

## **Sosial og faglig inkludering av barn med spesielle behov i barneskolen**

En kvalitativ studie om foreldres opplevelse av deres barns inkludering på grunnskolen.

KRISTIAN NORMANN SVENDSEN

VEILEDER

Janina Hartveit Lie

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## Forord

Arbeidet med denne studien har både vært utfordrende og givende på samme tid. Det gir meg stor glede og stolthet å levere denne masteroppgaven. Hele veien har jeg opparbeidet meg verdifull kunnskap, som jeg kommer til å ta med meg inn i arbeidslivet. Det er flere jeg ønsker å takke i forbindelse med denne studien.

Først og fremst ønsker jeg å takke studiens fire deltakere, som sa seg villig til å bli intervjuet og dele sine erfaringer. Det har vært lærerikt å få et innblikk i deres opplevelser av deres barns inkludering. Uten dere hadde ikke denne studien vært mulig å gjennomføre.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Janina Hartveit Lie, som har hjulpet meg gjennom hele prosessen. Tusen takk for dine gode, konstruktive tilbakemeldinger, jeg har lært mye av deg.

Til slutt ønsker jeg å takke min samboer Sara som har født en sunn og frisk gutt dette semesteret. Du har tatt deg av han slik at jeg har hatt mulighet til å fokusere fullt ut på å fullføre denne studien. Tusen takk.

*Kristian Normann Svendsen*

Kristiansand, mai 2023

## Sammendrag

Denne studien undersøker problemstillingen: «*Hvordan erfarer foreldre til barn med spesielle behov at barnet ble inkludert sosialt og faglig i barneskolen?*». Formålet med denne studien har vært å kunne belyse hvordan foreldre erfarer denne inkluderingen og hvordan den har fungert. Hensikten var å kunne få frem hvilke erfaringer foreldrene sitter igjen med etter at det har gått mellom fire til åtte år etter endt barneskole for deres barn. I forlengelsen av dette, var hensikten å kunne avdekke og belyse områder hvor det var behov for forbedring. En ønskelig konsekvens er at denne studien vil kunne øke kunnskapen rundt hvordan lærere og ansatte ved skoler kan legge til rette for god inkludering av barn med spesielle behov. Problemstillingen besvares med bakgrunn i fire kvalitative forskningsintervjuer. Utvalget består av fire deltakere, med totalt fem barn i alderen 16-21 år. Disse barna hadde rett på spesialundervisning fra første til syvende klasse. Utvalget ble rekruttert fra sosiale medier og gjennom personlig nettverk.

Overordnet gir funnene fra denne studien et bilde av hvordan den generelle inkluderingen av barnet var av varierende kvalitet. I studiens funn kommer det frem ulike momenter som bygger grunnlag for inkludering. Disse var: *Kontakt med skolen, undervisning, kompetanse og elevsyn og vennskap*. I de tilfellene hvor foreldrene var mindre fornøyde med inkluderingen av barnet, var disse momentene ikke til stede eller ikke så bra som forventet. På den andre siden, er disse momentene til stede hos foreldrene som hadde en positiv opplevelse av inkluderingen. Videre viser studien at det finnes faktorer som kan jobber mot inkludering. Dette var *skoleledelse og samarbeid mellom instansene*. Samlet sett indikerer funnene at det er en variasjon i foreldrenes opplevelse av barnets inkludering og at det er et forbedringspotensiale hos skolene i arbeidet med å inkludere barn med spesielle behov. Resultatene av denne studien belyser hva som kan jobbe mot inkludering og hva som må være til stede for å lykkes med inkludering.

## Abstract

This study examines the issue: «How do parents with special needs children experience the child's social and academical inclusion in primary school? ». The purpose of this study has been to provide insight in to how parents experience this inclusion and how it has worked. The purpose is to be able to bring out what experiences the parents are left with now that between four and eight years have passed since their children finished primary school. In extension of this, the purpose was to be able to uncover areas where there was a need for improvement. A desirable consequence is that this study will be able to increase knowledge about how teachers and staff at schools can facilitate good inclusion of children with special needs. The issue raised by this study is answered on the basis of four qualitative research interviews. The selection consists of four participants, with a total of five children aged sixteen to twenty-one. These children were entitled to special education from first to seventh grade. The selection was recruited from social media and through personal networks.

Overall, the findings from this study provide a picture of how the general inclusion of the child was of varying quality. In the study's findings, various points emerge that is present to build the basis for inclusion. These were: *Contact with the school*, *teaching*, *competence* and *student views* and *friendship*. In those cases where the parents were less satisfied with the inclusion of the child, these aspects were not present or not as well as they could be. On the other hand, these elements are present in the parents who had a positive experience of the inclusion. Furthermore, the study shows that there are factors that could be working against inclusion, these were *school management* and *cooperation between the agencies*. Overall, the findings indicate that there is a variation in parents' experience of their child's inclusion, as well as that there is potential for improvement at the schools in their efforts to include children with special needs. The results of this study shed light on what can work against inclusion and what must be present for inclusion to be successful.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>II</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>III</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Formål og problemstilling.....	2
1.1.1 Avgrensinger .....	2
1.2 Oppbygging.....	3
<b>2. Teoretisk perspektiv</b> .....	<b>3</b>
2.1 Forskningsgjennomgang .....	3
2.2 Inkludering .....	5
2.2.1 Den sosiale dimisjonen ved inkludering .....	6
2.2.2 Faglig inkludering .....	7
2.3 Tverrfaglig samarbeid .....	7
2.4 Bronfenbrenner - utviklingsøkologiske modell.....	8
2.5 Holdningstrappa .....	9
<b>3. Metode</b> .....	<b>10</b>
3.1 Vitenskapelig ståsted.....	10
3.2 Utvalg.....	11
3.2.1 Rekruttering.....	11
3.3 Semistrukturert intervju.....	12
3.3.1 Digitale intervjuer .....	13
3.4 Tematisk analyse .....	14
3.5 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.....	16
3.5.1 Pålitelighet.....	16
3.5.2 Gyldighet og overførbarhet .....	17

3.6 Etiske betraktninger.....	18
<b>4. Funn.....</b>	<b>20</b>
4.1 Foreldres forståelse av inkludering .....	20
4.2 Momenter som bygger grunnlag for inkludering .....	21
4.2.1 Kontakt med skolen.....	21
4.2.2 Undervisning .....	22
4.2.3 Kompetanse og elevsyn.....	24
4.2.4 Vennskap.....	26
4.3 Faktorer som kan jobber mot inkludering .....	27
4.3.1 Skoleledelse.....	27
4.3.2 Samarbeid mellom instanser .....	30
<b>5. Diskusjon.....</b>	<b>32</b>
5.1 Foreldres forståelse av inkludering .....	32
5.2 Momenter som bygger grunnlag for inkludering .....	33
5.2.1 Kontakt med skolen.....	33
5.2.2 Undervisning .....	34
5.2.3 Kompetanse og elevsyn.....	35
5.2.4 Vennskap.....	37
5.3 Faktorer som kan jobbe mot inkludering .....	39
5.3.1 Skoleledelse.....	39
5.3.2 Samarbeid mellom instanser .....	40
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>42</b>
6.1 Begrensninger.....	44
6.2 Fremtidig forskning.....	44
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>45</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>50</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	51

Vedlegg 2: Sikt godkjenning .....	53
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte .....	55
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til barnet .....	59
Vedlegg 5 Tekst hentet fra semesteroppgaven i PED 533 .....	60

## 1. Innledning

Internasjonalt ble det rettet søkelys mot en inkluderende opplæring i 1994 da Salamanca-erklæringen kom (UNESCO, 1994). Tanken om en fellesskole i Norge går dog mye lenger tilbake enn dette. Faldet et al. (2022) skriver at det allerede for hundre år siden ble etablert en enhetsskole. I forlengelsen presiseres det at «integrering av funksjonshemmede» i skolen ble lovfestet i 1975. På grunn av Salamanca-erklæringen, ble det en endring i fokus fra at barn med spesielle behov skulle tilpasse seg skolen, til at skolen skulle klare å tilpasse seg mangfoldet av elever på skolen (UNESCO, 1994). Selv om tanken om en fellesskole i Norge er eldre enn Salamanca-erklæringen (Faldet et al., 2022), ble ikke inkluderingsbegrepet tatt i bruk før læreplanen av 1997 (Olsen, 2010). Skolene gikk da fra å skulle «integrere» til å «inkludere». Salamanca-erklæringen definerer barn med spesielle behov svært bredt, bredere enn det som er kravet for å ha rett på spesialundervisning i norsk skole (Opplæringslova, 1998, § 5-1). På grunn av dette, kan Salamanca-erklæringen være med på å forklare hvorfor spesialundervisning og inkludering ofte blir satt i sammenheng med hverandre.

I overordnet del 3.1 av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), står det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap hvor helse, trivsel og læring for alle skal fremmes. Til tross for dette, viser NOU (2016:17) at det er gjennomgående lav kompetanse i tjenesteapparatet rundt personer med spesielle behov. Rapporten «Uten mål og mening» (Barneombudet, 2017) støtter opp under dette. Videre viser rapporten at det hender foreldre og elever møter lærere som ikke har nødvendig kompetanse. I tillegg kommer det frem at det er høy bruk av vikarer og undervisningen blir gjennomført av voksne som ikke har godkjent utdanning. Regjeringen beskriver mulighet til utdanning som en nøkkel for å kunne mestre hverdagen, kunne delta aktivt i arbeidslivet, samt at det gjør en til et aktivt medlem av samfunnet (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Derfor er det svært uheldig at en så sårbar elevgruppe (Reite, 2016) ikke får den kompetansen rundt seg som de trenger for å kunne bli best mulig forberedt på å delta i samfunnet etter endt skolegang.

For denne elevgruppen, kan et godt samarbeid mellom skole og hjem være ekstra viktig, da gjennomføring av spesialundervisning kan gi utfordringer i dette samarbeidet (Reite, 2018). Grunnskolens informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2022), viser en økning fra år til år i antall elever med spesialundervisning, som får denne gjennomført inne i ordinær klasse.



Med bakgrunn i dette og at skolen sammen med hjemmet er to viktige utviklingsarenaer (Utdanningsdirektoratet, 2020), vil det være av interesse å undersøke hvordan foreldre opplever barnets inkludering på skolen.

## 1.1 Formål og problemstilling

Formålet til denne studien er å belyse hvordan foreldre til barn med spesielle behov opplevde barnets inkludering på grunnskolen. Studien retter søkelys mot deres opplevelse av barnets sosiale og faglige inkludering. Hensikten er å avdekke hvilke opplevelser foreldrene sitter igjen med. Studien vil kunne peke på hva foreldre opplever som positivt, samt belyse områdene hvor det er behov for forbedring. Målet er å kunne bidra til økt kunnskap og forståelse av foreldres opplevelse av barnets inkludering. En ønskelig konsekvens er at denne studien bidrar til økt kunnskap om hvordan skolen og ansatte kan legge til rette for god inkludering av barn med spesielle behov. Utdanningsdirektoratet (2020) påpeker at skolen og hjemmet er de to viktigste utviklingsarenaene for barn. Videre hevdes det at et godt samarbeid med foreldre vil kunne gi lærere et bedre bilde av elevens behov og hvordan eleven fungerer. Det vil da kunne bli enklere å legge til rette for eleven i skolehverdagen. Dette støtter opp om hvorfor det er viktig å få frem foreldreperspektivet. Med bakgrunn i dette, lyder studiens problemstilling slik: *«Hvordan erfarer foreldre til barn med spesielle behov at barnet ble inkludert sosialt og faglig i barneskolen?»*.

### 1.1.1 Avgrensinger

Studien avgrenses til å kun rette søkelyset mot barnets skolegang på grunnskolen, altså fra første til syvende trinn. Dette skyldes at studien skal ha en spesialpedagogisk vinkling, samt en vinkling mot grunnskolen. Studien fokuserer kun på sosial og faglig inkludering. Denne beslutningen ble tatt grunnet studiens omfang og begrensede tid. Etter at intervjuene var gjennomført, hadde datamaterialet en overvekt av momenter fra sosial inkludering. Studien vil derfor ha et større fokus mot sosial inkludering. Til tross for at studiens resultater retter seg mot elever fra grunnskolen, kan det antas at disse resultatene er relevant for foreldresamarbeid i barnehagen, på ungdomsskolen og i videregående opplæring.

## 1.2 Oppbygging

Studien er bygget opp med seks hovedkapitler. Det første kapitlet tar for seg innledningen og bakgrunnen for studien. Deretter kommer formålet og problemstillingen. Til slutt kommer avgrensinger av studiens omfang. Det andre kapitlet tar for seg teori som forankrer studien. Det vil starte med en gjennomgang av tidligere forskning, som forklarer studiens forskningsmessige verdi i dagens samfunn. Dette kapitlet vil gjøre rede for relevant teori om inkludering, tverrfaglig samarbeid, samt Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell og holdningstrappen (Lund & Helgeland, 2020). Det tredje kapitlet tar for seg det metodiske ståstedet. Her vil valg av design begrunnes, fremgang for rekruttering vil bli beskrevet, samt analysen av datamaterialet. Etter dette vil studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet bli beskrevet. I slutten av dette kapitlet vil det komme noe etiske betraktninger. I kapittel fire presentere studiens funn. Kapittel fem vil utgjøre studiens drøfting av funnene. Kapittel seks gir en oppsummering av studien. Til slutt vil begrensinger og styrker ved studien bli presentert, samt fremtidig forskning.

## 2. Teoretisk perspektiv

### 2.1 Forskningsgjennomgang

Basert på grunnskolens informasjonssystem, kommer det frem at det er størst antall elever som får sin spesialundervisning organisert inne i sin ordinære klasse (Utdanningsdirektoratet, 2022). De resterende får spesialundervisning enten alene eller i mindre grupper. Den mest brukte gruppestørrelsen er to til fem elever. Nordahl et al. (2018), påpeker at den største gruppen, de som får spesialundervisning i klasserommet, utgjør 40 prosent. Det påpekes videre at det har vært en vesentlig økning fra 2013 til 2018 i antall elever som mottar spesialundervisning i ordinær klasse. I skoleåret 22/23 er det 49 814 elever som mottar spesialundervisning. Av disse er det 25 028 som mottar det i ordinær klasse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette utgjør 50,24 prosent, noe som betyr at antallet elever som mottar spesialundervisning i klasserommet fremdeles øker. Haug (2019), skriver at den gruppen elever som får spesialundervisning i klasserommet er den gruppen det er mest forskning på. Det vil derfor være av interesse å undersøke hvordan foreldrene til disse barna opplever barnets inkludering i skolen.

En russisk studie av Hanssen og Erina (2021) undersøkte foreldres syn på inkludering av barn med spesielle behov i Russland, samt å forstå hvilke aspekter foreldre mente var viktig for denne gruppens utdanning. Grunnet covid, ble det brukt et kvalitativt spørreskjema, der kriteriene for deltagelse var at man måtte ha barn i grunnskolen med spesielle behov. 60 deltakere ble rekruttert gjennom sosiale medier. Funnene viser at lærerens kompetanse, foreldres egen involvering og at barnet blir forstått og akseptert av både lærere og samfunnet generelt, er avgjørende momenter for opplæring av barn med spesielle behov. Studien viser til en spenning blant foreldres syn på inkluderende opplæring. På den ene siden var mange foreldre positiv til inkludering, mens det på den andre siden var foreldre som rettferdiggjorde ulike former for segregerte tilbud og derfor uttrykte en skepsis mot den inkluderende opplæringen.

Wilder og Lillvist (2021), gjennomførte en studie i Sverige hvor de ønsket å utforske foreldre og læreres opplevelse av barnets læring i overgangen fra barnehage til skole. Studien fulgte åtte barn over en periode på ett år. Ved tre anledninger ble det gjennomført totalt 47 intervjuer med foreldre, barnehagelærere og lærere. Dette var før og etter overgangen. Studien viser blant annet til at tverrprofesjonelt samarbeid, samt å ta foreldres kunnskap om barnet på alvor, vil føre til bedre trivsel og læring hos barnet. Studien viser også at for disse barna er læring en sosial prosess. Det er derfor viktig med en nær partner for å utvikle trivsel og læring.

Som del av et større livsløpsstudium, gjennomførte Wendelborg og Tøssebro (2008) en spørreundersøkelse som ble besvart av 603 foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. Her ble skoleplasseringen og deltagelsen i klasserommet blant barn med nedsatt funksjonsevne i norske skoler undersøkt. Funnene viser at tid borte fra ordinærklasse øker betraktelig jo eldre barnet blir. Det kommer også frem at kommunestørrelse, type nedsatt funksjonsevne og grad av funksjonsnedsettelse er hovedfaktorene som påvirker plassering på skolen. I tillegg til dette påvirker også mengden spesialundervisning elevens deltagelse i klasserommet. Til slutt indikerer denne studien at utdanningssystemet står ovenfor et dilemma. Den ordinære klassen skal bli mer heterogen og romme et mangfold av elever, men spesialundervisningen virker å fjerne barnet fra den ordinære klassen. Wendelborg og Tøssebro (2008, s. 317) kaller dette en «hemmelig segregeringsprosess».

## 2.2 Inkludering

Uthus (2020) peker på at selv om 92 land har signert FNs Salamanca-erklæring, er det vanskelig å fastslå en enighet om begrepets innhold. Scheer et al. (2020) understreker dette ved å si at det verken innenfor teori eller i praksis finnes noen offisiell definisjon på inkludering. Magnusson (2019) bekrefter dette gjennom å vise til at det innen inkluderingsfeltet finnes mange ulike «spenninger». For eksempel er det spenning rundt spørsmålet om hvem som skal bli inkludert, altså hvilken gruppe elever er det som skal bli inkludert eller er ekskludert. Videre påpekes det at en slik identifisering og merking av elever, er et skritt mot mer organisering og praksis som fører til ekskludering. At en slik spenning oppstår bekreftes av Scheer et al. (2020) som påpeker at den personlige definisjonen fra pedagoger vil påvirke deres handlinger.

Qvortrup og Qvortrup (2018) og Nilsen (2017), beskriver elevens inkludering på skolen ved bruk av ulike nivåer eller dimensjoner. Nilsen (2017) bruker, med utgangspunkt i L97, ulike dimensjoner for å beskrive inkludering. Dette er: organisatorisk og fysisk, sosial og faglige og kulturell. Ser vi til Qvortrup og Qvortrup (2018), forsøker de å definere inkludering gjennom tre ulike nivåer. Disse omhandler fysisk, sosial og psykososial inkludering. Den psykososiale inkluderingen omhandler elevens egen opplevelse av å være inkludert.

Qvortrup og Qvortrup samt Nilsen sine beskrivelser er ganske like. Nilsen har ikke noe tilsvarende Qvortrup og Qvortrup sitt psykososiale nivå. Nilsen argumenterer heller for at man under alle hans dimensjoner kan spørre eleven direkte om deres opplevelse av inkludering. Da målet for dette prosjekt er å undersøke foreldres opplevelse av barnets inkludering, er det valgt å kun fokusere på den sosiale og den faglige dimensjonen. Dette valget gjøres også med bakgrunn i studiens begrensede omfang og tid. Selv om inkludering er et stort og omfattende begrep, som det er utfordrende å fastslå innholdet til, er det videre i studien valgt å fokusere på Nilsen sin forståelse av begrepet. Nedenfor vil Nilsens sosiale og faglige dimensjonen bli presentert.

### 2.2.1 Den sosiale dimisjonen ved inkludering

Viktigheten av den sosiale dimensjonen ved inkludering, kan fastsettes gjennom §9 A-4 i opplæringsloven, kjent som aktivitetsplikten. Den fastslår at skolen skal sikre at alle elever har et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9 A-4). Den sosiale dimensjonen ved inkluderingen, omhandler sosial deltakelse. Nilsen (2017), gjør rede for tre viktige deler som inngår i opplevelsen av sosial inkludering. Dette er vennskap, mobbing og lærer-elev relasjon. I tillegg er det tatt med et avsnitt om tilhørighet. Dette er ikke en del av Nilsens teori, men kan ses i sammenheng med øvrige.

#### 2.2.1.1 Vennskap

Vennskap er en viktig komponent innen den sosiale inkluderingen. Vennskap i barne- og ungdomsalderen er ekstra viktig da det kan bidra til god sosial tilpasning. Som en konsekvens av et godt vennskap, vil den sosiale kompetansen kunne utvikle seg (Nilsen, 2017).

Internasjonal forskning har også vist at barn med spesielle behov i ordinære klasserom, er mindre akseptert enn deres klassekamerater som ikke har spesielle behov (Koster et al., 2009). Dette støttes av Qvortrup og Qvortrup (2018), som hevder at innen skolen er det mange ulike sosiale systemer som utgjør et komplekst system. Her har elever mulighet til å være inkludert i et sosiale system, men ekskludert i et annet. Dette blir eksemplifisert gjennom klasserommet. Her kan læreren aktivt inkludere alle i fellesundervisningen, men elever kan ekskludere medlemmer i gruppeoppgaver. Det er i disse gruppeoppgavene elever med spesielle behov fort kan bli ekskludert.

#### 2.2.1.2 Mobbing

Et tydelig tegn på at inkludering har fungert og fortsatt fungerer, er frafallet av mobbing (Nilsen, 2017). Det er vanskelig å definere hva mobbing er, da vi nå står mellom to ulike måter å definere det på. Ifølge Lund og Helgeland (2020), er man midt i et paradigmeskifte. Det første paradigme handler generelt sett ifølge Lund og Helgeland (2020) om at noen skader noen andre enten fysisk eller psykisk. Den negative handlingen blir gjort med mening og over en periode. Det er en skeivfordeling av makt mellom mobber og mobbeoffer. Det andre paradigmet vil sette søkelyset tydeligere mot alle sosiale prosesser som skjer når mobbing oppstår (Lund & Helgeland, 2020). På grunn av så ulik forståelse av mobbing, blir det vanskelig å definere. Nilsen (2017) definere det utfra det første paradigmet. Det eksemplifiseres gjennom de stille, sårbare barna. Denne gruppen skulle man tro ikke ble utsatt

for mobbing da de holder seg for seg selv og forsøker å usynlig gjøre seg selv så godt som mulig. Dette er ikke tilfelle (Nilsen, 2017). En måte å motarbeide mobbing på kan være gjennom at man som lærer jobber for et inkluderende og trygt klassemiljø.

#### *2.2.1.2 Lærer-elev-relasjon*

Lærer-elev-relasjonen er viktig av flere ulike grunner. Blant annet er det viktig for å få til et godt klassemiljø (Nilsen, 2017). Ansvar for å skape en god relasjon ligger hos læreren. Å kunne skape en god relasjon betyr blant annet å ta elevene på alvor, vise at man forstår, møte de med respekt, samt gi anledning til å uttrykke sine egne meninger (Bø & Hovdenak, 2011). En god relasjon vil føre til at elevene føler seg trygge og vil komme til læreren om det oppstår problemer.

#### *2.2.1.3 Tilhørighet*

Tilhørighet handler om hvor stor grad eleven har tilknytning til klassen. Liten grad av tilhørighet vil kunne bety mye en-til-en undervisning, undervisning utenfor klasserommet eller undervisning som foregår i små grupper. I opplæringsloven (1998) §1-1, kommer det frem at elevene skal kunne mestre sine egne liv, samt kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Her er skolen en god arena for å jobbe med fellesskap og for å forbedre eleven på å kunne komme ut i arbeid. Tilhørigheten til klassen vil påvirke og bli påvirket av de tre avsnittene over.

#### *2.2.2 Faglig inkludering*

Faglig inkludering omhandler hvordan elevene arbeider sammen, hvis de deler det faglige innholdet. Videre handler det om hvilke typer oppgaver elevene arbeider med, det vil si om det er felles oppgaver eller egne oppgaver laget spesielt til den ene eleven. Det omhandler også hvor stor del eleven tar i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer (Nilsen, 2017). For å få en forståelse av elevens faglige tilhørighet, vil det være naturlig å se på hvordan det blir lagt opp til mestring.

### *2.3 Tverrfaglig samarbeid*

Glavin og Erdal (2013) beskriver tverrfaglig samarbeid som en arbeidsform, en metode. Helsedirektoratet (2018) mener at tverrfaglig samarbeid er en strukturert arbeidsform som belager seg på dialog og felles beslutningspunkter mellom de ulike faggruppene og sammen

med brukeren, pasienten eller mulig pårørende. Det tverrfaglige samarbeidet, slik helsedirektoratet beskriver det, skal skje i utredning av behov, planlegging av tiltak, gjennomføring av tiltak, evaluering av tiltak og avklaring av nye mål.

Glavin og Erdal (2013) begrunner nødvendigheten av et godt tverrfaglig samarbeid med flere ulike faktorer. Disse er blant annet *barns og unges oppvekstmiljø*. Hvis alle som arbeider med og for barn og unge, samarbeider, både seg imellom og med familien og barnet, vil dette styrke barnets oppvekstmiljø. Videre blir *økt kompetanse* tatt frem, dette fordi et samarbeid mellom instansene vil øke kvaliteten på den hjelpen som blir tilbudt. En annen faktor er *tidlig og bedre hjelp*, tverrfaglig samarbeid vil kunne gi mulighet til å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt, det vil også kunne være mulig å vurdere effekten av tiltakene fortløpende. En siste faktor er *effektiv ressursutnyttelse*. Dette handler ikke at alle profesjoner skal bli like, men heller å bruke den kompetansen som finnes på en effektiv måte og til barnets beste.

#### 2.4 Bronfenbrenner - utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner forstår det økologiske miljøet som et sett med sammenhengende strukturerer, hvor den ene strukturen vil utgjøre kjerner på den neste strukturen. Videre beskrives denne sammenhengen, som et sett med russiske dukker. Disse ulike nivåene påvirker hverandre og er i samspill med hverandre (Bronfenbrenner, 1979).

Det innerste nivået kaller Bronfenbrenner for mikrosystemet. Det blir definert som et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner, som individet opplever i et gitt miljø (Bronfenbrenner, 1979). Dette nivået består av de ulike miljøene som har direkte kontakt med individet. Det kan for eksempel være venner, familie og skole. Det neste nivået er mesonivået som er et samarbeidsnivå. Mesonivået oppstår når to eller flere av individets miljøer samarbeider, som for eksempel forholdet mellom skole, hjem og jevnaldrende barn i nabolaget (Bronfenbrenner, 1979). På dette nivået oppholder individet seg sjeldent, men resultatet av dette samarbeidet vil påvirke hverdagen til individet. På eksosystemet befinner det seg miljøer som individet ikke er i direkte kontakt med. Valg som blir tatt på dette nivået vil påvirke individet. Miljøer som tilhører her er blant annet næringslivet, massemedier og politiske institusjoner. Skulle for eksempel foreldrenes arbeidssituasjon endre seg, vil dette ha direkte påvirkning på familiens økonomi. Ytterste nivå kalles makrosystemet, her befinner det seg sosiale normer og verdisystemer. Endringer på dette nivået kan skje gjennom endring av

politisk ledelse. Hvordan det påvirker individet er gjennom formelle rammer, da for eksempel regelverket om kommunale helsetjenester, samt omsorgstjenester (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-1). Disse vil legger rammene for tverrfaglig samarbeid i kommunene, da blant annet gjennom hvor mange og hvilke papirer som må fylles ut og sendes inn. Et annet moment er bruken av økonomiske ressurser som staten har gitt til dette.

I en nyere versjon har Bronfenbrenner (2005) lagt til kronosystemet. Dette er en tidsdimensjon som skal vise individets utvikling over tid. Et eksempel på endringer eller hendelser som kan påvirke individet er innføring av en ny skolereform. Dette kan ha en påvirkning på individets utvikling fra barneskolealder til ungdomsskolealder.

## 2.5 Holdningstrappa

Lund og Helgeland (2020) skriver at ansatte i barnehage og på skole sin evne til å kunne lede og samarbeide, bygger på noen grunnleggende holdninger de har til barna, og deres egen rolle som voksne i møte med barn. Videre kommer det frem at holdningen man har til barn og unges atferd vil ligge der som et grunnlag for hvordan man tar til seg kunnskap. Holdningene vil igjen prege de ansattes handlinger. Dette kan illustreres som en trapp hvor første steg er holdning, deretter kunnskap og til slutt handlinger. Sett opp mot en skolekontekst, vil denne teorien være relevant for hvordan ansatte på en skole møter elevene i hverdagen. I avsnittene under vil hvert trinn bli kort beskrevet.

Lund og Helgeland (2020) skriver vider at holdninger kan være basert på kunnskap eller erfaring. De er også med på å bestemme hvordan man skal forholde seg til ny informasjon. Dette eksemplifiseres gjennom at selv nøytral informasjon kan tolkes selektivt. Tolkningen er helt avhengig av hva man selv trodde eller mente før man fikk informasjonen. Sagt på en annen måte, vil de holdningen man har før man går inn i en konflikt, være avgjørende for hvordan man tolker og forstår det som har skjedd. Individets egne forståelse av sin rolle i konflikten vil påvirke hvordan den skal løses.

Lund og Helgeland (2020) presenterer to definisjoner av kunnskap. En stammer fra Platons tanker. Den sier at for å kunne kalle noe kunnskap, er det visse betingelser som må være til stede. Dette er *begrunnelse*, *sannhet* og *oppfatning*. Begrunnelse kan knyttes til empiriske observasjoner. Sannhet kan vise til at det som er «galt» ikke kan være kunnskap. Oppfatning



viser til at kunnskap er en spesiell form for oppfatning som det er mulig å tenke, mene og reflektere rundt. Den andre definisjonen er et nettverk av informasjon. Det eksemplifiseres gjennom at det finnes kunnskap om temaer, deriblant mobbing som er taus eller implisitt.

Her blir handlinger beskrevet som hva man viser i møte med andre mennesker. De kan ikke isoleres fra de holdninger man har eller den kunnskapen som er blitt tilegnet. De kan komme til uttrykk på tre måter. Kognitivt, da gjennom oppfatninger og meningsyttringer. Det kan komme frem emosjonelt, for eksempel håp eller mismot, som vil vise seg non-verbalt. Den tredje uttrykksmåten er gjennom atferd, som for eksempel en klem, sinte hender eller kjefting (Lund & Helgeland, 2020).

### 3. Metode

Studiens problemstilling lyder følgende: «Hvordan erfarer foreldre til barn med spesielle behov at barnet ble inkludert sosialt og faglig i barneskolen?». Hensikten er å få frem foreldres opplevelse. På den måten belyse hva foreldre opplevde som god eller dårlig inkludering og hvorfor de hadde den opplevelsen. For å få kjennskap til disse opplevelsene ble kvalitativ metode vurdert som best egnet. Innledningsvis i metodekapittelet presenteres prosjektets vitenskapelige ståsted. Etterfulgt av utvalg og rekruttering. Videre vil gjennomføring av et digitalt semistrukturert intervju bli beskrevet. Datamaterialet fra intervjuene vil bli analysert i en tematisk analyse. Den tematisk analyse vil bli beskrevet her. Til slutt i dette kapittelet blir det gjort rede for prosjektets pålitelighet og gyldighet. Det vil også komme betraktninger rundt etiske overveielser som er gjort.

#### 3.1 Vitenskapelig ståsted

Det vitenskapelige ståstedet benyttet i dette prosjektet er et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Et slikt ståsted handler om at forsker og personer i feltet i fellesskap bidrar til å utforme kunnskap (Thagaard, 2018). Med andre ord dreier det seg om en forståelse av at virkeligheten er sosialt konstruert. Derfor vil det være umulig å lage absolutte lover som gjelder over lang tid (Postholm & Jacobsen, 2018). Et slikt vitenskapelig ståsted er egnet da metoden i dette prosjektet er intervju. Semistrukturert intervju ble foretrukket i denne studien, da det må stilles oppfølgings spørsmål og jeg må selv gå aktivt inn i samtalen. Gjennom

oppfølgingsspørsmål og utvelgelse av momenter som jeg gikk dypere inn i under intervjuet er jeg på å konstruere den informasjonene som kommer frem.

Det argumenteres for at det vil skjer en form for dobbel hermeneutikk, da det er foreldres opplevelse av barnets inkludering som er hovedformålet (Fange, 2022). Dobbelt hermeneutikk skjer gjennom at det i denne studien skal tolke foreldrenes allerede fortolkning av situasjonen. Videre peker Fange (2022) på at man som forsker forstår på et analytisk nivå. Det er et annet nivå enn det deltakerne forstår på. Videre påpekes det på at en mulig konsekvens av dette kan være at deltakere ikke kjenner seg igjen i forskers fortolkning. For å unngå dette skal jeg som forsker forsøke å være så objektiv som mulig i min tolkning. For å forsøke å ikke gi deltakerne egenskaper de ikke har vi kroppsspråket ikke bli lagt vekt på. Dette fordi min tolkning av kroppsspråket ikke nødvendigvis er lik det deltakeren forsøkte å gi uttrykk for.

## 3.2 Utvalg

Utvalget består av fire deltakere hvor alle har barn, som hadde rett på spesialundervisning fra første til syvende klasse (Opplæringslova, 1998, §5-1). Utvalget består av tre mødre og en far, som alle kommer fra kommuner i Sør-Norge. Til sammen har foreldrene fem barn med spesielle behov. Da studien ble gjennomført var barna er mellom 16-21 år. For å kunne belyse problemstillingen til dette prosjektet, ble et strategisk utvalg foretrukket. Dalland (2020) beskriver et strategisk utvalg som å velge ut deltagere man tror har noe å fortelle om det fenomenet man er ute etter. Problemstillingen er basert på to kriterier: For det første måtte alderen til barnet må være mellom 16-21 år. For det andre måtte barnet ha hatt rett til spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1 på barneskolen.

### 3.2.1 Rekruttering

Rekruttering av deltakere skjedde gjennom at jeg kontaktet, via e-post, avdelingsledere ved ulike tilrettelagte avdelinger på videregående skole. Her ble det spurte om det kunne videreformidles informasjon til foreldre angående deltakelse i mitt forskningsprosjekt. Rekruttering skjedde også gjennom personlige kontakter jeg har fått fra praksis i løpet av studietiden. Gjennom disse kontaktene spurte jeg om de hadde mulighet til å videreformidle informasjon om mitt prosjekt til foreldre med barn som oppfylte kriteriene. I tillegg henvendte jeg meg til ulike relevante grupper på sosiale medier, med forespørsel om noen ønsket å delta i studien. Gjennom disse ulike gruppene fikk jeg tre deltakere. Mine personlige kontakter ga

en deltaker, mens gjennom kontakt til ulike videregående ga null deltakere. Jeg ble også kontaktet av andre som ønsket å delta, men hvor barnet ikke innfridde kriteriene. I tillegg var det noen som ikke ønsket å delta i prosjektet da det krevde at deres barn ble informert.

Å finne nok deltakere til prosjektet har bydd på utfordringer. E-postene som ble sendt til de tilrettelagte avdelingene ved de ulike videregående skoler ble enten ikke besvart eller ble besvart, men ikke ga noen deltakere. En av årsakene til at e-postene ikke ble besvart og at det ikke ga noen deltakere, kan være det Tjønndal og Fylling (2021, s. 53) omtaler som «forskningstrøtthet». Det er noe man kan møte på hvis man henvender seg til en gruppe, som ofte blir spurt om å delta i undersøkelser. Disse gruppene kan oppleve at det blir slitsomt og tidkrevende å delta på undersøkelser. Gitt at jeg gjennom direkte kontakt med foreldre på nett fikk deltakere relativt rask, kan det være leddet som skulle videreformidler min forespørsel til foreldre som er «forskningstrøtt».

Rekrutteringen av deltakere via sosiale medier var effektivt. Sammenlignet med å kontakte videregående først, fikk jeg raskt svar fra foreldre som ønsket å delta. Det kan tenkes å ha sammenheng med at man her slipper å ha kontakt med flere ledd før man når frem til foreldrene. Det er heller ikke sikker at informasjonen ble sendt ut til de aktuelle foreldrene fra videregående. Jeg fikk bekreftet fra en videregående at det var videreformidlet til lærere på trinnet, som igjen skulle sende det videre til foreldre. En konsekvens av å rekruttere gjennom sosiale medier er at det blir en geografisk spredning over landet. I dette tilfelle førte det til en spredning fra hele Sør-Norge.

### 3.3 Semistrukturert intervju

Metoden som ble foretrukket i denne studien var et semistrukturert forskningsintervju. Videre ble et semistrukturert intervju sett på som best egnet til å kunne belyse problemstillingen, dette fordi det var foreldrenes opplevelse som sto sentralt. Johnsen (2007) beskriver et semistrukturert intervju som en samtale hvor det handler om å gå dypere enn en vanlig samtale. Kvale og Brinkmann (2021) bekrefter dette og legger til at hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Det er ikke en samtale mellom to likeverdige deltakere. Dette fordi det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Videre hevdes det at målet for et semistrukturert intervju er å hente inn beskrivelser om livsverden til deltakeren for å kunne fortolke betydningen. For å lykkes med dette ble det på forhånd utarbeidet en

intervjuguide (se vedlegg 1) hvor det var utformet spørsmål og temaer. Disse skulle belyse problemstillingen. Et semistrukturert intervju gir mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål. Dette er gunstig da det gir mulighet til å kunne stoppe opp og dykke ned i temaer som kan komme opp under intervjuet.

Utforming av intervjuguiden startet med utgangspunkt i teori om inkludering. Intervjuguiden er delt opp i fire deler: bakgrunnsinformasjon om barnet, sosial inkludering, faglig inkludering og til slutt et avsluttende spørsmål. Hovedvekten av intervjuet ble brukt på faglig og sosial inkludering. Gjennom ulike tematiserte spørsmål, fikk jeg fram mange ulike sider. Dette var blant annet skole-hjem samarbeid og fysisk inkludering. Gjennom de ulike intervjuene ble alle temaene dekket, men det varierte hvor mye tid som ble brukt på de ulike temaene. På grunn av ulike svar fra deltakerne ble det også stilt ulike oppfølgingsspørsmål.

### 3.3.1 Digitale intervjuer

Selve gjennomføringen av digitale intervjuer skjedde over zoom og alle intervjuene var ferdig i slutten av januar. Tjønndal og Fylling (2021) beskriver et digitalt intervju som alle intervjuer som kan la seg gjennomføre ved bruk av datameditert kommunikasjon. Fordelene ved å bruke digitalt intervju, er blant annet at man får et mye større utvalg av deltakere, samt at det er uavhengig av forskers bosted og økonomi. For studenter som gjennomfører master eller bachelor prosjekter er dette en spesielt stor fordel (Tjønndal & Fylling, 2021). I tillegg hevdes det at det for mulige deltakere vil være lettere å takke ja til et intervju man kan gjennomføre hjemmefra på sin egen pc eller mobil. I kvalitative intervju er mange forskere opptatt av å få med seg non-verbale og verbale uttrykk fra deltakeren (Tjønndal & Fylling, 2021). Noen av disse uttrykkene vil nok gå tapt i et digitalt intervju. Gjennomføring av digitalt intervju er likevel det nærmeste man kommer et fysisk ansikt til ansikt intervju.

Selve gjennomføringen av intervjuet bydde på noen tekniske utfordringer. Ved første intervju frøs bilde i et sekund, lyden stoppe opp i en kort periode og kvaliteten på lyden var noe ustabil. Etter å ha endret på innstillinger, var ikke det et vedvarende problem for resten av intervjuet. Et annet problem var det å vise engasjement. Jeg forsøkte å nikke, smile og lene meg fremover mot kameraet for å gi uttrykk for at jeg var interessert. Fordi lyden av intervjuet ble tatt opp med bruk av diktafonappen, forsøkte jeg å ikke bekrefte gjennom småord. Dette fordi det da kunne gjøre transkriberingen mer utfordrende enn nødvendig.

Svarene jeg fikk fra informantene varierte også i innhold. Noen var mer beskrivende, mens andre var mer konkret i svarene. Dette førte til at intervjuene varierte i lengde fra cirka 31 min til cirka 55 min. Jeg forsøkte å bruke taushet som virkemiddel da det ikke skulle virke som et kryssforhør, men en trygg samtale (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg fulgte også opp med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Blant annet da vi snakket om sosial inkludering, var det ofte at samtalen gikk inn mot de andre foreldrene. Et naturlig oppfølgingsspørsmål ble derfor om deltaker hadde informert de andre foreldrene om behovene til sitt barn.

### 3.4 Tematisk analyse

Johannessen et al. (2018) skriver at gjennomførelsen av en analyse, innebærer å lete systematisk etter svar på ulike spørsmål. Den mest hensynfulle måten å få frem et godt og nyansert svar på problemstillingen, var gjennom en tematisk analyse. Videre hevder Johannessen et al. (2018) at å gjennomføre en tematisk analyse innebærer å se etter temaer i datamaterialet. En tematisk analyse blir beskrevet som en overkommelig, grundig og systematisk gjennomgang av materialet. Det vil bli oversiktlig, svarene kodes og grupperes inn i ulike grupper. En slik analysestrategi vil gi en god og strukturert oversikt over datamaterialet. Videre deles den tematisk analyse inn i fire steg. Disse fire stegene er ikke faste, man vil gjennom hele prosessen hoppe fra steg til steg. Det kan være vanskelig å vise til hvor et steg slutter og det neste starter. Fordelen med å ha tydelige steg er at det blir mer oversiktlig for nybegynnere. En slik struktur kan gå på bekostning av kreativitet i analyseprosessen (Johannessen et al., 2018). De fire delene vil bli beskrevet i avsnittene under. Til slutt vil det gjøres kort rede for hvorfor analysen har en abduktiv tilnærming.

Det første steget kalles forberedelse. Her handlet det om å klare å få tak i dataen, samt få oversikt over den. I denne fase ble datamaterialet transkribert, for å kunne få best mulig oversikt over datamaterialet. Dette støttes opp av Johannessen et al. (2018) som anbefaler og transkribering, da jobben vil bli mye enklere. Etter transkripsjonen av de fire intervjuene satt jeg igjen med 28 451 ord og 66 sider med tekst. Til slutt hørte jeg gjennom intervjuene flere ganger for å klare å få bedre oversikt over dataen. Noen av sitatene ble under transkriberingen endret på. Disse endringene dreiet seg om å fjerne ord som «hmm», «ehm» og lignende. Ordene som ble fjernet viser til at deltakeren enten formulerte et ord eller tenkte gjennom

svaret de skal gi. For å forsøke å øke graden av anonymitet ble transkriberingen skrevet på bokmål og ikke på deltakers dialekt.

Steg nummer to er koding. Koding vil si at man klarer å fremheve og sette ord på viktige poenger som er kommet frem i datamaterialet. Johannessen et al. (2018) kommer med tre overlappende grunner. Dette er: for å få oversikt over innholdet i dataene, klare å generere nye og dypere innsikter i dataene og til slutt for å tilrettelegge dataene for påfølgende steg, kategoriseringen. I dette prosjektet var det en flytende overgang fra steg en til steg to. Kodingen startet under en av gjennom høringene på slutten av steg en. Her startet det med at det som ble ansett som viktige momenter ble markert. I starten var jeg raus med markeringen, men fant fort ut at jeg da mistet noe av poenget med å marker og begynte derfor å forsøke å markere mindre. Dette var det steget som tok lengst tid. Dette fordi målet var å minimere sjansen for å gå glipp av viktige momenter og poenger i datamaterialet. Kodingen ble gjennomført primært på datamaskin. Det ble gjort slik i et forsøk på å holde oversikten.

Steg tre er kategorisering. I motsetning til kodingen hvor målet var å komme så tett inn på dataen som mulig, skal man her ta et steg tilbake og se hvordan dataen kan settes sammen til større kategorier. Disse kategoriene kalles også temaer (Johannessen et al., 2018). For å illustrere dette, har Johannessen et al. (2018) beskrevet det som at kategoriene kan bli sett på som bokser. Disse boksene skal ha navn som rommer alt i boksen. Videre vil det være nyttig å tenke at boksen har ulike rom. Rommene vil tilsvare underkategorier eller undertemaer. I denne studien oppsto det mange ulike temaene. Noen av temaene lignet i stor grad på hverandre og kunne derfor ha mange av de samme underkategoriene i seg. Andre temaer oppsto, men de er ikke tatt med videre da det var andre temaer som belyste problemstillingen på en bedre måte. I funn delen er det tatt med tre temaer og totalt seks underkategorier.

Steg fire er rapportering. Denne delen går ut på å skrive resultatet av studien. I denne studien heter dette kapittelet «funn». Det er særlig vanskelig å peke på et konkret sted hvor kategoriseringsfasen stopper, og denne fasen starter. Det er fordi man kan komme til å oppdage at noen kategorier kommer til korte og man kan kunne komme til å oppdage nye sammenhenger og overlappinger (Johannessen et al., 2018).

Analysen vil ha en abduktiv tilnærming, som er en blanding av induktiv og deduktiv tilnærming. En ideal induktiv tilnærming handler om å gå ut i feltet med et åpent sinn og samle inn relevant data. Deretter gå inn i tenkeboksen og med utgangspunkt i empirien danne seg teori. Altså å «gå fra empiri til teori» (Postholm & Jacobsen, 2018). En deduktiv tilnærming vil da være det motsatte å gå fra «teori til empiri».

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at det i utgangspunktet vil være umulig å jobbe rent induktivt eller deduktivt. Gjennom intervjuene vil det komme opp spørsmål eller andre momenter, som man må finne svar på. Da vil man gå til teorien og lete etter svar der. Det er altså en kontinuerlig veksling mellom teori og praksis hvor ingen av de to har forrang (Postholm & Jacobsen, 2018). En abduktiv tilnærming passer derfor best til å belyse studiens problemstilling.

### 3.5 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

#### 3.5.1 Pålitelighet

I vurderingen av studiens pålitelighet vil det legges fokus på innsamlingen av datamaterialet. Pålitelighet, innen kvalitative studier, beskrives av Dalland (2020) som data samlet inn på en pålitelig og sann måte. Det vil si at de ulike leddene i prosessen må være frie for unøyaktigheter. Tjønndal og Fylling (2021) bekrefter at det handler om hvor sann og sikker datainnsamlingen har vært. At intervjuene ble gjennomført over nett, kan styrke påliteligheten til studien. Thagaard (2018) skriver at personer som er tilbakeholden i ansikt-til-ansikt-situasjoner kan bli mer fortrolig over internettet. Dette fordi de da har tid til å tenke gjennom hva de kan svare, samt skjule eventuelle emosjonelle reaksjoner de kan få. Det kan også argumenteres for at de personlige tillitsforholdet som ansikt-til-ansikt intervjuer bygger på, vil kunne være avgjørende for at de ønsker å være åpne om personlige og private temaer. Gjennomføring av intervjuet skjedde over Zoom, hvor begge parter hadde på kameraet. Dette var så nært ansikt-til-ansikt som man kommer uten å være fysisk i samme rom.

Et annet moment som kan forsterke påliteligheten er at det ble gjort lydopptak av hele intervjuet. Kvale og Brinkmann (2021) hevder at gjennom bruk av lydopptaker får intervjueren konsentrert seg om intervjuets emne og dynamikk. Alt av ordbruk, tonefall, pauser og lignende vil bli registrert. Det som ikke blir registrert er kroppsspråk og andre visuelle uttrykk. Kvale og Brinkmann (2021) skriver at fordi intervjuet er et møte mellom

mennesker, altså en mellommenneskelig relasjon, er det viktig at man er til stede i situasjonen istedenfor å sitte og tenke på kvaliteten av intervjuet. Thagaard (2018) trekker også dette frem som viktig. At intervjuet ble tatt opp ga meg muligheten til å være til stede i situasjonene. For å unngå bakgrunnsstøy og andre lyder enn spørsmålene og svarene skjedde intervjuet på et lukket rom hvor det ikke kom til å komme noen forstyrrelser. Jeg forsøkte også å gi bekræftende nikk og å bruke kroppsspråket mitt for å forsøke å skape en relasjon. Dette kan ses på som positivt da det var et forsøk på å bygge relasjon, samt for å prøve å trygge deltakeren. Samtidig kan det argumenteres for at dette er førende for intervjuet. Da det gjennom nikk og andre uttrykk kan tolkes som at akkurat det momentet som ble snakket om skal utdypes, selv om det ikke var tanken.

### 3.5.2 Gyldighet og overførbarhet

Thagaard (2018) hevder at gyldighet for studien i hovedsak handler om forskerens posisjon i miljøet og hva forsker baserer sine tolkninger på. Overførbarhet er knyttet til om forståelsen som er utviklet innenfor rammen av prosjektet kan være relevant for andre situasjoner. Videre skriver Thagaard (2018) at en måte å styrke prosjektets validitet på er gjennom å legge vekt på en teoretisk gjennomsiktighet. Dette bekreftes av Tanggard og Brinkmann (2012), som skriver at det er viktig å gi leseren mulighet til å ta kritisk stilling til intervjurapporten. Det er derfor viktig at man redegjør for veien til svarene som er blitt produsert. Sikring av transparens i dette prosjektet er gjort gjennom bruk av en tematisk analyse, hvor det ble eksemplifisert hvordan etableringen av koder og kategorier ble etablert. Det er i hele studien blitt henvist til litteratur og min egen forforståelse og erfaring med feltet er gjort rede for.

Av egne erfaringer på feltet har jeg gjennom lærerutdanningen og noe arbeid ved siden opparbeidet meg en forståelse av de ulike temaene som ble tatt under intervjuet. Dette er blant annet en forståelse av hvorfor et godt samarbeid med foreldre er viktig og fordelene som kommer med å lykkes med inkludering av alle. Til slutt en bevissthet rundt at barn med spesielle behov er i en mer utfordrende posisjon enn ordinære elever. Det kan også argumenteres for at forskers forforståelse kan farge forskerens forståelse av intervjuet. Noe som igjen kan føre til en mindre objektiv og nøytral holdning under selve intervjuet. Lervik (2015) hevder med bakgrunn i Gadamer's filosofi at uten å ha noen fordommer (forforståelser) vil temaet som tas opp heller ikke være forståelig. Kvale og Brinkmann (2021) argumenterer for at det kan være en styrke, da det vil være lettere å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål.



Videre vil man da kunne slippe å bruke tid på å avklare begreper og forkortelser som kommer opp under intervjuet. Med bakgrunn i dette vil det å ha forforståelse for temaet være positivt for studien.

Ser man til graden av studiens overførbarhet handler dette om hvor stor grad man kan overfører funn fra en kontekst til andre kontekster som ikke er studert. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at kvalitativ overførbarhet handler beskrivelsene er gjenkjennbare for andre, dette benevnes som naturalistisk generalisering. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver videre naturalistisk generalisering som hvorvidt en hendelse vil være gjenkjennbar for leseren. For å støtte best mulig den naturalistiske generaliseringen peker Postholm og Jacobsen (2018) på viktigheten av at forsker legger frem grunnlag for egen tolkning og analyse i teksten.

Hensikten med dette forskningsprosjektet er å kunne beskrive, representere og legge frem de fire deltakernes opplevelse av deres barns inkludering på grunnskolen. Det er ikke å gi en beskrivelse av den generelle opplevelse til alle foreldre til barn med spesielle behov. Det er likevel et håp at det gjennom naturalistisk generalisering vil kunne være noen som leser denne studien og oppleve at de er i en sammenlignbar situasjon. Derfor vil man kunne argumentere for at denne studien kan være naturalistisk generaliserbar. Verdien til dette prosjektet kan også komme frem hvis det blir brukt i samtaler og diskusjoner på skoler som har elever med spesielle behov i klassen. Da de fleste av informanter er kontaktet gjennom ulike grupper på sosiale medier, kan det argumenteres for at de har et stort engasjement for dette temaet. Det kan både være positivt og negativt. Dette fordi det kan være foreldrene har blitt aktiv og engasjer i dette temaet fordi de har opplevd mye negative hendelser. På den andre siden kan det være at de er blitt aktiv fordi de har opplevd en overvekt av positive opplevelser. Dette vil igjen kunne ha påvirkning på forskningsprosjektets funn.

### 3.6 Etiske betraktninger

I studier som omhandler behandling av personopplysninger som denne, er det flere forskningsetiske hensyn som må tas (Thagaard, 2018). De forskningsetiske retningslinjene som den nasjonal forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (NESH, 2021), har etablert er rådgivende. Disse retningslinjene gjør rede for ulike hensyn og forpliktelser, samt blir det gjort rede for ansvaret til forskeren. Retningslinjene vil gjøre seg gjeldene gjennom hele studien. De vil brukes som grunnlag i hele forskningsprosjektet.

Vurderinger og valg som blir gjort vil være begrunnet med bakgrunn i disse retningslinjene. Retningslinjene består av fem deler som angir ulike forskningsetiske forplikter (NESH, 2021). Da dette er en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode vil hensyn til deltakerne være ekstra sentralt. Dette handler blant annet om informert samtykke, anonymitet, konfidensialitet, lagring og deling av forskningsmaterialet, direkte og indirekte berørt, og risiko for skade og belastning (NESH, 2021).

Da det var personopplysninger som skulle behandles i dette prosjektet ble det meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (Nåværende SIKT, tidligere NSD). Når prosjektet ble godkjent (Se vedlegg 2), ble det sendt ut informasjonsskriv til ulike tilrettelagte linjer. På sosiale medier ble det lagt ut en forespørsel om noen kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet. Forespørselen inneholdt informasjon om prosjektet, at det var frivillig å delta og hvordan de kunne få kontakt med meg. Etter at de hadde meldt sin interesse sendte jeg et informasjonsskriv til deltakeren som de lese gjennom (se vedlegg 3). Dette informasjonsskrivet inneholdt blant annet informasjon om prosjektet, hvorfor de ble spurt om å delta, hvem jeg var, at det var frivillig å delta og hvordan personvernet skulle ivaretas.

For at de skulle kunne delta måtte både barnet og deltakeren signere. Derfor ble det også laget et informasjonsskriv til barnet (se vedlegg 4). Deltakeren ble oppfordret til å gå gjennom informasjonsskrivet til barnet sammen med barnet. Grunnen for at det ble utformet et informasjonsskriv var for å sikre et informert samtykke (NESH, 2021). Det var noen mulige deltakere som valgte å trekke seg fordi de ikke ønsket å informere barnet. Selv om det var informert at intervjuet skulle bli tatt opp informerte gjennom informasjonsskrivet, valgte jeg igjen å informere om dette ved starten av hvert intervju.

Selve intervjuet ble gjennomført hjemme, alene, på et lukket rom. Det ble gjort slik fordi jeg skulle ta opp intervjuene og hadde derfor ikke mulighet til å bruke øretelefoner. Intervjuet ble gjennomført da jeg var alene. Det ble gjort slik fordi deltakeren hadde blitt lovet at det bare var jeg som skulle høre på intervjuet. Dette støttes også av prinsippet om konfidensialitet (NESH, 2021). Videre ble det opparbeidet helserelatert informasjon om barnet. Da fokuset for studien var deres inkludering er disse helseopplysningene å se på som bakgrunnsinformasjon. Når intervjuene ble transkribert ble opplysningene som kunne føre til identifisering av deltakeren eller tredjepart anonymisert. Her ble for eksempel navn på barnet utelatt.

## 4. Funn

Denne delen av studien inneholder en presentasjon av funnene. De er delt inn i 3 temaer, med totalt seks underkategorier. Disse sikter mot å kunne belyse mest mulig av studiens problemstilling som lyder: «Hvordan erfarer foreldre til barn med spesielle behov at barnet ble inkludert sosialt og faglig i barneskolen?». Det er verdt å nevne at en overvekt av funn belyser det sosiale, noe som skyldes at det ble hyppigst omtalt av foreldrene. Det første tema som er blitt utarbeidet etter den tematiske analysen er: *foreldres forståelse av inkludering*, tema nummer to omhandler *momenter som er med på å bygge grunnlag for god inkludering*. Det siste temaet tar for seg *faktorer som kan jobber mot inkludering*. Tema nummer to har flest underkategorier, dette fordi det vil ta for seg de ulike momentene som foreldrene opplevde som grunnlag for god inkludering. Da det var de samme momentene som ikke var til stede når inkluderingen ikke fungerte vil disse, for å unngå repetisjon, også bli presentert her.

### 4.1 Foreldres forståelse av inkludering

Svarene til foreldrene gir litt ulikt fokus. Det som var felles for samtlige av foreldrene var syn på begrepet inkludering. Deres forståelse vektla to momenter. Disse var barnets mulighet til deltakelse på sosiale arenaer og at det må legges til rette for muligheten til å delta i aktiviteter for barnet. Deltaker 2 uttalte at det i tillegg til mulighet for deltagelse også handlet om barnet selv må føle seg inkludert ut fra sine behov og utfordringer. Deltaker 1 svarte at det bare handlet om barnets subjektive opplevelse av å være inkludert og sa det slik:

«Føler du deg ikke inkludert så er du det ikke. Så det er på en måte mer avhengig av hvordan du selv opplever det inne i deg enn akkurat hva som tilrettelegges rundt deg.»

Deltaker 4 var opptatt av at inkludering skjer gjennom deltagelse i lek på sine egne premisser. Videre sa deltaker 4 at for å få dette best til må lærerne være til stede og legge premissene til rette. Oppgaven til læreren vil være å forklare hvorfor ting skjer og at de andre elevene må godta at barn med spesielle behov er annerledes enn de. Her kommer det frem at deltaker 4 legger mye ansvar for inkludering på læreren og noe på medelever. Videre har deltaker 4 dette å si om lærerens oppgave:

«Heller bruk litt ekstra tid på å få de til å bli kjent med det barnet, sånn at de får være sammen. Være en del av klassen.»

Deltaker 3 var opptatt av at inkludering skulle handle om muligheten for deltagelse og tilgang til arena som andre hadde tilgang til. Dette kom også frem senere gjennom deltaker 3 sitt fokus på at barnet skulle være en del av den ordinære klassen og oppleve de samme tingene. Deltaker 3 oppsummerte sin forståelse slik:

«Det handler om at de har muligheten til å gjøre de samme tingene som andre på samme alder selv om han har synlige utfordringer da.»

Deltaker 2 fokuserte også på at inkludering var en toveis prosess og mente at det ikke var selvsagt at barnet følte seg inkludert selv om barnet var inne i klassen. Deltaker 2 mente at barnet må selv føle at han er inkludert ut fra sine behov og sine egne forutsetninger. Deltaker 2 var også den eneste som tok opp deres oppfatning av skolens syn på inkludering. Her var inntrykket at skolen mente barnet var inkludert så lenge barnet fikk lov til å delta på ting.

## 4.2 Momenter som bygger grunnlag for inkludering

Under denne delen vil jeg dra frem momenter som kom opp under intervjuet og som var med på å bygge grunnlag for god inkludering for barnet. Da mange av de samme momentene er opplevd negativ eller positivt er det valgt å slå de sammen under et tema for å unngå repetisjon.

### 4.2.1 Kontakt med skolen

Alle deltakerne ga uttrykk for at de i perioder hadde mye kontakt med skolen. Kontakten som var på barneskolen, var ofte ved henting etter SFO. Deltaker 4 beskrev det som veldig god kontakt. Videre kom det frem at det var ved henting deltaker 4 kunne få beskjed om eventuelle hendelser som hadde oppstått i løpet av dagen.

Deltaker 1 viser til at da barnet sluttet på SFO gikk den hyppige kontakten som hadde vært til stede ved henting over til at det var kontaktlærere som hold kontakten. Det var cirka en gang i måneden. Gjennom et oppfølgingsspørsmål ble det bekreftet at litt jevnligere kontakt, kanskje annen hver uke, var noe deltaker 1 savnet. Videre i svaret kom det frem at deltaker 1 ønsket mer jevnlig kontakt. Dette gjald selv om det ikke hadde skjedd noe. Dette fordi da visste

deltaker 1 at skolen ikke samlet opp momenter. Deltaker 1 ønsket ikke å ta opp dette og da kunne virke «masete» dette forklarte deltaker 1 slik:

«I forbindelse med jobben så ser jeg jo veldig tydelig de foreldrene som krever veldig mye og som blir oppfattet som vanskelige foreldre, det er jo i hvert fall ikke noe som er gunstig for eleven»

Deltaker 3 var fornøyd med kontakten gjennom alle skoleårene. Deltaker 3 opplevde det som god og jevnlig kontakt hvor det ble formidlet informasjon, eller ting som spesialpedagogen ønsket å ta opp. Det ble også gitt mulighet for deltaker 3 til å komme med innspill. Det kom til uttrykk at en slik jevn kontakt har vært med på å hindre mulige vanskelige situasjoner.

Deltaker 2 opplevde generelt lite kontakt fra skolen. Et eksempel som ble tatt frem var at i overgangen fra fjerde til femte klasse klarte ikke deltaker 2 å komme i kontakt med den nye kontaktlæreren. Deltaker 2 fikk først kontakt en dag før barnet skulle starte i ny klasse. Det ble også nevnt at møter som de skulle ha ble gjennomført selv om ikke alle parter var til stede. Når deltaker 2 etter møte påpekt til skolen at ikke alle parter var til stede og det derfor måtte innkalles til et nytt møte, fikk deltaker til svar fra skolen at de allerede hadde hatt møte og skolen så ikke behovet for å ha samme møte to ganger. Videre forteller deltaker 2 at barnet før alle overganger har reagert negativt, da i form av lite søvn.

#### 4.2.2 Undervisning

Alle deltakerne var enig i at barnet deres hadde det best inne i klasserommet, og at det var enkleste å legge til rette for dette på de tidlige barnetrinnene. Deltaker 1 forteller at når det faglige ble vanskeligere, fikk barnet naturlig nok mer spesialtimer. Dette var tilfelle for de andre informantene også. Flere av foreldrene forteller om enkelte lærere som de husker ekstra godt. Det er lærere som «gjorde det lille ekstra» for å få inkludere barnet. Deltaker 1 nevner at den læreren som «gjorde det lille ekstra» hadde et ekstra fokus på mestring og positive tilbakemeldinger. I tillegg til dette drar deltaker 3 frem at i deres tilfelle var det gjennom hele barneskolen et stabilt team, med faste personer rundt barnet. Deltaker 2 som har hatt den mest negativ opplevelse, skryter også av læreren barnet hadde i de første årene, deltaker 2 forklar det slik:

«Hun hadde en egen hytte som hun valgte å bruke til skoleturer. Om de var på dagsturer, de var ute og gikk i skog og mark, altså hun på en måte tilrettela at mye av undervisningen ble lagt opp sånn at mitt barn deltok»

På mellomtrinnet da det faglige ble mer vanskelig oppsto det et skille i opplevelsene til deltakerne. Da ble enten barnet i større grad tatt ut av klasserommet eller tilrettelagt for så mye som mulig inne i klasserommet, men fikk noen timer i mindre grupper. Typisk for disse gruppene var at barnet selv fikk lov til å være med på å bestemme hvem av medelevene som skulle få være med ut i gruppen. De elevene som ønsket å være med rakk opp hånden sin og deltakers barn valgte så ut noe av disse. For å unngå at det ikke var de samme som ble valgt hver gang kunne læreren være med på å si hvilke elever barnet burde velge. Flere av deltakerne opplevde dette som et veldig positivt tiltak for barnets inkludering. Deltaker 3 beskrev alt positive som fulgte med som en konsekvens av å gjøre det slik:

«Sånn som hun spesialpedagogen sier det så gjorde det at klasse miljøet også ble bedre. At klassekameratene ble, hva skal jeg kalle det? Mer omsorgsfulle, at de ble flinkere til å se hverandre og ta seg av hverandre.»

I løpet av intervjuet med deltaker 2 kom det frem at spesialundervisningen på mellomtrinnet kun besto av individuell undervisning. Det var altså ingen undervisning i små grupper. En gang ble det forsøkt på mindre grupper, dette var da de skulle ha undervisning ute. Her ble tre elever med rett til spesialundervisning satt sammen. Alle med ulike behov og rett på en-til-en-undervisning. Det ble gjennomført selv om foreldrene var dypt uenig i valget. Skolen hadde satt to ansatte på disse tre, det ble ikke vellykket. Videre forteller deltaker 2 at de valgte å gjøre det slik på grunn av bemanning. Deltaker 2 oppsummerer det slik:

«Så de har jo prøvd mange ting og det har nok vært i villrede, men da er vi tilbake igjen til mangel på kompetanse»

Ser man til hvordan undervisningen ble strukturert var de fleste fornøyd med balansen mellom spesialundervisning og undervisning inne i klasserommet. Som nevnt fikk barnene mer spesialundervisning jo eldre de ble. De mest fornøyde foreldrene er i de tilfellene hvor det meste av spesialundervisningen skjedde inne i klasserommet. Her var det også tilfelle at det

var få og faste personer i teamet rundt barnet. Deltaker 3 beskrev at de verste dagene for barnet var de dagene hvor barnet ikke kunne gå på skolen. Dette mente deltaker 3 var en indikator på at skolen hadde gjort mye rett. Deltaker 2, som har hatt den dårligste opplevelsen beskrev det slik:

«Og det ser vi jo på skolen, jo flere bytter han har - jo mer urolig blir han.» [...] «Han hadde en periode med bytter på timeplanen der han hadde seks og syv bytter om dagen av ansatte.»

#### 4.2.3 Kompetanse og elevsyn

Eksplisitt ble kompetanse kun nevnt av deltaker 2, da det her var mye mangle på kompetanse og bruk av personale som kanskje ikke hadde riktig kompetanse. Deltaker 2 beskriver barnets overganger til ny klasse som en katastrofe og forankrer det på denne måten.

«Fordi både det med at ansatte ikke har vært klare. Det har vært vanskelig med overganger i forhold til at de ikke har «teamet rundt». De har ikke hatt systemene rundt»

At verken teamet rundt barnet eller systemene ikke har vært klar, kan trekke i retning av at det er mangel på kompetanse. Videre kan det peke på at det ikke er enkelt å få tak i riktig kompetansen. At det kan være mangel på spesialpedagogisk kompetanse støttes også av en senere uttalelse. Hvor det kommer frem at det er over femti år siden forrige gang hjemkommunen til deltaker 2 hadde en innbygger med slike behov som barnet til deltaker 2 har.

Videre i intervjuet kommer det frem hva deltaker 2 mener det er som mangler.

«For det, det «båndet» på er rett og slett kompetanse. Det «båndet» i det å forstå spesialpedagogikk, hva som er viktig og se hans behov. Og det har vi fått bekreftet gang på gang - at de er ikke ansatte som har nok kunnskap i å forstå hva inkludering er.»

Deltaker 3, som har hatt en positiv opplevelse gjennom hele skolegangen, kunne fortelle om systemer som fungerte. På et oppfølgingsspørsmål om hvordan deltaker 3 opplevde kompetansen rundt barnet lød svaret slik:

«Jeg har egentlig alltid vært veldig fornøyd, og jeg tror det handler om hun som var inne som spesialpedagog, for hun hadde jo et veiledningsansvar eller opplæringsansvar av de her fagarbeiderne, og hun var veldig dyktig på sin jobb og da ble de andre også veldig dyktige.»

Dette sitatet kan peke mot at god kompetanse og erfaring, vil gjøre det lettere å veilede andre. Det kan igjen føre til en trygghet blant fagarbeidere.

Deltaker 4 snakket også om dette, men pekte da på det positive med å kunne ha to lærere inne i klasserommet. Det vil da kunne gi mulighet for en av lærerne til å sitte sammen med barnet og gi en-til-en-undervisning. Noe som deltaker 4 så på som et bedre alternativ enn å bruke assistenten.

«Det ser vi tenker jeg gjør mye lettere for mine barn i hvert fall å lære seg ting, for da er det litt mer pedagogisk hjelp inne, en assistent er ofte bare en assistent som egentlig ikke har så veldig mye utdanning.»

At deltaker 4 har dette inntrykket av assistenter kan vitne om at det ikke er mye samarbeid mellom spesialpedagogen og assistentene. Denne antagelsen forsterkes gjennom at deltaker 4 senere i intervjuet, da deltaker fortalte dette om arbeidstiden til spesialpedagogen:

«Spesialpedagogen jobber på ulike skoler så det er liksom ikke en som er på skolen. Jeg tror de går på to-tre skoler».

Videre i intervjuet kom det frem at spesialpedagogen var til stede på skolen for å ha spesialundervisning med barnet. Til tross for det, støtter dette sitatet opp under om at det ikke var mye kommunikasjon mellom assistenter og spesialpedagogen.



De andre deltakerne påpekte andre momenter innen kompetanse. Deltaker 1 snakket om hvor viktig det var med elevsynet og en inkluderende klasseledelse til læreren. Videre i intervjuet ble det snakket om en lærer, som var utdannet spesialpedagog og veldig dyktig. Denne læreren hadde en klasseledelse som blant annet fokuserte på å holde klasserommet rolig, noe som deltaker 1 sitt barn slet med. Da barnet fikk en ny lærer, var det en som passet bedre til barnet. Deltaker 1 fikk beskjed om at barnet virket neddøpet og at de kanskje skulle redusere medisindosen. Dette viser at det ikke bare er kompetansen som er viktig, men også elevsynet til læreren.

#### 4.2.4 Vennskap

Vennskap blir beskrevet av de fleste som venner på skolen, men ikke så mye vennskap utenfor skolen. Deltaker 3 sa det slik:

«Det sosiale eller vennskapet har jo vært på skolen da. Det er der han har hatt den sosiale kontakten. Nei, jeg vil si at han har hatt gode venner på den måten at de har tatt seg av han eller aksepter han på en måte, men det har ikke vært på en måte omgangsvener, sånn at de har hatt veldig mye med hverandre å gjøre etter skoledagen.»

På spørsmål om barnet savnet mer vennskap utenfor skoletid, kom det frem at de som foreldre hadde lagt opp til en aktiv uke for barnet. Derfor trodde ikke deltaker 3 at det var et savn for barnet. Det ble også lagt til rette for å kunne møte medelever utenfor skoletiden. Dette ble gjort gjennom at deltaker 3 var fotballtrener for klassen barnet tilhørte og deltaker tok derfor med seg barnet på treningene. Når barnet sluttet å spille fotball ble han fremdeles med på fotballtreningene, siden deltaker 3 uansett måtte dra på dem.

Deltaker 1 beskriver at barnet var et sosialt barn som raskt fikk seg venner. Deltaker 1 forteller også at barnet møtte medelever gjennom fotball. Videre kom det frem at deltaker 1 trodde foreldrene til de andre barna, som også gikk på fotball, hadde satt seg ned og snakket med barna om å være ekstra hyggelig mot deltakers barn. Deltaker 1 begrunnet mistanken av dette slik:

«For han fikk alltid veldig sønn ekstra koselige bursdagskort fra de andre og de andre jublet ekstra mye hvis han scoret på fotballbanen.»

Gjennom dette sitatet og sitatet til deltaker 3 kommer det frem at deres barn hadde sitt sosiale miljø på skolen og fikk møtt medelever på fotballtrening. Barnene hadde altså en arena utenfor skolen hvor de møtte medelever.

Deltaker 2 forteller at barnet var venn med et annet barn med samme utfordringer og behov. Det kommer også frem at barnet synes det var greit å være for seg selv. Fra skolen fikk deltaker 2 beskjed om at de på skolen opplevde barnet som ensomt. Foreldrene forklarte at når barnet fikk være alene så gikk han inn i en «boble». Han er veldig flink til å aktivisere seg selv, det var da heller ingen andre barnet trengte å forholde seg til. Deltaker 2 sa at barnet fikk all undervisning alene en-til-en. Deltaker 2 beskriver relasjonen til andre medelever slik:

«Han har ikke noe vennskap utenfor skolen på en måte. Det er bare på hils. De sier jo hei og er med han på skolen, men det er ikke noe utenfor skoletid.»

På spørsmål om dette var noe barnet hadde gitt uttrykk for å savne svarer deltaker 2 dette:

«Nei, egentlig ikke, for jeg tenker at for han så er det viktigste at han føler at han har bra livskvalitet og jeg opplever at det har han. Han er veldig blid og fornøyd.»

Dette kan tyde på at barnet trives i eget selskap og ikke har behov for mange venner. Barnet til deltaker 4 hadde heller ikke mange vennskap, men de vennskapene barnet hadde var veldig gode. I likhet med barnene til deltaker 3 var også disse vennskapene med barn som hadde samme utfordring og behov.

## 4.3 Faktorer som kan jobber mot inkludering

### 4.3.1 Skoleledelse

Alle deltakerne kunne fortelle om ulike opplevelser av dårlig samarbeid med skolen. Det dårlige samarbeidet besto av manglende kommunikasjon og en ledelse som hadde andre opplevelser eller tanker om hvordan man best skulle løse utfordringer. Det presenteres av foreldrene at skoleledelsen setter hva som vil være til barnets beste opp mot ressursbruk,

kompetanse eller andre elementer. Felles for alle deltakerne er at det negative de beskriver ikke omhandler barnet direkte, men systemer rundt barnet som ikke er tilstrekkelig på plass.

Deltaker 3 tok opp at da barnet skulle begynne på ungdomsskolen ønsket rektor på ungdomsskolen at barnet ikke skulle skrives inn som en del av klassen. Barnet skulle heller tilhøre barneskolen, men være mye sammen med ungdomsskoleklassen. Dette ble begrunnet slik:

«[...] han skulle fremdeles tilhøre barneskolen fordi det var der kompetansegruppen var og [...]at det var ikke tradisjon i kommunen for å skrive r barn med sånne utfordringer inn på ungdomsskolen.»

Deltaker 2 kunne også fortelle om utfordringer med ledelsen. Det ble her gitt uttrykk for at det var en ledelse som ikke fulgte med på hvordan spesialundervisningen ble gjennomført. Videre kom det frem at deltaker 2 hadde prøvd å komme med konkrete forslag på hva som burde bli gjort. Disse forslagene omhandlet ressursbruk, men det var vanskelig for skolen og deltaker 2 ble derfor ikke hørt på.

Deltaker 2 beskrev videre de syv årene på barneskolen, som syv år med kamp. I løpet av denne tiden hadde det vært fire runder med klagesaker. Disse klagesakene var fordi læreren som var ansvarlig for spesialundervisningen ikke hadde tilstrekkelig kompetanse. Statsforvalter var inne i bilde flere ganger. Deltaker 2 ble anbefalt av statsforvalter om å gå videre med disse sakene. Deltaker 2 ga uttrykk for at han var sliten, og ikke klarte å gå videre med disse sakene. Videre ble det avsluttet med å si dette:

«Men det er faktisk noe med hvilke kamper skal man velger da?»

På spørsmål om deltaker 2 samarbeidet mye med andre foreldre beskrev deltaker 2 det slik:

«Ja, vi samarbeidet mye og vi gikk mye på skolen i sammen og det var på en måte ledelsen som ikke så ting da. Og det er en skole som er veldig beryktet for det, at ledelsen ikke ser det. Så spesialundervisningen der oppe er det veldig mange som har og de er veldig misfornøyde.»

Deltaker 1 fortelle om en hendelse hvor ansvarlig spesialpedagog skulle ut i permisjon i flere måneder. Deltaker 1 ventet da på at skolen skulle ta kontakt for å forklare hvordan de hadde tenkt å løse dette og for å høre om foreldrene synes dette var en god løsning. Den kontakten kom aldri. Det var deltaker 1 som selv måtte kontakte skolen for å høre hvordan de hadde tenkt å løse dette. Deltaker 1 beskrev at han ikke var fornøyd med skolens løsning og beskrev det videre slik:

«Nå husker jeg ikke akkurat hva slags løsning som ble skissert, men det var i hvert fall ikke en løsning som ivaretok barnets behov. Da sa jeg fra at jeg kunne tenkt meg en annen løsning og tenkte at det var viktig å gjøre sånn og sånn og sånn. Så kom vi i mål på ett eller annet.»

Dette peker på at det var deltaker 1 som måtte jobbe for å få til en løsning, som deltakeren selv mente var forsvarlig. Videre fortalte deltaker 1 kort om sin opplevelse av situasjonene, den ble beskrevet slik:

«Jeg var litt provosert for at de ikke hadde kontakt og spurt heller for det var på en måte en situasjon hvor jeg tenkte at det her kunne dere godt tatt kontakt og sagt og forklart situasjonen, at ikke jeg måtte ta initiativ.»

Deltaker 4 beskrev ingen direkte problemer med skoleledelsen, men fortalte om en hendelse som kunne vært unngått hvis skolen hadde vært mer «på». Det omhandlet svømmeopplæring, denne opplæringen ble gitt av en tredjepart som skolen samarbeidet med. Under denne opplæringen ble barnet sittende i garderoben fordi lærerne som var til stede ikke oppfattet at barnet ikke deltok. Deltaker 4 beskrev at barnet trengte å få beskjeder om alt. Barnet fikk ikke beskjed om å bytte til badetøy og gå ut i svømmehallen, derfor ble barnet bare sittende i garderoben hele timen. Etter timen slo barnet følge med de andre elevene tilbake til skolen. Deltaker 4 beskriver konsekvensene av dette slik:

«Og det fikk ikke de helt med seg en gang, ikke lærerne eller de som skulle lære han å svømme. Det som da skjedde var jo det at, plutselig så tikket det en melding inn til alle

foreldrene; «åh, så fantastisk. Alle i klassen har lært å svømme». Og han har ikke hatt noe svømming i det hele tatt. Da ble jeg litt sånn: der var det kanskje skolen som burde gjort noe.»

Deltaker 4 kontaktet skolen, der fikk deltakeren til svar at skolen ikke hadde fått med seg at barnet ikke var med i svømmeopplæringen. Barnet fikk til slutt lært seg å svømme, men dette var gjennom et privat tilbud som deltaker 4 selv måtte stå ansvarlig for.

Deltaker 4 kunne også fortelle at førsteinntrykket av skolen var litt negativt. Deltaker beskrev at sett i lys av inkludering var det negativt. Barnet til deltaker 4 trengte å få tydelig beskjed om alt som skulle bli gjort og når det skulle bli gjort. Hvis ikke disse beskjedene kom ville det føre til at barnet ikke gjorde noen ting. Deltaker 4 beskrev førsteinntrykket fra skolen slik:

«Når barnet han skulle begynne på skolen hadde skolen en sånn «vi vet bedre»-holdning - «vi har erfaringen» - «så bare vent du, når han begynner på skolen så vil han bare begynne å følge etter de». Så når han begynte på skolen så var de faktisk ikke klar for det.»

Dette sitatet peker i retning av at skolen startet samarbeidet med en, holdning hvor de vet best da skolen har erfaringen og derfor er godt forberedt.

#### 4.3.2 Samarbeid mellom instanser

I fortsettelsen vendes fokuset mot samarbeid mellom instansene PPT og skole. Deltakerne hadde ulik opplevelse av dette samarbeidet. For deltaker 1 og 3 ble ikke PPT og skole et tema, inntrykket etter endt intervju var at de i stor grad var fornøyd med dette samarbeidet. Deltaker 2 og 4 hadde et mer vanskelig forhold til dette samarbeidet. Begge disse deltakerne fortalte at skolen enten brukte en gammel IOP eller mangel på IOP.

Deltaker 4 beskrev en situasjon hvor skolen brukte en IOP med utgangspunkt i sakkyndig vurdering fra barnehagen. Da dette ble oppdaget gikk barnet i fjerde klasse. Dette ble oppdaget på etterspørsel fra deltaker 4 om mer spesialundervisning til barnet. Skolen svarte da at det har ikke barnet krav på, fordi skolen tar utgangspunkt i sakkyndig vurdering. Dette førte til at deltaker 4 kontaktet PPT selv. PPT kom med mange grunner for at de ikke kunne gi ny

sakkyndig vurdering med en gang. Det ble blant annet begrunnet med at de ikke hadde ledige timer før om en stund. Dette førte til at deltaker 4 måtte true med å sende en klage til fylkeskommunen. Etter dette ble det fortgang og barnet fikk time hos PPT allerede uken etter. Deltaker 4 hadde dette å si om det kommunale samarbeidet.

«Men det er litt sånn samarbeid mellom skole og andre instanser det er ganske dårlig av og til hvis det er på kommunalt nivå. Skolen og PPT de kan ikke alltid følge med.»

Deltaker 2 beskrev selv flere «kamper» som måtte tas. På mellomtrinnet ble dette ekstra vanskelig. Her hadde deltaker 2 flere klagerunder mot skolen, noe som igjen førte til at statsforvalter ble kontaktet flere ganger. Grunnen for at det var så mange klagerunder på mellomtrinnet omhandlet blant annet dårlig struktur. Den dårlige strukturen kom frem gjennom at det ikke var en tydelig rød tråd i spesialundervisningen. Dette førte til at når læreren, som hadde spesialpedagogen, ikke var til stede var det ikke mulig for andre å gå inn og fortsette fra der de sluttet dagen før. Deltaker 2 beskrev innholdet i de fleste møtene på mellomtrinnet slik:

«Møter vi hadde i fra 5.-7. gikk jo egentlig bare på å prøve å få rettet opp i de feilene som var gjort, sånn at det ble positivt igjen da.»

Deltaker 2 hadde i tillegg et barn som mottok opplæringen som ikke tok utgangspunkt i en IOP. Dette ble ikke oppdaget før etter et og et halvt år etter at barnet begynte på skolen. Ved spørsmål om hvordan dette ble oppdaget svarte deltaker 2 at det var tilfeldigheter som avdekket det. Deltaker 2 hadde vært på et møte hvor de hadde fått en årsrapport, deltaker 2 spurte da om å få se IOP-en. Da svarte skolen at det hun leste nå var IOP-en. Deltaker 2 beskriver videre:

«Det var da jeg skjønnte at her er det noe galt og da begynte vi å undersøke og det var da på en måte ballen begynte å rulle.»

Dette kan forstås, som at det frem til andreklasser ikke ble gitt spesialundervisning som tok faglig utgangspunkt i barnets problematikk.

## 5. Diskusjon

Diskusjonsdelen er strukturert etter de samme overskriftene som ble anvendt under presentasjonen av funn fra studien. Til tross for dette vil de ulike funnene diskuteres opp mot hverandre.

### 5.1 Foreldres forståelse av inkludering

Overordnet for foreldres forståelse av inkludering kom mulighet til deltagelse opp hos alle. Funnene viser også et gjennomgående fokus på at barnet selv skal føle seg inkludert eller ha mulighet til å bli inkludert. Hvordan barnet skulle få mulighet til å delta varierte fra til deltaker. Nilsen (2017) omtaler den subjektive opplevelsen av barnets inkludering, som en viktig del av inkludering. Videre ses det på barnets selvforståelse av inkludering som en av flere dimensjoner, som må være til stede for at barnet skal være inkludert.

Gjennom funnene kommer det at foreldrene fokuserer mest på barnets sosiale inkludering og mulighet til deltagelse i et fellesskap. Et slikt fokus på sosial inkludering fra foreldrene er ikke nødvendigvis så rart. Dette fordi det kan tenkes at alle foreldre ønsker at barnet sitt skal oppleve å ha det fint på skolen. Gjennom praksis har jeg erfart at mange foreldre ønsker først og fremst at barnet skal trivs på skolen. Derfor vil det faglige kunne komme i andre rekke. Nilsen (2017) skriver at den norske skolen er bygget på prinsippet om at alle elever skal ha en tilpasset opplæring som samstemmer med deres evner og forutsetninger. Dette prinsippet skal utformes i et samspill mellom et fellesskap og å ivareta et mangfold. Denne beskrivelsen av hva inkludering kan være passer til funnene som peker på at foreldre setter barnets mulighet til å kunne delta med deres evner og forutsetninger.

Samtidig vitner også funnene om at inkludering ikke bare er opp til hva barnet opplever selv. Det er en toveis prosess hvor lærer eller en annen ansatt også må være deltagende for at barnet skal kunne bli inkludert. Dermed er en lærer-elev-relasjon viktig for å kunne lykkes med inkluderingen. Her kan lærerens rolle være å jobbe med følelser, holdninger til hverandre i klassen og hele klassens følelser. Dette støttes av Bø og Hovdenak (2011) som påpeker at for å kunne skape en god relasjon med eleven må blant annet eleven bli tatt på alvor, møtt med respekt og kunne få uttrykt sine egne meninger. For å få dette godt til er man avhengig av en trygg lærer som jobber aktivt for et godt klassemiljø. På den ene siden vil dette kunne gi gode resultater hvis læreren klarer å lykkes med dette. På den andre siden kan man ende i en

situasjon hvor fokuset på inkludering av elever med spesielle behov vil ende negativt for eleven. Dette fordi medelevene kan føle mer på et ansvar om å inkludere elevene. Det vil da altså ikke være lystbetont, det kan da oppstå en situasjon hvor eleven vil være mer avhengig av læreren for å forsøke å bli inkludert.

## 5.2 Momenter som bygger grunnlag for inkludering

### 5.2.1 Kontakt med skolen

Funnene peker mot at alle foreldre har hatt mye kontakt med skolen. Med unntak av deltaker 3, som opplevde kontakten med skolen som god gjennom alle årene, viser funnene at det var mest kontakt med skolen i de første årene. Grunnen for dette var at foreldrene møtte ansatte ved henting i SFO. Her kunne de få en rask oppsummering av hvordan dagen hadde vært og de fikk vite om eventuelle hendelser som hadde oppstått i løpet av dagen.

Da barna sluttet på SFO ble den jevnlige kontakten brutt, funnene viser til at mer jevnlig kontakt var noe foreldrene savnet. Det kommer også frem at etter at barnet sluttet på SFO var det for det meste bare kontakt med skolen hvis det hadde vært negative hendelser på skolen. Det ble gitt uttrykk for at en mer positiv kontakt med skolen var et savn fra de fleste foreldrene. Drugli og Nordahl (2016) påpeker at foreldre kan oppfatte skole-hjem-samarbeidet annerledes enn skolen selv. Videre rapporteres det i likhet med denne studien om foreldre som opplever lærere som ikke er interessert i å ta kontakt og hvor kontakten er av negativ sort. Hawes (2008) påpeker på at for å kunne opprettholde en god relasjon til hjemmet er det blant annet viktig at læreren tar kontakt så fort som mulig og ikke venter. Et annet viktig moment som blir omtalt er viktigheten av å ringe når det skjer noe positivt. Dette fordi positiv anerkjennelse oppmuntrer eleven og hjelper å bygge et godt forhold til foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Funnene i denne studien viser at de av foreldrene som hadde jevnlig kontakt med skolen, var de som var mest fornøyd. Kommunikasjonen gikk da ut på at foreldrene fikk viktig informasjon og eventuelle spørsmål læreren måtte ha ville bli oppklart. En slik positiv kommunikasjon er med på å bygge et godt forhold til foreldrene. Dette er et samarbeid på mesonivå (Bronfenbrenner, 1979) som fungerer bra. Når miljøene jobber godt sammen får dette positive konsekvenser for individet (Bronfenbrenner, 1979). Funnene viser også hva som skjer når det ikke er god kommunikasjon mellom skole og hjem, da vil for eksempel



overganger bli mer problematiske. Gjennom funnene kommer det frem at det kan komme til syne gjennom at barna sover lite. Noe som igjen kan påvirke barnets mulighet til inkludering på skolen. Dette fordi det kan tenkes at siden barnet er sliten vil det kunne være mer strevsomt å skulle omgås medelever.

### 5.2.2 Undervisning

Funnene vitner om at foreldrene var av den oppfatning at det var enklest for læreren å legge til rette for spesialundervisning inne i klasserommet fra første til fjerde klasse. En grunn for dette kan være at det faglige på de første trinnene er grunnleggende. Dette kan være en av grunner for at det var enklere for læreren å tilrettelegge for barnet. Funnene trekker i retning av at alle mente at barnet hadde det best inne i klasserommet, sammen med klassen. I de tilfellene hvor man hadde lykket med inkluderingen var barnet så mye som mulig inne i klasserommet. Videre vitner funnene om at hvis dette ble gjort ordentlig vil det ha positiv effekt på klassemiljøet som en helhet.

Funnene viser videre at alle deltakere hadde opplevelser med lærere som enten gjorde «det lille ekstra» eller at barnet var inne i et system som fungerte godt, hvor det var en liten gruppe ansatte rundt eleven. Dette kan tolkes som at disse lærere forsøker å bygge en god lærer-elev relasjon. I de tilfellene hvor inkluderingen lykkes kan ønske om å kunne skape en god lærer-elev-relasjon være en av faktorene som spiller inn. Hauge (2017) peker på at gode relasjoner er ekstra viktig for barn som får spesialundervisning. Dette fordi disse elevene ofte har lavere indre motivasjon samt er mindre engasjert i skolehverdagen. Bø og Hovdenak (2011) skriver at den største bidragsyteren for å motarbeidelse av dette er læreren. Videre kommer det frem at forholdet mellom lærer og elev gir et stort bidrag til elevens resultater og skolefaglig interesse. Det hevdes at fra elevens synspunkt vil dette handle om å møte lærere som viser interesse og omtanke for dem, både faglig og personlig.

Funnene fra denne studien viser at i de tilfelle hvor inkluderingen ikke har vært like bra har barnet gitt uttrykk for dette gjennom å bli urolig. Det kom til uttrykk for at denne uroligheten oppsto på grunn av de mange byttene som skjedde i løpet av en dag. I de tilfellene hvor inkludering har fungert slik som det burde har barnet gledet seg til å gå på skolen og blitt veldig lei seg hvis barnet var for sykt til å kunne gå på skolen. At disse barnene gledet seg til å gå på skolen tyder på at skolen har lykket med inkluderingen. Funnene kan vise en

sammenheng mellom forutsigbarhet og graden skolen lykkes med inkludering. Denne forutsigbarheten kommer til uttrykk gjennom at det ofte var en liten gruppe ansatte som var rundt barnet. I de tilfellene hvor inkludering ikke fungerte så bra var det preg av mange bytter av ansatte i løpet av dagen. Disse funnene støttes av Flannery og Horner (1994), som fant at forutsigbarhet for elevene senket «problematferden» (problem behavior). Med bakgrunn i dette kan man si at mange bytter i løpet av en dag vil være med på å senke forutsigbarheten og derfor også øke urolighet til barnet. Dette støttes av funnene i denne studien.

I de tilfellene da barnet måtte i mindre grupper, beskrev alle deltakeren at det ble lagt vekt på at barnet selv kunne være med å velde ut hvem som skulle være med ut. Det kan tenkes at siden barnet ikke var til stede i klassen hele tiden, ble dette tiltaket satt i gang for å forsøke å inkludere barnet i klassemiljøet. Det kommer også frem av funnene at medelevene opplevde dette som noe positivt og noe de ønsket å være med på, ikke noe de følte seg tvunget til. Haug (2017) beskriver elever som får spesialundervisning som mindre lykkelig, de har færre venner, færre interaksjoner med medelever, de har lavere selvtillit og er mindre akseptert. En måte å motarbeide dette på kan være å legge til rette for inkludering av medelever inn i mindre grupper. Funnene viser at når dette blir gjort rett, vil det kunne få positive konsekvenser for hele klassemiljøet. Funnene i denne studien viser at det kan komme til syne gjennom at medelevene blir flinkere til å se hverandre, ta vare på hverandre og mer omsorgsfulle.

### 5.2.3 Kompetanse og elevsyn

Funnene viser at foreldrene opplever at ansatte i skolen har en varierende kunnskap om hvordan de skal inkludere elever med spesialundervisning i klassen. Det kommer også frem at de ansatte har en varierende grad av kunnskap om de ulike spesielle behovene barna har. Funnene viser videre en sammenheng mellom nivå av kompetanse og foreldres grad av tilfredsstillelse. Mangel på kompetanse kan være en av grunnen til de negative opplevelsene ved overganger som deltaker 2 opplevde. At det er manglende kompetanse hos skolene innen det spesialpedagogiske arbeidet er ikke overraskende, dette ble rapportert av Nordahl og Hausstätter (2009). De påpeker at det ikke er et krav om spesialpedagogisk kompetanse for å kunne arbeide med spesialundervisning. Ser man til dette i tillegg til at spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel (Groven & Mørland, 2019) kan føre til at skoler setter ansatte uten riktig kompetanse inn som spesialpedagog. Funnene peker mot at undervisning uten en rød tråd og

ansatte med riktig kompetanse vil gå negativt ut over barnet. Dette kom blant annet til syne gjennom at barnet da fikk en uoversiktlig hverdag. På den andre siden trekker funnene i retning av at i de tilfellene hvor det var god kompetanse blant de ansatte og en rød tråd var foreldrene mer fornøyd. Her ble viktigheten av å ha en god spesialpedagog, som kan veilede av fagarbeidere, dratt frem. Dette veiledningsansvaret og opplæringsansvaret kan antas å være en grunn for at skolen lyktes med inkluderingen.

En engelsk studie gjennomført av Webster og Blatchford (2013) viser at assistenter i praksis får hovedansvaret for den faglige opplæringen av barn med spesielle behov, og derfor også får langt mer ansvar enn det de har faglig forutsetning til å kunne klare. På grunn av dette synker det faglige utbytte til disse elevene. Det kommer videre frem at assistene gjør det vanskelig for lærere å bygge en lærer-elev-relasjon til elever som får spesialundervisning. Mangle på en slik relasjon kan igjen før til en nedgang i elevens resultater og skolefaglige interesse (Bø & Hovdenak, 2011). Gjennom veiledning og opplæring fra spesialpedagogen, vil det kunne tenkes at man vil få et system hvor alle involverte vet hva som forventes av dem, samt at de vet hvilke oppgaver de skal gjøre. Dette vil kunne være med å motarbeide de negative sidene ved bruk av assistent.

Det kan også argumenteres for at det er et økonomisk motiv involvert her. Siden det ikke er et krav å ha spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl & Hausstätter, 2009) for å holde spesialundervisning, har skoleeiere mulighet til å omplassere midler de allerede har tilgjengelig til å holde spesialundervisningen. Dette fører til at eventuelle penger heller kan gå til andre ting. Barneombudet (2017) viser til en økning i bruk av assistenter med 70% fra 2010 til 2013, mens antallet lærertimer økte i samme periode med fire prosent. Samme tendens fortsatte frem til 2016 da denne rapporten kom ut. En av årsakene til denne økningen i bruk av assistenter kan være at det koster mindre enn å sette inn lærerressurser og derfor er det å foretrekke å bruke assistenter.

Ser man til allmennlærerutdanningen viser Nordahl og Hausstätter (2009) at andelen spesialpedagogikk var blitt redusert. Videre stiller de spørsmål ved kompetansen som grunnskolen har til å kunne gjennomføre spesialundervisning. Da grunnskolelærerutdanningen ble reformert i 2017 til femårig masterutdanning ble det også gitt mulighet for master i profesjonsrettet spesialpedagogikk. En av grunnen for at det nå er mulig

å ta master i dette kan være for å øke den spesialpedagogiske kompetansen i skolen, som Nordahl og Husstatter stilte spørsmål ved. Et annet tiltak som er satt i gang er «kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» (Statsforvalteren, 2023). Målet med dette kompetanseløftet er at barn og unge skal få den hjelpen de trenger. Når vi når året 2025 er målet at alle kommuner og fylkeskommuner skal ha nok kompetanse til å dekke de vanligste utfordringsområdene og god inkluderende praksis. Med bakgrunn fra denne studiens funn kommer det frem at dette er et område hvor det må skje en økning i kompetansen, da tilbudet deltakerne har fått har vært veldig variert.

Alle tiltakene som er iverksatt omhandler kun kompetanse, noe som er forståelig av den grunn at det er for lite kompetanse innen det spesialpedagogiske feltet på skoler (Barneombudet, 2017). På den andre siden kan det argumenteres for at det gjennom et slik ensidig fokus på kompetanse, vil kunne komme til å gå glipp av andre viktige momenter. Da spesielt hvilke holdninger disse spesialpedagogene kommer til å ha. Gitt at man tar holdninger i betraktning er det dessverre ikke gitt at den som har mest kompetanse automatisk er den personen som er best egnet til jobben.

Lund og Helgeland (2020) vektlegger viktigheten av holdninger blant ansatte. En person kan ha så mye kompetanse som mulig, men handlingene i praksis vil være preget av holdningene før de blir preget av kompetansen. Funnene i denne studien viser også at foreldrene ønsker seg ansatte som blant annet har gode holdninger. Dette kom til uttrykk gjennom elevsynet disse lærer møtte foreldrene og barna med. Selv om foreldre hadde dårlige opplevelser kunne alle fortelle om enkeltlærere som gjorde «det lille ekstra» for å inkludere barnet deres. Da det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom karakterer og holdninger, kan et slik fokus mot økt kompetanse hindre fremtidige gode lærere å fullføre eller starte på studiet. Et slikt utfall vil være uheldig da en skole trenger et mangfold av ulike voksne, slik at barnene har mange ulike forbilder å se opp til.

#### 5.2.4 Vennskap

Schwab (2019) skriver at vennskap er viktig av flere grunner deriblant: eget velvære, å kunne utvikle seg sosialt, utvikle egen oppførsel og utvikling av et positivt selvbilde. Låftman og Östberg (2006) beskriver at mangel på gode vennskap kan ha store konsekvenser for helsen når man er tenåring. Schwab (2019) beskriver vennskap som en gjensidig relasjon mellom to

«kolleger» (peers). Dette kan dra i retning av at å bli akseptert av andre medelever ikke vil være det samme som et vennskap. Det vil kunne være en god indikasjon på at man er likt av klassekamerater. Slik Schwab (2019) definerer vennskap tyder funnene på at barna ikke hadde mange slike vennskap, men at de var «på hils» med medelevene og at det sosiale skjedde på skolen. Det var ikke mange beskrivelser av at det kom venner hjem etter skoletid.

Funnene fra denne studien viser ikke tegn på at medelever har vært slem eller utestengt barna, men at medelevene i ulik grad har tatt vare på barna på skolen. Det kommer videre frem at for noen var fotballtrening en arena hvor de møtte klassekamerater, utenfor skoletid. Funnene peker også på at i de tilfellene hvor det i større grad hadde lykket med inkluderingen ble det fra foreldrenes side lagt opp til deltagelse på fotball. At elever med spesielle behov har færre vennskap enn medelever uten spesielle behov, slik funnen i denne studien peker på, bekreftes av Schwab (2019).

At barna hadde få gode vennskap, men mange omgangsvener trenger ikke å være negativt for utvikling av sosial kompetanse. Da det som vil være avgjørende for denne utviklingen er å få mulighet til å tilbringe tid med andre mennesker. Gjennom funnene kom det frem at gode vennskap ikke var noe barna hadde gitt uttrykk for at de savnet. Det ble av deltaker 2 påpekt at det viktigste var at barnet hadde en god livskvalitet. Selv om det ikke ble sakt eksplisitt så virker det som at det var en slik holdning de andre deltakerne også satt med. Låftman og Östberg (2006) Peker på at familien er den mest grunnleggende sosiale støtten til et barn, og det har videre vist seg å ha stor betydning for barnets helse. Da funnene peker i retning av at mer sosialt vennskap ikke var et savn, kan det argumenteres for at barna ble stimulert nok til å kunne utvikle sin sosiale kompetanse. Dette skjedde for det meste på skolen og når de var hjemme.

Gjennom intervjuene var det ingen som ga uttrykk for at barnet deres hadde blitt mobbet på skolen. Det kom heller frem eksempler fra de gangene hvor medelevene hadde gjort noe positivt for barnet. Da for eksempel gjennom at barna var blitt tatt vare på eller akseptert av sine medelever. Sett i lyset av funnene er fraværet av mobbing et tegn på at barnene ble inkludert (Nilsen, 2017).

## 5.3 Faktorer som kan jobbe mot inkludering

### 5.3.1 Skoleledelse

Funnene viser at alle foreldre har stått i situasjoner hvor de opplevde at skoleledelsen ikke hørte på dem. Hyppigheten av slike situasjoner er varierende, det er alt fra en hendelse, som deltaker 3 opplevde, til en stor hyppighet som deltaker 2 opplevde. Gjennom funnene kommer det frem at problemene som oppsto aldri hadde med barnet selv å gjøre. Det handlet om systemene rundt og ulike tanker om hva som var beste fremgangsmåte. Drugli og Nordahl (2016) bekrefter dette og skriver at mange foreldre opplever en avmakt i samarbeidet med skolen. Dessuten viser et funn fra denne studien at samarbeidet mellom skole og hjem ofte angår det som ikke har særlig betydning for barnet. Som for eksempel dårlig kommunikasjon mellom skole og hjem.

Funnene peker på at det er problemer mellom to mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979) rundt barnet. Da disse problemene ikke dirkete påvirket barnet ble det et problem på mesosystemnivå (Bronfenbrenner, 1979). Drugli og Nordahl (2016) påpeker at foreldre er av den oppfatning at skolen har stor makt, og at denne makten blir brukt på å bestemme på en rekke områder. Makt forstås her som evnen til å nå målene sine, selv om det går på bekostning av andres vilje og interesse. Funnene fra denne studien kan tyde på at mange av deltakerne er av den oppfatning at det eksisterer en holdning om at det er skolens ansatte som vet best. Dette stemmer med funnene til Drugli og Nordahl (2016), som sier at en slik holdning vil føre til at foreldrenes kunnskap undertrykkes og skolen får ikke et helhetlig bilde av barnet.

Funnene viser at i de tilfellene hvor skolene hadde en «vi vet best» holdning, ikke var klar til å ta imot barnet ved skolestart. Da disse barna allerede tilhører en sårbar gruppe med elever (Reite, 2016) vil en slik holdning ikke være gunstig for barnets mulighet for god inkludering i klassen. Videre viser funnene konkrete eksempler på konsekvenser av at skolen ikke var godt nok forberedt til å ta imot noen av barna. På den andre siden viser funnene at da skolene begynte å forstå at de ikke klarte å ta vare på barna, startet de å høre på foreldrene. Da endret skolen også sin praksis. Dette var tilfellene i alle deltakere med unntak av deltaker 2 som beskrev de syv årene på barneskolen, som syv år med kamp. Her beskrev deltaker 2 at han hadde kommet med konkrete forslag som omhandlet ressursbruk. Å kunne få inn ressurser var

vanskelig for skolen. Barneombudets (2017) bekrefter at det i norske skoler blir brukt mye ufaglærte assistenter i spesialundervisningen.

At foreldre må over tid stå mye på kravene barnet har for å få riktig undervisning slite ut foreldrene. Gjennom funnen fra denne studien kommer det frem to måter å møte denne motgangen på. Enten prøver man å holde seg inne med skolen, for å unngå at det skal gå negativt ut over barnets inkludering og unngå å komme i kategorien (sett fra skolens øyne) «de slitsomme foreldrene» sagt med Ericsson og Larsen (2000, s. 61) sine ord. Dette er foreldre som aktivt prøver å løse problemer som foreldrene selv har definert. I slike tilfeller vil det være snakk om hvem som har rett til å definere hva som er et problem. Læreren kan se en klasse med en elev som sliter litt, men som kommer til å klare seg, for det har de erfart tidligere. På den andre siden ser foreldre hjemme et helt annet barn som strever mye. En annen måte å møte motgangen på som kom frem gjennom funnene er nettopp å komme inn i kategorien «de slitsomme foreldrene», her velger man å ta kampene mot skolen, og man kan slite seg selv ut.

### 5.3.2 Samarbeid mellom instanser

De to deltakerne som hadde negative opplevelser med PPT og skolen var også de to som hadde gjennomgående dårligst opplevelse av skolen. Grunnen for den dårlige opplevelsen kan skyldes dårlig samarbeid mellom skolen og PPT. Det kan også skyldes at ledelsen ikke var nok til stede akkurat i dette tilfelle. Denne mulige mangelen på tilstedeværelse kan oppdages gjennom skolens svar til deltaker 4 som var at de ikke kunne gi mer spesialundervisning. Dette skyldes at den sakkyndige vurderingen skolen brukte som utgangspunkt ikke ga rett til mer. Dette kan igjen ha ført til at barnet ikke fikk så mye spesialundervisning som barnet hadde trengt.

Det trenger ikke være mangel på tilstedeværelse fra skolens side som er grunnen. Det kan skyldes en mangel på kompetanse eller en mangel på noen med et overordnet ansvar til å føle opp og vurdere spesialundervisningen som blir gitt. Denne antagelsen forsterkes av funnene fra «4.2.3 kompetanse» som viser til at spesialpedagogen tilhørte flere skoler og det ble brukt assistenter. Det kan derfor tenkes at skolen lot spesialpedagogen ta ansvar for spesialundervisningen, men fordi spesialpedagogen tilhørte flere skoler ble ikke IOPen fulgt godt nok opp. Barneombudets fagrapport (2017) rapporterer om en høy og regelmessig bruk

av assistenter og deltidsansatte inne spesialundervisning. Dette støtter funnen fra denne studien.

Det kan også argumenteres for at PPT burde ha gått inn litt tidligere. Dette fordi da deltaker 4 ringte og etterspurte en ny sakkyndig vurdering kom de med mange unnskyldninger for hvorfor de ikke kunne gjennomføre en ny vurdering med det første. Blant annet ble de skyldt på at de ikke hadde tid til å gjennomføre nå. Andrews og Hustad (2022) rapporterer at ledere for PP-tjenestene ikke opplevde at de har tilstrekkelig bemanning til å kunne utføre oppgaver som å være «tett på». Et synlig resultat av denne underbemanningen kan vi se gjennom funn gjort i denne studien, da gjennom mangel på IOP.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) er det skolen som har ansvar for at den sakkyndige vurderingen gir et forsvarlig grunnlag for å behandle saker om spesialundervisning. Funnene kan tyde på at noen skoler har laget en IOP som tar utgangspunkt i en mangelfull sakkyndig vurdering. Dette fordi den sakkyndig vurdering var fire år gammel. Den vil derfor ikke vil ta i betraktning barnets nåværende behov for tilrettelegging. Dette betyr at skolene står i fare for å ha brutt forvaltningsloven (1967) §17 «Forvaltningsorganet skal påse at saken er så godt opplyst som mulig før vedtak treffes. [...]».

Med utgangspunkt i faktorene Glavin og Erdal (2013) bruker for å begrunne nødvendigheten av et tverrfaglig samarbeid, kan det gi et uttrykk for hvordan det kan ha fungert i deltakernes tilfelle. De gir uttrykk for at et tverrfaglig samarbeid vil kunne gi mulighet for å sette i gang tiltak på et tidlig tidspunkt og å kunne vurdere effekten av disse. Som nevnt viser funnen at noen av barna fikk opplæring med en gammel IOP eller uten IOP. Videre skriver Glavin og Erdal (2013) at ressursbruken skal være effektiv, det har den ikke vært i disse tilfellene. Med bakgrunn i disse eksemplene kan det tenkes at det tverrfaglige samarbeidet ikke har fungert best mulig.

At PPT er underbemannet (Andrews & Hustad, 2022) og at det blir bruk mye deltidsansatte og assistenter i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017), kan peke mot et økonomisk perspektiv. Det kan tyde på at skoleeier ikke har nok midler til å kunne ansette gode spesialpedagoger. Selv om dette ikke er lov skyldt på økonomi, viser funnene at det i noen tilfeller har vært ansatte uten riktig kompetanse som har blitt satt til disse oppgavene. Videre



kan det derfor argumenteres for at skolen og PPT gjør så godt de kan med de midlene de har og at det er på eksjonivået (Bronfenbrenner, 1979) problemet ligger. Skal man kunne få til en bedre inkludering av barnet i skolen må blant annet det tverrfaglige samarbeidet fungere godt. For å få det til må det være nok bemanning i PPT og nok kompetanse blant de ansatte på skolen. Derfor kan det argumenteres for at det må komme mer midler til skolen og deres samarbeidspartnere.

En mulig direkte konsekvens av dette kan være at barnet til deltaker 2 bare var på hils med de andre elevene. En faktor som kan ha spilt inn på dette er samarbeidet mellom instansene, da det førte til at barnet i fjerde klasse hadde en sakkyndig vurdering fra barnehagen. Barnet fikk mye undervisning alene, dette kan ha ført til at barnet ikke ble så godt inkludert i klassen. Selv om det ikke nødvendigvis trenger å være negativt at undervisningen skjer alene, vil god inkludering og spesialundervisning i klassen kunne gi gode resultater (Lande & Pettersen-Solberg, 2020).

## 6. Avslutning

Denne studien har rettet søkelys mot foreldre til barn med spesielle behov sin opplevelse av barnet inkludering på grunnskolen, deltakernes barn var mellom 16 og 21 år. Hensikten med denne studien har vært å øke kunnskapen om foreldres opplevelse. Dette fordi gjennom et godt samarbeid mellom skole og hjem vil læreren få et bedre bilde av hvilke behov eleven har og hvordan eleven fungerer. Et mer helhetlig bilde vil kunne gjøre det enklere å legge skolehverdagen mer til rette for eleven. Problemstillingen til denne studien har vært: «*Hvordan erfarer foreldre til barn med spesielle behov at barnet ble inkludert sosialt og faglig i barneskolen?*». Funnene viser at foreldrene har ulike erfaringer med barnets inkludering på skolen. Funnene viser videre at det er en variasjon i grad av hvor fornøyd foreldrene er med inkluderingen. Denne variasjonen blir påvirket av momenter og faktorer som er til stede rundt barnet.

Noen av hovedfunnene fra denne studien er momenter som er med å påvirke graden av barnets inkludering. Det første momentet er *kontakt med skolen*, her viste funnene at det var positivt med jevnlig og god kontakt. Det neste momentet er hvordan *undervisningen* ble lagt opp var med på å påvirke inkluderingen, jo eldre barna ble jo mer spesialundervisning fikk de.

Et annet hovedfunn peker i retning av at jo mer barnet var sammen med ordinær klasse jo bedre opplevde foreldrene inkluderingen. Momentet etter dette handlet om *kompetanse*. I de tilfellene hvor inkluderingen ikke var så bra viser funnene at det blant annet var mangel på kompetanse. Da inkluderingen var bra var det ikke mangel på kompetanse. Det neste momentet omhandlet *elevsynet* lærerne hadde i møte med foreldrene og barna var viktig. Selv når inkluderingen var dårlig viser funnene at det fantes lærere som hadde gjort det «lille ekstra» for å inkludere barnet. *Vennskapene* er det siste momentet. Her viser funnene at alle hadde for det meste venner på skolen, men det var lite vennskap utenfor skoletid. De foreldrene som hadde den mest positive opplevelsen, hadde lagt til rette for deltagelse på fritidsaktiviteter. Noe som førte til at barnet hadde enda en arena å møte klassekameratene på.

Et annet hovedfunn er at det finnes faktorer som kan jobber mot inkludering, dette er faktorer som befinner seg på mesonivået (Bronfenbrenner, 1979). Disse faktorene er *skoleledelse* og *samarbeid mellom* instanser. Her viser funnene at skoleledelsen blant annet kunne ha andre tanker om hva som var best for barnet når det var på skolen. Funnene viser at samarbeidet mellom PPT og skolene ikke alltid er så bra som det burde. Dette førte til at skolen brukte i noen tilfeller gamle IOPer. Da dette ble oppdaget ble skyldt for at dette hadde skjedd lagt over på PPT. Et slik dårlig samarbeid vil gå negativt ut over eleven, som da ikke får den nødvendige hjelpen. På den andre siden viser funn fra denne studien at hvis kompetanse er på plass og det er et fast team rundt eleven vil man lykkes godt både med spesialundervisningen og inkluderingen.

Overordnet trekker funnen fra denne studien i retning av at det er varierende hvilke opplevelser av barnets inkludering foreldrene sitter igjen med. Videre trekker studiens funn i retning av at det ligger et forbedringspotensial hos noen av skolene i arbeidet med inkludering av barn med spesielle behov. I de tilfellene hvor inkluderingen ikke har vært bra har systemet rundt, ledelsen og samarbeidet med PPT blitt fremstilt som problematisk. I de tilfellene hvor foreldrene var fornøyde med inkluderingen var det høy kompetanse rundt eleven, et fast team med ansatte som kjente eleven. Det var også god dialog mellom skolen og foreldrene og foreldrene følte de ble tatt på alvor. Med bakgrunn i dette trekker studien i retning av at høy kompetanse, faste rammer og god kommunikasjon er nøkkelementer for at barnet skal bli inkludert på en god måte.

## 6.1 Begrensninger

Studiens resultater og måten problemstillingen er blitt belyst på, bygger kun på fire deltakeres opplevelse. At det bare har vært fire deltakere med i denne studien er derfor en begrensning ved studien. En annen begrensning ved studien er tidsaspektet, det er mellom fire og åtte år siden deltakernes barn gikk på barneskolen, dette kan ha ført til at detaljer rundt inkluderingen er blitt glemt. At tre av fire deltakere kom fra grupper på sosiale medier, kan argumenteres for å være en begrensning. Dette fordi det kan hende at disse er ekstra opptatt av temaet og har enten mange negative eller en overvekt av positive hendelser å fortelle om. Hensikten med denne studien er å beskrive disse fire deltakerne opplevelse. Derfor er håpet at andre kan kjenne seg igjen i studien gjennom naturalistisk generalisering.

## 6.2 Fremtidig forskning

Fordi denne studien belyser et lite område innen feltet, vil det kunne være av interesse å studere tematikken videre. Da med andre innfallsvinkler. Fremtidig forskning kunne vært hvilke erfaringer spesialpedagoger har med å inkludere elever med spesielle behov i ordinær klassen. Det hadde også vært mulig å gått direkte til barna som får spesialundervisning og undersøke om de erfarer at de blir sosialt inkludert i skolen. En annen innfallsvinkel som kunne vært med på å belyse temaet er observasjon i klasserommet. Her kunne man sett hvordan barnet ble inkludert eller ekskludert. Gjennom observasjon av møter med foreldre og ledelse, eller andre tverrfaglige møter, vil man kunne få et bilde av hva som skjer i praksis. Bruk av disse ulike innfallsvinklene vil kunne gi et mer helhetlig bilde av temaet.

## Litteraturliste

- Andrews, T. M. & Hustad B.-C. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* (NF rapport 12/2022). Nordlandsforskning.  
[https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/3030768/NF-rapport%2b12\\_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/3030768/NF-rapport%2b12_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*.  
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. HARVARD UNIVERSITY PRESS.  
[https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (red.). (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038/918>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Ericsson, K. og Larsen, G. (2000): Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole. Oslo: Pax forlag A/S.
- Faldet, A.-C., Knudsmoen, H., & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 171-188. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>

- Fangen, K. (2022, 06, september). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Flannery, K. B. & Horner, R. H. (1994) The relationship between predictability and problem behavior for students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*. 4, 154-176. <https://doi.org/10.1007/BF01544110>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis* (3. utg.). Kommuneforlaget.
- Groven, B. & Mørland, B. (2019). Etablering og utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk – med utgangspunkt i tre pionerers livsfortellinger. *Spesialpedagogikk*, 4, 6-16. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/02/02/2020,%20nr.%202.pdf>
- Hanssen, N. B. & Erina, I. (2021). Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia. *European journal of special needs education*, 37(5), 761-775. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1949092>
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i Praksis*, 11(1), 41-62.
- Haug, P. (2019). 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>
- Hawes, K. (2008). Parents Are Not the Enemy: Ten Tips for Improving Parent-Teacher Communication. *The Mathematics Teacher*, 101(5), 329–331. <http://www.jstor.org/stable/20876139>
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30/§3-1>
- Helsedirektoratet. (2018, 17. Januar). Tverrfaglig samarbeid som grunnleggende metodikk i oppfølging av personer med behov for omfattende tjenester. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester>
- Johannessen, L. E. F. & Rafoss T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Johnsen, G. (2007). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder. (s. 118-131). Cappelen Akademisk Forlag.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Houten, E. V. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2). 117-140.  
<https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lande, E. & Pettersen-Solberg, A. (2020). Spesialundervisning og inkludering i klasserommet. *Spesialpedagogikk*. 2, 33-41.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/02/02/2020,%20nr.%202.pdf>
- Lervik, M. J. (2015). *Redegjørelse for og drøfting av hvordan en forsker kan utvikle en reflektert holdning til en egen forforståelse i kvalitativ intervjuing, i lys av Gadamer*. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2381751/Essay%20kvalitativ%20metode.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademisk.
- Låftman, S. B. & Östberg, V. (2006). The pros and cons of social relations: An analysis of adolescents' health complaints, *Social Science & Medicine*, 63(3), 611-623.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.02.005>
- Magnusson, G. (2019). An amalgam of ideals–images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*. 23(7-8), 677-690.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Nilsen, S. (red.). (2017). *Inkludering og mangfold: Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Høgskolen i Hedmark Rapport 9). Høgskolen i Hedmark.  
<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133864>

- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- 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/>
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3, 58-63.  
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%203%202010.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode formasterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen damm akademisk.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Reite, G. N. (2016). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*. 5, 57-67.  
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%205%202016.pdf>
- Reite, G. N. (2018). Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*. 2, 55-68.
- Scheer, D., Egener, L., Laubenstein, D. & Melzer, C. (2020). Development and psychometric evaluation of an instrument measuring subjective definitions of inclusion (FEDI). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817,  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs, *Educational Studies*, 45(3), 390-401.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Statsforvalteren (2023, 02 januar). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. <https://www.statsforvalteren.no/portal/barnehage-og-opplaring/lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/kompetanselofet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (s. 17 – 44). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder*. Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 11. Januar). *Veilederen Spesialundervisning*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 16. desember). *Grunnskolen informasjonssystem*.  
<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for spcialeducational needs in mainstream primary schools: results from asystematic observation study. *European journal of special needs education*, 28(4), 463-479.  
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.82045>
- 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>
- 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), 340-355.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1889847>



## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: SIKT godkjenning

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til barnet

Vedlegg 5: Tekst hentet fra semesteroppgaven

## **Innledning**

1. Presentere meg selv
2. Presentere prosjektet
3. Informasjon om bruk av diktafon app
4. Ønsker å fokusere på situasjoner som har hendt på mellomtrinnet 5.-7. klasse
5. Evt. Spørsmål fra deltaker om meg.

## **Hoveddel**

1. Har du et barn med rett til spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1? Svar ja
2. eller nei.
3. Hva legger du i begrepet inkludering?

## **Sosial inkludering**

1. Hvordan opplevde du barnets tilhørighet til klassen barnet tilhørte?
2. Hvordan ble det lagt til rette for at barnet skulle være en del av klassen?
3. Kan du beskrive en situasjon hvor barnet ditt ble inkludert i det sosiale på skolen.
4. Kan du beskrive en situasjon hvor barnet ditt ikke ble inkludert i det sosiale på skolen.
5. Hvor ofte kontaktet skolen deg angående vanskelige og positive hendelser med
4. barnet?
5. Fortell om erfaringene dine om å ta opp utfordringer og vansker du evt. har hatt med
6. skolen.
7. Fortell om vennskapene som barnet hadde.

## **Fagliginkludering**

1. Hvordan opplever du at barnets undervisning ble lagt opp?
2. Hvordan opplevde du samarbeidet mellom hjemmet og skolen?
3. Fortell om hvordan du opplevde at skolen la til rette for mestring?
4. Fortell om hvordan overgangen til nye klasser gikk.
  - a. Har du evt. Noen eksempler på situasjoner hvor det gikk bra eller omvendt?
8. Hva tror du gjorde at det gikk som det gikk.
5. Hvordan opplevde dere samarbeidet med og oppfølging av deres barn på barneskolen?

## **Anslutning**

1. Føler du at du sitter inne med noe som du ikke har fått sagt?



[Meldeskjema](#) / [Sosial og faglig inkludering av barn med spesielle behov i barneskolen](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 250073	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 10.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**

Sosial og faglig inkludering av barn med spesielle behov i barneskolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Janaina Hartveit Lie

**Student**

Kristian Normann Svendsen

**Prosjektperiode**

14.12.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Vår vurdering er at den planlagte behandlingen i dette prosjektet er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg og vurderingen her.

**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

**FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN**

Informasjonsskrivet til tredjepersoner må revideres for å oppfylle kravene i personvernlovverket. Se våre nettsider om hva som skal med i et informasjonsskriv, og bruk gjerne vår mal: <https://sikt.no/informasjon-til-deltakarane-i-forskningsprosjekt>

**KOMMENTAR**

Deltakerne omtaler sine barn med spesielle behov, som dermed er å anse som tredjepersoner i prosjektet. Dersom barna har samtykkekompetanse, samtykker de også til at foreldrene kan delta i prosjektet. Dersom de ikke har samtykkekompetanse, mottar de tilpasset informasjon om prosjektet.

Dersom barnet har samtykkekompetanse, er grunnlaget for behandlingen av personopplysninger uttrykkelig samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. art. 6 nr. 1 bokstav a.

Dersom barnet ikke har samtykkekompetanse, er grunnlaget for behandlingen at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse og for formål knyttet til vitenskapelig forskning, samt at samfunnsnyttens vurderes klart å overstige ulempene for den enkelte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e og art. 9 nr. 2 j, jf. personopplysningsloven §§ 8 og 9. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1.

Prosjektet har en klar potensiell samfunnsnytte ved at det søker å belyse foreldrenes opplevelser rundt sosial og faglig inkludering av barn med spesielle behov i barneskolen. Det er mye forskning på eleven og lærerens syn på elevens inkludering, men mindre om hva foreldrene synes. Omfanget av opplysninger begrenses til det som er nødvendig for formålet, og det innhentes samtykker fra barna i den grad det er mulig. Dersom barna ikke har samtykkekompetanse, reduseres ulempen betraktelig ved at foreldrene deltar i prosjektet og går god for registrering av enkelte opplysninger om barnet, samt ved at barnet mottar tilpasset informasjon. Det vurderes dermed at samfunnsnyttan klart overstiger personvernulempen.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (for eksempel ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale eller liknende).

Personverntjenester 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).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”Sosial og faglig inkludering av barn med spesielle behov i barneskolen ” ?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne dine erfaringer med ditt barns inkludering sosialt og faglig på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hovedformålet med dette prosjektet er å kunne øke kunnskapen rundt foreldres opplevelse av barnet inkludering på grunnskolen. Studien kan bidra til økt kunnskap og forståelse av hva og hvorfor det gikk bra og hvorfor det eventuelt ikke gikk bra. Med et håp om at dette i fremtiden kan hjelpe lærere og andre til å legge bedre til rette for inkludering av barn med spesielle behov.

For å kunne belyse dette formålet lyder problemstillingen: Hvordan erfarer foreldre til barn med spesielle behov at barnet ble inkludert sosialt og faglig i barneskolen?

Dette er et masteroppgave-prosjekt på masterstudiet, grunnskolelærer 1-7, med master i profesjonsrettet spesialpedagogikk. Ved fakultet for humaniora og pedagogikk ved institutt for pedagogikk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Målgruppen i studien er foreldre til barn med spesielle behov. Utvalgsriteriene er at barnet ikke lengre går på barneskolen. Anslagsvis i en aldre mellom 16 og 21 år. For å finne

deltakere vil ulike tilrettelagte linjer på videregående bli kontaktet, samt ulike Facebook grupper. Det er ønsket 4-6 deltakere.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltagelse i et semistrukturert intervju, som vil vare i ca. 60 minutter. Intervjuet vil ha fokus på foreldres egne opplevelse av barnets sosiale og faglige inkludering på barneskolen. Intervjuet vil foregå som en uformell samtale mellom deg og meg hvor målet er at du skal få anledning til å dele dine erfaringer. Du kan velge om du ønsker å gjennomføre intervjuet digitalt eller fysisk.

Deltagelse i dette prosjektet innebærer også at jeg tar lydopptak av hele intervjuet. Informasjon om hvordan vi oppbevarer dine opplysninger finner du under «Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger» litt lenger ned i dette informasjonsskrivet.

Jeg har også et informasjonsskriv til barnet, det er ønskelig at du/dere går gjennom dette sammen med barnet.

### **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**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg som skriver masteroppgaven og min veileder Janaina Hartveit Lie har tilgang til dine personopplysninger.
- Intervjuet vil bli tatt opp med diktafon. Hvis det ikke skulle la seg gjøre å anskaffe en diktafon vil intervjuet bli tatt opp ved bruk av appen Nettskjema Diktafon. Hvis appen

blir brukt vil lydfilen etter intervjuet er over bli sendt direkte til en beskyttet mappe i Tjenester for Sensitiv Data (TSD), som kun vi har tilgang til.

- Etter at intervjuet er gjennomført vil jeg så fort som mulig skrive om lydfilen til tekst. Her vil jeg fjerne alle navn og annen direkte personidentifiserende opplysninger. Det gjøres for å forhindre at du eller andre personer kan bli gjenkjent. I oppgaven vil alle deltakere bli referert med tall (f.eks. deltaker 1). Dermed vil dine opplysninger regnes som anonymisert.
- Selv om du og andre er anonymisert vil det være mulighet for at du kan kjenne igjen deg selv i oppgaven. Men du vil ikke kunne kjenne igjen andre deltakere.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Alle personopplysninger vil etter sensur av masteroppgaven slettes og makuleres.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester 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:

- Masterstudent: Kristian Normann Svendsen e-post: [krisns18@student.uia.no](mailto:krisns18@student.uia.no)  
telefon: 98469028
- Veileder: Janaina Hartveit Lie, e-post: [janaina.h.lie@uia.no](mailto:janaina.h.lie@uia.no)  
telefon: 99321492
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, e-post: [Personvernombud@uia.no](mailto:Personvernombud@uia.no)



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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristian Normann Svendsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Hvordan erfarer foreldre til barn med spesielle behov at barnet ble inkludert sosialt og faglig i barneskolen*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv til barnet

### **Informasjonsskriv til barnet**

Mitt navn er Kristian Normann Svendsen. Jeg går femte året på grunnskoleutdanningen ved Universitetet i Agder og skal ta en master i profesjonsrettet spesialpedagogikk. I prosjektet ønsker jeg å lære mer om hvordan det er å være en elev i skolen som trenger litt ekstra hjelp.

Jeg ønsker å intervju dine foreldre for å finne ut av hvordan de opplever at du hadde det da du var elev på barneskolen (1-7). Da tenker jeg på hvordan du hadde det i skoletimene, i friminuttene og ellers på fritiden. Et intervju er en samtale mellom mennesker hvor den ene stiller spørsmål om ulike temaer, som den andre svarer på. Det er ikke et rett og galt svar slik som under en prøve. Jeg ønsker bare å få frem hva dine foreldre tenker rundt hvordan det var for deg å være elev på mellomtrinnet. Intervjuet kommer til å vare i maksimalt en klokke, og det vil bli tatt opp. Jeg er den eneste som skal høre på dette lydopptaket.

Det er frivillig for dine foreldre å delta, det betyr at ingen kan tvinge de til å delta, om de ikke har lyst. Det dine foreldre forteller under intervjuet vil bli skrevet om slik at ingen vil kunne kjenne igjen dine foreldre, deg eller det de har sagt. Hvis man først takker ja, men så ombestemmer man seg er det mulig å trekke seg når som helst fra prosjektet uten å måtte forklare hvorfor man ikke vil delta lengre. Hvis man velger å gjøre dette vil det ikke få noen konsekvenser. All informasjon som jeg har fra den som trekker seg vil da bli slettet.

Hvis det er greit for deg at dine foreldre blir med i mitt forskningsprosjekt må de og du, skrive under på samtykkeerklæring som ligger ved informasjonsskrivet som jeg har laget til foreldrene dine. Det vil så bli sendt til meg. Skulle du ha noe spørsmål angående noe av dette, er det bare å kontakte meg enten på telefon: 98469028 eller på e-post: Krisns18@uia.no

## Vedlegg 5 Tekst hentet fra semesteroppgaven i PED 533

Jeg har forsøkt å bearbeide tekst hentet fra min semesteroppgave i PED 533, men plagiatsystemet vil kunne kjenne igjen deler på følgende steder i studien:

Innledning: s. 1 – 2

Teori: s. 4 – 7

Metode: s. 14 – 16, s. 18 – 19

Mvh. *Kristian Normann Svendsen*