



”Tapt” skolegang

SKOLEKARRIERER HOS ELEVER I VOKSENOPPLÆRING HVORFOR GIKK DET SOM DET GIKK?

En narrativ analyse av deres opplevelser av egen skolehistorie
fra 1980- og 90-tallet

Gry Ingeborg Thyli

Master i spesialpedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Våren 2012



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Sammendrag

Oppgavens tittel: ”Tapt” skolegang

Undertittel: Skolekarrierer hos elever i voksenopplæring.

Hvorfor gikk det som det gikk?

Bakgrunn og formål: Voksne mennesker som ikke har lært grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving er en elevkategori som utgjør en stor del av elevene i den kommunale voksenopplæringen hvor jeg arbeider. En tydelig økning i antall elever som gikk gjennom grunnskolen uten å lære grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving spesielt, og grunnleggende ferdigheter i teoretiske fag generelt, er en tendens som har blitt forsterket de siste årene ved den kommunale voksenopplæringen hvor jeg arbeider. De tre informantene har blitt utredet i voksen alder og to av dem har fått diagnosen ADHD. De har også fått bekreftet en form for lese- og skrivevansker. Den tredje har forbedret grunnleggende ferdigheter generelt, og hadde stort behov for å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

Elevenes opplevelser fra skolen kan gi interessant informasjon om hvordan skolen fungerte og hvilke forhold som påvirket utviklingen deres. Kanskje kan fortellingene om deres erfaringer og opplevelser fra 80- og 90-tallets skole si noe som kan være relevant i forhold til dagens skole og det faktum at svært mange elever i videregående ikke fullfører skolegangen. Dersom informasjon fra disse elevene gjennom sine fortellinger kan bidra i forhold til dagens skole, og være en spore til økt bevissthet for alle som har med barn og unge å gjøre, er en del av mine intensjoner oppnådd.

Problemstilling: Hvilke skoleerfaringer og –opplevelser har elever i voksenopplæring fra sin egen skolekarriere og hvilke faktorer påvirket karrieren?

Forskningsspørsmål:

- Hvilke positive faglige minner har du fra skoletida?
- Hvilke negative faglige minner har du fra skoletida?
- Hvilken rolle spilte hjemmet/de foresatte for din skolegang?
- Hvilken sider knyttet til læreren som fagperson påvirket din mulighet til en undervisning du hadde utbytte av?
- Hvilken sider knyttet til lærer- elev- relasjonen påvirket din mulighet til en undervisning du hadde utbytte av?

- I hvilken grad tror du forhold knyttet til sosial reproduksjon medvirket til mulighetene til en skolegang du hadde utbytte av?
- Hvilken betydning hadde organiseringen av undervisningen for din skolegang?

Metode: Innenfor kvalitativ forskningsmetode er en narrativ analyse av det empiriske materialet valgt. Dette innebærer at de frie fortellinger, eller livshistorier, utgjør empirien. Utvalget består av tre elever i kommunal voksenopplæring, som har hatt spesialundervisning i løpet av de siste fem år. Det empiriske materialet ble samlet gjennom et halvstrukturert intervju med intervju spørsmålene innenfor hvert av forskningsspørsmålene, men informantene ble imidlertid gitt tid og rom til å fortelle fritt under hvert spørsmål. Intervjuene/fortellingene ble tatt opp på diktafon og deretter transkribert slik det ble fortalt. Deretter ble det transkriberte materialet kategorisert innenfor hvert av forskningsspørsmålene, slik det framstår i analysedelen i kapittel 5.0. I fortellingene var det eksempelvis en blanding av positive og negative minner, og dette ble derfor forsøkt satt inn i *en* kategori i analysedelen. Denne form for opprydding var nødvendig for den videre analyse og drøfting.

Resultat: Kristoffer, Knut og Jennys fortellinger vitner om en opplevelse av et klasseskille og en forskjellsbehandling de først og fremst opplevde som en følge av den familiære bakgrunnen de hadde. De tenker på sine respektive familier som hjem med lav sosial status, og de tenker tilbake på en skolegang hvor ingen forventet noe av dem. De opplevde å ikke lære grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive da de gikk på skolen, og at ingen gjorde noe for å finne ut hvorfor de ikke utviklet seg slik en kunne forvente. Timene i gruppe eller alene med lærer er timene de husker som mest lærerike. De forteller om positive relasjoner med enkelte lærere, som forsto at de hadde det vanskelig, men ingen av dem tok noen grep for å finne årsakssammenhenger. At ingen gjorde det, og at hele skolegangen er preget av negative minner tenker de tilbake på, og har et håp om at deres egne barn får en skolegang som er preget av flere positive minner enn de selv hadde. *Kristoffer: "Jeg tar vare på mine barn med omsorg, og følger opp skolearbeidet. Når jeg tenker tilbake på min egen barndom skulle jeg ønske at jeg hadde hatt andre foreldre. De greide ikke å ta vare på seg selv engang, langt mindre følge opp meg med skolen og det som var viktig ellers. Noen gener burde vært stoppa og det er mange som aldri skulle hatt barn, slik som mine egne foreldre. Det er sterke ord, men jeg mener det"*. Hans ord kan stå som et eksempel på hvorfor det gikk som det gikk med Kristoffer.

Forord

Denne oppgaven setter punktum for et studium i spesialpedagogikk som har gitt meg mye kunnskap, og har bidratt til viktige refleksjoner og kritiske spørsmål. Spørsmål har jeg stilt før også, men økt kunnskap har ført til flere og kanskje andre spørsmål. Dette gjør at jeg kjenner meg tryggere faglig og som en enda mer engasjert spesialpedagog med dette studiet som en del av min bakgrunn.

Jenny, Knut og Kristoffer er noen av elevene som har hatt undervisning i den kommunale voksenopplæringen hvor jeg arbeider. De gikk gjennom skolen uten å lære grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive og er elever som kan sies å ha ”falt mellom to stoler”. Noe av den ”tapte” skolegangen har de tatt igjen i voksen alder, og Kristoffer søkte Staten om ”Rettferdsvederlag” (billighetserstatning). Han har etter flere års ventetid nå fått svar. Han fikk tilkjent erstatning, noe som viser hvor viktig det er å jobbe for de elevene som ikke fikk utbytte av den ordinære undervisningen. En viktig motivasjon for meg har vært et håp om at vi kan lære noe av deres historier og på den måten bidra overfor dagens og framtidens unge.

Mine tre informanter har delt sine erfaringer og historier med meg. De har vist åpenhet og tillit, og ikke minst en imponerende hukommelse. Tusen takk for innsatsen! Uten deres fortellinger hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Veileder Rune Sarromaa Haustätter har sørget for at jeg etter hver veiledning har vært inspirert, motivert og hatt tro på prosjektet. Han har stilt spørsmål og delt av sin kunnskap. Dette har bidratt til konstruktivt arbeid videre. Tusen takk, Rune!

Korrekturleser og moralsk støtte Anne Mette har vært helt suveren. Tusen takk!

Store og små hjemme er nok glad for at mamma er ”ferdig med leksene” i denne omgang. Tusen takk for heiarop og humor fra sidelinja!

Raufoss 1. februar 2012

Gry Ingeborg Thyli

Innhold

1.0 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1 Problemstilling	4
1.2 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Teoretisk bakgrunn.....	7
2.1 ”Samfunnets stebarn”	7
2.2 Spesialpedagogikken fra andre verdenskrig til i dag	10
2.3 Medisinerne og kategorisering	13
2.4 Normaliseringspedagogikken	15
3.0 Sosial reproduksjon	18
3.1 Teorier om sosial reproduksjon.....	23
3.2 Elevene som aktører	24
3.3 Tilpasning verdsettes.....	26
3.4 Ungdoms møte med skolen	27
4.0 Metode/kvalitativ forskningstradisjon.....	29
4.1 Om utvalget; Kristoffer, Knut og Jenny.....	29
4.2 Fenomenologi og menneskets livsverden	30
4.3 Narrativer	31
4.3.1 Ulike utgangspunkt	31
4.3.2 Hva er en narrativ?.....	33
4.3.3 Hvordan brukes narrativer?.....	34
4.4 Meningsstrukturering gjennom narrativer.....	35
4.5 Reliabilitet	35
4.6 Validitet.....	36
4.7 Ethiske overveielser	36
4.8 Bearbeiding og analyse av data.....	37
4.9 Kategorisering og framstilling av intervjudata.....	38
4.9.1 Kasuistisk tilnærming.....	39
5.0 Presentasjon av analyseresultatene.....	41
5.1 Biografisk oversikt; Kristoffer, Knut og Jenny	41
5.2 Om kasuistikk og kasusbeskrivelser	42
5.3 Positive minner.....	43
5.4 Negative minner	45
5.5 Forventninger	50
5.5.1 Forventninger fra hjemmet	51
5.5.2 Forventninger fra skolen	54
5.5.3 Forventninger til seg selv	57

5.6 Lærer-elev-relasjoner	57
5.6.1 Relasjonelle forhold	57
5.6.2 Lærernes organisering og tilrettelegging	60
5.7 Sosial reproduksjon	62
6.0 Drøfting	65
6.1 Positive minner.....	65
6.1.1 Historie.....	66
6.1. 2 Pedagogikk.....	69
6.1.3 Teori om sosial reproduksjon.....	71
6.2 Negative minner	71
6.2.1 Historie.....	71
6.2.2 Pedagogikk.....	75
6.2.3 Teori om sosial reproduksjon.....	77
6. 3 Forventninger	81
6.3.1 Historie.....	82
6.3.2 Pedagogikk.....	83
6.3.3 Teori om sosial reproduksjon.....	84
6.4 Opplevelse av sosial reproduksjon	85
6.4.1 Historie.....	85
6.4.2 Pedagogikk.....	86
6.4.3 Teori om sosial reproduksjon.....	88
7.0 Oppsummering og konklusjoner	92
Litteraturliste	94

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: NSD

1.0 Bakgrunn for valg av tema

Elever som ikke har lært å skrive, lese og regne, og som ønsker å lære dette i voksen alder, utgjør en stadig økende del av de elevene jeg jobber med til daglig i kommunal voksenopplæring. Med utgangspunkt i mitt arbeid som spesialpedagog ser vi en tydelig økning i antall elever som er blitt utredet i deres voksenliv. Mange av dem blir utredet i forhold til problemer med lese- og skriveferdigheter, konsentrasjon og uro/atferdsproblemer i grunnskolen, og svært mange ender opp med en ADHD/ADD- og/eller lese- skrivevansker-diagnose. Elevene som utgjør informantene i dette arbeidet fulgte den ordinære undervisningen, de hadde ingen spesialpedagogiske ressurser, men kan likevel plasseres i skjæringspunktet mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. De var ikke ”spes. ped-elever” i ordets egentlige forstand, selv om de i perioder hadde såkalt støtteundervisning i deler av undervisningen, i form av segregert undervisning alene med lærer eller i gruppe. Disse elevene kan kanskje sies å være elever som falt mellom to stoler. På den ene stolen befant gjennomsnittseleven seg, som hadde utbytte av den ordinære undervisningen, og på den andre stolen satt eleven som hadde spesialpedagogiske ressurser, som elever med ulike typer funksjonshemninger. Mellom stolene befant disse *gråsoneelevne* seg, som ser ut til å ha vært for sterke til å innfri kriteriene til spesialundervisning og for svake til å ha utbytte av det ordinære undervisningsopplegget. De fulgte det ordinære opplegget, men hvorvidt de hadde forutsetninger til å følge det og ha utbytte av det, er et spørsmål det er all grunn til å stille.

At disse elevene gikk gjennom skolen uten å bli ”sett” med de problemene de hadde, er en del av ”gårsdagens” skolehverdag, og kanskje også ”dagens”. Deres skolehistorier belyser utfordringer de opplevde i sin egen skolegang, og de gikk alle gjennom skolen med opplevelsen av ikke å ha særlig utbytte av undervisningen. I dagens skole er et stadig økende behov for spesialpedagogisk undervisning og det store frafallet i videregående skole er områder som får mye oppmerksomhet. Dårlige grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving og regning er områder som blir satt i sammenheng med disse utfordringene. Ved å rette blikket bakover i tid og samtidig se på dagens skole og utfordringene som preger skolen, kan det se ut som om mye av gårsdagens og dagens skole har mye til felles.

Dagens elever har forhåpentligvis bedre muligheter til å få en undervisning de har utbytte av gjennom ti år i grunnskolen og tre år i videregående skole. Dette krever at lærerne ”ser”

elevene som trenger tilpasninger, for å kunne finne ut av de behovene den enkelte elev har. Tidlig innsats er et tema som får mye oppmerksomhet i dagens skole, i første rekke knyttet til dårlige resultater på de første nasjonale prøvene og til det store frafallet i den videregående skolen. I Norge har vi imidlertid ikke en utpreget kultur for tidlig innsats, idet vi har hatt en tendens til å ”vente og se” i stedet for å intervensere tidlig. Kanskje var denne tendensen enda mer utpreget da ”våre” voksne elever gikk på skolen på 80- og 90-tallet, med den konsekvens at elevene må søke hjelp i voksen alder. En motsatt utvikling som hadde fanget opp flere elever tidligere i skoleløpet, kunne bidratt til at færre elever måtte lære grunnleggende ferdigheter i voksen alder. Et eksempel på at hjelpen kommer seint i det ti-årige skoleløpet er andelen lærertimer som går med til spesialundervisning: *Denne er 10.9 % på 1.-4. trinn, 14 % på 5.-7. trinn og 16.5 % på ungdomstrinnet* (NOU 2009/18:25). Tallene er fra 2006, så dette avviker trolig lite fra dagens virkelighet. Kanskje er mange av elevene innenfor de 16,5% kommet over i voksenopplæring i dag, eller de søker hjelp senere.

Klare sammenhenger mellom sosial klasse og sannsynligheten for at man får læringsproblemer og behov for spesialundervisning, vises i forskning (Brantlinger 1997, Kivirauma mfl. 2006 i Sarromaa Hausstätter 2010). Gruppene som oftest får spesialundervisning er elever med foreldre i arbeiderklassen, foreldre som har lav eller ingen utdanning, eneforsørgende foreldre (som oftest mor) og elever med innvandrerbakgrunn (ibid).

En av informantene som har gitt sine historier fra egen skolegang, er i dag 37 år og fikk sin primærdiagnose, ADHD, da han hadde passert 30. Han har en historie fra barne- og ungdomsskolen som viser hvor vanskelig skolegangen kan være. Han hadde en barne- og ungdomstid som var vanskelig, både faglig og sosialt. Han kom fra arbeiderklassen, vokste opp delvis med besteforeldre og delvis hos eneforsørgende forelder uten jobb og utdanning. Uroen han hadde både i kropp og hode gjorde at han hadde meget store problemer med å konsentrere seg, men den uroen han hadde i hodet var den verste, har han fortalt. Dette gjorde at han fikk dårlig utbytte av undervisningen og i tillegg var det sosiale livet sammen med jevngamle heller ikke lett.

Dokumentasjon som er innhentet fra hjemkommunen viser at en av lærerne uttrykte bekymring gjennom et skriftlig dokument fra arkivet på skolen: *”Dersom det ikke er noen bedring i løpet av skoleåret bør han undersøkes nærmere”* (sitat fra dokument i skolearkivet).

Selv etter denne bekymringsmeldingen ble ingenting gjort for gutten, han har ikke fullverdig ungdomsskoleeksamen og videregående skole ble aldri påbegynt. Som han uttrykker det selv: *"De har driti seg ut"*. Han er skuffet over at ingen tok tak i problemene hans og gjorde noe for å se under overflaten. Da han fikk diagnosen og etter hvert begynte med behandling, følte han at *"vifta i huet"*, som han beskriver uroen, ble slått av. Han fikk ro og greide å konsentrere seg, og har fått et liv han er fornøyd med, med jobb og familie. Med en skolegang han hadde hatt utbytte av er han sikker på at han ville vært spart for mye negativt i oppveksten.

Målet for hans undervisning i kommunal voksenopplæring har vært å forbedre de grunnleggende ferdighetene generelt, og lese- og skriveferdighetene spesielt. Etter at han fikk diagnosen ADHD, og begynte som elev etter å ha blitt henvist gjennom Distrikts Psykiatrisk Senter, har han blitt utredet på bakgrunn av mistanke om lese- og skrivevansker. Mistanken viste seg å være berettiget, da han har en form for lese- skrivevansker som sekundærdiagnose. Alle de tre skolehistoriene som utgjør empirien i denne oppgaven har en felles, rød tråd; mangel på utbytte, og derfor har de måttet lære grunnleggende ferdigheter som å lese, skrive og regne etter at de ble voksne.

Internasjonal forskning viser at høye forventninger til eleven er en avgjørende forutsetning for at barn og unge faktisk lærer (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Hvordan opplevde dagens voksne med *"tapt skolegang"* forventningene som ble stilt i deres barndom og ungdom? Hvilke faktorer opplevde de som viktige i forhold til hvorfor skolegangen ble som den ble? Den vesentligste årsaken til det store frafallet i den videregående skolen ser ut til å ha sammenheng med for dårlig faglig grunnlag og manglende mestringsfølelse. Et sosialt fenomen er at elever fra ressurssterke miljøer får mer hjelp fra foreldrene og ser ut til å få tilbud om spesialpedagogisk hjelp raskere enn andre, og at tilbudet er mer dekkende. Det viser seg også at innfrielsen av spesialundervisning ikke alltid bunner i objektive årsaker som er knyttet til konkrete lærevansker (Sarromaa Hausstatter, Rune 2010).

Hvilke tanker informantene har om sin egen faglige mestring og hvilken betydning det hadde for utbyttet av skolegangen, er interessante spørsmål å søke svar på og reflektere over. Et slik individperspektiv med den enkeltes forutsetninger og utvikling, kan imidlertid være for snevert. Gjennom et systemperspektiv kan det stilles spørsmål om faktorer i skolesystemet er en vesentlig årsak til at mange går gjennom skolen med dårlig utbytte og at mange slutter uten å fullføre skolegangen. Kanskje kan dagens voksne si noe om hvordan de opplevde ulike

faktorer virke inn på deres egen utvikling i barne- og ungdomstida. Kanskje kan vi trekke lærdom av det i forhold til skolen i dag og i framtida.

1.1 Problemstilling

Hovedformålet med denne oppgaven er å få innblikk i skoleerfaringer og –opplevelser ved at elever i voksenopplæring forteller sine egne skolehistorier. Ved hjelp av teori om sosial reproduksjon vil jeg forsøke å se det i sammenheng med deres skoleerfaringer og –opplevelser. Med bakgrunn i dette formålet har jeg formulert følgende problemstilling:

- *Hvilken skoleerfaringer og -opplevelser har elever i voksenopplæring fra sin egen skolekarriere og hvilke faktorer påvirket karrieren?*

Sentrale begrep i problemstillingen er skoleerfaringer og –opplevelser, skolekarrierer og voksenopplæring. Med begrepet skoleerfaringer og –opplevelser mener jeg alle erfaringer og opplevelser knyttet til det å være skoleelev, både faglige, sosiale, emosjonelle og relasjonelle forhold. Skolekarrierer innebærer gjennomføring av grunnskolens barnetrinn, ungdomstrinn og eventuelt videregående skole. Forventninger og sosial reproduksjon er omfattende begrep som det er gjort nærmere rede for i teorikapittelet. For å belyse begrepene og problemstillingen er disse forskningsspørsmålene formulert:

- Hvilken positive faglige minner har du fra skoletida?
- Hvilken negative faglige minner har du fra skoletida?
- Hvilken rolle spilte hjemmet/de foresatte for din skolegang?
- Hvilken sider knyttet til læreren som fagperson påvirket din mulighet til en undervisning du hadde utbytte av?
- Hvilken sider knyttet til lærer- elev- relasjonen påvirket din mulighet til en undervisning du hadde utbytte av?
- I hvilken grad tror du forhold knyttet til sosial reproduksjon medvirket til mulighetene til en skolegang du hadde utbytte av?
- Hvilken betydning hadde organiseringen av undervisningen for din skolegang?

Gjennom disse forskningsspørsmålene har hensikten vært å innhente data til arbeidet med å finne svar på problemstillingen.

1.2 Oppgavens oppbygging

Kapitel 2.0 tar for seg det teoretiske bakteppet, som utgjøres av en tredelt gjennomgang av sentrale perspektiver med hovedvekt på historiske tilbakeblikk. ”Samfunnets stebarn” som Kjersti Ericsson tar for seg i sin bok med samme tittel, et begrep som forfatteren fortsatt mener har en dyster klang til tross for at begrepet slik det brukes i dag ikke forbindes med mye negativt. Det handler om de barna som blir stående i skyggen av de andre, de som må nøye seg med det nest beste eller dårligere, barna som ikke alltid har så lett for å bli elsket. Det andre perspektivet er et historisk tilbakeblikk på spesialpedagogikken fra andre verdenskrig til i dag, med enhetsskolens etablering og videre utvikling, med normalisering som et sentralt begrep. Medisinerings og kategorisering er viktige stikkord i det historiske tilbakeblikket.

Kapitel 3.0 tar for seg den tredje teoretiske delen, sosial reproduksjon som mekanisme, hvor det handler om sosial ulikhet, lagdeling og klasse som beskrivelse av rene forskjeller mellom grupper og årsakssammenhenger. Spesialpedagogikkens rolle sett i sammenheng med skolens oppdragelses- og sosialiseringverdi som sorteringsmekanismer i skolen, er et sentralt perspektiv i denne delen av teorien.

Kapitel 4.0 beskriver den metodiske tilnærmingen, hvor bakgrunnen for utvalg av informanter og valget av kvalitativ metode er beskrevet. Fenomenologi og menneskets livsverden blir på en kortfattet måte satt i sammenheng med oppgavens tema og problemstilling. Narrativ analyse, som er valgt i arbeidet med å behandle det empiriske materialet, blir beskrevet ut fra et teoretisk grunnlag. De historier vi forteller og hører utgjør *narrativene*, som utgjør det empiriske materialet i denne typen kvalitativ metode.

Kapitel 5.0 utgjør en presentasjon av det innsamlede materialet, som er omfattende fortellinger fra de tre informantene. Mye er fortalt ut fra intervju spørsmålene, og mye er frie fortellinger som kom som en utdypning av svarene de hadde på de spørsmålene som ble stilt. Det transkriberte materialet ble kategorisert i temaer med forskningsspørsmålene som utgangspunkt, som er positive minner, negative minner, forventninger, relasjoner og sosial reproduksjon.

Kapitel 6.0 er en drøfting av det kategoriserte materialet, hvor hver kategori drøftes i relasjon til de tre bolkene i teoridelen. Disse er historie, pedagogikk og teori om sosial reproduksjon.

Kapitel 7.0 inneholder avrunding og forsøk på å trekke konklusjoner på bakgrunn av teori, empiri og drøfting, hvor teorien forsøkes settes i sammenheng med det innsamlede materialet.

2.0 Teoretisk bakgrunn

Mine informanter har en barne- og ungdomstid med mange dårlige minner, spesielt fra skolen og i det sosiale liv med jevnaldrede. En av dem har søkt staten om billighetserstatning og har ikke fått svar på søknaden, etter å ha ventet i tre år. Kristoffer hadde ikke noen form spesialpedagogiske ressurser, men hadde behov for tilrettelagt undervisning på grunn av store vanskeligheter med konsentrasjon, uro og problemer med å lese og skrive med samme progresjon som de andre elevene. Han er ikke bitter, men ut fra hans tanker om den skolegangen han hadde, og som ikke evnet å lære ham å lese og skrive på tilfredsstillende måte, ville en erstatning vært et oppløftende bidrag både følelsesmessig og økonomisk. Han ville fått en følelse av rettferdighet og en reell mulighet til å bruke av arbeidstida til å lære grunnleggende ferdigheter som å lære funksjonelle lese- og skriveferdigheter.

I tiåret 1980 og tidlig på 90-tallet gikk informantene på skolen, en periode hvor Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanen av 1987 var gjeldende læreplaner. De hadde samarbeid, prosjektarbeid og tverrfaglighet som sentrale retningslinjer. En politisk radikal bølge, som skolen også var preget av, var pedagogisk og politisk begrunnet (Foros, Per-Bjørn 2006).

I dag får mange tidligere institusjonsbarn og barn med mangelfull skolegang erstatning fra stat og kommune for det de ble utsatt for i oppveksten. Samtidig er det ikke sjelden at kommuner blir saksøkt fordi barnevernet unnlot å ta et barn fra foreldrene. Det kan virke som et paradoks at noen mennesker søker erstatning fordi de ikke havnet på steder som andre mennesker får erstatning for å ha vært. Det er uttrykk for et dypt dilemma i arbeidet med *"samfunnets stebarn"* (Ericsson, Kjersti 2009).

2.1 "Samfunnets stebarn"

Mange som arbeidet med dem som i dag kan kalles "samfunnets stebarn", har stilt seg uforstående til det som har kommet fram om barns opplevelser på barnehjem og andre institusjoner i de siste årenes granskninger. *"Det trenger ikke å bety at en av partene bevisst lyver. Et velkjent forskningsfunn er at samme situasjon kan oppleves svært forskjellig av partene som samhandler"* (ibid: 182). Det kan for eksempel være lærer og elev eller innsatte og fengselsbetjenten, ved at partene opplever og tolker det som skjer fra ulike posisjoner og med ulike referanserammer, og meningen de gir hendelsene farges av dette. *"Ikke minst kan*

det bli et gap mellom partenes forståelse av det som skjer når maktforskjellene mellom dem er betydelige. Det som er velmente og harmløse ord og gjerninger fra den ene partens perspektiv, er fra den andres perspektiv krenkelser” (ibid: 183).

Makt og utøvelse av makt er sentralt i dette bildet. De som hadde med samfunnets stebarn og gjøre i det daglige, var mektige i forhold til dem de tok seg av. Barna var på sin side i en livssituasjon der de var særlig utsatt for kontroll, angst, manglende mestring, skyldfølelse og lav selvfølelse, og i noen tilfeller selvforakt. ”De var spesielt sårbare for krenkelser og havnet i et system der det kunne være sterkt nedsatt følsomhet for hvordan barna opplevde verden” (ibid). På bakgrunn av dette er det ikke rart at fortellingene spriker sterkt i ettertid.

De som har en historie fra fosterhjem, barnehjem eller andre institusjoner, tolket sine omgivelser og hendelser ut fra sitt eget ståsted. Ericsson skriver at det er vanskelig å ta inn over seg at ens egen holdning av det en selv har vært med på, ikke nødvendigvis er den eneste gyldige. ”Ikke bare tidligere ansatte, men også foreldre kan bli opprørt når de i ettertid får høre hvordan barna opplevde hvordan det var å vokse opp i deres varetekt” (ibid). I en sosial relasjon er den mektigste i besittelse av definisjonsmakten, og erfaringer og opplevelser nedenfra har vanskelig for å bli synlige og forståelige. De støter mot det Kjersti Ericsson kaller ”den nedoverblindheten og nedoverdøvheden som er normalitetens uhelbredelige lyte”. Hun skriver at det å se verden fra perspektivet til dem som sosialt rangeres lavere enn oss, på grunn av avvikerstatus eller andre uverdighetsstempler, er en utfordring som er vanskelig å takle for de fleste av oss. ”Samfunnets stebarn” har noen tunge filtre å trenge gjennom for at deres erfaringer skal nå oss der nede fra, skriver Ericsson.

Begrepet *stebarn* har etter Ericssons synspunkt fortsatt en dyster klang, til tross for at begrepet slik det brukes i dag ikke forbindes med mye negativt. Hun mener at det for *samfunnets stebarn* fortsatt henger igjen dystre assosiasjoner som fra gammelt av henger ved ordet *stebarn*. ”Dette er de barna som blir stående i skyggen av de andre. Det er barna som ofte må nøye seg med det nest beste eller dårligere, barna som ikke alltid har så lett for å bli elsket, barna som er til bry og tynger budsjettene” (ibid: 183). Dette er kanskje ikke historie, og vi må være bevisste på at det fortsatt er en lang vei å gå for at de marginaliserte skal være ”en av oss”. I dag er det fortsatt tanke- og praksismønstre som har en egen evne til å dukke opp igjen, som Kjersti Ericsson skriver. Mønstrene er i nye former og med nye navn, og ett av

mønstrene mener hun er nettopp nedoverblindheten. Hun mener at når vi blir slike mønstre så bevisst at vi også makter å forandre dem på grunnleggende vis, vil ”samfunnets stebarn” virkelig bli et utdatert begrep (ibid).

De voksne stemmene overdøver som oftest barnas stemmer, og nettopp barna som står i skyggen av de andre er utsatt for denne nedoverblindheten og –døvheten som Ericsson skriver om. Hun stiller spørsmål om bildet av fortida vil se annerledes ut for framtidige forskere med interesse for dem som i våre dager kan betegnes som ”samfunnets stebarn”? Kanskje forstyrrelsene i maktstrukturen vil føre til at barna oftere kommer til orde, stiller Ericsson spørsmål om (ibid).

Barns posisjon og måten vi ser barn på, har på mange måter blitt endret gjennom de siste 10-årene. Barns rettigheter var et ukjent begrep før 1970, og FNs barnekonvensjon er i dag innlemmet i norsk lov. Det er ingen tvil om at barns rettigheter i dag er langt større gjennom lovverket. Normen i dag, som også lovverket støtter opp om, innebærer at avgjørelser som angår barn skal ta utgangspunkt i ”barns beste”. I dette ligger en maktforskyvning, men det ser likevel ut til at det fortsatt er vanskelig å løfte barn fram, de forblir svake skygger og flere forskningsarbeider tyder på at barnet har en tendens til å forsvinne i forhandlingene mellom voksne. Særlig små barns stemmer drukner i vitneavhør som handler om hva barnet hadde sagt og gjort, slik at barnet på den måten blir lite synlig og framstår mer som et objekt enn et subjekt. Dette gjelder i høyeste grad ”samfunnets stebarn” (ibid).

To viktige endringer var innføringen av en ny barnelov og et eget barneombud, som begge kom i 1981. Norge var det første landet med eget barneombud, og den nye barneloven sørget for at barn i og utenfor ekteskap hadde det samme lovverket. Barnelovene fram til 1981 opererte med en lov for barn født innenfor ekteskap og en for barn født utenfor ekteskap. Begrepene ”foreldremakt” og ”foreldremyndighet” fra tidligere lover ble erstattet med ”foreldreansvar” (Thuen, 2008).

Kjersti Ericsson skriver om hvor krevende det er for voksne å opptre slik overfor barn at ambisjonene bak tanken om det ”autonome barnet” blir oppfylt, det vil si et barn som er et eget individ med egne rettigheter og rett til å ta en del bestemmelser selv og rett til å bli hørt i saker som angår ham eller henne. Det forplikter imidlertid voksne til å anlegge et barneperspektiv i sin omgang med barn, en strømning som vokste fram fra cirka 1950.

Ikke minst gjelder dette forholdet til ”samfunnets stebarn”, fordi en ofte selvrettferdig råderett har preget synet på og behandlingen av barn i vår varetekt (ibid). Kanskje er det nettopp overfor denne gruppa at det er aller viktigst at ambisjonene om barneperspektivet blir tatt på alvor. Til tross for alle lovparagrafer skriver Ericsson at det er grunn til å spørre om vi vil ta oss tid og råd, slik at ”det usynlige barnet” blir en ukjent figur for framtidens forskere. Eller vil de kunne lese mer *om* våre dagers autonome barn i de dokumentene vi etterlater oss, enn de vil høre barna selv, som med egen stemme og selvsagt rett gjør seg til hovedperson i sin egen sak?

Perspektivet Kjersti Ericsson har, er bilder *av* barn og fortellinger *om* dem, mer enn barna i seg selv. Skiftende tiders skiftende sjølsagte sannheter om barn og ungdom, av forskeres perspektiver og forståelsesmåter, og av de kulturelle brillene voksne har på nesa når de ser tilbake på sin egen barndom har formet fortellingene fra fortida (ibid). Det er likevel viktig å huske at det er levende barn som har en historie som gjør at de kan betegnes som ”samfunnets stebarn”, det er ikke bare bilder av dem og historier om de barna som har opplevd smerte, glede, sorg og redsel. De kunne bli utsatt for handlinger og holdninger vi i dag blir opprørte av, og om vi forestiller oss den fremmede fortida kan det ligge en trøst i det, hvis en kombinerer det med ideen om framskritt.

Men historisk forandring er ikke uten videre lik framskritt, dette gjelder også innenfor områder som har med behandling av mennesker som krever en ekstra innsats eller tilrettelegging. Det er også viktig å være bevisst på at fortida ikke bare er fremmed, idet historien ofte lar seg følge helt fram til dagen i dag. Som Berthold Brecht uttrykte det: ”Lasst euch nicht vertrosten”, ord som er viktige å huske når vi blir opprørt over tidligere tiders behandling av våre ”stebarn” (ibid). Han mente nok at vi ikke bør trøste oss selv for lett med at verden har forandret seg til det bedre. Den har forandret seg, men at det finnes tanke- og praksismønstre som har en egen evne til å dukke opp igjen, har nok Kjersti Ericsson rett i. De kan kanskje komme i nye former og med nye navn, men like fullt kan kanskje kunnskap om fortida skjerpe blikket framover så vi kan eliminere slike gjengangere så mye som mulig, slik som hun skriver om barna i skyggen av de andre.

2.2 Spesialpedagogikken fra andre verdenskrig til i dag

Skiftende forståelser av grenser for normalitet er et sentralt område innen spesialpedagogisk arbeid, og fagets forhold til denne skiftende forståelsen er viktig å ha et bevisst blikk mot.

Som spesialpedagoger kan vårt samfunnsansvar tolkes forskjellig og den enkelte profesjonsutøver har et personlig etisk ansvar. Det har vært tradisjon for på den ene siden å ha blikk for elevens verdi og utviklingsmuligheter, og på den andre siden tiltro til naturvitenskapelige metoder. Slike metoder kan være intelligenstester som verktøy for sortering og segregering av elever som falt under den statistiske grensen for normalitet (Simonsen, Eva 2010).

Den skiftende forståelsen av normalitet fikk betydning for hvordan man skulle tolke samfunnsoppdraget i etterkrigstida. I perioden fra 1945 til 1975 sto diagnoser og skiftende diagnosebilder sentralt, et fenomen som kan forstås som en prosess der symptomer stadig slukes av nye diagnoser, slik at diagnosene blir flertydige og omformet (Johannisson, NRK P2 2010). Faktorer som tidsånd, kulturelle og sosiale forhold styrer hvilke symptomer som er viktige og gjenstand for faglig interesse og kategorisering (Simonsen, Eva 2010). Sett i sammenheng med oppfatninger om normalitet og avvik kan perioden fra den andre verdenskrig deles i tre. Den første, fra 1945 til 1965, var preget av differensiering, mens dedifferensiering er betegnende for endringene som ble introdusert fra cirka 1965. Perioden fra 1990 til 2010 karakteriseres med begrepet distansering (ibid).

Lov om spesialskoler og bestemmelsene om hjelpeundervisning, som kom i henholdsvis 1951 og 1955, førte til at stadig flere elever ble skilt ut fra den vanlige skolen. Med denne utviklingen fulgte spesialpedagogens nye og omfattende samfunnsoppgave som dreide seg om å sortere og skille elever ut fra normalskolen, skille ut elever som falt under grensen for normalitet, basert på naturvitenskapelig forståelse. Denne dreiningen førte til nye spesialpedagogiske diagnoser og organisering av nye tiltak for å sortere og behandle, som igjen krevde økt kompetanse og profesjonalitet i spesialpedagogikken (ibid).

Medisinske diagnoser skulle danne grunnlaget for alt innen spesialpedagogiske tiltak, og den spesialpedagogiske profesjonens vekst gjennom Lov om spesialskoler i 1951, utbygging av spesialskoler og det diagnostiske apparatet og etablering av en spesialpedagogisk profesjonsutdanning i 1961 (ibid).

Normalitet var i Norge definert som en målbar, statistisk og biologisk betinget egenskap ved den enkelte elev i denne perioden. Det biologiske aspektet innebar at de dårlige egenskapene ble sett på som arvelige og overførbare gjennom generasjoner. Dermed var spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag tosidig; å holde den nye normalskolen fri for

avvikerne og å forebygge samfunnsproblemer ved å ta hånd om ”undermålerne”. Skolen skulle være et sosialhygienisk og kriminalitetsforebyggende tiltak for samfunnsvern, og sorteringssystemet utviklet seg raskt i skolen, og midt på 1960-tallet var skolen en vitenskapelig og velordnet system for de normale. Skolen ble vurdert som pålitelig, og da ekteskapslovgivningen ble revidert på 60-tallet foreslo Justisdepartementet avgangsvitnemål fra folkeskolen som en betingelse for å få gifte seg (Ot.prp. nr. 38. 1967-68). Vitnemålet utgjorde en garanti for vedkommende var ”normal”, ut fra mentale, moralske, sosiale og genetiske kriterier (ibid).

Kampen om normaliteten endte med et spesialpedagogisk kompromiss, ved at tiltakene for de beste av de som falt utenfor folkeskolens begrep om normalitet, ikke skulle støtes helt ut. For disse elevene var hjelpeklasser og hjelpeskoler alternativet (Simonsen: 2000). Stadig nye grupper av vansker ble definert som spesialpedagogikkens område og ble fulgt opp med juridiske rettigheter og egne institusjoner. Medikalisering av spesialpedagogikken var også et viktig element, som en følge av profesjonskampen med medisinerne. Diagnoser hadde en klassesdimensjon, og i sakene om rettferdsvederlag (billighetserstatning) er sosial arv tydelig (Johannisson, Karin, 2010).

Fra midten av 60-tallet ble utviklingen dreid fra segregering til integrering og inkludering, med Blomkomiteens innstilling i 1971 og endringene i Lov om grunnskolen i 1975. Informantenes skolegang var fra 1980 til cirka 1995, dermed var det Grunnskoleloven av 1975 som var gjeldende i den aktuelle perioden. Ansvarsreformen for mennesker med utviklingshemming kom i 1990 og omlegging av de statlige spesialskolene til kompetansesentre i 1992, var viktige endringer. Normalitetsbegrepet slik det var brukt i differensieringsperioden var med inn i de neste ti-årene, hvor normalitetsbegrepet dreide fra individfokus til normaliseringsprosesser i omgivelsene (ibid). Dette innebar en overgang fra segregering til integrering og senere inkludering. Fra slutten av 60-tallet gjennomgikk for eksempel 7-åringene en skolemodenhetsprøve før skolestart, som en screening av svake elever som senere ble fulgt opp med evnetester, med en forklaring på at svake elever ikke skulle oppleve nederlag som tapere. Dette framgår i de sakkyndige vurderinger i saker om rettferdsvederlag fra denne perioden (ibid).

Spesialundervisning har dessuten endret seg fra å være en plikt til å være en rettighet den enkelte har, og normalitetsbegrepet har blitt demokratisert. Det kom nye diagnoser som

ADHD og dysleksi, og spesialpedagogikkens normalitetsbegrep har en sosialhistorisk utvikling (ibid). NOU 2009:18 "Rett til læring", omhandler organisering av spesialpedagogiske tiltak i Norge framover, med signaler som innebærer at faget skal oppfylle skolens behov og krav, ved å bistå skolen i å forbedre resultater og nå høyere opp på internasjonale rankinglister. De to hovedoppgavene spesialpedagogikken blir tillagt, er å ta seg av lese- og skrivevansker og å ordne opp med bråk og uro. Ideologien om inkludering og prinsippet om tilpasset opplæring utgjør rammen om spesialpedagogikkens oppdrag (Simonsen, Eva 2000). Som fag kan spesialpedagogikken på denne bakgrunn oppfattes som en hjelpedisiplin for skolen, ved at de som er utelatt er elever med store eller sammensatte lærevansker, kroniske tilstander og varige behov (ibid). Eva Simonsen mener at et slik anerkjennelsesperspektiv innebærer en usynliggjøring og utdefinering av grupper slik det blir gjort i NOU 2009:18, og at dette er et alarmerende signal til den spesialpedagogiske profesjonen.

Da 1970- og 80-tallet var preget av desentralisering, lokal frihet og elevinnflytelse i skolen, ble den sterke statlige styringen nedtonet. Dette preger da også Mønsterplanen av 1974, som nettopp ga stor lokal frihet (ibid). Til tross for den innstrammingen Mønsterplanen av 1987 inneholdt, var den lokale friheten fortsatt stor gjennom de "lokale læreplaner". Først i 1997, med L-97 og Gudmund Hernes, kom den sentrale styringsiveren tilbake, med en tydeliggjøring av kunnskapskrav og nasjonalt fellesstoff, samtidig som at skolen skulle være elevsentrert. Mens det på 70- og 80-tallet var et kritisk blikk på læreren som autoritetsperson, innebærer de to siste skolereformene, L-97 med Gudmund Hernes og L-06 med Kristin Clemet, at grepet om skolen ble strammet (ibid). Det ble stilt større krav til både elever og lærere, og begge var opptatt av arbeidsinnsats og utholdenhet, og lærerens autoritet skulle gjenreises. Pendelen slo den andre veien i forhold til 70- og 80-tallets elevinnflytelse.

2.3 Medisinerne og kategorisering

Spesialpedagogiske tema har siden 1950-tallet vært preget av rettighets- og likeverdstenkning, ved endringer i sosiale og materielle vilkår som skulle bidra til normalisering. Bearbeiding av holdninger i befolkningen og tilrettelagt opplæring, i tillegg til lovbestemmelser som sikret rettigheter og likeverd, var sentrale elementer i denne bevegelsen som arbeidet for organisatorisk integrering og senere inkludering (Kirkebæk, Birgit og Simonsen, Eva 2008).

Da inkluderingsstanken ble introdusert tidlig på 1990-tallet, var fokuset at samfunnet ikke skulle skille ut dem som ble oppfattet som annerledes, men heller være et inkluderende samfunn med likeverd og deltakelse.

Den tradisjonelle kategoriseringen av mennesker har alltid vært preget av hvilke sosialpolitiske strømdrag som har vært gjeldende. Skiftende økonomiske, politiske og teknologiske forhold har bidratt til at grensene for hvem som er blitt vurdert som sosialt anvendbare, stadig har flyttet seg (Kirkebæk og Simonsen, 2008). Klassifikasjonssystemet har vært fleksibelt og slettet gamle diagnoser og tatt inn nye, om det har vært fra pedagogisk, teologisk eller medisinsk hold. Kriteriene for innlemmelse eller utelukkelse er avhengig av hvilke vitenskapelige og profesjonelle grunnlag verdimålene hviler på (ibid).

Tradisjonen med at biologiske og relasjonelle tilnærminger har eksistert samtidig, har fulgt spesialpedagogikken inn i det nåværende århundre. Kirkebæk og Simonsen stiller spørsmål om vi tankemessig er fanget av motsetningene segregering kontra integrering og inkludering, og mener at vi kanskje er for opptatt av *hvor* opplæringen bør skje, mer enn *hvordan* den bør gjøres. De tar fram et annet motsetningspar, *samlet* kontra *spredd* undervisning, og faktorer som tilhørighet, kvalitet av relasjoner, kompetanse og kultur vil da være de kriteriene det bør navigeres etter .

I dag er det i følge Opplæringsloven ikke lenger krav om diagnoser for å utløse behov for spesialpedagogiske ressurser. Diagnosene ser likevel ut til å ha en dominerende plass i det politiske og juridiske systemet, og fortsatt ser det ut til å være sentralt i det spesialpedagogiske faget, blant annet ved at det i sakkyndige vurderinger og individuelle læreplaner kan se ut til at diagnosene får en sentral rolle. Fra et spesialpedagogisk synspunkt er det grunn til å være kritisk, spesielt kan det se ut til at det går inflasjon i en rekke diagnoser innen konsentrasjonsvansker, uro, hyperaktivitet og annen avvikende atferd. En fare ved fokus på diagnosene er at de kan forhindre andre forståelsesrammer og andre måter å møte elevene på (Kirkebæk og Simonsen 2008). Det relasjonelle perspektivet som tradisjonelt har preget spesialpedagogikken, får mindre betydning. For spesialpedagogikken ligger det store utfordringer i å utvikle faglige strategier som erstatter ”båstenkning” og tradisjonelle klassifikasjonssystemer (ibid).

2.4 Normaliseringspedagogikken

De siste ti-årene har det framkommet sterk og omfattende kritikk av spesialinstitusjoner og spesialskoler for barn, en kritikk som ikke ble godt mottatt. Ola Ødegaard, som stiftet foreningen Rettferd for tapere, bekreftet sannheten om diskriminering og seksuell mishandling. Ødegaard ble rettsforfulgt og påstandene hans ble erklært døde og maktesløse, han måtte betale erstatning og saksomkostninger (Froestad, Jan 1999). Imidlertid endret det politiske klimaet seg i årene som fulgte og mange steder i samfunnet ble det reist kritikk av mangler i velferdsstaten, først og fremst gjennom forskning som ble publisert gjennom bøker og rapporter. Deretter ble nye prinsipper lagt til grunn for den offentlige politikken overfor funksjonshemmede, karakterisert med begrepene *normalisering* og *integrering* (*ibid*).

I VG 8. desember 2010 leser vi om 20-åringen Trond Nilssen som spiller i filmen ”Bastøy”, han kom på institusjon som 15-åring, deretter i fosterhjem og ble utredet med mistanke om ADHD. Han fikk diagnosen etter at skolegangen var avsluttet og forteller at han er bitter for at han ble utredet så seint. Videre forteller han om da han som 15-åring i 2005 ble plassert på institusjon på grunn av store atferdsproblemer, om gitter foran vinduene, innlåsning og to vakter på hver elev. Dette er virkeligheten i dag, femti år etter at Arne Skauen kritiserte spesialskolene og institusjonene.

I Skandinavia var det to litt ulike begreper om likhet, på den ene siden var likhetsidealet knyttet til forestillingen om likeverd og likebehandling, det andre til forestillingen om likestilling og nødvendig favorisering av svake grupper (*ibid*). Det var en grunnleggende motsetning som gjorde håndteringen av skillet mellom normalitet og avvik tvetydig. Utdanningspolitikken endret seg i stor grad som en følge av normaliseringspolitikken, og de statlige spesialskolene ble nedlagt. Omfanget av spesialundervisning i normalskolen økte i sterk grad som en konsekvens av denne utviklingen. Frihet og rettighet ble knyttet til en kategorisering av individer med særlige behov, noe som førte til at man betraktet avviket som en motpol til normaliteten. Ut fra dette kan normalitetspolitikken fra slutten av 60-tallet vurderes som en videreføring av den tidligere segregeringspolitikken. Informantene i denne oppgaven forteller sine skolehistorier hvor de i høy grad opplevde å ikke bli sett, ikke få mulighet til en meningsfylt skolegang de hadde utbytte av.

I Norge befestet venstrebevegelsen en politikk for enhetsskolen og oppnådde tilstrekkelig makt til å gjennomføre denne reformen mot slutten av 1900-tallet, og ingen andre land i

Europa etablere enhetsskolen så tidlig og med en så radikal form som i Norge (ibid). Politikken for enhetsskolen innførte nye grenser mellom normaleleven og avvikerne, og omsorgen for de såkalte "fordærvede" barna var skyggesiden ved denne politikken. De ble stigmatisert gjennom reduserte rettigheter til utdanning, slik at en ny klasseenhet innenfor en felles folkeskole ble betinget av en bred definisjon av hvem som ikke skulle få høre til fellesskapet. Et nytt hierarki som ble definert i forhold til de nye fortolkningene av hva som var normalt og unormalt utviklet seg. Jan Froestad antyder i sin artikkel at det nye systemet produserte sine tapere og sine avvikskarrierer i like stor grad som det tidligere klassesdelte utdanningssystemet. Den norske lærerstand var de som profitterte mest på denne utviklingen, som jobbet for enhetsskolen, og for nødvendigheten av segregering (ibid).

Da den neste store reformen, den niårige enhetsskolen ble gjennomført var det i første rekke alle de elever som så ut til å ha lærevansker eller tilpasningsvansker i normalskolen som vekket mest oppmerksomhet på 60- og 70-tallet (ibid). Kravene i den nye enhetsskolen kom dermed til å definere enda flere elever som "avvikere" som ble plassert i segregerte tiltak som spesialskoler eller delvis segregerte tiltak innenfor normalskolens rammer og ansvarsområde. Den niårige skolen innsnevret normalitetskategorien i enda større grad enn tidligere, og det ble dermed en økende differensiering av elevene. Historien til enhetsskolen antyder at den nye integrasjonen i forhold til sosial klasse forutsatte nye former for segregering og sosial kontroll, og nye grenser mellom de normale og de unormale ble trukket og dermed ble utskillingen av de som er annerledes et betegnende trekk i den norske skolen. De negative og positive sider ved spesialundervisning ble undersøkt i en kvalitativ studie i Finland på 90-tallet, som fant at de positive elementene var spesiallæreren og den vesle gruppen undervisningen forgår i. Det mest utbredte negative elementet var opplevelsen av å "bli satt i bås" (Jahnukainen 2001). Diskusjonen om segregert eller integrert undervisning er like aktuell i dag.

Det utviklet seg et harmonisk forhold mellom leger og pedagoger innenfor "hjelpeskolen", som rettet sin virksomhet mot "sinkene" eller de "evneveike" i normalskolen. Legene ønsket på sin side tilgang til denne elevmassen som et ledd i standardiseringen av de nye IQ-testene, og pedagogene så seg også tjent med denne testingen. Deres problem var imidlertid å få tak i flere elever av "riktig type", og lærerne i normalskolen var ofte lite villige til å kategorisere barna som "sinker" som hørte inn under hjelpeskolens hovedområde. Når de sendte elever fra

seg var det heller ”bråkebøttene” enn de ”evneveike”. For pedagogene i hjelpeskolen var medisinen og IQ-testingen viktig både for å få flere elever og få et mer homogent klientell. Intelligenstestingen støttet også hjelpelærernes argumentasjon om at ”sinkene” utgjorde en særegen kategori mellom normaleleven og den åndssvake (ibid).

Reformpedagogikken som utviklet seg i denne perioden var nettopp opptatt av de avvikende elevkategoriene, de elevene som av ulike grunner viste tilpasningsproblemer i skolen. Denne pedagogiske retningen var positiv til testing for å kategorisere ulikheter og behov, og å dele inn barna etter evner og begavelse. De mente at differensiering og segregerte tiltak generelt var nødvendig, av hensyn til alle elevene. I større grad enn før kom pedagogene til å akseptere standardiserte tester som grunnlag for å trekke skillet mellom normalitet og avvik, og de ønsket å få kontroll over denne testingen. Det ser ut til at normaliseringspolitikken fra slutten av 1960-tallet kom til å forsterke tendensen til at spesialpedagogene primært ble en diagnostiserende yrkesgruppe, som gjennom sin virksomhet for PP-tjenesten fikk ansvaret for å trekke skillet mellom normalitet og avvik, samt å beregne behovet for særlig tilrettelagt undervisning (ibid). På denne tiden hadde mine informanter akkurat begynt på sine skoleløp. De ble *ikke* testet eller fikk en skolegang de hadde utbytte av før de ble voksne.

3.0 Sosial reproduksjon

Ulikhet er en viktig faktor i alle empiriske vitenskaper, både for beskrivelse av rene forskjeller eller fordelinger, og for analyse av årsakssammenhenger (Hernes, Gudmund 1975).

Samfunnsforskningens opptatthet av ulikhet er blitt styrket av den politiske interesse for utjevning, og velferdsstaten kan sees som et system med et vidt spekter av offentlige tiltak som reduserer de private forskjeller. Forskning om ulikhet kan, som innenfor spesialpedagogikkens forståelse av normalitet, inndeles i to hovedkategorier; en individorientert og en systemorientert. Den individorienterte bruker ulikhet som kjennetegn ved individer på *en* dimensjon, for å forklare ulikhet mellom dem på en annen dimensjon. Som eksempel kan en tenke seg at forskjeller i skoleprestasjoner kan tilskrives forskjeller i intelligens, eller forskjeller i ferdigheter kan sees som årsak til ulikhet i lønn (ibid). Den systemorienterte forskningen bruker et helhetlig samfunnsperspektiv og ser ikke isolert på enkeltindividet.

Med utgangspunkt i data om forskjeller mellom grupper av individer har Gudmund Hernes trukket opp et bilde av hvordan ulikhet i det norske samfunnet vedlikeholdes, og han tar utgangspunkt i skolesystemet. Han har tre teser, for det første at likhets- og velferdsideologien er en viktig årsak til opprettholdelsen av ulikhet i samfunnet. For det andre at skolen, som har som mål å fremme likhet mellom samfunnslagene, er en av de viktigste produsenter av ulikhet. Og for det tredje at begge deler i stor grad skyldes at vi både i forskning og politikk bruker betegnelsen "likhet" om begrep som innholdsmessig er svært forskjellige, og som både har ulike forskningsmessige og politiske momenter.

Mot slutten av det forrige århundre var det formelt sett lik adgang til utdanningsinstitusjonene, men gjennomgående var det de "kondisjonertes barn" som fikk høyere utdanning den gang, og plass og posisjon gikk i arv. *"For å vite hvor en ungdom ville ende opp i samfunnet, kunne man bare spørre hvor han kom fra"*, skriver Hernes (ibid: 5). Lenge etter at industrisamfunnet var etablert, vedvarte denne hovedtendensen, selv om den syvårige folkeskolen skulle omfatte alle, men middelskoler, gymnas og universitet, forble de "ubemidlede" uuddannede. Når barn fra ulike sjikt møttes i samme klasse, hadde det en viktig funksjon. Når en elev fra arbeiderklassen oppnådde gode karakterer, var det mer teorisvake elever fra høyere statuslag som fikk videreutdanning, som etter hvert ble opplevd som meget urettferdig. Det var med andre ord et misforhold mellom personlig prestasjon og sosial

belønning, så da ulike samfunnslag ble satt i samme skole, ble det tydelig at ”bedre manns barn”, som Hernes bruker som betegnelse, ikke nødvendigvis var de beste elevene faglig. Enhetsskolen gjorde dermed forskjellsbehandlingen tydelig.

Sosial ulikhet, lagdeling og klasse blir underkommunisert, skriver førsteamanuensis Jarle Bakke i artikkelen ”Spesialpedagogikk i klassesamfunnet” (Bakke, Jarle 2011 nr. 2: 141), hvor han er opptatt av spesialpedagogikkens rolle sett i sammenheng med skolens oppdragelses- og sosialiseringverdier som sorteringsmekanismer i skolen. Den fokuserer på utstøting i et klasse- og motsetningsperspektiv, i motsetning til et harmoniperspektiv som ser ut til å dominere i dag, hvor sosial ulikhet, lagdeling og klasse blir underkommunisert (ibid). Jarle Bakke tar utgangspunkt i spesialpedagogikkens pioner i Norge, Johan Anton Lippestad, og siterer Lippestads begrunnelse i søknaden til Kristianias skolekommisjon om undervisning for utviklingshemmede:

...for det første at befri Almueskolen for en for dens heldige Virken høist generende Byrde, og dernest ved en rationel Behandling og intens Paavirkning at bibringe saa mange som mulig av disse Elever betingelsen for senere med frugt at kunne deltage i Almueskolens Undervisning (Lippestad i Østrem 1983:140 i Bakke 2011).

Den tiden spesialpedagogikken har sitt utspring fra reflekteres gjennom sitatet, og som med ulike innpakninger har påvirket politiske føringer og den pedagogiske praksis fram til i dag, skriver Bakke. På bakgrunn av en slik historisk vinkling kan historien om spesialpedagogikk sies å være historien om en stigmatiserende skolepraksis løsrevet fra den allmenne skolen, men også fortellingen om vern og forsvar av de svakeste (Bakke 2000). Segresjon og nedvurdering er spesialpedagogikkens ene side, og på den andre siden har spesialpedagogikk vært viktig i kampen for tilhørighet og samfunnsdeltakelse. Derfor kommer den spesialpedagogiske praksis til syne der problemene i skolen synliggjøres. Det vil si i bruddet mellom skolens verdi- og kompetansekrav, det vil si kvalitet, og skolens idealer, som vil si inklusjon. I dette bruddet skjer utstøting av elever som kommer til kort, og 6.1 % av elevene hadde spesialundervisning utenfor klassen i 2006-2007, mot 9.6 % i 2010-2011 (Grunnskolens Informasjonssystem).

Bakke ser med kritisk blick på enhetsskolen som sorteringsmekanisme og spesialpedagogikkens rolle i den sammenheng. Skolens sosialisering- og oppdragelsesverdier opprettholder og forsterker behovet for spesialundervisning og tilpasset undervisning i takt

med økende spesialisering og effektivisering i skole og samfunn. Bakke hevder at utvidelse av skolen, skolereformene, inklusjonsideologien og omstruktureringen av spesialpedagogikken ikke har åpnet skolen for ulikhet, men at konfliktene heller har blitt gjenskapt i takt med den fysiske og organisatoriske integreringen. Forutsetningene for inklusjon, uavhengig av læreforutsetninger og kulturell bakgrunn, er ikke tilstede i skolen. Denne erkjennelsen mener Jarle Bakke utløser behovet for det kritiske blikket på enhetsskolens oppdragelsesverdier som sentral sorteringsmekanisme. Spesialpedagogikkens rolle i motsetningene mellom vanlig undervisning og spesialundervisning er i denne sammenheng et viktig perspektiv. De to kan sies å ha en dobbeltrolle ved å samtidig opprettholde sosial stemping og nedvurdering, og samtidig være et tiltak for tilhørighet (Bakke 2011).

Sosial klasse som begrep kan knyttes til den rollen skolen spiller i utvelgelsen til ulike klasseposisjoner i samfunnet (ibid). Arbeiderklassen og middelklassen har ulike foreldreverdier og ulik oppdragelsespraksis, noe som betyr mye i forhold til i hvilken grad barn tilegner seg skolekoden (Mathisen 1966; Henriksen 1984; Lareau 2003 i Bakke, 2011). Det innebærer at barns erfaringer og forventninger skapes på bakgrunn av den sosiale interaksjonen med foreldrene og familiekulturen forøvrig. Middelklassebarn tilegner seg, i større grad enn arbeiderklassebarn, sosialiseringverdier som harmonerer bedre med læringskulturen og oppdragelsesverdiene i skolen. Eksempler på dette er forholdet til autoriteter, utsettelse av behovstilfredsstillelse og nærmere forhold til mål og midler. Ut fra forskning på sammenheng mellom utdanning, sosiokulturell bakgrunn og klasseposisjoner i samfunnet viser det seg dermed at spesialpedagogikk og spesialundervisning spiller en viktig rolle i den sosiale utvelgelsesprosessen (Hansen 1995, 2009; Haug 2003; Bakken 2004, 2010 i Bakke, 2011).

Hvem er skolen til for? Dette spørsmålet stiller Jarle Bakke i sin artikkel, og tilføyer sentrale konfliktspørsmål som; hvilke kvaliteter skal gjelde, hvem skal belønnes og hvem blir stående utenfor? Det er flere svar og praksisformer i denne krysspressituasjonen som gjør det vanskelig å avgrense spesialpedagogikk og spesialundervisning fra andre skolefaglige områder. Spesialpedagogikken kommer til syne i konflikter mellom strategier og praksisformer for elever som i skolesystemet risikerer utstøting og kulturell nedvurdering (ibid). Tiltakene bestemmes ut fra valg mellom uforenelige praksiser, andre ganger som prioriteringskonflikter mellom ulike verdsatte praksisformer. I den grad innholdet i skolen,

praksisformene og utdanningspolitikken påvirkes av produksjonssamfunnets krav til utdannet arbeidskraft forsterkes mekanismene som leder til utstøting. En slik mekanisme kan være sosial reproduksjon. I de to siste ti-årene før informantene i dette arbeidet begynte på skolen, det vil si 60- og 70-tallet, anså nyradikalismen skolen som redskap for likestilling og spesialpedagogikken fikk rollen som reformator av skolens praksisformer og kunnskapsbegrep. I dag, i ”kunnskapens tid”, ser man en tilbakevending til skolen som arena for sortering, konkurranse, individuelle fortrinn og prestisje (ibid).

”Like muligheter gjennom et likeverdig opplæringstilbud for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, evner og sosial bakgrunn, er en viktig intensjon for norsk skole” (Nordahl, Tidsskrift for ungdomsforskning, 2003/3(2): 69-88). Enhetsskolen har vært statens utdanningspolitiske virkemiddel i arbeidet med å realisere en allmenn og likeverdig skole uavhengig av kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn. Solidaritet og rettferdighetsprinsipper mellom ujevnbyrdige har vært sentrale styringsmål hvor individuelle og felles mål blir koblet sammen (Bakke 2011). Mens det gamle skolesystemet automatisk reflekterte ulikhet i individuelle forutsetninger og sosiokulturell bakgrunn, for eksempel evneveikeskoler for evneveike, skulle enhetsskolen med sosial utjevning som ideologisk grunnlag, bli arbeiderpartistatens virkemiddel i kampen for et klasseløst samfunn. Selv om skolen senere har blitt en trettenårig enhetsskole, har målet hele tiden vært:

Skolen er en møteplass der alle kan komme sammen og omgås med omsorg og omtanke for hverandre. På denne møteplassen kan barna etter flertallets syn lære å leve med forskjell, uavhengig av kjønn, bosted, sosial bakgrunn, religion, etnisk tilhørighet eller funksjonsdyktighet (Innst. O. nr. 36, 1993-94:6).

Utdannings sosiologisk forskning viser:

- *Rekrutteringen gjennom fritt skolevalg til høyere utdanning viser sosialt skjevfordeling*
- *Forskjellen i skolerresultat målt i forhold til foreldrebakgrunn og sosiokulturell kapital tiltar*
- *Frafallet i skolen, særlig på yrkesfaglige studieretninger, øker dramatisk i takt med vektleggingen av teori i skolen* (Bakke 2011: 143)

Samordningen av skolen til en trettenårig enhetsskole med vekt på teori har forsterket ulikhet og skarpere lagdeling i skolen. Enhetliggjøringen til et felles lærings- og kunnskapssyn innenfor en felles skolekultur har ikke lyktes ved at elevene vurderes etter intelligens,

tilpasningsevne, mobilitet og individuell konkurransevne. Lik mulighet til å konkurrere skaper sjanselighet mens konkurranse skaper ulikhet, dermed er enhetsskolen en sorteringsmekanisme der de svakeste sorteres ut til kompensatorisk pedagogikk ved siden av de andre. Med dette utgangspunktet inngår spesialpedagogikken i skolens verdigrunnlag og understreker motsetningsforholdet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning som en verdikonflikt mellom verdier som synes uforenelige (ibid).

Så lenge Norge er et klassesamfunn, vil de klasseskillende verdier også gjenspeiles i den pedagogiske prosessen. Elevenes resultater vil i økende grad automatisk reflektere ulikhet i kulturell og sosial bakgrunn, og spesialpedagogikk inngår i denne prosessen til tross for at utdanning som verktøy for klassemessig utjevning har vært enhetsskolens og skolereformenes mål. Slike forskjeller blir dokumentert i rapporten Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år (Bakken, Anders 2010). Middelklassens sosialiseringverdier er en del av enhetsskolens sorteringsmekanisme, og det kan hevdes at det er en følge av det klassesdelte samfunnet, og at det er samfunnet, ikke individet, som skaper det overordnede verdi- og normsystemet (ibid).

I et bredt perspektiv tok Gudmund Hernes utgangspunkt i at samfunnsforskningens opptatthet av ulikhet har blitt styrket av den politiske interessen for utjevning (Hernes, 1975). Det sentrale spørsmålet for de samfunnsvitenskapelige disipliner har vært å beskrive og forklare ulikhet mellom sosiale klasser, inntektsgrupper, individer eller geografiske områder. Hvorfor fordelinger mellom grupper og individer har vært så stabile, og årsaker til at de har en tendens til å reprodusere seg selv, har vært *en* problemstilling (ibid). Velferdsstaten blir betraktet som et system som med et vidt spekter av offentlige tiltak reduserer de private forskjeller. Forskningen om ulikhet kan grovt deles inn i to hovedkategorier; en individorientert og en systemorientert (Stinchcombe, Arthur L., 1972 i Hernes, 1975). Med utgangspunkt i data om forskjeller mellom grupper av individer skaper han et bilde av hvordan ulikhet i det norske samfunnet vedlikeholdes, gjennom tre teser: 1) Likhets- og velferdsideologien er en viktig årsak til at ulikhet i samfunnet opprettholdes 2) Skole, som har som mål å fremme likhet mellom samfunnslagene, er en av de viktigste produsentene av ulikhet 3) Begge deler kan i stor grad skyldes at vi både i forskning og politikk bruker betegnelsen "likhet" om begrep som innholdsmessig er svært forskjellige, og som både har ulike forskningsmessige og politiske konsekvenser.

Om skolen har realisert målet om sosial utjevning, er et spørsmål Thomas Nordahl mener det er grunn til å stille, idet det fortsatt eksisterer systematiske forskjeller i resultater mellom ulike grupper av elever. Dette innebærer først og fremst at avstanden i resultater mellom de beste og de dårligste elevene er svært stor, guttene kommer klart dårligere ut enn jentene, elever fra hjem med lavt utdanningsnivå skårer systematisk dårligere, og mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer til kort i skolen (ibid). I tillegg gir mange ungdommer uttrykk for at de mottar en opplæring som ikke gir særlig mening, og som er preget av kjedsomhet (Nordahl, 2000).

Det var på ungdomstrinnet vanskelighetene for alvor begynte å melde seg også for informantene i dette arbeidet. Hvorfor de ikke fant seg til rette, og hvorfor det fortsatt foregår sosial og kulturell reproduksjon, er viktige spørsmål å søke svar på. Hva som verdsettes og premieres i skolen, er Nordahls perspektiv i artikkelen ”Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom”. Nettopp hva som ble premiært på skolen kan mine informanter si noe om. Hvorfor er det slik at noen bestemte typer av verdier, oppfatninger og handlinger blir verdsatt i skolen, stiller Nordahl spørsmål om. Hvordan mine informanter opplevde skolens verdsetting av det de sto for, får vi høre om, og hvordan de som elever møtte skolen og verdiene der. Hvilke handlinger elever viser, og hvorfor, er perspektiver i Nordahls artikkel.

3.1 Teorier om sosial reproduksjon

Ulike teorier om sosial og kulturell reproduksjon er vesentlige tilnærminger, og innen *sosial reproduksjonsteori* gis skolen liten selvstendighet ved at den er direkte underlagt kapitalens betingelser og gjennom det reproducerer ulikheter og sosiale klasser (Pinar, 1995 i Nordahl, 2003). I *kulturell reproduksjonsteori* tillegges skolen en større grad av selvstendighet, som innebærer at skolen ikke bare er et speilbilde av det kapitalistiske samfunnet, selv om skolen indirekte er under innflytelse av kulturelle, økonomiske og politiske krefter (Bourdieu og Passeron, 1990 i Nordahl). En tredje reproduksjonsmodell, *statlig reproduksjonsteori*, drøfter mer inngående skolesystemets selvstendighet, verdi og interesser. Det hevdes at skolen i seg selv har interesse og motiv for selv å definere verdier, normer, krav og forventninger til elevene. På samme måte kan skolen ha interesse i å forklare problemer i skolen gjennom årsaker som ligger i forhold utenfor skolen (Nordahl, 2003).

Makten og innflytelsen innenfor skolen gjelder også i forhold til hvordan problemer defineres og håndteres (Apple, 1982, Skrtic, 1991 i Nordahl 2003), ved at skolen og lærerne definerer

problemene, som ofte knyttes til bestemte elevers atferd og læringsstrategier. Individorienterte tilnærminger er eksempler på en slik måte å "sortere" problemene på, ofte gjennom ulike diagnoser. På den måten blir problemene noe som finnes i den enkelte elev, som igjen fører til at de ofte blir løsrevet fra det pedagogiske tilbudet. Skrtic (1991, i Nordahl 2003) viser at skolen har etablert systemer som bidrar til at en del av de negative følgene i skolesystemet forblir skjulte. Sammenhengen mellom skolesystemets funksjon og resultater blir skjult fordi skolen har etablert et spesialpedagogisk system som skal fange opp elever med ulike vansker. En følge er at det spesialpedagogiske systemet dekker lærernes og skoleforvaltningens behov i minst like stor grad som elevenes behov. At spesialundervisningen fungerer som en avlastning for den ordinære opplæringen, er en følge av denne mekanismen (Nordahl, 2003).

Skolen og lærerne kan være tjent med å ha interesse av liten elevdeltakelse og foreldremedvirkning i skolen. Skolen og forvaltningen har egeninteresser og fullmakter til å definere hvilke handlinger og kunnskaper som verdsettes, og hvordan brudd i forhold til forventninger skal håndteres. At arbeidsmåter og organisering like mye er tilrettelagt ut fra skolens behov og interesser, som ut fra elevens evner og forutsetninger, kan hevdes (Nordahl 2003). Konflikter mellom lærer og elever er et eksempel på dette. Lærernes virkelighetsoppfatninger vil i sterk grad være påvirket av kulturen i skolesystemet. Elevene har sine virkelighetsoppfatninger basert på sosial bakgrunn og den rollen de har som elever. Modellen innebærer at lærerne har vanskeligheter med å forstå elevenes virkelighetsoppfatninger, og på den måten ivareta skolesystemets interesser. Det er ikke nødvendigvis bevisste og målrettede handlinger, men kan betraktes mer som handlinger basert på sosiale normer i skolen eller handlinger basert på lærernes disposisjoner og vaner (Bourdieu, 1995 i Nordahl, 2003).

3.2 Elevene som aktører

Om elevene forstås som handlende individer som ønsker å skape mening i sin egen tilværelse, er de å betrakte som aktører i skolen. Elevenes oppfatninger og handlinger må sees i sammenheng med at de prøver å påvirke sitt eget liv, og at de bruker ulike strategier og handlinger for å mestre sin egen situasjon til enhver tid (Nordahl, 2002). Deres oppfatninger og opplevelser av det som skjer i skolen, er subjektive og dannet på grunnlag av tidligere erfaringer.

Våre subjektive oppfatninger er ikke bare vesentlige i seg selv, de danner også grunnlaget for våre handlinger (ibid). En handling er bygd på en persons virkelighetsoppfatninger og en persons ønsker, og er rasjonell når den står i et bestemt forhold til virkelighetsoppfatningene og ønskene. Skolen er gitt makt og utøver dominans over elevene. Makt- og dominansutøvelsen skaper betingelser for elevenes identitetsutvikling og subjektive forståelse av verden. Skolen etablerer dermed noen betingelser, som noen elever i større eller mindre grad tilpasser seg, og som andre elever motsetter seg (Nordahl, 2003). Reproduksjon og verdsetting av bestemte former for sosial praksis skjer gjennom skolens bruk av språk, organiseringsformer, innhold, normer og arbeidsmåter. Denne sosiale og kulturelle læringen omtales som den skjulte læreplan, som innebærer at skolen og lærerne gjennom sin posisjon fremmer bestemte ferdigheter, egenskaper og verdier, som skolen kanskje ikke er bevisst på (Nordahl, 2000).

En konsekvens av skolens manglende bevissthet omkring denne mekanismen, og ikke erkjenner at den formidler og reproducerer en bestemt sosial praksis og bestemte former for kunnskaper, er at elevenes ulike erfaringer blir oversett (Aronowitz og Giroux, 1993 i Nordahl). Verdien i deres læringserfaringer blir vurdert ut fra hva som er samsvar med skolens kunnskap og sosiale praksis. På den måten blir elevenes egne erfaringer og kulturelle kapital devaluert, noe som fører til at mange elever vil reagere med motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet, hevder Giroux (1998, i Nordahl). Den vanligste motstandsformen er i følge McClaren (1996, i Nordahl) en passiv motstand mot virksomheten i skolen, som skjer gjennom mentalt fravær fra undervisningen, en tilbaketrekking ved for eksempel å sitte stille og late som man arbeider.

Når elevenes erfaringer blir nedvurdert vil en vesentlig del av den pedagogiske samtalen i skolen dreie seg om hvordan ro, orden og disiplin skal opprettholdes, i stedet for å drøfte hvordan elevenes erfaringer kan brukes i undervisningen. Begrepet *symbolsk vold* blir brukt for å betegne opplæring som devaluerer deres erfaringer og gjennom disiplinering verdsetter en bestemt sosial praksis (Nordahl, 2003). Sammen med begrepet makt er formålet med elevenes handlinger sentralt innenfor denne tilnærmingen. Det blir også vektlagt at bevissthet og mening bygger på tidligere erfaringer, og at eleven er et subjekt som kritisk kan reflektere over sin situasjon og som er i stand til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som kan bevisstgjøre en selv (Aronowitz og Giroux, 1993 i Nordahl).

Elevenes formål med sine handlinger i skolen er viktig å analysere i forhold til jevnaldredes betydning, og enkeltes handlinger kan ha positiv verdi i forhold til jevnaldrende og bidra til sosial status. Samtidig kan den samme handlingen være lite verdsatt blant lærere og kanskje føre til negative sanksjoner, som igjen kan innebære at elevene kan finne samhörighet og muligheter for selvrealisering og frigjøring i et fellesskap med jevnaldrede. I dette fellesskapet vil det være egne normer, verdier og interesser som kan stå i konflikt med skolens verdier og interesser. I disse gruppene vil de kunne forsvare fellesskapets og egne erfaringer, oppfatninger og verdier og gjennom passivitet, bråk og kritikk kan de motsette seg den nedvurdering som skolekulturen foretar av den kulturen elevene har i sitt eget miljø (McClaren, 1986 i Nordahl). Med en slik måte å forstå forholdet mellom skolens dominans og elevenes handlinger på, med plassering av kunnskap, verdier og relasjoner i dette forholdet, blir det enklere å se skolens funksjoner og konsekvenser for elevene. Samtidig er det viktig å se de muligheter som ligger i å ta i bruk elevenes egne erfaringer og handlinger i undervisningen (ibid).

3.3 Tilpasning verdsettes

En undervisningsform som er fagsentrert og formidlende innebærer også at tilpasning til skolen ser ut til å være svært sentralt i lærernes verdsetting av elevene. En kvantitativ undersøkelse i ungdomsskolen som vurderte elevenes evne til autoritetstilpasning, ble gjennomført av Thomas Nordahl i 2000. Autoritetstilpasning defineres her som et personlighetstrekk med vekt på egenskaper som nøyaktighet, utholdenhet, samarbeidsevne, forutsigbarhet og identifisering med skolens verdier og normer. Lav grad av autoritetstilpasning innebærer å være kritisk, selvhevdende og kreativ, samt lav samarbeidsorientering og identifisering i forhold til skolens verdier (ibid).

Lærerne premierer elever som tilpasser seg skolen gjennom tilpasningsorienterte atferdsmønstre, og det ser ut til at grad av tilpasning viser sterkere sammenheng mellom faglige prestasjoner i form av karakterer enn intelligens. Dette innebærer at den lydige, forutsigbare, pliktoppfyllende, utholdende og pålitelige eleven verdsettes, både sosialt og faglig. Elever som er kritiske, kreative, selvhevdende og lite tilpasningsorienterte, blir ikke vurdert positivt av lærerne, men heller sett på som problematiske (ibid).

Spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk er det mest brukte pedagogiske tiltaket i forhold til elever som viser problematferd. Ofte fungerer spesialundervisningen slik at eleven

tas ut av klasserommet eller en ekstra voksenperson settes inn. På den måten avlastes trykket som læreren opplever, som karakteriseres som virkemidler for å opprettholde hegemoniet og maktposisjonen, mer enn tiltak for å endre elevens atferd (Skrtic, 1991 i Nordahl). Hvorvidt læreren skal ha hegemoniet eller ikke, er ikke et relevant spørsmål. Men derimot er spørsmålet om hvordan hegemoniet blir forvaltet et viktig spørsmål. Det kan se ut som om mange lærere ikke bruker hegemoniet bare til å legge til rette for gode lærings- og utviklingsprosesser. Det kan se ut som om lærerne gjennom bestemte undervisningsformer og verdsetting av den tilpassningsdyktige eleven bidrar til å opprettholde sin egen posisjon. Dette kan igjen føre med seg at ungdommer ikke finner seg til rette i skolen (ibid).

3.4 Ungdoms møte med skolen

Skolehverdagen oppleves på ulike måter av elever og lærere (Imsen, 2003). De svarer forskjellig på spørsmål om undervisning, regler og medbestemmelse (Nordahl, 2000). To typer virkelighetsoppfatninger ser ut til å være en realitet i skolen, ved at elevene har en virkelighetsoppfatning mens lærerne har en annen, og på bakgrunn av dette kan det se ut som om det eksisterer to verdener i en og samme skole.

De sosiale forholdene knyttet til jevnaldrede ser ut til å være av stor betydning for elevene, mens det ser ut til at lærerne i større grad legger vekt på undervisningen, elevenes innsats og faglige prestasjoner. Mange elever på ungdomstrinnet kjeder seg i en undervisning som tradisjonelt har vært preget av lærerstyrt formidling. To av tre elever gir uttrykk for at de ofte eller svært ofte kjeder seg i timene (Bru og Thuen, 1999), noe som for enkelte har en tendens til å føre til problematferd gjennom bråk og uro. For andre innebærer kjedsomheten lavt engasjement og passivitet i undervisningen. Imidlertid ser det ut til at de fleste elevene trives sosialt på ungdomsskolen og at de fleste fungerer godt i dette fellesskapet. I denne sammenheng er det viktig å understreke at gode sosiale forhold henger sammen med positive læringsprosesser og motsatt. Samtidig ser det ut til at i underkant av 20 prosent av elevene på ungdomstrinnet føler seg ensomme og alene på skolen. Selv om disse elevene nødvendigvis ikke forstyrrer undervisningen, har de behov for å bli sett og å få et tilrettelagt og bedre læringsmiljø (Nordahl, 2003).

Ungdommens elevrolle danner grunnlaget for en sterk tilhørighet til andre elever, mens læreren er tillagt makt i forhold til elevene og skal påvirke dem (Nordahl, 2000).

J. Coleman viste gjennom et stort empirisk materiale i 1962 hvordan sosial attraktivitet blant ungdom ikke var knyttet til karakterer og arbeidsinnsats i skolen, men i mye større grad var relatert til å lykkes i idrett og til utseende og klær. Han understreket hvordan sosial status i seg selv var avgjørende for ungdom, og at den viktigste belønningen kom fra jevnaldrende. Det ser fortsatt ut til at viktige verdier i ungdomskulturene er relatert til sosial popularitet (Heggen m.fl. 2003). Innen sosial ekskludering kan de ekskluderte betraktes som outsiders og underdanige (Jahnukainen, Marrku og Jarvinen, Tero, 2005).

Verdiene som ungdomskulturene representerer er viktige for å forstå elevers handlinger, idet elevene kan utøve rasjonelle handlinger som ikke samsvarer med skolens verdier og interesser. I undervisningssituasjoner kan elevenes handlinger være knyttet til det sosiale spillet i form av sosiale mestringsstrategier, og dermed ikke relatert til læring og undervisning. På bakgrunn av denne mekanismen kan en forstå at det er ”underyttere” i skolen. Elever velger å ikke vise sitt faglige nivå i frykt for negative konsekvenser for deres sosiale attraktivitet (Nordahl, 2002).

Mange av elevenes verdier, meninger, interesser og aktiviteter ser ikke ut til å bli verdsatt og brukt i opplæringen, og dette kan ha sammenheng med den kjedsomhet og fremmedgjøring mange elever opplever. Dermed blir reproduksjon av det forhåndsbestemte sentralt, ved at elevenes erfaringer og interesser ser ut til å bety lite for lærerne. Norske empiriske studier viser klare sammenhenger mellom problematferd og kontekstuelle betingelser i skolen, noe som kan tolkes ut fra elevenes motstand mot en pedagogisk kontekst de ikke finner seg til rette i, eller ikke opplever å bli verdsatt innenfor (Nordahl, 2000).

Passivitet, mistilpasning og problematferd er måter å beskytte egen verdighet og motsette seg devaluering på, men samtidig kan motstanden bidra til nye læringserfaringer og konstruksjon av identitet. En videre konsekvens kan være at motstanden kan danne samhörighet og skape mening i skolehverdagen, ved at en blir en av de som ikke følger med, ikke gjør lekser, som bråker og forstyrrer eller kritiserer og svarer lærerne (ibid).

4.0 Metode/kvalitativ forskningstradisjon

Stemmene til den elevkategori som Kjersti Ericsson kaller samfunnets stebarn har fortjent å bli hørt. Både for at de selv kan fortelle om egne opplevelser av skolegang, oppvekst og ungdomstid, og for at vi kan lære av deres erfaringer. Deres fortellinger er hentet fra nær fortid, men likevel fra en skole som fortoner seg ganske annerledes enn den skolen vi kjenner i dag. De har aldri før fortalt sine historier og har aldri opplevd at noen har vært interessert i deres fortellinger.

4.1 Om utvalget; Kristoffer, Knut og Jenny

Intervjuformen i dette arbeidet bygger på kvalitativ forskningstradisjon, med et overordnet mål om å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Intervju betyr egentlig en ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale & Brinkman, 2009 i Dalen, Monica 2011). Ved å bruke intervju som forskningsmetode innen spesialpedagogikk møter en ofte informanter som har levd under vanskelige livsforhold, som funksjonshemninger, helseplager eller opplevd store sosiale problemer i samspillet med omverdenen (Dalen, Monika 2011). I spesialpedagogisk arbeid arbeider man ofte med personer som har vært eller er avhengige av behandlingsapparatet enten som pasienter, funksjonshemmede, rusmisbrukere, sosialklienter, som innsatte i fengsel eller som beboere på institusjon. Ved å intervju mennesker i slike livssituasjoner, kan man få en dyp innsikt i hvordan de har opplevd sin egen tilværelse og ulike sider ved sin livssituasjon (ibid). Innen spesialpedagogikk er det eksempelvis interessant å gå inn i hvordan unge mennesker har opplevd sin egen skolehverdag og skolegang. Dette er mitt hovedfokus i arbeidet med dette prosjektet. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (ibid).

Felles for de tre informantene er at de som voksne har vært elever i kommunal voksenopplæring for å lære grunnleggende ferdigheter med Kunnskapsløftet som læreplan. To av dem hadde på forhånd blitt utredet og fått ADHD som primærdiagnose og en form for lese-skrivevansker som sekundærdiagnose. Den tredje hadde ikke vært utredet, men det viser seg at han har hatt lærevansker av generell art. Alle ble født i perioden fra 1972 til 1975, vokste opp i forskjellige fylker på Østlandet og gikk på skolen i perioden fra 1979 til 1991. Alle tre gjennomførte de fleste skoleårene på 80-tallet. De hadde sin skolegang i tre ulike fylker; Oppland, Telemark og Oslo. Både by- og bygdeskoler med ulik størrelse er representert og begge kjønn er representert, en jente og to er gutter. Antall informanter har sammenheng med

den valgte analyseformen. Narrativanalyse innebærer store mengder informasjon fra den enkelte, noe som setter klare begrensninger for hvor mange informanter som kan brukes i denne typen kvalitativ analyse. På bakgrunn av disse faktorene falt valget på disse tre, som alle er representative for elevene ved samme voksenopplæring, som ønsker å lære grunnleggende ferdigheter i voksen alder.

4.2 Fenomenologi og menneskets livsverden

Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, og begrepet ”livsverden” er ofte benyttet for å belyse denne dimensjonen (Dalen, Monica 2002). Begrepet er knyttet til filosofen Edmund Husserl, men er også brukt innenfor kvalitativ forskning innen ulike fagområder. Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (ibid). Steinar Kvale bruker disse ordene:

Det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer (Kvale, 2002:15 i Dalen,2011: 17).

Innenfor en kvalitativ tilnærming er begrepet godt egnet fordi det fokuserer på opplevelsedimensjonen, og ikke bare på beskrivelser av forholdene personene lever under (ibid). Nettopp *opplevelsen* av egen skolegang er det sentrale i denne oppgaven, hvor det i en kvalitativ tilnærming vil dreie seg om å få innsikt i hvordan de opplevde sin egen skolegang.

All forståelse er bestemt av en førforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1996 i Dalen, 2011). Denne omfatter meninger og oppfatninger vi har på forhånd, i forhold til det fenomenet som skal studeres. I møtet med informantene og det innsamlede materialet vil man alltid stille med en slik førforståelse, og det sentrale blir å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Gallagher (1992) hevder at å lytte til informanten og prøve å få tak i hva han forteller, ikke bare betyr at forskeren passivt mottar det som blir uttalt (ibid). I en intervjusituasjon hvor kvalitativ metode benyttes, er både det å lytte og å motta skapende prosesser. Den samme oppfatning kan spores hos Gadamer (1984) syn på begrepet førforståelse, idet han også ser på førforståelse som viktig for utvikling av forståelse og den senere tolkningen. Ved å være bevisst i forhold til egen førforståelse gjør en som forsker er mer sensitiv overfor muligheter for teoriutvikling i sitt eget intervjumateriell (Dalen).

Kvalitativ forskning bruker ulike tilnæringer i analysen av det empiriske materialet, og et fellestrekk er en fortolkende tilnærming, som bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Virkeligheten blir dermed mangfoldig, ikke entydig. Den kan sies å være avhengig av den som ser; aktøren, men samtidig har mennesker noe felles i sine erfaringer som også påvirker vår forståelse og fortolkning av virkeligheten (ibid).

Fenomenologi er imidlertid den analytiske tilnærmingen som er valgt i dette arbeidet, som er en filosofisk tradisjon med stor innflytelse på samfunnsvitenskapelig tenkning (Bengtsson, 1993 i Dalen, 2011). For å lykkes må forskeren sette seg godt inn i menneskenes situasjon eller ”verden” (Gustavsson, 2001 i Dalen, 2011). Informantenes fortellinger fra sin egen skoletid utgjør empirien i dette arbeidet, og det er nettopp menneskets subjektive opplevelse som står sentralt i fenomenologien (Alvesson & Skøldberg, 2008 i Dalen, 2011).

Fenomenologien er imidlertid ingen entydig retning, men en rekke retninger, og utgangspunktet for den moderne fenomenologien er arbeidet til Edmund Husserl (Wormnæs, 1996 i Dalen, 2011). Han mente at en måte å nå fram til forståelse på er gjennom en beskrivelse og analyse av måten vi konstruerer vår oppfatning av verden på. Den måten informantene i dette arbeidet beskriver sin oppfatning av verden på, utgjør utgangspunktet for analysen i dette arbeidet.

4.3 Narrativer

Gjennom de historier vi forteller og hører gjøres samfunnet forståelig. Det er gjennom den frie fortellingen, eller narrativer, vår egen situasjon og alle andres i det politiske og kulturelle landskapet tydeliggjøres. Betydning formes i en sammenheng, ikke minst innen visse maktkonstellasjoner. Studiet av narrativer får fram innsikt om samfunnet og politikken, noe som taler for narrativanalyse i studier, blant annet innen pedagogikk. På spørsmålet om hva en narrativ er, finnes intet enkelt svar (Robertson, Alexa: 2005). Det er en tverrvitenskapelig angrepsmåte som er helt avhengig av å låne og bytte ideer fra områder som tradisjonelt befinner seg langt fra hverandre. Fortsatt finnes det en beklagelig tendens til at det i mange sammenhenger blir skrevet som om bare sin egen versjon av narrativanalyse er den eneste (ibid).

4.3.1 Ulike utgangspunkt

Det er begrepsmessige og metodologiske utfordringer knyttet til narrativ analyse som forskningsfelt. Det er motstridende terminologi og ulike tilnæringsmåter som gjør området

sammensatt. Men narrativer har blitt brukt av historikere for å skape orden i hendelsers kaos og for å fylle innhold i de ”luker” som har oppstått på grunn av mangel på bevis. Man omformer da sitt kildemateriell til fortellinger, som ofte kalles den narrative metoden. Forskere begynte å hevde at det sosiale livet i seg selv, og ikke bare fortellinger om det, er et spørsmål om narrativer. Denne endringen i forskerens syn på forholdet til det analyserte materialet kalles iblant et fokusskifte fra representasjonell til ontologisk narrativitet, det vil si slik verden ser ut. Blant dem som har vært med i denne vendingen er en rekke fagområder, blant annet psykologi, sosiologi og pedagogikk. Det narrative begrepet er ikke lenger ”det epistemologiske andre”, det vil si den menneskelige kunnskap, innen samfunnsvitenskapen, slik det en gang var. Det som gjorde narrativbegrepet til ”det andre”, var den markante kontrasten i forhold til empirisme og kvantitativ analysemetode (Robertson 2005).

Narrativanalytikerene tenderte til å interessere seg for selve narrativen framfor de generelle mønstre som kan komme ut av store datamengder. Tyngdepunktet i deres arbeid lå på tolkning framfor kvantifisering, og dessuten individualistisk tolkning. Når de ontologiske idealistene bevegde seg mot den samfunnsvitenskapelige forskningen, ble tolkende metoder aktuelle og på begynnelsen av 1980-tallet ble narrative studier mer anerkjente (ibid). Den narrative forståelsesmåten passer imidlertid ikke alle studenter eller forskere, og heller ikke alle typer materiell. De ulike ideer som ligger til grunn for analyseformen, er derfor viktig å bli kjent med.

Hvilke antakelser ligger bak narrative studier og hvorfor bruker forskere narrativer? Det er et spørsmål Alexa Robertson stiller i sin artikkel. Det forskerne er enige om, er at de antakelser som ligger til grunn for narrative studier, er at vi strukturerer vår erfaring hovedsakelig gjennom narrativer. De fungerer som en grunnleggende tolkningsramme som hjelper mennesker å strukturere sine erfaringer og gjøre sin verden begripelig. *”Fortellinger former, og til og med skaper, fortellerens personlighet og virkelighet. Vi kjenner oss selv eller oppdager oss selv, og viser oss for andre, gjennom de historiene vi forteller”* (Lieblich m.fl. 1998 i Robertson: 225).

En hensikt med å studere narrativer er å lære mer om hvordan makten styrer forståelsesprosesser i samfunnet, om identitet og om hvordan mennesker gjør seg forstått i omverdenen (ibid). Å betrakte fortellinger med forskerblick gir oss ikke bare informasjon om noe som har hendt, som et primært kildemateriell. Om narrativer kan gi oss innsikt om

forståelse på individnivå, kan de også være verdifulle når det gjelder å forstå hvordan ulike grupper forstår omverdenen. Å arbeide med narrativer stimulerer til å fokusere på menneskelig medvirkning i og med at det handler om det spesifikke og spesielle, framfor det kollektive og statistiske (Kiser 1996: 250 i Robertson 2005). Imidlertid kan narrativer ansees å være verdt å studere ettersom det muliggjør å være mer mottakelig for og bevisst i forhold til stemmene fra samfunnets marginaliserte, slik som stemmene vi hører i dette arbeidet. Den narrative vendingen innen samfunnsvitenskapen kom i sammenheng med postmodernismens posisjon som et innflytelsesrikt perspektiv. Robertson skriver i sin artikkel at det er viktig å være bevisst på denne sammenhengen når man skal avgjøre eventuell bruk av narrativer i forskningsarbeid.

4.3.2 Hva er en narrativ?

Et sentralt spørsmål i forhold til definisjonen av begrepet *narrativ*, er forholdet til diskurs i betydningen som blir uttrykt i en bestemt sosial sammenheng. Enkelte ser narrativer som atskilt fra diskurser, ved at narrativer er gjengivelser av utsagn i bestemte sosiale sammenhenger. Det kan også skilles mellom *historien* og *diskursen*, hvor historien er narrativens *hva* og diskursen er narrativens *hvordan*. *Hva* vil bestå av innholdet eller hendelsesforløpet og karakterer, eller hendelser som har med innholdet å gjøre. *Hvordan* vil bestå av de midler som brukes for å formidle innholdet (Chatman 1987 i Robertson).

Skillet mellom historie og diskurs er til stor nytte i forbindelse med de praktiske forholdene i arbeid med narrativer. En vil kunne kombinere flere av de ideer som er skissert over, og i likhet med Chatman vil en narrativ i denne oppgaven defineres som en tekst som består av en historie eller et *hva*, hvor hendelsene i deres skolehistorie vil komme fram. Det vil også være en diskurs med fokus på *hvordan*, som innebærer den måten skolehistorien fortelles, og ikke bare på dens struktur. Det vil dermed være en form for diskurs ved at den måten historien fortelles på vil være påvirket av sosiale vaner.

Hvordan man siler ut den narrativ som skal utgjøre analysemateriellet er avhengig av det analyserte materialets natur, det vil si at ulike typer materiell inneholder ulike typer narrativer. De ulike narrativer som kan være interessante for *en* forsker er ikke like konkrete som for eksempel en nyhetsrapport, film eller intervjuutskrifter. De kan også befinne seg på et mer abstrakt nivå, som kan unnsnippe empirisk forskning, men som likevel kan være verdifull informasjon. Enhver som gjennomfører en narrativanalyse må vite hva man legger i begrepet .

4.3.3 Hvordan brukes narrativer?

Å bruke narrativer kan innebære at man bruker det som en metode for å undersøke et visst forskningsproblem, som en metode for å rapportere resultat eller som en metode for å oppnå andre mål (ibid). Den første av disse tre måtene å bruke narrativanalyse på er nærmest bruksområdet i dette arbeidet, idet metoden brukes for å undersøke forskningsspørsmål. Narrativer kan gi ulike typer innsikter, avhengig av hvilken sammenheng de forekommer i. En del historier kan ha flere fortellere, eller bare en, som i intervjuene i dette arbeidet, og måtene å analysere på er mangfoldige, akkurat som narrativene selv (ibid).

Intervjuer kan analyseres på forskjellige måter, og felles for dem er å organisere teksten slik at betydningen blir fortettet og dermed kan presenteres på forholdsvis få sider, og få fram det totale budskapet. Av de ulike analysemetodene er meningsstrukturering gjennom narrativer valgt som egnet metode. Intervjuanalysen vil ligge et sted mellom den opprinnelige fortellingen som blir fortalt og den endelige historien som blir presentert for leseren. Transkripsjonen av samtalen og oppfatningen av intervjuet som en samling uttalelser, kan føre til at fortellingen blir fragmentert i enkeltbiter, som enkeltavsnitt, setninger eller ord. Det kan da bli glemt at i et åpent, ikke-ledende intervju, gir intervjupersonen en fortelling til forskeren, og at selve transkripsjonen kan ha form som en fortellende tekst (Kvale, Steinar 2001).

Ved å fokusere på intervjuet som en fortelling kan også gjøre transkripsjonen mer lettlest, ettersom det fortellende intervjuet bevisst blir foretatt i fortellende form. Nettopp ved å ha en fortellende tilnærming til intervjuforskningen vil en være med på å skape en enhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen, analysen og den endelige rapporten. Som Kvale stiller spørsmål om: *”Hvordan kan jeg rekonstruere den opprinnelige historien som ble fortalt meg av intervjupersonen, til en historie som jeg ønsker å presentere for mitt publikum?”* Dette er et viktig spørsmål i forhold til informantene i denne oppgaven og de historiene de forteller.

En narrativ strukturering vil innebære en tidsmessig og sosial organisering av teksten, for å få fram meningen med den. Fokuset rettes mot fortellingene som blir fortalt i løpet av intervjuet og deres narrative strukturer og handlingsforløp blir utarbeidet.

4.4 Meningsstrukturering gjennom narrativer

En intervjuanalyse kan betraktes som en slags fortelling, en fortsettelse av historien som intervjupersonen fortalte. En narrativ analyse av det som ble sagt fører til at en ny historie blir fortalt, en historie som videreutvikler temaene i det opprinnelige intervjuet. Analysen kan også være en fortetting eller en rekonstruksjon av de mange småfortellingene intervjupersonene har bidratt med. Resultatet kan bli en rikere, tettere og mer sammenhengende historie enn intervjupersonens egne og sprikende historier (ibid).

Intervjuforskeren kan fokusere på fortellingsformen, både under intervjuet, i analyseringen og i rapporteringen. Når spontane historier blir fortalt under intervjuet, kan intervjueren oppfordre til å fortsette og utdype historien. Intervjueren kan også hjelpe personen til å gi en sammenhengende historie dersom det er vanskelig for han å skape en forståelig framstilling. Dessuten kan intervjueren forsøke å hente fram fortellinger under intervjuet, ved å etterspørre historier direkte, og sammen med intervjupersonen forsøke å strukturere de ulike hendelsene som har kommet fram gjennom historiene. En intervjuundersøkelse kan ses som en måte og få fram en historie som forskeren vil fortelle, hvor hovedpunktene man vil formidle er med i planen fra begynnelsen av. Det kan utvikle seg i en retning man ikke har tenkt på, og resultatet kan bli en god historie som gir nye horisonter og forståelsesmåter. Gjennom analysen kan man variere mellom å være en ”fortellingsfinner”-som leter etter fortellinger i intervjuene, og en ”fortellingsskaper” –som setter de mange forskjellige hendelsene sammen til en historie. I begge tilfeller kan forskeren bruke begreper og verktøy som er utarbeidet innenfor humanvitenskapene i sin analyse (ibid).

4.5 Reliabilitet

I intervjuforskningen stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet, men i motsetning til den sosiolingvistiske forskningen blir likevel transkripsjonens pålitelighet sjelden nevnt i samfunnsvitenskapelige intervjuer. Det er et ikke ubetydelig fortolkningselement når muntlig tale skal transkriberes, og ett intervju som transkriberes av to personer blir nødvendigvis ikke identiske. Dette kommer fram i Steinar Kvaales bok, hvor han beskriver et tilfelle hvor to psykologer transkriberte et intervju som de var pålagt å transkribere så nøyaktig som mulig. De valgte forskjellige stiler, ved at den ene skrev mer ordrett, tok med flere ord og så ut til å gjette mer enn den andre. Han på sin side, skrev ned bare det som var klart og tydelig, og brukte også mer sammenhengende, skriftlig stil. Kvaliteten på transkripsjoner kan bedres ved klare prosedyreinstruksjoner og beskjeder om formålet med transkripsjonen, kombinert med

en reliabilitetssjekk. Selv med detaljerte instruksjoner kan det være vanskelig å bli enige om hva som ble sagt, og ved å lytte en gang til kan man oppdage at dårlig kvalitet gjorde at man hørte feil. Transkriberingen i dette arbeidet er utført av meg selv, intervjuene er transkribert ordrett av meg selv og opptakene på diktafonen var av god kvalitet, så ingen av disse faktorene kan ha påvirket arbeidet.

4.6 Validitet

Intervjutranskripsjonens gyldighet er mer sammensatt enn å vurdere dens pålitelighet. Ved to forskjellige transkripsjoner av ett intervju trenger ikke den ene være mer objektiv enn den andre, de er heller forskjellige, skriftlige konstruksjoner av det samme muntlige utsagn. Transkripsjoner er ikke kopier av en egentlig realitet, men abstraksjoner, lik topografiske kart som er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet de er hentet fra. Noen aspekter ved naturen blir vektlagt og andre blir utelukket, og de utvalgte trekkene er et resultat av hva kartet skal brukes til. Eksempelvis vil et kart for det samme topografiske området, men som for eksempel skal brukes for henholdsvis orienteringsløpere og biltrafikk, være forskjellige (Kvale, 2008).

På bakgrunn av dette kan man spørre om hva korrekt transkripsjon er, og det er nok ikke mulig å gi et svar på spørsmålet. Det er kanskje mer nyttig å spørre hva nyttig transkripsjon er i hvert enkelt tilfelle. Ved transkribering i samfunnsvitenskapelige intervjuer blir ofte de retoriske formene for muntlig og skriftlig språk oversatt, men Poland er et unntak, og det han står for blir uttrykt på følgende måte av Kvale: *”Ved å forsømme transkripsjonsspørsmålene blir intervjuforskerens vei til helvete brolagt med transkripsjoner”*.

4.7 Etiske overveielser

Et kvalitativt intervju innebærer en rekke etiske utfordringer, og slike utfordringer må sees i forhold til valg av informanter, selve intervjusituasjonen og hvordan resultatene formidles. Forskeren har et overordnet ansvar for å ivareta informantene gjennom hele prosessen (Dalen, Monica 2011). Informantene er sikret konfidensialitet, idet de er anonymisert og det framgår ingen informasjon som kan gjøre det mulig å identifisere dem. Alle tre har vært elever ved den Voksenopplæringsorganisasjonen jeg selv jobber, det har eksistert en lærer-elev-relasjon mellom informantene og intervjueren, så på bakgrunn av det lå det til rette for intervjuer/samtaler basert på gjensidig trygghet og tillitt. Informantene er gitt fiktive navn og vil ut fra opplysninger som er gitt, ikke være mulig å identifisere.

4.8 Bearbeiding og analyse av data

I kvalitative intervjuer kan det være vanskelig å finne balansen mellom nærhet og distanse til informanten, og spesielt innen spesialpedagogikk kan dette være utfordrende når informantene forteller om vanskelige og triste hendelser. Personlige fortellinger kan vekke følelser overfor svakhet, avhengighet og til det å være annerledes (Dalen, 2011). Forskerens solidaritet med informantene kan også utgjøre et metodeproblem, spesielt dersom forskeren selv er berørt av det aktuelle temaet. Dette kan gjøre seg gjeldende både under selve intervjuet og ved tolkning og formidling av data, og særlig i intervjuer som forutsetter nærhet og innlevelse i informantens livssituasjon. Dette er aktuelt i intervjuene med mine informanter.

Dessuten vil solidaritetskonflikter kunne påvirke *formidlingen* av resultatene, idet grensen mellom hva som *bør* formidles, hva som *må* formidles og hva som *kan* gjemmes i skrivebordsskuffen, kan være vanskelig å trekke. I dette arbeidet kan man spørre om det er forsvarlig å beskrive noen få mennesker man har kommet så nær, og la deres skolehistorier virke som varsellamper for andre? Problemet ligger ikke bare i selve rapporteringen av historiene, men også i *hvordan* de formidles rent språklig (ibid). Det vitenskapelige og menneskelige målet er ”*ikke å gråte over, ikke le av, ikke å avsky, men å forstå menneskenes livsverden*”, som er Bourdieus ord som blir sitert i Monica Dalens bok (: 21). Som et eksempel mener han at bare den som selv har vært arbeidsløs kan gjennomføre en sannferdig intervjustudie av arbeidsløse, og mente at det samme gjelder for mange utsatte grupper. Det har av han ofte blitt poengtert at det abstrakte forskerspråket og forskerens evne til å analysere skriftlig materiale, kan være et hinder for å komme fram til virkelig kunnskap. Han mente å understreke at forskeren har makt og overtak, både språklig og symbolsk, noe som er viktig å være bevisst på i arbeid med informanter i denne type arbeid.

Ved kvalitative intervjuer vil det være viktig å avgjøre om transkriberte intervjuutsagn kan defineres som tekster og være åpne for tolkninger utover dem som er direkte knyttet til den muntlige talen i intervjusituasjonen. Selv om et intervju slik det blir gjennomført, er en muntlig samtale, argumenterer mange forskere med at intervjuutskriftene kan brukes som tekster i tolkningsprosessen (Gamst og Langballe, 2004 m.fl. i Dalen, 2011).

At intervjuene blir skrevet ut umiddelbart etter at de er gjennomført vil være en fordel ved at det vil gi best muligheter for god gjengivelse av hva informantene sa. I arbeidet med transkriberingen ligger en god mulighet til å bli godt kjent med intervjuutskriftene, som igjen

vil styrke den senere analyseprosessen (ibid). To sentrale begreper som ofte blir brukt innenfor analyse av intervjumateriale i kvalitativ forskning, er *experience near* og *experience distant* (Geertz, 1973 i Dalen, 2011). *Experience near* innebærer de uttalelser som informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold, samt deres egne fortolkninger av disse. Dette finnes i utskriftene fra intervjuene, og de er ofte grunnstammen i sitater som senere vil forekomme i det endelige arbeidet. Dette vil være en beskrivende form, uten noen form for fortolkning av innholdet. *Experience distant* derimot, innebærer uttalelser som inkluderer forskerens fortolkninger av hendelser og opplevelser, ved at det foregår en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå (ibid). I dette arbeidet vil det være drøftingen hvor teorien sees i sammenheng med empirien.

Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, som skjer ved tolkning av ytringene, som så settes inn i en teoretisk sammenheng. Skillet mellom "near" og "distant" dreier seg om å "heve" materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. I denne prosessen må en både bruke informantenes egne ord og uttrykk, men også egne refleksjoner og teori. Det handler om å få tak i hva det egentlige budskapet er, eller hva informantene virkelig gir uttrykk for. For å forstå hva de egentlig handler om, trengs både analytisk refleksjon og teoritilfang. Det handler om å overskride den konkrete tolkningen som ligger tett opp til informantens egen erfaring ved å tolke den i mer teoretisk retning.

Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, som skjer ved tolkning av ytringene, som så settes inn i en teoretisk ramme (ibid).

Glaser og Strauss vektlegger betydningen av øvelse i å se muligheter i eget datamateriale, noe som kan være en utfordring for mange, fordi vi er mer opptrent til å lete etter den ene og riktige tolkningen framfor å se nye og alternative tolkninger i forhold til en oppgitt tekst (ibid). Mange forhold kan hjelpe en i å øve opp egen teoretisk sensitivitet. Det handler om å lese teori og å utforske det aktuelle fagfeltet for å bli godt kjent med det fenomenet som studeres. Egen livserfaring på det området en studerer, kan gi god innsikt og muligheter for å forstå og tolke menneskers situasjon (ibid).

4.9 Kategorisering og framstilling av intervjudata

Forskningsspørsmålene utgjør temaene positive faglige minner, negative faglige minner, hjemmets rolle, læreren som fagperson, lærer-elev-relasjon, sosial reproduksjon og organisering av undervisningen. Informantenes svar og fortellinger innenfor hvert

forskningsspørsmål utgjør den kategoriseringen som analyseresultatene er delt inn i, i kapittel 5.0. I behandlingen av deres fortellinger hvor først alt som ble sagt ble transkribert, videre ble gått gjennom for å sikre at innholdet i deres fortellinger samsvarte med det enkelte intervju spørsmål. Helt konkret var det for eksempel under spørsmålet ”*Kan du fortelle hva du husker som positivt fra skoletida?*”, var det hos den ene informanten en blanding av positive og negative minner. Her ble fortellingene om de negative minnene tatt ut og plassert i riktig kategori. Tilsvarende ble også gjort i kategorien om forventninger fra hjemmet, hvor den ene til dels blandet forventninger fra skolen og hjemmet i en og samme fortelling. Her ble fortellingene om forventninger fra skolen tatt ut og plassert i riktig kategori. En slik form for ”opprydding” var nødvendig for å kunne få en presentasjon som er mest mulig lett å behandle og lett tilgjengelig for leseren.

4.9.1 Kasuistisk tilnærming

Det vil være mange innfallsvinkler til analysen av materialet, og hvilken vei en velger vil være avhengig av flere forhold. Et viktig utgangspunkt er å finne fram til den veien som egner seg i forhold til det foreliggende materialet og de spørsmålene som ønskes belyst (ibid). Alle informanter er unike, og det er også det de forteller oss. Det er disse beretningene som skal lede en i valget av analytisk tilnærming, og det vil være viktig at de valgene som blir tatt, nettopp gir det foreliggende datamaterialet mest mulig fortjeneste og virkelig får fram hva informantene har villet fortelle. Å la seg inspirere av ulike analytiske tilnærminger for til slutt å finne den veien som egner seg best i forhold til intervju materialet, er et viktig utgangspunkt for den analytiske delen av arbeidet.

Resultater fra intervjuundersøkelser kan presenteres på en rekke ulike måter, og framstillingen av egne resultater vil alltid være knyttet opp mot de overordnede problemstillingene som arbeidet dreier seg om. Det innebærer å finne en presentasjonsform som får fram de gode tilstandsbildene og forståelsesmodellene (Dalen, 2011), som innebærer selve intervju materialet og å se det i sammenheng med teoretiske perspektiver.

Å ”tematisere” resultatene i denne intervjuundersøkelsen, ved å ta utgangspunkt i intervjuguiden og de områdene som er omhandlet i denne, er valgt som ramme for analysedelen. Disse temaene er positive faglige minner, negative faglige minner, hjemmets rolle, læreren som fagperson, lærer-elev-relasjoner, forventninger relatert til sosiale forskjeller og betydningen av undervisningens organisering. De transkriberte intervjuene blir deretter

kategorisert under de samme temaene for å finne ut hvor hovedtyngden i materialet ligger, som er en viktig del av analysen å identifisere områder der det finnes mange uttalelser. Mengden uttalelser sier noe om hva som er de viktigste temaene, og hvor tyngden i analysen bør ligge (Dalen, 2011).

En inndeling i hovedkategorier på bakgrunn av intervjuguiden vil være utgangspunktet for en første kategorisering, som kan vise at hovedtyngden av uttalelsene kan plasseres i noen få kategorier, som deretter vil være utgangspunktet for den videre analysen. Kategoriene kan illustreres med sitater fra de transkriberte intervjuene. Underveis i tematiseringen kan man oppdage nye undertemaer, eller at to tidligere atskilte temaer kan slås sammen til ett hovedtema. Det er viktig og ikke å låse seg i fastsatte kategorier, men være åpen for å oppdage nye, viktige områder i materialet når det skal analyseres.

Et område som har få uttalelser kan imidlertid indikere at det kan ligge noe viktig i en taushet innen et område, noe som kan være viktig å undersøke nærmere. En kasuistisk tilnærming kan også brukes på en tredje måte, som innebærer at hvert tema som ønskes belyst, kan starte med en kort kasusbeskrivelse hentet fra en utvalgt informant, som ofte kalles en vignett og tjener som en innledning til et tema. ”Min” typologi i dette arbeidet, ett eller flere kasus vil stå som representant for mine informanter, vil jeg bruke nettopp i en vignett i innledningen til hvert tema, slik at det vil være en kombinasjon av den første og den tredje formen for kasuistisk tilnærming.

5.0 Presentasjon av analyseresultatene

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra datamaterialet og sette det i sammenheng med relevant teori i kapittel 6.0. De fortellingene og opplevelsene som best belyser problemstillingen blir behandlet, mens deler av deres fortellinger ansees som mindre aktuelle i forhold til videre analyse. Omfanget på materialet er stort, idet alle informantene fortalte mye og hadde utfyllende historier fra sine opplevelser fra sin egen skolegang.

5.1 Biografisk oversikt; Kristoffer, Knut og Jenny

Kristoffer: 36 år, er skilt og har fire barn fra to tidligere ekteskap. Har fast jobb i et engrosfirma. Fikk i voksen alder diagnosen ADHD og hadde problemer med angst, han gikk til behandling på DPS (Distriktpsikiatrisk senter), ble henvist til kommunal voksenopplæring og ble kartlagt på grunn av dårlige grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Kartleggingen viste en form for lese- og skrivevansker, og han har blant annet gjennom undervisning i voksenopplæring fått bedre ferdigheter i lesing og skriving. Han leser mye i voksen alder. Han er født i 1975 og oppvokst i en kommune i Telemark. Vokste opp delvis hos foreldrene, og bodde sammen med far da foreldrene ble skilt da han gikk siste året på ungdomsskolen, bodde hos besteforeldrene i perioder av oppveksten. Han fullførte ungdomsskolen, men dårlige karakterer i de fleste fag og høyt fravær, og Kristoffer begynte ikke på videregående skole.

Knut: 39 år, har samboer, ingen barn. Har ikke jobb, var elev i kommunal voksenopplæring ved psykiatrisk sykehus hvor han var pasient en periode, for å forbedre grunnleggende ferdigheter i norsk, matematikk og digital kompetanse. Han har i dag mål om å ta ungdomskolefag for å bedre ferdigheter, kunnskaper og forbedre karakterer i noen fag. Knuts mål på sikt er å ta videre utdanning og få fast jobb. Han ble født i 1972 i en kommune i Oppland. Han vokste opp hos besteforeldrene, fullførte ungdomsskolen med dårlige karakterer i de fleste fag og høyt fravær. Knut begynte på videregående skole, og gikk ett år.

Jenny: 39 år, enslig, to barn. Hun har deltidsjobb i barnehage som en del av rusrehabilitering etter mangeårig rusavhengighet. Var elev i kommunal voksenopplæring som en del av rusbehandling ved institusjon. Fikk diagnosen ADHD i voksen alder og ble kartlagt i forhold til lese- og skriveferdigheter. Kartleggingen viste en form for lese- og skrivevansker, noe hun har jobbet med i undervisningstimer og på egenhånd. I dag leser hun mye. Hun ble født i 1972 i Oslo, hvor hun vokste opp sammen med mor og bror. Hun fullførte ungdomsskolen med dårlige karakterer, begynte på videregående skole uten å fullføre første året.

5.2 Om kasuistikk og kasusbeskrivelser

Det finnes en rekke ulike måter å framstille kvalitative data på, og jeg har valgt å framstille dataene ved å tematisere på bakgrunn av de temaene som er utgangspunkt for oppgaven, gjennom intervjuguiden og etter hvor tyngden i materiellet ligger (Dalen 2011).

Kasuistikk er en form for metodetilnærming innenfor kvalitativ forskning, og ved en slik tilnærming utgjør kasusbeskrivelsen en stor del av dataframstillingen (ibid).

Innenfor denne tilnærmingen finnes flere alternativer, men i denne oppgaven anså jeg en kasuistisk tilnærming hvor hvert tema som skal belyses kan starte med en kasusbeskrivelse som er hentet fra informantene, som den best egnede. Dette framstår som en vignett og kan tjene som en innledning til et tema (ibid). I motsetning til å sammenfatte intervjuene ved å konstruere kasus/typologi, som er en annen kasuistisk tilnærming som er mest aktuelt der utvalget av informanter er forholdsvis stort (Solberg 1985 i Dalen 2011), anså jeg en kasusbeskrivelse gjennom en vignett som innledning til hvert tema som den beste i denne oppgaven. Informantenes fortellinger er kategorisert og samlet i de ulike temaene, slik at alles stemmer høres i hvert av de ulike temaene.

Temaene informantene skulle fortelle om var disse: Positive og negative faglige minner, forventninger fra hjemmet og på skolen og opplevelsene av forventningene, om læreren som fagperson og de relasjonelle forholdene mellom lærer og elev. Forhold knyttet til sosial og kulturell bakgrunn og sette det i sammenheng med forventninger er også et tema som blir viet stor oppmerksomhet, som i teorien forstås som *sosial reproduksjon*. Dette har framstått som det mest sentrale temaet gjennom alle intervjuene, ved at alle informantenes fortellinger sier mye om denne mekanismen. Det er derfor naturlig å framstille dataene i de ovennevnte temaene, som alle kan knyttes til *sosial reproduksjon*. Jeg har tatt utgangspunkt i teorier om sosial reproduksjon; henholdsvis: sosial, kulturell og statlig teori om sosial reproduksjon (Nordahl 2003).

Spørsmålene som er stilt er tematisk relatert til intervjuemnet, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for oppgaven, og til analysen. Spørsmålene er forsøkt formulert slik at intervjupersonene kommer med spontane beskrivelser av sin livsverden. Jo mer spontan intervjuprosedyren er, jo større er sannsynligheten for at en får spontane, levende og uventede svar (Kvale). Informantene fikk tid og frihet til å fortelle sine egne historier, og ble fulgt opp med spørsmål for å klargjøre de viktigste episodene i fortellingene. Oppfølgingsspørsmålene bidro til en positiv interaksjon som gjorde intervjusituasjonen nærmest til en samtale, og

informantene framsto som motiverte og informative i forhold til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer.

I intervjuene var det viktig så langt det var mulig å uttrykke den sosiale konteksten i intervjuet, og om mulig interaksjonens emosjonelle tone, slik at det som sies også kan forstås av en leser som ikke har hørt intervjuet (Kvale). Under intervjuene var det viktig å tilstrebe en aktiv og empatisk lytting for å få fram de mange lagene med mening i informantenes fortellinger. Datamateriellet blir presentert gjennom beskrivelser av funn og direkte sitater fra informantene. Sitatene er ordrette i den forstand at kun gjentakelser og fyllord som kan forstyrre budskapet er tatt ut av sitatene.

5.3 Positive minner

Kristoffer er 36 år og fikk aldri noen fullverdig grunnskoleeksamen. Han lærte å lese etter at han fikk tilrettelagt opplæring som voksen, etter først å ha blitt utredet og fått ADHD-diagnose. Da fikk han ro og konsentrasjon, har i dag over 1000 bøker i bokhylla og i løpet av skoleårene pratet han med rektor en eneste gang for å høre noe positivt: Han spilte rollen som Askeladden i teaterforestilling på skolen.

–Jeg husker rektor kom og henta meg fra en time og tok meg inn på kontoret sitt og bare skrøyt av meg! Det var første gangen, og den siste...Det var noe av det råeste han hadde sett! Jeg husker at jeg ble veldig stolt, det var jeg virkelig, og jeg kjente nok lenge på den feed-backen fra rektor!

Spørsmålene:

- *Kan du fortelle hva du husker som positivt fra skoletida?*
- *Hvilke fag synes du at du greide bra?*
- *Hvordan opplevde du å bli sett som enkeltelev?*

Kristoffer: -”Hm, positivt? Positivt fra skolen?....Jo, jeg husker...jeg husker at vi en gang hadde en teateroppsetning i 4. eller 5. klasse, det var ”Eventyret om Espen Askeladd”, og vi trente på det og gjennomførte det, og jeg husker at det gikk noen timer etter forestillingen for hele skolen, så kom rektor og henta meg fra en time og tok meg inn på kontoret sitt. Det var første gangen, og den siste,, som han satt der og bare skrøyt av meg! Det var ganske lenge, det husker jeg, og det var noe av det råeste han hadde sett, og det her var en gammel rektor, så han hadde jobba i mange år! Det husker jeg godt, han var steintøff han altså, men det var første gang jeg var hos rektor fordi det var noe positivt!”

-Og du hadde rollen som? –Selvfølgelig var jeg Askeladden! Jeg sleit med å lese, men jeg hadde god hukommelse, eeh, men det var jo kanskje derfor. Men jeg fullførte den rolla. Jeg husker at jeg ble veldig stolt, det var jeg virkelig, og jeg kjente nok lenge på den feed-backen fra rektor. Jeg hadde egentlig ikke opplevd noe positivt med han tidligere, for jeg hadde jo stort sett gjort ugagn.... Jeg fikk jo lyst til å drive mer med teater og sånn, og hadde venner som dreiv med det, og kunne helt klart ha spinna videre på det. Men jeg sleit jo med at jeg ikke kunne sitte rolig og lese, ikke sant...Men eventyret om ”Espen Askeladd og de gode hjelpere” var så kjent og jeg hadde hørt det tusenvis av ganger og kunne det fra før.

-Alt som hadde med lesing å gjøre var det verste for meg, jeg fikk G i muntlig eksamen i matematikk på ungdomsskolen, men NG eller LG i standpunkt. Når det var muntlig var det egentlig ganske greit, for det lå mer naturlig for meg, for jeg har aldri lest eller pugga. Gym greide jeg bra, var kretsmester i bryting, og i heimkunnskap var jeg god, der klarte jeg meg. Og så husker jeg kristendom, tror faktisk at jeg fikk M, jeg tror det var fordi det var mye muntlig og det var en del vi skulle prate om. Det med lesing var det verste, jeg tror jeg greide meg bra i kristendom fordi vi ikke leste mye selv, det var læreren som leste mye høyt for oss. Når jeg tenker på hvordan jeg ble sett hadde jeg rollen som klovn, men noen av lærerne hadde nok veldig sansen for meg, jeg var nok en god gutt med glimt i øyet, men.....

Knut: -Det jeg husker best fra det faglige er naturfag, for det gikk mye på interessene mine, for da var vi mye ute og mest i skogen, det husker jeg som veldig positivt. Det var tre av oss som var veldig interessert i dette, så vi var et slags trekløver når det gikk på sånne ting. Det var dette faget jeg kom best ut av, også teorien, til og med prøvene gikk bra. Så en merker at det en har interesse for sitter bedre enn andre fag. Det var lettere å lære fordi vi var ute å for eksempel så på blomstene før vi leste om dem og så dem i bøkene etterpå. Teorien gikk mye lettere når vi tok det praktiske først, da satt det bedre. Musikk trivdes jeg også med, vi spilte gitar, det satt, så det gikk greit. Men det jeg likte best var valgfaga vi hadde, for det var ting jeg interesserte meg for, og så var det praktiske oppgaver, spesielt sløyd, tegning og forming likte jeg. Og så husker jeg foto, alle valgfaga var fine og lærerike. Når jeg tenker på hvordan jeg ble sett opplevde jeg ikke å bli sett i noen positive sammenhenger i det hele tatt.

Jenny: -Hmm...ja, jeg synes det var koselig, hmm.. .positivt, ehh..venner..hvordan skal jeg si det, da? Jo, venner og rutiner, og jeg synes det var gøy å gjøre konkrete oppgaver som finskriving og matematikk, og...(tenkepause) -Det høres kanskje dumt ut, men jeg syns det var veldig allright når vi hadde matpause, at vi hadde med matpakke og saftflaske, det var en

trygg "greie" i det, uten at jeg helt klarer å si hvorfor det var det. Jeg kan bare huske at det var kos, men jeg husker ingen ting hjemmefra fra den tida der, jeg husker ingenting. Det jeg husker og som var bra, var matpausa og at det var gøy å få oppgaver, det ga meg en sånn god følelse av å gjøre noe.

-Matte var det faget jeg fikk til på barneskolen, det elska jeg, det var supert for jeg greide det bra. Men det var til og med sjuende klasse. Jeg følte at den ene lærerinna mi skjønnte meg og så meg som den jeg var, for jeg var veldig urolig, jeg var høyt og lavt...hun lot meg få lov til å gå ut av klasserommet, og hun så gang på gang at jeg tok på meg skyld for det andre gjorde, så hun tok hensyn til meg og min uro. Hun lot meg føle meg normal selv om jeg ikke var det.. Henne husker jeg så godt, hun "sitter brent fast", hun gråt da jeg skulle slutte der, fordi vi skulle flytte, ja hun var en lærer som var veldig allright. Men jeg hadde henne bare i to år før jeg måtte begynne på ny skole.

5.4 Negative minner

Roller som klassens klovn, all oppmerksomhet på den uønskede atferden og høytlesning som det største marerittet, er fellesnevneren for alle. At ingen forventet at de skulle greie det de andre greide, er også et minne alle trekker fram, i tillegg til at teorifagene var de verste.

Jenny, 38: *-Høytlesning var nok det aller verste marerittet, det svartna nesten for meg, jeg tror blodtrykket var ganske høyt.*

Kristoffer, 36: *-At vi måtte stå der og lese høyt, og den følelsen jeg hadde når det var min tur, jeg visste jeg måtte gjennom det, jeg visste jeg måtte stå der og lese høyt, følelsen av prestasjonsangst, kvalme og svette var fæl, altså...*

Knut, 38: *-Høytlesing var et mareritt altså, og det gjorde vi ofte. Plutselig kunne læreren si at det var min tur og da jeg skulle starte der den forrige hadde slutta, ble det stopp...jeg hadde jo ikke peiling, sto der og stamma og de andre begynte å flire og det var veldig ekkelt når jeg sto der og sleit....*

Spørsmålene:

- *Kan du fortelle det du husker som negativt fra skoletida?*
- *Hvilke fag opplevde du som vanskelig?*
- *Hvordan opplevde du å bli sett som enkeltelev?*

Kristoffer: *-Det negative var mangel på forventninger, og jeg hata norsk. Norsk var forferdelig, helt jævli, det var kjedelig, det var noe dritt. At vi måtte stå der og lese høyt, og den følelsen jeg hadde når det var min tur, jeg visste jeg måtte gjennom det, kanskje var jeg nummer tre eller nummer fem, og jeg visste at jeg måtte stå der og lese høyt, og den følelsen av å stå der med prestasjonsangst, den følelsen er fæl...Var du heldig fikk du begynne med en gang og snubla deg gjennom bokstavene, men den følelsen av å stå der med angsten og kvalme og svette, den følelsen er fæl, altså...Alle skulle gjøre det samme, sånn var det bare! -Du skulle fungere, du skulle lese og ferdig med det. Var du sammen med klassen skulle alle gjøre det samme. Jeg fikk jo aldri med meg teksten, men det var aldri noe tema at noen ikke skulle lese høyt, og det var de aller verste timene og jeg satt med en følelse av "det her kan jeg ikke". Det ga meg ikke sjøltillit i det hele tatt, det gjorde ting bare verre.*

Det var de verste timene og jeg satt med en forferdelig dårlig følelse etter timene.

-Alle fag med lesing og det å sitte rolig var det verste. Jeg hadde ikke ro til å gjennomføre praktiske fag som sløyd heller, for jeg var for slurvete, så det var heller ingen "høydare". Alt skulle gå så jævli fort, det var nok mer jobb med å bremse meg enn å undervise meg, det ble kantete og ikke fint i det hele tatt...Og jeg hadde rollen som klovn, klassens klovn, en kjempeklovn, og dro nok strikken langt mange ganger, så jeg fikk noen "kilevinker" av noen av lærerne.

-Jeg ble utredet mange år etter skolen og jeg fikk ADHD-diagnose da jeg var 30, så jeg kan jo ikke si at jeg ble sett så godt av lærerne, ingen gjorde noe for å finne ut av om det var slike årsaker til den voldsomme uroen. Det falt mange brikker på plass da, og jeg husker godt første gangen jeg fikk medisiner. Det var som om ei diger vifte stoppa i brystet på meg. Det var som å sitte i et rom fullt med støy og så blir du kvitt støyen. Da begynte jeg å lese også...og nå har jeg over 1000 bøker! Før mangla jeg roen og fantasien, men nå leser jeg mye, og det er herlig! Det bør det fokuseres mer på egentlig. Jeg anstrengte meg så mye da jeg leste at jeg glemte innholdet i det jeg hadde lest, for jeg prøvde virkelig! At en greier å få det en leser inn i bilder og ha det i fantasien greide jeg ikke da, men jeg greier det nå!

-Kan du si litt om hva som skjedde i forhold til at du ikke ble utredet?

-Jeg var et uro-moment og ble tatt ut av undervisningen, og hadde støttetimer i perioder. Det var i norsk, engelsk og matte og jeg husker at det skjedde lite i timene, bortsett fra at læreren leste "Svein-bøker" for meg, det var tingen på den tida. Det hendte det var med et "utskudd"

eller to til også, men stort sett var jeg alene med læreren. Dette var på barneskolen, og på ungdomsskolen gikk det greit i sjuende klasse, men i åttende skjedde det noe, da sklei jeg helt ut, og jeg gikk ut av niende med 29 dager og 67 timer fravær. Men da tok de alle ”utskudda” i hver klasse og samla oss i ei klasse, intensjonen var nok bra, og vi hadde noen gode lærere, men det ble for mye...ja, de takla det på en litt dårlig måte, tror jeg. Det var ingen god løsning for oss som trengte noe ekstra, men det var en god løsning for de andre i klassa. Det å ta elever ut av klassa kunne jo ha noe for seg, men da må det være et planlagt opplegg, for det vi hadde var ikke bra nok. Jeg husker en periode i niende som de sendte meg ned på noe som het ”Basen”, og det var et opplegg med to dager jobb og tre dager på skolen, og det fungerte greit de dagene jeg var på jobb...da jobba jeg og trivdes bra med det. De dagene jeg skulle være på skolen fungerte heller dårlig, jeg var der en del, men ble til slutt sendt tilbake til den opprinnelige klassa i april siste året på ungdomsskolen. Jeg gikk opp til eksamen på vanlig måte, men jeg hadde mista så mye at det var bare tull å prøve.

-Ble det gjort noe for å finne ut av årsakene til vanskelighetene?

-I 1984 sendte rektor brev til PP-tjenesten om at jeg hadde bajas-oppførsel og kanskje lese- og skrivevansker, men der stoppa det opp. Men jeg husker at læreren min fra 1. til 6. klasse trodde at jeg hadde en snev av dysleksi...men jeg hadde ikke snev av det, jeg kunne jo ikke lese, jeg var jo helt håpløs. Jeg tror nok at de så på meg som svak i skolesammenheng, det tror jeg. Jeg tenker at jeg ble sett på som en klovn, skolesvak og en det var litt synd på...som det ikke ble forventet noe av. Det ble aldri gjort noe mer, før i 1992, da jeg gikk i klassa med alle ”utskudda” i niende. Jeg ble sendt til PP-tjenesten, og tok en slags IQ-test som jeg scora høyt på, over snittet, jeg gjorde faktisk det. Husker at jeg satt der sammen med gangstere som ikke kunne navnet sitt engang, og jeg tenkte ”hva pokker gjør jeg her?, herregud, de er jo helt tomme,” sa jeg til meg selv, men de var jo de tøffeste gutta i gata....Vi hadde på en måte roller som vi gutta trådte inn i, det var alltid liv rundt den guttegjengem, veldig snille hver for oss, men veldig tøffe sammen...Ungdommens råskap!

Knut: -De verste faga var matematikk, norsk, engelsk og kristendom. Det husker jeg som et ordentlig slit. Når det gjelder utbyttet av timene satt jeg ikke igjen med mye, tror jeg, det faglige gikk ikke inn. Jeg fikk aldri det grunnleggende på plass og det ble vanskeligere og vanskeligere, og mindre og mindre skjønte jeg, spesielt i matematikk. Jeg skjønte rett og slett ingenting av det, og det var....nei, huff, matematikk var det aller verste faget. Disse timene var som et vondt og langt år, og i dobbelttimene trodde jeg at jeg skulle bli gal, jeg satt der og

så på klokka, tida gikk så utrolig sakte. I motsetning til i norsken fikk jeg iallfall sitte i fred, jeg satt der og håpet bare at timen snart skulle være slutt.

-Men norsk, nynorsk og engelsk var også veldig tøffe fag for meg. Jeg husker vi hadde diktater, læreren leste setninger og vi skulle skrive, og det gikk jo ikke inn da, jeg har bare negativt å si om disse faga. Det gikk så fort at jeg ikke var ferdig med en setning før han begynte på en ny, så det ble bare surr..og mange skrivefeil i det vesle jeg rakk å skrive. Og når vi skulle lese utdrag fra ei bok og skrive om innholdet eller svare på spørsmål om innholdet, var det også håpløst. Det var veldig vanskelig å oppfatte innholdet og huske det etterpå.

-Og høytlesning var et mareritt, altså, og det gjorde vi ofte. Plutselig kunne læreren si at det var min tur, og da jeg skulle starte der den forrige hadde slutta ble det stopp, jeg hadde jo ikke peiling..det ble dårlig, det ble hakkete, jeg sto der og stamma. De andre begynte å flire, og det var veldig ekkelt når jeg sto der og sleit..det var slik hele skoletida. Det var kjeft og pekefinger fra lærerne om å lese mer, og jeg prøvde virkelig det, men jeg grua meg enda mer til å lese neste gang, og da stokka det seg enda mer. Når jeg hadde følelsen av at alle satt og så på meg og flira av meg var det enda verre. I engelsk hadde jeg følelsen av "å tale i tunger", jeg klarte ikke å få fram orda, og det var mange ord jeg ikke greide å uttale og forsto ikke hva de betydde. Det høres nok rart ut, men jeg gjorde så godt jeg kunne... Så det ble bare verre og verre ettersom jeg fikk mer og mer oppmerksomhet for alt jeg ikke greide. At jeg sleit med alle teorifaga, utenom naturfag, ser en også på karakterene mine, du ser veldig godt hvilke fag jeg sleit veldig med. Det var NG i samtlige teoretiske fag.

-Jeg kan ikke huske at det ble gjort noe for å finne ut om det var noen årsaker til vanskelighetene, men jeg husker er at det ble tatt en test av alle det året jeg gikk på maskin/mek på videregående. "Her var det mye skrivefeil," sa læreren til hele klassa etterpå. Noe mer hørte vi aldri og fikk aldri noe hjelp før jeg selv tok kontakt med Voksenopplæringa noen år senere.

-Når jeg tenker tilbake opplevde jeg ikke å bli sett annet enn når det var noe negativt, når det hadde skjedd noe jeg måtte stå til rette for, uansett om det var noe jeg hadde skylda for eller ikke. Det var aldri noen som prata om hvordan det gikk, det var timene der og da og å slite

med det en sleit med. På prøver var det å sitte å se nedi arket og klø seg i hue og ikke skjønne noen ting. Jeg fikk dårligste karakter i alle fag, og jeg ble mobba mye og jeg ble lei.

Jenny: -Det negative må være de som var slemme...de typiske mobberne. Jeg skulle passe på den som ble mobbet, og så var jeg en slags fredsmegler mellom mobbeofferet og mobberen. Dette husker jeg som veldig slitsomt, og det som var av negativ atferd tok jeg ofte ansvaret for, jeg tror det var for å skåne andre. Tror jeg ble mildere straffet enn andre, og det var helt naturlig for meg, for jeg har alltid tatt mye ansvar for andre, hatt mye samvittighet og vært en omsorgsperson. Slik var det også hjemme. Det var alltid slik at når gardinene var nede betydde det at mamma var syk med migrene, og da måtte jeg være hjemme og hjelpe henne. Ingen hadde fått meg ut da. Når jeg hører at jeg forteller om det tenker jeg at det var fryktelig galt, men det føltes riktig for meg da. Det var ikke "huff, nå er gardinene nede", for jeg ville være hjemme hos mamma da. Hun forlangte det aldri, men jeg ønska det selv. Hun ble uføretrygda da hun var 30 og hadde cirka tre anfall i uka. Jeg trodde det var "bare" migrene, men det var også andre årsaker til at hun hadde så store problemer.

-Det er fryktelig slitsomt å ta ansvar for andres følelser, slik jeg gjorde både hjemme og blant jevngamle, og det prøver jeg å frigjøre meg fra. I dag tenker jeg på det som negativt, for mye av meg var på en helt annen planet enn skolen, det som skjedde hjemme og på andre steder var det jeg tenkte på. Når oppgavene på skolen ble vanskeligere ble det enda verre. Jeg fikk aldri hue over vann, og alt som hadde med lesing, pugging og språk var veldig tungt. Og høytlesning var nok det aller verste marerittet, det svartna nesten for meg, jeg tror blodtrykket var ganske høyt. Hvis jeg var redd for at jeg måtte lese høyt i en time, da skulka jeg. Til og med musikk som jeg alltid har vært så glad i, var vanskelig på grunn av lesing og dårlig konsentrasjon. Ordenskarakteren sank også, for jeg husket jo ikke det som var viktig å huske. Jeg husker at jeg opplevde det som veldig urettferdig, for jeg kjempet som et uvær! Jeg gjorde alt jeg husket, men det var mye jeg ikke greide å huske. Derfor var ordenskarakteren dårlig, og den følelsen av urettferdighet husker jeg som veldig sterk. Men oppførselskarakteren var bra!

-Selv om jeg hadde store problemer med å sitte rolig måtte jeg bare sitte der, så jeg ble en klovn og fikk mye oppmerksomhet jeg ikke ville ha. Læreren jeg hadde i 4. og 5. klasse taklet det på en veldig fin måte, og det fungerte veldig bra at jeg fikk gå ut i stedet for å la det utvikle seg til noe som stjal oppmerksomheten i klasserommet. Hun behandlet meg ut fra de

vanskelighetene jeg hadde, vi ble behandlet som enkeltmennesker, og det gjorde ikke de andre lærerne. På den tida var det nok ukjent for de fleste at jenter kunne ha ADHD, i den grad en kjente til det var det nok gutter det dreide seg om. Det var slik i perioder at jeg var mer hos inspektør og rektor enn i klasserommet. Likevel var jeg høflig og "lydig", så det var mye som "sklei gjennom" også...

-Ble det gjort noe for å finne ut av vanskelighetene dine?

-Hun som lot meg gå ut av klasserommet da det ble for ille, ville utrede meg for lese- og skrivevansker allerede i fjerde klasse, men vi skulle flytte så det ble aldri satt i gang. Og slik var det flere ganger, lærerne forsto nok at det var noe, men det ble ikke satt i gang noe som ble fullført. Da utredningen var ferdig i fjor var konklusjonen ADHD-diagnose, da var jeg 38 år. Jeg var ikke en sånn typisk ADHD-er som skriker og slåss, jeg beit i dokka mi eller sengekanten i stedet for å slå. Jeg tok det mer innover meg, og det var veldig få som så det, bare mamma...men hun fikk ikke gjort noe med det..Hun prøvde å ha en dialog med de på skolen og prøvde å forklare at jeg trengte hjelp med forståelse og det grunnleggende før jeg kunne jobbe videre, men det hadde vi ikke tid til, sa de...Jeg ble satt i en litt mindre klasse for at jeg lettere skulle få konsentrere meg, for jeg hadde jo en tendens til å følge med på alt mulig annet...men jeg fikk ikke inn mer av den grunn, de prøvde vel, men det hjalp lite. Jeg begynte på videregående, tok kontakt med helsesøster, men klarte bare tre måneder før jeg slutta, for jeg greide det ikke. Og jeg hadde en bror som var superintelligent, så derfor har jeg jo følt meg ekstra dum, jeg var bare sosial jeg, broren min trengte nesten ikke gjøre lekser og fikk toppkarakterer likevel. Mens jeg prøvde virkelig knallhardt, jeg prøvde alt, fikk lest inn lekser på bånd og hørte på det, lot det til og med gå om natta da jeg sov for å se om det hjalp...så jeg har prøvd.!

5.5 Forventninger

Knut vokste opp hos bestemor og bestefar og fikk god omsorg i et trygt hjem. –*Men det var ingen som forventa at jeg skulle greie det de andre greide. Skolen betydde lite for de som passet på meg, det var andre ting som ble sett på som viktigere.*

Kristoffer forteller at ingen forventet noe som helst, det var aldri snakk om skole og den daglige omsorgen han fikk hos besteforeldrene var det viktigste.

Jenny kan ikke huske at noen forventet noe i forhold til skolen. –*Jeg kan huske at andre sa at jeg ikke var dum, men skolen for meg var bare en sosial "greie". Mamma forventa heller ikke noe. Hun prøvde å hjelpe meg, men hun hadde nok med seg selv og alt hun sleit med.*

5.5.1 Forventninger fra hjemmet

Spørsmålene:

- *Hvem fulgte opp og hjalp deg med skolearbeidet?*
- *Hvilke forventninger hadde hjemmet til deg i skolearbeidet?*
- *Hvordan opplevde du forventningene?*
- *Hva betydde skolen for hjemmet ditt?*

Kristoffer -*Det var ingen som hjalp med lekser og andre ting som hadde med skolen å gjøre. Det var ingen der som fulgte meg opp, det var det ikke. Jeg hadde ADHD da, selv om ingen visste det, og når du ikke klarer å fokusere på skolen fordi du sliter, så klarer du faen meg ikke det når du kommer hjem heller, ikke i det hjemmet jeg hadde. Jeg tror nok at jeg i perioder slapp å gjøre lekser også, fordi jeg hadde mer enn nok med å være tilstede på skolen. Hvis jeg hadde hatt andre foreldre, eller at de hadde vært mer ressurssterke, eller...ikke sant, da kunne mye sett annerledes ut, kanskje hadde jeg fått diagnosen mye tidligere, og fått utdanning...men det blir så hypotetisk.*

-*Ingen forventet noe som helst, slik jeg husker det. Jeg var mye hos bestemor og bestefar, og jeg har tante og onkel som er velutdanna, og besteforeldra mine fulgte jo opp dem. Men da jeg var hos dem var det aldri snakk om skole, det var mer den daglige omsorgen de var*

opptatt av, det som ikke fungerte hjemme, mat, klær og andre basisbehov. Mat og pleie fikk jeg av dem og var der fire-fem ganger i uka, og de første åra bodde jeg visst hos dem.

-Kan du huske om du gjorde deg noen tanker om det den gangen?

-Jeg vet egentlig ikke, jeg bare vet at da jeg var rundt ti år skjønte jeg at det ikke var slik det burde være hjemme hos oss, og på en eller annen måte var jeg nok våken i forhold til det som skurra hjemme, at de ikke gjorde det de burde gjøre. Det skjønte jeg som ti-åring, kanskje var jeg litt "gate-lur", men det var bare å holde kjeft, det var jo ingen som hørte på meg noen gang. Og var det foreldremøter eller andre anledninger på skolen var de jo aldri der heller. Det var skamfullt, så jeg holdt alt for meg selv. Men da jeg gikk i niende skilte de seg. På den tida hadde jeg støttekontakt, og en gang da han skulle kjøre meg hjem fordi jeg skulle spise, glemmer jeg aldri. Da vi kom hjem sto den store og skjeggete mannen, faren min altså, i døra og jeg spurte etter mora mi. Han sa at hun hadde reist, og da jeg spurte om når hun skulle komme hjem, fikk jeg til svar: "Hun kommer ikke hjem". Da ble jeg helt "satt ut", og svarte: "Å, nei". Jeg fikk ikke spist, og da støttekontakten kom og spurte om jeg hadde fått spist, forstod han at det hadde skjedd noe, og jeg fortalte at mora mi hadde reist og at de skulle skilles. "Å, sier du det, her har du en Lollipop". Jeg smiler av det i dag, men når jeg tenker tilbake på dette, så viser det at ingen tok meg på alvor og tok vare på meg da jeg vokste opp.

Jeg husker også at det var veldig vondt for meg at mora mi hadde tømt hele huset, og rett etterpå sto politiet på døra og skulle hente Tv-en, lisensen hadde ikke blitt betalt på flere år. Det er en tragisk historie, den har nok gjort meg sterk, men jeg ble sint på hele verden. Jeg bygde opp en kjempevegg rundt meg, der jeg var alene i et tomt hus med faren min som knapt greide å ta vare på seg selv. Han hadde sitt å stri med og vi gikk heller ikke godt overens, men det var lærerikt. Det var mye styr husker jeg, den ene læreren ville komme og hente meg så jeg skulle bo hos ham hvis det ikke fungerte, han var jo kjempesnill, men jeg bodde sammen med faren min et års tid før jeg flyttet til tanta mi. Så flyttet jeg på hybel, og flyttelasset var en kniv og en gaffel, en kopp og klærne mine. Det var deilig å flytte, det var godt å vite at jeg slapp å ha noe mer med faren min å gjøre.

-Uroen som du sleit med, sa noen noe om det?

-Jeg prata med faren min om det før han døde, for jeg fikk diagnosen rett før han døde, og da konfronterte jeg han med det. Den gangen var du jo "hyper", så da jeg tok det opp, sa han: "Du var jo spinnvill, jeg kjøpte tråbiler til deg og de fløy du rundt hele bygda med." Han

hadde en veldig enkel måte å ta det meste på. Jeg vet at læreren hadde sagt til de andre i klassa, da jeg ikke var der, at de måtte være forsiktige med hva de sa til meg, fordi jeg ble så sint. Men det ble aldri sagt noe i retning av noen diagnose eller at det kunne være årsaker til at jeg var som jeg var. Det var vel ikke bare faren min som tok det enkelt...Så jeg kan vel si at jeg ikke opplevde at jeg var viktig nok til at noen ville hjelpe meg, og skolen var heller ikke viktig for foreldra mine.

Knut: -Det var bestemor som hjalp meg, jeg bodde hos bestemor og bestefar flesteparten av barneåra mine. De passa på at jeg hadde med meg det jeg skulle og satte bokpapir på bøkene mine. Bestemor hjalp meg litt med lekser, hun stilte opp mye. De ville jo gjerne at jeg skulle gjøre det bra, de la ikke noe press på meg, det var mer omsorg. Men jeg sleit mer og mer med lesing og skriving, og bestemor var inneforstått med det. Men hun hadde ikke den kunnskapen som var nødvendig for å hjelpe meg med å finne ut hva vanskelighetene skyldtes. Hun gjorde så godt hun kunne og gjorde en god jobb. Hvis lærerne hadde hjulpet meg ville nok situasjonen vært annerledes for meg i dag. Kanskje hadde jeg hatt en utdanning. Men når jeg tenker tilbake var det ingen som forventet at jeg skulle greie det de andre greide på skolen. Og skolen betydde lite for de voksne som passet på meg, det var andre ting som ble sett på som viktigere.

Jenny: -Jeg tror det var de som jobba på skolefritids som hjalp meg med lekser de første årene. Det å huske gymtøy og slike ting, tror jeg var mamma, men etter hvert som vi skulle greie det selv ble det mye glemming. Og jeg kan ikke huske at noen forventet noe av meg når det gjaldt å greie noe på skolen. Jeg kan huske at andre sa at jeg ikke var dum, men skolen for meg var bare en sosial "greie". Mamma forventa heller ikke noe, men da jeg skulle begynne i tiende klasse ville hun hjelpe meg så jeg kunne forbedre karakterene mine. Hun satt sammen med meg om kveldene og vi jobba og jobba, og karakterene ble bedre. Jeg pugga og pugga, men det ble fort borte...men det var mammas siste krampetak for å hjelpe meg, for hun så virkelig hvor mye jeg jobba uten å få igjen noe for det. Hun syns også det var veldig urettferdig, og prøvde å prate med dem på skolen og fikk iallfall gjennomslag for at jeg skulle slippe å lese høyt, det var en stor befrielse.

-Når jeg tenker tilbake kunne ikke mamma greie å stå på mer enn hun gjorde, for i ettertid har jeg fått vite at det ikke bare var migrene hun sleit med, det var sammensatte problemer. Hun hadde heltidsjobb med å holde den trygge basen hjemme, der ville hun ha fred sammen med

broren min og meg. Det er etter at hun døde jeg har forstått dette i terapi, og det er fryktelig vondt å ikke ha prata med henne om det. Da hun døde kom mange papirer for en dag, som viste hvor mange problemer hun sleit med, jeg så sammenhenger jeg ikke hadde sett før, for eksempel at hun var suicidal og brukte mye medisiner jeg ikke visste bakgrunnen for. Jeg har alltid vært redd for å bli alkoholiker, for pappa var det, men jeg burde vært minst like redd for alt det andre jeg ikke har visst om, alt det mamma sleit med. Det har ikke vært i min villeste fantasi. Men hun ville skåne oss, og når jeg nå opplever at min datter begynner å slite med rusmidler, tenker jeg at dette må jeg stoppe. Hvis jeg ikke gjør det, gjør jeg akkurat det mamma gjorde da jeg vokste opp. Derfor har jeg vært ærlig mot min datter og forklart alt og fokusert på at det er arvelig, for i tillegg til meg selv hadde både min mor og mormor og min far store rusproblemer. Så hun står der og blinker som en rød trekant og vet godt at hun i høy grad er disponert for rusavhengighet og må passe seg.

5.5.2 Forventninger fra skolen

Spørsmålene:

- *Fortell hva du husker om lærerne!*
- *Hvordan var timene og undervisningen?*
- *Hva husker du om hvilke forventninger lærerne stilte til deg?*

Kristoffer: *-Klasseforstanderen min i noe av barneskoletida husker jeg med positivt fortegn, selv om hun kunne gjort mer for å finne ut av problemene mine, men hun hadde empati og sympati, hun hadde forståelse og godhet i seg. Og mannen hennes hadde vi i sløyd i tillegg til at han var fotballtreneren min i KFUM. De var sympatiske og tålmodige. De to husker jeg godt, og de var aldri sinte, men sa rolig fra når det var noe. Og seinere hadde jeg masse drittsekker som lærere, jeg husker engelsklæreren min, han var helt vill og en gammel alkoholiker som kasta meg ut og kasta andre i veggen. Han var helt ubrukelig som lærer. Og så husker jeg en sløydlærer på ungdomsskolen, han var et ordentlig rasshøl, det mener jeg virkelig, for han var en ordentlig drittsekk, jeg husker han bar meg i nakken gjennom hele aulaen fordi jeg hadde prøvd å være inne fordi det var skikkelig kaldt ute. Så det var noen drittsekker, det var det....Og jeg husker i femte klasse, da var det en kvinnelig lærer som dro til meg faktisk, i gangen, jeg sto oppå en benk og det var masse elever og noen som sa noe og jeg ropte bort dit. Hun ba meg holde kjeft, og så smalt det, husker jeg. Hu klappa til meg i trynet, og da ble det stille...ordentlig stille blant alle elevene, alle bare måpa, det varhm, det gjorde inntrykk. Det var vel ikke akkurat pedagogisk, syns jeg, og den ropinga var ikke*

retta mot henne. Andre foreldre som hørte om det hadde reagert og sagt at hvis det hadde skjedd med deres barn, ville de ha reagert overfor skolen. Jeg hadde også gjort det hvis det var mine unger, men det var meg det skjedde med. Jeg hadde ikke foreldre som gjorde slik for unga sine.

–I timene vet jeg at de dreiv med noe på tavla, det er tavla med hvite border og den jævla pekestokken jeg husker. Men det er fjernt, tankene mine var helt andre steder. I forhold til det lærerne forventa av meg tror jeg ikke jeg innfridde noen forventninger i det hele tatt. De visste jo hvem foreldra mine var, og noen kalte meg et "løvetannbarn", og jeg tror de hadde litt rett, jeg greide meg slik som løvetannen som til og med vokser gjennom asfalten. Jeg hadde flere kompiser som ramla på dop da vi var 15-16 år, og jeg var jo der sammen med dem sjøl, og husker venner og familie som prata om dem det gikk dårlig med og alt som kom til å skjære seg, og da jeg spurte: -Men jeg da, hva med meg?, svarte de: -Du? Nei, du kommer til å klare deg! Jeg har jo gjort det, men skolegangen min var jo helt elendig.

Knut: -Det positive var naturfaglæreren. Han tok seg tid til hver enkelt elev, han ga alle like mye oppmerksomhet. Alle stilte likt. Han var samme typen som læreren på maskin-mek, de tok seg tid og forklarte nøye. De lærte jeg mest av, de la humor i ting og var ikke typisk "A4". Da vi var sammen følte vi at de var med i gjengen, og vi hadde det fint sammen. Disse lærerne hadde trua på meg, og når jeg gjorde noe bra var de veldig opptatt av å bygge videre på det jeg var god til og utvikle meg videre. De tilpassa til hver enkelt og var gode å ha i ryggen og la mer vekt på det som var positivt og på de områdene jeg og den enkelte hadde utviklingsmuligheter. Det var en ny opplevelse som jeg virkelig forsto nødvendigheten av.

-Det er bare naturfagen jeg tenker positivt om i forhold til timene og undervisninga, for det ble lagt mer vekt på de elevene som gjorde det bra. Jeg hadde følelsen av å bli satt mer til side, og vi som ikke greide det bra ble satt i en bås for oss selv, og hadde nærmest følelsen av at det ikke var noe håp for oss. Det inntrykket sitter jeg igjen med, og noen av oss har kontakt i dag og vi er enige om at vi ikke fikk den oppfølginga vi kanskje skulle hatt, så... og de jeg kjenner som gikk i klassa mi har tatt utdanninge i voksenalder. Og jeg søkte meg til Voksenopplæringen og har fått lært mye av det jeg skulle lært i grunnskolen.

-Jeg satt med et inntrykk av at lærerne gjorde forskjell på elever som gjorde det bra og de som sleit, slik som meg. Jeg husker at de elevene som var flinke fikk mer oppmerksomhet fra

lærerne, det er noe jeg har tenkt mye på i ettertid og. Jeg husker også følelsen av at det var et klasseskille i forhold til statusen til foreldra. Hvis de hadde fine jobber tror jeg ungene fikk mer oppmerksomhet enn oss som hadde foreldre som for eksempel jobba i fabrikk. Det sa bestemora mi også, jeg bodde jo der, at hun hadde inntrykk av at det ble sydd puter under arma på de ungene med velstående foreldre. Hun opplevde at hun ikke fikk den samme oppmerksomheten da hun fulgte opp meg og min skolegang. Det er jeg bestemt på i dag, at denne forskjellsbehandlingen ikke var noe vi bare følte, men at den var virkelig.

-Jeg følte meg ofte uinteressant, mens andre framsto som interessante midtpunkt. Med en far som jobba i fabrikk i alle år og ei mor som ble uføretrygda i ung alder, hadde jeg en klar følelse av at det ikke ble forventet mye av verken meg eller foreldra mine når det gjaldt skolen. Enkelte andre fikk kanskje noen lettkjøpte karakterer, i motsetning til oss som kom fra "arbeiderklassa".

Jenny: *-Jeg husker han jeg hadde i ekstra-timer i matte på ungdomsskolen, for han hjalp hver enkelt av oss, han hadde tid. Men det var likevel for lite til at jeg kunne ta igjen det jeg lå etter klassen. Men jeg følte at dette primært var et tilbud for at klassen skulle få arbeidsro, men den læreren gjorde en god jobb med oss. Og en annen lærer på ungdomsskolen unngikk at jeg skulle lese høyt hvis det var ny og ukjent tekst, som dikt med forskjellig tonefall for eksempel. Han var veldig ok, han tok hensyn og la til rette. På skolen forventet de nok mer enn det mamma gjorde, de mente nok at jeg "kunne bedre", tror jeg.*

-Timene husker jeg som lange og kjedelige...og vanskelige. Det var et evig slit, det balla bare på seg når jeg ikke fikk med meg noe særlig. Jeg var der, men det var kjempevanskelig bare det å være tilstede og i ro, og det faglige var stort sett helt håpløst. Det å få med seg det som ble sagt var veldig vanskelig, og jeg prøvde det jeg kunne for å være på riktig side i boka, i tilfelle ...men jeg hadde jo ikke sjans til å få det med meg. Jeg var høflig og sleit meg gjennom timene, for jeg var flink til å skjule alt jeg ikke fikk med meg og alt jeg ikke forsto.

Lærerne så at jeg jobba, og de forventet nok at jeg skulle greie bedre enn jeg gjorde. Jeg tror de ble skuffa da jeg gang på gang gjorde det dårlig på prøver. Så det ble nok forventet noe på skolen, mye mer enn hjemme. Den læreren som lot meg få gå ut når det ble for vanskelig å være rolig så nok at jeg hadde evner, og at det måtte legges til rette. Jeg tror hun forsto at det var en grunn til at jeg ikke fikk brukt evnene mine. Den grunnen kom for en dag, om den kom altfor seint.

5.5.3 Forventninger til seg selv

Spørsmålet som ble stilt:

- *Hva husker du om hvilke forventninger du hadde til deg selv?*

Kristoffer: -*Jeg var vel skuffa over både meg selv og alle andre. Jeg syns ingen gjorde noe for å hjelpe meg, og jeg forventa nok lite av meg selv. Det var liksom slik det skulle være, slik føler jeg at det var.*

Knut: -*Jeg forventa nok bare litt i naturfag, i de andre faga forventa jeg nok ingenting. Det gjorde nok ingen andre heller.*

Jenny: -*Jeg var jo ikke dum, det så både lærerne og mamma, og jeg visste det selv, men likevel forventa jeg nok veldig lite, i og med at ingen andre forventa noe særlig av meg. Den eneste som forventa litt var den ene læreren på barneskolen, hun som lot meg få gå ut, og det var hun som gråt da jeg skulle slutte der.*

5.6 Lærer-elev-relasjoner

Jenny forteller at hun hadde respekt for alle, og like mye for alle sammen, men at hun ble mer glad i de som "så henne", og det var først og fremst læreren som lot henne gå ut når det ble for vanskelig. Hun gjorde noe for å legge til rette og hjelpe henne. –*Men de som ikke behandlet meg bra, ikke minst den læreren jeg fikk i matte på ungdomsskolen, mistet jeg litt respekt for, og det var nok fordi jeg merket så godt at hun ikke likte meg og var interessert i å hjelpe meg.*

5.6.1 Relasjonelle forhold

Spørsmålene:

- *Hvordan opplevde du lærerne og forholdet til dem?*
- *I hvilken grad syntes du at de "så deg" og prøvde å gi en undervisning du hadde utbytte av?*

Kristoffer: -*Jeg tror aldri jeg har hatt tillit til noen voksne, jeg har aldri betrodd meg til noen lærere, det var nok en sperre der, det var en tjukk vegg. Men jeg hadde jo noen lærere som jeg likte, som var sympatiske og som viste forståelse. Ikke fordi de visste hvor jeg kom fra,*

men fordi det er noen mennesker du får et godt forhold til. Det bare stemmer. Men jeg har alltid strukket strikken langt, og selv om noen få av dem så på meg med glimt i øyet, lystet det nok rødt til tider...Noen lærere var drittsekker og andre var flinke, men det hjelper så lite med flinke lærere hvis du ikke greier å sitte rolig, for vi skulle sitte rolig i det jævla klasserommet, det var sånn det var...Noen av lærerne satte seg ned og prøvde å "terpe" på det som var vanskeligst, men det var veldig vanskelig.

-De timene jeg ble tatt ut av klassa, i matte, engelsk og norsk, leste læreren fra bøker og jeg lagde bilder i hodet, og så spilte vi "snake" på data. Det var som et oppholdssted så vi ikke skulle forstyrre de andre, og det skulle jo bare mangle, for jeg mener virkelig at de 29 andre i klassa ikke skulle forstyrres av en "tullebukk". Så jeg mener det er nødvendig å ta elever ut av klassa og gi noen en annen undervisning når det er nødvendig. Og jeg mener det er viktig at elever blir testet og får diagnoser, det er nødvendig å ha dette systemet for å kunne vite hva den enkelte har behov for. Det er viktig, som et eksempel kan ikke jeg få livsforsikring fordi jeg har ADHD-diagnose, og jeg tenker at det er en grunn til det, fordi statistikken viser at det er stor risiko for at mye kan skje. Og hadde jeg fått min diagnose da jeg var mye yngre kunne jeg fått en helt annen skolegang.

Knut: -Læreren på barneskolen var veldig streng, og jeg fikk mye kjeft, det skulle ikke mye til før en fikk seg en smekk. Spesielt husker jeg to lærere vi hadde på hele barneskolen, som brukte mye fysisk avstraffelse. Jeg merka allerede da at det ble gjort forskjell på elevene. Jeg var urolig, det skal jeg ikke legge skjul på, jeg har tenkt mye på det i ettertid, men det var mye kjeft jeg fikk som ikke var rettferdig. Vi følte oss ofte urettferdig behandlet, og ble stilt til ansvar uansett hvem som forårsaket en situasjon. Vi var gutter og det foregikk en del, to andre gutter og jeg ble hakka mye på og vi tok igjen, og det var vi som ble dratt med inn på lærerværelset og måtte ta støyten. Vi kom dårligst ut, og den andre parten ble sjelden tatt med.

-Jeg tror det hadde mye med bakgrunnen å gjøre, så jeg synes ikke at jeg ble behandlet med respekt. Bortsett fra rektor, han husker jeg med positive tanker. Han var litt bestefar-type og var veldig rolig og satte seg ned og prata rolig og konstruktivt. Han tok utgangspunkt i at en sak alltid hadde to sider, han var alltid god å ha. Det var ofte såre ører, for de tok tak i oss fysisk. Det var mye frustrasjon på grunn av at noen av oss fikk mye urettferdig behandling, og vi reagerte på forskjellige måter, og jeg reagerte med sinne og fikk utløp for dette ved å

utagere. Det endte med mye mobbing som igjen skapte sinne, så det ble en ond sirkel. Alt dette tror jeg har sammenheng med den uroen som plaget meg og som gjorde det vanskelig å være rolig og konsentrert i timene. I forhold til det faglige var det formanende kommentarer når det var vanskelig og jeg ikke greide det jeg burde greie, for eksempel å ramse opp salmevers vi skulle pugge hjemme. Det gikk veldig dårlig, for jeg lærte jo aldri å lese da jeg gikk på skolen. Det andre lærer når de er unger har jeg lært etter at jeg ble voksen.

-Så jeg kan ikke si at lærerne så meg og de behovene jeg hadde, bortsett fra rektor på barneskolen, naturfaglæreren på ungdomsskolen og maskin-mek læreren på videregående. De tok meg på alvor og var gode og flinke. De andre så meg bare da det var noe negativt, da ble jeg hanka inn. Så jeg kan ikke si at jeg hadde særlig utbytte av skolegangen min. Men det ene året på videregående var positivt. Der hadde vi respekt for hverandre og hadde forståelse for at vi hadde våre reaksjoner og svake og sterke sider. Det var knuffing der og, men en sak ble sett på fra to sider, så vi hadde følelsen av å bli behandlet med respekt og likeverd.

Jenny: -Jeg hadde respekt for alle, og like mye for alle sammen. Men jeg ble jo mer glad i noen, de som "så meg", først og fremst den ene læreren. Men de som ikke behandlet meg bra, ikke minst den læreren jeg fikk i matte på ungdomsskolen, mistet jeg litt respekt for, og det var nok fordi jeg merket så godt at hun ikke likte meg og var interessert i å hjelpe meg. Dette tror jeg ikke var merkbart for omgivelsene, så denne læreren opplevde nok at jeg viste like stor respekt for henne. Jeg hadde det iboende at en skulle vise respekt for alle som var eldre enn seg selv, ikke minst lærerne...så det viste jeg nok at jeg hadde. Og jeg fikk mange positive reaksjoner fra voksne fordi jeg var omsorgsfull og prøvde å ta vare på alle, og fikk nok en type respekt for meg og jeg fikk nok litt "ekstraservice" på grunn av det, og det likte jeg ikke...for jeg ville ikke ha noen særbehandling.

-Men jeg følte nok opp gjennom åra at de ikke gjorde det de skulle, selv om det var enkelte lærere som ville hjelpe meg, så holdt ikke det når systemet ikke fungerte og bidro til at noe skjedde. Enten ga de opp eller så flyttet vi, og dermed ble det ikke noe oppfølging av det som enkelte ganger kunne vært en start på noe. Ideelt sett skulle det vært noe informasjon som fulgte elever som flytter, slik at den nye skolen får informasjon. Men jeg var en av mange som jeg tenker ble oversett, men jeg kan likevel ikke vite om skolegangen min hadde vært bedre om jeg hadde fått hjelp med problemene mine. Jeg prøvde iallfall så innmari mye selv, og jeg

føler meg sikker på at skolegangen min hadde blitt bedre hvis jeg hadde fått den diagnosen da jeg var barn.

5.6.2 Lærernes organisering og tilrettelegging

Spørsmålet som ble stilt:

- *Hvordan skulle du ønske at lærerne hadde tatt tak i dine behov?*

Kristoffer: *-Jeg skulle ønske at noen hadde tatt meg bort fra foreldra mine og latt meg få bo hos noen andre. Det er på en måte en menneskerett å få unger, men det er jammen mange som aldri skulle blitt foreldre. Det er for mange som treffer likesinnede, og så er det en ond sirkel som aldri stopper. Mange er ikke egna til å ha unger, mange greier ikke engang å ta vare på seg selv, men unger får de likevel. Noen gener skulle blitt stoppa, det er brutalt å si det, men jeg mener det. Mine egne foreldre var jo ikke egna til å være foreldre. Og det hjelper ikke om det fungerer de timene en er på skolen, for det er mange timer hjemme også. Om aldri så mye ressurser blir brukt i skolen, vil hjemmeforholdene være like vanskelige for mange. Derfor er det så viktig at en tør å si fra hvis en ser at noen ikke har det bra hjemme....slik det var med meg.*

-Jeg skulle ønske at jeg hadde blitt tatt ut i gruppe eller alene-timer mer enn jeg ble. I og med at jeg hadde en diagnose og var umedisinert hadde jeg nok profitert på arbeidsmetoder som var mer praktiske. Det tror jeg er dønn viktig. Men de timene jeg ble tatt ut av klassa gikk det i spilling og annen tidtrøyte, jeg tror det var mest et oppholdssted for at de andre skulle få arbeidsro. Jeg skulle virkelig ønske at jeg hadde lært det jeg synes er viktigst, nemlig å lære å lese og skrive. Uten de grunnleggende ferdighetene har du ikke muligheter til å lære mye i andre fag heller.

Knut: *-Jeg skulle ønske at lærerne hadde sett hver enkelt elev og at vi hadde forskjellige behov. Jeg skulle ønske at de kunne hjelpe oss med det vi trengte. Hvis for eksempel tre-fire av oss kunne vært i gruppe med en lærer kunne vi nok fått en del av den hjelpen vi trengte, for eksempel et par timer i uka. Da kunne vi sluppet at de andre "gapa og kødda" når det var noe vi ikke greide eller noe vi ikke forsto. Jeg tror ikke det hadde vært noe problem at noen var i grupper innimellom, jeg tror vi hadde fått bygd opp selvtilliten ved at vi hadde blitt flinkere, og da hadde vi ikke tatt oss så nær av negative kommentarer og brukt så mye energi på de negative elementa. Når en sitter i klasserommet med skravling og "huging" er det enda*

verre å konsentrere seg, og når selvtilliten er lav har du kort lunte, og da tenker en lite konstruktivt. Da kan det lett "balle på seg", og da er det bedre med et tilbud ut fra dine egne behov. Det er helt klart at når du opplever "jöss, dette greier jeg", og merker at du har framgang, da har du en helt annen ballast til å stå imot negative krefter.

-Om den framgangen kommer alene med lærer, i gruppe eller i klassa får være det samme, bare en har nytte av undervisninga. Om det skulle ha noen negative sider ved slike grupper er ikke det viktig nok til at det kan utelukke slik gruppeundervisning. På sikt er jeg sikker på at det er best å velge den løsningen som hjelper den enkelte. Hvis jeg hadde fått noe av undervisningen i gruppe tror jeg helt sikkert at jeg kunne lært det grunnleggende, og da kunne jeg hatt en fullverdig skolegang og kanskje en utdanning i dag. Jeg kunne hatt jobb og vært til nytte både for meg selv og andre.

Jenny: -Jeg skulle først og fremst ønske at noen hadde skjønt at det var en grunn til at jeg ikke greide å forstå og huske det jeg leste. Den uroen jeg hadde og mangel på konsentrasjon gjorde at det var veldig vanskelig for meg. Jeg skulle veldig gjerne tatt opp igjen skolen fra 3. klasse. Om skolen hadde hatt et system som fanget opp elevene som trenger tilrettelagt opplæring for å sikre at det grunnleggende er på plass, hadde vært veldig bra. Et system som er uavhengig av hvilken lærer du har, hvilken skole du går på og hvor du bor.

Dessuten tror jeg, på bakgrunn av min egen erfaring, at færre elever i hver klasse og mer individuell behandling av hver elev er nødvendig for å kunne gi alle en god opplæring. Hvis jeg hadde vært lærer selv ville jeg vært opptatt av å kunne tenke med meg selv at jeg gjør alt det jeg kan for hver enkelt elev og hele tiden tenke på hvilken behov den enkelte har, ikke tenke på klassen som en "kuflokk" med like forutsetninger og like behov.

5.7 Sosial reproduksjon

Knut forteller at han satt med et inntrykk av at lærerne gjorde forskjell på de elevene som gjorde det bra og de som sleit, slik som han selv. –*Jeg husker at de elevene som var flinke fikk mer oppmerksomhet fra lærerne. Jeg husker også følelsen av at det var et klasseskille i forhold til statusen til foreldra. Hvis de hadde fine jobber tror jeg ungene fikk mer oppmerksomhet enn oss som hadde foreldre som jobba i fabrikken. Det sa bestemora mi også, og at hun hadde inntrykk av at det ble sydd puter under arma på ungene med velstående foreldre.*

Kristoffer forteller om medelever fra ”møblerte hjem” som også sleit, og at de fikk hjelp på skolen. –*Kanskje fordi det ble forventet noe av dem, og de fikk hjelp hjemme. Så jeg tenker at med andre foreldre ville jeg kanskje fått hjelp med problemene mine før. På skolen forventa de mye av de med foreldre som hadde gode jobber og som var ”pertentlige”, så forventningene til meg var helt klart lavere. Dette tror jeg hadde sammenheng med de sosiale normene, og definitivt trynefaktoren.*

Jenny forteller at hun fikk dårlig betalt for den innsatsen hun la ned, for hun husker at hun ”jobbet som en helt” og at hun ut fra de mulighetene hun hadde gjorde det beste ut av den vanskelige hjemmesituasjonen. –*Jeg skulle nok ønske at det ble tatt mer hensyn til at vi kom fra forskjellige forhold, for jeg kan ikke huske at det ble tatt hensyn til at forutsetningene skulle være mer like. Vi som kom fra hjem som sleit hadde på en måte mange handikap i forhold til å lære og prestere, men det ble ikke tatt hensyn til når det gjaldt tilrettelegging på skolen.*

Spørsmålet:

- *Hva husker du i forhold til at dere elever var forskjellige i forhold til bakgrunn, interesser, sterke og svake sider og personlighet?*

Kristoffer: –*Hjemstedet mitt var på 80-tallet veldig prega av en religiøs og gammeldags måte å være på, og hadde du bibelen under armen kom du langt. Det var en stor barneskole jeg gikk på, og det var alle ”slag” der. Det var elever fra ”møblerte” hjem med foreldre med gode stillinger, flere av dem sleit også, for eksempel med høytlesning som ett av de største mareritta. Og de fikk hjelp på skolen, kanskje fordi det ble forventet noe av dem, og de fikk hjelp hjemme. Så jeg tenker at med andre foreldre ville jeg fått diagnosen og hjelp med problemene mine før, og hvis de hadde fulgt meg opp og det hadde blitt stilt krav til skolen,*

ville nok skolegangen min vært annerledes. De behandla meg forskjellig, men det er den dårlige behandlingen fra flere av lærerne som har brent seg fast. Det er vel vanligvis det positive en husker, men når det gjelder skolen er det stort sett negative minner, spesielt i forhold til store forskjeller mellom de som var "A4-elever" og oss andre.

-Jeg hadde en følelse av at noen betydde mer enn andre, og på skolen ble det jo forventa mye mer av de som ble sett på som flinke, de forventa ikke noe av meg. Det tror jeg virkelig ikke. De forventa mye av dem som hadde foreldre med gode jobber, de som var "porentlige", så forventninger i forhold til meg var helt klart lavere. Dette tror jeg hadde sammenheng med de sosiale normene, og definitivt trynefaktoren. På hjemstedet mitt var de forskjellige områdene preget av sosiale skiller, ut fra statusen. På skolen var det som hadde med familie og slekt å gjøre viktig i forhold til hvordan du ble behandlet. En ble på en måte dømt på forhånd. Jeg har bodd på forskjellige steder i landet og jeg har opplevd å bli oppfatta som "superstright", for de har ikke visst noe om meg. At jeg på en måte har blitt plassert i en "bås" har nok vært med å prege skolegangen min. Det er skremmende hvor mye trynefaktoren og sosial status har å si. Foreldra mine tenkte nok ikke på det, de levde i sin jævla verden, og hadde det nok sikkert godt med det...

Knut: -Vi som sleit på skolebenken ble sett på som rare og dumme, tror jeg... Vi var mange personligheter og grupperinger, det var de flinke som var lite med ute etter skoletid, ei gruppe var veldig utadvendte og oppmerksomhetssøkende, de som var gode i idrett og vi som var praktisk anlagt. Vi var flinke i sløyd! Vi fiska mye, og fikk høre fra lærerne at vi burde bruke mer tid på skolen og mindre på fiske. Men jeg greide ikke å få inn noe på den tida. De andre gruppene fikk mye mer oppmerksomhet, det inntrykket sitter jeg igjen med. Dette har bestemor prata om og, at det var et klasseskille som en merka godt på skolen. Vi ble nok sett på som håpløse, og det ble ikke forventet noe av oss i de teoretiske fagene. Jeg vil jo si at jeg har hatt veldig liten tro på meg selv i forhold til teorifag, og jeg merker nå at jeg kan lære hvis det blir lagt til rette på en slik måte at jeg forstår det grunnleggende. Da kan jeg bygge på det jeg kan og da merker jeg at det går framover!

Jenny: -Når jeg tenker tilbake fikk vi nok for mye fred hjemme hos oss, i den forstand at ingen fikk hjulpet oss. For jeg skulle ønske at noen hadde tatt tak når mamma ikke greide mer og ville kaste inn håndkleet, men det var ikke lett å tolke signalene for andre. Hun burde gitt klarere signaler om hvor håpløst det var, for jeg tror flere lurte på hvordan det sto til hjemme hos oss, men ingen gjorde noe. At vi flyttet såpass ofte var nok en manøver for å få være "i

fred". Det ene året da jeg var i barnehage bodde jeg i fosterhjem, og det er den eneste tiden jeg ikke bodde hos mamma. Men jeg skulle nok ønske at det ble tatt mer hensyn til at vi kom fra forskjellige forhold, men jeg kan ikke huske at det ble tatt hensyn til. Vi som kom fra hjem som sleit hadde på en måte mange handikap i forhold til å lære og prestere, men det ble ikke tatt hensyn til når det gjaldt tilrettelegging på skolen. Jeg fikk så dårlig betalt for at jeg jobba som en helt. Men etter at jeg ble utredet og fått hjelp har jeg blitt den lesehesten og storkoser meg med det!

6.0 Drøfting

De positive minnene, de negative minnene, forventninger fra hjem og skole, relasjoner og deres egne opplevelser i forhold til sosial reproduksjon utgjør de emnene som forskningsspørsmålene tar for seg. Informantene har fortalt mye innenfor hvert av områdene, slik at det empiriske materialet er omfattende. Hvert av disse områdene vil bli forsøkt drøftet i forhold til de teoretiske emner som teoridelen beskriver. Disse er historisk bakgrunn for skolen og spesialpedagogikken, pedagogiske aspekter og forhold knyttet til teori om sosial reproduksjon. Innenfor historiske forhold er ”samfunnets stebarn”, Lov om grunnskolen, enhetsskolen, inkludering og normalitetsbegrepets skiftende innhold sentrale begreper. Innenfor pedagogiske forhold er læreren, organisering av undervisningen og relasjoner de områdene som blir drøftet. Sosial reproduksjon som mekanisme, med ulike teoretiske modeller, blir sett i sammenheng med deres opplevelser av hvordan denne mekanismen arter seg i det virkelige liv. Drøftingen av det som framkommer om relasjoner er for øvrig trukket inn i drøftingen om positive minner, negative minner og forventninger, fordi det i deres fortellinger kom fram en del om relasjonelle forhold uavhengig av hvilket forskningsspørsmål det dreide seg om. Fortellingene med *relasjoner* som overskrift er derfor ikke tatt ut av analysedelen i kapittel 5.0.

6.1 Positive minner

Kristoffers eneste gode minne er fra rektors kontor, da han fikk ros for rollen som Askeladden i skoleteater-forestillingen på barneskolen. Den episoden sitter brent fast som en positiv opplevelse han levde lenge på. Han fikk oppmerksomhet for noe som var bra, det var første og siste gangen det skjedde i løpet av skoleårene.

Knut forteller om naturfag som han likte så godt, og dette er det eneste obligatoriske faget han syns han lærte noe i og hvor han fikk positive tilbakemeldinger fra læreren. En veksling mellom å være ute i naturen og å bruke bøkene var en god kombinasjon, forteller han.

Valgfagene, praktiske fag han valgte selv, har han også positive minner fra, men når han tenker på hvordan han ble sett utenom de praktiske fagene, opplevde han ikke å bli sett i noen positive sammenhenger i det hele tatt.

Jenny husker først og fremst matpausene med matpakke og saftflaske som noe positivt og trygt. Hun husker ingenting hjemmefra på den tiden, men hun husker godt at det var en lærer

som virkelig så behovene hennes og ”lot henne føle seg normal selv om hun ikke var det”, som Jenny uttrykker det.

6.1.1 Historie

De positive minnene tar liten plass i alle de tre skolehistoriene, sammenlignet med de negative. Alle forteller om en opplevelse av ikke å bli ”sett” i positive sammenhenger, og at de praktiske fagene pekte seg ut som de beste. Alle har positive tanker om *en* av lærerne de hadde gjennom de ni skoleårene, og opplevde at det var den enkelte lærers empati og personlige egenskaper som bidro til at han framsto som en lærer med positiv innvirkning på deres skolegang.

I 1979 begynte den eldste av informantene på skolen, og var ferdig på ungdomsskolen i 1988. De to andre begynte i 1982 og avsluttet ungdomsskolen i 1991. Det var altså på 1980- og tidlig 90-tall de hadde sin obligatoriske skolegang, en periode hvor skolen ut fra læreplanen, Mønsterplanene av 1974 og 1987, skulle være preget av samarbeid, prosjektarbeid og tverrfaglighet. Den politisk radikale bølgen som Per-Bjørn Foros beskriver (Foros 2006), ble gjenspeilet i skolen, og den ”puggeskolen” vi hadde på 50- og 60-tallet ble gradvis en skole som ble preget av samarbeid, prosjektarbeid og tverrfaglighet. Elevenes fortellinger kan tolkes som et resultat av at puggeskolen fortsatt var dominerende, samtidig med en usikkerhet eller forvirrende praksis ute i skolen. Fortellingene deres kan forstås som en usikkerhet og en ansvarsfraskrivelse fra flere av lærerne de hadde, i forhold til at ingen tok noe ansvar for å følge opp og gjøre noe for at de skulle få hjelp til å finne ut av problemene.

Ute i skolen kan det se ut som om det fortsatt var et mekanisk læringssyn med vekt på utenatføring som en del av hverdagen. *–I min lærerutdanning på 1960-tallet hørte vi saktens om reformpedagogikken og om ”læring gjennom innsikt”, skriver Foros i ”Skolen i klemme” (ibid). Atferdspsykologien var teoretisk referanseramme, og undervisningsmetoder var det liten interesse for. Til tross for at strømningene med prosjektarbeid og tverrfaglighet var det som ”gjaldt” i denne perioden med det som ble betegnet som dialogpedagogikken, var det kanskje nettopp tradisjonene med utenatføring og mekanisk læring som ser ut til å ha dominert i den perioden Kristoffer, Knut og Jenny hadde sin skolegang. Dersom deres skoler hadde jobbet med prosjekt, tverrfaglighet og samtaling i større grad enn de gjorde, ville kanskje de positive minnene vært flere. Kanskje hadde deres sterke sider blitt tydeligere både for eleven selv og lærerne, og et bredere spekter i forhold til ferdigheter kunne blitt vektlagt.*

Eller er det fare for at andre måter å organisere undervisningen på enn den tradisjonelle lærerstyrte klasseromsundervisningen, blant annet tverrfaglig arbeid, kunne gjort skoledagen og fagene enda mer uoversiktlig og enda vanskeligere enn det allerede var?

Det alle informantene først og fremst skulle ønsket annerledes fra skolen var imidlertid utredning og testing slik at vanskelighetene deres kunne blitt oppdaget, slik at de kunne lært å lese og skrive før de ble voksne. På 70-tallet skulle lærer og elev være likeverdige samtalepartnere, noe som kanskje gjorde mange lærere usikre på sin rolle som lærer og hva skolehverdagen skulle dreie seg om, og hvilke mål en skulle jobbe etter. Selv om informantene opplevde en skole med få positive minner, kan en spørre om et større fokus på ferdigheter og mestring i fag kunne hjulpet dem til en mer utbytterik skolegang. Selv om deres skolegang var i en periode som ut fra læreplan og politiske bølger tilsa vektlegging av samarbeid og tverrfaglig arbeid, kan det se ut som om skolen de gikk i først og fremst var preget av 60-tallets ”puggeskole”.

Trenden fra 70-tallet med dialogpedagogikken som var på vei inn i skolen, kan ha bidratt til at skolen i denne perioden var preget av usikkerhet og store forskjeller i arbeidsmåter i skolen. Fortellingene kan også tolkes som en bekreftelse på at det var store forskjeller mellom den jobben lærerne gjorde, hva de vektla og på hvilken måte de så den enkelte. Mens en lærer kunne gi Knut en ”lusing” det ene øyeblikket var en annen opptatt av å gi ros for de sterke sidene hans. Jenny måtte ofte stå til rette på rektors kontor, men hadde også en lærer som på sin måte gjennomførte sin egen form for tilpasset opplæring. Kristoffer forteller også om læreres vidt forskjellige måter å takle utfordringer på, og om forskjellig fokus når det gjaldt elever som han selv.

Mønsterplanene fra 70- og 80-tallet hadde også stor lokal frihet som en rød tråd, noe som gjorde elevene i stor grad prisgitt hvilken skole de gikk på og hvilken lærer de hadde. Med andre ord kan elever innenfor samme periode ha opplevd vidt forskjellig undervisning. Det er likevel verdt å merke seg at de tre informantene vokste opp i ulike fylker på Østlandet, men de har likevel sammenfallende opplevelser og tanker om sin egen skolegang. Blant annet at de alle har meget få positive minner, dårlig mestringsfølelse generelt og lese- skriveferdigheter spesielt, og de ble plassert i grupper når uroen ble for stor. Elevsentrering og prosjektarbeid var ikke deres skolegang preget av, slik læreplanene tilsa. Selv om deres skolegang ble opplevd som teoretisk og med lite læring, og med høytlesning som det store ”spøkelset” for

dem alle, er de sikre på at et grep fra en av lærerne kunne fått deres virkelige problemer fram i lyset.

Om det er slik at 70-tallets dialogpedagogikk bidro til at elever som trengte individuell tilrettelegging ikke ble sett med sine vanskeligheter, kan utviklingen virke som et paradoks på bakgrunn av at 60-tallets mekaniske tilnærming kanskje hadde gitt større mulighet for at deres vanskeligheter kunne blitt avdekket og at skolen dermed kunne gitt dem en undervisning med flere positive minner og større utbytte. Likevel var kanskje undervisningen til dels preget av ”puggeskole” til langt ut på 80-tallet, slik at dialogpedagogikken med tverrfaglighet og prosjektarbeid ikke ble like dominerende som skolepolitikken tilsa.

Når skolegangen til de tre ikke var preget av positive opplevelser, er det interessant å minne på den skolemodenhetsprøven som ble brukt på 60- og 70-tallet for å kartlegge elevene i forbindelse med skolestart, og reflektere over om denne type prøve fortsatt hadde blitt brukt da Jenny, Kristoffer og Knut begynte i 1. klasse. Kunne en slik test gjort vanskelighetene deres tydelige og bidratt til at skolen kunne gitt dem hjelp? Eller ville det kunne ført til et segregert tilbud utenfor den ordinære skolen, som igjen kunne ført til at de ville blitt ytterligere marginalisert i forhold til de andre elevene?

Om de tre elevene kunne fortalt om flere positive minner i en skole slik den er i dag, med Lærerplanen av 1997 eller Kunnskapsløftet av 2006, med stadigere økt fokus på målstyring og kompetansemål, er et spørsmål vi aldri kan få svar på, men spørsmålet er like fullt interessant å reflektere over. Det å se verden fra det perspektivet til dem som rangeres lavere enn oss, på grunn av avvikerstatus eller andre uverdighetsstempler, er en utfordring som er vanskelig å takle for de fleste av oss, skriver Kjersti Ericsson om ”samfunnets stebarn”, og mener at disse barna har noen tunge filtre å trenge gjennom for at erfaringene deres skal nå oss, erfaringene fra de som blir stående i skyggen av de andre. Kristoffer, Knut og Jenny vet hvordan det var å stå i skyggen, de har ikke mange opplevelser fra skolegangen hvor oppmerksomheten de fikk var positiv. Om dette hadde vært annerledes om de hadde vært elever i dagens skole forblir en hypotese, men rett til positive opplevelser og skolegang med læringsutbytte hadde de gjennom Mønsterplanen, slik elevene har gjennom Kunnskapsløftet i dag. Som Ericsson skriver, er kanskje ikke ”stebarna” historie, og mener at vi må være bevisste på at det fortsatt er en lang vei å gå før de marginaliserte er ”en av oss”, på grunn av tanke- og praksismønstrene som dukker opp igjen. Kristoffer har egne barn og kjenner seg

igjen i deres opplevelser i dagens skole, og sett i sammenheng med sosial reproduksjon ”er de barna til sin far”.

6.1. 2 Pedagogikk

Jennys, Kristoffers og Knuts skolegang med få positive minner var ikke preget av differensiering. Noen timer periodevis i mindre gruppe var det nærmeste de kom en undervisning hvor ikke alle elevene i klassen gjorde det samme, og i de timene lå de praktiske forholdene til rette for at det kunne differensieres. Gruppetimene ble hovedsaklig opplevd som en praktisk løsning for at klassen og læreren skulle få arbeidsro, men Jenny forteller at hun i matematikk opplevde å få hjelp i gruppetimer, men alle forteller at de hadde en følelse av å forsvinne i mengden i vanlige timer i klassen. I gruppetimene fikk de iallfall noe oppmerksomhet fra læreren. Dette samsvarer med resultatene fra finsk forskning på 90-tallet (Jahnukainen 2001).

I perioden fra cirka 1965 til 1990, hvor de tre hadde sin skolegang, var skolen preget av en dedifferensiering. Dette utgjorde en motvekt til differensieringen ut fra den enkeltes behov og forutsetninger, men i perioden før var imidlertid diagnoser og kategorisering en del av den vanlige praksisen fra cirka 1945 til -75, og elevene ble blant annet plassert i grupper ut fra den enkeltes ”mangler” og evner. Forskjellige former for differensiering var et særtrekk ved den pedagogiske praksis fram til midt på 70-tallet, og Jenny, Kristoffer og Knut ble født på den tiden da differensieringen ble tonet ned og vi fikk en dreining mot dedifferensiering i undervisningen. Om de ville fått en undervisning som i større grad hadde vært differensiert, dersom de hadde gått på skolen et ti-år eller to før, er et spørsmål en kan stille. Alle gir uttrykk for stor tro på at kartlegging tidlig i skolegangen kunne gitt svar på noe av det de sleit med, og at det kunne vært lettere for lærerne og hjulpet dem. Til tross for faren for å bli plassert i ”bås” og få diagnose, ville de mye heller tatt med de mulige problematiske sider ved en slik kategorisering. Alle tre ville heller det enn å gjennomføre hele skolegangen uten å lære det mest grunnleggende.

Forståelse av normalitet er viktig i denne historikken, og de skiftende grenser for hvordan normalitet har blitt forstått har vært med og påvirket skolegangen for de marginaliserte, som de tre informantene. Det smale normalitetsbegrepet preget skolen i differensieringsperioden fram til cirka 1975, før normalitetsbegrepet etter hvert dreide fra individfokus til normaliseringsprosesser i omgivelsene, fram til cirka 1990. I denne perioden gikk de på

skolen, og deres opplevelser kan tyde på et sterkt individfokus i forhold til normalisering når det dreide seg om negativ oppmerksomhet. For eksempel ved atferd som ble oppfattet som uønsket var fokuset rettet mot enkeltindividet, den enkelte måtte stå til rette for både egen og andres atferd, mens deres behov for tilrettelegging og hjelp kan se ut som om ble ”pulverisert” og ”kokte bort i kålen”. Ved et individfokus også i den sammenhengen, kunne kanskje vanskelighetene deres blitt sett.

De tre informantenes få, positive minner er utelukkende knyttet til den enkelte læreren slik han framsto som menneske, og relasjonen til læreren beskrives som meget viktig. De positive minnene settes i nær sammenheng med det mellommenneskelige forholdet til de lærerne de husker med positive tanker. Perioden de gikk på skolen, som var preget av lokal frihet, et bredt normalitetsbegrep og integrering, kan se ut til å ha vært en tid hvor denne kategorien av elever kunne falle mellom to stoler. Så lenge de ikke var elever som hadde sakkyndig vurdering og dermed ikke krav på spesialundervisning, var de ”en av de andre” og hadde den samme undervisningen som de andre hadde. I perioder hadde de enkelttimer i gruppe, noe de opplevde som oppbevaring mer enn et undervisningstilbud de hadde særlig nytte av. Ut fra deres fortellinger var det enkelte lærere som utgjorde en positiv opplevelse i skoletiden, og de opplevde som sterkt personavhengig at noen få av lærerne prøvde å legge til rette for å hjelpe dem.

Lærebok og pensum sto sterkt i skolen lenge før Jenny, Knut og Kristoffer begynte på sin skolegang, men tapte terreng til dialogpedagogikken på 70- og 80-tallet. Det kan derfor kalles en brytningstid da det på den tiden var en dreining bort fra det faglige og individfokuserte i forhold til kunnskap og ferdigheter. Ble de tre ofre i en tid da de var for sterke til å innfri kriteriene for spesialundervisning og for svake for å henge med sammen med det store flertallet? Relasjonen til enkeltlærere ser ut til å ha vært det eneste de kunne holde fast ved som noe positivt, som en slags redningsplanke mellom ”alle de andre” og ”de andre”.

Lærerne var for disse elevene, som for andre elever, en faktor utenfor en selv som er en meget sentral del av den helheten som skolen er. Likevel kommer ikke kunnskap bare utenfra, men at vi selv har en aktiv rolle i læring er noe informantene har erkjent, og som har vokst fram gjennom hele det tjuende århundre (Foros 2006). Kunnskap er med andre ord noe som må skapes, og for at denne prosessen skal være god og utbytterik, er relasjonen mellom lærer og elev viktig, idet læring er en sosial prosess (ibid). Alle de tre hadde *en* lærer de knyttet

positive tanker til, og alle forteller om *ett* fag eller *en* episode som framstår som det gode minnet fra skoletida. Det vitner om hvor viktig den mellommenneskelige relasjonen er når det gjelder vår egen opplevelse og erfaring med skolen.

6.1.3 Teori om sosial reproduksjon

Er det fortsatt slik at vi har et misforhold mellom den enkeltes elevs prestasjoner og sosial belønning i enhetsskolen? Ville Knut, Kristoffer og Jenny hatt flere positive opplevelser om de kom fra familier med en annen sosial posisjon? Selv er de sikre på at de ville hatt en langt mer positiv opplevelse av skolegangen om de kom fra andre familier og hadde en annen sosial bakgrunn. Det var på ungdomstrinnet vanskelighetene for alvor begynte å melde seg for dem alle. To av dem har det ene positive minnet fra barneskolen og den tredje husker ett av fagene og faglæreren på ungdomsskolen med positive tanker. Hvorfor de ikke fant seg til rette og har så lite positivt å tenke tilbake på, kan en stille mange spørsmål omkring, ikke minst om det fortsatt foregår sosial og kulturell reproduksjon og eventuelt hvorfor. De opplevde alle å bli sett godt når det var noe negativt, det positive ble nesten uten unntak ikke sett. Kristoffer forteller om den første og siste gangen rektor pratet med han om noe som var bra, Jenny forteller om den eneste læreren som hun synes gjorde noe for å hjelpe henne og Knut forteller om ett fag og en faglærer som ga ham ros og oppmuntring.

6.2 Negative minner

De negative minnene er mange for Kristoffer, Knut og Jenny, de hadde gjennom skolegangen følelsen av en tilværelse ”i skyggen” av de andre. I dagens skole har alle elever rett på en undervisning de har utbytte av, slik Opplæringsloven av 17. juli 1998, som trådte i kraft 1. august 1999, sier. Hvilke rettigheter hadde de på 70-, 80 og 90-tallet? –*Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med de evner og forutsetninger de har*”, sier § 7 i Grunnskoleloven av 1969, med endringer ved lov av 10. Juni 1977, som var gjeldende da de tre gikk på skolen, er like klar som Opplæringsloven som gjelder i dag.

6.2.1 Historie

Deres fortellinger vitner om en opplæring som ikke samsvarte med de evner og forutsetninger de hadde. De var innenfor ”normalen” og gikk i den ordinære grunnskolen, hadde evner til å ha en skole med samme fag- og timefordeling som de andre, men uten å mestre lese- og skriveferdigheter som trengs i de andre fagene ble det vanskelig for dem. De hadde ikke forutsetninger for å lære disse ferdighetene på ”ordinær” måte i klassen, de trengte noe annet. De har fått sine utredninger i voksen alder som tydelig konkluderer med ADHD og/eller lese-

og skrivevansker for dem alle, så det ble vanskelig å henge med faglig, og deres historier vitner om en oppvekst hvor det sosiale livet også var preget av de skolefaglige utfordringene deres. Det var en ond sirkel opp gjennom barne- og ungdomsårene, som aldri tok slutt før de hadde blitt over 30 år.

At de ikke fikk en opplæring som samsvarte med de rettigheter de hadde ut fra Grunnskoleloven var det nok ingen av deres nærmeste som var bevisste på. En av dem har søkt staten om billighetserstatning, eller Rettferdsvederlag. Selv om han ikke er bitter vil det være oppløftende for ham å bli hørt gjennom denne prosessen og bli tilkjent erstatning. Det er viktig for at han skal kunne få en bekreftelse på at det ikke var hans egne skuldre som skulle bære ansvaret, men at det var noen som *"burde gjort jobben sin"*, som han har sagt selv. De to andre har også et godt grunnlag for å søke, for det kan se ut som om også de har blitt utsatt for brudd på Grunnskoleloven så lenge ingen av dem fikk en opplæring ut fra evner og forutsetninger.

At den samme situasjonen kan oppleves svært forskjellig av de involverte partene, i disse tilfellene elev og lærer, er et velkjent forskningsfunn, skriver Kjersti Ericsson i sin bok *"Samfunnets stebarn"*. At mange stiller seg uforstående til mye av det som har kommet fram om barns opplevelser, trenger ikke bety at en av partene bevisst lyver, men at det heller er en følge av at partene opplever og tolker det som skjer fra ulike posisjoner og med ulike referanserammer, og meningen de gir hendelsene blir preget av den enkeltes opplevelse og tolkning. Ericsson mener at det ikke minst kan bli et gap mellom forståelsene når maktforskjellene er store. Slik var det i de tre sine skolehistorier, læreren var den som definerte makten og eleven var den parten som ikke hadde makt. Hvis også lærernes opplevelser av Jennys, Knuts og Kristoffers skolegang hadde vært tatt med innenfor problemstillingen i denne oppgaven, kunne vi også hørt deres stemmer og fått et mer helhetlig bilde av historien. Det som kan ha vært tenkt som velmente ord og handlinger fra lærerne kunne fra elevens ståsted bli oppfattet som krenkelser. Lærernes opplevelse er ikke en del av denne oppgaven, så elevenes stemmer er de vi hører og som utgjør empirien. Det er likevel viktig å ha med seg at den andre parten ikke er tatt med og får belyst historiene fra sitt perspektiv.

At læreren var den mektige i deres skolegang bekrefter Jenny, Knut og Kristoffer gjennom deres opplevelser av skolegangen, og makt og utøvelse av makt er sentralt når det gjelder

”samfunnets stebarn”. De var alle tre i en situasjon der de opplevde å være utsatt for kontroll, angst, manglende mestring, lav selvfølelse, og kanskje også selvforakt, slik Ericsson skriver om. Alle de gangene de måtte lese høyt i klassen er ett eksempel på situasjoner der de var i en slik situasjon. Det de alle husker som det verste av alle negative minner, er nettopp høytlesning. Det de husker som det største marerittet er bare et par ti-år tilbake i tid, å stå i klasserommet og lese høyt, bli ydmyket og kjenne på prestasjonsangst, stigende puls, kvalme og svette, for var du sammen med klassen skulle alle gjøre det samme, forteller Kristoffer.

Kjersti Ericsson skriver at barna var spesielt sårbare for krenkelser og havnet i et system hvor det kunne være sterkt nedsatt følsomhet for hvordan de opplevde verden, og slik var det nok for de tre da de måtte lese høyt. De var sårbare, de følte seg krenket og de opplevde ikke at lærerne hadde forståelse for hvordan de opplevde situasjonen. Det er derfor naturlig at fortellingene kan sprike i ettertid, når opplevelsen av en og samme situasjon er forskjellig. Kanskje lærerne hadde positive hensikter da elevene skulle gjennomføre lesingen, kanskje hadde de en faglig begrunnelse for hvorfor de gjorde akkurat det de gjorde. Bildet er ikke komplett, det er elevenes stemmer vi hører, og hvordan de opplevde det og hva de tenker om det i ettertid.

Kristoffer husker at selvtilliten ble enda dårligere og at slike ydmykende opplevelser for åpen ”scene” bidro til at det ble enda verre. –*Det var de verste timene og jeg satt med en forferdelig følelse etter timene.* Han tolket omgivelsene og hendelsene ut fra sitt eget ståsted, og det kan være vanskelig å ta inn over seg at ens egen opplevelse av egen historie, ikke nødvendigvis er den eneste gyldige. Kjersti Ericsson skriver at også foreldre kan bli opprørt når de i ettertid får høre hvordan barna opplevde hvordan det var å vokse opp i deres varetekt. De tre forteller hvordan de opplevde sin oppvekst, og foreldrene deres hadde kanskje ikke den samme opplevelsen av barnas oppvekst.

Familien er en sosial relasjon, slik som skolen er en annen relasjon, og den mektigste har definisjonsmakten om det er i hjemmet eller i skolen. Erfaringer og opplevelser nedenfra i makthierarkiet har vanskelig for å bli synlige og forståelige, som Ericsson beskriver og omtaler som ”nedoverblindhet” og ”nedoverdøvhhet”, slik det nok var for Jenny, Knut og Kristoffer. Det å se verden fra deres perspektiv, slik de opplevde å bli rangert lavere enn andre, er en utfordring som nok er like aktuell i dagens skole. Ericsson mener at ”samfunnets stebarn” har noen tunge filtre å trenge gjennom for at deres erfaringer skal kunne

nå oss der nede fra. Det er bare om lag tjue år siden informantene opplevde sin skolegang, og på den ene siden har skolen gjennomgått omfattende endringer siden 80-tallet, men det er nok fortsatt en lang vei å gå før de marginaliserte er ”en av de andre”, for det er kanskje fortsatt tanke- og praksismønstre som har en egen evne til å dukke opp igjen, slik Kjersti Ericsson tenker. Mønstrene er i nye former og med nye navn, og ett av mønstrene mener hun er nettopp nedoverblindheten, og at det først er når vi blir bevisst slike praksismønstre at vi kan make å forandre dem.

Vi kan spørre om hvordan fortida vil se ut for forskerne i framtida som ønsker å forske på dem vi i dag betegner om ”samfunnets stebarn”. Har skolen og barns posisjon endret seg i en slik grad at en endret maktforskyvning vil kunne føre til at ”stebarna” blir færre? De siste ti-årene ser det ut til at det har vært vanskelig å løfte barna fram, de har vært svake skygger, til tross for at FNs barnekonvensjon kom i 1970 og skulle ivareta barns rettigheter, og at den ble innlemmet i norsk lov. Selv om barns rettigheter ble langt større gjennom lovverket, kunne vi fortsatt ønske oss en større inkludering og at barna blir bedre ivaretatt som mennesker, slik at de kan få en mulighet til å oppleve mer kontroll, mestring og selvrespekt i en livssituasjon hvor mange har vært utsatt for det motsatte. Dette er et ønske Elisabeth Gording Stang ytrer i Kjersti Ericssons bok og de tre informantene opplevde verken kontroll, mestring eller selvrespekt, så dagens barn har forhåpentligvis bedre vilkår i forhold til slike grunnleggende følelser.

At det er levende barn som har en historie som gjør at de kan betegnes som ”samfunnets stebarn”, og at det ikke bare er bilder av dem og historier om de barna som har opplevd nederlag, smerte, fornedrelse, sorg og redsel, er et perspektiv Ericsson er opptatt av. De tre ble utsatt for handlinger og holdninger vi kan bli opprørt over i dag, spesielt når det skjedde for bare 20 år siden, og ved å tenke på det som fortid kan det likevel være en trøst i det, samtidig som vi kan ha tanker om framskritt i dagens skole. Det er likevel viktig å ikke sette likhetstegn mellom historisk forandring og framskritt, også når det dreier seg om behandling av mennesker som trenger tilrettelegging. *Fortida er ikke bare fremmed, idet historien ofte lar seg følge helt fram til dagen i dag*”, uttrykker Ericsson det, og Berthold Brecht mente også at vi ikke bør trøste oss selv for lett med at verden har forandret seg til det bedre. De mente begge at den har forandret seg, men at det finnes tanke- og praksismønstre som har en egen evne til å dukke opp igjen. Kanskje kommer de i nye former og med nye navn, men like fullt

kan kanskje kunnskap om fortida skjerpe blikket framover så vi kan eliminere slike gjengangere så mye som mulig.

Dagens kunnskapsskole kan innebære slike tanke- og praksismønstre, som et sterkt individfokus, nasjonale prøver og andre kartleggingsprøver, diagnoser og ”mangellapper”, som kan betraktes som elementer fra den naturvitenskapelige tradisjon. Likevel er det et paradoks at nettopp tester og diagnoser er det både Kristoffer, Knut og Jenny tenker på som et redskap som kunne bidratt til en skolegang hvor de hadde lært det de må lære seg i dag, som voksne.

6.2.2 Pedagogikk

Det bildet som gis gjennom fortellingene deres harmonerer med det som særpreget skolen på 80-tallet, med den dedifferensieringen som hadde tatt over etter perioden med differensiering på 60-tallet. Det vidt definerte normalitetsbegrepet og dreiningen fra individfokus til normaliseringsprosesser i samfunnet, er et uttrykk for at spesialpedagogikkens normalitetsbegrep har hatt en sosialhistorisk utvikling (Simonsen, 2010). Ut fra de skolepolitiske krefter i denne perioden skulle skolen drive en undervisning med mest mulig integrering, og senere inkludering, og segregerte tilbud som var vanlig på 60- og noe inn i 70-tallet, var ikke undervisningen preget av utover på 80-tallet da de tre gikk på skolen?

At de alle har vonde minner fra en konkret undervisningsmåte, høytlesning, på forskjellige skoler i forskjellige fylker, kan tyde på at dette var en mye brukt form for lesetrening på 80-tallet, uten noen form for differensiering. Dette er ett eksempel på de negative minnene, og de forteller alle om høytlesningen som det verste i timene, og diktater og gjenfortellinger det ikke var mulig å gjennomføre med sine manglende lese- og skriveferdigheter. Denne undervisningsmetoden kan stå som et eksempel på at undervisningen var preget av dedifferensiering. De teoretiske fagene, i størst grad matematikk, norsk, engelsk og kristendom, er de fagene som peker seg ut med de negative minnene. Knut sier at han ”holdt å bli gal”, og at timene var som et vondt og langt år, han så på klokka og syntes at tida gikk så utrolig sakte. Og da læreren plutselig kunne si at han skulle lese høyt, og han skulle starte der den forrige hadde slutta ble det stopp. Han minnes at det alltid gikk dårlig, husker den hakkete og dårlige lesingen og at han ”sto der og stamma”, de andre lo og det var veldig ekkelt når han sto der og sleit, som han har fortalt. Han husker det som en endeløs, ond sirkel.

Jenny forteller også om høytlesning som det aller verste marerittet, at det nesten svartna for henne, hun tror at blodtrykket var ganske høyt. Hvis hun var redd for at hun måtte lese høyt en time, da skulka hun, også musikktime som hun alltid har vært glad i. Det var veldig vanskelig på grunn av lesing og dårlig konsentrasjon, har hun fortalt. Selv om hun hadde store problemer med å sitte rolig måtte hun sitte der, og hun tenker på seg selv som en klovn som fikk mye oppmerksomhet hun ikke ville ha. Opplevelsen av å være klassens klovn er også et fellestrekk for de alle tre, de gikk mer eller mindre ufrivillig inn i denne rollen. Den mangelen på differensiering som ser ut til å ha preget undervisningen i denne perioden kan være en vesentlig årsak til de mange negative minnene de alle er fylt med.

Støttetimer som de ble kalt den gang, er noe de alle husker fra noen av teorifagene, i hovedsak matematikk og norsk. De opplevde det som en form for oppbevaring for at klassen og læreren skulle få arbeidsro, fordi de utgjorde et uro-moment som forstyrret undervisningen. Hvorvidt det var bakgrunnen for en slik segregert undervisning alene med lærer eller i gruppe, vet ikke elevene, men de tror at det var den egentlige årsaken. Kristoffer sier at han forstår det godt, og mener at det var urettferdig overfor de andre elevene at mange undervisningstimer ble ødelagt på grunn av hans uro og manglende konsentrasjon. Det han skulle ønsket annerledes, var innholdet i disse støttetimene: *-Intensjonen var nok bra, og vi hadde noen gode lærere, men de takla det på en litt dårlig måte, tror jeg. Det å ta elever ut av klassa kunne jo hatt noe for seg, men da måtte det vært et planlagt opplegg, for det vi hadde var ikke bra nok.*

Var denne måten å organisere undervisningen for de som ikke greide å følge den vanlige undervisningen et oppbevaringsalternativ mer enn et undervisningstilbud? De opplevde det slik selv, men likevel tenker de på at de enkelte ganger hadde utbytte av det, ved at det var få elever, og noen ganger var de alene med læreren, og at det dermed var lettere å få hjelp til å forstå og mestre det de jobbet med. I den vanlige klassen tenker de tilbake på timene med minimalt læringsutbytte.

Spesialpedagogikkens samfunnsoppdrag var to-sidig gjennom 50- og 60-tallet, noe som preget profesjonen de neste årene; å holde den nye normalskolen i etterkrigstida fri for avvikerne og å forebygge samfunnsproblemer ved "å ta hånd om undermålerne" (Simonsen, Eva: 2000). Sorteringssystemet utviklet seg raskt i skolen, og midt på 60-tallet var skolen et vitenskapelig og velordnet system for de normale. I denne perioden var det differensiering ut fra diagnoser, feil og mangler som styrte organisering av undervisningen. I de neste par ti-

årene, på 70- og 80-tallet var det imidlertid i den andre retningen pendelen slo. Det var dedifferensiering som ble ansett som det riktige. Var støttetimer og hjelpeklasser, som ble mye brukt i denne perioden en "rest" fra perioden med segregering og differensiering? Ut fra informantenes fortellinger og synspunkt var organiseringen underordnet i forhold til innholdet i timene. De er mer opptatt av hva som ble gjort i timene og hvilket utbytte de hadde, enn av hvor undervisningen foregikk og hvilken sammensetning gruppa hadde. Det kan se ut som om det i dag også er mer fokus på hvor undervisningen foregår, enn innholdet i timene. Dette er også et av perspektivene Kirkebæk & Simonsen behandler, som sikter til at undervisningens innhold og organisering er viktigere enn hvor den foregår.

Den skolemodenhetsprøven som ble brukt på 7-åringene på 60-tallet, som en screening av svake elever som senere ble fulgt opp med evnetester, ble begrunnet med at elevene ikke skulle oppleve nederlag som tapere. Dette går fram i sakkyndige vurderinger i saker om rettferdsvederlag fra denne perioden, som Eva Simonsen skriver om. At Jenny, Knut og Kristoffer opplevde skolegangen som et nederlag vitner deres fortellinger om, og når de alle skulle ønske at det hadde blitt gjennomført en eller annen form for kartlegging som kunne fortalt hva som var årsakene til vanskelighetene deres, kan en tenke på 60-tallets skolemodenhets-screening som et redskap som kunne hjulpet dem. Det som var begrunnelsen for denne prøven bare et ti-år før de begynte på skolen, å unngå nederlagsfølelse, var nettopp det de opplevde ved at denne prøven ikke lenger skulle brukes. Dette er riktig nok en forenklet framstilling, men den kan være en indikasjon på at det ikke var samsvar mellom intensjoner og virkeligheten i skolehverdagen.

6.2.3 Teori om sosial reproduksjon

I spesialundervisningens endring fra å være en plikt til være en rettighet den enkelte har, ligger det en demokratisering av normalitetsbegrepet. Det kom nye diagnoser som ADHD og dysleksi gjennom 60- og 70-tallet, som forekommer på tvers av sosiale klasser (Simonsen, 2003). I dag kan vi ta det som en selvfølge, noe det kanskje ikke var på 70- og 80-tallet, selv om det ligger bare cirka tjue år tilbake i tid.

Det var på ungdomstrinnet vanskelighetene ble ytterligere forverret for Jenny, Knut og Kristoffer, selv om også de seks første årene på barneskolen var vanskelige. *"En viktig intensjon for norsk skole, er like muligheter gjennom et likeverdig opplæringstilbud for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, evner og sosial bakgrunn"*, skriver Thomas

Nordahl i sin artikkel (Tidsskrift for ungdomsforskning, 2003/3(2):69-88). De tre informantenes beretninger fra deres skoletid er alle eksempler på at denne intensjonen ikke harmonerer med den virkeligheten de forteller om fra -70 og -80-tallets skole. Hvorfor fant de seg ikke til rette, foregikk det sosial og kulturell reproduksjon og hva ble premiært? Er det slik at bestemte typer av verdier, oppfatninger og handlinger blir verdsatt mer enn andre? De opplevde en skolegang hvor de ikke mestret det faglige, og at lese- og skriveferdighetene aldri ble så bra at de greide å henge med i timene og ha utbytte av undervisningen. De opplevde at de som elever ikke fikk den oppmerksomheten og hjelpen de trengte. De opplevde at de ikke var interessante i lærernes øyne, slik som ”de interessante midtpunktene”, som Knut karakteriserer de som greide seg bra.

Deres fortellinger gir ikke inntrykk av dårlige evner til å tilpasse seg autoriteter, men lærernes og de foresattes stemmer hadde vært interessante å høre i den sammenheng. Kan denne evnen ha vært annerledes enn slik de tenker om seg selv? De har fortalt sine historier ut fra seg selv, og i elevrollen fungerer man i et fellesskap og vår egen atferd blir tolket og må sees i sammenheng med den helheten vi er en del av.

Autoritetstilpasning definert som et personlighetstrekk med vekt på egenskaper som nøyaktighet, utholdenhet, samarbeidsevne, forutsigbarhet og identifisering med skolens verdier og normer, mens lav grad av autoritetstilpasning innebærer å være kritisk selvhverdende og kreativ, og lav samarbeidsorientering og identifisering av skolens verdier, er den definisjonen Thomas Nordahl legger til grunn i sin kvantitative undersøkelse fra 2000. Kristoffer og Knut opplevde at de elevene de oppfattet som ”mønsterelever”, skoleflinke og oppførte seg bra, hadde en annen rolle enn dem selv. De fikk mye og positiv oppmerksomhet, og var i en ”god sirkel”, mens de selv var i den ”onde sirkelen” gjennom hele skolegangen. At lærerne premierer elever som tilpasser seg skolen ved at de viser de tilpasningsorienterte atferdsmønstre, er ett av svarere Nordahls undersøkelse gav. De to guttenes opplevelser av hvordan de ble premiært, harmonerer med Nordahls funn. Han fant også at grad av tilpasning viser sterkere sammenheng mellom faglige prestasjoner i form av karakterer enn intelligens, noe som innebærer at den lydige, forutsigbare, plikttoppfyllende, utholdende og pålitelige eleven verdsettes, både sosialt og faglig. Derimot blir elever som er kritiske, kreative, selvhverdende og lite tilpasningsorienterte ikke vurdert positivt av lærerne, men heller blir vurdert som problematiske. De tre kan stå som eksempler på de elevene som ikke blir vurdert positivt for egen atferd, egne interesser og det de står for.

Knut og Kristoffer, til dels også Jenny, opplevde ikke å bli vurdert som positive elever, men krevende og vanskelige. Kreative evner og interesser hadde de alle uten at de opplevde at det ble vektlagt i forhold til positiv oppmerksomhet, Kristoffers rolle som "Askeladden" er ett av flere eksempler på deres sterke sider hvor kreativitet var en nødvendig forutsetning. Ut fra deres fortellinger var Jenny en "lydig" elev som viste respekt for lærerne, og hadde i mindre grad opplevelsen å være problematisk, men hun forteller også om utallige besøk hos rektor på grunn av vanskelig atferd. Den vanskelige atferden og konfliktene var mer vesentlig hos de to guttene enn hos Jenny. Den sterkere sammenhengen mellom prestasjoner i form av karakterer enn intelligens, kan tolkes som en bekreftelse på den observasjonen som Knut gjorde seg: - *Jeg tror en del av elevene fra "gode hjem" fikk mange lettkjøpte karakterer, det er ikke sikkert de var flinkere enn andre, men de fikk mer hjelp og de kom fra familier med god bakgrunn.* Han husker også at disse elevene fikk mer hjelp, kanskje fordi det ble forventet mer av dem.

De tre forteller mye om hvordan de opplevde skolens verdsetting av det de sto for, om hvordan de som elever møtte skolen og verdiene der. Dette kan settes i sammenheng med de mekanismene Nordahl fokuserer på i sin artikkel, som vi kanskje ikke er tilstrekkelig bevisste på, og som skolen "deres" den gang kanskje var enda mindre bevisst på. I dag vet vi mer, kunnskapsnivået er høyere og forskningen er mer omfattende enn for noen år tilbake. Vi kan kanskje derfor stille større krav til oss selv og den jobben som blir gjort i skolen? Samtidig kan en reflektere over om evner til tilpasning er en nødvendighet for å kunne fungere i skole, fritidsaktiviteter, sosiale sammenhenger og senere yrkesliv, og at man uavhengig av sterke og svake sider, vanskeligheter knyttet til atferd må vi kanskje ha som utgangspunkt at vi alle må fungere i et fellesskap? Hvor langt skal en strekke seg som lærer, hvilke krav skal vi stille i forhold til å akseptere alle "varianter" når det gjelder atferd og måter å fungere i fellesskapet på? Men lovverket var klart på 80/90-tallet, slik det er i dag, alle elever skal ha en undervisning de har utbytte av, ut fra sine egne forutsetninger. Men vi er alle mennesker som tolker lovverk og stillingsinstruksjoner på vår egen måte, dermed blir ikke verden ideell. Det har vært, det er og kommer til å være elementer vi mener burde vært annerledes.

Hvorvidt skolen har realisert målet om sosial utjevning er også et spørsmål Nordahl mener det er grunn til å stille, på bakgrunn av de systematiske forskjellene i resultater mellom ulike grupper av elever. Så lenge de først og fremst innebærer at avstanden i resultater mellom de

beste og de dårligste elevene er svært stor, og at guttene kommer klart dårligere ut enn jentene, at elever fra hjem med lavt utdanningsnivå skårer systematisk dårligere, er det grunn til å stille mange spørsmål.

Knut og Kristoffer opplevde at de som gutter fra familier med lav sosial status, og med en fysisk uro og store konsentrasjonsvansker hadde de en opplevelse å bli plassert i ”bås” på grunn av sosial bakgrunn og uroen de hadde problemer med. *–Hvis jeg hadde hatt andre foreldre, eller at de hadde vært mer ressurssterke, da kunne mye sett annerledes ut, kanskje jeg hadde fått diagnosen mye tidligere, og fått meg en utdanning, sa Kristoffer.* Knut hadde inntrykk av at lærerne gjorde forskjell på elever som gjorde det bra og de som sleit, og husker at de elevene som var flinke fikk mer oppmerksomhet fra lærerne, og han husker følelsen av at det var et klasseskille: *–I forhold til statusen til foreldra var det nok et klasseskille. Hvis de hadde fine jobber tror jeg ungene fikk mer oppmerksomhet enn oss som hadde foreldre som jobba i fabrikken.*

Han hadde en følelse av å føle seg uinteressant for lærerne, mens andre framsto som interessante midtpunkt. Han hadde en klar følelse av at det ikke ble forventa mye av ham eller foreldrene, fordi faren var fabrikkarbeider og moren uføretrygdet i ung alder. Han forteller at enkelte nok fikk noen lettkjøpte karakterer, i motsetning til de som kom fra arbeiderklassa. Det å være gutt var heller ingen fordel i denne sammenhengen, slik de to opplevde det. Når de i tillegg hadde problemer med uro, dårlig konsentrasjon og hadde store problemer med å henge med faglig, opplevde de en følelse av maktesløshet. At de ble oppfattet som faglig svake var en stor misforståelse, de lærte aldri å lese og skrive, dermed ble alle de teoretiske fagene vanskelige for dem. I voksen alder har de vist at de ikke er faglig svake, at de ikke har manglet evner og forutsetninger, men at de ikke fikk den hjelpen de trengte for å lære å lese og skrive. Bråkmakerstempelet ble en merkelapp de opplevde å måtte leve med alle skoleårene, på grunn av alle faktorene som til sammen gjorde at skoletilværelsen deres ble som den ble.

Jenny var også urolig og kom også fra et hjem med en mor som ble uføretrygdet i ung alder, og familien hadde nok med å få hverdagen til å gå rundt. Men var det annerledes å være jente i en slik situasjon, med uro og konsentrasjonsvansker slik som guttene? *–På den tida var det nok ukjent for de fleste at jenter kunne ha ADHD, i den grad en kjente til det da jeg gikk på skolen var det nok gutter det dreide seg om.* Men hun forteller at hun i perioder var mer hos

rektor og inspektør enn i klasserommet, men at hun var ”høflig og lydig”, og at hun derfor tror at ”mye sklei gjennom” uten at det ble fulgt opp. Var det fordi hun var jente? At familiebakgrunnen var vesentlig i forhold til hvordan hun ble møtt og hvilken forventninger som ble stilt til henne, er heller ikke hun i tvil om.

Innenfor den kulturelle reproduksjonsteorien argumenteres det for at lærerne og administrasjonen har innflytelse på skolen, men at organisasjonsmodeller, budsjettmessige rammer, tildeling av spesialpedagogiske ressurser og regler i skolen er påvirket av samfunnet for øvrig, og fungerer med gjensidig påvirkning (Nordahl, 2003). Ut fra deres fortellinger var det slik også i deres skoler, at de opplevde at makten var hos de som jobbet på skolen, og hvordan problemene ble definert og håndtert, og ofte ble knyttet til bestemte elevers atferd og læringsstrategier. De opplevde at skolen gjenspeilet det som var utenfor, i forhold til verdier og måten de ble verdsatt på. Individorienterte tilnærminger er en måte å ”sortere” problemene på, ofte gjennom ulike diagnoser, noe som alle de tre skulle ønske de hadde fått da de gikk på skolen. Om de hadde blitt utredet og fått sine diagnoser mens de vokste opp, ville problemet blitt betraktet som noe som fantes i den enkelte, som igjen kunne ført til at han hadde blitt løsrevet fra det ordinære tilbudet på skolen. Kanskje lå det en gevinst i at de ikke fikk noen diagnose, slik at de hovedsakelig var en del av klassen og opplevde minst mulig segregering. Det eneste de hadde av timer adskilt fra klassen, var periodevis ”støttetimer” alene eller i grupper. Likevel er de ikke i tvil i dag, de ville heller fått diagnosen og tatt med seg de negative sidene det ville ført med seg.

Bakgrunnen for at de i enkelttimer hadde et segregert tilbud, har de fortalt de opplevde som et tiltak for at klassen og læreren skulle få arbeidsro, mer enn motivert av et mål om å gi dem en undervisning de hadde behov for. Det pedagogiske systemet dekker lærernes og skoleforvaltningens behov i minst like stor grad som elevenes behov, og spesialundervisningen kan se ut til å fungere som en avlastning for den ordinære undervisningen. Det ser ut som om skolen har etablerte systemer som bidrar til at slike mekanismer blir skjulte, og at sammenhengen mellom skolesystemets funksjon og resultater forblir skjulte.

6. 3 Forventninger

Lave forventninger og opplevelsen av at ingen forventet noe i det hele tatt, er gjennomgående i alle historiene. Der de vokste opp, to av dem bodde store deler av oppveksten hos

besteforeldrene og en sammen med mor, forteller alle om en opplevelse av at ingen forventet noe i forhold til faglige prestasjoner, men alle forteller at de husker at en av lærerne de hadde gjennom skolegangen forventet litt i forhold til utvikling i enkeltfag. Forventningene til seg selv forteller alle de husker som lave, og at de setter det i naturlig sammenheng med lave forventninger både i hjemmet og på skolen, og at det hadde en naturlig sammenheng med de lave forventningene fra hjemmet og på skolen.

6.3.1 Historie

Lovendringer som gjorde det til en kommunal plikt å opprette tilrettelagt spesialundervisning kom i 1955, i form av særegne klasser eller egne skoler. I løpet av det neste ti-året kom den neste store reformen, den niårige enhetsskolen. Da det i første rekke var elever som så ut til å ha lærevansker eller tilpasningsvansker i normalskolen som vekket mest oppmerksomhet i denne perioden på 60- og 70-tallet, kan det relateres til informantenes skolehistorier. De startet sine skoleløp på slutten av 70-tallet og var ferdige på ungdomsskolen midt på 90-tallet og de var i den kategorien som så ut til å falle mellom to stoler. Kjersti Ericsson skriver om makt og utøvelse av makt i forbindelse med samfunnets stebarn, og de som hadde med ”stebarna” å gjøre i det daglige, var mektige i forhold til barna. Om den makten de voksne hadde kunne innebære eller føre med seg lavere forventninger til barna, kan en stille spørsmål om. Barna var på sin side, som Kristoffer, Knut og Jenny, utsatt for kontroll, angst, manglende mestring, skyldfølelse og var i et system med lite følsomhet for hvordan de opplevde verden, som Kjersti Ericsson skriver om. Derfor kan fortellingene sprike i ettertid, og kanskje var forventningene større enn slik de husker dem i ettertid, men at den maktposisjonen som de voksne hadde kunne være med på å forsterke barnas følelse av lave forventninger fra de voksne.

Den nye enhetsskolen som vi hadde i den perioden da de tre begynte på skolen definerte flere elever som ”avvikere” og ble plassert i segregerte tiltak som spesialskoler, eller ”Basen” som Kristoffer forteller om, eller delvis segregerte tiltak, som gruppetimene og individuelle timer alle tre forteller om. På den måten snevret den niårige skolen inn normalitetskategorien enda mer enn tidligere, og på den måten ble undervisningen i større grad preget av differensiering. Kristoffer, Knut og Jenny forteller alle om en opplevelse av at de lave forventningene til dem hadde sammenheng med at de tilhørte ”de som hadde støttetimer”. De som hadde støttetimer var i gruppe eller de var alene med lærer, og de hadde en klar og ensartet opplevelse av en sammenheng mellom måten å organisere på og de forventningene som ble stilt til elevene.

Normaliseringspedagogikken fra slutten av 60-tallet har sett ut til å ha forsterket tendensen til at spesialpedagogene ble en diagnostiserende yrkesgruppe, som gjennom den spesialpedagogiske virksomheten i PP-tjenesten hadde ansvaret for å trekke skillet mellom normalitet og avvik, og ta stilling til behovet for spesialundervisning. Dette kan virke som et paradoks, for i denne perioden hadde akkurat Kristoffer, Knut og Jenny begynt på sine skoleløp og de ble ikke testet, og spør seg i dag om de lave forventingene de opplevde på alle arenaer bidro til at ingen form for kartlegging ble gjort for å finne ut av vanskelighetene deres.

6.3.2 Pedagogikk

De såkalte ”sinkene” utgjorde en særegen kategori mellom normaleleven og de funksjonshemmede, hvor de tre kan sies å tilhøre med sine skolehistorier. De har tanker og meninger om den pedagogiske praksis på sine respektive skoler, og gjennomgangsmelodien er at det tilbudet de fikk var et tiltak for å fjerne ”problemet” fra klassa for at elevene det ble forventet noe av og læreren skulle få arbeidsro. Kristoffer tror ikke at lærerne forventet noe i det hele tatt, og den ene læreren som forventet litt opplevde nok ikke at han innfridde. Han er sikker på at kjennskap til foreldrene og deres bakgrunn bidro til de lave forventningene og at de derfor kalte han et ”løvetannbarn”, og han opplevde derfor at de forventet at han ville greie seg, om ikke med gode resultater på skolen.

Knut forteller om naturfaglæreren som den eneste som hadde tro på at han kunne greie noe: *-Han tok seg tid til hver enkelt og ga alle like mye oppmerksomhet, alle stilte likt, han tok seg tid og forklarte nøye, og læreren på maskin-mek på videregående var også slik. De la humor i undervisninga og var ikke ”A4”, så de lærte jeg mest av.* Knut forteller at disse lærerne hadde tro på ham, og da han gjorde noe bra var de opptatt av å bygge videre på det og hadde tro på at han kunne utvikle seg videre. Med tilpasning til den enkelte var de gode å ha i ryggen, med evnen til å vektlegge det som var positivt og se de områdene hvor den enkelte hadde utviklingsmuligheter. De forteller alle om en følelse av at lærerne var mer opptatt av de elevene som gjorde det bra, og forventningene var større til dem, og de ser at dette var en sirkeeffekt ved at den ene faktoren påvirket den andre. At det eksisterer systematiske forskjeller i resultater mellom ulike grupper av elever, som Thomas Nordahl slår fast, underbygger den tendensen de tre forteller om fra sine skolehistorier.

Jenny forteller at hun opplevde at skolen nok forventet litt, i motsetning til fra hjemmet, og at lærerne så at hun jobbet, og hun tror at de forventet mer av henne enn det hun presterte. Hun

tror at de ble skuffet da hun stort sett gjorde det dårlig på prøver, og Jenny tror at læreren på barneskolen som prøvde å legge til rette for henne, så at hun hadde evner, men at det måtte legges til rette for at Jenny kunne greie å utnytte ressursene sine.

6.3.3 Teori om sosial reproduksjon

Sammenhengen mellom forventninger og sosial reproduksjon synes innlysende, idet denne mekanismen dreier seg om de forventninger som blir stilt og hvilke faktorer som påvirker de forventninger vi stiller. De tre informantene forteller alle om en klar formening om at forventningene til dem hjemme var lave, og at de elevene fra hjem med høyere status hadde høyere forventninger fra sine hjem. De forteller også at forventningene fra skolen også var gjennomgående lave, som Knut: *-Jeg hadde følelsen av å bli satt mer til side, og vi som ikke greide det bra ble satt i en bås for oss selv, og hadde nærmest følelsen av at det ikke var noe håp for oss.* De forteller alle om et inntrykk av at lærerne gjorde forskjell på elever som gjorde det bra og de som sleit, at de som var flinke fikk mer oppmerksomhet og at det ble forventet mer av dem.

Om skolen har realisert målet om sosial utjevning, er et spørsmål Thomas Nordahl stiller, blant annet på bakgrunn av den store avstanden i resultater mellom de beste og de dårligste elevene og at elever fra hjem med lavt utdanningsnivå skårer systematisk dårligst. De skolehistoriene Kristoffer, Knut og Jenny forteller om, er alle eksempler som harmonerer med Nordahls teori. Jenny forteller om forventninger: *-Timene husker jeg som lange og kjedelige.....og vanskelige. Det var et evig slit, det balla bare på seg når jeg ikke fikk med meg noe særlig.* Hun sier at til tross for at en av lærerne forventa noe, var nok forventningene mye lavere til henne enn de andre, og at hun tenker på det som en medvirkende årsak til at hun greide så lite som hun gjorde. Til tross for en følelse av at det faglige var helt håpløst, som hun selv betegner det, sleit hun seg gjennom timene og var høflig overfor lærerne, og hun forteller at hun greide å skjule alt hun ikke fikk med seg og alt hun ikke forsto. *-De så nok at jeg jobba, og de forventa nok at jeg skulle greie bedre enn jeg gjorde og jeg tror at de ble skuffa da jeg gjorde det dårlig gang på gang.* Timene gikk og Jenny hadde nok mange tunge timer med lite forståelse, noe som Thomas Nordahl har sett i sin forskning, at mange ungdommer gir uttrykk for at opplæringen ikke gir særlig mening og er preget av kjedsomhet.

Det var på ungdomstrinnet vanskelighetene for alvor begynte å melde seg for de tre, og hvorfor de ikke fant seg til rette og hvorfor det fortsatt foregår sosial og kulturell reproduksjon

er viktige spørsmål å søke svar på. Hva som verdsettes og premieres i skolen, er hans perspektiv i artikkelen ”Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom”. Nettopp hva som ble forventet og hva som ble premiert i skolen kan Kristoffer, Knut og Jenny si noe om. Hvorfor er det slik at noen bestemte typer av verdier, oppfatninger og handlinger blir verdsatt i skolen, spør Nordahl om, og hvordan de tre opplevde skolens verdsetting av det de sto for og hva som ble forventet av dem får vi høre om. Hvordan de som elever møtte skolen og verdiene der og hvilke handlinger elevene viste der, og hvorfor, forteller de om.

6.4 Opplevelse av sosial reproduksjon

De skolehistoriene Kristoffer, Knut og Jenny har fortalt om sin egen skolegang på 80- og 90-tallet er drøye 20 år tilbake i tid, og historiene deres om opplevelsen av sin egen skolegang dreier seg i stor grad om opplevelsen av å være på siden av de andre og på skyggesiden.

6.4.1 Historie

Historiene deres kan forbindes med eldre historie enn det som var hverdagen på 80- og 90-tallet, og at deres fortellinger kan høres fremmed ut ”bare” 20 år senere, kan bety at mye har endret seg i skolen de siste par ti-år. Men historisk forandring er ikke uten videre framskritt, skriver Kjersti Ericsson, noe hun mener også gjelder innenfor områder som har med mennesker som krever en ekstra innsats eller tilrettelegging. Hun mener at det er viktig å være bevisst på at fortida ikke bare er fremmed og at vi ikke bør trøste oss med at verden har forandret seg til det bedre, selv om den har forandret seg, fordi det finnes praksismønstre som har en egen evne til å dukke opp igjen. På den måten kan historien ofte la seg følge helt fram til i dag og de historiene Kristoffer, Knut og Jenny har fortalt, kan kanskje gi oss kunnskap om fortida og på den måten skjerpe blikket framover og kunne eliminere slike gjengangere så mye som mulig. Ericssons perspektiv kan overføres til de tre som gikk ut av ungdomsskolen for 20 år siden, og å skjerpe blikket med økt bevissthet vil i framtida kunne føre til at antall ”stebarn” blir færre og kanskje bli et utdatert begrep (Ericsson, 2009). To av informantene har egne barn, og deres egne historier har gjort dem bevisste på hva som er viktig for å kunne gi barn et så godt grunnlag som mulig.

Av de tre teoriene om sosial reproduksjon Thomas Nordahl beskriver, blir skolen i den *kulturelle reproduksjonsteorien* tillagt større selvstendighet i forhold til samfunnet for øvrig og er indirekte under innflytelse av kulturelle, politiske og økonomiske krefter, enn i den *sosiale reproduksjonsteorien*, hvor skolen gis liten selvstendighet i forhold til samfunnet for øvrig, og gjennom det reproduserer ulikheter og sosiale klasser. Den *statlige*

reproduksjonsteorien som innebærer at skolen er selvstendig med egne verdier og interesser, og at skolen i seg selv definerer verdier, normer, krav og forventninger til elevene (Nordahl, 2003). I forhold til de tre sine fortellinger framstår en skole som er preget av den politikken og de verdiene som dominerte på 80- og 90-tallet, og en skole som ene og alene fungerer uselvstendig som ut fra den sosiale reproduksjonsteorien, synes teoretisk, slik som den statlige teorien hvor skolen utelukkende drives upåvirket av samfunnet den er en del av. Den kulturelle teorien ser ut til å harmonere best med de tre sine opplevelser av hvordan skolen fungerte for dem.

6.4.2 Pedagogikk

De tankene de tre har i forhold til hva skolen gjorde for *dem* og i hvilken grad skolen var til for *dem*, er i første rekke preget av at skolen gjorde lite for dem og at de utgjorde ”ugresset i rose-bedet”, som en av dem uttrykte det. De hadde opplevelsen av å ikke mestre, å ikke bety noe for medelever og lærere, å være uromtent som forstyrret. Jarle Bakke stiller spørsmålet ”Hvem er skolen til for?”, og spør om hvilke kvaliteter som skal gjelde, hvem som belønnes og hvem blir stående utenfor. Når han mener at spesialpedagogikken kommer til syne i konflikter mellom strategier og praksisformer for elever som risikerer utstøting og kulturell nedvurdering, vil det kunne være elever som Kristoffer, Knut og Jenny.

Ulike strategier ble prøvd, de har fortalt om forskjellige måter undervisningen ble organisert på, ulike metoder i undervisningen og ulike måter å takle uønsket atferd på, men opplevelsen av at ”lite fungerte” er de sikre på skyldes at de grunnleggende ferdighetene ikke var på plass. Med sine spesifikke vansker med lesing og skriving forteller Jenny og Kristoffer at det som ble prøvd på skolen hadde liten verdi, og selv om Knut hadde vanskeligheter av mer generell art, har han en klar formening om at de valgene lærerne tok i forhold til arbeidsmåter sjelden ble opplevd som gode, og at de sjelden førte til nyttige timer. Følelsen av utstøting var en del av skolehverdagen, slik de husker det. Tidsnød og effektivitet var et hyppig argument fra lærerne når elevene hadde behov for forklaring og hjelp, noe som kan ha forsterket deres opplevelser av å bli skjøvet ut, noe som viser hvordan sosial reproduksjon kan fungere som mekanisme. Timene i gruppe eller alene med lærer husker de imidlertid som positive og til dels lærerike. Dette mener også Jarle Bakke viser at innholdet i skolen, praksisformene og utdanningspolitikken blir påvirket av produksjonssamfunnets krav til effektivitet og utdannet arbeidskraft, og at det blir forsterket av mekanismene som leder til utstøting, som sosial reproduksjon.

At enhetsskolen med vekt på teori som har forsterket ulikheten og den skarpe laginndelingen i skolen, viser seg ved at elevene vurderes etter intelligens, tilpasningsevne og individuell konkurransevne, mener Jarle Bakke. Selv om lik mulighet til å konkurrere skaper sjanselighet, skaper konkurranse ulikhet, og han mener at enhetsskolen dermed er en sorteringsmekanisme hvor de svakeste sorteres ut til en kompensatorisk undervisning ved siden av de andre, slik de tre ble i perioder. Men selv opplevde de ikke denne segregerte undervisningen som noe negativt, snarere var det nettopp disse timene de opplevde som nyttig undervisning og at læreren kunne hjelpe dem. Kanskje er vi for opptatt av fokuset på *samlet* kontra *spredt* når det gjelder alle former for tilpasset undervisning, kanskje er vi for opptatt av *hvor* undervisningen foregår i stedet for *hvordan*? Alle de tre informantene mener at de positive sidene ved den type kompensatorisk undervisning de hadde, uten tvil veide opp for de mulige negative sidene.

Samtidig forteller de alle tre om *en* lærer som viste gode evner til å se alle elevene som den de var, uavhengig av hvor de kom fra og sosial klasse. De fokuserte på mulighetene den enkelte hadde og vektla de sterke sidene, selv om det for deres del var innenfor praktiske eller kreative fag som de mener ble oppfattet som mindre viktig. Dette til tross for Mønsterplanens fokus på samarbeid, prosjektarbeid og tverrfaglighet, både i Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanen av 1987. Kristoffer, Knut og Jenny kan sies å høre til blant ”de avvikende” elevkategoriene, de elevene som av ulike grunner viste tilpasningsproblemer, og reformpedagogikken som utviklet seg i den perioden før de var i skolen var positiv til testing for å kategorisere ulikheter og behov, og å dele elevene etter evner og begavelse (Foros, 2006:92). Man mente at differensiering og segregerte tiltak generelt var nødvendig, av hensyn til alle elevene, noe de alle tre i dag skulle ønske hadde vært gjort da de gikk på skolen.

Det ser ut til at de begynte noen år for seint på skolen for at de skulle blitt testet slik det ble gjort i større grad noen år tidligere. Ut fra deres tanker i ettertid ville en slik diagnose og kategorisering kunne nedtonet den mekanismen som sosial reproduksjon er, for som Knut undrer: ”Hvis de hadde funnet ut hva som var problemet og jeg hadde fått hjelp til å lese og skrive da jeg gikk på skolen, hadde jeg kanskje ikke blitt plassert i båsen jeg var i gjennom hele skolegangen.”

På den andre siden kan en stille spørsmål om det er nødvendig med merkelapper og diagnoser for at mekanismer som sosial reproduksjon skal bli eliminert, og heller rette fokus mot en økt bevissthet blant alle som jobber med mennesker og undervisning. Med normaliseringspedagogikken fra 70-tallet, som kom til å forsterke tendensen til at spesialpedagogene ble en diagnostiserende yrkesgruppe som skulle trekke skillet mellom normalitet og avvik, var Kristoffer, Knut og Jenny i startgropa på sin skolevei. I dag tenker de at skolegangen deres kunne vært en annen om de hadde fått oppmerksomhet og sett som en elev med muligheter og ikke blitt tillagt ferdigheter og blitt stemplet ut fra hvor de kom fra og hva de het, slik sosial reproduksjon fungerer som mekanisme.

6.4.3 Teori om sosial reproduksjon

Gjennomgangsmelodien i de tre fortellingene dreier seg i første rekke om en opplevelse av at den familiære bakgrunnen var vesentlig i forhold til deres rolle som elever, en opplevelse av et klasseskille i forhold til den sosiale statusen til foreldrene og større forventninger til elevene fra familier fra ”møblerte hjem”, som Kristoffer omtalte dem. Jenny sa at hun følte at hun stilte med et handikap og at hun fikk dårlig betalt for den innsatsen hun la ned. Knut synes at det ble sydd puter under armene på barna som hadde velstående foreldre. Kan selvbildet til informantene ha vært så lavt at det var med og påvirket deres subjektive opplevelser av skolen i barne- og ungdomstida? Barns erfaringer og forventninger skapes på bakgrunn av den sosiale interaksjonen med foreldrene og familiekulturen ellers, som Jarle Bakke beskriver i ”Spesialpedagogikk i klassesamfunnet”. Når det ut fra dette perspektivet viser seg at arbeiderklassebarn, som de alle tre var, i mindre grad enn middelklassen, tilegner seg sosialiseringverdier som harmonerer med læringskulturen og oppdragelsesverdiene i skolen, kan det se ut som om de har et dårlig utgangspunkt og at de kommer inn i en ond sirkel som allerede er påbegynt før første skoledag. Selv om Kristoffer, Knut og Jenny opplevde at utfordringene både i forhold til fag og atferd ble forverret etter hvert som de ble eldre, spesielt på ungdomsskolen, var skoletilværelsen vanskelig også gjennom barneskoleårene.

Hjemme var det ingen fokus på skole og læring, den daglige omsorgen med mat og klær var mer enn nok å passe på, slik de opplevde det selv. Deres beskrivelser av hjemmemiljø og forventninger knyttet til utvikling, var forskjellig sammenlignet med hvordan de opplevde at mange andre hadde det, som nok innebærer at nettopp *læringskulturen og*

oppdragelsesverdien Bakke snakker om, var forskjellige hos de tre sammenlignet med elevene fra ”de møblerte hjemmene”, som Kristoffer beskrev dem.

Den kulturen og de verdiene det dreier seg om er blant annet forholdet til autoriteter og et nærmere forhold til de mål og midler som eksisterer i skolen, noe som harmonerer med de skolehistoriene de har fortalt. Det er i første rekke guttene som var i konflikt med autoritetene, det vil si lærerne og rektor, men Jenny fortalte også om hyppige besøk hos rektor på grunn av atferd som ble oppfattet som uønsket. Når vi vet at elevene handler ut fra den bakgrunnen og de forutsetningene de har med seg inn i skolen, og hvordan de oppfatter omgivelsene de til enhver tid møter, som Thomas Nordahl har beskrevet, er det nærliggende å tenke at kursen langt på vei er staket ut fra første skoledag, ved at mye er gitt på forhånd. Samtidig greier mange seg, som ”løvetannbarnet” Kristoffer, han har greid seg relativt bra selv om skolegangen er en trist historie.

Ville lærerne kunne fortalt en helt annen historie om skolegangen til de tre? De forteller at foreldrene ikke var på foreldremøter eller på andre måter var delaktige i skolehverdagen deres, og dersom de hadde vært der og gjort sitt beste for å følge opp barna i forhold til skolen, ville det kunne medvirket positivt i forhold til en skolegang med større utbytte for barna? Kanskje kunne det vært et bidrag i forhold til deres følelse av å være marginalisert i forhold til medelevene fra andre sosiale lag. Det er kanskje de elevene med størst behov for foreldrenes deltakelse på for eksempel foreldremøter og -samtaler som sjelden eller aldri blir representert i slike sammenhenger, noe som kan være et forsvar for de lærere som i ettertid blir kritisert for at jobben de gjorde for de tre var for dårlig. Er det lærerne og skolen som ut fra Kristoffer, Knut og Jennys opplevelser ikke gjorde jobben sin og i følge dem burde sett at de trengte hjelp og burde gjort noe for å hjelpe dem? Riktignok tar Kristoffer sterke ord i sin munn og sier at han *skulle ønske han hatt andre foreldre og at noen gener skulle blitt stoppet*, som han uttrykker seg. Han mener at noen foreldre aldri burde fått barn, slik som sine egne foreldre, som ikke greide å ta vare på seg selv engang, og langt mindre greide å ta ansvaret for barna de fikk.

Hovedansvaret for omsorg og oppdragelse av egne barn ligger ikke hos lærerne, men hos de voksne som har den daglige omsorgen for barna. For de tre var det foreldrene og besteforeldrene som hadde hovedansvaret. Når barn vokser opp med så store forskjeller i forhold til sosial bakgrunn og kulturell kapital, blir utgangspunktet og forutsetningene for å få

en skolegang med utbytte svært ulikt. Hvorvidt skolen bidro til sosial sortering for Kristoffer, Knut og Jenny er et viktig spørsmål. Ut fra enhetsskolens oppdragelsesverdier, mener Jarle Bakke at spesialpedagogikkens rolle i motsetningene mellom vanlig undervisning og spesialundervisning kan sies å ha en dobbeltrolle. Den mener han bidrar til sosial stemping og nedvurdering samtidig med at den er et tiltak for tilhørighet, og at sosial klasse som begrep kan knyttes til den rollen skolen spiller i utvelgelsen til ulike klasseposisjoner i samfunnet. At flere av lærerne deres og skolen i sin helhet bidro, kanskje ubevisst, i denne retningen kan historiene deres tyde på.

Hvorvidt enhetsskolen har utviklet seg til å bli den allmenne og likeverdige skolen uavhengig av kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn, og solidaritet og rettferdighetsprinsipper mellom ujevnbyrdige som sentrale styringsmål (Bakke 2011), er viktig å søke svar på. Opplevelsene de tre har hatt av sin skolegang tyder ikke på at dette målet er nådd, de tre hadde derimot opplevelsen av en skole som bidro til å forsterke de store sosiale og kulturelle forskjellene. Kristoffer følte en form for status da han presterte i teaterforestillingen og tilsvarende lav status på de fleste andre områder. Slik var det også for Knut, som hadde en posisjon i forhold til praktiske ferdigheter som ”mekking” og fising, mens rollen var en helt annen innenfor det som hadde med teori å gjøre. Samtidig opplevde de at de områdene hvor de kunne hevde seg ikke var viktig sammenlignet med de teoretiske fagene. Det var de teori-flinke de husker som elevene som hadde den høyeste statusen, og at de som ikke var flinke i teorifag opplevde å være på sidelinja. En slik form for sosial ekskludering er den samme som Jahnukainen og Jarvinen har sett i sin forskning (2005).

Utdannings sosiologisk forskning som viser at rekruttering til høyere utdanning viser sosialt skjev fordeling, at forskjellen i skolerestater målt i forhold til foreldrebakgrunn og sosiokulturell kapital tiltar, og at frafallet i skolen øker dramatisk i takt med vektleggingen av teori i skolen (Bakke 2011), tyder på at det ideelle målet for enhetsskolen ikke er nådd. De teoretiske fagene var de største utfordringene for alle tre, samtidig som den utviklingen de har hatt i voksenalder da de har lært å lese og skrive, kan tyde på at det ikke er forutsetningene deres som var årsaken til de manglende ferdighetene, men heller de lærerøynene som aldri så at de tre kunne ha utviklet seg hvis de hadde blitt sett med de forutsetningene de faktisk hadde. Det kan se ut som om deres familiære bakgrunn er en vesentlig årsak til at Kristoffer, Knut og Jenny ikke ble sett med de mulighetene de hadde og

at sosial reproduksjon var en destruktiv mekanisme som i stor grad bidro til en skolegang med dårlig utbytte.

7.0 Oppsummering og konklusjoner

Det empiriske materialet er Kristoffer, Knut og Jennys fortellinger om hvordan de opplevde skoleårene fra første skoledag og gjennom hele skolegangen. To av dem begynte på videregående, men Jenny sluttet etter kort tid og Knut fullførte første året. Kristoffer begynte ikke på videregående. Det er derfor i hovedsak fra barne- og ungdomsskoleårene de har fortalt om sine opplevelser og erfaringer. De har delt sine historier ved at de har gjort en prisverdig innsats som informanter i dette arbeidet, de har utlevert mye av sin barndom og ungdomstid, vist åpenhet og tillit, og ikke minst ved god hukommelse og muntlig fortellerevne fortalt på en slik måte at det var en god opplevelse å lytte til dem. De hadde utfyllende svar på intervju spørsmålene og kom med frie fortellinger som en fortsettelse på en del av spørsmålene. De viste ferdigheter og kvaliteter på et bredt register.

Problemstillingen:

Hvilke skoleerfaringer og –opplevelser har elever i voksenopplæring fra sin egen skolekarriere og hvilke faktorer påvirket karrieren?

Som en rød tråd i de opplevelsene som kom fram gjennom deres fortellinger er en skoletilværelse ved siden av de andre, hvor de ble sett for alt de ikke mestret, for det som ble opplevd som uønsket atferd, for mangel på interesse for og ferdigheter i teoretiske fag, for at de kom fra hjem hvor de ikke opplevde forventninger og å bli fulgt opp i forhold til skolen. De opplevde et klasseskille og en forskjellsbehandling de blant annet opplevde som en følge av at de kom fra familier med lav sosial status. Mangel på forventninger både på skolen og hjemme tenker de tilbake på som en viktig faktor, og at de gikk gjennom skolen uten at noen så dem og årsakssammenhengene i forhold til utviklingen til den enkelte gjennom skoleårene.

Kristoffer sa: *”De har driti seg ut”*. Han tenkte først og fremst på at ingen av lærerne gjorde nok for å finne ut av årsakene til at han ikke greide å lese og skrive mens han gikk på skolen. Slik var det for dem alle tre, ingen så dem og gjorde nok for å finne årsakssammenhengene. I dag, i godt voksen alder, har disse sammenhengene kommet for en dag, hver og en av dem har lagt ned en solid jobb og greid å ta igjen mye av det de ”tapte” da de gikk på skolen i barne- og ungdomsårene. Den sammenhengen mellom skolegang, sosiokulturell bakgrunn og klasseposisjoner bekrefter aktuell teori på forskningsområdet. Ved å ha lyttet også til lærernes stemmer ville flere og kanskje andre perspektiver kommet fram, noe som kunne belyst deres

historier fra andre synsvinkler, på bakgrunn av at lærerne og rektorene på skolene har en sentral plass i informantenes fortellinger. Ett perspektiv jeg anser som meget viktig, er relasjonen mellom de foresatte og de som jobber i skolen, og hvordan de skoleansatte opplever samarbeidet med hjemmet og i hvilken grad de foresatte tar det ansvaret de er forpliktet til når det gjelder egne barn. Hjemmene og oppfølging av skolen blir det også fortalt mye om, og de voksne som hadde ansvar for barna ville også kunne fortalt hvordan de opplevde sin rolle og om situasjonen til barnet de hadde ansvar for. De kunne fortalt om hvordan de opplevde skolens rolle og ansvaret for å gi den enkelte elev undervisning ut fra forutsetninger og evner.

I denne oppgaven er det imidlertid elevens stemmer vi lytter til, og innenfor rammene for problemstillingen hører elevenes perspektiv til, andres stemmer ligger utenfor. Områder som bør sees i sammenheng med den problemstillingen denne oppgaven tar for seg, er tendensen til det sterke fokuset på individuelle faktorer ved elevene og deres bakgrunn. Forhold ved selve opplæringen ser ut til å ha en tendens til å få mindre fokus. Kristoffer, Knut og Jenny opplevde ikke at opplæringen for dem fikk den oppmerksomhet den burde, men at oppmerksomheten var rettet mot den enkelte og alt de ikke mestret. De håper at skolen i dag er mer opptatt av å gi elevene en bedre opplæring for den enkelte, slik at deres barn og den oppvoksende generasjon får flere positive opplevelser enn de selv fikk.

Litteraturliste

Bakke, Jarle (2011): *Spesialpedagogikk i klassesamfunnet*. Universitetsforlaget.
Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 1995.

Bakken, Anders (2010): *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år*.
Utdanningsdirektoratet.

Brekke, Gard (2003): *Synteserapport – matematikk*. Oslo: Norges Forskningsråd.

Bru, E. og Thuen, Harald (1999): *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9. klasse*.
Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*.
Universitetsforlaget.

Ericsson, Kjersti (2009): *Samfunnets stebarn*. Universitetsforlaget. Oslo.

Foros, Per-Bjørn (2006): *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*.
Cappelen Akademisk Forlag.

Froestad, Jan (1999): *Normalisering som disiplinering. Om norsk skolepolitikk*.
Gyldendal Oslo.

Grunnskolen Informasjonssystem

Helgeland, Geir (2006): *Opplæringslova. Kommentarutgave*. 2. utgave. Universitetsforlaget.

Hernes, Gudmund (1975): *Om ulikhetens reproduksjon*. Christian Ejelevs Forlag, København.

Imsen, G. (2003): *Læringsmiljøets betydning*. Oslo: Norges forskningsråd.

Hausstatter, Rune Saarromaa (2010): *Holdninger til elever som mottar spesialundervisning*.
I Wilson, Dordy, Lie, Branca og Haustatter, R. S. (2010): *Spesialundervisning i grunnskolen*.
Fagbokforlaget Bergen.

Innst. O. nr. 36, 1993-1994: 6. Innstilling fra Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet
om Grunnskoleloven av 1969.

Jahnukainen, Markku (2001): *Experiencing special education*. University of Helsinki,
Finland.

Jahnukainen, Markku og Jarvinen, Tero (2005): *Risk factors and survival routes: Social
exclusion as a life-historical phenomenon*. University of Helsinki, Finland.

Johannisson, Karin (2010): NRK P2 |

Kirkebæk, Birgit og Simonsen, Eva (2008): *Handicaphistoriske temaer -Utfordringer i dag*.
Kapittel 3. Cappelen Akademisk Forlag.

Kvale, Steinar (2008): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.

Lov om grunnskolen av 13.06.1969 med endringer ved lover av 17.12.1971 og 1973.
Grøndahl & Søn

Lov om grunnskolen av 13.06.1969 med endringer sist ved lov av 10.06.1977.
Grøndahl & Søn

Nordahl, Thomas (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Thomas (2003): *Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom*. Tidsskrift for ungdomsforskning 2003, 3(2): 69-88

Ot. prp. nr. 38 (1967-68)

Robertson, Alexa (2005) : *Narrativanalys*. I Gøran Bergstrøm og Kristina Boreus, Textens mening och makt, Lund Studentlitteratur (219-262).

Simonsen, Eva (2010): *Med blick for barnet? Spesialpedagogisk profesjonsforståelse og etiske posisjoner*.

Thuen, Harald (2008): *Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt Forlag.

NOU 2009:18: *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*”.

Verdens Gang 08.12.2010.

Intervjuguide

Spørsmålene vil være *tematisk* relatert til intervjuemnet, til de teoretiske begrepene som ligger til grunn for oppgaven, og til den påfølgende narrative analysen. Spørsmålene er forsøkt formulert slik at intervjupersonene kommer med spontane beskrivelser av sin livsverden. Jo mer spontan intervjuprosedyren er, jo større er sannsynligheten for at en får spontane, levende og uventede svar (Kvale:77). Intervjupersonene vil få tid og frihet til å fortelle sine egne historier, og intervjuer bør følge opp med spørsmål for å klargjøre de viktigste episodene og poengene i fortellingen (ibid). *Dynamisk* sett bør spørsmålene være med på å skape en positiv interaksjon, som holder samtalen i gang og motiverer intervjupersonen til å fortelle om sine egne erfaringer og følelser.

I dette intervjuet vil det være viktig så langt det er mulig å uttrykke den sosiale konteksten i intervjuet, og om mulig interaksjonens emosjonelle tone, slik at det som sies også kan forstås av en leser som ikke har hørt intervjuet (Kvale: 79). Under intervjuet vil aktiv og empatisk lytting være viktig i forhold til de mange nyansene og lagene med mening i det informantene forteller. Freud (1963) anbefalte terapeutene å lytte til pasientene med en "fritt flytende oppmerksomhet" for å få med betydningen av beskrivelsen (ibid).

Betydningen av å lytte er sentralt i de fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingene til et intervju. Å lytte på en fordomsfri måte, og å la intervjuobjektene beskrive sine egne erfaringer uten å forstyrre med spørsmål og de forutantakelser som spørsmålene kan innebære, er et fenomenologisk ideal. En hermeneutisk tilnærming vil medføre en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser, med spesiell vekt på muligheten for omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. Virkningen av forutantakelsene, både de som har med svarene og spørsmålene å gjøre, er viktig å fokusere på (ibid: 81).

F1 (Forskningsspørsmål 1):

Hvilke positive faglige minner har du fra skoletida?

I (Intervjuspørsmål):

-Kan du fortelle hva du husker som positivt fra skoletida?

-Hvilke fag synes du at du greide bra?

-Hvordan opplevde du det å bli sett som enkeltelever?

F2: Hvilke negative faglige minner har du fra skoletida?

I: -Kan du fortelle hva du husker som negativt fra skoletida?

-Hvilke fag opplevde du som vanskelig?

-Hvordan opplevde du det å bli sett som enkeltelever?

F3: Hvilken rolle spilte hjemmet/de foresatte for din skolegang?

I: -Hva husker du fra skolestart?

- Hvem fulgte opp og hjalp deg med skolearbeidet?
- Hvilke forventninger hadde hjemmet til deg i skolearbeidet?
- Hvordan opplevde du forventningene?
- Hva betydde skolen for hjemmet ditt/dine foresatte?

F4: Hvilke sider knyttet til læreren som fagperson påvirket din mulighet til en undervisning du hadde utbytte av?

I: -Fortell hva du husker om lærerne dine.

- Hvordan var timene og undervisningen?
- Hva husker du om hvilke forventninger lærerne stilte til deg?

F5: Hvilke sider knyttet til lærer-elev-relasjonen påvirket din muligheter til en undervisning du hadde utbytte av?

I: -Hvordan opplevde du lærerne og forholdet til dem?

- I hvilken grad syntes du at de "så deg" og prøvde å gi en undervisning du hadde utbytte av?

F6: I hvilken grad tror du forhold knyttet til *sosial reproduksjon* medvirket til mulighetene til en skolegang du hadde utbytte av?

I: -Hvordan opplevde du at lærerne behandlet deg?

- Hva husker du i forhold til at dere elevene var forskjellige, mht interesser, personlighet, ulik bakgrunn, sterke og svake sider faglig og sosialt?
- Opplevde du at slike ulikheter hadde noen betydning?
Eventuelt på hvilken måte?

F7: Hvilken betydning hadde organiseringen av undervisningen for din undervisning (segregering/inkludering)?

I: Hvordan skulle du ønske at lærerne hadde tatt tak i dine behov?

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet er voksne elever og deres skolehistorier. Hvorvidt de har fått en opplæring de har hatt utbytte av og hvilke forhold som har påvirket skolegangen, vil være sentralt i intervjuene. Sentrale tema jeg ønsker at informantene skal fortelle om, er positive og negative faglige og sosiale minner, hvilke forventninger som ble stilt fra hjemmet og på skolen, om læreren som fagperson og de mellommenneskelige forhold mellom lærer og elev. I hvilken grad disse forholdene har påvirket den enkeltes utbytte av undervisningen, vil være viktig å få fram.

For å få fram noen voksnes skoleopplevelser, ønsker jeg å intervju tre personer som har/har hatt et undervisningstilbud i kommunal voksenopplæring for å forbedre grunnleggende ferdigheter. Et fellestrekk er også at de skal ha blitt utredet og deretter fått tilrettelagt opplæring i voksen alder.

Det vil være nødvendig å bruke lydopptak for å ta opp intervjuene, både for å kunne ha oppmerksomheten rettet mot den som intervjues og fordi intervjuene vil være av et slik omfang at det vil bli for omfattende å skrive det som blir sagt. Vi blir enige om tid og sted for intervjuet.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 41 75 23 13, eller sende en e-post til gryingeborg@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Rune Sarrmaa Hausstatter ved avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap, Høgskolen i Lillehammer, telefonnummer 61 12 88 00.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Gry Ingeborg Thyli
Nedre Tollerud vei 6
2830 Raufoss

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av voksne elevers skolehistorier og ønsker å stille på intervju.

Signatur.....

Telefon.....

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Rune Sarrmaa Hausstatter
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 19.05.2011

Vår ref: 27202 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27202	<i>Skolekarrierer hos elever i voksenopplæring med spesialpedagogisk undervisning - Hvorfor har det gått som det har gått?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Rune Sarrmaa Hausstatter</i>
Student	<i>Gry Ingeborg Thyli</i>

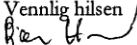
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

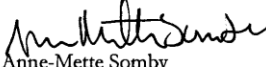
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen /

Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gry Ingeborg Thyli, Nedre Tollerud vei 6, 2830 RAUFOSSE

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27202

Utvalget er elever i voksenopplæring som rekrutteres av studenten selv i kraft av å være deres lærer. Det skal gis skriftlig informasjon om prosjektet, og deltakerne samtykker skriftlig. Informasjonsskrivet tilfredsstillende vilkåret om informert samtykke. Personvernombudet minner om at lærer - elev relasjonen ikke er jevnbyrdig, og at det derfor er viktig at frivillighetsaspektet ivaretas i hele prosjektperioden.

Opplysningene innhentes gjennom intervjuer.

Prosjektstutt er angitt til 31. desember 2011. Innen prosjektstutt skal datamaterialet anonymiseres, noe som vil innebære at ev. direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes. Lydopptak skal slettes.