

# Rullestoler i sosial praksis mellom barn – et rom for muligheter

*Wenche Bekken*

Institutt for sosialfag, OsloMet - storbyuniversitetet

## **Abstract**

This is a chapter about a girl with impairment and social inclusion at school. The chapter explores how the impairment is constituted in social practice between girls during breaks. What the girls do together, how they use artefacts and the schoolyard area are analyzed. Different subject positions are elucidated for the girl with impairment that underscores her social abilities. The socio-material practices that take place elucidate understandings of impairment as much more than a barrier for social participation. The girl's impairment is expressed in ways that challenge widespread understandings of impairment as disability. The socio-material practices demonstrates social abilities. The practices also constitute communities of friendship between girls and a place (the schoolyard) that contains diversity and inclusive practices. The author argues for studies exploring socio-material practices to gather further knowledge about how girls and boys with impairments participate in everyday life. Everyday practices reveals disabling and enabling processes. The insight revealed by this, enables good planning for a socially inclusive school.

## Innledning

Solveig er 10 år, og hun er rullestolbruker. Hun varierer mellom å bruke elektrisk rullestol og manuell rullestol. Hun har assistent på skolen og tilrettelagt undervisning i kroppsøving. Hun sier selv at hun er funksjonshemmet fordi hun ikke kan gå, men at opplevelsen av å være funksjonshemmet forsterkes når hun ikke kan være med på ting, eller hvis det ikke er lagt til rette med alternative måter å gjøre ting på. Solveig har venninner både på skolen og i handikapidretten. I friminuttene er Solveig aktivt med i lek, og hun tilbringer mye tid med venninnene Line og Marianne. Line er bestevenninnen.

Dette kapittelet er en fortelling om hvordan ei jentes funksjonsnedsettelse kommer til uttrykk og innordnes i vennskap og samvær. Analysen vektlegger samspillet mellom det sosiale og det materielle i praksiser. Utgangspunktet for analysen er flere situasjoner, hvor to av dem handler om hva som skjer når rullestolene tas i bruk, og én er en situasjon hvor jentas funksjonsnedsettelse blir et tema. Situasjonene gir innblikk i hvordan det er å leve med en funksjonsnedsettelse. Fortellingen viser hva som kan produseres av kunnskap om funksjonsnedsettelse gjennom å være sammen. Fortellingen gir innblikk i mulighetene som ligger i inkluderende praksiser.

## Etiske og metodiske betraktninger

Eksempelet som brukes, er hentet fra en studie om sosial inkludering i skolen for barn med fysisk funksjonsnedsettelse.<sup>1</sup> Deltakende observasjon ble brukt som metode for å etablere datamaterialet, og jenta som beskrives, ble fulgt i siste halvår av et skoleår. Metoden ble anvendt for å få tilgang til sosiale praksiser i skolen. Som forsker må man ta i betraktning at det kan være en belastning for informanten å bli fulgt tett, selv om det er gitt samtykke. Respons på forskers tilstedeværelse er derfor viktig å ta hensyn til. I dette tilfellet uttrykte jenta at hun syntes det var fint og spennende at jeg deltok. Hun ville at jeg skulle komme så ofte jeg hadde anledning.

---

<sup>1</sup> Materialet er fra et prosjekt om barn med fysisk funksjonsnedsettelse og inkludering i skolen gjort på oppdrag fra en brukerorganisasjon.

Både skriftlig og muntlig samtykke ble innhentet fra foreldrene og jenta selv. Muntlige samtykker underveis i prosjektet fra jenta om deltakelse ble gitt gjennom hele perioden. Skoleledelsen samtykket i at forsker deltok og observerte på skolen og i friminuttene. Navn på personer, skolen og steder er fiktive. Samtaler etter observasjoner og underveis i skriveprosessen ble viktig for å kontrollere for forståelse og fortolkning av det som ble observert. Som deltakende observatør påvirker man situasjonen og er medvirkende til det som skjer (Connolly, 2008). Således er det viktig å synliggjøre seg selv som forsker i utfyllende casebeskrivelser. Jeg vil synliggjøre meg selv i situasjonsbeskrivelsene siden jeg som deltaker er med og produserer kunnskap. Det er viktig å være klar over sin rolle og egenskaper som kan påvirke informasjonen man innhenter (Fangen, 2010). At jeg er kvinne har gitt meg tilgang til noen situasjoner, f.eks. i garderoben. Kjønn kan ha vært av betydning for situasjoner som blir beskrevet, men ikke nødvendigvis. Det var klærne jeg hadde på meg, og hva de assosierte med det, som ga oppmerksomhet, klær som også menn bruker. Andre forhold jeg måtte være spesielt oppmerksom på, var at informanten kunne si ting for å tilfredsstille meg som representant for en brukerorganisasjon og formålet med studien. Jeg så derimot at jeg ble glemt som tilstedeværende i flere og flere sammenhenger etter hvert som observasjonene skred fremover. I et aktør-nettverksperspektiv, som anvendes i denne analysen, ligger det til grunn at det som skjer i en situasjon eller måten situasjonen ordnes på, er sann slik den fremtrer i seg selv (fakta), og således ikke mindre sann eller representativ selv om forskeren er til stede. Spørsmålet om representativitet handler om flere forhold, som hva ting i seg selv representerer, om gjenkjennbarhet, og om overførbarhet til andre situasjoner. Det er viktig å gi en fremstilling av casene knyttet til analyse på en slik måte at leseren kan følge de fortolkningene som blir gjort. På den måten gis leseren mulighet for å sjekke ut fortolkningen i liknende situasjoner, alternativt å ta i bruk de forståelsene som genereres i analysen.

## Perspektiv og analytisk tilnærming

Alle barn har rett til et inkluderende og tilrettelagt læringsmiljø både faglig og sosialt som kan gi mulighet for personlig vekst, deltakelse og

utvikling. Norsk skole bygger på et prinsipp om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende skole (Barne- og likestillingsdepartementet, 2017). Skolen er en arena for faglig og sosial vekst. Skolens utforming, bestemmelser, planlegging for en inkluderende skolehverdag og forståelse fra lærere, ledelse og annet personale vil påvirke opplevelsen eleven får av å ha en funksjonsnedsettelse.

I en relasjonell forståelse av funksjonshemming legges det vekt på forholdet mellom omgivelsene og funksjonstapet, og på hvordan det oppleves å leve med funksjonsnedsettelse (Grue, 2004; Thomas, 2004). I det som skjer i møtet mellom personen, omgivelsene og andre medelever, ligger det mange muligheter for utfoldelse av atferd og holdningsdannelser. Omgivelsenes betydning handler både om de strukturelle rammebetingelser som holdninger, fysisk utforming og tilrettelegging fra skolens side, men også om hva som skjer innenfor rammen av disse betingelsene elevene imellom. I et slikt relasjonelt og samskapende perspektiv spiller funksjonsnedsettelsen en aktiv rolle, ikke som en dysfunksjon, men som en del som innordnes i sosialt samspill. Fokuset blir da på det som skjer i praksis, og perspektivet retter blikket mot personens handlinger og hvilke sosiale egenskaper personene har (DePoy & Gilson, 2011).

Tilnærmingen står i motsetning til en medisinsk forståelse hvor fokuset ligger på funksjonstapet, manglende kapasitet og kompenserende tiltak for å redusere funksjonstapet, og hvor funksjonsnedsettelsen blir til en total egenskap ved personen (Thomas, 2004; DePoy & Gilson, 2011; Shakespeare, 2006). I en slik forståelse alene blir det vanskelig å få øye på alle de andre egenskapene eller subjektposisjonene som utspilles. Begge fokusene bringer frem innsikter om hva funksjonsnedsettelse gjør med kroppen, og hvordan funksjonsnedsettelse også skapes i forståelser mellom mennesker. Parallelt er det viktig å huske hvordan funksjonshemming også handler om kjønn. Gutter og jenters opplevelse av det å være funksjonshemmet, er relevant å vite noe om på lik linje med andre barns erfaringer. Funksjonshemmet som kategori fremstilles ofte som ukjønn, ved at det ikke vektlegges (Kittelsaa, Kristensen & Wik, 2017). Også kategorien barn kan ha en tendens til å bli beskrevet ukjønn. Vi leser gjerne om barna, elevene og deres behov og erfaringer (Gulbrandsen, 2017). I analysen er ikke kjønn det primære, men det understrekes her

fordi fortellingene handler om hvordan ei jente og hennes venninner gjør seg til jenter.

Det analytiske rammeverket som anvendes, er inspirert av to tilnærminger: Mosers arbeid om funksjonshemming, teknologi og mulighetsbetingelser for normalitet (Moser, 2006), og etnografiske studier med vekt på tilegnelse av kultur, dvs. hvordan kulturelle artefakter er med på å skape identiteter (Sansi, 2007; Schneider, 2003). Dette er to tilnærminger med noe ulikt begrepsapparat, men som begge er opptatte av hvordan mennesket bruker omgivelsene til å bli personer og for å tilegne seg kultur. I denne gjøringen finner man handlemåter som er uttrykk for hvem man blir der og da, og handlemåtene kan uttrykke motstand til gitte eller antatte forståelser av et fenomen i samfunnet. Tilnærmingene har også det felles at identitet og subjektivitet kommer til uttrykk lokalt (stedet det skjer), men elementene som tas i bruk i dette samspillet, kan finnes igjen andre steder (klær som brukes, kan ha historisk betydning, det kan være et plagg som signaliserer etnisitet, eller rullestolens ulike muligheter, m.m.).

Mosers arbeid befinner seg i hovedsak innenfor aktør-nettverksteori (ANT) og studier av teknologi, hvor studiet er å se på konkrete praksiser som forbinder sosiale og materielle elementer (Moser, 2006). «Forbindelsene som finner sted i praksiser frembringer personer, fellesskap, kropp, forskjeller, likheter og motstand» (Moser, 2006, s. 139). Omgivelser, objekter og personer kobles sammen og skaper sosiomaterielle praksiser og gir mening (Moser & Law, 2004; Latour 2005). Måten ting kobles sammen på, er en produksjon av kunnskap. Selv om sammenkoblingene kan bygge på kjente handlemåter, er hver enkelt sammenkobling helt unik og representerer noe i seg selv. Ofte kan det være i det unike, det tilfeldige som oppstår, eller i måtene personene velger å koble eller ordne samværet på, at vi ser reguleringer (Moser 2006). I dette ligger det makt. Praksisene kan utfordre eksisterende forståelser ved at det som skjer, viser noe annet enn antatte holdninger i samfunnet, for eksempel at funksjonsnedsettelse kun er begrensende for personen og i sosial deltakelse. I praksiser vi handlende aktører. I et ANT-perspektiv er det ikke bare personer som er aktører, også ting er aktører som må studeres (Jensen, 2005), for eksempel en rullestol. Dette fordi den fysiske gjenstanden også gjør noe med deltakerne ved å iverksette handling.

Moser gjør et analytisk skille mellom aktøren (med kapasitet til å handle) og subjektet (med kapasitet for bevissthet, tenkning og følelse) (Moser 2006, s. 142). Det vil si at i situasjoner ser vi aktører som handler, og subjekter som blir til. Hva disse subjektene blir til, er sjelden entydig, og derfor brukes begrepet i flertall, subjekter. Gjennom måter man ordner samværet på, får de handlende subjektene ulike posisjoner. Som person vil man hele tiden bevege seg mellom ulike posisjoner, også i en situasjon, og det er disse «punktene» som gir innsikt i hva mennesker er, og hvordan det som skjer, gir mening. Punktene er der hvor tanker, bevissthet, kunnskap, tale og følelser kommer til uttrykk (Moser, 2006). Subjektets posisjon som analytisk tilnærming legger vekt på de små hendelsene og de ulike skiftene i posisjoner på mikronivå, og på hvilke virkemidler som blir brukt i denne prosessen. Ved å studere mellommenneskelige relasjoner på denne måten, fremtrer et kreativt mangfold som gir muligheter for handling og forståelse.

I analysen er jeg som nevnt også inspirert av etnografisk arbeid som vektlegger hvordan steder og individer blir til i måten materielle artefakter blir brukt på. Et sentralt poeng i denne etnografien er hvordan ett og samme objekt, en gjenstand, en statue i en park eller klesplagg, kan ha ulik mening for folk avhengig av kontekst og hvem som ser eller bruker gjenstanden eller stedet. Konteksten er sosiokulturell og knyttet til et sted, men også spredt ved at de materielle objektene også får en nasjonal, global og historisk betydning. Dette er etnografiske monografier som gir en omfattende analyse av kulturelle praksiser. I denne sammenheng legger jeg vekt på prosesser for hvordan forståelse blir til gjennom bruk av objekter, og mulighetene som ligger i objekter til å bety ulike ting for folk avhengig av hvilken erfaring de har med objektet. Gjennom praksis blir man kjent med hva objekter kan brukes til, og man danner seg en oppfattelse av objektet som gir mening (Sansi, 2007). Det som er annerledes (tingen, følelsene og tankene), konstateres eller bevisstgjøres, og gjøres så kjent (subjektiveres). Sansi (2007) skriver at bevisstgjøringen eller markeringen tilkjenner hvordan man fungerer i verden, og gir i denne erkjennelsen en mulighet til å tilpasse virkelighetsforståelsen til en ny eller utvidet mening. I denne prosessen får man både felles og individuelle forståelser.

Nedenfor vil det bli gitt beskrivelser som diskuteres med vekt på hva som skjer, hvilke subjektposisjoner som fremkommer, og hvordan kunnskap blir til. Forståelser av funksjonshemning vil bli trukket inn. Deretter vil de tre situasjonene diskuteres videre i forhold til hvilket sted som skapes, og muligheter for inkluderende praksis i skolen.

## I skolegården

*Det er lunsjtid på skolen, og Solveig og Line har lunsj sammen. De sitter inne i garderoben før de skal ut. Solveig får lov til å oppholde seg lenger i garderoben enn de andre elevene, siden hun bruker mer tid på å kle på seg. Hun får også lov til å ha med seg venninner til å hjelpe seg.*

*Solveig og venninnen Line snakker sammen, deler mat og ler. Solveig har fortalt meg tidligere at Line er bestevenninnen hennes fordi de tilbringer mye tid sammen på fritiden, og Solveig opplever at hun kan fortelle alt til Line. Når de er på vei ut, kommer Marianne bort. Hun vil leke med dem. Marianne og Solveig er bare sammen på skolen, ikke i fritiden. De er gode venner, men ikke bestevenner, har Solveig fortalt meg. Jentene ser på Puma-skoene som Marianne har på seg. Line lurte på om de er ekte, og det er de, bekrefter Marianne. Så snakker de ikke mer om det, men begynner å ordne med rullestolene til Solveig. Line hjelper Solveig opp fra benken og i den manuelle rullestolen, og så går de bort dit hvor Traxen (elektrisk stol) står parkert utenfor inngangen. Den har en fast plass like ved inngangsdøren til tre av skolens klasserom som ligger ut mot oversiden og et flatt område i skolegården. Line sier hun vil kjøre den elektriske rullestolen, og Marianne vil sitte foran sammen med henne på den. Solveig må da bruke den manuelle rullestolen hun allerede sitter i. Når de to andre jentene begynner å kjøre Traxen henger Solveig seg på ved å ta tak i Traxen. De farer bortover skolegården mot en liten bakke hvor Solveig slipper taket mens de andre kjører videre opp bakken. Solveig ser på meg og sier: «Hardt arbeid.» Så ruller hun seg raskt opp bakken til de andre. Der bytter de stoler. Solveig setter seg over i Traxen med Marianne foran seg og Line tar den manuelle stolen. De sier ingenting. Så farer de av gårde nedover bakken bort til inngangspartiet igjen og tilbake. Når de kommer tilbake, kommer Line, som bruker den manuelle stolen, bort til meg og*

*sier: «Dette er skikkelig moro.» Hun tilter stolen bakover og balanserer på bakhjulene og spør meg om jeg kan gjette hvor lenge hun har klart å balansere slik hjemme hos Solveig. Solveig hører hva vi snakker om og svarer for meg: «En halv time.» Mens dette skjer, spør Marianne flere ganger om hun kan få låne den manuelle rullestolen, og Solveig lar henne låne den. Hun forteller Marianne litt om hvordan hun skal bruke den, selv om Marianne vet hvordan det skal gjøres, og fortsetter med å si at hun ikke får lov til å balansere. «Av sikkerhetsmessige grunner,» sier Solveig og ser på meg.*

Historien starter med påkledning og matspising innendørs hvor også vennskapet dem imellom utspiller seg. De deler mat, prater og det kommer en annen venninne bort til dem på veien ut. De er vant til å bruke rullestolene i friminuttene, men gjerne i kombinasjon med å gjøre andre ting. De beveger seg fra ett område av skolegården til et annet, og siden skolegården er stor og flat med bare noen få små bakker, egner den seg for bruk av rullestoler. Ledelsen ved skolen har besluttet at Solveig får bruke stolene sine som hun vil i friminuttene, bare det ikke bidrar til at de kommer for sent inn i timen, og at de er forsiktige og ikke kjører på andre medelever. I dette friminuttet velger jentene å kjøre en del frem og tilbake. Andre ganger går de ved siden av Solveig opp til plataet som er et samlingssted for flere. Der kan de leke forskjellige leker med ball eller ulike rollespill. Rullestolene og andre ting, som for eksempel en benk, er alltid en del av leken. Jentene forhandler om bruk av stolene, og det fremkommer at kunnskap om hvordan man kan bruke stolene, gjør at de blir viktige i lek. De igangsetter lek, og de uttrykker glede, mestring og refleksjon. Omgivelsenes utforming gir noe ekstra til leken siden det er lett å bruke rullestolene i skolegården, og siden de faktisk får lov til å bruke dem, men det er måten de brukes på, som frembringer emosjonell begeistring. Gjennom bruk av stolene produseres og konstateres vennsksapsrelasjoner og vennsksapsposisjoner knyttet til Solveig tydelig. Kunnskapen er et uttrykk for nærhet i vennskapet til Solveig. Kunnskap knyttet til bruk av stolene og ferdigheter gir flyt i leken.

Solveig har subjektposisjon både som mester og læremester. Knyttet til disse posisjonene kommer det frem ulike vennsksapsrelasjoner. I samtalene som finner sted, snakker de om et skifte mellom ulike steder som hjem og skolegård, og vi blir gitt informasjon om vennsksapsrelasjoner

som strekker seg utover skoletid. Hjelpemidlene er attraktive «å holde på med» på fritiden og på skolen. På fritiden utforskes rullestolene, og denne kunnskapen tas med til skolen og blir sentral i organisering av samværet i noen situasjoner. Det er måten stolene kan brukes på som gjør leken morsom. Solveig regulerer hvordan Marianne som uerfaren får lov til å bruke stolene, og hun regulerer stilltiende Line ved at hun får lov til å bruke stolene. Vi ser et kunnskapshierarki som styres en del av Solveig, men som også viser at de forhandler om hvordan de skal løse situasjoner. De vil alle vise kunnskap og ferdigheter knyttet til stolene. Det gir tilgang til moro. I samspill med meg som observatør formidler de hele tiden hva de vet om rullestolene, typer vennskapsbånd, og informasjon om hverandre, dvs. ulike kunnskaper om vennskap, tekniske hjelpemidler og forhandling. Sammen med meg blir de alle tre mestre og jeg novisen i denne situasjonen. Samhandlingen skaper et fellesskap bestående av en sammensatt utveksling av kunnskap og forhandlinger de bryner seg på, og som de finner løsninger på. Den manuelle rullestolen gir Solveig mulighet til å vise fysisk mestring. Begge stolene gir henne mulighet til å forvalte bruken av stolene, og selve forvaltningen inkluderer diskusjoner, bestemmelser, uenigheter, enigheter m.m., som spiller på kjente normer for utvikling av vennskap og sosial utvikling. Funksjonshemningen er ikke et uttalt tema. Praksisene som utspiller seg, viser mulighet. Det relasjonelle samspillet inkluderer «et problem» sammen med andre kjente utviklende strategier barn anvender i samvær. Dette er det Sansi (2007) beskriver som en prosess med å gjøre noe ukjent (rullestoler) til noe kjent som jentene bruker for å ha moro og å skape seg selv som jenter. Hjelpemidlets muligheter blir utnyttet. Således utfordrer praksisen scenarier som for eksempel «funksjonsnedsettelse er en tragedie». Rullestolene kompenserer ikke bare for redusert gangfunksjon, men de gir i tillegg muligheter for sosial utvikling og posisjonering.

Innenfor en medisinsk forståelsesramme vil hjelpemidlet bidra til handlekraft. I en sosial og relasjonell forståelse som omfatter forhold i omgivelsene, vil fokus ikke bare rettes mot at hun har hjelpemidler som kompenserer, men også hvordan kompenseringen eller det sosiale miljøet rundt forholder seg til funksjonsnedsettelsen og hjelpemiddelet, og på den måten gir handlekraft. I denne sammenheng er det også viktig å ta

med at Solveig får lov til å bruke stolene og skolegårdens utforming. Også den historiske utviklingen når det gjelder inkludering av barn med funksjonsnedsettelse i skolen og det rammeverket som styrer denne praksisen, har innvirkning, selv om det i seg selv ikke skaper Solveig som en aktivt handlende aktør. Både krav til universell utforming og individuell tilpasning medvirker til at barn med ulike behov kan inkluderes. Mange skoler har ikke utearealer slik som skolen Solveig går på, og det er ikke gitt at skolen tillater bruk av rullestoler i lek. Det er samspillet mellom reglene, arealet og måten jentene bruker stolene på, som ordner praksisen. Objektet rullestol fungerer som en aktør, eller *aktant* (Latour, 2005; Elgaard Jensen, 2005), som er med på å igangsette handlinger, og blir et symbol som rommer mer enn funksjonshemming og fremkommelighet. Rullestolen assosieres i denne sammenheng med lek og moro og er viktig for produksjon av kunnskap individuelt og sosialt. Den handlekraften Solveig viser, rommer flere forhold enn kapasitet til å komme seg frem. Hun kan bevege seg med andre, og dette gjør hun på forskjellige måter. Som allerede diskutert viser hun mestring og viser at hun liker fart, kontroll og regulering. Hun viser hvem hun er. Hun tar i denne sammenheng i bruk gjenkjennbare størrelser i vennskap og sosial utvikling. Hun tar kontroll og fordeler kontroll ved å la vennene velge hvilke stoler de vil bruke:

*En annen dag sitter Solveig ute på benken i skolegården, og Line sitter i den manuelle rullestolen og balanserer på bakhjulene. «Hun er skikkelig flink», skryter Solveig av henne. Hun vil vise Line hvordan hun kan balansere enda bedre og setter seg over i stolen og viser. Hvis hun sitter mer fremoverbøyd, vil hun balansere bedre på bakhjulene. Senere den dagen ønsker Marianne, den andre venninnen, også å balansere med stolen, men det gir ikke Solveig henne lov til for de har ikke en matte til å legge under stolen, og det må de ha når hun skal balansere. Marianne sier bare «Hmm». Litt senere når de skal bruke rullestolene, har de en diskusjon om hvem som skal bruke hvilke stoler. Line vil bestemme, men Solveig forstår ikke det og sier bestemt: «Jeg bestemmer hvem som kan bruke hvilke stoler.» Det blir taust. Uten ord lar hun Lines forslag få gjelde. Dette skjer andre dager også – at Solveig holder litt tilbake, men lar dem få det som de vil til slutt. Solveig forteller meg at det bare er Line og Marianne som får låne stolene, men i løpet av våren, mens jeg er der sammen med dem, får også noen av Solveigs andre kamerater låne stolene.*

Som allerede nevnt ser vi en rangering av vennskap, og at nærhet i vennskap kommer til uttrykk i bruken av rullestolene. Det gir Line et spillerom for å gå inn på Solveigs ferdighetsarena. Solveig regulerer bruken av rullestolene ut fra kunnskap om hvordan de fungerer og av sikkerhetsmessige grunner. Ved at hun får lov til å bruke stolene slik hun gjør på skolen, blir hun gitt et utvidet spillerom for å vise sin kunnskap til andre og forme fellesskap. Det er altså kunnskap om rullestolene som igangsetter et sett av handlinger, som bidrar til opplevelser som gir innhold til fellesskapet de skaper sammen. Dette er også måter jentene gjør seg til jenter på: De liker fart, moro, viser mestring knyttet til dette, og situasjonen handler i stor grad om hvordan de gjør seg til sosiale personer og jenter. Solveigs funksjonshemning inngår som en del av deres samvær uten at de gjør selve funksjonshemningen til samtaletema. Det sosiale samspillet med kjente elementer rommer funksjonshemning, og de utvikler kunnskap i situasjonen.

I det neste hendelsesforløpet tar historien en annen vending. Solveigs funksjonstap blir et tema.

*Det er storefri, og vi går sammen bortover mot plataet. Line spør meg hvilken skostørrelse jeg bruker. (Jeg har på meg Puma-sko i dag, og jeg har lagt merke til at jentene i klassen til Solveig har sett på skoene. Puma-sko er populært blant jentene.) Både Line og Marianne ser på skoene mine mens vi går bortover. Jeg svarer at jeg bruker størrelse 37. De syns jeg har små føtter, for jeg har samme størrelse som Line, men jeg er jo mye eldre. Marianne forteller at hun også bruker 37. Solveig sier ikke noe, og jeg spør henne hvilken størrelse hun bruker. Hun svarer at hun bruker 33, og at hun har mindre føtter enn skostørrelsen. Det blir en liten pause i praten, og så sier Solveig: «Jeg har veldig små føtter.» Line kommenterer samtidig som hun viser med hendene: «Så små føtter» og smiler vennlig. Solveig blir stille, ser ut i lufta og sier etter en stund: «Har jeg så små føtter?» Ingen svarer. Det ser ut som om Line ikke vet hva hun skal si, for hun ser litt på alle sammen, frem og tilbake. Jeg bestemmer meg for ikke å si noe og heller la stillheten være som den er. Så begynner jentene å bevege seg videre opp bakken, og mens vi går, snur Solveig ansiktet mot meg og sier: «Jeg bruker større sko enn føttene mine for at det skal se ut som jeg har større føtter. Føttene mine har sluttet å vokse. De vil ikke bli mye større. Jeg brydde meg ikke om dette*

*tidligere, men nå så gjør jeg virkelig det.» Hun sier dette uten å virke trist, slik jeg hører det. Hun beskriver det heller på en saklig, rett frem måte. Så forandrer hun tema ved å si at hun gleder seg veldig til i kveld, for da skal hun være sammen med gruppa fra habiliteringssenteret.*

I dette hendelsesforløpet kommer flere forhold til uttrykk. Kunnskap om mote utveksles, betraktning av Puma-skoene er viktig i måten de ordner seg som gruppe på, og for hvordan de gjør seg som jenter. Betydningen av klær eller mote for fellesskapet gjør at jeg som forsker blir mer deltakende fordi jeg bruker samme skomote som dem. Jeg blir ikke bare forskeren, men også hun med samme motepreferanser. Jeg blir ikke en av dem, men en del av situasjonen med dem hvor vi erfarer hvordan moter krysser generasjoner. Samtalen om Puma-skoene gir også en vending i historien og leder inn på utforskning av skostørrelser og deretter mot Solveigs funksjonsnedsettelse. Siden Solveig ikke sier noe, spør jeg henne om hvilken størrelse hun bruker. Jeg vet ingen ting om at føttene hennes er små, eller hennes begrunnelser for bruk av sko. Hennes sko ser ut til å være i samme størrelse som de andres. Det er først når Line kommenterer, på en vennlig måte, at Solveig har små føtter, at vi får informasjon om hva Solveig tenker om føttene sine, noe som konstaterer funksjonsnedsettelsen hun har. Solveig sier noe om føttene, hvordan de er, og viser en reaksjon idet en av de andre uttaler seg om denne forskjellen. Solveig pleier å snakke åpent om forhold knyttet til funksjonsnedsettelsen, men da er det gjerne hun som konstaterer annerledesheten. I denne sammenhengen var det de andre som konstaterte forskjellen. Identitetsskaping handler i stor grad om forholdet mellom eller en balansegang mellom å forholde seg til hva andre mener om en eller ikke (Jenkins, 2008). Det kan også handle om hvordan man omgås andres forståelse av en selv, og hvordan man vil oppfattes av andre. I et fellesskap er man flere om å påvirke balansegangen. I denne sammenhengen bidrar Solveig med informasjon om hvordan dette er. Hun trekker inn både informasjon om hvordan hun opplever (føler og tenker om) dette at hun ikke har føtter som fungerer slik som andres, og hvorfor det er slik (medisinsk funksjon). Hun finner en måte å fortelle om funksjonstapet på. Hun tar også styring og avslutter samtalen med å fortelle at hun gleder seg til å være sammen med de andre

i habiliteringsgruppa senere på dagen. Funksjonsnedsettelsen gjør at hun er en del av et annet fellesskap som hun også trives med.

Et annet viktig forhold er hvordan forskerens deltakelse påvirker situasjonen. Det er jeg som forsker som blir engstelig for om dette er for ømtålig å snakke om. Stillheten fra de andre jentene trenger ikke å være knyttet til sårbarhet, men heller til at de ikke har så mye å si når noe ukjent blir snakket om, slik de ofte ellers også kunne vise. Gjennom mange observasjoner og oppfølgende samtaler med Solveig får jeg et rikt bilde av hvordan Solveig forteller om funksjonstapet for at de andre skal forstå hvorfor hun gjør som hun gjør. Vi ser en situasjon hvor «problematiske» forhold ved funksjonshemning kommer til syne (Moser, 2006), det vil si situasjoner som rommer både egne og andres opplevelser av annerledeshet, som kan være utfordrende. Betydningen av å fremme slike erfaringer er helt sentralt i funksjonshemningsforskning (Thomas, 2004; Garland Thomson, 2011) og i barneforskning (Green & Hogan, 2005), da det gir oss et bredere forståelsesgrunnlag vi kan bygge gode løsninger på.

Funksjonsnedsettelsen snakkes frem i denne situasjonen, men det er mye annet som skjer samtidig som også bør understrekes. Solveig viser kunnskap og formidler kunnskap og følelser, vi andre rundt lytter. Det skapes et fellesskap som også rommer samtaler om hvordan det er å være menneske. Sett sammen med de første historiene gis vi innsikt i hvordan funksjonsnedsettelse innordnes i sosialt samspill på ulike måter, men som inkluderende praksis.

## Diskusjon

Det som er felles i de tre hendelsesforløpene, er hvordan funksjonsnedsettelsen innordnes det sosiale samspillet som en sosial ressurs fremfor å være en begrensning. Funksjonshemning som begrensende for lek har liten plass i de to første beskrivelsene. Dette er viktig å understreke da det står i kontrast til fokus på begrensningene og funksjonstapet hvor personens sosiale erfaringer kommer i bakgrunnen eller ikke blir vektlagt. Barn og unge med funksjonsnedsettelse ønsker som andre barn å bli sett for sine sosiale sider (Bekken, 2014; Øien, Fallang & Østensjø, 2016;

Fallang, Øien & Olsen, 2014). De ønsker å snakke om hvordan hverdagen er for dem. Det er også disse sidene profesjonelle, som gir råd blant annet til skoler, kan synes er vanskelig å ivareta i samtaler med barn (Bekken, 2017). Ved å rette utforskningen mot subjektposisjonene tydeliggjøres Solveigs sosiale sider, regulering av samspill og kunnskapsdannelse. Posisjonene gir kraft til hennes handlinger. Solveig er ei jente som prater mye med andre, etablerer relasjoner, ytrer meninger og argumenterer, og det kan lett antas at det er på grunn av hennes sosiale egenskaper at samværet utspiller seg som det gjør. Hennes person virker inn og skal ikke undervurderes, men det gjør ikke hennes eksempel mindre relevant. Det er i praksisene vi finner forståelser av det temaet vi studerer (Gallagher, 2008). Rullestolene og funksjonsnedsettelsen blir noe mer enn begrensninger, og som tidligere nevnt ser vi hvordan det sosiomaterielle samspillet og forståelsene eller kunnskapene knyttet til dette, gir handlekraft til hjelpemidlet og til å se at funksjonsnedsettelse ikke bare begrenser. Men det er mer enn bare for deltakerne at det skjer en meningsdannelse. Et sted skapes også og gir mening for de andre i skolegården.

Denne meningsdannelsen skjer parallelt med at rullestolene er et hjelpemiddel for fremkommelighet. Tingen, eller objektet, får sin mening i kraft av det som skjer med den på det konkrete stedet der den er. Det er ikke bare tingen som fylles med mening, men også stedet får en annen betydning. Skolegården blir til et sted som rommer lek med et fremkommelighetshjelpemiddel, i tillegg til at det er et sted for lek, for barn med ulik bakgrunn og barn med funksjonsnedsettelse som bruker hjelpemidler. Skolegården blir et sted hvor det foregår lek med rullestolene, hvor elevene må forholde seg til denne leken slik de forholder seg til annen lek som foregår. På samme måte som at elevene ser opp for dødballen eller fotballen, ser de også opp for rullestolene. Ved at rullestolene er blitt en del av hva elevene forbinder med skolegården (stedet), ligger ikke ansvaret for å være «obs» bare hos brukeren av stolene. Stedet rommer rullestolleken som foregår på lik linje med de andre aktivitetene i friminuttene. Også andre forhold, som regler på skolen og praksiser for hvordan lek kan foregå, inngår i dette nettverket av meningsdannelser. Vi ser at inkluderingen rommer læringsprosesser for å omgås mangfold. I dette ser vi hvordan praksiser også bidrar til et mer kollektivt bilde på

hva en skolegård rommer (Sansi, 2007). I denne prosessen kan man gjøre seg tanker om hva man er en del av i et skolefellesskap, og det gis rom for at virkelighetsforståelsen kan tilpasses ny eller utvidet mening.

Vi får gjennom beskrivelser av praksiser eksempler på hva inkludering kan romme. Beskrivelsene og eksemplene er relevante i arbeidet med å inkludere barn med funksjonsnedsettelse i skolen. I samspillet som foregår jentene imellom, ser vi at det skjer en kontinuerlig flyt av informasjon, regulering og plassering av hverandre. Vi kan anta ut fra skolens holdning til og bestemmelser om at det er lov til å bruke rullestolene i skolegården, at skolen har sett rullestolens potensial. Skolen gir en ramme for samspill. I denne sammenheng er det funksjonshemningens muligheter eller begrensinger som står på spill.

I arbeid med inkludering av barn i skolen vil forståelsen av hva «funksjonshemmede» er i stand til å klare, og hva som er rimelig at man legger til rette for, være med på å påvirke inkluderingen. Samspillet som skjer mellom barna, er et uttrykk for hvordan inkluderingen fungerer i praksis, og rommer mer enn et uttrykk for om den er bra eller ikke, men i første instans hva som skjer mellom barna. I disse praksisene kan vi lese hvordan gitte forståelser av funksjonshemning og inkludering blir utfordret. Situasjonene som diskuteres, er preget av åpenhet for det som er annerledes. I praksis finner vi ofte måter å gjøre ting på og måter å snakke på som er annerledes enn forutinntatte forståelser av noe, for eksempel funksjonshemning. Mulighetsbetingelsene ligger i den sosiale bruken av de materielle forholdene: Solveigs funksjonsnedsettelse, skolegården, tillatelsen til å bruke skolegården, rullestolene, klær og tillit til at Solveig utfører en forsvarlig og forsiktig bruk av stolene, er med på å danne en inkluderende praksis.

## Avslutning

God innsikt i hvordan barn og unge lever med funksjonsnedsettelse gir mulighet til å legge til rette for praksiser som er sosialt utviklende. For å få til dette er det viktig å belyse det som fungerer, og å styrke forhold som tydeliggjør at personer med funksjonsnedsettelse er som andre barn. I mange tilfeller er det ikke samsvar mellom forståelser i samfunnet og det

som skjer i praksis, knyttet til hvordan det er å ha en funksjonsnedsettelse. Å undersøke hva funksjonshemning er, og hvordan barn og unge lever med funksjonsnedsettelse, er viktig for å vite hvordan deres deltakelse utfolder seg i praksis med både muligheter og begrensinger. Studier som legger vekt på å undersøke praksiser som finner sted barn imellom, gir innblikk i hvordan de ordner samvær seg imellom, og i denne studien hvordan de innordner funksjonsnedsettelsen som en del av samspillet. I denne organiseringen finner vi forståelser knyttet til hva som er mulig å gjøre sammen, og utfordrer eksisterende forståelser eller antatte forståelser av hva som ikke er mulig. I fortellingene ser vi samvær og sosial læring i hvordan de omgås rullestolene, og hvordan de snakker om funksjonsnedsettelsen. Dette er et viktig budskap i arbeidet med å fremme gode forståelser og praksiser for personer med funksjonsnedsettelse.

## Referanser

- Barne- og likestillingsdepartementet (2017). *Deltakelse og mangfold. Regjeringens innsats for personer med funksjonsnedsettelse (2014–2017)* (kap. 3). <https://www.regjeringen.no/contentassets/a37e525817184c20b57dfe0e75bc6a2a/deltakelse-og-mangfold---regjeringens-innsats-for-personer-med-funksjonsnedsettelse.pdf>
- Bekken, W. (2014). «I want them to see that I feel normal»: three children's experiences from attending consultations in paediatric rehabilitation. *Disability & Society*, 29(5), 778–791. doi:10.1080/09687599.2013.874329
- Bekken, W. (2017). Decision-Making in Paediatric Rehabilitation: Exploring Professionals' and Children's Views on Decision-Making Involvement. *Children & Society*, n/a-n/a. doi:10.1111/chso.12218
- Connolly, P. (2008). Race, gender and critical reflexivity in research with young children. I P. Christensen & A. James (red.), *Research with Children – Perspectives and Practices* (second edition). New York and London: Routledge.
- DePoy, E., & Gilson, S.F. (2011). *Studying disability: multiple theories and responses*. Los Angeles: SAGE.
- Fallang, B., Øien, I., & Olsen, B.C.R. (2014). Skoleliv. I L.M. Gulbrandsen (red.), *Barns deltakelse i hverdagslivet og profesjonelle praksiser: en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gallagher, M. (2008). Foucault, Power and Participation. *International Journal of Children's Rights*, 16(3), 395–406. doi:10.1163/157181808x311222

- Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.
- Green, S. & Hogan, D. (2005). *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*. London: Sage.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gulbrandsen, L.M. (2017). *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3. utg.). New York: Routledge.
- Jensen T.E. (2005). Aktør-netværksteori – Latour, Callons og Laws materielle semiotikk [Actor network theory – Latour, Callons and Law's material semiotics]. I A. Esmark, C.B. Laustsen, & N.Å. Andersen (red.), *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kittelsaa, A., Kristensen, G.K., & Wik, S.E. (2017). *Kjønn i forskning om funksjonshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J., & Mol, A. (2001). Situating Technoscience: An Inquiry into Spatialities. *Environment and Planning: Society and Space*, 19(5), 609–621.
- Moser, I. (2006). Mulighetsbetingelser for normalitet. Teknologi, subjektivitet og kropp i ordningen av funksjonshemminger og funksjonsdyktighet. I T.H. Eriksen & J-K. Breivik (red.), *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, I. & Law J. (2004). «Making Voices»: New Media Technologies, Disabilities, and Articulation. *Reprint (Universitetet i Oslo. Senter for teknologi, innovasjon og kultur: trykt utg.) nr 22/2004*. Oslo: Senter for teknologi, innovasjon og kultur.
- Sansi, R. (2007). *Fetishes and monuments: Afro-Brazilian art and culture in the twentieth century*. New York: Berghahn Books.
- Schneider, A. (2003). On «appropriation». A critical reappraisal of the concept and its application in global art practices. *Social Anthropology*, 11(2), 215–229. doi:10.1111/j.1469-8676.2003.tb00169.x
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569–583.
- Øien, I., Fallang, B., & Østensjø, S. (2016). Everyday use of assistive technology devices in school settings. *Disability And Rehabilitation. Assistive Technology*, 11(8), 630–635.

