«For at de går ut fra at du ikke kan velge eller at det ikke virker som om du har kompetanse nok til å ta egne valg».

Dette kom frem hos Ine også, som uten spørsmål ble satt i en egen klasse uten andre elever først og senere satt sammen med elever som hadde helt andre tilretteleggings behov enn henne selv da de var psykisk utviklingshemmede.

«Eller vil du inn i den ordinære klassen? Ingen stilte meg det spørsmålet!»

For Ine sin del førte det til at tiden på videregående ble svært ensom og følte seg stemplet som noe hun ikke var.

Ane opplevde å bli satt i en matematikkgruppe sammen med andre elever som hadde lærevansker og slet med å konsentrere seg og å være rolige, hun hadde ikke valgt dette selv og opplevde det i grunnen som belastende.

«Så jeg ble jo på en måte plassert i feil gruppe ... Jeg var nok den som trengte minst hjelp egentlig».

Hun hadde fått beskjed om at dette var den beste løsningen derfor klagde hun ikke på det.

5.1.7. Sorg og utenforskap

På hver sin måte kommer temaet sorg frem hos deltagerne. Enten var det grunnet den manglende tilrettelegging, utenforskap eller andre årsaker. De deltagerne som fortalte om mobbing og den utryggheten de opplevde grunnet det ga uttrykk for en sorg over erfaringene de satt igjen med. likeledes over mangel på kunnskap hos skolen og lærere og mangel på omsorg. Dette er jo barn som har en ekstra sårbarhet i møte med andre og i forhold til å lære, mangel på informasjon og forutsigbarhet forsterket det. Det å ikke delta sammen med de andre elevene i klassen, ble en vanlig del av hverdagen for noen av de *unge voksne*.

5.2. Mødrenes fortellinger

Til tross for at mødrene er ulike med ulik bakgrunn fra hver sin plass i landet var det noen temaer som ble sammenfallende for alle. Jeg har gjort som de unge voksne, satt temaene fra den strukturelle analysen sin som overskrifter, her kommer sitater fra *mødrene* i tillegg til

mine sammenfatninger. Alle overskriftene, bortsett fra kapittel 5.2.2 dreier seg om deres erfaringer overfor sine barns skoler.

5.2.1. Sorg og utenforskap

Et veldig sår punkt for flere av mødrene var den en manglende sosial tilrettelegging. De opplevde at deres døtre ble isolert fra de andre og ble holdt utenfor felleskapet kanskje ved at de ble sittende mye sammen med en annen voksen på et grupperom slik at de ikke fikk etablert relasjoner med elever i klassen si på noen måte.

«Jeg vil påstå at datteren min hadde ingen ordentlige venner.. verken på barneskolen eller ungdomsskolen» forteller mor til Hedvig.

Det er vanskelig å se på at ditt barn ikke får det de har krav på i hverdagen enten ved at deres assistent settes på noen andre elver slik at de ikke har noen hjelp i timen eller at de ved andre aktiviteter kunne bli satt til helt andre ting. Det kunne være en assistent som ikke mestret elevens hjelpemiddel som en tandem sykkel eller ligningene. Flere av mødrene følte mye på at deres døtre ble en økonomisk belastning på noen måte fordi, ved tilbakemeldinger om døtrenes timer eller undervisnings tilbud ble det gjerne argumentert med at skolen måtte fylle de ansattes stillingsprosenter og passe på de ansatte.

«... Så jeg måtte ta det som var ledig blant de andre lærerne, uten at det var noen hadde noen egentlig ønske om å ha den stillingen, hvis du skjønner!»

En av mødrene fortalte om at hennes datters lærer mobbet datteren og var tydelig på at han ikke satte pris på datteren, uten at ledelsen grep inn. De var dermed nødt til å forholde seg til at datteren ikke hadde det noe fint på skolen og at de ikke fikk noe hjelp for at hun skulle føle seg trygg. *Mødrene* var i store trekk veldig engasjert i skolegangen, likevel angrer noen av *mødrene* at de ikke sto enda mer på for døtrene sine på skolen. Noen av *mødrene* deltok i foreldregrupper i regi av Statped, der de snakket om det å oppdra synshemmede barn med andre foreldre under ledelse av psykolog. *Mødrene* ble dermed mer kyndige i å kjenne sine barns behov og læreforutsetninger enn det lærere på skolen i noen tilfeller var, men ettersom de stadig måtte «mase på skolen» fikk de en dårlig relasjon til skolen. Det å ikke kunne stole

på at skolen jobbet for sitt barn opplevdes vanskelig, foreldrenes kompetanse ble ikke sett eller satt pris på.

De opplevde at de ikke fikk god nok informasjon ved følgende av å ha spesialundervisning og av manglende karakterer fra ungdomsskole eller videregående skole. Konsekvensene av å ikke ha karakterer i alle fag forsto de senere når deres døtre var ferdige på skolen. Det var diskusjoner om å inkludere døtre i skolen.

«Da var det vi som skulle inkludere henne!» forteller mor til Tanja.

Å ikke være en del av et fellesskap eller rett og slett bli diskriminert grunnet sitt synstap på ulike måter opplevde flere av mødrene. Å se døtrene ensomme var det vanskeligste for *mødrene*. De fortalte om bekymringer for videre utenforskap i voksen alder.

De faglige tingene i skolen ble litt sekundære i forhold til mødrenes engasjement, dog de var selvsagt opptatt av at døtrene deres skulle lære på skolen, men den største kampen for mødrene jeg snakket med var at omgivelsene skulle se behovene til deres barn og forstå deres forutsetninger. De opplevde å være nødt til å lære lærerne om hvordan man bør snakke for å ikke ekskludere mennesker med synstap i en forsamling. De snakket alle sammen om ansvaret for å at deres barn var nødt til å få litt hjelp for å få relasjoner til de andre barna, de ble veldig for seg og var mye alene. Skolen så ikke ut til å se inkludering som sitt ansvar. Det opplevde flere av mødrene som vanskelig fordi ble sittende på sidelinjen å oppleve sine døtres utenforskap. De ble ekskludert i fellesskapet. Det virket ikke som om skolene hadde noen plan for hvordan de kunne hjelpe deltagerne med å bli inkludert i gruppa med de andre elevene, det kunne være at det handlet om at man satt mye på et grupperom og ikke fikk delta i klassen, eller at lærerne ikke så hva de kunne gjøre for å ikke forsterke utenforskapet. Dette kunne være at man ikke gjorde enkle grep som å si navnet på de elevene man henvendte seg til, beskrive hvem som kommer inn døren eller si hva man skriver på tavla.

5.2.2. Brudd i livet

Samtlige mødre kunne fortelle at spesielt barneskolen var en tid som var preget av mange møter og mye tid med lærerne for å enten forklare og forsvare sine barns behov. Mødrene fortalte om at de var nødt til å bruke mye tid med ledelsen på skolen for å få rettighetene til sine barn oppfylt. Fem av seks fortalte om at de var nødt til å lære opp skolen i hvordan deres

barn lærte og var nødt å stå i en følelse å bli sett på som vanskelig fordi det hele tiden var nødt til å påpeke mangler ved tilbudet og tilretteleggingen der. En mor spesielt beskrev dette som veldig utmattende, det preget mødrenes liv dette å hele tiden være nødt til å være «på» som de beskrev det, de slappet ikke av.

Flere av *mødrene* opplevde at de var nødt til å ha et mye større engasjement enn de andre foreldrene, en av *mødrene* kunne fortelle at hun tidligere hadde hatt et godt forhold til rektoren på datterens skole fra tiden vedkommende var lærer for henne. Etter mange møter der hun påpekte mangler for datteren sin, ble relasjonen anstrengt. Det var ikke uvanlig at mødrene opplevde at relasjonen til skolen og skolens ledelse ble anstrengt.

Mødrene satt med mer kompetanse enn skolen med tanke på hvilke behov man hadde som synshemmet og ble ikke møtt som en verdifull ressurs fra skolen. Det ble en markering av «før jeg fikk barn med synshemming» og «da jeg fikk barn med synshemming». Som foreldre var de som mødre nødt til å få informasjon om hvordan støtte sine barn. Flere opplevde at de var nødt til å finne informasjonen om døtrenes rettigheter selv. Derfor ble kontakt med andre i foreninger og gjennom Statped svært viktige.

Det å tåle å gjøre seg upopulær i det man står på for sine barn er en påkjenning. Noen mødre hadde store utfordringer som foreldre overfor sine barns skoler og, i tillegg, andre overfor offentlige etater som NAV ol. Det å hele tiden være nødt til å argumentere at sine barns tilstander er livsvarige og medfødte oppleves som en egen belastning i seg selv. Flere *mødre* endret oppfatning av hva helsevesenet og de andre offentlige etater ønsket å hjelpe dem med. En mor beskrev at

«Det har vært grusomt fra dag 1 fordi vi har følt oss som forbrytere fordi vi har bedt om det utstyret vi har krav på» fordi hun søkte om utstyr som loven gir datteren rett til og som datteren trengte.

5.2.3. Manglende informasjon

Mødrene hadde ulike erfaringer om informasjon rundt konsekvensene av å ha fritak, når man har en IOP i et fag så medfører det at man ikke har faget og i praksis har et fritak, man får ikke karakter i faget på lik linje med fag der en følger lærerplanen. En av mødrene, mor til

Hedvig, var tydelig på at hun ikke hadde fått god nok informasjon om disse konsekvensene, fordi hennes datter mistet matematikkfaget som en følge av at hun hadde hatt en IOP i matte gjennom grunnskolen, dermed var gapet så stort at hun fikk fritak i videregående skole og har mistet mulighet til å komme inn på universitet, hun ønsket å ta fag i musikk. Moren fortalte også at hun i samtale med rådgiver de hadde kontakt med fra Statped hadde fått vite at det med riktig tilpassing i hennes datters opplæring så ville det ha vært mulig å nå læreplanmålene i matematikk. En annen mor, mor til Maya, forteller at fritaket og den individuelle planen bare ble bestemt. Hun nevnte ikke noe om at de som foreldre hadde hatt møter med skolen om målsetninger i datterens individuelle opplæringsplan, det er de etter opplæringsloven forpliktet til (Opplæringsloven, 1998a).

5.3. Livsverden og levde kropp

Dette kommer fram som et tydelig tema hos de fleste av *deltagerne*. I de fleste sammenhenger kommer den livsverden og levde kropp frem i erfaringer som ikke er bare gode. Man kan få et inntrykk av at *mødrene*, *de unge voksne* og skolen ikke snakker det samme språket. Hjem og skole ser ut til å ha veldig ulike livsverdener.

Det *den unge voksne* forteller i tabell 4.1. og en av *mødrene* forteller i tabell 4.2. omfatter hennes virkelighet (*livsverden*), men også hennes *levde kropp*, da dette ble konkrete erfaringer hun stod i med de opplevelsene det ga. Derfor så jeg det passende å ha begge begrepene inn i temaet. Det hennes *Livsverden* og *Levde kropps* erfaringer bestod av, gjentok seg i store trekk hos alle de *unge voksne*. Andre temaer som gikk igjen hos begge var: sorg, utenforskap, mobbing, usikkerhet, utrygghet og manglende forståelse. *Mødrene* hadde i store trekk de samme opplevelsene, men her fant jeg ut at et *brudd i livet* dukket opp som tema.

Eksemplene i begge tabellene er så gjennomgripende at det favner vedkommende sin livsverden og levde kropp slik Husserl og Merleau-Ponty omtaler (J Bengtsson, 2001). *Livsverdenen* deres er preget av hvordan deres væren i verden blir ulik de barna de er på skole sammen med og den *levde kroppens* måte å kunne lære nye ting fordi rammene de fungerer under er som de er for dem. For å gjenta hva Mie forklarte:

«Jeg følte meg mer blind når jeg kom hit».

Det er omgivelsenes manglende tilnærming som i virkeligheten gir funksjonshemmingen for deltagerne og ikke minst, med det også hemmer deres utviklingsmuligheter. Se slik Ine gir eksempler fra hverdagen sin, hun lærer seg å unngå mobberne på skolen sin fordi det er nødvendig for å unngå fare. Livsverden hennes var slik at hun, den levde kroppen, ikke fikk oppleve det i grunnen alle trenger av ro og trygghet for å lære best mulig på skolen.

Maya beskrev: *«Jeg gikk i klassen med en som var blind. Hun fikk full forståelse og hjelp med alt mulig. Mens jeg hadde en dag med greit og fint syn og andre dager så, så jeg så ingenting!»*

Hun var nødt til å leve med at det å ha en øyesykdom som gjorde en sterkt svaksynt, der synet varierte stort ikke var viktig for omverden å ta hensyn til, det ble ikke forstått og hun ble ikke anerkjent. Den levde kroppen sanset det, og det ble en del av hennes livsverden.

Ine fortalte: *«At en ting synes jeg er fryktelig deprimerende med hele situasjonen min det at jeg automatisk blir stempla som ett eller annet fordi jeg er svaksynt!»*

Dette ble naturlig nok en sorg for henne og andres syn på henne med hennes funksjonsnedsettelse, har preget henne inn i voksen livet.

Dessuten forteller moren hennes at: *«Ine kom ofte hjem og fortalte at hun ikke hadde hatt egen undervisning eller en assistent som kunne hjelpe henne! Så tok vi det opp på sånne møter med lærer og da var svaret at det var bedre å sette assistenten til å passe på 28 elever i en klasse enn at den assistenten skulle holde ro på tre elever som trengte litt ekstra undervisning i norsk eller andre fag!»*

Man var altså nødt til å regne med at timer hun hadde vedtak på forsvant ved sykdom. Resultatet for eleven blir at man ikke får det man skulle ha. Det blir noe annet i stedet. Mødrene forteller om at de og deres døtre har opplevd diskriminering, så mye at det regnes som en del av livet. De unge voksne har gjort seg en erfaring gjennom skolegangen sin om at det ikke hjelper å si i fra om det er noe som skjer og at det er en belastning å synliggjøre sårbarheter. Dette preger naturligvis deres liv som voksne. Anes mor forteller om en episode, da datteren skulle til jobb og har TT kort, et kort som gir passasjeren nedsatt pris i drosje transport.

*«Hun har til og med blitt kasta ut av en Taxi en gang fordi hun satt seg inn og sa:
«Du tar vel TT kort? «Nei!» sa fyren og kasta` a ut!» «Ane sa.. ..men jeg orker ikke
synliggjøre...»*

6. Diskusjon

Deltagernes erfaringer og opplevelser rører ved mye hos meg. Det faktum at livsverden og levd kropp skulle komme frem så tydelig hos så mange av deltagerne, var uventet for meg. Jeg har jobbet i offentlig skole i nærmere 20 år og ble svært overrasket over hvordan deltagerne erfaringer var med kollegaer i skolen. Det forundrer meg hvor like deres erfaringer er, utfra at deltagerne kommer fra svært ulike deler av landet. Som barn har de opplevd mye av det vi vet ikke er heldig for barn å oppleve som f.eks. mobbing og utenforskap. Det er bred enighet i dagens samfunn om hva barn trenger for å utvikle seg så optimalt som mulig. I løpet av sine år i barnehage, grunnskole og videregående skole skal barna danne en identitet, selvtillit og selvfølelse. Det er gjerne her man danner sine første varige sosiale relasjoner og utvikler sin sosiale kompetanse slik jeg utdypet i det faglige grunnlaget for besvarelsen (Jerlang, 1991a, 1991b; Jerlang & Ringsted, 1991; Jordet, 2020).

6.1. Vi kan ikke velge de elevene vi får

Slik jeg beskrev i den faglige forankringen er det mange elementer som skal til i det å danne et helt menneske. Pedagoger i skolen vet altså hva som skal til, likevel ser det ut at vi ikke klarer å nå frem til de vi aller helst skulle nådd frem til, de mest sårbare av oss.

Skolen er forpliktet til å gi *alle* elever et så godt tilbud som mulig. Opplæringsloven gir svært tydelige retningslinjer for hvilke ansvar skolen har. Skolen har mange formål blant disse: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (§ 1-1, Opplæringsloven, 1998). Dette er store ord som stiller store krav til de som skal gi opplæringen til barna. Som elev i norsk skole, skal altså ikke kun tilegne seg faglige ferdigheter, men man skal forberedes til å bli individer som mestrer livene sine og deltar i samfunnet som voksne. Det er et stort samfunnsansvar skolen har fått og det er viktig at man har en praksis som minsker og motvirker det utenforskap som flere av de *unge voksne* dessverre opplevde.

De *unge voksne* og deres *mødre* opplevde at lærerne ikke forsto hvor komplekst det er å mangle synet helt eller delvis. Det virker absurd at lærerne har krevd at de skal være nødt til å delta i ballspill og enda til faktisk straffe elevene for at det ikke kan eller får til grunnet deres funksjonsnedsettelse, slik Mie, Maya og Ine opplevde i gym og Ane i Kunst og Håndverks timen. Opplæringsloven understreker at all opplæring skal skje utfra elevenes forutsetninger

og det blir rimelig å spørre seg om skolen i praksis forstår opplæringsloven fullt ut. Maya opplevde å få skjenn da hun løp inn i et fotballmål og Ine fikk kjenne på sin annerledeshet da hun ble satt til å kaste ball som en oppvarmings øvelse til gymtimen for så dermed å raskt bli «ute» å være nødt å sitte på en benk. Som gymlærer tenker jeg det er avgjørende at man vet litt om hvordan det å ikke ha synssansen. De *unge voksne* beskriver voksne som hadde fordommer om hvordan man lærte som en med synstap, til tross for kurs eller tilbud om kurs fra Statped.

Det er så viktig for barn å føle at de er ønsket og har trygge rammer for å få et godt grunnlag til nettopp å utvikle «*dugleik og haldningar*» og å kunne «*meistre liva sine*». I tillegg har vi veilederen fra utdanningsdirektoratet som gir oss en svært grundig oversikt over hvordan det er ønskelig at skolens praksis skal være ut fra opplæringsloven på alle måter, veilederen kan fungere som et metodisk oppslags verk for lærere i skolen, alle som jobber i skolen skal ha kjennskap til den (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreplanverket som presenteres gjennom utdanningsdirektoratets sider (Utdanningsdirektoratet, 2020) er tydelig av hva som forventes ut fra *hvordan* barn lærer, med bakgrunn i utviklingspsykologiske prinsipper. Derfor blir jeg overrasket over hva deltagerne har opplevd. Ane forteller at hennes lærer var veldig engasjert og sørget for å gå på de kursene om undervisning av elever med synstap som Statped tilbød, med det resultat at hun fikk et svært godt utbytte av skolegangen sin og hun synes at tiden på ungdomsskolen var en veldig fin tid. Hedvig kunne også fortelle om lærere på ungdomsskolen som tilpasset arbeidsmengden i skolearbeidet etter hennes kapasitet, her tok de hensyn til at man som synshemmet vil kunne trenge mer tid slik Tellevik og Klingenberg understreket (Tellevik, 2008). Noe tid med en- til -en undervisning vil dermed være nødvendig, men med personale som kan formidle faget tilpasset den enkelte eleven, det er kanskje ikke er fordel at man benytter assistenter i slike situasjoner, noen av deltagerne hadde gode opplevelser her andre ikke, det er selvsagt viktig å finne en god balanse. Kan hende at kravene på tekstproduksjon hadde vært annerledes om læreren hadde en relevant forståelse at man kan oppleve at elever med synstap kan ha en forsinkelse i mentaliseringsevnen? (Pring & Dewart, 1998). Videre ser jeg for meg at skolen kanskje hadde hatt en annen holdning om viktigheten av praktisk utforskning om de kjente til Merleau-Ponty`s forklaringer rundt den *levde kroppen* og *livsverden*? (J. Bengtsson, 2004)

I 2016 ble det utarbeidet en rapport om «Mobbing av synshemmede» for Norges Blindforbund. Her ble svaksynte og blinde gutter og jenter spurt om trivsel, mobbing, inkludering, tilpassing i opplæringen med mer (Ipsos, 2016). Resultatet der var svært nedslående og sammenfatter dessverre svært med det deltagerne forteller i min undersøkelse. Denne undersøkelsen tok derimot ikke for seg læreres kompetanse i å ha synshemmede elever, slik jeg gjorde. Jeg fant at lærers engasjement og kunnskap også påvirket den synshemmede elevens trivsel og utvikling. Blindforbundets undersøkelse fant, som jeg, at elevene gjerne ble fritatt i nynorsk, et fritak i nynorsk alene påvirker ikke studiekompetansen for den enkelte. Derimot var det noen som hadde IOP i noen fag og som i løpet av videregående skole endte opp med å ha fritak i fag som matematikk, dette påvirker studiekompetansen til vedkommende. Blindforbundets undersøkelse beskriver ikke mobbing fra lærere eller at deltagerne mister timer de har vedtak på, eller at de hindres deltagelse i felles aktiviteter. Dette var en del av hverdagen for deltagerne i min oppgave. Det som slår meg etter å ha intervjuet deltagerne var at personalet i skolen sitter med et utdatert syn på hvordan mennesker med synstap lærer og fungerer, de ser ikke ut til å opprettholde kompetansen. Det er selvsagt viktig se barna som om de skulle ha samme kognitive kapasitet som andre. Det er viktig å huske på at om man ikke forstår kompleksiteten i det å oppfatte verden annerledes og at det krever tid, grundighet og variasjon like mye for barn med synstap som for seende barn, hindres de i å lære. Hva skal man si om Mie som opplevde at hun ikke fikk lov til å bruke sin PC til å ta notater i timen fordi læreren ikke likte lyden av fingre på tastaturet? PC er å regnes for Mies lærings verktøy, hennes blyant om man kan uttrykke det slik.

Foreldrene forteller at de manglet informasjon om hvilke konsekvenser fritaket ville få for sine døtre. Det er opplæringsloven som gir mulighet for å få fritak i fag, tanken er at dette skal være en hjelp for de elevene som får det, det er derimot ikke det som ser ut til å bli resultatet for deltagerne.

6.2. Hva kan vi lære av de *unge voksnes* erfaringer?

Flere av de *unge voksne* er unge uføre, de står utenfor arbeidslivet. De *unge voksne* som er yrkesaktive har høyere utdanning. Utenforskap for deltagerne har startet tidlig i skoleløpet. Årsakene til utenforskap er komplekse, likevel er det en faktor som gjentar seg, kunnskap,

innsats og det psykososiale miljøet. Det er ikke uten grunn at jeg henviser til vekst av en tulipan i forordet mitt, vi skal ikke endre barna vi som lærere underviser, vi skal jo være med på deres *utvikling!*

Utviklingspsykologien har gitt oss, og gir oss stadig økende innsikt i hva som må til for at barn skal utvikle seg optimalt. Den minner oss stadig på at voksne rundt barn må ta utgangspunkt i deres forutsetninger i deres formidling og forståelse. (Fahmy et al., 2013). Det som rører meg mest ved deltageres historier er voksnes tankeløshet overfor dem som barn. Selvsagt kan man som voksen gjøre feil, men kommer det frem at de som en hel gruppe barn blir vant til at de ikke er like viktige som sine klassekamerater. Det at foreldre må sloss for deres rett til å få delta på aktivitetsdager osv. setter naturligvis spor i et menneske. Som om det ikke skulle gi nok utfordringer å ha en funksjonsnedsettelse så lærer dessverre noen barn at det å bli ansett som en del av et fellesskap ikke er selvfølgelig. Hva lærer man i grunnen av det? Det er en konsensus i samfunnet at barn lærer gjennom de voksne og at barna betrakter de voksne som rolle modeller, «den generaliserte andre» (Jordet, 2020). Det er som om disse lærer av omgivelsene at det er annenrangs borgere, de har ikke de samme rettigheter som andre.

Flere av *deltagerne* beskriver at de voksne som hadde ansvaret for dem i hverdagen slett ikke så ut til å forstå rekkevidden av deres funksjonsnedsettelse, det ble en tilleggs belastning for flere av mine deltagere. De ble på mange måter overlatt til seg selv med den begrunnelsen at de skulle ta ansvar selv. Ut fra hvilken forutsetning skal man da ta ansvar? Som barn og ungdom har man et begrenset utgangspunkt i seg selv og med et synstap er utgangspunktet annerledes enn for andre. Deres læringsforutsetninger blir annerledes og i stedet for å bli tatt hensyn til, ble de overlatt mye til seg selv og hadde mye ansvar selv som det ikke forventes at andre barn uten sansetap skal forventes å ha. Det å ha gymtimer alene eller det å rett og slett være nødt til å ta tak i elementer i hverdagen som man som barn eller ungdom enda ikke har forutsetninger for å ta ansvar for. Dette kan være å bruke mye tid på gangen eller et annet klasserom for å lese gjennom et stoff alene, når du ikke blir kontrollert. Når elevene opplevde opplæringen som meningsløs, var det ikke lett å beholde motivasjonen for å lære. Meningsløs blir den når man ikke klarer å lese det man skal eller når man får mange spydige svar til sine spørsmål. Hvorfor skulle man ikke bli tatt på alvor når man har spørsmål i en læringssituasjon?

Så var det tilrettelegging, loven er tydelig på hvilke rettigheter synshemmede elever har i skolen, likevel så mødrene til deltagerne seg nødt til å være nødt til å stadig kreve sine døtres rettigheter overfor skolen. Det så ikke ut til at skolen så at det å gi grunnlag for å danne sosiale relasjoner for deltagerne var et ansvar. Dette blir en viktig del av tilretteleggingen da mange synshemmede barn, nettopp trenger tilrettelegging her. De får ikke med seg den nonverbale informasjonen som for oss seende er en vanlig og viktig del av vår måte til å få informasjon på. Som nevnt så mangler mennesker med synstap mye informasjon, Hjelmeland konstaterer i sin bok at 80% av all informasjon vi mottar skjer gjennom synet (Hjelmeland, 1998). Dette gir oss noe perspektiv over hvor stor innvirkning det å ha et synstap har.

De *unge voksne* snakket mest om hvordan den manglende psykososiale tilretteleggingen virket inn på dem, de var selvsagt opptatt i å lære på skolen, men også opptatt av å kunne være som alle andre barn, naturlig nok. Det sosiale livet i skolehverdagen var et sårt punkt for alle deltagerne, både de synshemmede og deres mødre. Sosialt samvær fungerte for flere best i tiden på 1- 4 klasse på barneskolen, så dabbet det av. Denne tiden gir mange verdifulle muligheter for å bygge relasjoner man er mest opptatt av å leke med de andre barna og man reflekterer ikke over hverandres utfordringer som man gjør senere. Ettersom skolen skal støtte elevene i deres sosiale utvikling, er det overraskende at de *unge voksne* ikke opplevde at det var noen tiltak for inkludering. Det er som kjent kun gjennom sosial interaksjon at man tilegner seg sosiale ferdigheter. Som nevnt må seende bevisstgjøres sitt ansvar her, blir det et tema for alle allerede fra 1. klasse av, blir det lettere en vane og selvfølgelighet. Videre ser jeg at ledelsen ved skolene ikke ser ut til å være så engasjert med tanke på de synshemmede elevene, det er spesielt at lærere skal risikere å være så alene med sin oppgave, så det ut til å være. Det fungerte ikke som en hel enhet, jeg fikk inntrykk av at de «satt på hver sin tue». Hvor var den felles pedagogiske plattformen?

Flere av de *unge voksne* forteller at det følte seg utenfor sosialt og at de ikke ble satt pris på av sine lærere, de hadde ikke god kommunikasjon. Så dårlig samhandling at en beskriver at hennes lærer mobbet henne og at denne mobbingen fulgte henne ut skoleløpet, det er snakk om flere år med en utrygg hverdag der en ikke møter anerkjennelse. Det ble forventet av disse barna skulle stå opp for seg selv for så å godta at de ikke ble hørt. Hvem ville egentlig ha funnet seg i dette gjennom lang tid uten noe «rabalder?» Heldigvis hadde ikke alle deltagerne like grove opplevelser, men likt for dem alle var at de stadig var nødt til å minne omgivelsene sine på behov. Det har i store trekk handlet om praktisk tilrettelegging. Så dette

å stadig bli utsatt for latterliggjøring. Vi vet jo at det er skadelig så hvordan er det mulig at noen av deltagerne levde med dette gjennom flere år uten at det stoppet? De deltagerne som ble mest preget av mobbingen gjennom skoleløpet forteller at følte seg som en belastning fordi de trengte tilrettelegging. Dette sammenfaller også med Ligaard sine funn i hennes undersøkelse (Ligaard Albakk et al., 2011). I møte mellom lærer og elev gir Axel Honnets anerkjennelses teori gir god oversikt over hvordan dette bør brukes i alt en gjør i det er arbeider med barn og unge, han snakker mye om å se barnets perspektiv og hvordan man kan anerkjenne elevenes følelser (Jordet, 2020).

6.3. Hva kan vi lære av *mødrenes* erfaringer?

Ifølge opplæringsloven skal opplæringen skje i nær forståelse med hjemme. Med det menes at skolen skal ha et samarbeid med hjemmet til elevene. Som nevnt er *mødrene* nødt til å hele tiden passe på at barna deres faktisk får den opplæringen de skal ha og den inkluderingen også lovverket forventer at de skal ha. Dessuten har det rundt de fleste av de *unge voksne* vært ansvarsgrupper som en del av habiliteringen rundt dem (Hesselberg & Tetzchner, 2016). En ansvarsgruppe har blant annet som formål å skape en felles forståelse for målene og tiltakene som trengs for brukeren (den som har ansvarsgruppen), disse møtes noen ganger i året for å samkjøre målsetninger og å gjennomgå den individuelle planen, ansvarsgruppen sammenfatter. Ansvarsgruppen har hjemmel i helseloven med regulativer i Forskrift om habilitering og rehabilitering (omsorgstjenesteloven, 2016). Det kan virke spesielt å trekke frem ansvarsgruppen og den individuelle planen i denne sammenhengen, men en IOP er del av den individuelle planen og er et viktig samarbeidsdokument for alle parter i en ansvarsgruppe. Det er spesielt at det kan skje så mye som ikke er bra for den enkelte elev uten at ansvars gruppen har kunnet støtte på noen måte. Mor til Maya fortalte at hun gjerne ønsket at andre instanser hjalp familien når det var så låst som det var for dem med tanke på samarbeidet med skolen. Nå var riktignok ikke dette noen av intervju spørsmålene mine til noen av deltagerne, men det kom frem som en informasjon likevel, at de hadde en ansvarsgruppe, på et eller annet tidspunkt. Det er slående hvor stor avstand det er mellom foreldre og skolen i forståelsen av hvordan verden er. Skolen ser ikke ut til å se livsverden til elevene med synstap, det forundrer meg. Jeg ser for meg at mødrene hadde blitt møtt på en annen måte om skolen hadde litt innsikt i Livsverdensfenomenologien. Det å klare å se og forstå perspektivet til foreldrene tenker jeg er sentralt for å få til en god dialog i samarbeidet med foreldrene. Jeg stusser ved at mødrene ser ut til å mangle kunnskap av det hele bildet av

hvilken konsekvens et fritak i fag og det å ha en individuell opplæringsplan, dette er så tydelig i informasjonen ung.no gir om emnet (Ung.no). Det virker som om de ikke har fått vite hvor man kan finne informasjonen. I grunnen skulle skolen og PPT gitt denne informasjonen, det er ikke lett å si hvilke grunner de hadde for ikke å gi informasjon om det.

6.4. Hva skjedde med inkluderingen?

På lik linje med en grunnholdning i pedagogisk arbeid ut fra veilederen på udir.no (Utdanningsdirektoratet, 2020) så er det et eget underkapittel som beskriver hvordan inkludering skal foregå. Til lærernes forsvar, om man kan si det, så var denne annerledes på den tiden enn nå. Likevel, så er det vanskelig å helt forstå det. Det som gjør det hele så spesielt er at *de unge voksne* sitter med sammenfallende erfaringer ulike steder i landet. Det er bare en av deltagerne som ikke nevner mobbing eller isolasjon spesielt, det er påfallende. Etter at Salamanca erklæringen ble undertegnet har det foregått et jevnt arbeid for inkludering av barn med ulike funksjonsnedsettelse som Ivan Morken henviser til (Morken, 2007).

Skolen er forpliktet til å fremme et trygt miljø og i det *mødrene* og *de unge voksne* deler erfaringer der med mye utenforskap og mobbing ser man jo at skolen ikke ser hvilke forpliktelser de har her. Alt arbeid med inkludering innebærer å ha kunnskap om elevmassens forutsetninger og behov. Skolen trenger å vite hvordan et barns funksjonstap virker inn på deres sosialisering og læring. Det ser ikke ut til at skolen forstår eller ser sammenhengen mellom synstap og utenforskap, ei heller de mekanismene i samhandling som er avgjørende for god samhandling, likeverdig kommunikasjon. Her ser jeg likheter til Mhari Thurstons studier, hun konkluderte nettopp med at det er svært viktig at læreren er kvalifisert, har en praksis som normaliserer ulikheter og sikrer at elevene med synstap føler seg hørt (Thurston, 2014).

Jeg stiller spørsmål på hvordan *de unge voksne* og *mødrenes* opplevelse i det hele tatt har kunnet pågå over så lang tid? Videre som jeg nevner, *de unge voksne* fikk på mange måter mer ansvar enn sine jevnaldrende uten noen sansetap, ansvar for å passe på at de selv blir inkludert, både sosialt og faglig. Det faller på sin egen urimelighet, det er mulig at tanken var at når barna og ungdommen ordner opp selv så er det best. Ut fra Bergkastet, Duesund og Westvik sitt innspill om inkludering er jo dette en tanke vi har gått bort fra (Bergkastet et al.,

2015). Elevene trenger jo engasjerte voksne i sitt liv! Det virket ikke som om lærerne forstå hvor viktige de var, Kermit, Tharaldsteen, Haugen og Wendelborg sin rapport understreker det, samtidig som de påpeker manglene i skolen og nødvendigheten av kompetanseheving på alle nivåer (Kermit et al., 2014).

Lilja trekker frem i sine eksempler at Livsverdensfenomenologien hjelper en å se *hele* eleven, kognitivt nivå, med dets kropp og følelser (Lilja, 2015). Denne helheten anser jeg som avgjørende i å få en inkludering i elevgruppen. Inkludering i elevgruppen krever at lærerne er følelsesmessige lydhøre i sin yrkesutøvelse (Bredmar, 2015). Man kan ikke formidle noe eller være deltager noe med andre mennesker uten å samtidig formidle følelser på noen måte, dette kommer frem både i Jordets bok om anerkjennelse i skolen (Jordet, 2020). Jeg tenker med sorg tilbake på Mayas opplevelse av at læreren ikke helt ville forholde seg til henne og dermed, kanskje uten selv å være helt klar over det, initierte mobbingen fra hennes medelever.

6.5. Veien videre

Det var en liten deltagergruppe i mitt studie. Muligens utfallet hadde blitt annerledes om flere hadde meldt seg. Studien jeg gjorde finner at den manglende kunnskapen hos lærerne gjør at de får et annet skoletilbud enn andre. I det at inkluderingsprinsippene skal så sterkt så ser det ikke ut til å fungere fordi lærerne ikke vet hvordan de skal hjelpe elevene med synstap. Ane var den eneste som fortalte at hennes ungdomsskolelærer gikk på kurs og det var her utdanningen fungerte også. Skolene har kanskje tenkt at det er viktig å sende assistenter på kurs hos Statped, men det er da strengt tatt lærerne som kan undervisningen, eller skal kunne. Riktignok er det viktig at en større andel av personalet på en skole kurses om å tilrettelegge for elever med synstap, denne forståelsen bør inn i lærerutdanningen, dette bekrefter Klingen, Kittelsag, Holkesvik, Wik og Kermit i sin rapport der det beskrives hva som bør ligge til grunn for undervisning av elever med synstap i skolen (Klingen et al., 2015).

Forståelsen og kunnskapen bør i tillegg være forankret hos ledelsen ved skolene, da det er ledelsen som tilrettelegger for de ansatte. Tilrettelegging og inkludering skjer ikke hvis ikke alle parter ser og forstår sitt eget ansvar. Videre hadde vært spennende om temaet om fritak i

fag undersøkes mer. Det er ment å være en hjelp for elever, men om man har behov for spesial undervisning så kan man miste muligheter til å studere. Muligens er dette et perspektiv man må ta allerede fra ungdomsskolen av eller på mellom trinnet allerede? Jeg tenker ikke at Spesial undervisningen skal bort, men det bør ikke bli en ulempe at man har hatt behov for spesialundervisning (IOP) i grunnskolen, det skal være plass til alle i et samfunn. Her har vi fortsatt en stor jobb å gjøre i den Norske skolen, utenforskap starter ikke i voksen alder det har alle deltageres bidrag vist oss.

6.6. Hva betyr dette på et samfunnsnivå?

Deltageres sterke opplevelser er dessverre ikke unike. Selv om oppgaven min handler om skolehverdagen og fritak av fag, så ser er det viktig å nevne, da skolen er en svært viktig institusjon i samfunnet og reflekterer samfunnets ønskede holdning. Det er forunderlig at rettighetene i skolen er så klare og likevel så vage, «*elevens forutsetninger*», «*dugleik*» og «*haldningar*» slik både lovverk og læreplan understreker ser ut til å ikke forstås (Opplæringsloven, 1998b; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Deltageres erfaringer av manglende forståelse starter i barneårene og *fortsetter* i voksen livet, vi som samfunn ser altså ikke ut til å helt klare å internalisere den lærdom læreplaner, interesseorganisasjoner, politikk og lovverk har som mål å gjennomføre. De *unge voksne* delte rystende erfaringer de har fra sin hverdag, selv i dag som voksen Mie forteller at hun har vært nødt til å forlange å få mobilitets opplæring i sitt nærmiljø og etter en diskusjoner så fikk hun det. Mor til Ane fortalte at Ane ble kastet ut av drosjen på vei til jobb fordi hun hadde TT kort, eksemplene er mange selv blant det lille utvalget som har deltatt i min studie. Vi har rettigheter for mennesker med synstap for at de skal få den tilretteleggingen de trenger, likevel så er det ingen selvfølge at de får det.

Det er betenkelig, i det barna med synstap ikke får den tilretteleggingen og inkluderingen som er nødvendig for deres læring, så fratras de *andre* barna den opplæringen som ligger i nettopp å ha et mangfold av ulike mennesker med hvert sitt funksjonsnivå rundt seg. Dette beskrives som *læring av prososial atferd* Bergkastet, Duesund og Westvik i sin bok om *inkluderende læringsmiljø*. Her beskrives dette som en nødvendig forutsetning for å få til et

inkluderende fellesskap (Bergkastet et al, 2015 s. 56). Så hva vil dette inkluderende fellesskapet føre til? Jo, kunnskap! Kunnskap om konsekvenser av et synstap, kunnskap om ulike typer synstap og ikke minst kunnskap om omgivelsenes nødvendige atferd for å nettopp å inkludere.

Mor til Ane forklarte det så tydelig: *«jeg har veldig tro på informasjon altså, at informasjon er nøkkelen til alt!»*

Dette samsvarer godt med det som kom frem i «*Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming*» her trekkes det frem at det ikke læres om konsekvenser ved synstap i lærerutdanningen (Klingen et al., 2015). Det samme gjelder lærere og ansatte i den videregående skole. *De unge voksne* forklarer at det var vanskelig på videregående fordi lærerkollegiet i store trekk ikke så ut til å se ansvaret sitt eller at det å ha et mangfold i en klasse er en berikelse fremfor et problem for det var det *de unge voksne* opplevde, å være til bry, Jmf Ligaard, Heen og Brandsborg sin artikkel (Ligaard Albakk et al., 2011)

7. Konklusjon

De unge voksne selv forteller at de ikke selv deltok i det det ble bestemt at de skulle ha fritak i noen fag. Det er bare *en* av mødrene som forteller at hun har vært med på diskusjonen om fritak i fag. Fem av de seks unge voksne hadde fritak i nynorsk, fritaket av andre fag kom som en konsekvens av å ha en IOP i et fag og dermed ikke ha faget i videregående, som Hedvig forteller om. Hedvig ønsket jo å studere sang, men får ikke gjort det fordi hun mangler matte. Maya og Ine forteller at de ikke ønsker å gå mer på skole nå, skole er ikke noe positivt for dem.

Tre av seks forteller at de er i store trekk fornøyd med skolegangen sin selv om det i samtalen kommer frem at de har opplevd dårlige sider i utdanningsløpet sitt også. To har så dårlige opplevelser av skolen at de er åpne på at det har vært traumatisk og preger dem i dag, svært. En av de unge voksne hadde en positiv opplevelse av ungdomsskolen, spesielt. Så til spørsmålene om hva vi kan lære av deres erfaringer og informasjon om utdanningsmuligheter vil jeg henviser til tidligere kapitler. Kunnskap preger holdninger og når holdningene er dårlige, skyldes det gjerne manglende kunnskap. Det er hoved essensen til de unge voksnes erfaringer. Og dessverre økonomi, det er kostnadsbesparende å benytte assistenter i opplæring disse er mye alene med elevene og vet nødvendigvis ikke helt hva de skal gjøre, selv om det er gode opplevelser også her.

De *unge voksnes* og *mødrenes* fortellinger viser at det nok ikke var det å ha et fritak i et fag som nynorsk som hadde den største innvirkningen på deres liv, men det å bli tatt bort fra et fellesskap og det å bli *holdt utenfor* fellesskapet. Dette har satt sterke spor hos alle deltagerne på ulike måter og gjør det fortsatt.

Det ser ut til å være mangel på kunnskap og forståelse som er årsakene til at de ble holdt utenfor fellesskapet. Visst mister man karakter i et fag man har fritak fra, og det er påfallende at, til tross for forklaringer og løfter om at et barns fritak i fag ikke skal få uønskede konsekvenser, gjør det. Der være seg om det handler om en IOP, eller kun om fritak, så virker det inn på ens mulighet til å få en avsluttende karakter på vitnemålet fra videregående, ettersom man må ha karakter fra alle såkalte «kjernefag» for å det. Slik reglene og praksisen er nå, får man dermed ikke mulighet til å ta en høyere utdanning dersom man mangler det. Selv om de *unge voksne* hadde fritak i nynorsk og det nok var et riktig valg for dem, så hadde

noen av de *unge voksne* en IOP i skolen som førte til fritak i kjernefag i videregående, disse har ikke en høyere utdanning og er uføretrygdet.

De *unge voksne* har dessverre mange dårlige opplevelser fra skolegangen sin som en ikke burde ha, men dessverre har. Vi har god kunnskap i dag om hvordan barndom preger ens liv og det å benytte Livsverdensfenomenologien setter søkelys i hvor viktig kunnskap og forståelse er for å få en god skolegang og inkludering generelt. Det er besynderlig at man ikke har sett motivene til de *unge voksne* da man som jente i barneskolealder har hatt lyst til å fargelegge, som de andre jentene i klassen gjør. Eller å delta på andre aktiviteter som gir en mulighet til å knytte relasjoner eller ikke ser sitt ansvar i tilrettelegging og forsterker annerledesheten deres ved å kreve forklaringer, de har ikke stilt urimelige krav. De har ønsket å få gjøre som andre barn, så langt det er mulig; «Hva skal du med det, da?»

Referanser/litteraturliste

- Bengtsson. (1988). *Sammanflätningar. Husserls og Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos AB.
- Bengtsson. (2015). Kunskap och kropp i skolan. In J. Bengtsson & I. C. Berndsson (Eds.), *Lärande ur et livsvärldsperspektiv* (1 ed., pp. 121-129). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3 ed.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bengtsson, J. (2004). Forsök till en ontologisk förståelse av undervisning. In I. J. Bengtsson (Ed.), *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (pp. 17- 39). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (2015). Elevers och lärares lärande i skolan- livsvärldsliga grunder. In I. J. Bengtsson & I. Berndtsson (Eds.), *Lärande ur et livsvärldsperspektiv* (pp. 15- 34). Malmö: Gleerups.
- Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø. Faglig og sosialt* (1 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Berndtsson, I. C. (2015). Kropplighet och existens i lärande. In I. J. Bengtsson & I. Berndtsson (Eds.), *Lärande ur et livsvärldsperspektiv* (pp. 131- 152). Malmö: Gleerups.
- Blindeforbund, N. (2014). Veileder i sosial inkludering av synshemmede elever i barne- og ungdomsskole
- Råd, tips og inspirasjon – til foreldre og skoler. Retrieved from <https://www.blindeforbundet.no/rad-tips-og-rettigheter/veileder-i-sosial-inkludering-av-synshemmede-elever-i-barne-og-ungdomsskole>
- Bragstad, T. (2018). Vekst i uføretrygding blant unge uføre. *Arbeid og velferd*(2), 69- 87. Retrieved from <https://www.nav.no/no/nav-og-samfunn/kunnskap/analyser-fra-nav/arbeid-og-velferd/arbeid-og-velferd/vekst-i-uforetrygding-blant-unge>
- Bredmar, A.-C. (2015). Emotivell lydhørhet i læreres arbete. In I. J. Bengtsson & I. C. Berndsson (Eds.), *Lärande ur et livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Dunkers, T. S. (2013). Villkor før delaktighet i kamratgemenskap. In F. o. studentlitteratur (Ed.), *Se på mitt sätt. Om barn och unga med synnedsettning* (1:1 ed., pp. 129- 149). Lund: Studentlitteratur AB.
- Elmerskog, B. (2008). Lyd og lytting. In P. Fosse & O. G. Klingenberg (Eds.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Fahmy, P., Wilhelm, H., & Hamann, S. (2013). Neurooftamologi. In P. Fahmy, S. Hamann, & M. Larsen (Eds.), *Praktisk oftamologi* (3 ed., pp. 201- 230). København: Gads forlag.
- Folkestad, J. (2020). *Inkludering av synshemmede elever i kroppsøving. Betydningen av et sosiokulturelt læringsperspektiv*. (Bachelor Bachelor). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/handle/11250/2663573> NTNU Open database.
- Gjertsen, & Sanne. (2011). Synshemming og psykososial tilpassing i grunnskolealder. *Spesialpedagogikk*(4), 37- 43.
- Halvorsen, K. (1993). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3 ed.). Oslo: Bedriftøkonomenes Forlag AS.
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. v. (2016). Planlegging av fremtiden. In S. v. Tetzchner, F. Hesselberg, & H. Schjørbech (Eds.), *Habilitering* (2 ed., pp. 63- 82). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (Reprinted from: 2016).

- Hjelmeland, E. (1998). Kvifor bør vi visualisere? In *Meir effektiv læring ved hjelp av visualisering*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Ipsos. (2016). *Mobbing av synshemmede barn*. Retrieved from Ipsos: <https://www.blindeforbunde.no/.../ipsos-undersokelse-om-mobbing-i-skolen-2016.doc>
- Jerlang, E. (1991a). Erik Homburger Eriksons Psykoanalytiske ego-teori. In E. Jerlang (Ed.), *Utviklingspsykologiske teorierr- en innføring* (2 ed.). København: Gyldendal Norske Forlag. (Reprinted from: 1991).
- Jerlang, E. (1991b). Margaret Schoenberger Mahlers psykoanalytiske objekt- relasjons teori. In L. Jensen (Ed.), *Utviklingspsykologiske teorier* (2 ed., Vol. 5). København: Gyldendal Norske Forag. (Reprinted from: 1991).
- Jerlang, E., & Ringsted, S. (1991). Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin. In E. Jerlang (Ed.), *Utviklingspsykologiske teorier - en innføring* (2 ed., pp. 278- 336): Gyldendal Norsk forlag. (Reprinted from: 5).
- Johansen, B. R. (2012). Blindismer – en del av kroppsspråket? *Blinfo*(9, Tema: Nonverbal kommunikasjon), 6-7. Retrieved from www.nbfu.no
- Jordet, A. N. (2020). *Annerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring* (1 ed.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kahrs, C. (2018, 6.06.18). Vil jobbe, får trygd isteden., web. *Klar tale*. Retrieved from <https://www.klartale.no/norge/vil-jobbe-far-trygd-isteden-1.1154193>
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken. Inkludering av ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning AS: NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling Mangfold og inkludering
- Kittelsaa, A., Wik, S. E., & Tøssebro, J. (2015). *Levekår for personer med nedsatt funksjonsevne: fellestrekk og variasjon*. Trondheim NTNU Samfunnsforskning AS
- Mangfold og inkludering
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forsknings metode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (T. A. Kleven Ed.). Oslo: Unipub forlag.
- Klingen, O., Kittelsag, A. M., Holkesvik, A. H., Wik, S. E., & Kermit, P. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning Retrieved from https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/syn/kunnskapsoversikt_laring_syn_statped_ntnu.pdf
- Klingenberg, O. G. (2008). Taktil/ haptisk persepsjon i et pedagogisk perspektiv. In P. Fosse & O. G. Klingenberg (Eds.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, T., & Wilhelmsen, G. B. (2008). Synsvansker- aspekter ved læring og utvikling. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lian, O. S. (2001). Flere unge på uføretrygd. Uttrykk for økt sykelighet eller endrede samfunnsforhold? *Tidskrift Norsk Lægeforening*, 12(121), 1451.
- Ligaard Albakk, M., Wold Heen, A., & Brandsborg, K. (2011). Balansekunst: Sosiale relasjoner hos ungdom som har en synsnedsettelse. *Spesialpedagogikk*(4), 45- 57.
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. In J. Bengtsson & I. Berndtsson (Eds.), *Lärande ur et livsvärldsperspektiv* (pp. 35-51). Malmö: Gleerups.

- Lindseth, A., & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for reaserching lived experiences. *Scandinavian Journal of Caring Science*(18), 145 - 153.
- Læg Reid, S., & Skorgen, T. (2014). Den eksistensielle hermeneutikken. In *Hermeneutisk lesebok* (pp. 115- 195). Oslo: Spartacus Forlag/ Scandinavian Academic Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Trans. Norsk utgave ed.). Oslo: Pax Forlag AS.
- Morken, I. (2007). *Normalitet og avvik, Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- NESH, D. n. f. k. f. s. o. h. (2006, 09.12 2019). Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>
- omsorgstjenesteloven, H.-o. (2016). *Lov om kommunal helse -og omsorgstjenester m.m.* Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30/>
- Opplæringsloven. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=grunnskoleloven#KAPITTEL_2
- https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringsloven), (1998b).
- Peterson, C. C., Peterson, J., L, & Webb, J. (2000). Factors infuencing the development of a theory of mind in blind children. *Britich Journal of Development Psychology*(18), 431-447.
- Preisler, G. (1993). Blinda barn blandt seende barn på dagis. *Synspunkt*(3- 4), 24- 37.
- Pring, L., & Dewart, H. (1998). Social cognition in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(11), 754- 768.
- Stenberg, G. (2013). Att utforska världen. In U. Kroksmark (Ed.), *Se på mitt sätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Strand Knutsdatter, M. (2018). Skriftlig spørsmål fra Marit Knutsdatter Strand, Senterpartiet, til Kunnskaps og Integreringsministeren Jan Tore Sanner. *Saker og publikasjoner- Skriftlige spørsmål*. Retrieved from <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=73927>
- Sæther, J.-P. (2009). *Unge uføres levekår*. Statistisk sentralbyrå: Statistisk sentralbyrå Retrieved from https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200935/rapp_200935.pdf
- Tellevik, J. M. (2008). Kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser av synstap. In P. Fosse & O. G. Klingenberg (Eds.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i Kvalitativ metode* (4. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis -Innføring i vitenskapsfilosofi for helse -og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thurston, M. (2014). "They think they know whats best for me": An Interpretative phenomenological Analasis of the Experience of inclusion and support in High school for Vision Impaired students with Albinism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(2), 108- 118.
- Ung.no. Regler for fritak av fag og vurdering. Retrieved from https://www.ung.no/Funksjonsnedsettelse/rettigheter/3042_Reglene_for_fritak_fra_fag_og_vurdering.html

Utdanningsdirektoratet. (2017, 10.01.17). Rettigheter for blinde og svaksynte. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/blinde-sterkt-synshemmede/rettigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 1. 08.2020). Prinsipper for skolens praksis. 1. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/>

Vedlegg

- 1) Informasjonsskriv med samtykkeskjema.
- 2) Intervjuspørsmål.
- 3) Sammenfattelse av intervjuene med kommentarer.
- 4) Skjerm bilde av Facebook innlegg

Vedlegg 1) Skjerm bilde av Facebook innlegg



The image is a screenshot of a Facebook post. At the top left is a circular profile picture of a woman with long blonde hair. To the right of the picture is the name 'Siri-Beate Hanssen' in bold black text, followed by a right-pointing triangle. Below the name is the text 'Synshemmede i arbeid og utdanning' in bold black text. To the right of the name and text is a three-dot menu icon. Below the name and text is the date and time '16. nov. 2019 kl. 14:08' followed by a small icon of a person. The main text of the post is in black and reads: 'Hei dere! Jeg skal skrive en master oppgave der jeg undersøker om hvordan det å ha hatt fritak i fag påvirker skoleløp og karrièren til de synshemmede som får det. Jeg trenger å snakke med flere som har det OG foreldrene for å se på hva slags informasjon de fikk. Jeg ville virkelig sette pris på om du ville være med og delta. Det er en viktig problemstilling og jeg vet at det er viktig å få satt søkelyset på det. Høres dette interessant ut for deg så ta kontakt via PM eller her så kan jeg sende deg et samtykkeskjema.' Below the text is the signature 'Hilsen Siri-Beate Hanssen' in blue text. At the bottom left is a blue thumbs-up icon followed by the number '15'. At the bottom right is the text '7 kommentarer'. At the very bottom are two icons: a thumbs-up icon followed by the text 'Liker' and a speech bubble icon followed by the text 'Kommenter'.

Vedlegg 2) **Intervjuguide for masteroppgaven**

Spørsmål til elever:

- 1) Hvilket fag fikk du fritak fra?
- 2) Hadde læreren din synsfaglig kompetanse?
- 3) Hva var begrunnelsen du fikk for at du skulle få fritak?
- 4) Hva gjorde du i de timene du hadde fritaket? (hva gjorde du i stedet for?)
- 5) Hvordan opplevde du det å ha fritak i fag?
- 6) Er det noe du gjerne skulle ha lært på skolen som du ikke fikk?
- 7) Har fritakene av fag fått noen konsekvenser for deg i videregående skole?
- 8) Har du ønske om å ta høyere utdanning.
- 9) Jobber du i dag?
- 10) Studerer du i dag?
- 11) Hva tenker du selv om skolegangen du fikk i dag?
- 12) Fortell gjerne om andre opplevelser fra skoleløpet ditt
- 13) Opplevde du at lærerne dine visste hvordan de skulle tilrettelegge for deg?
- 14) Er det noe annet du gjerne vil fortelle om skolegangen din?

Spørsmål til foresatte:

- 1) Hvilken begrunnelse fikk dere fra skolen om nødvendigheten for fritak av fag?
- 2) Hvordan opplevde dere tilretteleggingen for deres barn?
- 3) Fortell hvordan dere opplevde skolegangen til deres barn.

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

Jeg skal skrive en masteroppgave ved universitetet i Sørøst Norge

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke følger fritak i fag for synshemmede kan få for den enkelte. Jeg vil undersøke hvordan informasjonen om det har vært og om det har fått noen betydning for de enkeltes videre utdanning, senere i livet eller yrkeslivet.

Det er derfor jeg intervjuer unge synshemmede mennesker i midten av tjuårene for å kunne høre om deres erfaringer, det er dere som er de virkelige ekspertene når det gjelder hvordan skolen kan oppleves for synshemmede elever.

Du er i målgruppen for undersøkelsen, det er derfor du kontaktes. Jeg har sendt ut invitasjoner til å delta gjennom en lukket gruppe på Facebook eller så har du kanskje blitt kontaktet gjennom Blindeforbundet?

Jeg tar opp intervjuet og vil transkribere det, du vil selvsagt få tilsendt dette om du ønsker det. Jeg kommer til å anonymisere alt innhold, ingen navn eller privat informasjon vil deles. Opptakene oppholdes for seg selv og vil destrueres med en gang transkripsjonen er ferdig. Når oppgaven er levert, vil alle transkripsjonene også destrueres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge, sammen med meg er de ansvarlig for prosjektet

Hvor kan jeg finne ut mer?

Ønsker du mer informasjon om prosjektet mitt kan du ta kontakt med

- Meg, Siri-Beate Hanssen, på epost: siri.beate.hagen@gmail.com eller på telefon: 93231893.
- Min veileder Inger Berndtsson på epost: inger.Berndtsson@gu.se
- Personvernombudet ved USN, Paal Are Solberg på epost: personvernombud@usn.no.

Hva gir oss rett til å behandle person opplysningene om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på samtykke.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD- Norsk Senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysningene i dette prosjektet er i samsvar med personvern regelverket.

SAMTYKKE SKJEMA:

Kryss av:

Jeg vil delta i prosjektet

Jeg tillater at foreldre svarer på spørsmål i forhold til prosjektet

Du kan sende inn samtykke på min epost:
Siri.beate.hagen@gmail.com

Hilsen Siri-Beate Hanssen (student)

Inger Berndtsson(veileder)

Vedlegg 4) Sammenfatning av intervjuer

Sammenfatning av de *unge voksnes* intervjuer

nr	Svar på spørsmål (omfatter temaene «livsverden og levd kropp», fenomenologiske begreper)	Kommentar (svarene omfatter flere kategorier og temaer)
1	To av informantene forteller at de ikke hadde fritak i fag, men det viser seg at de hadde delvis fritak i gym, med tanke på at de hadde et annet tilbud, det var deler av gymfaget de ikke hadde Tre av informantene hadde fritak i nynorsk og en hadde fritak i engelsk, en annen fritak fra skriftlig engelsk.	De som hadde et annet tilbud i gym hadde enten egen fysioterapeut, PT på treningsstudio eller rett og slett egentrening. Tre av deltagerne hadde IOP i matte og en annen IOP i engelsk.
2	En av informantene er tydelig på at hun ikke hadde lærere med kompetanse, selv om de fikk veiledning fra Statped. De andre fem var fornøyd med lærers kompetanse på barneskolen, det var litt annerledes på ungdomsskolen. På videregående opplevde ingen at lærerne hadde synsfaglig kompetanse.	En var mer fornøyd med tiden på ungdomsskolen enn på barneskolen, her var lærer veldig engasjert og hadde tatt alle kurs han kunne på Statped.
3	Det var to som visste begrunnelsen for fritaket i nynorsk, de andre var usikre på årsaken. En av informantene opplevde å bli spurt om hun ikke likt greit skulle ha fritak i naturfag og matte, med den begrunnelsen at «mange andre hadde det og det var jo så vanskelig»	Det var ikke så lett å svare for alle siden det hadde gått en tid for de fleste informantene.
4	Noen hadde timer på treningsstudio, i stedet for gym. En av informantene var i timen, mens de andre ble tatt ut for å gjøre andre ting. Som ikke hadde noe med faget å gjøre. Flere snakker om at de hadde tid på et grupperom med en egen lærer. En annen var mye på kunst og håndverks rommet og eller kantina med egne oppgaver der.	Her var informantene litt uklare, ikke lett å huske.
5	I tenårene synes de fleste det var ok å ha fritak, de tenkte ikke over det da.	En av informantene mistet en jobb mulighet fordi hun ikke hadde nynorsk.
6	Her var det mange ulike svar, noen ønsket å lære punktskrift, overraskende 2 av 6. en ønsket seg mer kunnskap om personlig økonomi, en annen ønsket mer ADL.	Det er påfallende at det er ferdigheter som letter selvstendigheten for deltagerne de ønsker seg. En av informantene har i etterkant savnet en bedre yrkesveiledning. På ungdomsskolen eller kanskje allerede fra barneskolen, da fra Blindeforbundet.
7	En av informantene var klare på at hun mistet en jobb mulighet fordi hun ikke skrev på nynorsk. De andre var klare på at manglende fag ødela muligheten for studiekompetanse, dette dreide seg om de som hadde IOP i matte	Kombinasjonen IOP og fritak i fag var en dårlig kombinasjon fordi i stedet for å sikre opplæring har det hindret dem i å få generell studiekompetanse.
8	Tre av de spurte anså seg som «helt ferdig» med all skole og sånn. En var veldig motivert for å ta høyere utdanning senere.	Tre av de spurte hadde virkelig mange vonde opplevelser fra skolen en i forhold til fag to i forbindelse med stygg mobbing.
9	Tre av de spurte er uføretrygdet og en står i fare for å bli det. To av informantene er i full jobb.	Den som står i fare for å bli uføretrygdet, er snart ferdig med lære tiden sin.
10	Ingen av informantene er studenter i dag.	En av dem er straks ferdig med læretiden sin.
11	Flere var i hovedtrekk fornøyd, dog her var det mange opplevelser av mobbing, det var lærere som mobbet og dermed og så de andre elevene. Flere meldte om at de ikke delte alt av det de opplevde på skolen med foreldrene sine.. «Det var nok som det var»	De fortalte om at de visste at foreldrene sto på mye for dem, en av informantene var tydelig på at hun selv tok den jobben.
12	Flere forteller om at de var litt utenfor sosialt. Samtidig forteller tre av jentene av de var veldig fornøyd med synspedagogen på barneskolen og at de fikk fin oppfølging av denne her. Men mange fortalte også om lærere som ikke forsto noe av utfordringene deres og som opplevde det som masete nærsagt fordi de fikk stadige påminnelser om behov for å fungere.	De elevene som opplevde mye mobbing melder om mistriivsel, frykt og usikkerhet i hverdagen.
13	Her var det ulike opplevelser, kun tre opplevde at læreren var god til tilrettelegging på barneskolen, en var fornøyd på ungdomsskolen og to stykker hadde assistenter som ikke fungerte som hjelpere.	Selv om de fleste hadde vært på kurs med Statped var det ikke alle som klarte å beholde det de lærte på kursene. Jeg mistenker at assistentene og spesialpedagoger ble satt til flere ting fordi de ikke hadde økonomi til å følge opp enkelt elevene. « alle under en kam»
14	Informantene var nødt til å begrunne behov og tilrettelegging til tross for at skolen visste om deres utfordringer. De opplevde alle på hver sin måte at skolen tok avgjørelsen over deres hode om deres hverdag. Flere	To av informantene er tydelige på at de på ulike måter har blitt emosjonelt/ relasjons skadet fordi de har opplevd så mye

<p>opplevde å bli satt i gruppe sammen med enten psykisk utviklingshemmede og opplevde det som slitsomt fordi det medførte at de ikke fikk den hjelpen de trengte, da de voksne måtte bruke oppmerksomheten sin mot de andre som hadde utagerende atferd ol. Dessuten ble de jo satt i en ikke ønsket bås fordi, det ikke var noe galt med deres hode, de var bare synshemmet.</p>	<p>mobbing i skoleløpet de har vansker med tillit til andre og blir fort urolige over endringer hos venner.</p>
--	---

Sammenfatning av mødrenes svar.

Nr.	Svar	kommentarer
1	<p>En av foreldrene her er tydelig å at de ikke fikk noen begrunnelse for fritaket. «Det ble bare gjort». De andre mødrene forklarte at det handlet om at døtrene skulle få sippe det ene faget fordi de hadde nok med det de jobbet med. En fortalte at det var fordi datteren slet faglig</p>	<p>Loven gir rom for fritak i fag, det skal være for barnets beste og man trenger gjerne lege erklæring for en utfordring. Jeg reagerer på ulik praksis. Det er ikke alvorlig å slippe nynorsk, men det gir konsekvenser om man ikke har engelsk eller matte etter endt skoleløp.</p>
2	<p>Tilretteleggingen for barna var veldig varierende, flere opplevde at undervisningen var god for barna på barneskolen, selv med mye hjelpemidler som tok mye plass. Stort sett godt å si om det faglige. Tre av barna fikk med synspedagogen de hadde i barnehagen over på skolen. En mor forteller av hun var spesielt fornøyd med ungdomsskolen, der hadde hun som mor fått være med på planleggingen. Det er foreldre som ikke var så fornøyd heller, det ble nødvendig med møter for å informere om behov og å ta opp ting i forhold til tilretteleggingen. Foreldrene synes det var vanskelig at barna ble satt sammen med andre som var psykisk utviklingshemmede fordi de ikke fikk hjulpet de synshemmede slik de skulle.</p>	<p>De kommenterte at kunst fagene og gym timene var de timene som var dårligst tilrettelagt og at ledelsen på skolen ofte var lite til stede og ikke tydelige.</p>
3	<p>Det er sterke historier de alle forteller om hvordan de opplever skolegangen til sine barn, alle forteller at de har vært nødt til å stå på mye for sine barn. De har tatt ubehagelige møter og har vært nødt til å klage på skolens manglende kompetanse mange ganger. De har vært i interesseorganisasjoner, skaffet seg kompetanse som det har lært fra seg videre til skolen datteren deres går på. Det fortelles om at barna har mistet deltagelse i aktiviteter fordi assistenten ikke har taklet den delen og at de da har vært nødt til å ta det opp. Foreldre har også deltatt selv for å sikre at deres barn får nødvendig støtte på tur. Noen av foreldrene beskriver at det var en veldig slitsom tid fordi de var nødt til å stå på som de måtte. Noen av foreldrene mener i ettertid at de har vært for lite «på» som de kalte det, de synes skolen gjorde for lite for barna når det gjaldt det sosiale, flere havnet utenfor sosialt og flere ble dessverre mobbet av med elever og noen sågar av sin egen lærer. Foreldrene snakket med sorg over at deres barn nok ikke hadde klart å lære de rette sosiale kodene for å skaffe seg venner i barneårene, to ytrer faktisk at deres barn har blitt sånn for deres barn som følge av sin tid i skolen.</p>	<p>Det som slår meg, var at det jo var foreldrene som hadde mer kompetanse i hvordan synshemmede lærer enn det skolen hadde og at skolene i mange sammenhenger virket nonsjante i forhold til dette. Det var så tydelig flere steder at det var økonomiske spørsmål som talte foran de pedagogiske. Det slår meg at mødrene står på og får dårlige relasjoner til lærere og rektorer på skolen fordi de er nødt til å være advokater for sine barn.</p>