

Segregerte opplæringstilbud - en del av den inkluderende skolen?

En kvalitativ studie om foreldres opplevelser av å ha barn i segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole

SILJE GJØSE EILERTSEN

VEILEDER

David Lansing Cameron

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Gleden er stor når målet om en masteroppgave i spesialpedagogikk endelig er nådd. Arbeidet med dette prosjektet har bidratt med verdifull kunnskap, og i den forbindelse er det flere som fortjener en takk.

Aller først vil jeg takke mine fem informanter som stilte opp og fortalte åpent om sine opplevelser. Uten dere ville ikke dette prosjektet ha eksistert. Deres opplevelser og erfaringer vil jeg ta med meg inn i arbeidslivet.

Jeg vil videre takke min veileder David Lansing Cameron, som har håndtert utallige spørsmål fra en til tider frustrert student. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger, og din fleksibilitet som veileder.

Til slutt, vil jeg takke mine nære og kjære for oppmuntrende ord og en forståelse for en viss utilgjengelighet gjennom en lengre periode.

Sandnes, mai 2022

Silje Gjøse Eilertsen

Sammendrag

En inkluderende skole kan beskrives som en skole der elevmangfoldet aksepteres og respekteres, og i den forbindelse vektlegges elevens tilhørighet til en ordinær skole (Haug, 2020, 2021a). Retten til spesialundervisning oppstår når en ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Det er få elever som får spesialundervisning ved en spesialavdeling eller spesialscole, sammenlignet med antall elever som får dette i ordinær klasse (Nordahl et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021). Til tross for det, viser forskning til et gap mellom politiske føringer knyttet til inkludering og den faktiske praksis (Finnvold, 2021; Ramberg & Watkins, 2020, s. 85).

Hensikten med prosjektet var å belyse foreldre sine opplevelser rundt segregerte opplæringstilbud, og hvilke aspekter ved inkludering som kommer til syne i beskrivelsen av opplæringstilbudet til barna deres. Dette ble undersøkt gjennom følgende problemstillinger: *Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole og hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?* For å svare på problemstillingene ble det gjennomført fem individuelle semistrukturerte intervju. Utvalget bestod av to mødre som hadde ett barn ved en spesialscole, og tre mødre som hadde ett barn ved en spesialavdeling. Barna har en alder mellom syv og tolv år. Prosjektet har gjennomgående hatt et sosialkonstruktivistisk ståsted som blant annet synliggjøres ved valg av intervju som metode. Dataanalysen ble sett i lys av en hermeneutisk tilnærming, hvor egen forforståelse er sentral (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Videre ble det gjennomført en tematisk analyse basert på Braun og Clarke (2006) sine seks faser, hvor de endelige funn ble presentert gjennom fem temaer: a) strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg, b) fysisk avstand og muligheten for tilhørighet, c) det ideelle opplæringstilbudet, d) foreldrenes medvirkning i samarbeidet og e) synet på inkludering. Samlet sett viser funnene til at foreldrene er fornøyde med nåværende opplæringstilbud. Det løftes likevel frem et ønske om et tilbud «i midten». Funnene indikerer ikke særlige forskjeller mellom spesialavdeling og spesialscole. Spenning mellom foreldrenes synspunkt og strukturelle hindringer ble dog tydeliggjort. Videre tyder funnene på en tillit til skolen, som kan ha en innvirkning på samarbeidet. Det sosiale aspektet ved inkludering ble vektlagt, likevel viser funnene til både et sosialt og faglig utbytte.

Abstract

An inclusive school can be described as a school where student diversity is accepted and respected, in this regard emphasis is placed on belonging to an ordinary school (Haug, 2020, 2021a). The right to special education means that one does not have or cannot receive a satisfactory benefit from ordinary education (Opplæringslova, 1998, § 5-1). There are few pupils who receive special education in a special classroom or at a special school, compared with the number of pupils who receive this in the ordinary class (Nordahl et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021). Despite this, research indicates a gap between political goals related to inclusion and the actual practice (Finnvold, 2021; Ramberg & Watkins, 2020, s. 85). The purpose of this study was to investigate parents' experiences with segregated educational provision and how inclusion comes into view in parents' descriptions of the educational provision. This was investigated through the following questions: *How do parents experience having children in segregated educational provision, viewed in light of the principle of inclusion in Norwegian schools and how does inclusion come into view in parents' descriptions of the educational support provided to their children?* To answer these questions, five individual semi-structured interviews were conducted. The sample consisted of two mothers who each had one child at a special school, and three mothers who each had one child in special classrooms. The children are between seven and twelve years old. The study is based on a social constructivist point of view, hence the chosen method being an interview study. Data analysis was seen in the light of a hermeneutic approach, where one's own pre-understanding is central (Alvesson & Sköldberg, 2017). Furthermore, a thematic analysis was carried out based on Braun and Clarke (2006) six phases, where findings were presented through five themes: a) structural barriers regarding school choice, b) physical distance and possibilities of belonging, c) the ideal educational institution, d) parents' participation in the collaboration and e) views of inclusion. Overall, the findings indicate that parents are satisfied with the current educational services. However, a desire for something “in the middle” is highlighted. The findings do not point to differences between special classes and special schools. However, tensions between the parents' point of view and structural barriers were clarified. Furthermore, the findings indicate trust in the school, which may impact the following collaboration. The social aspect of inclusion was emphasized, yet the findings indicate both a social and academic benefit.

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling	2
1.2 Tidligere forskning.....	3
1.3 Oppgavens struktur	5
2 Teoretisk perspektiv	6
2.1 Forholdet mellom spesialundervisning og inkludering.....	6
2.2 Inkludering	7
2.2.1 Fysisk inkludering	9
2.2.2 Sosial inkludering.....	10
2.2.3 Faglig inkludering.....	11
2.2.4 Sammenheng mellom de ulike inkluderingsperspektivene	11
2.3 Livskvalitet.....	12
2.4 Foreldreperspektivet og foreldresamarbeid.....	14
3 Metode	17
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	17
3.1.1 Hermeneutikk og forforståelse	17
3.2 Utvalg.....	18
3.2.1 Rekruttering.....	19
3.3 Semistrukturert intervju	20
3.3.1 Gjennomføring av digitale intervju	21
3.4 Tematisk analyse.....	22
3.5 Pålitelighet og gyldighet	24
3.6 Etske overveielser	26
4 Funn	29
4.1 Strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg	29
4.2 Fysisk avstand og muligheten for tilhørighet.....	31
4.3 Det ideelle opplæringstilbudet	32
4.4 Foreldrenes medvirkning i samarbeidet	35
4.5 Synet på inkludering	36
5 Diskusjon	39
5.1 Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud?	39
5.1.1 Samarbeidet med skolen.....	41
5.2 Hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?	43
5.2.1 Sosial og faglig inkludering ved å tilhøre et segregert opplæringstilbud	46
6 Refleksjoner og begrensninger	49
7 Avslutning	52
Litteratur	55
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	64
Vedlegg 2: Intervjuguide	67
Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD	70

1 Innledning

Det blir ofte henvist til Salamanca-erklæringen i forbindelse med inkludering. Salamanca-erklæringen ble fattet i 1994, hvor blant annet begrepet inkluderende utdanning ble synliggjort i en internasjonal sammenheng og skulle omfatte alle elever som opplevde skolen som vanskelig (Haug, 2021b). Det fremkommer et ønske av erklæringen om å sette skoler i stand til å møte alle elever, men særlig elevgruppen med spesielle behov (UNESCO, 1994). Norge har ratifisert erklæringen, hvilket betyr at prinsippene ved erklæringen skal danne grunnlaget for retningslinjer for utdanningen i Norge (Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring, 2009). Som følge av blant annet Salamancaerklæringen ble integreringstanken på 1990-tallet erstattet med ideene om en inkluderende skole, hvor ingen elever skulle skilles ut (Haug, 2021a). Elever med spesielle behov er i Salamanca-erklæringen definert bredere enn vilkårene for spesialundervisning i henhold til opplæringslova (1998, § 5-1). Det kan likevel antas at elever med spesielle behov kan ha behov for spesialundervisning, og at denne støtten kan gis segregert fra andre elever. Salamanca-erklæringen kan dermed gi en pekepinn på hvorfor inkludering ofte ses i sammenheng med spesialundervisning.

Det diskuteres enda internasjonalt hva inkludering innebærer og hvordan det skal praktiseres. Nordahl og Overland (2021, s. 13) fremhever tre opplæringsprinsipper som skal gjelde for alle elever, og som kan anses som ryggraden i opplæringstilbudet. For det første skal skolen være inkluderende og gi alle elever et forsvarlig opplæringstilbud. Videre skal opplæringstilbudet være tilpasset den enkelte elev sine behov og forutsetninger, og til slutt skal opplæringstilbudet være likeverdig. Likeverdig opplæring betyr ikke at elevene skal behandles likt, men ulikt basert på deres forskjellige evner, forutsetninger og behov (NOU 2019: 23). Dette har ikke alltid vært ansett som ryggraden i opplæringstilbudet, men bak disse opplæringsprinsippene foreligger det en visjon om en inkluderende skole. Imidlertid peker forskning på dette som et vanskelig mål å gjennomføre i praksis (Wendelborg & Tøssebro, 2008). Det kan derfor stilles spørsmål om hvorvidt prinsippene opprettholdes i den norske skolen i dag, ettersom det foreligger ulike meninger om hva en inkluderende skole innebærer.

Inkludering anses også som en menneskerett, og at dagens utdanningsordning hvor en elevgruppe segregeres dermed bør utfordres (Mortier, 2020). Dette samsvarer med Haug (2020) som hevder at det ideelle ved en inkluderende utdanning er å bli undervist i en ordinær

klasse. Imidlertid fremkommer det av NOU 2016: 17 at det ofte opprettes løsninger tilpasset mennesker med utviklingshemming med et mål om å behandle eller erstatte den manglende kompetansen. Flere skoler etablerer atskilte opplæringstilbud for elever med utviklingshemming. Tall fra 2020-2021 viser til at nesten ni prosent av elever som får spesialundervisning tilhører en spesialavdeling eller spesialscole (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hegarty et al. (1981) beskriver spesialscole som det mest segregerende tiltaket, hvor det mest inkluderende tiltaket innebærer at elever med spesielle behov får opplæring i ordinær klasse uten ekstra støtte eller med en form for tilrettelagt støtte. Utfordringen med inkluderende utdanning handler nemlig om hvordan opplæringen kan tilpasses for ulike elever slik at et best mulig opplæringstilbud blir sikret for alle (Booth, 1996).

Når det gjelder valg av skole, løfter Wendelborg (2014) frem at foreldre til barn med utviklingshemming vurderer forskjellig, hvor noen ønsker forsterket skole mens andre ønsker ordinær skole. I henhold til opplæringslova (1998, § 8-1) har alle barn rett til å gå på nærskolen. Bufdir (2013) viser likevel til at spesialpedagogiske ressurser noen ganger samles ved en forsterket skole i kommunen. Bajwa-Patel og Devecchi (2014) fant at foreldre til barn med omfattende støttebehov opplevde et dilemma, der de måtte velge mellom akademiske eller sosiale aspekter ved barnets skolegang. Videre trekker studien frem en opplevelse av at ingen steder ser ut til å passe, og kan tyde på at foreldre opplever at de ikke har særlig med valgmuligheter når det gjelder valg av opplæringstilbud.

1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling

Utvalget i dette prosjektet består av foreldre til barn som har et vedtak på spesialundervisning og får dette gjennom et segregert opplæringstilbud. Betegnelsen segregerte opplæringstilbud vil i dette prosjektet bli brukt som et overordnet begrep for spesialscole og spesialavdeling. Statlige spesialscole ble først nedlagt i 1992, og i dagens norske samfunn blir skolene ofte omtalt som skole og ressurscenter. Til tross for dette, vil betegnelsen spesialscole bli brukt for å tydeliggjøre skillet mellom spesialscole og spesialavdeling. Det kan argumenteres for at spesialavdeling og spesialscole er utdaterte begreper, da det peker på noe som er spesielt og dermed avvikende. Bruken av begrepet spesial i dette prosjektet grunnes i et syn om at opplæringstilbudene kan anses som spesialister, og derav ordvalget. Denne holdningen er i overensstemmelse med Rix og Paige (2008) som viser til at spesialscole og klasser vurderes

som spesialisttilbud da de har et høyere servicenivå enn en ordinær skole, og dermed er bedre egnet til å ta vare på elevene.

Formålet med prosjektet er først og fremst å kunne bidra til en kunnskapsbasis omkring segregerte opplæringstilbud sett i lys av et inkluderingsperspektiv, og å få dette belyst gjennom foreldres opplevelser. Ved å løfte frem foreldreperspektivet på spesialundervisning kan dette ifølge Gasteiger-Klicpera et al. (2013) bidra til et mer helhetlig syn. Forskning rundt spesialundervisning for elever med utviklingshemming pekes også på som et lite utforsket felt innenfor norsk spesialpedagogisk forskning (Hausstätter, 2017). Tidligere studier har undersøkt både spesialpedagogers og læreres opplevelser av begrepet inkludering når det gjelder barn med nedsatt funksjonsevne. Imidlertid finnes det lite forskning rundt foreldres syn på spesialavdelinger og spesialskoler i Norge. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan foreldre vurderer norske spesialavdelinger og spesialskoler som opplæringstilbud for deres barn sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole. På bakgrunn av dette har denne studien følgende problemstillinger:

- 1) *Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole?*
- 2) *Hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?*

1.2 Tidligere forskning

Basert på grunnskolens informasjonssystem er det få elever som tilhører en spesialavdeling eller spesialskole sammenlignet med antall elever som får spesialundervisning i ordinær klasse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Nordahl et al. (2018) påpeker at omtrent 40 prosent av elever som har vedtak på spesialundervisning, får dette innenfor ordinær klasse. Det er også denne gruppen det finnes mest forskning om (Haug, 2020). Dette kan muligens være en forklaring på hvorfor det finnes lite forskning rundt elever med tilknytning til spesialavdeling eller spesialskole.

Wendelborg og Tøssebro (2008) gjennomførte en spørreundersøkelse som en del av et større livsløpsprosjekt i Norge, hvor 603 foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne svarte på den første spørreundersøkelsen. De undersøkte skoleplassering og klasseromsdeltakelse blant barn

med nedsatt funksjonsevne i den norske grunnskolen. Prosjektets funn viser til at fravær fra ordinær klasse øker betraktelig etter hvert som barna blir eldre. De fant også at kommunestørrelse og type funksjonshemming er sentrale faktorer for skoleplasseringen. Funnene indikerer videre at utdanningssystemet står overfor et dilemma når det gjelder inkludering av alle barn i ordinær opplæring, hvor spesialundervisningspraksisen ser ut til å fjerne barn fra klassen for å gi ekstra støtte og opplæring.

En britisk studie av Parsons et al. (2009) undersøkte foreldre sin tilfredshet med opplæringstilbudet for barn som har vedtak på spesialundervisning eller har en funksjonshemming. De gjennomførte en spørreundersøkelse, hvor 562 foreldre deltok og fant at foreldrene stort sett hadde et positivt syn på opplæringstilbudet. Videre fant dem at de som var mest fornøyde var de som hadde barna sine i en spesialskole, der Parsons et al. (2009) beskriver at dette kan handle om et større fokus på sosiale og personlige aspekter fremfor akademisk prestasjon.

En svensk studie av Wilder og Lillvist (2021) undersøkte både foreldres og læreres opplevelse av barn med utviklingshemming sin læring i overgangen fra barnehage til skole. Det ble utført et intervju med ti foreldre, åtte barnehagelærere og åtte lærere. De fant blant annet at tverprofesjonelt samarbeid og anerkjennelse av foreldre sin kunnskap om hva som er best for barnet er viktig. I tillegg til en anerkjennelse om at læring er en sosial prosess for barn med utviklingshemming, hvor nære partnere har betydning for barnets livskvalitet og dermed læringen.

Bahdanovich Hanssen og Erina (2021) undersøkte 60 foreldre sitt syn på inkluderende opplæring for barn med spesielle behov i Russland. Datainnsamlingen foregikk gjennom et kvalitativt spørreskjema på nett. Studiens funn peker på lærerkompetanse, foreldreinvolvering og medmenneskelighet som avgjørende for opplæring av barn med spesielle behov, som videre kan muliggjør at de utvikler seg og trives i et inkluderende skolemiljø. Videre foreslår de at Russland må øke fokuset sitt på involvering av foreldrene, for å kunne fremme en inkluderende opplæring. De fant splittelser blant foreldrenes syn på inkluderende opplæring, hvor noen foreldre betraktet inkluderende opplæring som en lik rettighet for alle barn. På den andre siden rettferdiggjorde flere foreldre ulike former for segregering, og uttrykte en skepsis til en inkluderende opplæring.

En amerikansk studie undersøkte hvordan spesialpedagoger og mødre til et barn med funksjonshemming oppfattet blant annet funksjonshemming og inkludering, hvor Bomgardner og Accardo (2022) gjennomførte en spørreundersøkelse for 66 deltakere. Funnene fra studien viser til at mødrene opplevde endringer i deres syn på inkludering, da deres doble rolle bidro til å se inkludering fra flere vinkler. Omtrent halvparten av deltakerne opplevde begrensninger ved inkludering, og erkjente at ordinær opplæring ikke er det beste for alle elever. Mens et tilsvarende antall deltakere opplevde inkludering som en menneskerettighet, og ikke noe en skal gjøre seg fortjent til. En slik dobbel rolle som mor og spesialpedagog til barn med funksjonshemninger, kan ifølge Bomgardner og Accardo (2022) være en viktig ressurs da de både har en faglig og personlig kompetanse.

Oppsummert kan tidligere forskning vitne om at segregering øker i takt med elevenes alder (Wendelborg & Tøssebro, 2008). Det indikeres også at foreldre sitt syn på inkluderende opplæring er splittet (Bahdanovich Hanssen & Erina, 2021; Bomgardner & Accardo, 2022). Studiene tyder videre på et positivt syn på segregert opplæringstilbud blant foreldre, hvor lærerkompetanse, tverrprofesjonelt samarbeid og involvering av foreldre løftes frem som viktige faktorer for å lykkes med utviklingen av et inkluderende skolemiljø (Bahdanovich Hanssen & Erina, 2021; Parsons et al., 2009; Wilder & Lillvist, 2021).

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i syv kapitler. I oppgavens andre kapittel vil det gjøres rede for det teoretiske rammeverket, som aller først består av forholdet mellom spesialundervisning og inkludering, deretter en inndeling av inkluderingsbegrepet. Videre belyses livskvalitet, og til slutt foreldreperspektivet og foreldresamarbeidet. Det tas utgangspunkt i teori, forskning samt lovverk innenfor hvert område. Selv om lovverk ikke er teori, vil det være naturlig å gjøre rede for lovverk i forbindelse med ulike deler av det teoretiske rammeverket. Kapittel tre inneholder prosjektets metodiske bakgrunn, innsamling av data og analyseprosessen. Deretter følger en vurdering av prosjektets pålitelighet og gyldighet, og til slutt en vurdering av hvilke etiske hensyn som ble gjort. Oppgavens fjerde kapittel består av prosjektets funn, som blir diskutert i lys av det teoretiske rammeverket for prosjektet i kapittel fem. Oppgavens sjette kapittel består av refleksjoner knyttet til prosjektets begrensninger. Det syvende og siste kapitlet inneholder en avslutning som bidrar til en oppsummering av diskusjonen. Vedlegg er presentert etter litteraturlisten.

2 Teoretisk perspektiv

I henhold til overordnet del av læreplanverket skal skolen arbeide mot et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Videre fremheves det av Kunnskapsdepartementet (2017) at dette arbeidet innebærer å anerkjenne mangfold som en ressurs. Opplæringslova (1998) legger også implisitte føringer for inkludering gjennom elevenes rett til opplæring (jfr. § 2-1 og § 13-1), og tilpasset opplæring (jfr. § 1-3). Eleven har videre rett til å gå på den skolen som ligger nærmest (jfr. § 8-1), og rett til å tilhøre en klasse eller basisgruppe i skolen (jfr. § 8-2). I tillegg skal opplæringen bidra til et sosialt og faglig utbytte (jfr. § 1-1). Tilpasset opplæring og tidlig innsats blir særlig løftet frem av Olsen et al. (2016) som viktige verktøy i oppnåelsen av en inkluderende skole. Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder alle elever. Dersom den ordinære opplæringen tilpasses og eleven likevel ikke får et tilfredsstillende utbytte medfører dette retten til spesialundervisning (Nilsen & Herlofsen, 2019). Med andre ord grunnes retten til spesialundervisning i at en ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Som nevnt kan spesialundervisningen gjennomføres segregert fra andre elever, dermed vil forholdet mellom spesialundervisning og inkludering videre beskrives.

2.1 Forholdet mellom spesialundervisning og inkludering

Når grunnskoleloven ble revidert i 1975, ble spesialskoleloven innlemmet i grunnskoleloven og det ble da vedtatt at kommunene skulle få et større ansvar for å gi spesialundervisning i ordinære grunnskoler (NOU 2019: 23). På bakgrunn av en overordnet ideologi om at elever med ulike lærevansker skal integreres i ordinær skole, forsvant det tidligere skillet mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige elever (Haug, 2021a). Dette førte til at statlige spesialskoler ble nedlagt i 1992 (Johnsen, 2019). Videre har dette medført ulik organisering av spesialundervisningen, med opplæring i og utenfor ordinær klasse og opplæring ved alternative skoler, kommunale og interkommunale spesialskoler (Befring, 2020).

Inkludering har innvirkning på tankegangen og handlingene rundt spesialundervisning, og omvendt (Festøy & Haug, 2021; Haug, 2021b). Dette fremkommer også hos Nilholm og Göransson (2017), som gjennom sin studie har forsøkt å nærme seg et svar på hvordan inkludering forstås og praktiseres. De har foretatt en kartlegging av inkluderingsbegrepet i internasjonal litteratur, og fant at inkludering ofte blir brukt i forbindelse med spesialundervisning. Funnene tyder på store forskjeller, hvor Nilholm og Göransson (2017)

deler funnene inn i fire nivåer, fra A til D. Det laveste nivået er A og består av en plasserings definisjon, hvor elever plasseres i ordinær klasse og skole. Neste nivå innebærer at ordinær klasse kan møte enkelte elever sine sosiale og faglige behov. Det tredje nivået handler om å møte det sosiale og faglige behovet hos alle elever gjennom tilpasset opplæring. D er det høyeste nivået som handler om å skape sammenheng mellom verdiene i lokalmiljøet og verdiene som skolen praktiserer. Når det gjelder det andre nivået ved modellen til Nilholm og Göransson (2017) foreligger det en forventning om at den ordinære opplæringen og spesialundervisningen skal foregå innenfor ordinær klasse. Dette løftes frem av forskerne som utfordrende, og at skillet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring dermed opprettholdes.

Nilholm og Göransson (2017) omtaler videre elever som har hatt utfordringer med å passe inn i skolen som elever i vansker. I denne beskrivelsen ligger det en relasjonell forståelse, der vanskene oppstår i et samspill mellom eleven og skolen. En relasjonell forståelse handler om at samfunnet, skolens struktur og mellommenneskelige relasjoner blir lagt til grunn som årsaker til individuelle vansker (Nordahl, 2011). En motsetning til denne forståelsen er en kategorisk forståelse, som kobles direkte til individuelle vansker (Nordahl, 2011). En kategorisk og relasjonell forståelse har også blitt beskrevet av andre forskere, som for eksempel Nilsen (2017b) og Haug (2014). Nilholm og Göransson (2017) foreslår en tilnærming hvor inkludering defineres som gunstig for elever i vansker, uavhengig av hvor de får opplæringen sin. Likevel konkluderer dem med at det foreligger uklarhet rundt definisjonen av inkluderingsbegrepet.

2.2 Inkludering

Inkludering beskrives blant annet av Mitchell (2005) som et komplekst begrep. Det finnes heller ikke en universell definisjon av begrepet, og Haug (2014) hevder at det er tilnærmet umulig å observere om en skole kan anses som inkluderende eller ei. Gjennom et dypdykk i inkluderingsbegrepet vil det tas utgangspunkt i Nilsen (2017b) sin inndeling av begrepet, hvor han deler begrepet inn i fysisk-, sosial- og faglig inkludering. Dette vil videre ses i sammenheng med Haug (2014) sin dekonstruksjon av begrepet inkludering. Begrepet deles inn i en vertikal og horisontal dimensjon, hvor det vertikalt skilles mellom stat, kommune og skole. Horisontalt foreligger ulike elementer ved forståelsen av innholdet i begrepet inkludering, som fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Nilsen (2017b) peker på inkludering som en ambisiøs reform av hele skolen og dens opplæring. Det fremkommer også av Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* at det enda mangler en del før den inkluderende skolen er en realitet (Meld. St. 6 (2019–2020)). Olsen et al. (2016) understreker at vi er opptatt av inkludering på grunn av en ekskludering som foregår. Lignende løftes også frem av Wendelborg og Paulsen (2014) som beskriver at inkludering som fenomen handler om en gruppe som er utenom fellesskapet. For å kunne inkludere en gruppe i fellesskap trekkes integrering frem som et mulig tiltak (Haug, 2020; Mortier, 2020). Ifølge Wendelborg og Paulsen (2014) innebærer integrering i skolesammenheng at barn med særskilte behov får opplæring i samme skole som alle andre, og kan implisitt tyde på at barn som har segregerte opplæringstilbud ikke er integrert. De undersøkte videre grad av sosial deltakelse mellom elever som har segregerte opplæringstilbud og elever som går i ordinære skole, men blir tatt mye ut av timene. De fant at å ta elever ut av klassen medførte en lavere sosial deltakelse i skolen, enn elever som har et segregert opplæringstilbud og elever som er mye i ordinær klasse.

Som nevnt ovenfor handler den overordnede målsettingen til skolen om å inkludere alle elever (Sigstad, 2017). Hva dette innebærer og hvordan dette skal gjøres diskuteres enda internasjonalt. Haug (2014) trekker frem inkludering som en overordnet ideologi, hvor utgangspunktet er en likhet- og likeverdighetstenkning. Han beskriver videre en skole for alle, der fokuset bør være på hvordan en skal organisere og gjennomføre opplæring for alle barn og unge. I samsvar med Haug (2014) beskriver Nilsen (2017b) en inkluderende opplæring som skolens evne til å kunne møte elevenes ulike behov for støtte til læring. Dette innebærer at skolen er fleksibel når det gjelder struktur og innhold, og har kompetanse som kan møte slike behov (Nilsen, 2017b). Ifølge Wendelborg og Paulsen (2014) er full inkludering først oppnådd når begreper som inkludering eller integrering ikke lenger er nødvendige. Haug (2014) knytter inkludering til en relasjonell forståelse. En slik forståelse foreligger også hos Wendelborg og Paulsen (2014) som ser på inkludering som samspill og prosesser mellom funksjonshemmede barns forutsetninger, egenskaper rundt miljøet som barnet befinner seg i, samt kompetansesammensetning i skolen. Ved å ha en slik forståelse pekes det på at inkluderingsprosessen inneholder minst to parter: Skolen og individet.

Tidligere studier viser til en sammenheng mellom alder og inkludering, der segregerte tilbud øker i takt med alder til elever på grunnskolen (Finnvold, 2021; Wendelborg & Tøssebro, 2008). Wendelborg og Tøssebro (2008) fremmer dog en antakelse om at ordinær skole i Norge virker mindre tilgjengelig for barn med utviklingshemming og lærevansker. Sammenlignet med andre europeiske land viser offisiell statistikk for 31 land at alle bruker en form for segregert ordning for noen elever, og indikerer et gap mellom den offisielle politikken som er vedtatt av alle landene og den faktiske praksis (Ramberg & Watkins, 2020). Segregering fremstår dermed som den foretrukne måten å organisere opplæringen på for elever med behov for ekstra støtte (Finnvold, 2021). Skolen vil alltid bestå av et elevmangfold, i den forbindelse påpeker Haug (2014) at forskjellige arbeidsformer er nødvendige for å kunne lykkes med læringen.

Som nevnt ovenfor deler Haug (2014) inkluderingsbegrepet inn i en vertikal og horisontal dimensjon. Det høyeste nivået ved den vertikale dimensjonen er Stortinget og regjeringen som gjennom statlige styringsdokumenter legger føringer for inkludering, som kommunen og skolen videre skal følge slik at elever og foresatte opplever og erfarer inkludering. Den horisontale dimensjonen knytter han til fire ulike utfordringer: a) fellesskap, b) deltakelse, c) medvirkning og d) utbytte. Sikre fellesskap og deltakelse må være basert på den enkeltes forutsetninger, hvor tilpasset opplæring blir beskrevet som et viktig verktøy for inkludering. Sikring av medvirkning innebærer ifølge Haug (2014) både elevene og deres foreldres muligheter i å få informasjon, uttalt seg og ha innvirkning. Når det gjelder å sikre utbytte peker han på både sosialt og faglig utbytte. I vurderingen om en skole er inkluderende, hevder han videre at alle nivåene og dimensjonene må bli sett i sammenheng. Selv om Nilsen (2017b) ikke har en vertikal dimensjon, kan utfordringene som Haug (2014) beskriver ses i sammenheng med hans inndeling av inkluderingsbegrepet og samtidig rette blikket mot den vertikale dimensjonen. Med andre ord kan en oppleve eller mangle fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte både ved et fysisk, sosialt og faglig aspekt av inkludering.

2.2.1 Fysisk inkludering

Ifølge Nilsen (2017b) handler fysisk inkludering om plassering og organiseringsformer. Det innebærer dermed et spørsmål om hvor eleven får opplæringen sin. For eksempel kan fysisk plassering registreres ved å telle antall timer en er tilstede i ordinær klasse, og kan videre gi en pekepinn på i hvor stor grad det faller innenfor rammene til en inkluderende praksis (Nilsen, 2017b). Fysisk inkludering har dermed sammenheng med begrepet integrering. Integrering i

praksis beskrives av Haug (2014) som en forventning til at elever med spesielle behov skal tilpasse seg skolen. Hattie (2009) omtaler dette som «mainstreaming». Dette er i motsetning til inkludering som et bredere begrep, der integrering ofte inngår (Nilholm & Göransson, 2017). I henhold til opplæringslova (1998, § 8-1) skal alle elever få sin opplæring ved den lokale skolen. I tillegg skal elever deles inn i klasser eller basisgrupper som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Inndeling av elever skal ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Det kan kun gjøres unntak for dette hvis det foreligger tungtveiende og saklige grunner for en slik organisering (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kan for eksempel være ved et enkeltvedtak om spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging trekker frem mangel på tilstrekkelig inkludering av barn og unge med behov for spesialundervisning (Nordahl et al., 2018, s. 5). Ekspertgruppen tilrår om en individuell orientering som må skje utenfor rammen av ordinær opplæring (Nordahl et al., 2018). Dette utsagnet tolker Finnvold (2021) som at segregering trolig vil fortsette.

2.2.2 Sosial inkludering

Tilstedeværelse i klassen alene er ikke tilstrekkelig for verken trivsel eller en god opplæring (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Nilsen (2017b) beskriver sosial inkludering som noe mer enn bare fysisk plassering, og handler om i hvilken grad elevene arbeider, lærer, omgås hverandre og etablerer gode relasjoner. Videre beskriver han inkludering som en verdi både for individet, og for samfunnet som en helhet da det innebærer en aksept og respekt for et elevmangfold. For at sosial inkludering skal skje er fysisk inkludering likevel en forutsetning (Sigstad, 2017). Bottcher (2010) fremhever sosial deltakelse med jevnaldrende, da det styrker den kognitive utviklingen og hjelper barn til å tilegne seg ferdigheter som bidrar til deres læringskapasitet i skolesammenheng. Broomhead (2019) fant at elever med spesielle behov ikke hadde et gjensidig vennskap med medelevene i ordinær klasse. Det kan ses i sammenheng med Finnvold (2018) som viser til en gjennomgang av ulike studier som konkluderer med at den sosiale deltakelsen til barn med fysiske funksjonshemninger er lavere enn gjennomsnittet. Videre samhandler barn med funksjonshemninger relativt ofte med familie, betalt personale eller andre barn med funksjonshemming. Dette kan indikere at de ønskede effektene av inkludering i ordinære omgivelser med hensyn til sosial og emosjonell utvikling ikke nødvendigvis er tilfellet (Broomhead, 2019). Samtidig må det understrekes at omfanget av timer med assistenter og tilbaketrekking fra klasseromsdeltakelse også kan ha innvirkning på sosial deltakelse med jevnaldrende (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Når det

er sagt, fant Johnsen og Bele (2013) at kun 13 prosent av foreldre til barn som mottar spesialundervisning vurderte det sosiale aspektet som det viktigste ved skolen, sammenlignet med 84 prosent som anså det sosiale og faglige aspektet som like viktige.

2.2.3 Faglig inkludering

Det siste aspektet ved inndeling av inkluderingsbegrepet er faglig inkludering, og handler om i hvilken grad elevene deler et visst felles faglig innhold (Nilsen, 2017b). Dersom det faglige innholdet i den individuelle opplæringsplanen (IOP) og det klassen arbeider med samsvarer kan det være enklere å legge til rette for den faglige inkluderingen i klassen. Barn med utviklingshemming eller sammensatte vansker har ikke mulighet for å følge den faglige progresjonen som forventes etter hvert som de blir eldre, og det oppstår da et gap mellom skolens krav og elevens forutsetninger (Wendelborg, 2014). Løsningen til noen skoler er dermed å overføre ansvaret for denne elevgruppen til spesialpedagoger og assistenter. Wendelborg (2014) hevder videre at dette ofte fører til at elevene får sin opplæring utenfor klasserommet, og at samordningen mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen derfor blir utfordrende. Nilsen (2017a) trekker frem at det bør foreligge et samarbeid mellom pedagoger og spesialpedagoger, da dette er avgjørende for elevens samlede opplæringstilbud. I tillegg peker han på at dette er betydningsfullt for å kunne legge til rette for en faglig inkludering. Faglig inkludering henger sammen med den generelle delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet, som vektlegger at alle elever skal ta del i noen felles referanserammer (Nilsen, 2017b).

2.2.4 Sammenheng mellom de ulike inkluderingsperspektivene

Som nevnt deler Nilholm og Göransson (2017) inkludering inn i fire nivåer, fra A til D. De to første nivåene innebærer en snever definisjon av inkludering, og omhandler kun opplæring for elever med spesielle behov. Det laveste nivået handler om plassering av elever med spesielle behov i ordinær klasse. Deretter kommer den sosiale og faglige inkludering for denne elevgruppen. De to neste nivåene kan beskrives som en bredere definisjon, og innebærer opplæring for alle elever der alle elever sitt sosiale og faglige behov skal bli møtt. Det siste nivået innebærer å skape et inkluderende samfunn. Denne inndelingen kan knyttes til Nilsen (2017b) som skiller mellom fysisk-, sosial- og faglig inkludering, hvor fysisk inkludering inngår i det Nilholm og Göransson (2017) beskriver som det laveste nivået. Til tross for at fysisk inkludering ofte anses som det laveste nivået av inkludering, hevder Pijl (2007) at det er en forutsetning for sosial- og faglig inkludering. Johnsen og Bele (2013) fant at 84 prosent

av foreldre til barn som mottar spesialundervisning anså både det sosiale og faglige aspektet som like viktige ved skolegangen. Det kan likevel være utfordrende for elever å oppleve sosial inkludering i en skole hvor de stadig opplever faglige nederlag, samtidig kan det være utfordrende å oppleve faglig inkludering i en skole hvor en ikke er sosialt inkludert (Nilsen, 2017b). Det foregår en gjensidig vekselvirkning. Nilsen (2017b) beskriver videre inkludering som en verdi for både individet og miljøet, som innebærer skolen og samfunnet. Dette kan knyttes til det høyeste nivået (D) som peker på et bredere perspektiv, og handler om å skape et inkluderende lokalmiljø. Videre kan dette kobles til Haug (2014) sin vertikale dimensjon ved inkludering, hvor verdier skal følges fra staten, til kommunen, til skolen og til elevene og deres foresatte. De fire utfordringene som Haug (2014) foreslår kan som nevnt ses i sammenheng med Nilsen (2017b) sin inndeling av inkluderingsbegrepet.

2.3 Livskvalitet

Opplevelsen av å være inkludert eller segregert vil trolig ha betydning for ens livskvalitet, og kan dermed vitne om en sammenheng mellom livskvalitet og inkludering. Sammenhengen blir også synliggjort av Sæthre (2010) som hevder at livskvalitet som et utgangspunkt for tilretteleggingen av opplæringen, kan være et redskap for å fremme den inkluderende skolen. Det er videre flere faktorer innen forståelsen av inkludering som har betydning for livskvaliteten til elever med vedtak på spesialundervisning. Blant annet løfter Deci og Ryan (2012) frem fellesskapsfølelse, påvirkningsmuligheter og en opplevelse av trygghet som viktig for ens livskvalitet. Sæthre (2010) fremhever at det er forsket lite på livskvalitet og spesialundervisning, sammenlignet med livskvalitet rettet mot somatiske og psykiske sykdommer. Likevel argumenterer Sæthre (2008) for at komponenter i livskvalitet som sosial deltakelse, mestring, verdsetting og frigjøring kan ses i sammenheng med spesialundervisning. Det handler om hvorvidt spesialundervisningen ved spesialavdelinger eller spesialskoler inneholder disse komponentene og som videre kan ha effekt på elevenes livskvalitet.

Gjennom regjeringens strategi for god psykisk helse beskriver Helse- og omsorgsdepartementet (2017) at livskvalitet handler om å både ha det godt og fungere godt, og trekker frem blant annet begreper som glede, trygghet, tilhørighet, mestring og mening. Føringer for livskvalitet i skolen kan også observeres i opplæringslova (1998, § 9 A-2), der alle elever skal ha tilgang på et trygt og godt skolemiljø hvor helse, trivsel og læring også

vektlegges. I studien til Moljord (2021) undersøkte hun norsk skolepolitikk fra 2014-2018 for elever med utviklingshemming. Hun løfter frem at Norge har lite fokus på det spesialpedagogiske forskningsfeltet rundt utdanning og læreplan for elever med utviklingshemming, og kan dermed forklare den begrensede oppmerksomheten rundt dette temaet i dagens skolepolitikk. Moljord (2021) konkluderer med at opplæringskvaliteten til elever med utviklingshemming må styrkes gjennom å endre styringsdokumentene. Det kan ifølge Faragher og VanOmmen (2016) være nyttig å se opplæringen ut fra et livskvalitetsperspektiv, da det kan bidra til en forandring for opplæringen for elever med spesielle behov.

Skolen bør arbeide for at alle elever opplever god skolelivskvalitet. Tangen (2019) definerer skolelivskvalitet som de positive og negative skoleerfaringene, opplevelsen av skolehverdagen samt elevenes forventninger til skolegangen og fremtiden. I likhet med inkluderingsbegrepet, er det også utfordrende å beskrive presise kriterier for opplevd skolelivskvalitet. Skolelivskvalitet kan ses i sammenheng med det generelle livskvalitetsbegrepet, da blant annet Huebner et al. (2014) peker på sammenhengen mellom barns skoleerfaringer og deres subjektive livskvalitet. Næss (2011) definerer livskvalitet som høy når en persons bevisst kognitive og affektive opplevelser er positive. Begge begrepene innebærer en subjektiv opplevelse. Den subjektive opplevelsen kan også observeres ved beskrivelser av inkluderingsbegrepet, hvor Uthus (2021) hevder at spørsmål rundt spesialundervisning ikke bare bør omhandle hvordan denne skal organiseres, men heller hvordan den bør praktiseres slik at eleven selv får positive opplevelser av inkludering. Selv om livskvalitet ikke er ensbetydende med inkludering, kan inkludering og trivsel være faktorer på høy livskvalitet. Det eksisterer likevel lite forskning rundt trivselen til elever med spesielle med behov i Norge (Tangen, 2019).

Sæthre (2008) hevder at sosial deltakelse er en gjennomgående dimensjon i all livskvalitetsforskning. Innenfor en skolekontekst beskriver hun videre at høy grad av livskvalitet innebærer at elevene gis mulighet for samhandling i klassen sammen med de medelevene en ønsker, og opplever dette som positivt. Mann et al. (2016) påpeker at dersom ulikheter skal kunne håndteres, bør elever med funksjonshemming ha sin opplæring ved en ordinær skole. Samtidig er det viktig å anerkjenne at noen elever likevel vil få et bedre tilbud ved et spesialtiltak (Nilsen, 2017b). Lav skolelivskvalitet kan handle om at skolen ikke lykkes i å møte elevenes behov (Tangen, 2019). I tillegg kan også vennskap ifølge Lippold og Burns

(2009) ha en betydning for den enkeltes livskvalitet. Piškur et al. (2016) fant at foreldre opplever at det sosiale og fysiske miljøet spiller inn på barnas sosiale deltakelse. Vennskap og en opplevelse av tilhørighet, kan være en medvirkende faktor for at foreldre ønsker at barna deres skal ha et annet skoletilbud (Hølland, 2021)

2.4 Foreldreperspektivet og foreldresamarbeid

Foreldreperspektivet knyttes i dette prosjektet til inkludering og segregerte opplæringstilbud. Bø (2011) trekker frem foreldre som de viktigste voksne for barna, og dersom en er opptatt av barnas liv, bør en også være opptatt av foreldrenes liv. Forskning tyder også på at foreldre kan bidra til et helhetlig syn på spesialundervisning og inkludering (Bomgardner & Accardo, 2022; Gasteiger-Klicpera et al., 2013). Det er dermed mye som taler for å ta med foreldreperspektivet og foreldresamarbeid i dette prosjektet.

Det fremkommer av Utdanningsdirektoratet (2020b) at det er skolen sitt overordnede ansvar å legge til rette for et godt samarbeid. Videre legger opplæringslova (1998) føringer for foreldresamarbeidet. I henhold til forskrift til opplæringslova (2006, § 20-1) presiseres det at eleven skal være i fokus ved foreldresamarbeidet, og at et godt foreldresamarbeid bør anerkjennes som en viktig ressurs for skolen i utviklingen av gode læringsmiljø. Foreldresamarbeid blir også synliggjort ved utformingen av spesialundervisning, hvor opplæringslova (1998, § 5-4) fremmer involvering av både eleven og foreldre. På tross av disse føringene peker flere på at samarbeidet mellom skole og hjem ofte fungerer dårligst for de elevene som har vansker med å tilpasse seg skolens krav (Nordahl, 2015; Stormont et al., 2013). Dette dilemmaet blir også beskrevet av Vogt (2018) hvor han viser til at foreldre ikke opplever seg som likeverdige. Det å skape en opplevelse av likeverdighet, hvor foreldre gis mulighet til å medvirke beskriver Drugli og Nordahl (2016) som den sterkeste formen for samarbeid. Dette tyder på at skolen bør legge til rette for at foreldre får medvirke, som ifølge Haug (2014) innebærer å få informasjon, mulighet til å uttale seg og ha en innvirkning.

Mann et al. (2016) gjennomførte seks fokusgruppeintervjuer bestående av 30 foreldre til barn med og uten funksjonshemming. De fant at foreldrenes syn på det optimale skolelivet er splittet, der noen ønsker en typisk skole med venner og aktiviteter, mens andre ser for seg spesielle plasser og andre med funksjonsnedsettelse. Videre hevder de at foreldrenes synspunkter ikke er så enkelt som et valg mellom ordinær skole eller spesialskole. Dette

dilemmaet viser også Johnsen (2019) til, hvor foreldre blant annet blir konfrontert med at barnet er best tjent med et spesialisert tilbud og må dermed sende barnet bort fra barnehagevenner. Wendelborg (2014) mener derimot at foreldre har et valg, og dermed er en del av det han kaller for en segregerende utvikling. I den betydningen at valget av spesialavdeling og spesialskole indikerer en segregerende utvikling. Han peker videre på faktorer som bosted og skolens mulighet til å møte elevenes behov som avgjørende for foreldrenes valgmulighet. I tillegg kan det være at elevgruppen med behov for et spesialisert tilbud ikke er stor nok. Dette kan innebære en lang reisevei for å få et spesialisert tilbud, som han hevder kan medføre negative sosiale konsekvenser å være for langt borte fra nærmiljøet. Det kan dermed medføre at foreldrene vurderer det som bedre for barnet å gå på nærskolen, med en risiko om at tilbudet ikke er forsvarlig. Når det er sagt, fant Zanobini et al. (2018) at foreldres tilfredshet med fysisk inkludering av barn med spesielle behov i skolen i Italia avtar i takt med barnets alder.

Wendelborg (2014) trekker frem informasjonsutveksling og kompetanse rundt elevens behov som en felles utfordring til foreldre som har en ungdom med utviklingshemming eller sammensatte vansker. Videre peker han på at foreldrene anser seg som den fremste kompetansepersonen på deres barns behov, og at det derfor som forelder oppleves frustrerende å ikke bli hørt. Dette kan indikere et behov for bedre samarbeid. Drugli og Nordahl (2016) hevder at det ikke finnes noen entydige definisjoner på hva skole-hjem-samarbeid innebærer, men de beskriver det som et overordnet begrep for forholdet mellom skole og hjem som bør preges av en gjensidighet. Begreper som foreldreinvolvering og foreldresamarbeid blir brukt i internasjonal forskning. Foreldreinvolvering kan ifølge Drugli og Nordahl (2016) deles inn i proaktiv og reaktiv involvering. Sagt på en annen måte kan dette handle om proaktive foreldre og reaktive foreldre, hvor proaktive foreldre hyppigere kontakter skolen, mens reaktive foreldre blir oftest kontaktet av skolen. Hvorvidt samarbeidet har en reaktiv eller proaktiv form kan ifølge Reite (2018) handle om at noen trives bedre i en passiv rolle. Hun foreslår videre å styrke foreldrenes kunnskap om læreplaner og læreverk for å forebygge en reaktiv samarbeidsform.

Drugli og Nordahl (2016) anser videre informasjonsutveksling som det laveste nivået ved samarbeid. Svendby (2017) undersøkte foreldrenes erfaringer med skole-hjem-samarbeid når barna har en sjelden diagnose. Han fant blant annet at samarbeidet i stor grad preges av informasjonsutveksling. Videre løfter han frem et dilemma, hvor foreldre opplever det

utfordrende å kontakte skolen om negative ting og på samme tid ønsker å ha en god relasjon med skolen. Han peker på at dette kan ha en betydning både for hva samarbeidet dreier seg om, og hvor hyppig de kontakter skolen. Til tross for dette, fant Svendby (2017) at foreldre er ofte initiativtakere og ønsker tettere kontakt og dialog med skolen.

Ved et samarbeid mellom fagfolk og foreldre viser Bø (2011) til formidlingsevnen hos fagpersonen. Dette innebærer å kunne formidle til foreldrene hva en ønsker å oppnå, hvordan det skal foregå og hvordan en kan sjekke at målet er oppnådd. Dette kan ifølge Bø (2011) bidra til at foreldre anser foreslåtte tiltak som interessante, og i større grad ønsker å støtte opp om arbeidet. I forbindelse med møte mellom fagfolk og foreldre introduserer Bø (2011) delkompetanse som et begrep. Med dette mener hun at både foreldre og fagfolk har kompetanse om barnet, men bare delvis og at det derfor er behov for begge synspunktene. I dette ligger en holdning om å anse hverandre som likeverdige aktører. Når foreldrene gis en aktiv rolle, og det oppleves som et godt samarbeid hevder Drugli og Nordahl (2016) at dette har en positiv betydning for barn og unge på ulike områder. Blant annet handler det om bedre trivsel og gode relasjoner til medelever og lærere. Dette kan også føre til at foreldrene stiller seg mer positive til skolen ved å bli bedre kjent med læreren og opplæringen som gis (Drugli & Nordahl, 2016). Johnsen og Bele (2013) fant at foreldre til barn som får spesialundervisning opplever relasjonen med læreren som mer positiv og tettere enn andre foreldre. Når det gjelder foreldrenes medvirkning fant Johnsen og Bele (2013) at 91 prosent av foreldre til barn som mottar spesialundervisning, opplever at læreren viser interesse for deres synspunkt på barnets læring og utvikling.

3 Metode

Dette prosjektet har følgende problemstillinger: *Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole og hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?* Hensikten med dette prosjektet er å få en forståelse om hvordan foreldre betrakter spesialavdeling og spesialskole som opplæringstilbud, og hvilke aspekter ved inkludering som kommer til syne i beskrivelsen av opplæringstilbudet til barna deres. For å kunne få tilgang på disse opplevelsene ble kvalitativ metode vurdert som best egnet. Innledningsvis for metodekapitlet vil det vitenskapelige ståstedet for prosjektet beskrives, deretter vil utvalget og rekrutteringen av utvalget presenteres. Videre vil gjennomføringen av digitale semistrukturerte intervjuer utdypes, som etterfølges av en beskrivelse av den tematiske analysen som ble foretatt av datamaterialet. Til slutt, vil det gjøres rede for forskningsetiske betraktninger og en vurdering av påliteligheten og gyldigheten ved prosjektet.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Dette prosjektet har et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og handler om et syn på virkeligheten som sosialt konstruert (Lincoln et al., 2011). Ved et sosialkonstruktivistisk perspektiv oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening som er skapt i mellommenneskelige møter (Postholm, 2010). En annen beskrivelse av et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan ses i sammenheng med Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) sin beskrivelse av intervjueren som *reisende*. Som *reisende* i dette prosjektet handlet det om at jeg hadde en viss forståelse om temaet i forkant, men hvor møte med informantene bidro til en ny og sammensmeltet forståelse. På bakgrunn av et møte mellom prosjektets utvalg bestående av fem ulike individer, og meg som forsker skapes kunnskapen. Videre vil den kunnskapen som skapes i samspill med informantene stadig være i endring og fornyelse, da det vil komme frem flere virkeligheter gjennom intervjuene.

3.1.1 Hermeneutikk og forforståelse

I tillegg til et sosialkonstruktivistisk perspektiv, vil datamaterialet ses i lys av en hermeneutisk tilnærming. Rendtorff (2003) hevder at sosialkonstruktivisme ikke kan komme utenom hermeneutikken, og beskriver det som to ytterpunkter på samme linje som deler premisset om at virkeligheten er basert på en menneskeskapende tolkning. Videre peker han på at det er ingen motsetninger mellom sosialkonstruktivisme og hermeneutikk, og heller bør anse

sosialkonstruktivismens kritiske perspektiv som en forutsetning for den hermeneutiske tolkningen. Hermeneutikken handler i hovedsak om hvordan forståelse og mening skapes, hvor forståelsen preges av den konteksten noe forstås innenfor (Johnsen, 2006). Sentralt ved hermeneutikken er forskerens egne erfaringer, også referert til som forforståelse og innebærer den helhetlige forståelsen en har før en går inn i en ny situasjon (Alvesson & Sköldberg, 2017). Denne kan bli korrigeret når et fenomen undersøkes, gjennom en hermeneutisk sirkel som driver mellom forforståelse og forståelse. Gilje (2019) beskriver den hermeneutiske sirkelen, hvor forståelsen beveger seg fra helheten til delene og tilbake til helheten. I dette prosjektet ble min egen forforståelse utfordret, hvor jeg hadde forventninger om hva som skulle bli sagt, og det motsatte ble sagt. Da skjer det en fortolkning som skaper en horisontsammensmelting, der enkelte deler blir omgjort til en helhet. Det er likevel først når vi skjønner den andre, at det kan kalles for en horisontsammensmelting (Fuglseth, 2006, s. 265-266).

Når det gjelder min forforståelse, innebærer dette erfaringer som student og arbeidstaker ved segregerte opplæringstilbud. Dette kan ha medført at enkelte koder har blitt formet basert på disse erfaringene. Det kan argumenteres for at en forforståelse kan minske forskerens nøytralitet og objektivitet i møte med informantene. Samtidig kan det også være en styrke å ha bedre kjennskap til tematikken, da det blant annet kan danne et grunnlag for intervjuene og bidra til en mer bevisst holdning rundt egen forskerrolle (Karpatschhof, 2015). Dette tydeliggjøres også av Gadamer (2012) som betrakter forforståelse som et positivt begrep, hvor en bevisstgjøring bidrar til å lettere forholde seg kritisk. Tanggaard og Brinkmann (2015a) understreker også at ingen intervju er nøytrale. De fremhever viktigheten med et åpent sinn, og sier det slik: «Et åbent sind er ikke det samme som et tomt hoved» (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 37).

3.2 Utvalg

Utvalget består av fem informanter, hvor alle var mødre til elever som får sin opplæring ved en spesialavdeling eller spesialscole. Totalt var det to jenter og tre gutter blant elevene, som befinner seg mellom 2. trinn til 7. trinn, og tilhører ulike kommuner i Norge. Utvalget er presentert i Tabell 1. Thagaard (2018) legger vekt på at ved et mindre utvalg er det enda viktigere med et utvalg som er hensiktsmessig for problemstillingen. Dette prosjektet har en kombinasjon av et strategisk og et tilgjengelighets utvalg. Det innebærer at utvalget er

strategisk med hensyn til problemstillingen og basert på følgende kriterier: 1) Foreldre til barn som har sitt opplæringstilbud ved en spesialavdeling eller spesialscole, og 2) foreldre som har hatt barnet sitt ved et segregert opplæringstilbud i minst ett år.

Tabell 1: Utvalget

Opplæringstilbud	Informant
Spesialscole	Mor til elev, 2. trinn
Spesialscole	Mor til elev, 7. trinn
Spesialavdeling	Mor til elev, 3. trinn
Spesialavdeling	Mor til elev, 4. trinn
Spesialavdeling	Mor til elev, 5. trinn

3.2.1 Rekruttering

Rekruttering av informanter ble gjort gjennom e-post til rektorer og avdelingsledere ved ulike skoler som har en spesialavdeling, hvor jeg forespurte om de kunne videreformidle denne til foreldre som kunne ta kontakt med meg dersom de var interessert i å delta. Det ble også sendt e-post til rektorer ved spesialscoler, samt til Norsk Forbund for Utviklingshemmede og andre organisasjoner. I tillegg ble administrator i en støttegruppe for personer med funksjonsnedsettelse på sosiale medier kontaktet. Vedkommende la ut innlegg på mine vegne, hvor foreldre videre kunne kontakte meg. Gjennom sosiale medier ble det rekruttert tre informanter, og gjennom e-post til rektorer responderte tre informanter hvorav to av dem ble intervjuet. Det betyr at en person som ble kontaktet via e-post ikke ble tatt med i utvalget da dette ville medført en overrepresentasjon av foreldre til barn som tilhører en spesialavdeling.

Ved oppstart av forskningsprosjektet opplevde jeg det som utfordrende å få tak i informanter. Det ble sendt flere e-poster til ulike skoler, hvorav få svarte etter en lang ventetid. Dette kan handle om det Tjønndal og Fylling (2021, s. 53) beskriver som forskningstrøtthet, som kan forekomme hos grupper som stadig får forespørsler om å delta i ulike forskningsprosjekter. Dette kan blant annet være lærere, spesialpedagoger og ulike organisasjoner. Rekruttering av informanter via sosiale medier opplevdes som tidseffektivt da det medførte en raskere respons fra foreldrene, sammenlignet med rekruttering gjennom e-post til skoler. Sannsynligvis kan dette være på grunn av forskeren må gjennom flere ledd ved skolen, og vanskelig å vite om

invitasjonen faktisk ble sendt ut til aktuelle foreldre. I dette tilfellet ga to rektorer bekreftelse på at meldingen min ble videresendt til foreldre. Fordelen med å gå gjennom sosiale medier som Facebook er at dette allerede er en plattform hvor de fleste befinner seg. Ved å bare rekruttere gjennom skoler vil avdelingsleder eller rektor eventuelt videreformidle forespørselen, og det kan være tilfelle at dette ikke alltid er ønskelig. Rekruttering gjennom sosiale medier førte også til et spredt utvalg over landet. Det ble forsøkt å opprettholde en balanse i utvalget når det gjaldt alderen på elevene og opplæringstilbudet, og ble i utgangspunkt sendt ut en forespørsel om elever som befant seg på mellomtrinnet og hadde sitt fulle opplæringstilbud ved en spesialavdeling eller spesialscole. Bakteppe for ønske om balanse i utvalget var en forforståelse om at inkludering er vanskeligere å oppnå senere i skoleløpet. Det var også en forventning om at en mulig sammenligning ville bli enklere. Det vil følgelig være forskjell på en elev i 2. klasse og en elev i 7. klasse, og samstundes forskjell i foreldres opplevelser når det har gått to år eller syv år.

3.3 Semistrukturert intervju

Det ble gjennomført fem individuelle semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervjuet befinner seg mellom et løst strukturert og helt stramt strukturert intervju, da det innebærer noen tanker eller spørsmål som legger føringer for samtalen (Johnsen, 2006). Ingen intervju er likevel helt ustrukturert, da samtalen alltid baseres på forskerens interesse for å vite noe. Intervjuguiden i dette prosjektet inneholdt formulerte spørsmål. Et semistrukturert intervju består av en interaksjon mellom forskerens spørsmål, og informantens svar på disse spørsmålene (Tanggaard & Brinkmann, 2015a).

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i litteraturen, særlig Nilsen (2017b) sin inndeling av inkluderingsbegrepet. I tillegg til å være inspirert av Wendelborg (2010) sin intervjuguide og spørreskjema rettet mot opplæringstilbud og deltakelse hos barn med nedsatt funksjonsevne. Intervjuguiden i dette prosjektet er organisert inn i seks temaer: 1) Bakgrunnsopplysninger, 2) samarbeid skole-hjem, 3) fysisk inkludering, 4) sosial inkludering, 5) faglig inkludering og 6) avsluttende spørsmål (se vedlegg 2). Spørsmålene ble rangert fra beskrivende spørsmål til reflekterende spørsmål, slik at informantene kan oppleve intervjusituasjonen som trygg. Det er viktig å få et avslappet forhold til informanten, og dette kan ifølge Johnsen (2006) oppnås ved bruk av brede spørsmål. I dette prosjektet ble intervjuguiden fulgt kronologisk i begynnelsen, for å sikre at de første temaene ble snakket

om. Utover i samtalen hadde ikke intervjuene en viss rekkefølge. Hensikten med å ikke følge rekkefølgen var for å kunne følge informantenes fortellinger i større grad. På denne måten kom informantene med ny informasjon, som i noen tilfeller gikk utenom temaene.

Spørsmålsformuleringen varierte noe fra intervju til intervju, men alle temaene ble dekket i hvert intervju. I tillegg ble det stilt ulike oppfølgingsspørsmål basert på informantens svar.

3.3.1 Gjennomføring av digitale intervju

Alle intervjuene ble gjennomført digitalt i løpet av februar og mars. Et digitalt intervju innebærer alle kvalitative intervju som utføres gjennom digitale video plattformer (Tjønndal & Fylling, 2021). Tjønndal og Fylling (2021) trekker videre frem at digitale intervju kan bidra til at mulige informanter lettere sier ja til å delta. I mitt tilfelle var dette den beste løsningen for å få nok informanter, og samtidig for å unngå å intervju skoler i nærmiljøet mitt. En stor fordel med digitale intervju er at det enkelt kan gjennomføres, til tross for eksempel geografiske forskjeller og sykdom, som var tilfellet ved dette prosjektet. I tillegg kan også non-verbale tegn til en viss grad fanges opp, og er det nærmeste ansikt til ansikt-intervjuet en kan komme (Thagaard, 2018).

I motsetning til et fysisk intervju kan det oppstå andre utfordringer ved digitale intervju. Blant annet oppstod det noe ustabil nettverkforbindelse, som medførte at både lyd og bilde forsvant i noen sekunder og den naturlige flyten ble forstyrret. I dette prosjektet ble det dermed forskjeller i lyd kvalitet mellom informantene, men det kan skyldes flere faktorer. Ved et fysisk intervju kunne også lyd kvalitet på båndopptaker blitt forstyrret av andre elementer. En annen utfordring kan være å vise empati over en skjerm (Preece & Ghazati, 2001; Salmons, 2016). Jeg forsøkte likevel å være bevisst på eget kroppsspråk, ved å blant annet lene meg mot skjermen for å signalisere interesse og et ønske om å høre mer.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det ikke eksisterer en ideell informant. Utvalget i dette prosjektet bestod av fem informanter, hvor noen ga detaljerte beskrivelser mens andre var konsise i sine svar. Dette hadde videre betydning for varigheten på intervjuene. Det var planlagt en varighet på rundt 60 minutter, men intervjuene hadde en varighet mellom 28 og 82 minutter. Til tross for en variasjon i varigheten på intervjuene er meningene til informantene blitt vektlagt like mye. For å hindre at intervjuene opplevdes som et kryssforhør, brukte jeg også taushet som en metode for å gi informantene mer tid til refleksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette resulterte ofte i at informantene fortalte mer, og

åpnet samtidig opp for flere oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden var likevel omfattende, og en del av underspørsmålene ble besvart ved hovedspørsmålene. Det ble tidkrevende å finne frem til ulike spørsmål, samtidig medførte dette at informantene fikk ytterligere refleksjonstid.

3.4 Tematisk analyse

Analysen består av en abduktiv tilnærming, som innebærer en kombinasjon av induktiv- og deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018). Den induktive tilnærmingen synliggjøres ved analysen av datamaterialet som resulterte i ulike koder basert på informantenes utsagn. Det er vanskelig å oppnå en total induktiv tilnærming, da analysen bærer preg av tidligere teoretisk forankring. Mason (2018) omtaler den abduktive tilnærmingen som en gjentakende prosess mellom analyse av dataene, inspirasjon fra teoretisk forankring og utvikling av nye perspektiver. Dette betyr at teorien kan utvides basert på analysen av datamaterialet, samtidig som datamaterialet blir tolket i lys av teorien. Da det ikke finnes en trinn-for-trinn metode ved en hermeneutisk analyse av datamaterialet, vil det i dette prosjektet ble gjennomført en tematisk analyse. Som nevnt ovenfor vil den hermeneutiske tilnærmingen følgelig prege den tematiske analysen, blant annet gjennom egen forforståelse. En tematisk analyse søker etter gjentatte meningsmønstre på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Videre illustrerer Braun og Clarke (2006) tematisk analyse gjennom seks ulike faser som eksemplifiseres nedenfor. Til tross for at fasene presenteres kronologisk, er det viktig å påpeke at analyseprosessen har vært sirkulær hvor jeg har gått frem og tilbake ved de ulike fasene.

Den første fasen handlet om å bli kjent med materialet (Braun & Clarke, 2006). Etter intervjuet ble det umiddelbart notert ned tanker, og bemerkninger rundt egen rolle og intervjuet i seg selv. Deretter ble lydopptaket transkribert ord for ord, i tillegg ble småord som: «ehm», «så», «mm» tatt med. Det ble også skrevet inn når det var pause, eller latter slik at det var lettere å sette seg inn i intervjusituasjonen. Det var likevel nødvendig å gå tilbake til lydopptaket, da disse beskrivelsene alene ikke var nok for å kunne fremstille intervjuet. For eksempel var toneleie av relevans, som lydopptaket bidro med. Gjennom prosjektperioden ble det brukt fiktive navn om informantene. Totalt bestod det transkriberte materialet av 52 sider. Både ved transkripsjon og lesing av materialet flere ganger ble det sikret god kjennskap til materialet. Fase to innebar etablering av koder basert på det transkriberte materialet, og videre innsamling av utsagn som var relevant for hver kode (Braun & Clarke, 2006). Materialet ble

lest gjennom på nytt, men nå i et langsommere tempo da målet var å etablere koder. Dette ble gjort ved hjelp av fargetusjer, hvor en kode representerte en farge. For eksempel ble *liten kontakt med skolemiljøet* etablert som en kode, og videre ble da utsagn som representerte *liten kontakt med skolemiljøet* markert. Eksempel på koding er presentert i Tabell 2.

Tabell 2 Eksempel på koding

Datautdrag	Kodet for
Det er klart at det hadde vært enklere hvis skolen lå nærmere. Vi er jo veldig sjeldent der, og har ikke noe kontakt bortsett fra med de lærerne, og de foreldrene i den lille gruppen, sånn av og til. (SA4)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lettere om skolen lå nærmere 2. Liten kontakt med skolemiljøet

Tredje fase handlet om å etablere foreløpige temaer (Braun & Clarke, 2006). I dette prosjektet ble det vurdert som et tema når flere informanter uttrykte det samme, og når enkelte informanter uttrykte noe viktig knyttet til problemstillingen. Samtlige beskrev dog lignende opplevelser, mens andre trakk frem motstridende opplevelser. Gjennomgang av datamaterialet resulterte i flere koder, som ble samlet og satt inn i foreløpige temaer i en tabell som senere ble endret på. For eksempel var en kode *isolert enhet*. Denne ble satt sammen med andre koder som dreiet seg om opplevelser rundt skolen, og dermed plassert under det foreløpige temaet: *Opplæringstilbudet*. Videre ble utsagn som samsvarte med temaet plassert i en tabell, som ble delt inn i kolonner for hver av informantene. Samtidig som noen koder ble slått sammen, ble også noen koder forkastet da det ikke var av betydning for problemstillingen. Foreløpige temaer etter denne fasen var: *Kommunalt nivå, opplæringstilbudet, skolebygningen, inkludering og medvirkning*. Ved fjerde fase ble temaene gjennomgått (Braun & Clarke, 2006). Fasen innebærer to nivåer, hvor nivå én bestod av en evaluering av kodene og nivå to innebar lesing av hele datamaterialet for å vurdere om temaene fungerte. Alle kodene for hvert tema ble dermed lest, for å kunne ta stilling til om det forelå et mønster. Det ble gjennomgående tatt stilling til om temaet burde endres eller om utsagnene burde flyttes eller forkastes.

Den femte fasen bestod av å identifisere kjernen i hvert tema. Hensikten med dette var for å avgrense, men også ha en klar oversikt over hva de ulike temaene handlet om. Det er ifølge Braun og Clarke (2006) viktig å ikke prøve å få et tema til å gjøre for mye. Dette ble hindret

ved å gå tilbake til kodene for hvert tema og organisere dem med tilhørende fortelling. Gitt at det var en stor mengde transkribert datamateriale, kan det argumenteres for at funnene ble strukturert inn i fem temaer. Det ble brukt lang tid ved avgjørelse av tema, da navnet på temaene bør være konsise, slagkraftige og med en gang gi leseren en pekepinn på hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006). De endelige funn ble: *strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg, fysisk avstand og muligheten for tilhørighet, det ideelle opplæringstilbudet, foreldrenes medvirkning i samarbeidet og synet på inkludering*. Til tross for en tematisk analyse på tvers av intervjuene, var det særlig interessant å se på spørsmålet i intervjuguiden om hvordan de beskriver en inkluderende skole.

Den siste og sjette fasen begynte først etter temaene var blitt gjennomgått (Braun & Clarke, 2006). Presentasjon av funn og diskusjon tok utgangspunkt i en tabell som inneholdt utsagn fra hver enkelt informant til de enkelte temaene. Det ble tatt et utvalg av hvilke sitater som illustrerte temaene på best mulig måte. Selv om fiktive navn ble brukt ved transkripsjon, ble det vurdert som omfattende å bruke disse ved presentasjonen av funn. Funnene ble videre diskutert gjennom prosjektets to problemstillinger: *Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole og hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?*

3.5 Pålitelighet og gyldighet

Vurdering av prosjektets kvalitet vil bli sett i lys av begrepene pålitelighet og gyldighet. Dette er i overensstemmelse med Østerud (1998) som argumenterer for at disse begrepene er bedre egnet ved et sosialkonstruktivistisk forskningsparadigme enn andre begreper som for eksempel, reliabilitet og validitet.

Ved vurdering av prosjektets pålitelighet vil søkelyset i hovedsak bli rettet mot datainnsamlingen. Bruken av lydopptak kan ha styrket påliteligheten, da det letter kan rettes et kritisk blikk mot egen forskerrolle. I tillegg muliggjør lydopptak at primærdata kan legges frem for leseren i form av direkte sitat, som kan anses som mer pålitelig enn notater som blir gjort underveis (Thagaard, 2018). Selv om det er umulig å direkte reprodusere kvalitative studier, kan studiens pålitelighet vedlikeholdes ved å beskrive grundig alle deler av prosessen (Befring, 2015). Dette trekkes også frem av Tanggaard og Brinkmann (2015b) som vurderer transparens som et avgjørende kvalitetskriterium ved kvalitativ forskning. Videre beskriver de at det danner et godt grunnlag for at utenforstående kan vurdere studiens pålitelighet og

gyldighet. I dette prosjektet har transparens blant annet blitt sikret gjennom bruken av en strukturert analysemetode, hvor det blant annet eksemplifiseres hvordan kodene ble etablert. Videre har egen forforståelse blitt gjort rede for, og har gjennomgående blitt henvist til litteratur.

Oppfølgingsspørsmålene inneholdt ofte flere spørsmål i ett spørsmål, og kan dermed anses som ledende spørsmål. Dette medførte at informantene begynte med å svare på det siste spørsmålet, som ofte var utformet som et lukket spørsmål. Lukkede spørsmål kan også ses innenfor kategorien ledende spørsmål, da det begrenser svarmulighetene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var tilfelle i samtlige intervjuer, mens andre brukte lengre tid på å svare spørsmålene med detaljerte beskrivelser. Ofte blir ledende spørsmål omtalt i et negativt lys, men Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at dette også kan være en styrke. Det kan være en styrke i å sjekke informantenes pålitelighet, og samtidig kontrollere om utsagnene ble forstått riktig. Selv om oppfølgingsspørsmål kan være ledende, kan også min tilstedeværelse i form av kroppsspråk fungere som en negativ og positiv forsterker på det informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015). I løpet av intervjuene ble det gitt bekræftende nikk og lyder. Samtidig som dette kan anses som førende for intervjuet, kan det også ses som en styrke da det på kort tid skal etableres en relasjon. Gjennom et bekræftende kroppsspråk kan informanten i større grad trygges.

Vurdering av gyldighet ved kvalitative studier handler i hovedsak om forskeren, hvor da forforståelsen har innvirkning (Befring, 2015). Som nevnt innledningsvis i kapittelet er forforståelsen en sentral del ved vurdering av prosjektets gyldighet, da jeg har kjennskap til spesialavdelinger og spesialskoler gjennom tidligere arbeid. Dette kan ha både en positiv og negativ innvirkning på gyldigheten. I positiv forstand kan det ifølge Thagaard (2018) handle om en bedre forståelse av informantene sin situasjon. En negativ innfallsvinkel derimot kan dreie seg om utfordringer knyttet opp til oppdagelsen av nye nyanser (Thagaard, 2018). Med andre ord kan informantene sine opplevelser som ikke er i overensstemmelse med mine opplevelser bortfalle. På tross av arbeidserfaringer foreligger min kjennskap i det faglige miljøet, hvorav opplevelser som mor, og mor til et barn som har et segregert opplæringstilbud ikke er kjent. Det argumenteres dermed for at forforståelsen i dette prosjektet har bidratt positivt i å gjenkjenne situasjoner, særlig ved beskrivelser av arbeidet som de ansatte gjør. I tillegg har dette medført mindre oppfølgingsspørsmål og avklaringer fra informantene da ulike begreper, og situasjoner ikke var nødvendige å forklare. Dette bidro til at samtalen i stor

grad kunne dreie seg om prosjektets problemstilling. Videre kunne det vært en styrke og vært flere om tolkningsarbeidet. På tross av dette peker Tanggaard og Brinkmann (2015c) på at en enighet om tolkninger ikke nødvendigvis representerer kvalitet. Ved å sammenligne resultater fra lignende studier som samsvarer med tolkninger gjort i dette prosjektet, kan dette igjen styrke gyldigheten (Thagaard, 2018).

Når det gjelder grad av overførbarhet stiller Kvale og Brinkmann (2015) spørsmål om studiens funn i hovedsak er av lokal interesse eller om disse kan overføres til andre informanter, kontekster og situasjoner. Overførbarhet ved kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitative studier, da det ved kvalitativ forskning handler om å identifisere det unike ved forskjellige fenomener og situasjoner (Befring, 2015). Disse opplevelsene og erfaringene som blir løftet frem kan likevel gjenkjennes hos andre i lignende situasjoner, og beskrives av Befring (2015) som en generell verdi. Hensikten med dette prosjektet er ikke å representere alle foreldre sin forståelse av å ha barn i segregerte opplæringstilbud, men å legge frem opplevelsen og erfaringene til dette prosjektets fem informanter. Med andre ord er prosjektet ikke generaliserbart, men kan ha en generell verdi som kan anvendes som diskusjon ved eksempelvis segregerte opplæringstilbud. Staff (2015) viser også til at det er nærmest umulig å unngå seleksjonsskjevhet, da ulike faktorer kan medføre skjevheter i tolkningen av funnene. For eksempel kan dette være egenskaper ved informantene, forskeren og det fenomenet som studeres. Informantene i dette prosjektet er ulike når det kommer til blant annet alder, utdanning, antall barn og hvor barna deres går på skole. Flertallet av informantene ble også rekruttert gjennom sosiale medier, og er muligens de som er mest engasjert i problemstillingen. Dette kan igjen være av både positiv og negativ karakter, da informantene kan være særlig engasjerte grunnet utallige negative opplevelser. Videre kan det være informanter som er særlig engasjert grunnet flerfoldige positive opplevelser. Uavhengig hvilke opplevelser som ligger til grunn, kan dette imidlertid ha innvirkning på prosjektets funn.

3.6 Etiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) løfter frem forskningsetiske retningslinjer som gjør seg gjeldende i dette prosjektet. Ved en kvalitativ studie vil det være særlig viktig med hensyn til informantene. Dette dreier seg blant annet om et informert samtykke, anonymitet, konfidensialitet, lagring og deling av

forskningsmateriale, indirekte berørte og risiko for skade og belastning (NESH, 2021). Det etiske ansvaret som foreligger hos forsker, handler om å beskytte informantene mot negative konsekvenser. På bakgrunn av behandling av personopplysninger i prosjektet, ble det sendt inn et meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (se vedlegg 3) (NSD, 2021). I forkant av prosjektet ble det også sendt ut et informasjonsskriv, som blant annet inneholdt informasjon om formålet med prosjektet, frivillig deltakelse og ivaretagelse av personvern. Hensikten med informasjonsskrivet var å sikre et informert samtykke (NESH, 2021). Ved intervjustart ble likevel informasjon om bruk av lydopptak, frivillig deltakelse og anonymisering gjentatt. Samtykket ble så innhentet muntlig, og er dermed mulig å dokumentere samtykke på lydopptakeren i etterkant (NESH, 2021).

Ved et intervju dukket det opp et tema som jeg tolket at informanten opplevde som særlig sensitivt. Da står jeg ovenfor flere valg, blant annet å gi informanten tid hvis vedkommende ønsker å prate om det, gå videre med neste spørsmål eller spørre mer rundt temaet. Tjønndal og Fylling (2021) beskriver at spørsmål kan stilles basert på forskerens nysgjerrighet. Det var likevel viktig for meg å ikke utsette informanten for unødig stress. Et annet valg handlet om å dele intervjuguiden med informantene. Intervjuguiden ble sendt til en av informantene, da dette ble forespurt. Dette kan føre til mindre spontane refleksjoner, og at svarene ikke representerer virkeligheten slik den egentlig er (Thagaard, 2018). Valget grunnes i at dette kan ha vært en trygghet for vedkommende, da hun i større grad ble forberedt på hva samtalen skulle dreie seg om.

De digitale intervjuene ble gjennomført hjemme, hvor det ble sørget for at jeg var alene ettersom det ikke var mulig å bruke hodetelefoner da lydopptaker skulle bli brukt. Dette grunnes i prinsippet om konfidensialitet (NESH, 2021). Gjennomførelse av digitalt intervju ble også gjort i tråd med Universitetet i Agder sine retningslinjer for bruk av digitalt intervju grunnet koronapandemien (Universitetet i Agder, 2018). Hensynet til tredjepart ble ivare tatt ved å unngå informasjon som kan identifisere vedkommende. I løpet av intervjuet ble det ikke spurt om helse relaterte spørsmål. Selv om noen informanter beskrev dette, var det følgelig deres opplevelse av opplæringstilbudet som var i fokus. Mens prosjektet foregikk, ble lydopptakeren oppbevart på en sikker plass. Destruering av datamaterialet foretas etter masteroppgaven er levert og godkjent, dette ble også informantene opplyst om. Ved transkripsjon ble opplysninger som kan føre til identifisering av informantene anonymisert, for eksempel ble navn, kommune og skolenavn utelatt. I ett tilfelle foregikk planlegging av

intervju med informanten over telefon, hvor logg og tekstmeldinger ble slettet like etter avtalt møte.

Analyse av datamaterialet innebærer også noen etiske utfordringer. Da med hensyn til grad av tolkning, og hvorvidt informantene vil kjenne seg igjen i disse tolkningene (Fangen, 2015). Dette fremkommer også av NESH (2021) som foreslår at alternative tolkninger bør drøftes, eller vise til at det foreligger vitenskapelig usikkerhet. For å unngå dette kan det dermed være hensiktsmessig å presentere synspunkter som er felles for flere av informantene i prosjektet (Thagaard, 2018). Som nevnt tidligere i metodekapitlet, ble dette stort sett gjort. Småord ble også notert ved transkripsjonen, som kan skape et bedre bilde av intervjusituasjonen og har videre betydning for tolkningen. Ved presentasjon av funn, ble disse småordene fjernet. Dette er i overensstemmelse med Kvale og Brinkmann (2015) som poengterer at ordrett transkripsjon kan for informantene fremstå som usammenhengende, og en opplevelse om at de ga utilstrekkelige svar. Dette fremheves også av NESH (2021) som uttrykker at vernet om informantens integritet skal veie tyngst i forskningsprosjekter.

4 Funn

Basert på en tematisk analyse av datamaterialet deles funnene inn i fem temaer. Første tema handler om *strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg*. Det andre temaet handler om *fysisk avstand og muligheten for tilhørighet*. Tredje tema dreier seg om synet på *det ideelle opplæringstilbudet*. Det fjerde temaet beskriver opplevelser knyttet til *foreldres medvirkning i samarbeidet*. Det siste temaet handler om *synet på inkludering* blant foreldrene. Temaene belyser forskjellige opplevelser på ulike nivå, kommunalnivå, skolenivå og personlig nivå. Opplevelser som videre kan argumenteres for er viktig å vite noe om for andre foreldre og ansatte med tilhørighet til spesialavdeling eller spesialscole. Temaene bidrar videre til å kunne svare på problemstillingene. Ved presentasjon av funn i form av sitater, vil betegnelsen SA bli brukt for spesialavdeling der tallet indikerer klassetrinnet. Betegnelsen SS vil bli brukt for spesialscole. Dette innebærer følgende betegnelser for informantene: SA3, SA4, SA5, SS2 og SS7. Hensikten med dette er å fremme klassetrinn og opplæringstilbudet på en oversiktlig måte.

4.1 Strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg

Informantene tilhører ulike kommuner i Norge, likevel trakk samtlige frem at nærskolen ble vurdert som uaktuell. Basert på kjennskap til nærskolen uttrykte en informant at det handlet om både manglende kompetanse og lite oppgradert skolebygg. Informanten trakk frem et eksempel fra en bekjent som har et barn med spesielle behov, og opplevde 18 forskjellige assistenter i løpet av tre måneder ved en ordinær skole. En annen informant opplevde at kommunen vurderte at hennes datter kunne gå på nærskolen, mens dem som foreldre beskrev en usikkerhet rundt dette valget: «*Vi var litt engstelig for om hun ville falle veldig utenom ... fort blitt at hun hadde kanskje bare gått sammen med den assistenten da i hvert friminutt, ikke fått noe ut av det fellesskapet*» (SA4). Et annet eksempel fra en informant handlet om et forslag fra kommunen om at det ikke skulle være mulig å søke barnet inn fra første klasse på spesialscole, som informanten uttrykte misnøye med: «*Det vi kom frem til med kommunen, det går an i særlige tilfeller ... Vi synes jo at det må foreldrene på en måte finne utav selv. Alle barn er ikke like*» (SA3).

Det ble også beskrevet en samtale med en rektor ved nærskolen som fortalte en informant at de ikke er gode nok på å ta imot elever med spesielle behov. Dette var ifølge informanten en motiverende faktor for å finne et alternativt tilbud som kunne gi den riktige tilretteleggingen,

men som innebar en søknadsprosess. Blant informantene var det ulike opplevelser knyttet til søknadsprosessen for skoletilbudet. Samtlige fikk tilbud fra første klasse av, men noen opplevde avslag på søknaden da det var for lang venteliste. En informant beskrev følgende:

Da hun skulle begynne på skolen, og vi fikk avslag så fikk vi samtidig vite hvor mange som stod på ventelisten, og det var jo kanskje tre ganger så mange på venteliste som det var klasser totalt. Så det var noe som sa meg: Her er det et mye større behov enn det tilbudet kan gi. (SA4)

Samtidig som det gis avslag grunnet mangel på plass ble det også trukket frem en annen begrunnelse, som innebar en oppfatning om at eleven ikke var kvalifisert for et spesialskoletilbud. Eleven ble først diagnostisert ved fem årsalderen, og gikk fire år på en ordinær skole. I senere tid ble det utført en evne-test, hvor resultatet på denne utløste ifølge informanten rettigheter for å søke om spesialscole: «*Vi fikk akutt plass. Det var egentlig umulig, fordi det var utenom søknadsperioden. Jeg fikk alle instanser med meg: PPT, hans nåværende skole, og fikk de til å skrive ting å legge med søknaden*» (SS7). Det var også flere søkere ved en spesialavdeling i N.N. kommune, hvor kun to fikk plass og blant dem var en av informantene for dette prosjektet: «*Takk og pris så var vi en av dem. Jeg tror ikke han hadde fungert like bra et annet sted*» (SA5). Kommunen har likevel vedtatt at eleven nå skal flyttes til en storskole med en forsterket avdeling, hvor informanten uttrykte en bekymring:

Han går fra en liten skole hvor han har full oversikt, til å komme til en storskole. Jeg tror det blir hovedforskjellen. Jeg tror ikke at han kommer til å bli inkludert i det hele tatt i en klasse der. Det blir forskjellen, og det er det vi gruer oss litt til. Nå kjenner han jo til og med alle foreldrene på skolen. Alle prater med han. Nå vil ikke det være mulig. (SA5)

I tillegg til informantens bekymring knyttet til manglende oversikt og inkludering ble det trukket frem en misnøye med at de siste to årene blir på en ny skole. Informanten beskrev også bekymringer rundt mindre trinnkontakt: «*Han vil ha mindre å strekke seg etter. Nå har han noen i klassen som er med på grupperommet inni mellom. Han vil ikke ha noen tilknytning til noen nå, som det er naturlig å ha det med*» (SA5). Informanten opplever nåværende tilbud som både tryggere og bedre, der foreliggende usikkerhet kobles til hvordan de siste årene på den nye skolen kommer til å bli.

Oppsummert vurderte samtlige informanter nærskolen som uaktuell, grunnet blant annet manglende kompetanse og utformingen av skolebygningen. Til tross for foreldrenes vurderinger av nærskolen, fremkommer det av funnene at kommunen vurderte nærskolen som aktuell i noen av disse tilfellene. Det ble i tillegg nevnt at en kommune ikke ønsker at barn

skal starte på spesialskole fra første klasse av. Strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg blir også tydeliggjort ved beskrivelse av avslag på søknader og avvikling av spesialavdeling til fordel for en storskole.

4.2 Fysisk avstand og muligheten for tilhørighet

Fysisk avstand og muligheten for tilhørighet var et tema som ble trukket frem av informantene som har barn ved en spesialavdeling. Dette funnet var ikke like tydelig hos mødrene som har barn ved en spesialskole. Samtlige informanter som hadde barn ved spesialavdelinger beskrev fysisk avstand og muligheten for tilhørighet som vanskelig, både for dem og barna deres. Utfordring knyttet til den fysiske avstanden ble forklart slik: *«Det er klart at det hadde vært enklere hvis skolen lå nærmere. Vi er jo veldig sjeldent der, og har ikke noe kontakt, bortsett fra med de lærerne, og de foreldrene i den lille gruppen, sånn av og til»* (SA4). Det ble også ytret en utfordring vedrørende sosialisering på fritiden med dem fra spesialavdelingen: *«Da må vi jo kjøre til andre siden av byen, de bor jo overalt i byen»* (SA4).

I tillegg ble det trukket frem at klasselister ikke er tilgjengelig for dem som foreldre både ved spesialavdelingene og spesialskolene. En av informantene ble informert av rektor om at dette handlet om personvern. Dette betyr at de er uvitende om hvem barna deres går i klasse med. I forbindelse med bursdagsinvitasjon fortalte en mor om at hun oppdaget tre «nye» elever i klassen til datteren hennes: *«Jeg leverte henne på skolen etter en tannlegetime, og da så jeg på veggen at det var tre til barn. Det hadde vært veldig greit å få informasjon om»* (SS2). Flere trakk frem manglende klasseliste og et ønske om å få tilgang på denne. Som nevnt har ledelsen gitt en forklaring som grunnes i personvern, hvor en informant sa: *«Jeg tenker at det er ikke noe mer personvern på en spesialskole enn på en vanlig skole»* (SS2).

Det beskrives også et ønske blant foreldrene om å etablere bekjentskap med andre foreldre. Dette kommer blant annet frem gjennom et utsagn fra en av informantene som også ønsket å prate med andre i lignende situasjoner:

Jeg kjenner vel egentlig bare to foreldre på spesialavdelingen, og det synes jeg egentlig er litt dumt fordi jeg kunne godt tenke meg å ha litt mer kontakt inn der, fordi vi har noen felles ting mot kommunen og sånn, også noen opplevelser. (SA5)

Som en løsning på dette nevnte noen av informantene at det har blitt opprettet en Facebook-gruppe, hvor hensikten er å etablere kontakt. Likevel ble dette beskrevet som utfordrende uten en klasseliste og oversikt over foreldre. For å ivareta personvernet ble det foreslått av flere informanter at skolen kunne lagt til rette for en slik gruppe, hvor de gir informasjonen til alle foreldre ved spesialavdelingen eller spesialskolen så er det opp til dem som foreldre å melde seg inn. I sammenheng med dette uttrykte en informant følgende: «Jeg tenker det er ledelsen som må gå frem og bestemme litt hvordan det skal være, men det er klart det hjelper ikke at vi ikke er en del av nærmiljøet. At vi ikke møter de andre» (SA4). Likevel presiserte informanten at ikke all skyld kan legges på skolen:

Vi kan ikke bare skylde på skolen. Vi bor jo spredt over hele byen. Det er ikke sånn at vi kommer og henter. Vi treffer ikke de andre foreldrene. Vi er med på FAU, men du ser at folk kjenner hverandre så blir jeg den som ikke kjenner noen. Åja ditt barn går i spesialavdelingen ... Det har jeg opplevd litt sånn: Åja, hun er et av de annerledes barna da. Det er kanskje min tolkning, og kanskje jeg er litt var da. Jeg vet ikke, jeg føler litt på det da. Åja dere bor ikke her nei, det kan være litt sånn. (SA4)

Gjennom dette utsagnet til informanten blir det synliggjort en opplevelse av manglende tilhørighet både når det gjelder skolen og bosted. En informant trakk også frem velkomstkveld for foreldre som et mulig forbedringsområde. Velkomstkveld blir gjennomført før elevene begynner på skolen. I dette tilfellet ble velkomstkvelden delt inn i to, en for de på spesialavdelingen og en for de på trinnet hvor informanten stilte følgende spørsmål: «Hvorfor kan de ikke slå de sammen? Foreldre som ikke har barn med spesielle behov har ikke vondt av å høre at det har vi også på skolen, og få en omvisning på avdelingen» (SA3).

For å oppsummere kan funnene tyde på at den fysiske avstanden til spesialavdelingene har innvirkning på mulighetene for tilhørighet, da avstand til skolestedet beskrives av informantene som hemmende for etablering av bekjentskap og for samhandling på fritiden grunnet lange avstander. I tillegg ble det nevnt at manglende klasselister vanskeliggjør bekjentskap. Informantene foreslår at ledelsen bør ta ansvar for å lage Facebook-grupper, og at allerede ved velkomstkveld involverer alle foreldre. Imidlertid blir avstanden uthevet som den største barrieren for bekjentskap med andre foreldre og elever.

4.3 Det ideelle opplæringstilbudet

Ved spørsmål om hvilket opplæringstilbud mødrene ville valgt for barna deres svarte alle med det nåværende tilbudet. Det foreligger en enighet blant informantene om hva de anser som

flinke ansatte, hvor det ble trukket frem å tilrettelegge undervisning ut ifra interesser og at de ansatte samtidig har et ønske om å forstå barnet. Blant informantene som hadde barn ved en spesialavdeling ble det lagt vekt på at en får begge deler ved å tilhøre en ordinær skole, i form av trinnkontakt og egen skjermet avdeling. Det ble også nevnt i samtlige intervjuer at det videre kan være bra for alle elever, da andre barn kan få en større respekt for elevmangfoldet som finnes i skolen. I motsetning til dette ble spesialscole av en informant trukket frem som et bedre skolevalg:

Jeg tror det er bedre med en hel skole enn bare liten avdeling ... jeg føler det blir litt ekskludering hvis du har en skole med tre elever som går i en spesialklasse. Det er liksom de tre, men hvis du har en hel skole så er alle sammen. (SS2)

Takknemlighet rundt opplæringstilbudet blir gjentatt gjennom intervjuene. Ved beskrivelse av nåværende skoletilbud trakk en av mødrene frem erfaringer fra da hennes sønn tilhørte en ordinær skole: «Du skal ikke lære å steke vafler hver dag. Du må ha noe læring inn ... De gjorde så godt de kunne. Jeg er veldig takknemlig for det de gjorde, det var bare ikke godt nok for han» (SS7). Dette utsagnet kan ses i sammenheng med hva en av informantene som hadde et barn ved en spesialavdeling uttrykte. Hun opplevde at en i større grad var sikret å få det tilbudet en har krav på gjennom en spesialavdeling eller spesialscole. Når valget om skoletilbud skulle tas, fortalte en mor om fokuset på utbyttet for hennes datter:

Jeg søkte hun egentlig inn på en [ordinær] skole her i kommunen, men så etter hvert at det var bedre på spesialscole fordi hun hadde ikke hatt så mye utbytte på vanlig skole med andre barn uten noen utfordringer. Så jeg tok det rette valget, for jeg ser hun lærer veldig mye, og det hadde hun ikke gjort på vanlig skole. (SS2)

Informanten beskrev en opplevelse av å ha tatt det riktige valget for hennes datter. Datteren til en av informantene som har sin skolegang ved en spesialavdeling, trakk frem en oppfatning om at ansatte ved en spesialavdeling er bedre til å se styrkene fremfor utfordringene til elevene. Det blir også pekt på betydningen av det å kunne speile seg i andre på skolen:

Det at hun er sammen med barn som hun kan speile seg i ... Hun får ekte vennskap. Jeg tror ikke hun hadde fått ekte vennskap. I hvert fall ikke nå i fjerde klasse, med en funksjonsfrisk ti-åring. Det har jo alt å si også, hun har jo en selvtillit som jeg tror hun ikke ville hatt hvis hun hadde gått på nærskolen og følt seg annerledes. (SA4)

Et annet aspekt som var viktig var barnas livskvalitet, som ble presisert av informanten som fortalte om veien fra ordinær skole til et spesialskoletilbud for hennes sønn.

Informanten beskrev at sønnen ofte stod alene i friminuttet på den ordinære skolen:

«Han var så sliten når det ble friminutt, og står i egen verden. [Han] var så forskjellig

fra de andre, en kunne ikke forlange at de andre skulle ... derfor var det opp til barnet å inkludere seg selv» (SS7). Informanten trakk videre frem en oppfatning om at en dårlig skole i bagasjen kan ha stor innvirkning på ens liv, og fortalte følgende: «Så fikk han [spesialskoletilbud], altså det er bedre enn alt ... Jeg tror det har avgjort en betydning for han selv ... for hans liv» (SS7). Informanten beskrev medelevene ved spesialskoletilbudet som faglig svakere enn det hennes sønn er. Til tross for det uttrykte informanten at han likevel «blomster» sosialt og faglig: «Når det sosiale går, så er det mye annet som glir mye lettere, også det faglige» (SS7). Hun beskrev en gutt som er stolt av skolen sin, glad i medelevene sine som også kommer på besøk. Det ble likevel beskrevet et ønske om et skoletilbud som hadde et nivå som var «midt imellom». En annen informant trakk også frem et lignende ønske: «Skulle nesten ønske at vi hadde rett til å få tilrettelagt undervisning i et annet tilbud også» (SA4).

En annen informant beskrev også at hennes sønn har lite faglig å tjene på å være i spesialavdelingen, men at det er bra sosialt. Det foreligger tilsynelatende en enighet blant informantene at det sosiale trumfer det faglige, som blant annet ble understreket av en informant: «Det er det sosiale som er det viktigste» (SS2). Som presentert tidligere tilhører den ene spesialavdelingen skolebygget, hvor informanten beskrev at sønnen hadde mye trinnkontakt. Det blir trukket frem at de andre elevene i den ordinære klassen oppmuntrer han til deltakelse ved å hviske svarene til det læreren spør om. Basert på informantenes utsagn foreligger det et felles kjennetegn blant barna, nemlig at de er sosiale. Ordet «blomstrer» ble gjentatt i løpet av de ulike intervjuene, hvor de beskrev at barnet deres «blomstrer» og trives på skolen. Til tross for det ble manglende kultur for bursdagsfeiringer og samhandling på fritiden trukket frem. Hvor blant annet en informant uttrykte følgende: «Selv om barnet har utfordringer, så skal selvfølgelig de også få lov til å ha et sosialt liv» (SS7).

På tvers av intervjuene ble nåværende opplæringstilbud beskrevet som det ideelle opplæringstilbudet. Videre ble flinke ansatte trukket frem, som tilrettela undervisning basert på barnas interesser og så styrkene deres fremfor utfordringer. Spesialavdeling ble også vurdert som gunstig da det bidrar til både trinnkontakt og skjermet avdeling. En informant vurderte likevel spesialscole som et bedre skolevalg enn ordinær skole og spesialavdeling, da den rommer flere elever med nokså like behov. Det ble også trukket frem en oppfatning om at opplæringstilbudet i større grad ble sikret gjennom en

spesialavdeling eller en spesialscole. Særlig ble det sosiale aspektet løftet frem, og betydningen av å kunne speile seg i andre. Selv om noen av informantene beskrev medelever som faglig svakere opplevde informantene at barna deres «blomstret» sosialt, og samtidig får et faglig utbytte.

4.4 Foreldrenes medvirkning i samarbeidet

I forbindelse med foreldres medvirkning i samarbeidet tyder funnene på at informantene opplever en tillit til skolen, som videre kan ha betydning for grad av foreldremedvirkning. En informant sa følgende: «*Fordi at vi vet at de gjør det så bra ... De tilrettelegger det så bra for han. De kan det så godt. Jeg tror ikke vi kunne sagt noe som kunne gjort det noe bedre*» (SA5). Tillit til skolens kompetanse er særlig tydelig hos informantene hvor barna går på en spesialscole: «*Jeg føler jo at det er de som har mest kunnskap og innblikk i hva hun kan lære, [hun] lærer jo mest på skolen og jeg har jo sett fremgang*» (SS2). Dette samsvarer med den andre informanten som har barn ved en spesialscole, som også løftet frem tillit til skolen sin kompetanse:

Det er de med mest spisskompetanse, så det stoler jeg jo på. Det å tilpasse siste forskningsbasert undervisning på sanner som han. Det regner jeg jo med at de gjør ... Men det faglige er vanskelig for meg å gå inni. For det vet jeg ikke så veldig mye om. (SS7)

Samtlige informanter uttrykte likevel en lav terskel rundt å ta kontakt med skolen dersom det var noe, og at skolen kontakter dem dersom det er noe de lurer på angående eleven. I tillegg trakk en av informantene frem betydningen av skolesamarbeidet og involvering av dem som foreldre:

Hvis man virkelig skal bruke inkluderingsordet i sin beste form, så tror jeg det er veldig viktig å få med mamma og pappa også. Det er derfor skolesamarbeid har vært veldig viktig for oss. Jeg skal i hvert fall gjøre alt jeg kan for at vi har en god tone. (SS7)

Når det gjelder informasjonsveksling mellom skole og hjem beskrev de fleste informantene at det benyttes en notatbok som følger eleven. Mor til den yngste eleven (andre klasse) i dette prosjektet pekte likevel på at overgang fra barnehage til skole var utfordrende, og uttrykte et savn: «*Jeg føler jeg har veldig lite informasjon fra skolen, i forhold til barnehagen. Jeg savner veldig den kommunikasjonen vi hadde med barnehagen*» (SS2). Forskjellen hun trakk frem handlet om at ved barnehagen ble datteren hentet og levert, hvor da informasjonsvekslingen ofte skjedde. Samtidig som informanten opplever lite kontakt, understrekte hun også at en del av ansvaret ligger på henne: «*Vi har så lite kontakt. Det ligger litt på meg, jeg kunne godt sagt i fra om det. Men jeg tenker jeg venter å se litt om det skjer*

noen forandringer» (SS2). I motsetning til dette fortalte en annen informant om et tett samarbeid, hvor personalet strekker seg lengre enn de skal:

Det er jo veldig tett samarbeid. Vi har jo en helt annen tilgang på kontakt med de lærerne eller spesialpedagogene, og assistentene som er rundt henne. Fordi at de er mange flere voksne på barna. De er tilgjengelig på skolemelding og SMS, egentlig både på kveldstid [og dagtid], de strekker seg sikkert lengre enn de skal. (SA4)

Samarbeidet med skolen blir beskrevet både som en solskinnshistorie og gavepakke. Informantene fortalte om ansatte som har hjerte på riktig plass og er barmhjertige. En informant uttrykte følgende: «Jeg synes vi snakker samme språk. Vi har samme mål ... Jeg kan ikke forlange det bedre altså. Jeg kan si hva jeg vil. Det er slik jeg føler det» (SS7). Det blir videre pekt på involvering av foreldrene i samarbeidet, og opprettholdelse av en god tone. Samtlige informanter beskrev også opplevelser av å bli hørt. For eksempel ønsket en mor at hennes datter skulle ha mye fellesundervisning og opplevde at skolen la til rette for dette så langt det var mulig.

4.5 Synet på inkludering

Når det gjelder hvilket syn informantene har rundt inkluderingsbegrepet fremmes ulike aspekter ved inkludering. Inkluderingsstanken blir anerkjent av samtlige informanter som en fin tanke. Til tross for dette ble hensynet til det enkelte barn vektlagt: «Jeg synes ikke det er rettferdig overfor de barna som ikke vil få et godt nok tilbud» (SA4). Når det gjelder deltakelse i ordinær klasse, uttrykte informanten videre:

Jeg har ikke lyst at hun skal bli den der, som bare skal være med, fordi noen har funnet på det. Hvis det hadde vært sånn: Åja der er ... som går i spesialavdelingen, og nå skal hun ha gym med oss. Skjønner du? Fordi det er så isolert så blir det enda vanskeligere å tenke at hun skal integreres i enkelte fag da. (SA4)

Datteren ble beskrevet av denne informanten som sosial og nysgjerrig, hvor datteren selv har ytret et ønske om å leke på den store skolegården og stiller spørsmål om hvorfor dette ikke er mulig. Informanten viste forståelse for at enkelte elever har behov for å skjermes for inntrykk, samtidig har datteren hennes andre ønsker og trakk frem et behov for fleksibilitet: «Det burde vært en fleksibilitet da. [Skolen] tenker veldig den der, spesialavdelingen som en egen enhet, holder til i eget bygg som er helt atskilt fra de andre» (SA4). I lys av dette understrekte informanten at datteren har det bra nok: «Hun har det bra nok. Hun føler jo på et fellesskap med de andre elevene, føler seg inkludert der. Mye mer inkludert der, enn hun ville følt seg inkludert i en vanlig skoleklasse med 28 elever» (SA4). Samtidig uttrykte informanten at

poenget med spesialavdelingen er at en skal inkluderes i fellesskapet. Ved spørsmål om hva som tenkes å ligge i begrepet en inkluderende skole, la informanten frem følgende:

Jeg tenker jo at det er tanken om at det skal være fokus på et fellesskap, at alle elever skal oppleve seg inkludert i det fellesskapet, uansett da. Som jeg savner på denne skolen da, selv om jeg tror på mange måter så er det nok sikkert egentlig vi foreldre som føler mest på det. (SA4)

Informanten ytret en opplevelse om at datteren hennes har det godt nok, og at hun muligens ville følt seg mindre inkludert i en ordinær klasse. Hun nevnte også at datteren kunne være sensitiv på det å være annerledes, men at en som forelder kan kjenne ekstra på det at barnet ikke er inkludert i fellesskapet. Ved spørsmål om hva skolen har håndtert godt, svarte en annen informant at de er gode på det å inkludere og trakk frem særlig en hendelse:

Han har blant annet hatt en assistent. Han skjønner jo ikke disse sosiale reglene, så når de har bygget snøborg så begynner han plutselig å ødelegge og får ikke være med. Istedenfor å si: Å jo han må være med. Så tar hun [assistenten] med han et annet sted så bygger de en enda større snøborg, så plutselig vil de andre [elevene] leke med han, i hans snøborg. (SA5)

Det fremkommer også av informanten at han tidligere fulgte klassen tett de første årene, men at det nå ikke fungerer like godt. En annen informant understrekte at inkludering skal være ut ifra ens egne behov, og trakk frem at det ikke er mulig at hennes sønn blir inkludert sammen med de på samme alder over tid. I tillegg til at inkludering ses opp imot skoletilbud nevnte en informant en alternativ inkluderingstenkning: «Det er så lett å tenke inkluderingen andre veien, men hvorfor ikke få lov til å prøve hvordan vi lever egentlig?» (SA3). Informanten nevnte blant annet blindefotball og rullestolidrett som kunne blitt foreslått som aktiviteter til skolen. En annen informant trakk også frem sitt syn rundt inkludering:

Inkluderingstankegangen er jo veldig fin, men ikke for enhver pris. Det må være barnet som faktisk føler seg inkludert. Ikke at skolen for enhver pris skal ha alle mulige slags barn der. Fordi det handler om, vinner eller taper dette barnet? Det skal vinne altså. (SS7)

Basert på tidligere opplevelser fra ordinær skole beskrev informanten også at hensynet til barnet må vektlegges i forbindelse med inkludering. En annen informant trakk frem at klimaet hadde vært bedre tilrettelagt, dersom skolen hadde hatt inkluderingstankegangen tydeligere fremme. I forbindelse med en oppussing av skolebygget ble informanten informert om at det er kapasitet til å ha alle elevene på skolen, men grunnet praktiske årsaker var det tenkt at elevene som tilhørte spesialavdelingen skulle bli i det som ble beskrevet som et gammelt isolert bygg. Som

følge av dette fortalte informanten videre om flere foreldre som opplevde å ikke bli hørt: «Vi sa på foreldremøte at vi ønsker jo egentlig at de skal være inkluderte. Vi skjønner ikke hvorfor de ikke kan gå [der]» (SA4). Informanten trakk videre frem betydningen av å ta foreldre på alvor:

Foreldre vet best hva som er best for barnet. Det er jo noe av det som er vanskelig med å ha et barn med spesielle behov. Det er ikke barnet i seg selv ... kommunen finner et tilbud til henne som vi ikke er enig i. Det er da det er vanskelig med å ha barn med spesielle behov, når en opplever at hun ikke får det hun trenger. (SA4)

Videre trakk informanten frem at det generelt er en lang vei å gå i samfunnet for å få til full aksept for at noen er annerledes, og nevnte at det foreligger en form for diskriminering som hun kjenner seg igjen i: «I og med at skoleledelsen er dårlig på å inkludere dem i fellesskap så er det en slags, hvert fall for oss føles det ut som en diskriminering» (SA4). En annen spesialavdeling som ble beskrevet ligger i samme skolebygg, hvor klasserommet er på motsatt side og alle elevene har samme garderobe. Til tross for at den ligger i samme bygg, har avdelingen en egen leder. Informanten beskrev i slutten av intervjuet at hun tror suksessen handler om denne lederen på spesialavdelingen:

Hun kjenner oss hvis du skjønner, og har backet oss hele tiden hvis det er noe. Vært med på alle møter. Jeg tror det hadde vært noe annet, hvis de [ledelsen] hadde vært mer distansert fra oss. Så det tror jeg er en viktig del av suksessfaktoren. (SA5)

Foreldrene fremhevet hensynet til det enkelte barn og behov for en fleksibilitet i forbindelse med inkludering. Det ble beskrevet en oppfatning om at en spesialavdeling betraktes som en egen enhet, hvor skolen svikter i å inkludere elevene. I tilknytning til det blir det beskrevet en opplevelse av å ikke bli hørt, og viktigheten av å ta foreldre på alvor. Til tross for dette beskrev en informant et fellesskap blant elevene på spesialavdelingen.

5 Diskusjon

Som et resultat av analyseprosessen ble det funnet fem temaer som videre vil være gjenstand for drøfting. I tråd med Gadamer (2012) vil drøftingen ha en annen struktur enn presentasjon av funn, da fokuset rettes mot en helhetlig forståelse av hvordan foreldre opplever skoletilbudet til deres barn som tilhører en spesialavdeling eller spesialskole. Hensikten med drøftingen er å belyse følgende problemstillinger: *Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole og hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?* Diskusjonen struktureres dermed etter problemstillingene.

Hovedfunnene peker på at mødrene er fornøyde med nåværende opplæringstilbud som barna har, hvor de beskrev positive opplevelser med ansatte og samarbeidet med skolen. Det ble blant annet argumentert for at spesialskole oppleves å være mer inkluderende enn spesialavdeling, og motsatt. Til tross for at foreldrene var fornøyde med opplæringstilbudet, ble det også trukket frem et ønske om et tilbud «i midten». Spenninger mellom foreldrene og strukturelle hindringer ble også tydeliggjort. Videre tyder funnene på en tillit til skolen, og at samarbeidet preges av reaktive foreldre som oftere blir kontaktet av skolen (Drugli & Nordahl, 2016). I tillegg ble det sosiale aspektet ved inkludering vektlagt i intervjuene, ytterligere viser funnene til et sosialt og faglig utbytte.

5.1 Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud?

Funnene indikerer en oppfatning om at nåværende opplæringstilbud vurderes som det ideelle opplæringstilbudet. Dette er i overensstemmelse med Parsons et al. (2009) som fant at foreldre til barn med vedtak på spesialundervisning var mest fornøyde med spesialskole. Funnene i dette prosjektet tyder på at tidligere erfaringer og historier fra andre kan ha vært en medvirkende faktor for denne opplevelsen, og dermed valget av nåværende skoletilbud. Likevel viser forskning til at foreldre til barn med utviklingshemming vurderer forskjellig, hvor noen ønsker spesialskole mens andre ønsker ordinær skole for sine barn (Bahdanovich Hanssen & Erina, 2021; Bomgardner & Accardo, 2022; Mann et al., 2016; Wendelborg, 2014). Dette gjelder også for informantene i dette prosjektet, hvor det i ett tilfelle ble først søkt om et skoletilbud ved en ordinær skole. Til tross for det uttrykte informantens at valget om spesialskole ble vurdert som et bedre valg i senere tid.

Funnene synliggjør videre et ønske om å opprettholde segregerte opplæringstilbud gitt dagens situasjon ved ordinære skoler. Basert på beskrivelsene av lange ventelister, indikerer funnene dermed et behov for flere spesialavdelinger og spesialskoler. I motsetning til dette fremhever forskning at det ideelle ved en inkluderende utdanning er å bli undervist i en ordinær klasse (Haug, 2020; Mann et al., 2016). Barneombudet (2017) rapporterte derimot at spesialundervisning ved ordinære skoler ikke er god nok. Dette kan være en forklaring på hvorfor segregerte opplæringstilbud opprettholdes, og hvorfor foreldre til barn med omfattende støttebehov søker om spesialavdeling eller spesialskole for barna deres. På bakgrunn av at foreldre søker om et segregert opplæringstilbud, beskriver Wendelborg (2014) at foreldre dermed er en del av en segregerende utvikling. Det kan settes spørsmålsteget ved om denne utviklingen først og fremst skyldes foreldrenes valg, da det pekes på manglende kompetanse og negative holdninger ved ordinære skoler gjennom ulike rapporter og offentlige dokumenter (Barneombudet, 2017; Meld. St. 6 (2019–2020); NOU 2016: 17). På tross av dette beskriver samtlige informanter flinke ansatte ved spesialavdelingene og spesialskolene, som ser styrkene til elevene fremfor utfordringene. Dette kan være en indikasjon på positive holdninger blant de ansatte ved spesialavdelingene og spesialskolene. Informantene beskriver videre en opplevelse av at tilbudet i større grad sikres gjennom tilhørighet til en spesialavdeling eller spesialskole. Tilsvarende fremmes av Rix og Paige (2008) som viser til at spesialskoler og klasser vurderes som spesialisttilbud, da de har et høyere servicenivå sammenlignet med ordinær skole og dermed bedre egnet til å ta vare på elevene. Med andre ord foreligger det en opplevelse av at segregerte opplæringstilbud foretrekkes, som blant annet grunnes i dyktige ansatte.

Når det gjelder valg av opplæringstilbud uttrykte informantene et ønske om en større valgfrihet, i tillegg til et ønske om et skoletilbud med et nivå «i midten». Dette kan ses i tilknytning til Bajwa-Patel og Devecchi (2014) som fant at foreldre opplevde at ingen opplæringstilbud passet for deres barn. Det kan stilles spørsmål om en spesialavdeling er et skoletilbud som ligger «i midten», mellom ordinær skole og spesialskole. Samtidig trakk en av informantene frem et ønske om tilrettelagt undervisning i et annet tilbud enn en spesialavdeling. Funnene indikerer imidlertid at bosted er avgjørende for hvilke opplæringstilbud som er tilgjengelig. Tilsvarende fremheves av Wendelborg og Tøssebro (2008) som fant at kommunestørrelse og type funksjonshemming har betydning for skoleplassering. Videre kan valgfriheten ses i sammenheng med foreliggende spenning mellom informantene og kommunene sitt synspunkt på segregerte opplæringstilbud. Selv om

informantene i dette prosjektet anså den ordinære skolen som uaktuell, vurderte kommunen den som aktuell i noen av tilfellene. I motsetning til dette viser Johnsen (2019) til at foreldre også blir konfrontert med at barnet er best tjent med et spesialisert tilbud. Dette samsvarer med en av informantene som ble fortalt at den ordinære skolen ikke er god nok til å ta imot barn med omfattende støttebehov. Selv om ærligheten ble verdsatt, kan funnene dermed tyde på at foreldrene opplever at de ikke har særlig med valgmuligheter når det gjelder valg av skoletilbud og det kommunen har å tilby.

Et annet aspekt ved strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg, innebar et kommunalt vedtak om at barn ikke skal starte på en spesialskole fra første klasse. Dette grunnes sannsynligvis i visjonen om en inkluderende skole (Haug, 2021a). Gjennom en vertikal dimensjon skal statlige styringsdokumenter følges av kommunen og til den enkelte læreren i klasserommet (Haug, 2014). Blant styringsdokumentene kan stortingsmelding *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* nevnes, som understreker at det mangler en del før den inkluderende skolen er en realitet (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Opplæringslova (1998) kan også anses som et viktig styringsdokument og legger føringer for inkludering gjennom ulike paragrafer (jfr. §§ 1-3, 2-1, 8-1, 8-2, 13-1). Selv om rundt 40 prosent av elever med vedtak på spesialundervisning får dette innenfor en ordinær klasse, er det likevel ni prosent som får dette ved en spesialavdeling eller spesialskole (Nordahl et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan dermed indikere et gap mellom de politiske føringene og den faktiske praksisen (Ramberg & Watkins, 2020). Dette kan videre oppfattes negativt, i den forstand at de politiske målene ikke er nådd. På tross av dette vitner ikke funnene om at dette oppleves negativt. Basert på strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg og informantenes ønske om segregerte opplæringstilbud for barna deres, kan dette imidlertid insinuere utfordringer knyttet til å skape sammenheng mellom verdiene i lokalmiljøet og verdiene som skolen praktiserer (Nilholm & Göransson, 2017).

5.1.1 Samarbeidet med skolen

Funnene antyder at foreldrene er fornøyde med samarbeidet med skolen. Dette samsvarer med Johnsen og Bele (2013) som fant at foreldre til barn som får spesialundervisning opplever relasjonen med læreren som mer positiv og tettere enn andre foreldre. Samtidig påpeker andre at samarbeidet mellom skole og hjem ofte fungerer dårligst for de elevene som har vansker med å tilpasse seg skolens krav (Nordahl, 2015; Stormont et al., 2013). Til tross for det beskriver informantene i dette prosjektet at kontakten med skolen oftest skjer i form av

informasjonsutveksling, og ytrer et ønske om en tettere kontakt. Dette støttes av Svendby (2017) som fant at samarbeidet mellom foreldre til barn med sjeldne diagnoser og skolen preges av informasjonsutveksling. Videre beskriver han at foreldre ønsker tettere kontakt og dialog med skolen. Flere av informantene ytret et ønske om en tettere kontakt. Det er uklart hva dette ønsket om en tettere kontakt bør inneholde, men funnene indikerer at foreldrene ønsker mer informasjon rundt ulike områder ved elevenes skolehverdag.

En alternativ tolkning kan være at ønsket om en tettere kontakt handler om en større grad av foreldremedvirkning. Funnene tyder nemlig på et sprik mellom graden av medvirkning blant foreldrene. Et samarbeid hvor foreldrene gis mulighet til å medvirke beskrives av Drugli og Nordahl (2016) som den sterkeste formen for samarbeid. Foreldres muligheter til å få informasjon, uttale seg og ha innvirkning vektlegges også ved den horisontale dimensjonen (Haug, 2014). Til tross for dette løfter Svendby (2017) frem foreldrenes medvirkning som et dilemma, ettersom foreldre kan oppleve det som utfordrende å kontakte skolen om negative ting da de ønsker å ivareta en god relasjon med skolen. Lignende ble uttrykt av en informant i dette prosjektet, som også ønsket å opprettholde en «god tone» med skolen. I samsvar med Svendby (2017) kan ønsket om å ha en «god tone» ha betydning for hva samarbeidet dreier seg om, og hvor hyppig skolen kontaktes. Funnene viser nemlig til at kontakten oftest skjer gjennom skolen sitt initiativ. Dette antyder at samarbeidet innebærer reaktive foreldre. Et slikt samarbeid kan grunnes i informantenes tillit til skolen, som kan ha betydning for omfang av kontakt og hva denne kontakten inneholder.

En annen forklaring på hvorfor samarbeidet preges av en reaktiv form kan ifølge Reite (2018) være at noen foreldre trives bedre med en passiv rolle. Videre peker hun på at skolen kan forebygge at foreldre går inn i en passiv rolle gjennom å myndiggjøre foreldrene, blant annet gjennom å styrke deres kunnskap om læreplaner og læreverk. I forbindelse med møte mellom fagfolk og foreldre introduserer Bø (2011) delkompetanse som et begrep. Med dette mener hun at både foreldre og fagfolk har kompetanse om barnet, men bare delvis og at det derfor er behov for begge synspunktene. I dette ligger det en holdning om å anse hverandre som likeverdige aktører (Drugli & Nordahl, 2016). Flere studier fremhever at foreldre sin kunnskap om barnas behov bør anerkjennes (Wendelborg, 2014; Wilder & Lillvist, 2021). Det fremkommer også av lovverket at foreldresamarbeid bør anerkjennes som en ressurs (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Informantene i dette prosjektet presiserer også at foreldre vet best hva sine barn trenger. Selv om foreldrene er fornøyde med samarbeidet,

tyder funnene på at samarbeidet kan forbedres med at foreldrene involveres i større grad. Dette er i tråd med Bahdanovich Hanssen og Erina (2021) som foreslo å øke fokuset på involvering av foreldrene, for å kunne fremme en inkluderende opplæring. Funnene kan dermed indikere at skolen i større grad bør anerkjenne foreldre som en likeverdig aktør i samarbeidet, og gjennom en slik holdning øke grad av foreldremedvirkning for å videre kunne fremme en inkluderende opplæring.

Foreldres opplevelser og erfaringer er også en del av den vertikale dimensjonen som Haug (2014) beskriver, hvor medvirkning er et aspekt ved den horisontale dimensjonen. Som nevnt ovenfor viser funnene til en variasjon i opplevd medvirkning. På bakgrunn av at foreldrene sjeldent leverer og henter barna grunnet en større avstand til spesialavdelingen, kan dette også være en forklaring på hvorfor noen foreldre inntar en passiv rolle. For at en skole kan anses som inkluderende hevder Haug (2014) at alle nivåene og dimensjonene må bli sett i sammenheng. I den hensikt må foreldre sin opplevelse av inkludering tas til følge for å kunne skape et inkluderende samfunn.

5.2 Hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?

Informantene betraktet spesialavdeling som inkluderende, da den muliggjør deltakelse ved en ordinær skole og i tillegg tilbyr et fellesskap hvor elevene i større grad kan speile seg i hverandre. På en annen side ble spesialskole ansett som mer inkluderende, da det er flere elever med tilsvarende behov samlet på en plass. Dette utsagnet tolkes videre som en oppfatning om at en ikke skiller seg ut ved en spesialskole sammenlignet med en spesialavdeling. Funnene peker nemlig på ulike begrensninger ovenfor elevene på spesialavdelingen, for eksempel manglende tilgang på den store skolegården. Informantene som har barn ved en spesialavdeling opplever det som en form for kategorisering, som skiller mellom «vi og dem» og opplever dermed at skolen ikke lykkes i å skape et inkluderende fellesskap. Det å bli presentert for elevmangfoldet kan være en nødvendig vei å gå for å skape et inkluderende samfunn (Nilholm & Göransson, 2017). Nilsen (2017b) trekker også frem inkludering som en verdi for både individet og samfunnet, ved å respektere elevmangfoldet gjennom samhandling med hverandre. Når det er sagt, indikerer funn at etablering av et inkluderende samfunn bør komme i andre rekke dersom det går utover andre elever. Informantene vektlegger hensynet til det enkelte barn gjennom en subjektiv opplevelse av

inkludering. Dette støttes av Uthus (2021) som hevder at spesialundervisningen bør handle om hvordan den skal praktiseres slik at eleven selv får positive opplevelser av inkludering. Funnene signaliserer dermed at hensynet til det enkelte barn overveier viktigheten med å skape et inkluderende samfunn.

Ved denne argumentasjonen rundt spesialavdeling og spesialscole som inkluderende, kan det settes spørsmålstejn ved om inkludering er noe som eksisterer på et spekter fra det mest inkluderende opplæringstilbudet til det mest segregerende. Gjennom Nilholm og Göransson (2017) sin inndeling av inkluderingsbegrepet fra A til D, kan inkludering oppfattes til å befinne seg på et spekter. Det laveste nivået innebærer at elever plasseres i ordinær klasse og skole. Samtlige informanter som har barn ved en spesialavdeling, beskrev dog at barna deres har lite trinnkontakt. Dersom tilfellet er at elevene ved spesialavdelingene ikke er noe til stede i ordinær klasse, kan det tolkes dithen at spesialavdelinger (og spesialscole) befinner seg utenfor nivåinndelingen til Nilholm og Göransson (2017). Dette sammenfaller med Hegarty et al. (1981) som beskriver spesialscole som det mest segregerende tiltaket. En inkluderende skole derimot, innebærer blant annet prinsippet om den minst restriktive plassering (Ogden, 2015). Det betyr at for elever som ikke skal være fullt i ordinær klasse, bør det alternative tilbudet være i kort avstand fra ordinær klasse og tilbudet bør ha kortest mulig varighet. Målet med den minst restriktive plassering er at alle elever skal være en del av den ordinære opplæringen. Tilhørighet til spesialavdeling og spesialscole over tid vil dermed være en mer restriktiv plassering. På tross av dette foreslår Nilholm og Göransson (2017) en tilnærming der inkludering defineres som gunstig for elever i vansker uavhengig av hvor de får opplæringen sin. Ved en slik definisjon kan det dermed hevdes at spesialavdelinger og spesialscole er inkluderende. En mulig tolkning er at informantene opplever ordinær skole som mindre inkluderende, og kan dermed antas at det er en av grunnene for at foreldrene er fornøyde med nåværende segregerte opplæringstilbud.

Temaet fysisk avstand og muligheten for tilhørighet har flere innfallsvinkler. For det første handler det om organisering av opplæringstilbudet. Som nevnt tidligere var dette funnet ikke like tydelig hos informantene som hadde barn som gikk på en spesialscole. Det kan muligens handle om at ved en spesialavdeling oppleves dette skillet mellom spesialavdeling og skolen som helhet i større grad. Det kan følgelig være andre årsaker. For eksempel kan det skyldes at informantene muligens har kort avstand til spesialscoolen, eller det kan være karakteristika med foreldrene som har betydning for hvorvidt opplevelsen er fremtredende. En annen

forklaring kan grunnes i det fysiske aspektet ved inkludering. Det handler om hvor elevene får sin opplæring, hvor registrering av antall timer tilstedeværelse i ordinær klasse kan gi en pekepinn på om skolen faller innenfor rammene for en inkluderende skole (Nilsen, 2017b). Fysisk inkludering er nært tilknyttet integreringsbegrepet, som Haug (2014) beskriver som en forventning til at elever med spesielle behov tilpasser seg skolen. Dette omtales som «mainstreaming» av Hattie (2009), som oftest grunnes i rettferdighet og sosial rettferdighet fremfor gunstig effekt på læring for disse elevene. Når synet på inkludering baseres på en integreringstanke kan det indikere at informantene anser en spesialavdeling som mer segregerende enn en spesialskole, da det ved en spesialskole ikke foreligger et slikt skille som beskrives ved en spesialavdeling. På en spesialskole vil det dessuten ikke være mulig å registrere tilstedeværelse ved en ordinær klasse, og foreldrene vil dermed ikke bruke dette som et målbegrep. Det tyder dermed på at opplevelsen av fysisk inkludering er tydeligere ved tilhørighet til en spesialavdeling.

Et annet aspekt ved temaet handler om avstanden mellom bosted og spesialavdeling og medfølgende utfordringer. Informantene beskriver dette som utfordrende med hensyn til aktiviteter på fritiden, kjennskap til skolen og andre foreldre. Dette kan følgelig knyttes til fellesskap og deltakelse ved den horisontale dimensjonen til Haug (2014). Funnene tyder nemlig på at denne avstanden skaper et hinder for et fellesskap blant foreldrene, men også mellom elevene. For å minske denne avstanden foreslo en informant at velkomstkveld bør arrangeres sammen med foreldre til elever i ordinær opplæring. Når skolen deler velkomstkvelde inn i to, opprettholdes dette skillet mellom «vi og dem». En informant fremla også en alternativ tankegang rundt inkludering, som involverte blindefotball og rullestolidrett. Dette kan også bidra til større respekt for elevmangfoldet (Nilsen, 2017b).

Dette prosjektet består av foreldre til barn som befinner seg et sted mellom syv til tolv år. Flere av informantene som har barn ved en spesialavdeling, beskriver at det vil være utfordrende å inkludere deres barn sammen med jevnaldrende elever over tid. Funnene tyder dermed på en viss sammenheng mellom elevens alder og opplevelsen av inkludering, da det beskrives at trinnkontakten har blitt redusert gjennom årene. Dette er i likhet med forskning som fremhever en sammenheng mellom alder og inkludering, der segregerte tilbud øker i takt med elevenes alder på grunnskolen (Finnvold, 2021; Wendelborg & Tøssebro, 2008; Zanobini et al., 2018). På tross av dette antyder ikke funnene i dette prosjektet at mindre trinnkontakt oppleves negativt, ettersom det beskrives som en nødvendighet.

5.2.1 Sosial og faglig inkludering ved å tilhøre et segregert opplæringstilbud

Wendelborg og Paulsen (2014) ser på inkludering som prosesser og samspill mellom funksjonshemmede barns forutsetninger, og egenskaper rundt miljøet som barnet befinner seg i. En slik forståelse innebærer at inkluderingsprosessen består av både skolen og individet. Informantene fremmer flinke ansatte som tilrettelegger undervisningen basert på barnas interesser, og som har et ønske om å forstå barnet. Videre beskriver informantene de ansatte som en avgjørende faktor for inkludering, hvor det i dette prosjektet ble vist til to eksempler som står i motsetning til hverandre. En informant uttrykte at det var opp til barnet å inkludere seg selv ved den ordinære skolen. Ved en spesialavdeling fortalte en annen informant om en ansatt som hjalp eleven til å bygge en større snøborg som medførte at medelever også deltok. Sistnevnte eksempel viser viktigheten av voksentetthet ved en spesialavdeling eller spesialskole for sosial inkludering. Dette støttes av Wilder og Lillvist (2021) som fremhever nære partnere som betydningsfulle for barnets livskvalitet.

Informantene beskriver både et sosialt og faglig utbytte. Dette står i kontrast til Bajwa-Patel og Devecchi (2014) som fant at foreldre opplevde å måtte velge mellom faglige eller sosiale aspekter ved barnets skolegang. Videre kan sosialt og faglig utbytte kobles til sosial og faglig inkludering som henger tett sammen (Nilsen, 2017b). For eksempel kan det være utfordrende for elever å oppleve sosial inkludering i en skole hvor de stadig opplever faglige nederlag. Samtidig kan det være utfordrende å oppleve faglig inkludering i en skole hvor en ikke er sosialt inkludert (Nilsen, 2017b). Funnene tyder blant annet på en tillit til skolens kompetanse, og en forventning om at de ansatte har høy kompetanse. Til tross for dette peker Moljord (2021) på at opplæringskvaliteten til elever med utviklingshemming må styrkes. Et forslag til å styrke opplæringskvaliteten kan være å se opplæringen ut fra et livskvalitetsperspektiv. Dette kan ifølge Faragher og VanOmmen (2016) bidra til en forandring for opplæringen. Videre kan dette være et redskap for å fremme den inkluderende skolen (Sæthre, 2010).

Informantenes tillit til skolens kompetanse kan videre knyttes til den faglige inkluderingen. Den faglige inkluderingen handler om i hvilken grad elevene deler et visst felles faglig innhold (Nilsen, 2017b). Selv om det ved en spesialskole vil være flere elever som deler et felles faglig innhold, beskrev en av informantene at medelevene oppleveres som faglig svakere. Dette kan ses sammen med ønsket om et skoletilbud med et nivå «i midten». Det vil videre være mer utfordrende å opprettholde et felles faglig innhold ved en spesialavdeling parallelt

med ordinær klasse, da det trolig være større faglige forskjeller i en ordinær klasse. Ikke alle har mulighet for å følge den faglige progresjonen som forventes etter hvert som en blir eldre, som igjen kan føre til et gap mellom skolens krav og elevens forutsetninger (Wendelborg, 2014). Når utbyttet ikke sikres ved ordinær skole, blir løsningen i noen tilfeller å organisere opplæringen utenfor klasserommet (Finnvold, 2021; Wendelborg, 2014). Dette medfører følgelig utfordringer ved en samordning mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. I forbindelse med informantenes ønsket om et tilbud i «midten», fremhever Bottcher (2010) sammenhengen mellom sosial deltakelse med jevnaldrende og faglig utbytte. Hun beskriver at det styrker den kognitive utviklingen, og hjelper barn til å tilegne seg ferdigheter som bidrar til deres læringskapasitet i skolesammenheng. Til tross for et gap mellom skolens krav og elevenes forutsetninger, kan dette bety at elevene likevel kan få utbytte av å delta i ordinær klasse. Funnene antyder imidlertid at det faglige utbyttet som barna oppnår er tilfredsstillende.

Som nevnt ovenfor opplever informantene i dette prosjektet at barna også får et sosialt utbytte ved å tilhøre et segregert opplæringstilbud. Sosialt utbytte kan videre kobles til livskvalitet. Sæthre (2008) hevder nemlig at sosial deltakelse er en gjennomgående dimensjon i all livskvalitetsforskning. Dette blir særlig synliggjort av en informant som beskrev kontraster fra den ordinære skolen til spesialskoletilbudet, der han gikk fra å være alene i friminuttet til å oppleve vennskap på spesialskolen. Informanten understrekte videre at spesialskolen har hatt stor innvirkning på hans liv. Det er flere faktorer innen forståelsen av inkludering som kan ha betydning for livskvaliteten til elever med vedtak på spesialundervisning. Som nevnt ovenfor kan det knyttes til sosial inkludering, som blant annet handler om at elevene etablerer gode relasjoner (Nilsen, 2017b). Likeens vektlegges fellesskap og deltakelse gjennom den horisontale dimensjonen ved inkludering (Haug, 2014). Informantene beskriver vennskap som avgjørende for barnas trivsel, og at dette videre kan ha innvirkning på det faglige i positiv forstand. Selv om livskvalitet ikke er ensbetydende med inkludering, kan det likevel være en faktor for høy livskvalitet (Deci & Ryan, 2012; Huebner et al., 2014; Tangen, 2019).

Nilsen (2017b) stiller spørsmål ved om alle elever alltid skal være sammen, eller om det er mulig å normalisere en organisering av gruppesammensetninger. Samtlige informanter i dette prosjektet peker nemlig på at deres barn har behov for å være en del av en mindre klasse og et skjermet miljø. Videre tolkes informantenes utsagn om at et mindre klassemiljø var avgjørende for å kunne etablere vennskap. Wendelborg (2014) understreker at selv om barn

med funksjonsnedsettelse blir marginalisert i skolen, har en nødvendigvis ikke mislykket med inkluderingen. Da dette kan handle om at skolen ikke har gjort nok tilpasninger (Wendelborg, 2014). Når det er sagt løfter Haug (2014) frem at skolen alltid vil bestå av et elevmangfold, og at forskjellige arbeidsformer dermed er nødvendige for å kunne lykkes med læringen. På tross av det viser informantene til flere positive elementer med et mindre skole- og klassemiljø, da elevene lettere kan speile seg i hverandre og dermed oppleves som enklere å knytte bånd.

6 Refleksjoner og begrensninger

Masterprosjektet innebar ulike metodiske valg, som videre kan ha medført begrensninger. Formålet var å undersøke tendenser hos foreldre som har barn i segregerte opplæringstilbud. Med andre ord ble det ikke lagt vekt på ulikheter mellom spesialavdelingene og spesialskolene. Det ble likevel fremhevet forskjeller hvor dette var synlig og relevant for funnene.

Prosjektets utvalg involverte ikke foreldre som har barn med omfattende støttebehov ved en ordinær skole. Dette kan være en begrensning med prosjektet, da det kunne bidratt til et bredere bilde av opplæringssituasjonen for denne elevgruppen. En av informantene hadde imidlertid erfaring med spesialundervisning ved en ordinær skole for hennes sønn. Selv om ordinær skole ikke var hovedfokuset for dette prosjektet, ble det i dette tilfellet vurdert som hensiktsmessig for å videre kunne beskrive endringen som skjedde etter oppstart ved spesialskolen. Fedrene er heller ikke synlige, men det kan argumenteres for at mødre likevel kan være representanter for et foreldreperspektiv. Andre viktige personer i barnets liv kunne også vært viktige å trekke frem, som for eksempel lærere og assistenter. Samlet sett kunne dette gitt et nyansert blikk, og et større sammenligningsgrunnlag. I tillegg kunne utvalget vært større på grunn av et tema som kun var gjeldende for informantene som hadde barn ved en spesialavdeling. Dette kan ha vært en tilfeldighet, og dersom utvalget hadde involvert flere informanter som har barn ved en spesialskole kunne dette temaet trolig blitt synliggjort. På grunn av prosjektets omfang og begrenset tid ble ikke utvalget utvidet. Det var videre tenkt at elevgruppen skulle være homogen, da det ville vært interessant å utforske om det foreligger en sammenheng mellom grad av støttebehov og foreldrenes opplevelser sett i lys av inkluderingsteori. Det ble likevel ikke gjort et skille mellom grad av støttebehov, derimot ble alder på eleven ansett som relevant. Dette begrunnes i tidligere forskning som hevder at segregering øker i takt med alder (Zanobini et al., 2018). I tillegg til at elevens alder kan ha betydning for antall opplevelser foreldrene kan beskrive.

En annen begrensning ved prosjektet kan være utforming av intervjuguiden. Først og fremst var den omfattende, hvor en del av underspørsmålene ble besvart ved hovedspørsmålene. Det kunne dermed vært aktuelt å fjerne noen av disse spørsmålene for å skape en bedre flyt gjennom intervjuene. I tillegg bestod datamaterialet av fem informanter, hvorav to har erfaring med spesialskole og tre har erfaring med spesialavdeling. Dersom flere personer ikke gir ytterligere forståelse av det som studeres, kan utvalget anses som stort nok og beskrives

som et metningspunkt (Thagaard, 2018). Det kan diskuteres hvorvidt et metningspunkt ble oppnådd, da det var stor variasjon i lengden på intervjuene. Det forelå allerede en viss ubalanse i utvalget, da det var flere informanter som hadde barn ved en spesialavdeling. Det ble forsøkt å kontakte flere spesialskoler, hvor jeg ikke lyktes i å innhente flere informanter. Med hensyn til begrenset tid ved gjennomførelse av forskningsprosjektet, ble det i mars vurdert som for sent å rekruttere flere informanter. Funnene i dette prosjektet er dermed ikke representative for flere enn disse fem.

En annen mulig begrensning med prosjektet kan være valget av den teoretiske referanserammen. Intervjuguiden baserte seg på en teoretisk ramme for inkludering (Nilsen, 2017b). Det ble dermed vurdert som ryddig å følge denne inndelingen videre. Dette kan likevel ha vært en begrensning ved prosjektet, da det kan ha hatt innvirkning for hvilke spørsmål som ble stilt. En slik organisering kan videre ha påvirket hvordan informantenes syn på inkludering kom til syne. Det var også utfordrende å begrense utvalget av inkluderingsteori. Refleksjonene rundt avgrensningen baserte seg på valget av forskere, og hvor stort omfang dem skulle vies. Det ble også vurdert at Haug (2014) bidro med et bredere perspektiv på inkludering gjennom den vertikale dimensjonen. Til tross for flere kjente forskere innen fagfeltet, var det samtidig et ønske å fremme de norske forskerne innenfor inkluderingsfeltet. Dette grunnes i at deres arbeid oftest baseres på en norsk kontekst og dermed de politiske føringene som blant annet inkluderingsprinsippet i den norske skolen.

Som pekt på tidligere har min forforståelse og rolle som forsker trolig hatt en innvirkning på funnene. Ved ett intervju ble det gitt særlig korte svar, som stod i kontrast med tidligere intervjuer. Dette kan handle om at spørsmålene var ledende. Det er også tenkelig at det burde vært mer introduksjonsspørsmål, og det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som inngående spørsmål, hvor en oppfordrer informanten til å utdype gjennom blant annet eksempler. Gjennomføring av digitale intervju kan også innebære noen metodiske svakheter, da kroppsspråk og lyd kan gå tapt. Som nevnt oppstod det noe ustabil nettverkforbindelse, som medførte at både lyd og bilde forsvant i noen sekunder og den naturlige flyten ble forstyrret. I tillegg var det forskjeller knyttet til lyd kvalitet ved de ulike intervjuene. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det semistrukturerte intervjuet som en mellommenneskelig situasjon. En begrensning kan nemlig handle om at et digitalt intervju kan oppleves som en kunstig situasjon, som videre kan legge en demper for den mellommenneskelige kommunikasjon. Det kan ha betydning for i hvilken grad informantene føler seg trygge nok til å fortelle åpent om

sine opplevelser. På bakgrunn av at jeg ikke ønsket å rekruttere foreldre i mitt nærmiljø, ble reiseveien for lang for å gjennomføre intervjuene fysisk. Informantene bor spredt over landet. Fordelen med digitalt intervju var at intervjuene lot seg gjennomføre til tross for avstand og sykdom.

For videre forskning kunne det vært interessant å utforske andre perspektiver gjennom et større utvalg, som videre kunne bidra til et større sammenligningsgrunnlag. Med utgangspunkt i politiske føringer rettet mot et inkluderende samfunn kunne det vært nyttig og utforsket hvilke syn ulike aktører har på segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsteori. Dette kunne vært andre foreldre som ikke har barn ved segregerte opplæringstilbud, foreldre som ikke har barn med vedtak på spesialundervisning, ledelsen og andre ansatte ved spesialavdelinger, spesialskoler og ordinær skole. En av informantene beskrev at hennes sønn snart skulle begynne ved en storskole med en integrert spesialavdeling. Det kan være nyttig å undersøke hvilke opplevelser ulike aktører har rundt storskolen i lys av inkluderingsteori.

7 Avslutning

Formålet med prosjektet var å besvare følgende problemstillinger: *Hvordan opplever foreldre å ha barn i segregerte opplæringstilbud sett i lys av inkluderingsprinsippet i norsk skole og hvordan kommer inkludering til syne i foreldrenes beskrivelser av opplæringstilbudet?* Det ble gjennomført fem individuelle semistrukturerte intervju med mødre som har barn med tilhørighet til et segregert opplæringstilbud. Gjennom en tematisk analyse av datamaterialet ble det utformet fem temaer. Disse temaene ble videre diskutert i lys av det teoretiske rammeverket for oppgaven, med vekt på inkluderingsteori. Samlet sett har analysen og diskusjonen av de fem temaene bidratt til å svare på problemstillingene. Avslutningen består dermed av en oppsummering basert på tidligere diskusjon (kapittel 5).

Visjonen om en inkluderende skole handler om at ingen elever skal skilles organisatorisk ut (Haug, 2021a). Dette er i overensstemmelse med flere forskere som hevder at alle elever bør få opplæringen sin ved en ordinær skole for å kunne skape et inkluderende samfunn (Haug, 2020, 2021a; Hegarty et al., 1981; Nilholm & Göransson, 2017). Informantene beskriver imidlertid positive opplevelser knyttet til segregerte opplæringstilbud, som blant annet handler om dyktige ansatte som bidrar til et sosialt og faglig utbytte for barna deres. Informantene ønsker at spesialavdeling og spesialskole skal fortsette å være et eksisterende tilbud, samtidig som funnene tyder på at foreldrene opplever at de ikke har særlig med valgmuligheter. Dette kan ses i sammenheng med foreliggende strukturelle hindringer med hensyn til skolevalg. Det å skape sammenheng mellom verdiene som skolen praktiserer og verdiene i lokalmiljøet kan videre anses som utfordrende, med hensyn til de politiske føringene og informantene sitt ønske om segregerte opplæringstilbud.

Funnene tyder også på at informantene er fornøyde med samarbeidet med skolen, til tross for at flere av informantene ytret et ønske om en tettere kontakt. På bakgrunn av informantenes utsagn kan det tenkes at foreldrene ønsker mer informasjon rundt ulike områder ved elevenes skolehverdag. Selv om foreldrene er fornøyde med samarbeidet, indikerer funnene at samarbeidet kan forbedres med at foreldrene involveres i større grad. Informantene understreker også at de som foreldre ofte vet best hva sine barn trenger. Dette kan dermed stille høyere krav til skolen i arbeidet med å anerkjenne foreldre som en likeverdig aktør i samarbeidet. Det er først gjennom en slik anerkjennelse at foreldremedvirkning kan styrkes

(Drugli & Nordahl, 2016; Reite, 2018). Som følge av det kan en inkluderende opplæring videre fremmes (Bahdanovich Hanssen & Erina, 2021).

Funnene signaliserer at hensynet til det enkelte barn vektlegges fremfor det å skape et inkluderende samfunn. Basert på funnene kan en spesialavdeling vurderes som mer segregerende enn en spesialskole, da det ved en spesialavdeling beskrives et skille mellom avdelingen og den ordinære skolen. Funnene tyder også på at opplevelsen av fysisk inkludering er tydeligere ved tilknytning til en spesialavdeling. I tillegg foreligger det en viss sammenheng mellom elevens alder og inkludering, da informantene beskriver at trinnkontakten har minsket gjennom årene. Likevel antyder funnene at mindre trinnkontakt ikke oppleves negativt, da foreldrene anser det som en nødvendighet. Betydningen av voksentetthet ved en spesialavdeling eller spesialskole for sosial inkludering blir imidlertid vektlagt.

Den faglige inkluderingen kommer til syne gjennom informantenes ønske om et skoletilbud med et nivå «i midten». Ved en spesialskole vil det være flere elever som deler et felles faglig innhold. Til tross for det beskrev samtlige informanter at medelevene oppleves som faglig svakere, og kan antyde et ønske om et mer faglig utfordrende miljø. Et felles faglig innhold blir dog mer utfordrende ved en spesialavdeling, hvor det trolig vil være større faglige forskjeller mellom elevene ved spesialavdelingen og elevene i den ordinære klassen. Videre er det ulike faktorer innen forståelsen av inkludering som har betydning for livskvaliteten til elever med vedtak på spesialundervisning. Dette synliggjøres av en informant som understreker at spesialskolen trolig har hatt stor betydning for barnets liv, særlig gjennom vennskap med andre elever. Opplevelsen av tilhørighet kan følgelig styrke den enkeltes livskvalitet.

Funnene fra prosjektet kan bidra til en større kunnskapsbasis for hvordan foreldre til barn med omfattende støttebehov opplever segregerte opplæringstilbud. Dette kan være informativt for pedagoger som skal møte foreldre i praksisfeltet. Videre kan det være nyttig for andre med interesse for fagfeltet å få bedre kjennskap til segregerte opplæringstilbud og inkludering gjennom et foreldreperspektiv. Basert på funnene kan ulike anbefalinger trekkes frem. Først og fremst ønsker foreldrene et segregert opplæringstilbud for barna sine. Dette må tas til følge dersom et annet tilbud foreslås. Videre tyder funnene på at skolen kan oppmuntre til større grad av foreldremedvirkning i samarbeidet. Foreldrene opplever ikke selve spesialskolen eller

spesialavdelingen som segregerende, men andres motstridende syn kan forsterke opplevelsen av et utenforskap. Særlig ved spesialavdelinger kan det rettes et større fokus på å minske det opplevde skillet mellom «vi og dem».

For 30 år siden ble spesialskoler «nedlagt» (Johnsen, 2019). Når dette meddeles med andre som ikke kjenner tematikken, dukker ofte følgende spørsmål opp: *Finnes det enda spesialskoler?* Det innlysende svaret er ja, men i det spørsmålet ligger det en holdning om at dagens norske samfunn ikke burde hatt segregerte opplæringstilbud. Dette har blitt diskutert gjennom oppgaven, og følgelig blitt argumentert for i lys av teori og forskning på inkludering. Basert på et foreldreperspektiv fremkommer det av funn at segregerte opplæringstilbud vurderes som det ideelle opplæringstilbudet for deres barn, gitt dagens situasjon i ordinær skole. Det foreligger et syn på spesialskoler og spesialavdelinger som et spesialisttilbud, hvorvidt segregerte opplæringstilbud kan vurderes som en del av den inkluderende skolen forblir imidlertid uklart. Det kan sannsynligvis både bekreftes og avkreftes, da det foreligger en uenighet om hva inkluderingsbegrepet omhandler. Det viktigste bør likevel være at alle elever opplever en tilhørighet, og videre har et utbytte av opplæringstilbudet. Basert på prosjektets funn kan det også oppnås ved en spesialavdeling og spesialskole. Alt tatt i betraktning slår Wendelborg (2014) fast at selv om barn blir marginalisert i skolen har en nødvendigvis ikke mislykket med inkluderingen, men kan handle om at skolen ikke har gjort nok tilpasninger. Med det sagt vil skolen trolig alltid bestå av et elevmangfold, som betyr at det også vil være behov for forskjellige arbeidsformer for å kunne lykkes med læringen (Haug, 2014). Ytterligere fremheves prinsippet om likeverdig opplæring, som handler om at alle elever skal få det de trenger (NOU 2019: 23). Dette kan være ved en ordinær skole, spesialskole eller spesialavdeling og bør vurderes sammen med barna og deres foresatte da forskjellige barn har forskjellige behov.

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Bahdanovich Hanssen, N. & Erina, I. (2021). Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia. *European journal of special needs education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1949092>
- Bajwa-Patel, M. & Devecchi, C. (2014). 'Nowhere that fits': the dilemmas of school choice for parents of children with statements of special educational needs (SEN) in England. *Support for learning*, 29(2). <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12052>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening: elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrappport 2017). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bomgardner, E. M. & Accardo, A. L. (2022). Dual Roles: experiences of special educators who are mothers of a child with a disability. *Journal of Child and Family Studies*, 31(3), 866–880. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10826-022-02231-2>
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: natural and unnatural. I E. Blyth & J. Milner (Red.), *Exclusion from school: multi-professional approaches to policy and practice* (s. 21-36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203435694>
- Botcher, L. (2010). Children with spastic cerebral palsy, their cognitive functioning, and social participation: a review. *Child Neuropsychology*, 16(3), 209-228. <https://doi.org/10.1080/09297040903559630>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broomhead, K. E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education 3-13*, 47(8), 877-888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>
- Bufdir. (2013). *Slik har jeg det i dag. Rapport om levekår for mennesker med utviklingshemming* (Rapport 1-2013). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001919>
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red.), *Handbook of theories of social psychology* (s. 416–437). Sage Publications.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). De forskningsetiske komiteene.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hvordan-fremme-foreldresamarbeid/>
- Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring. (2009). *Nøkkelprinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring - Anbefalinger til myndighetene*. Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-NO.pdf
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Faragher, R. & VanOmmen, M. (2016). Conceptualising educational quality of life to understand the school experiences of students with intellectual disability. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 14(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jppi.12213>
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2021). Elever med vedtak om spesialundervisning og inkluderende skolemiljø. I P. Haug, R. J. Krumsvik, E. Munthe & M. B. Postholm (Red.), *Elev i skolen 1-7: mangfold og mestring*. Cappelen Damm akademisk.
- Finnvold, J. E. (2018). School segregation and social participation: the case of norwegian children with physical disabilities. *European journal of special needs education*, 33(2), 187-204. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424781>
- Finnvold, J. E. (2021). *Integrating students with disabilities in schools: lessons from Norway*. Palgrave macmillan.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregående opplæring* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24

- Fuglseth, K. (2006). Vitskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-271). Cappelen akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: en historisk introduksjon*. Samlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Haug, P. (2021a). Elevmangfoldet i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5-10: mangfold og mestring* (s. 68-89). Cappelen damm akademisk.
- Haug, P. (2021b). *Spesialundervisning: ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Hausstätter, R. (2017). Spesialundervisning for elever med utviklingshemming - et nødvendig område? *Spesialpedagogikk*, 1/18. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-for-elever-med-utviklingshemming--et-nodvendig-omrade/>
- Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. NFER-Nelson.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet: regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/mestre-hele-livet/id2568354/>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R. & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. I A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Red.), *Handbook of child well-being. Theories, methods and policies* (s. 797-820). Springer.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.

- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. Norsk idéhistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 107-131). Cappelen damm akademisk.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Cappelen akademisk.
- Johnsen, Å. & Bele, I. (2013). Parents of students who struggle in school: Are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15, 89-107. <https://doi.org/10.1080/15017419.2012.676564>
- Karpatschof, B. (2015). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 443-462). Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 97-128). Sage.
- Lippold, T. & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: a comparison between social networks of adults with intellectual disability and those with physical disability. *Journal of intellectual disability research*, 53(5), 463-473. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01170.x>
- Mann, G., Moni, K. & Cuskelly, M. (2016). Parents' views of an optimal school life: using social role valorization to explore differences in parental perspectives when children have intellectual disability. *International journal of qualitative studies in education*, 29(7), 964-979. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1174893>
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3. utg.). Sage.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203606803>

- Moljord, G. (2021). Aiming for (What) Capabilities? An inquiry into school policy for pupils with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1141-1155. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243>
- Mortier, K. (2020). Communities of practice: a conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 329-340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1461261>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European journal of special needs education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nilsen, S. (2017a). «Kom som du er, og bli som oss?». I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-64). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap IS. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskejde. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Cappelen damm akademisk.
- Nordahl, T. (2011). Reduksjon i andel elever som mottar spesialundervisning. *Paideia*, 1. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/reduksjon-i-andel-elever-som-mottar-spesialundervisning2/>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P., Johnsen, T., Gursli, R. A., Abrahamsen, T. & Holst-Jæger, J. E. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2021). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje — Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/sec1>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

- Næss, S. (2011). Språkbruk, definisjoner. I S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (Red.), *Livskvalitet: Forskning om det gode liv* (s. 15-51). Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? - Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J. & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: a national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19-47. <https://doi.org/10.1080/00131910802684755>
- Pijl, S. J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European journal of special needs education*, 22(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/08856250601082133>
- Piškur, B., Meuser, S., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., Smeets, R. J. E. M., Casparie, B. M., Haarsma, F. A. & Beurskens, A. J. H. M. (2016). The lived experience of parents enabling participation of their child with a physical disability at home, at school and in the community. *Disability and Rehabilitation*, 38(8), 803-812. <https://doi.org/https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1061612>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Preece, J. J. & Ghozati, K. (2001). Experiencing empathy online. I R. E. Rice & J. E. Katz (Red.), *The internet and health communication: experiences and expectations* (s. 237-260). Sage.
- Ramberg, J. & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European Agency Statistics on inclusive education. 6(1), 85-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.32865/fire202061172>
- Reite, G. N. (2018). Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/samarbeid-mellom-skulen-og-foreldre-til-barn-med-spesialundervisning/>
- Rendtorff, J. D. (2003). Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk. I A. D. Hansen & K. Sehested (Red.), *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (s. 99-131). Roskilde universitetsforlag.

- Rix, J. & Paige, A. S. (2008). A different head? Parental agency and early intervention. *Disability & society*, 23(3), 211-221. <https://doi.org/10.1080/09687590801953952>
- Salmons, J. (2016). *Doing qualitative research online*. Sage.
- Sigstad, H. M. H. (2017). Vennskap på like fot - inkludering av elever med utviklingshemming. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199-219). Universitetsforlaget.
- Staff, A. (2015, 23. juni). *Bias*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/uavhengighet/bias/>
- Stormont, M., Herman, K., Reinke, W., David, K. & Goel, N. (2013). Latent Profile Analysis of Teacher Perceptions of Parent Contact and Comfort. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 28(3), 195-209. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/spq0000004>
- Svendby, E. B. (2017). Fra åpen dør til å stange hodet i veggen. Foreldres erfaringer med skole-hjem-samarbeid når barna og de unge har en sjelden diagnose. *Spesialpedagogikk*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/fra-apen-dor-til-a-stange-hodet-i-veggen.-foreldres-erfaringer-med-skole-hjem-samarbeid-nar-barna-og-de-unge-har-en-sjelden-diagnose/>
- Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet: rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Fagbokforlaget.
- Sæthre, J. (2010). Livskvalitet - et mulig grunnlag for å legge til rette og å evaluere (spesial)undervisning i en inkluderende skole. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 133-149). Høyskoleforlaget.
- Tangen, R. (2019). Elevers skolekvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 680- 701). Cappelen damm akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 29-54). Hans Reitzel.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015b). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 29-53). Hans Reitzel.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015c). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 521-532). Hans Reitzels Forlag.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder*. Cappelen Damm akademisk.
- Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Universitetet i Agder. (2018). *Retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver*. <https://www.uia.no/forskning/om-forskningen/rutinar-for-behandling-av-personopplysningar-i-forskning-og-i-studentoppgaver/retningslinjer-for-bruk-av-video-til-gjennomfoering-av-intervjuer-i-studentoppgaver>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Regelverkstolkningar for barnehage og opplæring: bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir-3 2010*. . <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Samarbeid mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 16. desember). *Grunnskolens informasjonssystem*. [Bykle (2020-2021), Målform]. Utdanningsdirektoratet. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>
- Uthus, M. (2021). Spesialundervisning for like muligheter og inkludering. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 5-10: mangfold og mestring* (s. 136-158). Cappelen damm akademisk.
- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage: mange muligheter for hjelp til barn og unge* Cappelen damm akademisk
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: en studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap]. Trondheim.
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole - veien ut av jevnaldermiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Gyldendal akademisk.

- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen - inkludering på fritida? . I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 59-79). Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European journal of special needs education*, 23(4), 305-319.
<https://doi.org/10.1080/08856250802387257>
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2021). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European journal of special needs education*, 37(2), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1889847>
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garello, V. & Camba, R. (2018). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. *European journal of special needs education*, 33(5), 597-614. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386318>
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3(98), 119-130.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Foreldres opplevelse av å ha barn i segregerte opplæringstilbud»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å høre hvilke opplevelser du som forelder med barn i segregerte opplæringstilbud har om disse erfaringene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Silje Gjose Eilertsen, og jeg tar en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Dette prosjektet inngår i arbeid med masteroppgaven. Formålet med prosjektet er først og fremst å kunne bidra til mer forskning omkring segregerte opplæringstilbud, og få mer kunnskap om dette temaet gjennom et foreldreperspektiv. Med utgangspunkt i deres erfaringer kan dette prosjektet bidra til mer kunnskap rundt segregerte opplæringstilbud, som kan være gunstig for andre foreldre og ansatte. Jeg er blant annet interessert i å utforske opplevelsen av organiseringen av opplæringen og samarbeidet med skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder, fakultet for humaniora og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med foreldre som har barn ved en spesialavdeling eller spesialskole. Jeg ønsker til sammen mellom fire og seks informanter.

Jeg har sendt e-post til rektorer og avdelingsledere ved ulike skoler som har en spesialavdeling, med kort informasjon om prosjektet og meg, med et ønske om at denne forespørselen viderefremmes til aktuelle kandidater som tar kontakt med meg. Jeg har også sendt e-post til rektorer ved spesialskoler som har blitt viderefremmet. I tillegg har jeg sendt e-post til Norsk Forbund for Utviklingshemmede og andre organisasjoner med samme ønske,

samt. kontaktet Facebook-grupper og bekjente.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta som informant gis det en mulighet til å reflektere rundt egne opplevelser, samtidig som du bidrar med viktige erfaringer som vil ha stor betydning for mitt forskningsprosjekt. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deg som deltaker. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time, hvor jeg vil stille spørsmål knyttet til skoletilbudet, skole-hjem samarbeid og inkludering. Samtalen tas opp gjennom en lydopptaker.

Opplysningen som kan identifisere deg/dere, barnet eller skolen vil ikke tas med. Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Du har og rett til å kontakte meg dersom du skulle ombestemme deg når det gjelder enkelte svar eller hele intervjuet. Alle opplysninger vil bli anonymisert, og behandles konfidensielt. Prosjektet skal etter planen avsluttes 16. mai 2022 og all informasjon og data vil da slettes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Utenom meg, vil min veileder, David Lansing Cameron, ved Universitetet i Agder ha tilgang på opplysningene. For å sikre at ingen andre får tilgang på opplysningene vil jeg erstatte navn med fiktive navn ved transkriberte intervju og i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes etter planen 16. mai 2022. Personopplysninger og opptak vil slettes når prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt muntlige samtykke.

På oppdrag fra fakultet for humaniora og pedagogikk, ved Universitetet i Agder Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Silje Gjøse Eilertsen, siljege@uia.no, eller veileder David Lansing Cameron, david.l.cameron@uia.no
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold, Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,

Silje Gjøse Eilertsen

siljege@uia.no

+47 98 62 36 85

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Introduksjonsspørsmål

Bakgrunnsopplysninger

- 1) For en som ikke kjenner datteren/sønnen din, hvordan ville du beskrevet han/hun?
 - *Hvor gammel er barnet?*
 - *Sterke sider, og hvilke områder har han/hun behov for støtte?*

- 2) Kan du fortelle om skoletilbudet til datteren/sønnen din og om skolen han/hun går på?
 - *Hvor lenge har barnet tilhørt en spesialavdeling/spesialskole?*
 - *Kan du fortelle om prosessen rundt valg av skoletilbud?*

Samarbeid skole-hjem

- 1) Kan du beskrive skole-hjem samarbeidet?
 - *Hvor ofte pleier du/dere å ha kontakt med skolen angående barnets undervisning og trivsel i skolen?*
 - *Hvem samarbeide du/dere mest med? (Kontaktlærer, spesialpedagog og assistent)*

- 2) Hvordan opplever du at skolen er i stand til å imøtekomme hans/hennes behov?
 - *Beskriv og forklar, på hvilken måte*
 - *Opplever du/dere at det er lik forståelse mellom dere og ansatte på skolen om barnets behov?*

- 3) Er det noe du synes skolen har håndtert spesielt godt?
 - *I forhold til sosiale forhold (friminutt/deltakelse i lek osv), i forhold til opplæring, tilrettelegging og inkludering*

- 4) Er det noe du synes skolen har håndtert dårlig?
 - *I forhold til sosiale forhold (friminutt/deltakelse i lek osv), i forhold til opplæring, i tilrettelegging og inkludering*

- 5) I hvilken grad samarbeider dere med skolen om utforming av skolehverdagen?

- *I forhold til sosiale forhold (friminutt/deltakelse i lek osv), i forhold til opplæring, i tilrettelegging og inkludering*
- *Opplever dere å bli hørt?*

2. Substansspørsmål

Tema 1: Fysisk inkludering

- 1) Har barnet skiftet skole/avdeling gjennom tid? (Hvorfor)
- 2) Lovverket sier at grunnskoleelever har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest. Hva tenker du om dette og hvordan stemmer det overens med deres situasjon?
- 3) Hvordan er spesialundervisningene i hovedsak organisert? (Hvor mange timer)
 - *En til en timer?*
 - *Gruppe?*
 - *Ordinær klasse?*
- 4) Har du/dere oversikt over hvem som er med barnet?
 - *(Assistent, spesialpedagog, miljøveileder)*

Tema 2: Sosial inkludering

- 1) Vet du/dere hvordan barnet har det på skolen sosialt sett? (Beskriv)
- 2) Synes du at skolen er tilrettelagt på en slik måte at han/hun blir en naturlig del av fellesskapet? (Beskriv og forklar på hvilken måte)
- 3) Hvordan opplever du/dere at grad av inkludering har forandret seg gjennom årene?

Tema 3: Faglig inkludering

- 1) Hvilke læringsmål har ditt/deres barn og hvordan arbeides det med disse læringsmålene?
 - *Hvordan tror du læring forstås i skolen for ditt barn?*
- 2) Hvordan opplever du/dere at skolen legger til rette for barnets faglige utbytte?

3) Hvem har hovedansvaret for opplæringen?

4) Hvordan opplever du/dere skolens kompetanse i møte med ditt barns behov?

- *Er det særskilte utfordringer i overgangen mellom klassetrinn?*

- *(Ny elever/lærere og/eller overføring av kunnskap om barnet mellom klassetrinn)*

3. Avsluttende spørsmål

1) Hvordan oppleves oppfølging av deres barn, faglig og sosialt, på skolen?

2) Hva anser du/dere som viktigst for ditt barn sin opplevelse på skolen?

(Inkludering? Sosialt, faglig?)

3) Hvis du/dere kunne valgt fra øverste hylle, hvordan ville du/dere at skoletilbudet for barnet deres skulle vært?

4) Det er en debatt om elever med spesielle behov skal være i ordinær skole, forsterkede skoler eller spesialskoler. Hva tenker du/dere om dette?

- Fordeler og ulemper?

5) Til slutt, når du hører 'inkluderende skole', hva tenker du dette innebærer?

4. Sluttkommentar

Er det noe du mener er viktig å få frem som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

766539

Prosjektittel

En kvalitativ studie om foreldres opplevelse av å ha barn i segregerte opplæringstilbud

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

David Lansing Cameron, david.l.cameron@uia.no, tlf: 38141241

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Gjøse Eilertsen, siljeilertsen@hotmail.no, tlf: 98623685

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

07.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!