



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Joan Pau Friestad (signatur forfatter)
Veileder: Marieke Bruin	
Tittel på masteroppgaven: «En skole for noen og en skole for de fleste?» - En kvalitativ fortolkende studie av foreldres valg av skoletilbud for barnet og erfaringene med dette. Engelsk tittel: «A school for some and a school for most? » - A qualitative interpretative study of parents' choice of educational provisions for their child and subsequent experiences.	
Emneord: En skole for alle Foreldreerfaringer Barn med funksjonsnedsettelse Alternativt skoletilbud Ordinært skoletilbud	Antall ord: 26572 + vedlegg/annet: 29194 Stavanger, 7. juni, 2018

Forord

Da jeg søkte på Masterstudiet i Utdanningsvitenskap – Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger hadde jeg jobbet som lærer i grunnskolen i noen år. Min målsetning med dette studiet var å få bredere kompetanse om ulike diagnoser, samt å skaffe meg verktøy for å håndtere atferdsvansker og problematferd i skolen. Etter endt studie sitter jeg igjen med mye mer enn det, jeg har fått økt kunnskap og et utvidet perspektiv for å forstå elevenes mangfold i skolen. Jeg har fått innsikt i forskningslitteratur og teorier som fokuserer på undervisning og opplæring i en inkluderende skole – en skole for alle. Da jeg først ble presentert for dette inkluderingsperspektivet utfordret dette mine inngrodde overbevisninger og tankesett, men jo mer jeg fordypet meg i temaet, jo mer forlokkende ble det. Inkludering i skolen handler om mye mer enn å undervise barn i heterogene grupper i skolen. Den handler om sosial rettferdighet, om likeverd, og om demokratisk tankegang - viktige verdier i samfunnet som mange ganger tas for gitt, og som ikke er en selvfølge for alle individer i vårt samfunn. Etter å ha endt denne utdanningen har jeg fått inspirasjon og et ønske om, gjennom mitt arbeid, å påvirke utviklingen av en mer inkluderende skole og samfunn.

Å skrive selve masteroppgaven har vært fremfor alt spennende, men til tider veldig krevende. Fulltidstudier kombinert med deltidsstilling i skolen, og siste året med full stilling, har vært utfordrende. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Marieke Bruin, for uvurderlig hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Hennes solide fagkunnskaper, genuine engasjement, og smilende vesen har bidratt til å gi meg inspirasjon og energi til å fullføre denne masteroppgaven. Jeg vil også takke medstudenter for gode stunder og gode refleksjoner. Min arbeidsgiver, Eigersund kommune, fortjener også en takk da de har lagt til rette for at jeg kunne fullføre min videreutdanning.

Deltakerne i studien gis en uforbeholden takk for deling av erfaringer og refleksjoner rundt deres barns skolehverdag. Det har vært spennende og interessant å møte disse varme menneskene i ulike deler av landet. Jeg føler meg utrolig takknemlig og ydmyk av all den tillit som er gitt meg.

Til slutt vil jeg takke venner, og spesielt min samboer, for støtte, oppmuntring og tålmodighet som er gitt meg i arbeidet med denne masteroppgaven.

Eigersund, juni 2018

Joan Pau Friestad

Sammendrag

Formålet med studien «En skole for noen og en skole for de fleste? – En kvalitativ fortolkende studie av foreldres valg av skoletilbud for barnet og erfaringer med dette», er å utforske hvilke faktorer som påvirker foreldre til barn med funksjonsnedsettelse ved valg av skoletilbud, erfaringene med det valgte skoletilbudet, samt å undersøke hvorvidt disse erfaringene samsvarer med faktorene som påvirket foreldre ved valg av skoletilbudet.

Forskningsspørsmålene for denne studien er: «Hva vektlegger foreldre ved valg av skoletilbud for sine barn med funksjonsnedsettelse? Og Hva forteller foreldrene om erfaringene de har med det valgte skoletilbudet?» Studien er en kvalitativ, eksplorerende studie basert på en induktiv tilnærming, hvor semistrukturert intervju har vært den valgte datainnsamlingsmetoden.

Resultatene fra undersøkelsen viser at foreldre som velger bort den ordinære skolen til fordel for alternative skoletilbud, gjør det av frykt for at barna ikke skal få et opplæringstilbud som gir dem mulighet til læring og utvikling ut fra barnas forutsetninger og behov. Faktorene som spiller inn når det gjelder å velge bort den ordinære skolen, er frykt for manglende kompetanse, få ressurser, skolens holdninger til mangfold, og bekymring for at barna skal bli ensomme og isolerte. Disse faktorene kan sees i sammenheng med foreldrenes tidligere erfaringer fra barnehage og skole. Studien viser at foreldre har en større tiltro til at det alternative skoletilbud skulle kunne ivareta deres barn på en mer adekvat måte. Faktorene som skaper bekymring for å sende barna til den ordinære skolen, er forventningene til det alternativet opplæringstilbudet. Resultatene viser videre manglende samsvar mellom forventninger og erfaringene med det valgte skoletilbudet. Noen foreldre opplever den alternative skolen som en adekvat opplæringsarena for barna, mens andre opplever at det alternativet skoletilbudet kan være en vond plass for deres barn å være på.

På bakgrunn av resultatene kan de konkluderes at foreldre i denne studien har et annerledes syn om hvilken kunnskap som er viktig for sine barn å få opplæring i. De mener at den ordinære skolens kunnskapssyn er for ensidig med tanke på sine barns forutsetninger og behov, der læreplanens måloppnåelse i fag står sentralt. Disse foreldre opplever ikke at den ordinære skolen tilbyr like betingelser for læring og utvikling som de fleste andre barn uten noen form for funksjonsnedsettelse får. Dermed kan man forvente at noen av foreldre til barn med særlige behov vil benytte seg av alternative skoletilbud for sine barn.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	5
1. Innledning	11
1. Bakgrunn for valg av tema	11
1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål	12
1.3 Aktualitet	13
1.4 Begrepsavklaringer og avgrensinger	14
1.5 Oppgavens struktur	15
2. Foreldres valg av skoletilbud når barnet har en funksjonsnedsettelse	17
3. Teoretiske perspektiv	21
3.1 <i>En skole for alle</i> i et historisk perspektiv	21
3.1.1 <i>Segregeringsepoken: «normaleleven» og «de overflødige»</i>	21
3.1.2 <i>Integreringsepoken: en reaksjon mot segregeringstekning</i>	21
3.1.3 <i>Inkluderingssepoken: en reaksjon mot innholdet i integreringsbegrepet</i>	23
3.2 Et mangfoldig inkluderingsbegrep.....	23
3.2.1 <i>Inkludering som forstått i norsk utdanningspolitikk</i>	24
3.2.2 <i>Studiens forståelse av inkludering</i>	27
4. Metodisk tilnærming	29
4.1. Metodevalg	29
4.1.1. <i>Valg av metode og forskningsdesign</i>	29
4.1.2. <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	31
4.1.3. <i>Utvalg og rekruttering</i>	31
4.2. Forskningsetiske betraktninger	34
4.2.1. <i>Forskerens rolle</i>	36
4.2.2. <i>Studiens gyldighet og troverdighet</i>	37

4.3 Konstruksjon av data.....	38
4.3.1. Intervjuguide.....	38
4.3.2. Gjennomføring av intervjuer	39
4.4. Framgangsmåten i analyseprosessen	40
4.4.1. Transkribering	40
4.4.2. Analysens ulike faser	40
5. Presentasjon av analysen.....	43
5.1 Foreldres fortellinger om valg av skoletilbud.....	43
5.1.1 Bekymringer og forventninger om skolens kompetanse og ressurser.....	43
5.1.2 Bekymringer og forventninger om skolens holdninger	48
5.1.3 Bekymringer og forventninger om ensomhet og manglende tilhørighet.....	49
5.1.4 Oppsummering.....	52
5.2 Foreldres fortellinger om erfaringer med det valgte skoletilbudet	52
5.2.1 Erfaringer med skoler med spesialavdeling.	52
5.2.2 Erfaringer med spesialskoler.....	58
5.2.3 Erfaringer med den ordinære skolen	60
5.2.4 Oppsummering.....	62
6. Diskusjon.....	65
6.1 Foreldres og skolens syn på relevant kunnskap.....	65
6.2 Skole, samfunn og sosial rettferdighet.....	68
6.3 En skole for noen og en skole for de fleste?	71
7. Konklusjon.....	77
Litteraturliste.....	79
Vedlegg.....	85

Liste over tabeller

Tabell 1. Oversikt over barns ulike skoletilbud.....s.33

Tabell 2. Grov oversikt over barnas funksjonsnivå.....s.34

Tabell 3. Analysens ulike faser.....s.42

1. Innledning

1. Bakgrunn for valg av tema

Denne studien utforsker den norske skolens politiske målsetning om å være en inkluderende skole for alle. *En skole for alle* betyr at *alle* barn skal få opplæring i fellesskap, tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). En slik skole skal kunne fremme likeverdig og inkluderende opplæring innenfor mangfoldet som barnegruppen representerer (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015).

Intensjonen om en skole for alle barn kommer til uttrykk i ulike utdanningspolitiske dokumenter og blir fremhevet som et viktig prinsipp i den norske skolen. I Stortingsmelding 30, «Kultur for læring» står det at: «Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 85).

Til tross for denne politiske målsetningen, skilles enkelte elever ut i egne skoler med spesialavdelinger eller spesialskoler. Det er barn med atferdsvansker, sosioemosjonelle vansker, psykisk utviklingshemmede og andre elever med tunge diagnoser som ofte blir plassert i slike alternative skoletilbud (Holterman & Jelstad, 2012). Intensjonene om *en skole for alle* kan oppleves som et dilemma/paradoks når skolen setter en standard for elevene som skal gå der, samtidig som opplæringsloven åpner for en individuell opplæringsplan for de barna som har vansker med å nå skolens standard. «I utgangspunktet skal mennesket hjelpes til å komme nærmest mulig normalen – en normal noen takker nei til» (Harkestad Olsen, 2013, s. 59). Disse barna risikerer å falle utenfor begrepet «alle» (Haug, 2017).

Min egen bakgrunn som lærer ved en spesialavdeling på en barneskole har påvirket mitt valg av tema for denne studien. Min erfaring tilsier at foreldre til barn med tilsynelatende likt funksjonsnivå, velger ulikt når det gjelder skoletilbud for sine barn. Noen foreldre ønsker at barna skal gå i den ordinære klassen, mens andre ønsker at eleven skal være tilknyttet spesialavdelingen, men kun forholde seg til det ordinære klasserommet. Andre igjen ønsker at deres barn skal få en større del av undervisningen tilrettelagt eksempelvis som én-til-én-undervisning på spesialavdelingen. Dette har ført til en økende interesse for å studere hvorfor foreldre velger ulikt og hvorfor de velger skoletilbud som de gjør.

Fordi forskeren påvirkes av egne erfaringer, kan det å forske innen eget fagfelt være problematisk; dette kan sees som en trussel mot studiens troverdighet (Gilje & Grimen, 1995). Likevel kan forskerens kjennskap til eget fagfelt gi et grunnlag for forståelse av det som

studies. Det er derfor viktig å presentere forskerens ståsted slik at det blir mulig å vurdere hvordan dette kan ha påvirket forskerens tolkninger og resultater i studien (Thagaard, 2013). Som nevnt tidligere jobber jeg med barn med funksjonsnedsettelse i en spesialavdeling ved en skole, dette kan ha innvirkning på mine fortolkninger og for studiens resultater.

1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke faktorer som påvirker foreldre til barn med funksjonsnedsettelse i deres valg av skoletilbud. Videre tas det sikte på å undersøke hvordan erfaringene med det valgte skoletilbudet er, og samsvarer med valgprosessens faktorer. Dette vil kunne bidra til kritisk refleksjon rundt relasjonen mellom utdanningspolitiske intensjoner og foreldres erfaringer fra dette i praksis.

Ifølge opplæringsloven har alle grunnskoleelever rett til å gå på skole i nærmiljøet, og formelt sett er det kun foreldre som kan overstyre dette prinsippet (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Dette innebærer at foreldre kan velge opplæringstilbud etter eget ønske og etter eget syn på hva som er mest hensiktsmessig for deres barn. Forskning viser at foreldrene til barn med funksjonsnedsettelse, velger ulikt når det gjelder skoletilbud for barna sine (Lundeby, 2006). Dette vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.

Denne studien utforsker foreldres erfaringer med valg av skoletilbud innenfor rammen av en politisk målsetting om en skole for alle. Foreldreperspektivet kan bidra til forståelsen av enkeltindividers ståsted, og kan gjennom førstehåndsopplevelser gi et annet perspektiv på det som undersøkes (Lang et al., 2012). Foreldrenes stemmer kan bidra med innblikk i ønsker og erfaringer når det gjelder barnas skolehverdag, og gi en annerledes og personlig innfallsvinkel til dagens skolepraksis (Lundeby, 2006). Ytterligere er foreldreperspektivet interessant fordi foreldre kan anses som barnas talpersoner med det ansvaret og de rettighetene dette medfører. Foreldre er interessert i barnas velvære og skolehverdag, samtidig som de blir påvirket av dette (Mitchell, 2014).

Valget om å fokusere på foreldreperspektiver kan betraktes som en alternativ måte å bidra med kunnskap på, som distanserer seg fra dagens pedagogiske forskning og internasjonale debatt, som i stor grad fokuserer på måling og produktivitet (Lang et al., 2012). Det er lite forskning som undersøker foreldre til barn med funksjonsnedsettelse sitt perspektiv på valg av skoletilbud. På bakgrunn av dette er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hva vektlegger foreldre ved valg av skoletilbud for sine barn med funksjonsnedsettelse?
- Hva forteller foreldrene om erfaringene med det valgte skoletilbudet?

1.3 Aktualitet

I utforskningen av foreldres erfaringer med valg av skoletilbud rettes blikket mot utviklingen av den inkluderende skolen, som førte til at de fleste statlige spesialskolene ble avvirket på begynnelsen av nittitallet. Likevel har det vokst frem nye spesialtiltak der elevene får sin undervisning i ekskluderende opplæringsarenaer, utenfor det ordinære klasserommet (Holterman & Jelstad, 2012). Mens foreldre som har barn uten spesielle behov velger tradisjonelt nærskolen, velger noen foreldre med barn med funksjonsnedsettelser alternative skoletilbud på grunn av skuffende erfaringer med nærskolens manglende evne til imøtekomme barnas behov (ibid.)

Selv om omfanget av spesialundervisning er gått noe ned i den ordinære skolen de siste årene, holder antall elever som mottar spesialundervisning i alternative opplæringsarenaer seg mer eller mindre stabilt. Ifølge ferske tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) er det i dag 3993 elever i den norske skolen som mottar sin undervisning fordelt på spesialskoler og skoler med spesialavdelinger. Dette utgjør i overkant av 0,6 % av den totale elevmassen i den norske skolen, og ca. 8 % av alle elever som har vedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2018). Siden GSI begynte med registrering av elever som følger alternative opplæringstilbud i 2012-2013, har antall elever som har vedtak om spesialundervisning, og som får sin opplæring i alternative skoletilbud, økt fra ca. 7,6 % til ca. 8 % (ibid.).

Oslo virker å være i en særklasse når det gjelder å tilby alternative opplæringstilbud til ulike grupper barn, men det er usikkert om disse tendensene er overførbare til andre deler av landet. Dette kan ha sammenheng med at Oslo er en stor kommune med tilstrekkelig antall barn som gir grunnlag til å etablere spesialskoler og grupper, i motsetning til mindre kommuner i resten av landet (Tøssebro, Engan, & Ytterhus, 2006). I skoleåret 2017/2018 hadde Osloskolen 326 nye søkere til slike skoletilbud, hvorav 65 fikk avslag, hovedsakelig grunnet mangel på plasser. Totalt får i overkant av 900 elever sin opplæring i alternative opplæringstilbud. Dette utgjør 18,9 prosent av alle elever som har vedtak om

spesialundervisning i Osloskolen¹. Avdelingsdirektøren i Utdanningsetaten i Oslo anførte i 2015 at det var ønskelig å tilby skoleplasser ved spesialskoler og skoler med spesialavdelinger i Oslo, og dette ble begrunnet med en økende etterspørsel fra foreldre og barn (Holterman, 2015).

I den ordinære skolen virker det som at det fremdeles eksisterer en oppfatning om at noen barn ikke «hører til» (Lundeby, 2006), og det kan hevdes at skolen ofte har problemer med å svare på mangfoldet som elevgruppen representerer (Haug, 2014). Det utdanningspolitiske idealet om en skole for alle kan sies å ha havnet i et paradoks når så mange barn får sin undervisning gjennom segregerte opplæringstilbud (Harkestad Olsen, 2013).

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensinger

Funksjonshemming som begrep har tradisjonelt sett vært brukt om egenskaper ved et individ. Dette perspektivet omtales ofte som «den medisinske modellen» og handler om individets funksjonelle begrensinger, og knyttes til en underliggende diagnose (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Dette perspektivet blir utfordret av «den sosiale modellen», som tar utgangspunkt i at funksjonshemming er skapt av samfunnet. Den legger til grunn for sin forståelse at samfunnet bygges ut fra forestillingen om normalitet – og ikke tar hensyn til hele menneskehetens variasjon. I denne forståelsen skaper dårlig tilpassede omgivelser utfordringer for folk som har funksjonelle begrensinger. De som faller utenfor «normalitetsforestillingen» kan møte omgivelser som ikke er tilpasset deres behov, samt støte på flere barrierer enn andre mennesker.

I Norden har «den relasjonelle modellen» vokst frem. Denne utgjør en mellomposisjon mellom «den medisinske» -og «den sosiale modellen» når det gjelder synet på funksjonshemming. Den går ut på at funksjonshemming må forstås som et samspill mellom individ og omgivelsene (Tøssebro, 2009). På grunn av ulike forståelser av begrepet funksjonshemming, og for å sikre en mer ryddig begrepsbruk i politikk og forskning, har Månerutvalget foreslått at begrepene *funksjonsnedsettelse* og *nedsatt funksjonsevne* skal anvendes om individets funksjonelle begrensinger, mens begrepet funksjonshemming og

¹ Personlig kommunikasjon Frode Reitan, Utdanningsetaten Oslo, 14.mars, 2018

funksjonshemmet skal benyttes om relasjonen mellom individet og omgivelsene (NOU:2001:22, i Hugaas & Tøssebro, 2009).

Tøssebro (2009) hevder at å bruke begrepet *funksjonsnedsettelse* i undersøkelser ikke betyr at relasjonen til omgivelsene ikke er vesentlige, men snarere at omgivelsenes relevans undersøkes empirisk. En kan studere i hvilket omfang mennesker med nedsatt funksjonsevne kommer dårligere ut enn andre, treffer på hindringer i omgivelsene og på den måten funksjonshemmes. Derfor blir ordlyden i denne studien *barn med funksjonsnedsettelser* fremfor *barn med funksjonshemminger*.

Med *alternativt opplæringstilbud* eller *spesialskoletilbud* forstås i denne studien som skoletilbud som ikke er å regne som et ordinært skoletilbud, og refererer til spesialavdelinger i skoler eller spesialskoler. Begrepene en *skole for alle* og *den inkluderende skolen* brukes synonymt.

Sosial rettferdighet forstås i denne oppgaven som et konsept om rettferdige forhold mellom individ og samfunn. Det handler om å skape et samfunn for alle, hvor samfunnet gir alle individene likeverdige adgang til rikdom, muligheter og privilegier innad et samfunn. Sosial rettferdighet kan oppnås i skolen gjennom likeverdig -og tilpasset opplæring. Dette handler henholdsvis om å gi alle elever like muligheter uavhengig av evner og forutsetninger, og ta hensyn til variasjoner hos elevene, og på denne måten gi en forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger og behov.

1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 2, *Foreldres valg av skoletilbud når barnet har en funksjonsnedsettelse*, gjengis tidligere forskning som anses relevant med tanke på studiens forskningsspørsmål. Forskingen som presenteres fokuserer på foreldre til barn med funksjonsnedsettelser og hvilke faktorer som påvirker disse i valg av skoletilbud.

I kapittel 3, *Teoretisk perspektiv*, gjengis tidligere ideologier i skolehistorien, og betydningen disse har hatt for prinsippet om en skole for alle. Ulike inkluderingsforståelser blir presentert, samt norske utdanningspolitiske dokumenters forståelse av inkludering. Avslutningsvis presenteres det teoretiske perspektivet denne studien støtter seg til.

I kapittel 4, *Metodisk tilnærming*, redegjøres det for hvilke metodiske valg som ligger til grunn for denne studien. De ulike valgene blir begrunnet og diskutert. Det gis videre innblikk i foretatte forskningsetiske vurderinger, samt analysens ulike faser.

I kapittel 5, *Presentasjon av analysen*, presenteres analysen av datamaterialet gjennom to metafortellinger som er konstruert i tredje fase av analyseprosessen – 1) Fortellinger om valg av skoletilbud, og 2) Fortellinger om erfaringer med det valgte skoletilbudet. Hver av disse presenteres med sine undertematikker.

I kapittel 6, *Diskusjon*, blir funnene diskutert i lys av relevant teori og forskning på feltet «en skole for alle». Videre drøftes det hvorvidt faktorene som påvirket foreldre til å velge ulike skoletilbud samsvarer med erfaringene med det skoletilbudet.

Avslutningsvis i kapittel 7 gis det en konklusjon basert på studiens forskningsspørsmål, analyse og diskusjon.

2. Foreldres valg av skoletilbud når barnet har en funksjonsnedsettelse

Under søket etter tidligere forskning på studiens tematikk ble det tydelig at det foreligger få studier som fokuserer på faktorer som påvirker foreldre til barn med funksjonsnedsettelser i valg av skoletilbud. Videre er det ikke funnet studier hvor faktorene som ligger til grunn for valg av skole sees i sammenheng med erfaringene med det valgte skoletilbudet.

Tidligere forskning av foreldres delaktighet med tanke på valg av skole har for det meste begrenset seg til studier av foreldre med barn med en spesiell type funksjonsnedsettelse, eller studier som har fokusert utelukkende på hvilke faktorer som påvirker foreldre enten i å velge et inkluderende skoletilbud, eller et mer segregerte skoletilbud (Lundeby, 2006). Søk etter nyere studier på dette området bekrefter de samme tendensene (Algünerhan, 2015; Ramsli, 2010; Strande, 2014). Studier som omhandler foreldres delaktighet i valg av skole har sjelden hatt fokus på å identifisere elementer som påvirker foreldre i å velge som de gjør (Lundeby, 2006). Når det gjelder tidligere studier av foreldreerfaringer med barn med funksjonsnedsettelser i skolen, har fokuset hovedsakelig vært på i hvilken grad barn med funksjonsnedsettelser går i den ordinære skolen, og hvordan foreldrene deres opplever barnas skolehverdag (Bjarnason 2011; Tøssebro et al., 2006).

Denne studien har fokus på å identifisere faktorer som er av betydning for foreldres valg av skoletilbud, og ser på foreldreerfaringene i sammenheng med disse. Foreldreerfaringer studeres ut fra hvilket skoletilbud elevene får; enten det er skoler med spesialavdeling, spesialskoler eller ordinære skoler.

For foreldre som har barn med funksjonsnedsettelser, handler valg av skole om å finne en skole som er gunstig med tanke på barnas forutsetninger og behov (Lundeby, 2006). Som nevnt tidligere har foreldre mulighet til å påvirke valget av skoletilbud for barna, noe som er nedfelt i opplæringsloven § 8-1 (Wendelborg, 2014). Likevel viser det seg at foreldres innflytelse kan begrenses av strukturelle og organisatoriske forhold i kommunen der familien bor. For å kunne velge mellom ulike skoletilbud er foreldrene avhengige av å bo i en kommune hvor slike alternative skoletilbud finnes (Lundeby, 2006). Dette kan ha sammenheng med at elevgrunnet i enkelte norske kommuner er for lite til at spesialtilbudet er økonomisk forsvarlig. En kan også stille seg spørrende til om de enkelte kommunenes inkluderingsforståelse, fagmiljøets råd og skolens holdninger kan sette begrensninger for foreldres reelle valgmuligheter (Lundeby, 2006; Wendelborg, 2014).

Lundeby (2006) har tidligere forsket på hvilke faktorer som er med på å bestemme foreldres valg av skoletilbud, og deler foreldres valgprosesser inn i tre ulike grupper: «Foreldre som

søker spesialgruppe», «Åpen søking» og «Beste inkluderende skole». «Foreldre som søker spesialgruppe» vurderte aldri den ordinære skolen som et aktuelt alternativ. Denne foreldregruppen hadde barn med sammensatte funksjonsnedsettelse eller vesentlige kommunikasjons -og atferdsvansker, og så på skolens inkluderingsideal som en utopi med tanke på barnets funksjon og den ordinære skolens manglende evne til å tilpasse skoletilbudet til barna. Foreldrene forventet at spesialavdelingen ville ha tilstrekkelig med ressurser til et helhetlig omsorgs-, og opplæringstilbud. Råd fra andre foreldre eller egne antakelser påvirket denne foreldregruppen, i likhet med egne tidligere erfaringer med barnehagen (ibid.). Trygghet og stabilitet er faktorer som trekkes frem ved valg av spesialtilbud, hvor de ansatte har erfaring og har valgt å jobbe med barn med funksjonsnedsettelse. Foreldre antar at dette engasjementet er fraværende på nærskolen. Denne foreldregruppen velger ikke spesialgruppe ut ifra forventningen om «et fellesskap av likesinnede barn». Avdelingens organisering tilknyttet en ordinær skole gir barna noe tid sammen med andre elever i det ordinære klasserommet. Foreldregruppen som søker spesialgruppe mener at spesialgruppen på denne måten gir best mulighet for inkludering på barnets premisser. Inkludering blir da forstått og avgrenset til det å tilbringe tid sammen med andre barn (Lundeby, 2006).

Foreldre i gruppen «åpen tilnærming» var mer spørrende angående sine preferanser for ordinær skole eller spesialskoletilbud. Denne foreldregruppen hadde barn med lærehemninger og ulike type kommunikasjons -og atferdsvansker. De fryktet at et spesialtilbud ville være til hinder for deres barns utvikling om barna gikk sammen med andre barn med større kommunikasjonsproblemer eller atferdsvansker, og anså miljøpåvirkning i den ordinære skolen som mer gunstig for sine barn. Tross dette og selv om foreldre var opptatt av inkluderingsideologi, lurte de på om ikke barna ville ha utbytte av å ha et «likesinnet fellesskap». Valgprosessen var karakterisert av at de forhørte seg om de ulike skoletilbudene. I denne prosessen viser forskningen at foreldrene kunne møte ordinære skoler som ga råd om å søke barna til spesialtilbud, og dette begrunnes med mer optimale ressurser og kompetanse (Lundeby, 2006). En kan i denne sammenheng lure på om slike råd gir grunnlag for reelle valg av skole eller om foreldrene føler seg presset til å velge alternativer skoler.

Felles for begge de ovennevnte foreldregruppene var en skepsis til den ordinære skolens evne til å gi barnet et godt nok tilbud. Foreldrene fryktet at barna ville bli isolert og at skolen ikke hadde nok kompetanse og/eller ressurser. Foreldrene hadde ulike holdninger og forventninger til hva som var det beste skoletilbudet for deres barn. Når foreldre foretrakk spesialscole, handlet det om barnas type funksjonsnedsettelse og graden av den (Lundeby, 2006).

Foreldregruppen «Beste inkluderende skole» hadde som preferanse og målsetting at barna skulle gå på den ordinære skolen, som kunne gi det beste tilbudet. Disse foreldrene hadde barn som hadde ulike læringshemninger og atferdsvansker, men aldri barn med sammensatte funksjonshemninger. Valget ble tatt på grunnlag av det foreldre opplevde som den beste inkluderende skolen; den som var best tilrettelagt, viste gode holdninger, og vilje og evne til å gi barna et adekvat skoletilbud basert på kunnskap og tidligere erfaringer med barnegruppen (ibid).

Lundeby (2006) viser til internasjonal forskning om foreldres valg av skoletilbud for barn med funksjonsnedsettelse. Ved nærmere fordykning i Lundeby (2006) henvisninger av internasjonal forskning kan det tolkes slik at ulike faktorer har ledet foreldre til å velge segregerte skoletilbud for sine barn. En sentral faktor har vært foreldres frykt for manglende kompetanse og ressurser i den ordinære skolen: «The special school is chosen for its small classes and special trained teachers who are able to offer a great deal more one-to-one attention than is possible in mainstream [schools]» (Jenkinson, 1998, s. 199). «The special education school with its small classes and specialized teachers, was perceived by the mothers as offering resources and supports which the regular school does not» (Roll-Pettersson, 2001, s. 82).

Andre faktorer som påvirket foreldre i å velge alternative skoletilbud var råd og/eller manglende informasjon fra fagmiljøet. Noen foreldre mente at de ikke hadde noe reelt valg, da spesialskoler var ansett som være et naturlig valg for deres barn (Roll-Pettersson 2001). En annen svensk studie viser til liknende funn: «Skolans organisation eller skolpersonals påtryckningar begränsat hemmets möjligheter att bestämma skola [...] Flera föräldrar vars barn var placerade i särskola eller i särskilde undervisningsgrupper, menade att de utsatts för påtryckningar som gjort att de upplevde att de inte haft några reella valmöjligheter» (Jakobsson, 2002, s. 77).

Frykten for at barn skal bli isolert i en vanlig klasse på grunn av funksjonsnedsettelsen kan sies å være en viktig faktor for å velge bort det ordinære skoletilbudet: «[The parents] They were afraid that the child would be isolated and lacking in peer contact because of his/her disability» (Mattson, 1995, s. 252). Videre viser forskning at noen foreldre er bekymret for hva den ordinære skolens pensum ville kunne bety for barnets trivsel: «Parents who would continue to choose a special school for their son or daughter were most often concerned with the child's happiness and self-esteem, which they believed could suffer if the child had to compete with «normal» children (Jenkinson, 1998, s. 194). Også den ordinære skolens holdninger til barn med funksjonsnedsettelse har vist seg å være en vesentlig faktor

for å velge bort den ordinære skolen: «Some parents detected in the teachers a certain lack of demands on the pupils» (Mattson, 1995, s. 252). «Attitudes of school staff also emerged as crucial [...], [One parent] suggested that the teacher aide had assumed the role of “babysitter” and the child was not being challenged either physically or academically (Jenkinson, 1998, s. 195).

Når det gjelder om valget tar hensyn til inkluderingsideologien, viser noen forskere til at foreldres syn på inkludering uten tvil er en viktig faktor for valg av skoleslag (Roll-Pettersson, 2002), mens andre forskere peker på at refleksjoner om den inkluderende ideologien spiller liten rolle, og at refleksjonen på dette området kommer etter at valget av skole er tatt (Kristiansen 1999, i Lundeby 2006).

Foreldres mulighet til å velge alternative skoletilbud handler først og fremst om kommunens størrelse. Dernest er barnets type og grad av funksjonsnedsettelse, samt barnets sosiabilitet, sentralt i foreldres beslutninger (Lundeby, 2006). Faktorer som ledet foreldrene bort fra den ordinære skolen, var frykt for manglende trygghet og stabilitet, og antakelser om at den ordinære skolen ikke innehadde den adekvate kompetansen og tilgang til ressurser. Skolens imøtekommenhet eller mangel på den, samt redsel for at barnet blir isolert, var ytterligere faktorer foreldre ble påvirket av i valg av skoletilbud for barna (ibid.). Det å velge bort den ordinære skolen betyr ikke at foreldrene velger bort inkludering, men at de forsøker å finne den skolen de mener er best egnet ut ifra barnas behov og forutsetninger (Lundeby, 2006)

3. Teoretiske perspektiv

3.1 *En skole for alle* i et historisk perspektiv

Norge har hatt lang tradisjon for en skole for alle, men oppfatningen av begrepet *alle* har gjennom ulike epoker implisert at noen er blitt utelukket. Tradisjonelt sett har *alle* barn i skolen betydd alle barn som ikke avviker fra forestillingen om normaleleven. Forståelsen av begrepet gikk i en ny retning da inkluderingsbegrepet ble introdusert for snart 30 år siden. Med dette ble det ultimate målet med inkludering at absolutt alle barn skulle gå i vanlige klasser (Haug, 2014; Strømstad et al., 2004). Skolen i Norge har blitt beskrevet med mange ulike betegnelser gjennom tidene: enhetsskole, fellesskole og den inkluderende skolen, for å nevne noen. De ulike beskrivelsene av skolen gjenspeiler hvordan samfunnet ser på skolens mandat, oppgaver og utfordringer i en gitt samfunnsepoke (Lund, 2017).

3.1.1 Segregeringsepoken: «normaleleven» og «de overflødige»

Tanken om en skole for alle begynte å spire allerede på 1880-tallet. Likevel var skolen tiltenkt de elevene som var ansett som «normalelever», mens de som falt utenfor denne kategorien, skulle siles ut. Dette var en tid preget av saneringstankegang og segregerende praksiser, og dette ble gjenspeilet også i skolen (Thuen, 2008). Det ble opprettet et parallelt skolesystem ved siden av den ordinære skolen, hvor barn som avvek fra forestillingen av hva som ble ansett som normalen, fikk sin undervisning i segregerte tilbud på egne skoler (Markussen, Strømstad, Carlsten, Haustätter, & Nordahl, 2007). Oppfatningen i den epoken var at barn med fysiske eller psykiske funksjonsnedsettelse fikk sine behov best dekket i egne hjem og skoler (Strømstad et al., 2004). Noen av de elevene som var sterkest funksjonshemmet, fikk opplæring av ymse kvalitet i spesialinstitusjoner. De som ikke ble regnet som opplæringsdyktige fikk ikke noe undervisning overhode (Dalen, 2013b). Etter hvert ble det etablert en skolepsykologtjeneste som følge av innføringen av Spesialskoleloven fra 1951, men faktum er at mange av de elevene som falt utenfor normalen, fikk sin undervisning i segregerte tilbud, adskilt fra den ordinære klassen (ibid.).

3.1.2 Integreringsepoken: en reaksjon mot segregeringstekning

Samfunnets syn på barn med funksjonsnedsettelse begynte å forandre seg i Norge på 1960-tallet. Som følge av engasjementet som oppstod etter aksjonen «Rettfærd for handikappede» i 1965, ble Blomutvalget oppnevnt (Befring, 2014). Folkeaksjonen stilte krav til mer spesialundervisning – også for de barna som var ansett som ikke opplæringsdyktige. Samtidig stilte den også krav til integrering av både funksjonshemmede elever og til den statlige

spesialundervisningen i skolen for *alle* (Vislie, 2003). Oppfatningen om at barn med funksjonsnedsettelse best fikk dekket sine opplæringsbehov i egne skoler, møtte kritikk. Man anså at samfunnet ikke lenger kunne rettferdiggjøre isolasjon av mennesker på grunn av funksjonsnedsettelse. «Normalsamfunnet» måtte tilpasse seg behovene til individer med funksjonsnedsettelse i langt større grad (Strømstad et al., 2004). Blomutvalget la i 1975 grunnlaget for integrering av spesialskoleloven i grunnskoleloven (ibid.). Samtidig fremmet utvalget forslag om å integrere barn med funksjonsnedsettelse i den ordinære skolen og pekte på nødvendigheten av å styrke det spesialpedagogiske fagfeltet og videreutvikle den spesialpedagogiske kompetansen, slik at flest mulig funksjonshemmede skulle få opplæring i skolens nærmiljø (Befring, 2014). Begrepet integrering ble trukket frem i debatten og ble definert av Blomutvalget som: tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Dalen, 2013, s. 84). Skillet mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige ble foreslått opphevet, og barna skulle få lov til å gå på skole i sitt hjemmemiljø så langt det var mulig (Thuen, 2008).

Thuen påpeker at integreringsidéen ikke hadde noen ideologisk endringskraft, og at utover det administrative og juridiske systemet, hadde den tydelige pedagogiske begrensinger. Dette førte til at spesialundervisningenstradisjonens tilhørende segregeringstankegang ble videreført. Kjernen i denne tradisjonen var et individual-patologisk syn på elevene, utstrakt profesjonalisering av fagfeltet, ekstraressurser og organisering i ulike segregerende opplæringstilbud i skolen og spesialskoler (Thuen, 2008). Vislie kommer til en liknende konklusjon og sier at integreringsreformen hovedsakelig var en reform med fokus på spesialundervisning og organisering av denne, og som konsekvens var det som fikk minst oppmerksomhet undervisning og læringsprosesser i det ordinære klasserommet (Vislie, 2003).

Senere i denne perioden fikk grunnskolens integreringsperspektiv en utvidelse fra det segregerende, til det inkluderende, uten at inkludering hadde fotfeste i politikken eller i skolen. Dette perspektivskiftet førte med seg diskusjoner om statens spesialskolers fremtid på 1980-tallet. Tilpasset opplæring ble lansert som et hovedprinsipp for all undervisning, og spesialundervisning skulle gis som tilpasset opplæring i barnets nærmiljø. I 1992 ble samtlige statlige spesialskoler nedlagt og landsdekkende kompetansesentre, i tillegg til regionale kompetansesentre under Pedagogisk-psykologisk tjeneste, ble etablert. Målet med nedleggelsene var å gi spesialundervisning som tilpasset opplæring i barnets hjemmemiljø, hvor den faglige kvaliteten skulle dekkes gjennom kompetansesentre og veiledningstjenester (Thuen, 2008).

3.1.3 Inkluderingsperioden: en reaksjon mot innholdet i integreringsbegrepet

Inkluderingsbegrepet fikk en sentral plass under UNESCOs «World Conference on Special Needs Education» i Spania (Thuen, 2008; Vislie, 2003). Som følge av dette ble *Salamancaerklæringen* underskrevet av 92 land i 1994, herunder Norge, og 25 internasjonale organisasjoner. Salamancaerklæringen fremhever visjonen om «Inclusive Education for All Learners» (Vislie, 2003, s. 6), og etter dette ble terminologien i utdanningspolitikken skiftet fra integrering til inkludering, både i Norge og internasjonalt (ibid.). Salamancaerklæringen handler om endring av både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Spesialundervisning blir i større grad en del av den ordinære skolens tilbud, samtidig som den ordinære skolen skal tilpasses elevmangfoldet (Strømstad et al., 2004). Vislie mener at inkludering i skolen representerte en visjon med et nytt fokus, hvor den ordinære skolen skulle fokusere på å omfavne alle elever (Vislie, 2003). Hun referer til Sebba og Ainscow som fremstiller inkluderende opplæring som et nytt prinsipp som utfordrer spesialundervisningspraksisen, og representerer en kritikk av den ordinære undervisningen (Sebba & Ainscow, 1996 i Vislie, 2003).

Inkluderingsbegrepet ble introdusert i Norge for første gang med læreplanverket L97 og ble videreført med LK06. Tross flere år med intensjoner om en skole for alle, viser forskningen at skolen ikke evner å ivareta det mangfoldet skolen representerer. På denne måten kan det sies at det er et gap mellom intensjonen om en skole for alle og praksisen av den (Haug, 2014).

3.2 Et mangfoldig inkluderingsbegrep

Inkludering er et begrep som er mye brukt i sammenheng med barnehage og skole de senere årene, både nasjonalt og internasjonalt. Likevel finnes det ikke en universelt akseptert definisjon av begrepet inkludering (Haug, 2014). Salamancaerklæringen og UNESCO har hatt en sentral rolle for utviklingen av en forståelse for hva *en skole for alle* innebærer. UNESCOs beskrivelser av den inkluderende skolen kan virke vag og åpner for alternative forståelser av fenomenet (Harkestad Olsen, 2013). Konsekvensen blir at inkludering kan forstås på mange ulike måter. Dette bidrar til en situasjon hvor det oppstår forvirring rundt hva som behøves for å skape en skole for alle (Ainscow et al. 2000 i Ainscow & Miles, 2008).

Det virker som den dominerende forståelsen av inkludering i flere land er knyttet til elever med spesielle behov, og dette medfører at begrepet inkludering stadig forbindes med spesialpedagogikk og spesialundervisning (Thomas & Loxley, 2007). I en analyse av internasjonal forskning på dette området identifiserte Ainscow og Miles (2008) fem ulike

perspektiver på inkludering. De fant ut at inkludering blir forstått på ulike måter; det kobles blant annet til barn med funksjonshemninger, barn med problematferd, sårbare grupper, ideen om en skole for alle og alle barns rett til utdanning. Perspektivet som omhandler en skole for alle, handler om å utvikle én skole for mangfoldet barna representerer, noe som omfavner og verdsetter ulikheter blant elevene.

Det virker å eksistere enighet om at en felles begrepsbruk er essensielt for utviklingen av *en skole for alle*, og at inkonsekvensen i inkluderingsbegrepets innhold og praksis blir sett på som en utfordring for utviklingen av den inkluderende skolen (Ainscow & Miles, 2008; Florian & Spratt, 2013; Haug, 2014).

3.2.1 Inkludering som forstått i norsk utdanningspolitikk

I Norge er det slik at grunnopplæringens overordnede målsettinger og retningslinjer fastsettes av Stortinget. Opplæringsloven, forskrifter til opplæringsloven og læreplanverket legger føringer for hvordan opplæringen skal foregå i skolen. I tillegg foreligger ulike utredninger (NOU) og Stortingsmeldinger som gir grunnlagsbakgrunn for fremtidig utdanningspolitikk.

Som nevnt i innledningen kommer intensjonen om en skole for alle til uttrykk gjennom ulike utdanningspolitiske dokumenter. I disse anføres det at likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Dette betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle elever, og at alle elever skal få mulighet for læring, mestring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004).

Opplæringslovens § 1-3 om tilpasset opplæring og tidlig innsats, og § 5-3 om spesialundervisning er lovfestede rettigheter som blir koblet til den inkluderende skolen (Haug, 2014). Prinsippet om inkluderende opplæring kommer ytterligere til uttrykk i opplæringsloven § 8-1 og § 8-2 organisering av skolen. Tilpasset opplæring innebærer at undervisningen skal formes ut ifra elevens forutsetninger og behov, og er en rettighet alle elever har. Spesialundervisning derimot, skal sikre tilpasset og likeverdig opplæring for elever som ikke har, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og skal fastsettes gjennom enkeltvedtak basert på sakkyndig vurdering. Om organisering av undervisning sier loven at alle elever har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest hjemmet, og at alle elever skal tilhøre en klasse eller gruppe for å ivareta barnets behov for sosial tilhørighet. Likevel åpner loven for at elevene i deler av opplæringen kan deles i andre grupper ved behov (Opplæringsloven, 1998).

Harkestad Olsen (2013) har studert hvordan inkludering ble intendert i forbindelse med skolereformen «Kunnskapsløftet». Hun har analysert NOU-rapporten «I første rekke» og Stortingsmeldingen «Kultur for læring», som la grunnlaget for «Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2006); videre ble LK06's inkluderingsfokus også undersøkt. Harkestad Olsen fant at inkluderingsbegrepet drøftes omfattende i «I første rekke». Inkludering blir her drøftet i lys av overgangen fra integrering til inkludering, norsk skoles historie, og nasjonal og internasjonal forskning på området. Kvalitetsutvalgets innstilling gir som helhet sterke føringer for en bred inkluderingsforståelse hvor tilpasset opplæring blir ansett som et premiss for å oppnå en inkluderende skole, og spesialundervisningen foreslås avskaffet (Harkestad Olsen, 2013).

I «Kultur for læring» og i Kunnskapsløftet blir inkludering omtalt i liten grad. «Kultur for læring» angir inkludering, sammen med tilpasset og likeverdig opplæring, som et overordnet prinsipp i opplæringen. Meldingen bruker mye plass på å definere tilpasset opplæring, og grunnen til dette kan være at departementet anser likeverdig og tilpasset opplæring som en forutsetning for å oppnå en inkluderende skole. Verken «Kultur for læring» eller Kunnskapsløftet definerer inkluderingsbegrepet, og tar heller ikke standpunkt til hva som skal være det offisielle innholdet i begrepet inkludering, selv om inkludering fremstår som et viktig anliggende i skolen (Harkestad Olsen, 2013). Det virker derimot å være behov for en klar redegjørelse fra departementenes side om hvordan inkludering skal forstås og ivaretas i kommunene og i de enkelte skolene (ibid.):

Gjennom å se disse tre dokumenter i sammenheng og interaksjon med hverandre er det mulig å se en gjennomgående nerve av inkluderingsstanken. Men en læreplan må tåle å stå på egne bein som skolens grunnstein og i aktørenes forhandling om betydningen av inkludering (Harkestad Olsen, 2013, s. 59-60).

Kunnskapsløftet legger føringer for hvordan inkluderingsbegrepet skal forstås, men begreper blir allikevel tolket ulikt lokalt, og slik kan LK06 indirekte anvendes for å legitimere ulike segregerte opplæringstilbud lokalt (Nordahl & Haustätter, 2009). På denne måten kan elever med ulike funksjonsnedsettelser skilles ut i ekskluderende opplæringsarenaer, enten i den ordinære skolen eller i alternative skoletilbud.

De overordnede prinsippene om tilpasset og likeverdig opplæring i en skole for alle blir videreført i «Rett til læring» (NOU 2009: 18). «Rett til læring» var en utredning som skulle bidra til bedre læring for elever med særskilte behov. Her definerer utvalget den inkluderende skolen som en skole som skal ivareta at alle elever tar del i fellesskapet på en likeverdig måte. Inkludering blir videre beskrevet som et mål og en prosess. Det handler om

hvordan skolen kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte, som vil si at skolen må tilpasses det enkelte individ. Utvalget fremhever samtidig at likeverd og likestilling krever ulikheter i tilbud og tiltak, men at dette skal skje innenfor en inkluderende ramme. Mens «I første rekke» ikke fremmer en kritisk stemme angående inkludering (Harkestad Olsen, 2013), peker «Rett til læring» på kompleksiteten og utfordringene i praktiseringen av en skole for alle:

Realiseringen er avhengig av det handlingsrommet som eksisterer lokalt. Det er et resultat av nasjonale reguleringer, av prioriteringer i kommunene, av hvordan barnehage og skole forvalter sine oppgaver, av den enkelte førskolelærer og lærers forståelse og kompetanse. Forståelsen og praktiseringen er bestemt av en rekke forhold, slik som juridiske, økonomiske, organisatoriske, etiske, ideologiske og faglige faktorer. Det kan være motsetninger mellom dem, de kan være uklare og ha flere rimelige tolkninger (NOU 2009: 18, 2009, s. 17).

Videre skriver utvalget:

Et sentralt dilemma er i hvilken grad egne grupper og tilbud for grupper av barn og unge skal kunne aksepteres [...] Det som ikke kan aksepteres, er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller egenskapene [...] I enkelte tilfeller kan aleneundervisning være den eneste måten å gi opplæring på, fordi det handlingsrommet som er tilgjengelig, ikke tillater noe annet (NOU 2009: 18, 2009, s. 17).

I Stortingsmelding 18, «Læring og fellesskap», understreker regjeringen viktigheten av inkludering i utdanningspolitikken: «Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 8). Videre er ett av de tre hovedområdene i meldingen «På rett vei» en inkluderende fellesskole: «Fellesskolen skal gi alle like rammer for opplæringen uavhengig av bakgrunn. Elevene skal derfor i hovedsak være samlet i skoler der barn og unge fra hele det norske samfunnet møtes og lærer sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s.12). Det er blitt satt en inkluderingsnorm gjennom ulike utdanningspolitiske dokumenter, men ifølge Haug (2014) har ikke intensjonene fra politikken ført til en inkluderende praksis i skolene for alle elevgrupper. Når elevene i hovedsak skal gå på samme skole, blir betydningen av *en skole for alle* i praksis *en skole for de fleste*. Det er anerkjent at inkludering er et komplekst fenomen som innebærer tvil, konflikter og motsigelser (Ainscow & Miles, 2008). Man kan således diskutere hvorvidt svaret fra politisk hold på denne kompleksiteten er en ambivalent praksistilnærming til inkludering, hvor det finnes rom for alternative opplæringsarenaer der enkelte elever kategoriseres og undervises etter egenskaper og føres bort fra det ordinære fellesskapet.

Skolen har satt en standard for de elevene som skal gå der. Elever som får vanskeligheter med å nå disse standardene, risikerer å falle utenfor begrepet *alle*. Opplæringsloven åpner for en alternativ opplæringsplan gjennom spesialundervisning for de elevene som ikke makter skolens krav. Andre som ikke klarer å følge skolens standard, får en ordinær opplæring som ikke fungerer, og det kan virke som om utdanningspolitikken ikke er spesielt opptatt av de elevene skolen passer minst for (Haug, 2017). Mens tilpasset opplæring blir ansett som en forutsetning og et premiss for å skape en inkluderende skole, er spesialundervisningen fremdeles koblet til, og praktiseres i stort omfang gjennom, ulike segregerende undervisningspraksiser (Haug, 2014). For at spesialundervisning skal kunne ha en plass i den inkluderende skolen, er det vesentlig at skolen utvikler en organisering av tilbudet som står i forhold til intensjonene om en skole for alle (ibid.), som er mindre opptatt av den fysiske organiseringen og mer opptatt av å legge til rette for alternative arbeidsmåter og innhold (Norwich, 2008; Skrtic, 1992; i Haug, 2017). «I utdanningspolitiske dokumenter er det ofte enklere å gjøre vedtak om ambisiøse mål enn å realisere dem» (Haug, 2017, s.17). Overføringen fra ide og ideal til praksis virker fremdeles å være hovedutfordringen for den inkluderende skolen.

3.2.2 Studiens forståelse av inkludering

Inkluderingsforståelsen som er lagt til grunn for denne studien, handler om en skole som fokuserer på å fremme deltakelse og læring, samt verdsetter ulikheter og mangfold i en skole for alle (Ainscow & Miles, 2008). I dette perspektivet gir begrepet inkludering en annen og ny retning i forståelsen av *alle*. Det ultimate målet er at alle elever skal gå i vanlig klasse (Haug, 2014). Dette krever ikke bare tilstedeværelse, men en reell mulighet for alle barn til å delta i meningsfylt læring (Kershner, 2009).

Ainscow og Miles definerer dette perspektivet på inkludering gjennom fire punkter: (a) inkludering handler om *alle* barn og unge i skolen; (b) inkludering er basert på tilstedeværelse, deltakelse og oppnåelse; (c) inkludering er koblet til ekskludering, og innebærer bekjempelse av ekskludering; og (d) inkludering sees på som en varig prosess (Ainscow & Miles, 2008). I norsk sammenheng refererer Haug (2014) til fire forutsetninger for den inkluderende skolen. Alle elever skal: (a) være en del av fellesskapet; (b) være ekte deltakere; (c) være medvirkerne i opplæringen; og (d) få utbytte av opplæringen (ibid.). Med ekte deltakelse mener Haug det motsatte av å være tilskuer: «Ekte deltakelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til, og får lov til å nyte

av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger» (Haug, 2014, s. 13).

Det relevante i denne forståelsen er å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs forutsetninger. «En inkluderende skole skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. I den inkluderende skolen skal skolens virksomhet tilpasses alle elevene og deres behov, og ikke omvendt» (Haug, 2014, s. 9). Dette innebærer en pedagogisk tilnærming til undervisning og læring som støtter lærere i å forholde seg til individuelle forskjeller mellom elever på en måte som avverger marginalisering som kan oppstå når enkelte elever behandles annerledes (Florian & Spratt, 2013).

Denne inkluderingsforståelsen legges til grunn i oppgavens forståelse av inkludering i skolen, og vil dermed også bli benyttet i analysen av data i kapittel 5. Før analysen av datamaterialet vil de metodiske valgene for denne studien presenteres i kapittel 4.

4. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet redegjøres det for de metodiske valgene som er tatt i forskningsprosessen, og ulike betraktninger og overveielser i forbindelse med dette vil presenteres. Under *Metodevalg* blir metode, forskningsdesign og datainnsamlingsmetode angitt og begrunnet. Deretter presenteres utvalget og rekrutteringsprosessen. Under *Forskningsetiske betraktninger* gjøres det rede for de forskningsetiske prinsippene som er fulgt, de ulike etiske hensynene og betraktninger som er knyttet til rollen som forsker, samt refleksjoner rundt undersøkelsens gyldighet og troverdighet. Videre belyses utarbeidelsen av intervjuguiden, samt gjennomføringen av intervju i *Konstruksjon av data*. Avslutningsvis gjengis transkriberingsprosessen og analysens ulike faser i *Fremgangsmåten i analyseprosessen*. En nøyaktig rapportering av forskningsprosessen vil kunne bidra til transparens i studien, noe som er relevant for å styrke studiens pålitelighet (Silverman, 2001, i Thagaard, 2013).

4.1. Metodevalg

Forskningsdesign beskriver retningslinjene for prosjektets *hva, hvem, hvor og hvordan* (Thagaard, 2013, s. 54). Som en del av planen for undersøkelsen må en vurdere hvilken metodisk tilnærming som er hensiktsmessig å velge. Forskningsspørsmålet eller temaene forskeren er interessert i å belyse, blir utslagsgivende for hvilke metoder og forskningsdesign en kan benytte (ibid.).

4.1.1. Valg av metode og forskningsdesign

Studien er en kvalitativ, eksplorerende studie basert på en induktiv tilnærming. I motsetning til kvantitative studier, som er preget av sterk strukturering, er kvalitative studier preget av fleksibilitet. I løpet av forskningsprosessen kan opplegget endres og tilpasses erfaringer og nye utfordringer som oppstår underveis (Grønmo, 2014, i Thagaard, 2013). Arbeidet i studien foregikk mer eller mindre parallelt i de ulike delene av forskningsprosessen, hvor disse gjensidig påvirket hverandre. Undersøkelsens hensikt var å svare på forskningsspørsmålene «Hva vektlegger foreldre ved valg av skoletilbud for sine barn med funksjonsnedsettelse?» og «Hva forteller foreldrene om erfaringene med det valgte skoletilbudet?» Kvalitative metoder er særlig egnet for å få innsikt i menneskers indre liv og har stor relevans når forskeren søker innsikt i unike fenomener og utfordringer (Befring, 2015). Derfor ble en kvalitativ forskningsprosess vurdert som best egnet med tanke på undersøkelsens tema og problemstilling. Studien utforsker foreldres perspektiver og erfaringer, og derfor anses det

som hensiktsmessig å spørre foreldre om dette ved bruk av semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Å velge et eksplorerende design med en induktiv metodisk tilnærming anses som formålstjenlig på bakgrunn av studiens forskningsspørsmål, spesielt siden det foreligger et begrenset antall tidligere studier på temaet. I et eksplorerende design vil teori og tidligere forskning inspirere, samt ha en faglig støttefunksjon, men det er i større grad empirien som styrer prosjektets innhold og utforming (Befring, 2015). Det er informantenes perspektiver og erfaringer som danner utgangspunktet for analysen, og gjennom en kodingsprosess utvikles det kunnskap om viktige mønstre i datamaterialet (Dalen, 2013a). Forskningsspørsmålene har gitt retning i arbeidet, men disse har blitt utviklet og persistert i løpet av prosjektet (Thagaard, 2013). Ifølge Befring har eksplorerende design relevans for ulike pedagogiske og spesialpedagogiske problemområder, noe som kan føre til ny og uventet kunnskap og utvikling av nye problemstillinger (Befring, 2015).

I kvalitative metoder har fortolkning en sentral plass, og den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen er utgangspunktet for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Denne studiens vitenskapelige perspektiv knyttes til hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikken understreker relevansen av å fortolke menneskers handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er direkte åpenbart. Denne tradisjonen legger ikke vekt på å finne en egentlig sannhet, men på at fenomenet kan fortolkes på ulike nivåer (Gilje & Grimen, 1995). Videre bygger hermeneutisk tradisjon på prinsippet om at mening bare kan forstås når det som studeres sees i lys av den sammenhengen det er en del av. Delene forstås dermed i lys av helheten, mens helheten forstås i lys av delene (Thagaard, 2013).

I denne studien betyr dette at fortolkningen må sees i sammenheng med tekstens helhet og de ulike avsnittene av teksten, samt mellom ulike avsnitt og tekstens helhet. Konteksten og vekslingen er med på å skape forståelse, noe som også påvirkes av forskerens forforståelse. I møte med informantene og med det innsamlede datamateriale vil forskeren alltid ha en forforståelse (Gilje & Grimen, 1995). Det er umulig for forskeren å være uten forutinntatte meninger eller fordommer. Å trekke inn forskerens forforståelse på en måte som åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser står sentralt i undersøkelsen (Dalen, 2013a). Det er viktig å være oppmerksom på alle deler av forforståelsen forskeren ikke har noe bevisst og reflektert forhold til, og ikke la dette styre forskningens svar, men heller løfte dem frem og synliggjøre dem (Gilje & Grimen, 1995).

Utfordringer knyttet til dette vil bli nærmere omtalt i kapittel 4.2.1 om *Forskerens rolle*.

4.1.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

Temaet for undersøkelsen og forskningsspørsmålene har vært styrende for valg av metode for datakonstruksjon. På grunn av studiens fokus overfor foreldres perspektiver på forhold i opplæringen av sine barn, ble kvalitativt forskningsintervju vurdert som en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode. Det kvalitative forskningsintervju karakteriseres av at det søker å forstå verden fra intervjupersonens ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015). I interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede skapes kunnskapen i skjæringspunktet mellom intervjuerens og informantenes synspunkter. Målet er å få rikholdig informasjon om hvordan individer erfarer sin livssituasjon, om vedkommendes synspunkter og om perspektiver på temaer som tas opp i en intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Thagaard (2013) gir intervjuer et særlig godt grunnlag for innsikt i personens tanker, følelser og erfaringer. Videre er kvalitativt intervju en særlig formålstjenlig datainnsamlingsmetode for å innhente informasjon om hvordan de intervjuede opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (ibid.).

4.1.3. Utvalg og rekruttering

Studiens tema og forskningsspørsmål har fokus på foreldres erfaringer på valg av skoletilbud og erfaring med det valgte skoletilbudet for barnet med en funksjonsnedsettelse. Utvalget måtte derfor bestå av foreldre til barn med funksjonsnedsettelser i grunnskolen, eller foreldre med barn med vedtak om omfattende spesialundervisning. Neste steg handlet om å vurdere hvordan foreldregruppen skulle nås. Rekrutteringsprosessen viste seg å være veldig tidkrevende og vanskeligere enn forventet.

For å velge ut deltakere til prosjektet ble *snøballmetoden* prøvd (Thagaard, 2013). Det ble forsøkt etablert kontakt med personer i ulike nærliggende kommuner som kunne videreformidle kontakt med den ønskede foreldregruppen i grunnskolen. Men med begrenset kjennskap til, og tilgang på, personer utenfor egen kommune var dette en utfordring. I utgangspunktet var det ikke ønsket å henvende seg direkte til skoler for å etablere kontakt med den ønskede foreldregruppen. Grunnen var en bekymring om at skolene ville henvende seg kun til foreldre skolen hadde et godt forhold til. Dette ville kunne få innvirkning på prosjektets resultater. På grunn av tidspress, og en bekymring om å ikke få tak i deltakere til undersøkelsen, ble det likevel sendt mail til 17 tilfeldige skoler i Rogaland. Flere rektorer

avslø henvendelsen, og det ble ikke oppnådd noen form for kontakt med den ønskede foreldregruppen.

Det ble nødvendig å finne andre innfallsvinkler for å få tak med deltakere til forskningsprosjektet. Rekrutteringsmetoden ble forandret. Neste forsøk gikk ut på å ta kontakt med ulike representanter fra Foreldres Arbeidsutvalg (FAU) fra skoler som hadde spesialavdelinger, da elevene som går på disse avdelingene vanligvis har vedtak om mye spesialundervisning. Søket ble begrenset til skoler i fylkene Rogaland og Vest-Agder av praktiske grunner. Samtidig ble det publisert et infoskriv om studien på undertegnede's private Facebook-side, som ba «facebookvenner» om å dele innlegget med andre foreldre. Dette medførte sending av et endringsskjema til NSD (vedlegg nr. 2) hvor den nye rekrutteringsmetoden ble meldt. Tross innsats for å etablere kontakt med foreldre gjennom FAU og forskerens vennekrets på Facebook lyktes det ikke å få tak i deltakere til prosjektet.

I et nytt forsøk på å finne deltakere til undersøkelsen var det et behov for å tenke litt annerledes. I og med at Facebook har utallige lukkede facebookgrupper, hvor personer kan holde kontakt med bestemte mennesker, ble det på Facebook søkt på foreldregrupper for personer som har barn med spesielle behov. I Facebooks søkefelt ble det skrevet ulike ord som kunne antas å fange opp det ønskede utvalget. I denne prosessen ble det også funnet ulike frivillige interesseorganisasjoner som anvender Facebook for å nå et bestemt publikum. Etter å ha identifisert ti aktuelle facebookgrupper -og sider, ble det etablert kontakt med gruppeadministratorene via private meldinger på Facebook. I disse meldingene ble forskningsprosjektet presentert, og det ble spurt om bistand til å publisere prosjektets infoskriv (vedlegg nr. 3). På denne måten kunne dette bidra til etablering av kontakt med personer som kunne være interessert i å delta i prosjektet. Nesten samtlige av gruppeadministratorene tok imot forespørselen og publiserte prosjektets infoskriv på sine grupper og sider. Ni personer meldte sin interesse for å delta i forskningsprosjektet. Deltakerne var bosatt i seks ulike fylker. Samtlige deltakere fikk vite om prosjektet via Facebookgrupper. En av informantene viste seg under intervju å bo i samme by som forskeren, og derfor ble intervjuet av etiske grunner ikke tatt med i undersøkelsen.

På grunn av denne prosessen kan det argumenteres for at utvalget i undersøkelsen er basert på både strategisk -og tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Utvelging av deltakere kan ha betydning for konklusjonene og forskningsprosjektets overførbarhet. Ved tilgjengelighetsutvelgelse må en reflektere og vurdere hvilken betydning ulike skjevheter kan ha for studien. Hvem er informantene? Hvem er ikke representert? Denne type skjevheter er viktig å diskutere og reflektere i relasjon til konklusjonene undersøkelsen kommer frem til

(Thagaard, 2013). I denne studien er det kun mødre som stilte til intervju. Ville fedre ha svart annerledes eller kommet med en annen innfallsvinkel på valg av skole og deres erfaring med det? slik det var tilfelle i en studie foretatt av Bjarnason (2011). Hva ville informantene som valgte å delta i studien fremme med sin stemme? De fleste som valgte å stille til intervju var foreldre som hadde valgt bort det ordinære skoletilbudet. Hva med perspektivene til foreldre som valgte ordinære skoletilbud? Hva har studien gått glipp av på grunn av det? Herunder er det viktig å påpeke at ulike forhold og informantenes grunnlag for å delta i studien kan påvirke studiens resultater på ulike måter.

Informantenes barn hadde ulike forutsetninger og behov. Alle barn fikk sin opplæring i ulike skoletilbud. Fem informanter fortalte at barna deres gikk på skoler med spesialavdelinger, to informanter fortalte at barna gikk på spesialskole, mens én fortalte at datteren gikk på en ordinær skole. De ulike skolene organiserer skoledagen på ulike måter; de fleste av informantenes barn opplevde å få hele, eller deler av sin undervisning utenfor det ordinære fellesskapet. Samtlige av informantenes barn hadde oppfølging av pedagog og assistenter gjennom hele skoledagen. De aller fleste barna hadde en overrepresentasjon av assistenter i skoledagen sin.

Tabell 1 Oversikt over barns ulike skoletilbud:

Skoletilbud	Sandra	Ulf	Carsten	Storm	Karl	Birger	Arne	Frida
Spesialavdeling								
Spesialskole								
Ordinær skole								

Spesialavdelingen er en avdeling for spesialundervisning knyttet til en ordinær skole. De fleste elever som gikk på spesialavdeling fikk sin undervisning i ulik grad fordelt mellom spesialavdelingen og den ordinære avdelingen ved skolen. De aller fleste elever forholdte seg også til det ordinære klasserommet, i forskjellig grad. I intervjuene kom det frem at tre av informantenes barn gikk på en spesialavdeling som var «spesialisert» på barnas diagnoser. De to andre barna gikk på avdelinger som var sammensatt av barn med ulike diagnoser.

Spesialskolene er egne skoler for spesialundervisning. To av informantenes barn gikk på spesialskolene. Den ene gikk på en spesialskole som organiserte skoledagen for elevene ved å danne små utgrupper. Gruppene ble utplassert og barna fikk sin undervisning på en ordinær skole i kommunen. Den ordinære klassen hadde et grupperom hvor tre andre elever fra

spesialskolen med samme diagnose ble tatt ut i grupperommet «ved behov». Det andre barnet som gikk på spesialskole fikk for det meste individuell undervisning.

Det eneste av informantenes barn som gikk på ordinær skole, hadde en assistent som fulgte barnet gjennom hele skoledagen. Eleven vekslet mellom å få sin undervisning i klasserommet og i et eget basisrom.

Tabell 2 Oversikt over barnas funksjonsnedsettelse:

Type funksjonsnedsettelse	Sandra	Ulf	Carsten	Storm	Karl	Birger	Arne	Frida
Fysisk funksjonsnedsettelse								
Lærehemninger/ Autismespekter								
Sammensatte funksjonsvansker								

De aller fleste informantene startet intervjuet med å oppgi barnets diagnose og funksjonsnivå. Samtlige informanter fortalte at deres barn trengte rolige og avskjermede omgivelser i sin skolehverdag – i varierende grad. Flere fortalte om utfordringer knyttet til barnas kommunikasjon og lek med andre medlever, både i den ordinære klassen og i spesialavdelingen eller spesialskolen. Noen elever hadde ikke et funksjonelt språk og kommuniserte med alternative kommunikasjonsformer. Flere foreldre karakteriserte barna som umodne for alderen i forhold til barn på samme alder.

4.2. Forskningsetiske betraktninger

Etiske utfordringer er til stede i all kvalitativ forskning, hvor forsker og deltaker inngår i relativt nære relasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015), noe som kan sies å være spesielt sårbart i studier som omhandler foreldre og barn (Bjarnason, 2011). Det er et krav at forskningen skal være forankret i anerkjente forskningsetiske verdier. Deltakere i forskning skal møtes med respekt og verdighet, og forskningsetiske prinsipper er normer som skal bidra til at forskningsprosessen foregår på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015). Disse er presentert og definert i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006). Studien har prøvd å etterfølge disse nøye. Gjennom hele studiens

forløp – fra planlegging til rapportering – er det tatt hensyn til det etiske aspektet (Maxwell, 2009, s. 216).

Forskningsprosjektet krevde melding til Personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvor studien ble registrert og vurdert (vedlegg nr. 1). Denne undersøkelsen involverer mennesker som kan hevdes å være i vanskelige livssituasjoner, da dette er familier med barn med ulik grad av funksjonsnedsettelse. Når deltakere i et forskningsprosjekt er mennesker i sårbare situasjoner, må forskeren vise særlig varsomhet, da eventuelle feilgrep kan forårsake ekstra belastninger (Bjarnason, 2011; Dalen, 2013a). Dette blir også fremhevet av NESH (2006). Ifølge Bjarnason (2011) handler vanligvis forskningsprosjekter som involverer utsatte grupper ikke bare om å utvikle ny kunnskap, men også om å gi de som oftest ikke blir hørt en stemme. Forskeren har således et spesielt ansvar fordi forskningen vil kunne påvirke informantenes livssituasjon (Dalen, 2013a).

Ifølge NESH (2006) sine retningslinjer har forskeren ansvar for å gi tilstrekkelig informasjon om studien, slik at informantene er innforstått med hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer. Videre bør informantenes samtykke dokumenteres. Dette ble ivaretatt ved at informantene fikk tilgang til et informasjonsskriv (vedlegg nr. 3) i ulike private og frivillige foreldregrupper og sider på Facebook. Informasjonsskrivet ble videreformidlet av ulike gruppeadministratorer, og forskeren valgte selv å ikke bli medlem av disse gruppene eller uttale seg direkte i disse. På denne måten skulle ikke informantene føle seg presset til å delta i prosjektet. Selv om Facebook er en sosial mediekanal, foregikk all kommunikasjon mellom informantene og undertegnende gjennom private meldinger og mail, slik at deltakelse i prosjektet ikke ble avslørt. For å kunne dokumentere at informantene hadde gitt sitt samtykke ble en samtykkeerklæring utformet (vedlegg nr. 5), og denne ble signert av samtlige informanter i forkant av intervjuene.

Konfidensialitet er et vesentlig punkt hos NESH (2006). Ved kvalitative intervjuer er kravet om konfidensialitet spesielt viktig, da forsker og informant møtes i en personlig setting (Dalen, 2013a). Derfor har all informasjon i forskningsprosjektet blitt behandlet slik at både deltakernes og deres barns identitet (som informantene fortalte om) forblir anonym, også når undersøkelsen presenteres (Thagaard, 2013).

Hensynet til vitenskapelig troverdighet og det etiske ansvaret ovenfor deltakerne i prosjektet kan mange ganger beskrives som et dilemma (Thagaard, 2013, s. 226). I denne studien beskriver foreldre spesifikke diagnoser og karaktertrekk hos sine barn, i tillegg til ulike skolesituasjoner som kan implisere indirekte personlig identifikasjon av både barna og informantene. For å ivareta informantenes og barnas anonymitet er det foretatt ulike

symbolske utskiftninger med hensyn til deltakere og deres barn, men uten at dette skal ha hatt konsekvenser for budskapet som er blitt formidlet (Thagaard, 2013). Det er brukt fiktive navn i transkriberingsarbeidet og i presentasjonen av undersøkelsen. Dette gjelder både alder og klassetrinn for informantenes barn, men også antall barn i samme spesialgruppe/klasse som informantenes barn. Det er presentert generelle trekk og diagnoser hos informantenes barn, men unike diagnoser og særtrekk som i utgangspunktet ikke er relevante for oppgavens meningsinnhold, er utelatt. Videre har sitater blitt gjengitt på bokmål fremfor opprinnelig dialekt. Sitatene er likevel gjengitt på en slik måte at dette ikke har konsekvenser for studiens gyldighet; tekstens opprinnelige mening er ivaretatt, samtidig som anonymiteten styrkes.

4.2.1. Forskerens rolle

«Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelig kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskerens bakgrunn som lærer på en spesialavdeling er noe som måtte reflekteres over og tas hensyn til i forskingsprosessen. Forståelsen som i denne studien ble utviklet av dataene, må sees i sammenheng med forskerens forforståelse (Thagaard, 2013). Forskerens tilknytning til feltet kan gi et særlig godt utgangspunkt for forståelse av det som studeres, og dermed utvikles tolkningen i relasjon til forskerens erfaringer. Samtidig kan dette føre til at forskeren overser det som skiller seg fra egne erfaringer. Dette kan være en mulig trussel mot studiens troverdighet (Gilje & Grimen, 1995). Det er derfor viktig at forskeren presenterer sitt ståsted slik at leseren av studien kan vurdere hvordan forskeren kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013). Forskerens ståsted klargjøres i denne studien gjennom eksplisitte beskrivelser av teoretisk ståsted og metodiske valg.

I kvalitativ forskning er interaksjon mellom forsker og informant det som konstruerer forskningens empiri. Denne interaksjonen er basert på tillit. Kvalitativ forskning innebærer ulikhet i rollene og ubalanse i maktforhold mellom forsker og informant, dette er spesielt viktig å være bevisst når man forsker på foreldre med barn i sårbare situasjoner, for å unngå ytterligere belastninger (Bjarnason, 2011). Jeg har derfor forsøkt å reflektere over, og være bevisst min rolle som forsker i samhandling med informantene, og hvordan dette kan ha påvirket informantene og dermed forskningsprosjektet. Flere ganger måtte enkelte intervjusituasjoner overveies. Én informant virket å være i en spesielt belastende situasjon. Skulle det tas hensyn til dette og avbryte intervjuet? Eller skulle vedkommendes stemme få bli hørt? Denne opplevelsen kan sies å være i samsvar med Bjarnasons metafor «walking on

egg shells», som prøver å fange forskerens ulike overveielser i møte med mennesker i sårbare situasjoner i forskningssammenheng (Bjarnason, 2011, s. 144).

Det er viktig å ha i tankene at informantene som villig fortalte sine historier gjorde dette fordi de hadde et ønske om å bli lyttet til, og opplyse fagfolk, politikere og samfunnet om deres barns skjebne. Ifølge Bjarnason har forskeren et viktig ansvar i slike situasjoner: « I believe that it is the responsibility of the researcher in such cases to make sure as possible that the research participant feels empowered through having shared their stories» (Bjarnason, 2011, s. 154). Dette ansvaret er forsøkt ivaretatt gjennom denne studien.

4.2.2. Studiens gyldighet og troverdighet

Silverman fremhever troverdighet som sentralt i forbindelse med vurdering av forskningen, og mener at begrepene reliabilitet og validitet er vesentlige i drøftelser av forskningens troverdighet (Silverman, 2001 i Thaggard, 2013). Reliabilitet og validitet har tidligere vært knyttet hovedsakelig til kvantitative forskningsprosjekter. Disse bygger på naturvitenskapelige tenkemåter og en annen vitenskapsteoretisk forankring enn den kvalitative forskningen. Derfor har flere forskere påpekt et behov for egen terminologi i kvalitative studier. Dette betyr ikke at den kvalitative forskningen ikke skal behandle spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet, men at det må benyttes andre begreper og andre definisjoner enn det som anvendes i kvantitativ forskning (Befring, 2015; Dalen, 2013a; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien refereres det til begrepet reliabilitet når det gjelder studiens troverdighet, og validitet når det gjelder studiens gyldighet.

Reliabilitetsbegrepet handler om dataenes nøyaktighet og konsistens. For å vurdere forskningsprosjekts troverdighet forutsettes en nøyaktig beskrivelse av de fremgangsmåtene som er benyttet i de ulike deler av forskningsprosessen (Befring, 2015). Silverman anvender begrepet «transparency» for denne prosessen (Silverman 2011, s. 360, i Thagaard, 2013, s. 202). For å styrke forskningsprosjektets troverdighet er det blitt forsøkt å være så konkret og spesifikk som mulig i beskrivelsen av fremgangsmåtene i alle delene av forskningsprosjektet. Videre kan troverdigheten styrkes ved at andre forskere deltar i prosjektet, enten gjennom samarbeid, diskusjon eller evaluering (Thagaard, 2013). Veileder har i dette tilfellet fungert som en konstruktiv kritisk stemme og «sparringspartner», som har vurdert og veiledet gjennom alle prosjektets faser.

I kvalitativ forskning er studiens gyldighet knyttet til tolking av data. Det handler om hvorvidt de tolkningene forskeren har kommet frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten forskeren har studert (Thagaard, 2013). Validering hører til under alle ulike

faser av undersøkelsen og gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Befring (2015) handler validitetsspørsmålet om graden av «researcher bias». For å styrke forskningsprosjektets validitet ble Silvermans anvendelse av begrepet «transparency» ansett som et godt utgangspunkt (Silverman, 2011, s. 360-373, i Thagaard, 2013, s. 205). Studien har derfor til hensikt å være transparent ved å beskrive grunnlaget for fortolkninger (Thagaard, 2013). Som en del av prosessen med å styrke validiteten er det blitt redegjort for forskerrollen og det å forske på eget fagfelt, slik at leseren kan få mulighet til å vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2013a; Thagaard, 2013). Det har videre vært et poeng å være en kritisk leser og tolker. Relevante deler av deltagernes uttalelser er gjengitt og deretter er sitatene fortolket. Sitatene er tolket i lys av den konteksten de var en del av. Tolkningen må gå utover øyeblikksbildet og kan valideres i forhold til en større helhetsforståelse (Dalen, 2013a). I tråd med Befring (2015) er det blitt forsøkt å fremstille foreldres utsagn og forskerens tolkninger på en klar måte, slik at leseren kan skille disse fra hverandre. Videre i denne prosessen, og i tråd med Thagaard (2013), er det gjort rede for hvordan analysen har gitt grunnlag for prosjektets konklusjoner.

4.3 Konstruksjon av data

4.3.1. Intervjuguide

I forskningsprosjekter som benytter seg av intervju som datainnsamlingsmetode, vil det være behov for utarbeiding av en intervjuguide. En intervjuguide skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de mest relevante områdene studiet prøver å belyse (Dalen, 2013a). Når man skal planlegge et kvalitativt intervju, må derfor tema for og formålet med undersøkelsen sees i sammenheng med spørsmålene man stiller. Kunnskap om tema en vil undersøke er vesentlig for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Temaet i denne oppgaven springer ut fra teorien som undersøkelsen har støttet seg til og søkt inspirasjon fra, samt tidligere forskning på feltet.

I forbindelse med utforming av intervjuguide var det et ønske at spørsmålsformuleringene skulle være åpne slik at informantene ble oppmuntret til å presentere sine synpunkter og erfaringer (Thagaard, 2013). Det ble valgt et semistrukturert livsverden-intervju (vedlegg nr. 4), hvor forslag til relevante spørsmål som var ment å dekke undersøkelsens formål, var nedskrevet. Semistrukturert intervju ble ansett som formålstjenlig i en eksplorerende studie med induktiv tilnærming, da semistrukturerte intervjuer er preget av åpenhet, også når det gjelder forandring i spørsmålsrekkefølgen og formuleringen av spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig var intervjuguiden ment å skulle holde fokus ved å

være delvis forankret i teori innen inkluderende pedagogikk, samt i tidligere forskning på temaet.

4.3.2. Gjennomføring av intervjuer

Grunnet informantenes geografiske spredning over seks ulike fylker, ville intervjuene kunne medføre en del reisevirksomhet. Det måtte vurderes hvor mye tid og økonomiske ressurser som kunne brukes på dette. Det var ønskelig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt så langt det var mulig. Dette ville gi mulighet til å fange de nonverbale sidene av et intervju, og skape en mer fortrolig setting mellom forsker og informanter. Tross de lange avstandene ble det besluttet å reise ut til seks deltakere. De to siste intervjuene ble gjennomført via Skype grunnet geografiske og økonomiske forhold. Å bruke videosamtale kan sies å være det nærmeste man kan komme et intervju ansikt til ansikt, og det ble ansett som et adekvat alternativ. Å gjennomføre intervjuer i atmosfærer informantene føler seg fortrolig med, vil kunne skape en tillit som medfører at informantene åpner seg om kunnskapen forskeren ønsker å få frem (Thagaard, 2013). Derfor ble intervjuene lokalisert ut fra informantenes ønsker. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en to-ukers periode.

Intervjuene begynte med en liten brifing, for å gi informanten en oppfatning av forskeren før vedkommende fritt meddeler sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjusituasjonene ble intervjuguiden til tider et forstyrrende element ved at den ble litt styrende. Dette medførte utfordringer når det gjaldt å komme med gode oppfølgingsspørsmål. For hvert intervju som ble gjennomført, ble det etablert en bedre balanse mellom bruk av intervjuguide og spontanitet i intervjusituasjonen.

I en intervjusituasjon skal intervjueren foreta raske valg mellom hva det skal spørres om og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette førte til at det i intervjusituasjonen, hvor det ble prøvd å oppnå en kontakt slik at informantene følte seg trygge og hadde lyst til å dele sine erfaringer, ble uttrykt sympati og støtte i form av bekreftende uttrykk, kommentarer og oppfølgingsspørsmål i forhold til informantens utsagn (Thagaard, 2013). I en slik setting kan noen oppfølgingsspørsmål utilsiktet ha hatt en ledende form. Dette har også skjedd i forsøk på å tydeliggjøre noe informantene har sagt, eller i forsøk på å verifisere en fortolkning. Intervjuene varierte i omfang fra 45 til 60 minutter.

4.4. Framgangsmåten i analyseprosessen

4.4.1. Transkribering

I prosessen med å klargjøre datamaterialet for analyse, ble intervjuene transkribert ordrett ved bruk av dataanalyseverktøyet Nvivo. Lydopptakene var av god kvalitet. Transkriberingen ble foretatt av forskeren selv; dette ga en unik sjanse til å bli bedre kjent med datamaterialet (Dalen, 2013a). I en transkripsjon blir intervjusamtalen dekontekstualisert og gjengitt i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen kan derfor ses på som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og denne prosessen vil kreve en rekke vurderinger og beslutninger (ibid.). Dette redegjøres nærmere for i neste avsnitt.

I prosessen med å skrive ned intervjuteksten ble følgende spørsmål stilt: «Hva er relevant for min forskning?», Kvale og Brinkmann argumenterer for at dette spørsmålet er mer konstruktivt i transkriberingsarbeidet enn å spørre «hva er en korrekt transkripsjon?» (2015, s. 212). Intervjuene ble transkribert så ordrett som mulig, med utfyllingsuttrykk og gjentakelser, men pauser og tonefall ble utelukket. Eventuelle pauser eller emosjonelle uttrykk ble notert ned, samt ulike refleksjoner som oppstod rett etter intervjuene. Det var vurderinger rundt transkriberingsarbeidet med tanke på studiens troverdighet og det etiske aspektet ovenfor informantene. Som nevnt tidligere i kapittel 4.2, ble intervjusamtalene skrevet ned på bokmål fremfor dialekt; dette for at informantenes sitater ikke skulle kunne identifiseres i etterkant. Også gjentakelse av ord og usammenhengende utsagn ble endret til en mer korrekt skriftlig form; dette for å unngå at eventuell bruk av sitater skulle medføre en uetisk stigmatisering av informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette kunne være problematisk for studiens troverdighet; for å begrense dette ble intervjusamtalene skrevet ned etter beste evne, på en måte som gjorde at teksten ikke mistet sin opprinnelige mening.

4.4.2. Analysens ulike faser

Analysen begynte allerede under selve intervjusamtalen, og fortsatte i transkripsjonsfasen når informantenes stemmer ble skrevet om til tekst. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ligger intervjuanalyse et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt av informanten og den endelige historien som forskeren gjengir. Analysen er gjennomført gjennom tre ulike faser og karakteriseres ved at den er både deduktiv og induktiv. Det første steget i analyseprosessen etter transkribering innebærer å bli fortrolig med dataene. Intervjuene og notatene ble grundig lest. På denne måten kunne det skapes et grunnlag for å utvikle en forståelse av sammenhenger mellom dataens ulike mønstre (Thagaard, 2013).

I den første fasen ble meningskodning benyttet; intervjuene ble lest grundig og relevante avsnitt ble kodet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodingsprosessen innebærer å fremstille utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten, men også refleksjon over hvordan sammenhenger mellom kodene som anvendes kan forstås, og anvendelse av begreper som understreker dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013). Analysekategoriene var både teoristyrte, med forankring i intervjuguiden, og datastyrte, og kodingen ble systematisert ved hjelp av Nvivo. Gjennom analysekategoriene ble det forsøkt å definere erfaringene og handlingene som informantene beskrev, hvor målet var å utvikle kategorier som rommet disse fullt ut (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategoriene ble sammenlignet, og det ble søkt etter likheter og ulikheter i dataene, noe som ledet til utvalg av nye data. Dette ga oversikt i datamengden, da koding bryter ned en tekst i mindre enheter (ibid.).

I fase to ble det foretatt en meningsfortetting av datamaterialet. «Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare meningen i det som blir sagt, gjengis med få ord» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Denne gangen ble intervjuene lest flere ganger hver for seg, men i tillegg ble det kodete materialet lest på tvers av analysekategoriene. Det ble forsøkt å se sammenhenger og ulikheter mellom disse og informantens utsagn. Det ble lett etter naturlige meningsenheter og deres hovedtema (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysekategoriene fra fase én ble deretter plassert i tematiske kategorier. Det ble prøvd å ikke utvikle for mange kategorier, da dette ville ha ført til at den videre analyseprosessen hadde blitt uoversiktlig og vanskelig å håndtere (Thagaard, 2013).

I fase tre ble det foretatt en meningsfortolkning, noe som innebærer en dypere og mer kritisk fortolkning av data (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne fasen går fortolkeren «utover det som [...] direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer direkte i teksten» (ibid., s. 234). Det er viktig å merke seg at fortolkningen som ble utviklet, ble preget av interaksjon mellom tendensene i datamaterialet, forskerens forforståelse og det teoretiske perspektivet. I denne prosessen ble det prøvd å sette fenomenene som blir studert i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Denne fasen ble preget av en hermeneutisk frem-og-tilbake-prosess mellom deler og helhet. «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes den i forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Ut fra denne prosessen ble det konstruert to fortellinger: «Fortellinger om valg av skoletilbud» og «Fortellinger om erfaringer med skoletilbudet», med fire undertemaer hver.

Dataene blir på denne måten fremstilt som fortellinger med fire undertematikker, og disse presenteres i neste kapittel. På denne måten kan narrative tilnæringer bidra med kunnskap i det spesialpedagogiske feltet basert på stemmene til «de andre», de som vanligvis ikke blir lyttet til i slike sammenhenger, og tilføre kunnskap om fortellerens innsikt og forståelse av kulturen og samfunnet de er en del av (Lang et al., 2012; Thagaard, 2013). Biesta hevder at «Gjennom narrativer kan vi forestille oss noen andres ståsted som en posisjon vi selv kunne ha vært i» (Biesta, 2000).

Tabell 3 Analysens ulike faser. Tabellen viser analysekategoriene i de ulike fasene. Med utgangspunkt i kodingen fra fase 1, ble det utviklet nye kategorier i fase 2. Videre dannet fase 2 grunnlag for utviklingen av fortellinger i fase 3.

Analysens ulike faser		
Fase 1: Koding	Fase 2: Meningsfortetting	Fase 3: Meningsfortolkning
Bekymringer, trygghet Ensomhet, deltakelse/inkludering, Organisering av skolehverdagen Andre etater, Informasjon om valg av skoletilbud, beskrivelse av elever, mulighet for læring, mestring, trivsel.	Valg av skole Tidligere erfaringer Skolehverdagen Forberedelse til skole	Fortellinger om valg av skoletilbud. Basert på bekymringer og forventinger i forhold til: <ul style="list-style-type: none"> - Skolens kompetanse og ressurser i skoletilbudet - Skolens holdning til barna - Ensomhet og tilhørighet i skolen
Tilrettelegging, samarbeid Kamper, krenkende atferd mot eleven og foreldre, Kompetanse, læringsmål Fag, ulemper Fordeler, kontakt med medelever, foreldres annerledeshet, kontakt med medelever, mestring, Mulighet for læring	Spesial avdeling Spesial skole Ordinær skolens Fordeler og ulemper Kompetanse Samhandling med andre elever Fag Inkludering	Fortellinger om erfaringer med de ulike skoletilbudet. Basert på bekymringer og forventinger i forhold til: <ul style="list-style-type: none"> - Skolens kompetanse og ressurser i skoletilbudet - Skolens holdning til barna - Ensomhet og tilhørighet i skolen

5. Presentasjon av analysen

I dette kapittelet presenteres analysen av datamaterialet. I analyseprosessens tredje fase ble det konstruert to metafortellinger, og analysepresentasjonen struktureres deretter:

1) Fortellinger om valg av skoletilbud med tre undertematikker:

Informantenes bekymringer og forventninger med tanke på:

1. Skolens kompetanse, og ressurser i skoletilbudet
2. Skolens holdninger til barna
3. Ensomhet og tilhørighet i skolen

2) Fortellinger om erfaringer med det valgte skoletilbudet, hvor foreldre presenteres sine erfaringer med det valgte skoletilbud gjennom tre undertematikker:

1. Erfaringer med skoler med spesialavdeling
2. Erfaringer med spesialskoler
3. Erfaringer med den ordinære skolen.

Både del 1 og del 2 avsluttes med en kortfattet oppsummering.

5.1 Foreldres fortellinger om valg av skoletilbud

I denne delen presenteres foreldrefortellinger som illustrerer ulike bekymringer og forventninger knyttet til ulike faktorer i skolen, og som var vesentlige for valget av skoletilbud for informantenes barn.

5.1.1 Bekymringer og forventninger om skolens kompetanse og ressurser

I intervjuene kom det frem at informantenes bekymringer og forventninger knyttet til både ansattes kompetanse og skoletilbudets ressurser var viktige faktorer for valg av skole for sine barn. Samtlige informanter hadde kjennskap til at den ordinære skolen hadde plikt til å tilpasse skolehverdagen ut fra barnas forutsetninger og behov, men de mente likevel at alternative opplæringsarenaer ville kunne tilby en mer skreddersydd faglig og sosial støtte til barn med særskilte behov. I tillegg mente informantene at skolens kompetanse ville være sentral for å kunne skape opplæringsarenaer hvor barna lærer og opplever mestring på sine egne premisser.

Flertallet av foreldrene mente at den ordinære skolen hadde for lite kompetanse og ressurser sammenliknet med et alternativt skoletilbud. Flere sa at kompetansen de alternative skoletilbudene hadde opparbeidet seg gjennom erfaringer med å jobbe med barn med

særskilte behov, skapte en større tillit til det alternative skoletilbudet: «Vi trenger ikke å lære denne skolen hva Down syndrom er; det vet de veldig godt; det ga en veldig trygghet for oss» (Ulfs mor). Den spesialpedagogiske kompetansen informantene etterspurte, hadde sammenheng med kunnskap om barnas diagnose, men også med hva informantene anså som viktig kunnskap for barnet. Samtlige informanter anså sosial tilpasning og «livslæring» som en viktig del av deres barns opplæringsbehov. De anså at det alternative skoletilbudet innehadde den nødvendige opplæringskompetansen på dette området. Dette ville føre til utvikling av læringsmål tilpasset barnas forutsetninger og behov, og opplevelse av mestring hos barna. Foreldrene anså videre at alternative opplæringstilbud hadde en annen type sensitivitet i møte med elevene med særskilte behov. Moren til Karl fortalte: «Det er andre ting enn norsk, engelsk og matte han trenger opplæring i, det er en multifunksjonshemming vi snakker om». Hun mente at personalet måtte ha opplæringskompetanse i ferdigheter som ville kunne hjelpe sønnen å få en best mulig livskvalitet ut fra hans forutsetninger.

De fleste foreldrene beskrev en prioritering/avveining mellom faglig og sosial mestring: «Han må trene på å henvende seg til andre barn og komme i gang med lek sammen med andre barn» (Ulfs mor). Med tanke på bekymringer og forventninger om skolens kompetanse og ressurser mente flertallet av informantene at det alternative skoletilbudet, i motsetning til den ordinære skolen, hadde evne til å legge til rette for læring og mestring av sosiale og hverdagslige ferdigheter ut fra barnas funksjonelle begrensninger. I tillegg mente de fleste informantene at de ansatte i den ordinære skolen hadde et annet perspektiv på hva som var viktig kunnskap for barnet, hvor den ordinære skolen la fokus på fag og læreplanens måloppnåelse, og hvor læringsbegrepet kunne fremstå som smalere og mer avgrenset.

Flere foreldre fortalte også om forestillingen om at alternative skoletilbud ville innebære flere ressurser og dermed tilby et mer adekvat skoletilbud og bedre oppfølging for sine barn: «Alle som hører til spesialskolen føler at det er det beste tilbudet ditt barn kan få, for da har du ressursene» (Birgers mor).

Tidligere erfaringer med barnehage og skole vedrørende kompetanse og ressursbruk har vært en viktig påvirkningsfaktor i valg av skole for flertallet av informantene. Da moren til Storm skulle begynne å planlegge skolestart for sin sønn, rådet Pedagogisk-Psykologisk tjeneste (PPT) og de ansatte i barnehagen henne til å sende Storm på et alternativt skoletilbud. Hun sa: «Jeg syntes det hørtet både stigmatiserende og ugreit ut», men erfaringene hun hadde hatt med Storms barnehage var så negative og belastende at hun åpnet for tanken, og håpet på at en skole med spesialavdeling muligens ville være bedre tilpasset Storms forutsetninger og behov:

Fordi han ikke har fungert i samlinger i barnehagen, var det en slags indikator på at det kanskje ikke ville fungere i et vanlig klasserom i skolen [...] Vi hadde mye frustrasjon med barnehagen som ikke hadde gjort jobben sin ordentlig. For min egen helses skyld var det fornuftig å få ham inn på en avdeling som jeg var trygg på hadde ressurser og kompetanse på autisme (Moren til Storm).

Sitatet ovenfor fremhever en grunnleggende mistillit til den ordinære skolen når det gjelder evnen å ivareta barn med særlige behov i skolen. Både Storm og Sandras mor mente at barns manglende mestring på ulike områder i barnehagen forutsa utfordringene barna ville møte på den ordinære skolen. Denne frustrasjonen og den manglende mestringen kan muligens forklares med barnehagens manglende kompetanse for mangfold.

Også påvirkning fra omgivelsene var en faktor i noen foreldres valgprosess. I tillegg til rådene fra PTT og de negative erfaringer med barnehagen, var råd fra to venninner utslagsgivende for valg av skole for Storms mor:

Jeg kjente lærere som hadde hatt barn på spesialavdelingen, og som var veldig fornøyd med det [...] Rådet fra disse venninnene var: Ikke send ham til nærskolen; han får ikke den hjelpen han har krav på. Det blir «skaltet» med alt av ressurser; er en lærer syk, blir pedagog-ressurser brukt til vikar for klassen i stedet [...] Det er kanskje mitt største argument mot å være i vanlig skole: Hvis man har en elev med omfattende behov, blir man lurt (Storms mor).

Selv lærere som var venner av Storms mor, og som selv hadde barn med spesielle behov, mente at alternative opplæringstilbud var et bedre valg, både når det gjaldt kompetanse og ressursbruk. Carstens mor hadde erfaring med det alternative barnehagetilbudet fra før av. Hun fortalte at i barnehagen anbefalte PPT å overføre sønnen til en barnehage med spesialavdeling, da hennes sønn, ifølge barnehagepersonalet, ikke fulgte den samme utviklingen som de andre barna. Om barnehagen med spesialavdeling fortalte Carstens mor om kunnskap på autisme og evne til å tilrettelegge barnehagedagen basert på sønnens forutsetninger og behov, slik at Carsten opplevde både faglig og sosial mestring. Balansen spesialbarnehagen klarte å utvikle for Carsten, ville hans mor ha videreført i skolen, og hun forventet at en skole med spesialavdeling skulle kunne gi Carsten de samme betingelsene for sosial -og faglig mestring som spesialbarnehagen. Carstens mor sa:

Jeg ville ha ham inn på en skole som kunne gi ham det samme opplegget som det han fikk i barnehagen [...] Han fikk det beste av to verdener, så det var derfor jeg ville han skulle gå på en skole med spesialavdeling.

I prosessen ved valg av skoletilbud for sitt barn, var én av strategiene til Ulfs mor å besøke ulike skoler med spesialavdeling. Formålet med disse besøkene var å få ny informasjon om hva disse tilbudene ville kunne innebære for Ulfs skolehverdag. Etter disse besøksrundene på

de aktuelle spesialavdelingene satt hun igjen med en forventning om at barnet hennes ville få støtte til å mestre skolehverdagen på ulike plan:

Vi har liksom lyttet til erfaringene og lest oss til erfaringene. På den vanlige skolen får noen et kjempebra opplegg og er veldig fornøyd, mens andre sliter voldsomt. Da får de kanskje litt spesialpedagog, litt tilrettelegging og så er det ufaglærte assistenter [...] [I spesialavdelingen] er vi sikre at han får stort sett den faglige oppfølgingen han vil trenge, og den støtten sosialt som han vil trenge for å fungere.

Sitatet forteller at informasjonen hun fikk, var sprikende. Dette skapte usikkerhet rundt valget av skole for hennes sønn. Hun fortalte videre at tvilen disse rådene ga henne, gjorde at det endelige valget falt på å sende Ulf til en skole med spesialavdeling. Hun fortalte det slik:

Vi har valgt vekk muligheten for at han ikke skulle få det han hadde rett og krav på. Jeg skulle ønske situasjonen ikke hadde vært sånn, og at man hadde kunnet velge den skolen man ville, og kunne stole på at han ville få et bra opplegg uansett [...] Vi hadde ønsket at valget var vårt, på en måte et positivt valg, ikke at vi hadde valgt fordi vi var redde for at han skulle få et dårlig tilbud. Det er på en måte det vi har gjort [...] vi har gått for det trygge.

Sitatet ovenfor fremhever at Ulfs mor var redd for at hennes barn ikke ville få den hjelpen han trenger i den ordinære skolen. Likevel hadde hun ønsket å kunne velge skoletilbud for sitt barn uten å være engstelig for at hennes sønn ikke fikk et adekvat og tilpasset opplæringstilbud på Ulfs premisser. Ulfs mor visste om barns rettigheter og prinsippet om at alle barn skal kunne bli ivare tatt i den ordinære skolen, men hun oppfattet at dette ikke alltid stemmer overens med andres foreldreerfaringer. Hun hadde ikke tillit til at den ordinære skolen alltid vil klare å ivareta hennes sønns skolehverdag, og derfor valgte hun et alternativt opplæringstilbud for sitt barn.

Arnes mor fortalte at de negative erfaringene de hadde hatt tidligere ved en ordinær skole var avgjørende for å bytte skoletilbud for hennes sønn. Hun beskrev én av sønnens lærere i den ordinære skolen som en stødig og raus lærer uten spesialpedagogisk kompetanse, med begrenset mulighet til å ta seg av Arne. Men hun beskrev også ulike ymse ordninger skolen tydde til når det gjaldt å skaffe hennes sønn assistenter:

Når det var perioder med permisjoner, fravær eller sykemeldinger, var det mye som ikke stemte [...] Det var mye rart, type unge gutter som skulle gjøre noe et halvt år innimellom, barn til ansatte, og det var til og med andre elever i andre klasser som tok seg av ham på skolen.

Sitatet ovenfor understreker misnøyen Arnes mor opplevde med den ordinære skolen. Hun mente at skolen ikke klarte å gi hennes sønn en stabil og trygg skolehverdag når skolen

engasjerte tilfeldige mennesker med ulik bakgrunn og uten formell kompetanse til å være assistenter for hennes sønn.

Én informant fortalte at de anså kun det alternative skoletilbudet som et reelt skolevalg for deres barn:

Hun kunne kanskje gått på en annen skole, men denne skolen har den kompetanse og det miljøet vi trenger [...] Vi har ikke noen annen skole å gå til, vi må på en måte være på denne skolen [...] På ett år lærte jenta mi kun bokstaven *e* i barnehagen, i skolen skulle hun lære seg alle bokstaver på ett år som alle de andre, det går ikke (Sandras mor).

Sandras mor tilføyde også at kommunen hun bodde i hadde som praksis å samle alle barn med særskilte behov på den eneste skolen i kommunen som har spesialavdeling. Dette kan tyde på en tradisjon fra denne kommunens side om å segregere alle barn med funksjonsnedsettelse i kommunen i én skole, dette påvirket muligens morens oppfatning om at «spesielle barn» blir best ivare tatt i «spesialtilbud».

Moren til Frida sin fortelling skilte seg ut på flere punkter. Fridas mor valgte et ordinært skoletilbud for sin datter, og var den eneste informanten som uttalte at valget av skole kun var begrunnet i deres geografiske tilhørighet og skolens utforming: «Det er den eneste skolen som er tilrettelagt for rullestolbrukere her ute, samtidig er det den skolen vi sokner til.» Likevel valgte Fridas mor en assistent for sin datter som var ansatt gjennom omsorgsavdelingen i kommunen. Denne assistenten fulgte Frida gjennom hele skoledagen. Dette kan tyde på at moren til Frida hadde manglende tillit til skolens kompetanse når det gjaldt å ivareta hennes datter. Det kan også tyde på at Fridas mor så på Fridas forutsetninger og behov som noe som krevde spisskunnskap innen helsefag, noe som skolen tradisjonelt sett har ikke hatt, og som hun mente var viktig for at hennes datter skulle oppleve en god skolehverdag.

Med tanke på bekymringer og forventninger om skolens kompetanse og ressurser antok flertallet av foreldrene at barnas opplærings situasjon ble påvirket sterkt av barnas funksjonelle begrensninger. Likevel understrekte de fleste at skolens kompetanse og ansvar var viktig på dette området: «Jeg ser at han har sine begrensninger, det er først og fremst der det ligger, men det ligger selvfølgelig også rundt lærekraftene». Dette er noe andre informanter også mente. De anså ikke deres barns funksjonsnedsettelse alene som hindring mot læring og mestring. Sandras mor fortalte: «Det er viktig at min datter får utvikle seg så godt hun kan, så langt hun kan komme. At skolen tilrettelegger for det, og at ikke skolen eller noen er til hinder for det.» Hun mente at uavhengig av datterens funksjonsnivå kan skolens og lærernes

kompetanse og andre faktorer både begrense, og/eller utvide datterens mulighet for læring og mestring.

5.1.2 Bekymringer og forventninger om skolens holdninger

Flere foreldre fortalte at skolens holdninger til å jobbe med barn med funksjonsnedsettelse også har vært en viktig påvirkningsfaktor i valg av skole for deres barn. Karls mor pekte på noe utover spesialavdelingens erfaring og kompetanse som de viktigste faktorene i hennes valg av skole for Karl. Hennes fortelling skilte seg ut. For det første fortalte hun at hun trodde at den ordinære skolen kunne gi hennes sønn et godt skoletilbud, og for det andre var hun redd at den ordinære skolen og lærerne ville oppfatte hennes sønns som en byrde. Hun fortalte:

For oss var det viktig at han fikk gå på en skole der de voksne hadde valgt å jobbe med barn som ham [...] Det er ikke sånn at spesialpedagogen kan si: Han trenger å skiftes på, hvor er assistenten? Spesialpedagogen må gjøre den jobben selv når det er nødvendig.

Med tanke på bekymringer og forventninger om skolens holdninger ovenfor barna var Karls mor bekymret over at hennes sønn skulle oppfattes som en belastning for den ordinære skolen. Hun fortalte at slike situasjoner, som den gjengitt i sitatet, kanskje ville kunne løses best på en skole med spesialavdeling, der personalet på avdelingen visste hva det å jobbe med barn med tilsvarende funksjon som Karl innebar.

I likhet med Karls mor, antok moren til Birger at spesialpedagoger ved spesialskoler eller spesialavdelinger har valgt og ønsket å jobbe med barn med særskilte behov. Birgers mor fortalte om en engstelse i forhold til den ordinære skoles søken etter spesialpedagoger:

Det er vanskelig for en ordinær skole å få tak i spesialpedagoger som har lyst til å sette seg inn i alt det innebærer å jobbe med barn med særskilte behov [...] Hver enkelt skole er på jakt etter en spesialpedagog som skal ha lyst til å sette seg inn i alt det betyr: kanskje tegn til tale, bleieskift, innlæring – det er vanskelig.

Disse sitatene kan tyde på en forestilling om at mange lærere ikke ønsker å jobbe med barn med særskilte behov, eller ikke ser at deres yrke innebærer å jobbe med det mangfoldet barn representerer. Dette illustrerer en antakelse om at både pedagoger og det øvrige personalet på spesialavdelingene/skolene også har en særegen omsorg eller sensitivitet knyttet til det å jobbe med barn med særskilte behov.

Med tanke på bekymringer og forventninger om skolens holdninger ovenfor barn med funksjonsnedsettelse, fortalte Arnes mor på sin side om hvordan den ordinære skolen Arne tidligere gikk på forholdt seg til utfordringene i møte med Arne. Det kom til et punkt at skolen sa til Arnes mor: «Vi kan ikke ha ham mer, vi klarer ikke å håndtere ham, dere må søke

spesialscole.» Arne var ikke lenger ønsket i den ordinære skolen når lærerne ikke klarte å tilpasse skolen ut ifra Arnes forutsetninger og behov. Dette gjorde at det allerede anspente forholdet mellom den ordinære skolen og familien til Arne tilspisset seg. Sitatet illustrerer holdningene Arnes tidligere ordinære skolen hadde til Arnes forutsetninger og behov. Arne ble uønsket som elev på grunn av skolens manglende tilpasningsdyktighet. Det informantene ville, var at deres barn skulle være ønsket og anerkjent på den skolen de skulle gå på.

Flere foreldre påpekte at et godt tilbud på den ordinære skolen var avhengig av holdningene til de aktuelle skolens rektorer: «Det er avhengig av rektoren på nærskolen om du får et godt tilbud eller ikke (Ulfs mor).

Moren til Carsten på sin side, som hadde erfaring med alternative barnehage tilbud, forventet at det alternative skoletilbudet ville kreve innsats i skolefaglige prestasjoner fra Carstens side:

Jeg vil ikke at de [skolen] skal tvinge ham til noe han ikke får til på grunn av hans måte å være på. Men jeg liker at de pusher han litt [...] Jeg vil at han alltid skal ha noe å jobbe med, for å holde motivasjonen i gang, for å holde stimuleringen i gang. Det med krav tror jeg er viktig, det er jeg opptatt av.

Dette kan tyde på at Carstens mor var bekymret for at den ordinære skolen enten ville kunne presse sønnen til et punkt hvor han ikke mestret skolehverdagen, eller at den ordinære skolen ville kreve for lite av sønnen på grunn av skolens tradisjon med å kategorisere barn. Hun mente at det alternative skoletilbudet vil klare denne balansegangen på en adekvat måte.

Med tanke på skolens holdninger ovenfor barn med funksjonsnedsettelse var Storms mor bekymret for hvordan den ordinære skolen favoriserer «de vanlige» barna fremfor de med spesielle behov. Etter samtaler med lærervevinner fryktet hun at ved fravær av pedagog i den ordinære klassen, ville den spesialpedagogiske ressursen til barn med spesielle behov bli anvendt i den ordinære klassen, og dermed ville Storm miste verdifull undervisning og tilrettelegging. Dette vitner også om en frykt for at den ordinære skolen rangerer barn med spesielle behov som «nest best», ikke på lik linje med de øvrige barna.

5.1.3 Bekymringer og forventninger om ensomhet og manglende tilhørighet

Det var relativt sammenfallende hvordan informantene vurderte bekymringer knyttet til ensomhet og tilhørighet i skolen. Dette viste seg å være faktorer som i betydelig grad påvirket deres valg av skoletilbud. Flere informanter fortalte om en bekymring knyttet til å sende barn med funksjonsnedsettelse på en ordinær skole, og om risikoen for ensomhet og isolasjon dette

kunne medføre. Flere informanter anså barnas funksjonsnivå som en utfordring med tanke på det å bli akseptert, kunne danne vennskap og oppleve en tilhørighet i den ordinære skolen. I kontrast til dette hadde de fleste foreldre forventinger om at alternative opplæringstilbud kunne skape alternative arenaer for vennskap og tilhørighet blant likesinnede barn.

En informant fortalte: «Barn som han blir gående alene i friminuttene» (Storms mor). En annen sa: «For barn med spesielle behov er det ikke noen andre barn som naturlig har lyst til å være sammen med dem» (Birgers mor). Hos de fleste informantene var bekymringene for ensomhet i den ordinære skolen forankret primært i synet på barnets funksjon i interaksjon med de andre barna. De mente at barnets særtrekk var bestemmende for hvorvidt deres barn ville kunne etablere vennsksrelasjoner, eller føle tilhørighet i et ordinært fellesskap i skolen. De mente at funksjonsfriske barn enten ikke vil klare å forholde seg til, eller vise interesse for sine barn. Med denne forståelsen fratok informantene skolen for ansvar på dette området.

Samtlige informanter fortalte at de var opptatt av at deres barn skulle oppleve vennskap og tilhørighet i skolen. De mente likevel at hvis barnet ikke ble en reell deltager i skolen, ville barna føle på ensomhet og isolasjon. Flere informanter snakket om inkluderingsprinsippet i den norske skolen og nevnte begrepet inkludering og integrering i tilknytning til dette, uten at noen fortalte konkret hva de la i disse begrepene. Moren til Ulf påpekte: «Den andre siden av inkludering som vi har tenkt mye på, er det vi kaller ensomhet.» Dette kan tolkes som om Ulfs mor la i sin forståelse av inkludering en «integreringsforståelse». Hun var engstelig for at barnet kunne «ende opp med å være veldig ensom» i den ordinære skolen. En annen informant delte sin forestilling om og frykt for ensomhet i den ordinære skolen for sitt barn slik: «Jeg har tenkt masse på at han ikke skulle integreres til ensomhet, det er jo det som skjer, de passer ikke inn i normale rammer» (Birgers mor). De fleste informanter fortalte at inkluderings -og integreringsidealene ikke skulle gå på bekostning av barnas trivsel og velvære i skolen. Dette tyder på et dilemma hos informantene: spenningen mellom frykten for ensomhet, og idealet om en skole for alle. Ønsket om at barna skulle kunne tilhøre en ordinær skoleklasse, og være naturlig deltakere i fellesskapet, ble mindre vesentlig for informantene når den ble satt opp mot redselen for ensomhet.

De fleste informanter uttrykte et ønske om et «annerledes fellesskap», og oppga dette som et viktig argument i valget om å sende sine barn på et alternativt opplæringstilbud. «Jeg tror det er viktig at han har et lite miljø, og å finne noen som likner på han» (Birgers mor). Selv om flere informanter sa seg enig i ønsket om at deres barn skulle finne tilhørighet blant «likesinnede», bemerket de fleste informanter, spesielt de som har barn i skoler med

spesialavdeling, at de også forventet at deres barn skulle kunne skape og oppleve vennskap og føle tilhørighet blant andre barn i skolen:

I forhold til ensomhet ser jeg verdien i at han er sammen med noen andre som skiller seg ut fra den store gruppen [...] Jeg ønsker meg at han har et eget fellesskap som ikke er «normalt» og at han også får oppleve å bli inkludert i en større gruppe med barn (Ulfs mor).

Flere informanter fremhevet forventinger om at alternative opplæringstilbud kunne skape alternative arenaer for vennskap og tilhørighet blant likesinnede barn, og noen ønsket vennskap og tilhørighet både i et annerledes fellesskap og i det ordinære fellesskapet for sine barn, og håpet på at spesialavdelingen/spesialskolen vil kunne klare å legge til rette for dette.

Bakgrunnen for bekymring og forventninger i forbindelse med valg av skoletilbud var også på dette området tidligere erfaringer med skole og/eller barnehage, enten som personlig erfaring eller gjennom andres erfaring. «I barnehagen lekte han med de andre ungene, han var ikke isolert» (Carstens mor). Carstens mor fortalte at hun forventet at en skole med spesialavdeling ville kunne tilby hennes sønn vennsksrelasjoner og tilhørighet blant jevnaldrende barn også i det ordinære klasserommet, på samme måte som hun som opplevde i barnehagen med spesialavdeling.

Mor til Arne fortalte at ensomheten og utenforskapet Arne opplevde på den ordinære skolen ble en vesentlig påvirkningsfaktor for å velge et annet skoletilbud for Arne. Hun understrekte: «Han var ikke en del av klasse miljøet. Han satt alene, sammen med en voksen [...] Han var en sint [og] lei gutt, som ikke hadde noen venner». Mor til Arne mente at Arne verken hadde venner eller tilhørighet i den tidligere ordinære skolen. Hun bemerket også at skolesituasjonen til Arne føltes uholdbar: Han «stakk av og rømte [...] Han hadde ikke det bra». Hun fortalte videre:

Da Arne begynte i 1. klasse var ikke avstanden til de andre elevene så stor, men avstanden ble større jo eldre han ble [...] Mens han fortsatt var på nivå med en 2-3-åring, fikk de andre nye interesser og lekte ikke med ham, de lekte ved siden av ham. [...] Det verste som kan skje – det jeg er aller mest redd for – er at han skal bli ensom. Det er verre enn å ikke klare og lese, jeg mer redd for at han skal være ensom enn at han skal få en farlig sykdom.

Som nevnt tidligere Fridas foreldre valgte det ordinære skoletilbudet basert på geografisk tilhørighet og fysisk tilgang til skolen, dette kan forklare hvorfor tilsynelatende Fridas foreldre ikke hadde noen bekymringer og/eller forventinger tilknyttet ensomhet og manglende tilhørighet i skolen.

5.1.4 Oppsummering

Empirien viser at de fleste foreldre velger skoletilbud for sine barn på bakgrunn av bekymringer i forhold til den ordinære skolen, og forventninger til det alternative opplæringstilbudet. Det ble identifisert fire faktorer knyttet til disse bekymringene og forventningene – bekymringer og forventninger i relasjon til 1) kompetanse og ressurser, 2) å være ønsket, akseptert og anerkjent i skolen, 3) faglig og sosial mestring og 4) ensomhet og tilhørighet. Disse fire faktorene blir igjen påvirket av andre faktorer som erfaringer med barnehage og/eller skole, omgivelsene (PPT, pedagoger, venner), tradisjoner og foreldres egen forståelse av deres barns funksjon.

Fortellingene til foreldrene i denne studien indikerer en grunnleggende mistillit til den ordinære skolens evne til å ivareta deres barns opplæringsbehov og trivsel. Fortellingene illustrerer tendenser som står i motsetning til utdanningspolitiske intensjoner om en inkluderende skole og praksisen av den. Informantene var dessuten engstelige for at barna deres ikke var særlig ønsket i den ordinære skolen, og fryktet at barna kan oppleves som en byrde. Fortellingene til de fleste foreldre fremhever en generell tillit til det alternative opplæringstilbudets evne til å ivareta deres barns skolehverdag og trivsel som mer tilpasset barnas forutsetninger og behov, hvor barna er akseptert, ønsket og anerkjent.

5.2 Foreldres fortellinger om erfaringer med det valgte skoletilbudet

I denne delen presenteres analysen og funnene som illustrerer informantenes erfaringer med det valgte skoletilbudet. Dette gir grunnlag for å sammenligne hvorvidt informantenes bekymringer og forventninger til et gitt skoletilbud samsvarer med erfaringene. På hvilken måte klarer det alternative skoletilbudet å svare til foreldres forventninger?

5.2.1 Erfaringer med skoler med spesialavdeling.

De aller fleste informantene mente at personalet ved disse skolene hadde den nødvendige kompetansen og ressursene for å ivareta barnas skolehverdag. Mødrene til Ulf, Karl, Storm og Carsten mente på generelt grunnlag at skoler med spesialavdelinger hadde ansatte med relevant høyere utdanning, samt stilte med et godt faglig miljø som så deres barn forutsetninger og behov:

Noe av det vi har vært mest imponert over ved spesialavdelingen og den spesialpedagogen han har hatt i mange år, er at de klarer å stikke fingeren i jorden og akseptere de svære begrensningene han har i forhold til læring, men også klart å finne målbare læringsmål innenfor hans funksjonsnivå (Karls mor).

Ulfs mor sa på sin side: «De har greid å bygge opp veldig tydelig rammer og struktur gjennom skoledagen som kommer min sønn utrolig godt til nytte». De fleste foreldrene mente at spesialavdelingene klarte å tilpasse skolehverdagen ved å ta hensyn til barnets premisser. Flere foreldre fortalte at skolehverdagen til barna omfattet opplæring og trening i ulike ferdigheter, og ikke nødvendigvis bare de rent faglige. De fleste mente at spesialavdelingen hadde en særegen kompetanse for dette. Karls mor fortalte:

Det er mål knyttet til kommunikasjon, hvordan man kan legge til rette for at han skal få uttrykke seg, medbestemme og delta aktivt i hverdagen sin [...] Det er mye fysiske ting som handler om å bevare og opprettholde bevegelse og funksjon hos ham.

Samtlige informanter forstod læring som mye mer enn fag, og prioriterte andre ferdigheter i barnas skolehverdag: «Det er ikke plass til alt i løpet av en uke, men fordi sosiale ferdigheter og kommunikasjon er så viktig [...] er vi nødt til å prioritere [...] og derfor ble matematikken tatt ut» (Sandras mor). Flere foreldre anså ferdigheter som de som vanligvis ikke fokuseres på i en ordinær skole som grunnleggende i barnets opplæring. Disse ferdighetene ble betraktet som viktige for barnas hverdagsliv, eller som en forutsetning for å mestre faglige krav på skolen. De fleste opplevde at det alternative skoletilbudet delte deres syn på dette, og hadde kompetanse i å ivareta opplæring av disse ut fra de enkeltes elevers ståsted. Mødrene til Karl, Ulf og Carsten erfarte at barna utviklet seg, og behersket oppgaver på områder som var verdifulle og hensiktsmessige for barna. Karls mor var opptatt av livslæring og livsmestring, at Karl skulle lære og mestre ulike dagligdagse ferdigheter som kunne gjøre han i stand til å medvirke i eget liv:

Vi har vært opptatt av at alle målene han har skal ha en funksjon for ham [...] Han kommer resten av livet til å være prisgitt at noen velger og bestemmer for ham, men det er viktig at han får være med på det han kan [...] Vi ser at han nå har ferdigheter som han ikke hadde for noen år siden, men det er bitte små ting vi snakker om [...] Det krever mange repetisjoner både for å vedlikeholde og utvikle nye ferdigheter.

Carstens mor sa på sin side: «Sønnen min rekker opp hånden, og de gir ham tid til å svare [...] Læringen hans har holdt seg stabilt høy». For Carstens vedkommende var måloppnåelse i fag en del av opplæringen. Moren mente at skolen klarte å skape opplæringsarenaer hvor Carsten opplevde allsidig mestring. Storms mor fortalte om et skille mellom spesialavdelingen og den ordinære avdelingen når det gjelder kompetanse for mangfold. Hun fortalte at Storm opplevde læring og mestring på ulike områder i spesialavdelingens rammer, men møtte utfordringer knyttet til dette i det ordinære klasserommet. Videre fortalte hun at Storm ikke fungerte så godt med klassen, noe som førte til at Storm var mye på spesialavdelingen alene med en

voksen. Storms mor påpekte konsekvensene av dette: «Han mister det sosiale aspektet ved å være i en klasse, og trening i å forholde seg til medelever [...] han får ikke heller språktrening med andre som er gode på språk».

Ifølge moren til Storm vil Storm gå glipp av mye verdifull læring ved at skolen ikke evner å inkludere ham i den ordinære avdelingen i skolen. Ved å skille Storm fra elevene i det felles klasserommet, ble det skapt en arena hvor det ikke fantes muligheter for læring av sosiale ferdigheter sammen med andre jevnaldrende barn. På samme måte fikk han ikke mulighet til å trene, teste ut og mestre faglige ferdigheter i det ordinære klasserommet. Dette kan sees som et dilemma: Storm opplevde en viss faglig læring når han forholdt seg til spesialavdelingen, men dette gikk på bekostning av den faglige og sosiale mestringen i det ordinære klasserommet. Selv om Storms mor var kritisk til dette sa hun følgende: «Jeg kjenner at han går glipp av en del, men jeg vil fortsatt si at fordelene med å være på spesialavdelingen er større enn ulempene ved å ikke være der».

Et flertall av informantene var enige om at det alternative tilbudet hadde mange ressurser til disposisjon, og at det ikke oppstod omrokering av personalressursene. Alle informantene fortalte at deres barn hadde oppfølging av en voksen gjennom hele skoledagen. I tillegg hadde mange elever timer med fysioterapeut, ergoterapeut, og noen også med logoped. Foreldre uttrykte at det alternative opplæringstilbudet hadde relativt stor økonomisk frihet på mange områder: «Jeg opplever at de har budsjett til å bruke penger på elevene» (Storms mor).

Selv om de overnevnte informantene på generell basis antydte at spesialpedagogene og øvrige personalet på spesialavdelingene hadde den nødvendige kompetansen for å ivareta barnas skolehverdag, hadde de fleste opplevd å møte ansatte uten tilstrekkelig kompetanse eller kjennskap til eleven:

Vi opplevde tidlig i hans skolekarriere at det var en assistent som hadde satte ham på gulvet og manuelt hatt «gå»-trening med ham, da hun tenkte at det var viktig for ham, men dette er jo et barn som aldri kommer til å gå. Dette har vi alltid visst! (Karls mor).

Mange erfarte også at kompetansen i spesialtilbudene var knyttet til enkeltpersoner, og ikke alltid var avhengig av yrke eller type skoletilbud. «Vi opplever nok at det er mye personavhengig, men det burde ikke være personavhengig [...] Spent på hva som hadde skjedd om hans spesialpedagog hadde blitt sykemeldt i morgen» (Karls mor).

Én informant skilte seg ut ved at hun erfarte mangel på tilstrekkelig kompetanse både i spesialavdelingen og i den ordinære avdelingen ved skolen. Sandras mor sa dette om den

ordinære avdelingen: «Uten trygge voksne blir det veldig utrygt for min datter [...] Vi må passe hele tiden på at hun forholder seg til få og trygge voksne, med rolige og strukturerte rammer».

Om spesialavdelingen hadde Sandras mor dette å si:

Egentlig skal de [spesialavdelingen] være en ressurs for meg, ikke jeg en ressurs for dem [...] Jeg kan ikke sitte og avgjøre alt, hva som er viktig nå, og vite konsekvensene for mitt barn om to eller fem år. Skolen er flink på det faglige, stort sett, men de kan ingenting om helsefaget [...] Jeg måtte si til habiliteringstjenesten at jeg måtte ha hjelp. Skolen skjønner ikke helt hva de skal gjøre.

Sandras mor mente at skolen som helhet ikke hadde den nødvendige kompetansen til å ivareta hennes datters skolehverdag. Hun mente med kompetanse andre ferdigheter enn de skolefaglige: evne til tydelig klasseledelse, evne til å utforme skolehverdagen etter hennes datters forutsetninger og behov, men også helsefaglig kompetanse. Sandras mor opplevde å bli en slags rådgiver for spesialavdelingen og erfarte dette som frustrerende og tvilsomt. Hun beskrev også en langvarig kamp for at hennes datter skulle få en tilpasset skolehverdag i begge avdelingene, og ba om assistanse fra andre instanser i kommunen for å få en mer adekvat opplærings situasjon for sin datter. Sandras mor pekte både på det ordinære klasserommet, samt spesialavdelingens manglende kompetanse for å utforme omgivelser på Sandras premisser, som en barriere for læring og mestring. Mestringen handlet i denne sammenhengen om det å kunne være sammen med andre barn i en undervisningssituasjon. Å ikke mestre dette vil kunne føre til manglende læring og mestring på andre områder.

Når det gjaldt erfaringer i forhold til skolens holdninger, erfarte samtlige informanter at deres barn var sett på som verdifulle og var velkomne i skolen. Likevel vitner fortellingene om diskrepanser mellom spesialavdelingens og den ordinære avdelingens holdninger på dette området. Karls mor mente at personalet ved skolens spesialavdeling, hvor Karl hovedsakelig hadde sin opplæring, anerkjente Karl som den personen han var, og hun mente at skolen viste engasjement for å tilpasse Karls skolehverdag ut fra hans forutsetninger og behov:

De jobber seg rundt de svære begrensningene han har, men allikevel klarer de å jobbe målrettet innenfor de mulighetene han har. De har en god blanding sensitivitet til de særlige behovene han har, men en normalisering slik at «skole er skole», på et vis.

Flere informanter opplevde at spesialavdelingen uttrykte genuine forventninger, og jobbet målrettet for at barna skulle kunne oppleve læring og mestring ut fra barnas forutsetninger og behov: «At min sønn skal utvikle seg faglig, det er ikke noe diskusjon om det, så det er et perfekt utgangspunkt» (Ulfs mor). Storm og Carstens mødre mente at deres

barn var ønsket i spesialavdelingen, men uttrykte misnøye med holdningene deres barn møtte i den ordinære avdelingen ved skolen:

Kontaktlæreren hans [i det ordinære klasserommet] er kjempesnill og grei, ikke noe negativ å si om henne, men hun virker ikke så veldig involvert i ham [...] Spesialavdelingen gjør absolutt sitt for hans læring og trivsel, det synes ikke jeg den ordinære avdelingen er flink nok til [...] Alt ansvaret med spesialavdelingen er knyttet til avdelingslederen [...] Jeg tror rektoren synes det er veldig greit at hun har en grei avdelingsleder [spesialavdelingen] som ordner alt som er innenfor veggene på spesialavdelingen (Storms mor).

Sitatene til Storms mor fremhever at foreldrene opplevde å møte ulike holdninger i spesialavdelingen og i den ordinære avdelingen. De mente at spesialavdelingen viste et genuint engasjement for deres barns opplærings situasjon, men at lærerne i det ordinære klasserommet ikke viste særlig interesse for det. Sitatene kan tolkes som om de to ulike avdelingene ikke anså Storms skolehverdag som et felles ansvar, og derfor, av ulike grunner, ikke samarbeider for å skape en best mulig tilrettelagt skolehverdag for dem. Den manglende involveringen fra kontaktlærerne kan videre tolkes på ulike måter: manglende ønske om å jobbe med «problembarna»; at kontaktlæreren ikke anser elever fra spesialavdelingen som deres domene, uttrykk for manglende kompetanse eller manglende tro på egen kompetanse. Carsten og Storm får sin undervisning i begge avdelingene, og sitatene viser til en spenning mellom spesialavdelingen og den ordinære avdelingen. Det kan tenkes at den ordinære avdelingens holdninger er med på å skape og vedlikeholde et skille mellom «spesielle elever» og «ordinære elever».

Selv om de fleste informantene opplevde at deres barn etablerte vennskap i skolen, viste fortellingene at vennsksapsrelasjonene bestod av barn som tilhørte spesialavdelingen. Carstens mor fortalte at sønnen hadde et lite fellesskap med to andre elever med samme diagnose som han selv: «De har støtte i hverandre når de går i samme klasse [...] Det har gitt veldig gode resultater; de har fått en helt annen tilknytting til hverandre». Også Ulfs mor opplevde at sønnen hennes hadde venner og følte tilhørighet i både spesialavdelingen og den ordinære avdelingen ved skolen:

I smågruppen legges det mye til rette for at elevene skal samhandle med hverandre [...] Han har en gruppe som han føler seg helt på lik linje med [...] og så legges det til rette for noe samhandling med den store gruppen på samme trinn [...] Jeg opplever en god blanding av å være involvert [i den ordinære avdelingen], men også få sine behov dekket i små grupper.

Sitatene til Ulf og Carstens mors understreker at barna opplevde tilhørighet i to fellesskap, men at barna etablerte vennsksapsrelasjoner med andre barn som tilhørte spesialavdelingen.

Skolen la til rette for samhandling mellom avdelingene, og dette opplevdes som en tilpasning av skolehverdagen ut fra barns premisser. Vennskap mellom barna som tilhørte spesialavdelingen kunne fungere som en støtte og en trygghetsfaktor, både når de var sammen i spesialavdelingene og når elevene fikk undervisning i det store fellesskapet.

Med tanke på etablering av vennskap med flere barn var Ulfs mor kritisk til at gruppen til hennes sønn hadde friminutt på andre tidspunkter enn felleskassen. Hun fortalte at hun antok at dette var vanskelig grunnet ulik organisering mellom avdelingene. Sandras mor, på sin side, sa at skolens utforming ikke var gunstig for hennes datters mulighet til å skape vennskap med andre barn i det ordinære klasserommet, men mente at også Sandras egenskaper og væremåte skapte barrierer for dette: «Hun trives i en sosial sammenheng selv om hun ikke klarer å forholde seg til det sosiale. Hun er ikke på det samme modenhetsnivået som de andre». Moren til Karl fortalte at hennes sønn hadde hatt lite samhandling med det ordinære klasserommet gjennom hele barneskolen. Etter at Karls klasse hadde begynt på ungdomsskolen, hadde han ikke fått noe relasjon til de andre jevnaldrende elevene. Likevel fortalte moren at spesialavdelingen sørget for at Karl hadde interaksjon med de andre elever:

De har samlinger hver dag på tvers av klassetrinnet [...] De har av og til felles måltider hvor de legger til rette for samhandling mellom elevene på forsterket avdeling, men ut ifra hva de tåler [...] Jeg opplever at de er gode på samhandling, men det er mange hensyn å ta, både for ham og andre [...] Vi er opptatt at han skal være sammen med andre når han tåler det.

Sitatet viser at elevene i spesialavdelingen fikk være sammen med hverandre i ulike situasjoner, hvor avdelingen tilpasset aktivitetene ut fra elevenes forutsetninger og behov. Moren til Karl var veldig opptatt av at hennes sønn fikk være sammen med andre når dette var noe han mestret, og ville ikke at Karls samhandling med andre elever skulle gå på bekostning av hans velvære og trivsel. Hun begrunnet dette i Karls store skjermingsbehov, ved at han fikk sterke reaksjoner knyttet til å være sammen med andre barn som lager lyd. Hun fortalte også at grunnet Karls store begrensinger i uttrykksmuligheter og funksjon, var det vanskelig for han å etablere vennskap med andre barn og vite hvorvidt han følte tilhørighet på avdelingen.

Storm fikk minimal undervisning i det ordinære klasserommet, men i motsetning til Karl, var ikke dette ønskelig. Storms mor fortalte at Storm foretrakk å få undervisning én til én i spesialavdelingen. Dette skapte dårlig kår for å etablere vennskap med medelever og føle tilhørighet til det ordinære klasserommet. Moren fortalte:

Det er et uttalt ønske hos skolen og oss [at Storm skal være sammen med andre elever i det ordinære klasserommet], men jeg merker at jeg må stadig minne dem på det [...] Han mister mulighet til å

etablere vennskap [...] Han mister hva det skal si å være en 10-åring nå, i et klassemiljø, han har helt andre referanser i populærkultur.

Sitatet fremhever en intensjon fra både skolen og hjemmet, om at Storm skulle få sin undervisning i større grad i det ordinære klasserommet. Til tross for denne intensjonen opplevde Storms mor at sønnen ble ytterligere isolert mesteparten av skolehverdagen. Hun uttrykte bekymring for at Storm hadde verken venner eller en tilhørighet blant jevnaldrende, og var bekymret for hva dette ville bety for Storms liv. Ved flere anledninger uttrykte moren misnøye til skolen om dette, og fortalte: «Jeg forventer at avdelingen tar tak i dette». Hun mente at dette var noe spesialavdelingen skulle ordne opp i, og anså ikke dette som noe den ordinære avdelingen hadde noe med. Videre fortalte hun at hun anså Storms væremåte som én av faktorene som hadde bidratt til Storms ekskludering i skolen. Likevel foretrakk hun, igjen, en skole med spesialavdeling fremfor et ordinært skoletilbud for sin sønn: «Jeg vet hva alternativet er, det hører jeg fra venninna mi [som er lærer]».

5.2.2 Erfaringer med spesialskoler

De to foreldrene som hadde barn i spesialskoler, mødrene til Arne og Birger, mente at personalet på spesialskolene hadde god kompetanse og de nødvendige ressursene for å ivareta deres barns skolehverdag på en adekvat måte. Foreldre som valgte spesialskole, i likhet med de som valgte skole med spesialavdeling, anså barns opplæring som noe som rommet mye mer enn faglige ferdigheter. Samtidig mente de at dette var noe spesialskolen klarte å ivareta. Birgers mor uttrykte: «Den sosiale kompetansen kommer først, den sosiale kompetansen er noe jeg bryr meg mye mer om enn det faglige». Hun fremhevet en prioritering mellom sosiale og faglige ferdigheter, og anså mestring i å kommunisere og samhandle med andre mennesker som mer funksjonelt for Birger, enn den faglige kunnskapen. Om de faglige læringsmålene spesialskolen utformet for hennes sønn, fortalte hun:

Målene er helt annerledes [...] Han har masse mål, de tar utgangspunkt i de samme fagene [som barn i den ordinære skolen har], som brytes ned i enkelte konkrete mål [...] De jobber masse med at dem skal lære å lese, det åpner en helt ny verden, men da får vi bruke den tiden det tar [...] Med det opplegget han har nå, har han de beste forutsetningene.

Arnes mor sammenlignet erfaringene med spesialskolen med erfaringene familien hadde hatt med den ordinære skolen. Arnes mor sa at i spesialskolen opplevde Arne allsidig læring og mestring på Arnes premisser:

Det tilbudet han får nå, er mer skreddersydd for ham [...] Hele dagen er strukturert slik at det passer for ham [...] Han opplever mestring hver dag [...] Han er veldig trygg [...] Han klarer å lese nå, selv om

han ikke har leseforståelse. Han har en lærer som er veldig opptatt at han skal lære å lese og få leseforståelse [...] Mitt inntrykk er at de gir ham en god skolehverdag. Hadde jeg visst det jeg vet i dag, så ville jeg gjort mye for at han kunne begynt rett på spesialskole.

Sitatene fremhever at spesialskolen evnet å tilpasse skolehverdagen ut fra Arnes og Birgers forutsetninger og behov. Både Arnes og Birgers mor uttrykte at spesialtilbudene hadde en særegen kompetanse i møte med sine barns utfordringer, som førte til at barna mestret allsidige ferdigheter og situasjoner, og opplevde, ifølge foreldre, en god skolehverdag. Videre mente begge informanter at spesialskolen hadde tilgang til et stort antall ressurser: «Spesialskolen har alle ressurser ved behov: ergoterapeuter, musikkterapeuter, danseterapeuter og terapibasseng» (Birgers mor).

Når det gjaldt skolens holdninger, erfarte foreldrene at skolen viste ekte interesse for deres barnas skolehverdag, og de opplevde at barna deres var ønsket i skolen. Arnes mor påpekte: «Skoledagen går mye på små økter, der de voksne ser ham [...] De har en genuin omsorg for ham». Dette fremhever at spesialskolen anerkjente Arne ved å tilpasse skolehverdagen ut fra hans forutsetninger og behov. Videre uttrykte både Arnes og Birgers mor at spesialskolene hadde en særegen sensitivitet for deres barn. De mente at de ansatte hadde erfaring, tålmodighet og trygghet i møte med barn med spesielle behov. Dette tyder på at disse skolene hadde positive holdninger til barn med spesielle behov. Spesialskolen så, anerkjente og viste engasjement for Arnes og Birgers skolehverdag

Videre erfarte informantene at deres barn hadde venner i skolen og en tilhørighet til klassekameratene og skolen generelt. Arnes mor sa: «Han har fått venner [...] Han har en bestevenn som han er nært tilknyttet til». Arnes mor sammenliknet skolehverdagen Arne fikk i spesialskolen med den han fikk tidligere i det ordinære klasserommet. Fra å være et sint og ensomt barn som utagerte, opplevde Arne å få venner og en tilhørighet i spesialskolen. Også Birgers mor erfarte at hennes sønn fikk venner på skolen. Hun fortalte om dette:

Han føler seg som en stor del av gruppen på tre [...] Det er tre veldig forskjellige gutter, men de er ikke sammen med de andre når de leker [...] Utenom disse to har han ikke venner på sin alder [...] De uttrykker ikke noe behov for å være sammen med noen andre.

Moren fortalte at Birger hadde venner og tilhørighet til et lite fellesskap på tre elever med samme diagnosen. Hun mente at barna hadde en annerledes måte å leke på, ulikt fra barn som går i den ordinære skolen, og at trivselen Birger opplevde i skolen kom av samhandlingen med de to andre barna med Downs syndrom. Hun mente at elevene forstod hverandre på egne premisser. Moren til Birger fortalte videre at Birger hadde «full kontroll» på alle elevene som gikk i det ordinære klasserommet. Hun fortalte at verken spesialskolen eller den ordinære

skolen, som Birgers utgruppe var utplassert i, gjorde noen spesiell innsats for at barna skulle samhandle på tvers av gruppene.

5.2.3 Erfaringer med den ordinære skolen

Som nevnt tidligere var Fridas mor den eneste av informantene i denne studien som hadde valgt en ordinær skole for sitt barn. Frida fikk tildelt assistent gjennom omsorgsavdelingen i kommunen, som fulgte Frida gjennom hele skoledagen. Moren til Frida fortalte om en engasjert og «fantastisk flink spesialpedagog» Frida hadde de første skoleårene. Da spesialpedagogen sluttet, overtok to nye lærere uten spesialpedagogisk kompetanse ansvaret for Frida. Skolehverdagen ble forandret etter dette: «Du må på en måte si til skolen hva de skal gjøre dag for dag for at ting skal bli gjort [...] Skolen trenger mye hjelp fra PPT, Statsped og habiliteringstjenesten [...] Det virker som om de må ha mer kunnskap». Fridas mor mente at skolen manglet kompetanse for mangfold. Skolen behøvde rådgivning fra andre instanser for å tilby Frida et adekvat opplæringstilbud. Fridas mor erfarte også å bli brukt som rådgiver, og ble en forkjemper for at hennes datter skulle få en passende skolehverdag. Med tanke på læring mente Fridas mor at det var mye læring i samhandling mellom elever, og anså også læring som noe mer enn fag:

Hun liker godt, og lærer mye av å være sammen med de andre, selv om det nødvendigvis ikke er så mye fagstoff, men bare det å være sammen med de andre, se hva de gjør og hvordan de gjør ting. Det er ikke bare min datter som har nytte av dette; de [andre barna] har veldig nytte av min datter. De lærer om empati og forståelse, og respekterer andre mye mer – dette går begge veier.

Fridas mor mente at det ordinære klasserommet, i utgangspunktet, var en viktig læringsarena for Frida. Hun hentydet også at Frida kunne være en ressurs for de øvrige barna i klassen, i læringsprosessen av viktige verdier. Tross dette erfarte moren til Frida en skole som ikke evnet å skape en adekvat opplæringsarena for Frida: «Det har vært mye opp og ned. Vi har slitt en god del [...] Fordi hun ikke har språk og lager lyder, så har vi slitt med enkelte lærere [...] Mange fra den eldre generasjonen ser ikke helt mulighetene». Fridas mor opplevde at skolehverdagen til hennes datter var utfordrende. Hun erfarte at skolens lærere ikke klarte å ivareta Fridas opplæring på grunn av manglende kompetanse for mangfold, og skolens syn på Fridas funksjon. Skolen har på denne måten skapt barriere for Fridas læring og mestring på ulike områder. Videre fortalte Fridas mor at assistentene fra omsorgsavdelingen tok på seg ansvaret for Fridas fysiske tilrettelegging i skolen. Hun fortalte at hun opplevde skolens assistenter som en ustabil ressurs, da elevene ikke fikk den kontinuiteten og oppfølgingen hun mente de burde få. Moren hadde dette å si om Fridas assistent:

Vi har vært så heldige at assistentene er ansatt gjennom bo -og habiliteringstjenesten i kommunen [...] Fordelen er det at de som er assistenter for min datter er der for henne og for oss; de tenker ikke økonomi, de tenker ikke skole, de trenger ikke å være forsiktige med hva de sier og gjør [...] De er flinke til å kjempe for min datter.

Sitatet understreker at Fridas mor anså assistenten fra omsorgsavdelingen som en viktig ressurs for Frida og familien. Assistenten fikk en overvåkende funksjon i skolen og passet på at Frida fikk den tilpasning hun hadde behov for, og krav på. Dette understreker at Fridas mor ikke hadde tillit til skolens evne til å tilrettelegge skolehverdagen for Frida, hvor Fridas tilbud ville kunne være avhengig av skolens økonomi og lojalitet mellom skolens ansatte. Om ressursene på skolen hadde hun dette å si: «Vi oppdaget etter hvert at rektor hadde lurt inn i ukeplanen 15 timer [med spesialpedagog] her og der, selv om jenta mi ikke fikk det». Da ressursene Frida fikk tildelt i form av spesialtimer ikke ble brukt som tildelt, minsket tillitten til skolen ytterligere. Om holdningene skolen hadde til hennes datter, fortalte Fridas mor følgende:

For skolen er det veldig sånn at alt rundt min datter er pleie. Hun trenger ikke noen med god kunnskap, fordi hun vil ikke kunne mer i livet uansett [...] Hadde ikke vært for assistenten og PPT, [...] så tror jeg like gjerne jeg kunne hatt min datter hjemme.

Fridas mor mente at skolen hadde lave forventinger til hennes datters skolegang på grunn av datterens funksjonsnedsettelse. Hun mente at Frida var klassifisert i skolen som en pleiepasient fremfor å bli sett som en elev. Dette fikk konsekvenser for hennes skolehverdag. Moren fortalte videre om en episode hvor skolen nektet Frida svømmeopplæring, fordi Frida ikke hadde forutsetninger for å lære seg å svømme: «Hun har aldri gått på bading for å lære seg å svømme [...] Bading er trening, vannet er for henne avslappende, og da er hun mer mottakelig for læring». Fridas mor mente at skolens manglende evne, eller vilje, til å tenke utenfor de tradisjonelle skolerammene kunne tolkes som om Frida ikke var anerkjent eller ønsket i skolen. Videre fortalte Fridas mor om krenkende oppførsel fra en lærer da Frida ville være sammen med medelevene i fellesklasserommet:

En assistent hørte læreren si til min datter at hun måtte slutte å skrike, at hun ikke var bedre enn andre og at det å skrike ikke ville hjelpe henne til å få gå inn til de andre. Læreren truet henne med at hvis hun ikke sluttet å skrike, så ville læreren gå fra henne. Det har vært sånne episoder.

Sitatet fremhever en nedlatende holdning fra en lærer til en elev i skolen. Det er mulig å tenke at læreren ikke anerkjente Frida som en likeverdig elev ved skolen, eller at han anså Frida som en elev som faller utenfor hans «yrkesområdet». Det kan også tenkes at læreren ikke fikk den hjelpen han trengte for å mestre å jobbe med mangfoldet barn representerer, og i

frustrasjon oppførte seg slik mot Frida, dette unnskylder likevel ikke vedkommendes oppførsel ovenfor Frida.

Videre fortalte hun at Frida hadde fått veldig lite undervisning i det ordinære klasserommet i forkant av veiledningen i regi av Statped. Etter dette hadde Frida tilbrakt mer og mer tid med de jevnaldrende elevene i fellesklasserommet, Fridas mor opplevde dette slik:

Hun vil gjerne være i det ordinære klasserommet [...] Hun liker å være sammen med de andre elevene; hun smiler og flirer, og er så fornøyd når hun får være med de andre. Så fort hun går på baserommet, så gråter hun.

Sitatet fremhever at Frida uttrykte glede ved å være sammen med de andre jevnaldrende elever i det ordinære klasserommet. Moren til Frida mente at dette kunne tyde på at Frida opplevde tilhørighet og trivsel i samhandling med medelevene, uavhengig av funksjon. Sitatet fremhever også den negative opplevelsen hun erfarte når hun ble ekskludert fra fellesskapet. Moren til Frida fortalte videre: «Jeg er veldig opptatt at det skal være 4. klasse 'punktum'; det skal ikke være '4. klasse pluss min datter'».

Fridas mor ønsket at Frida skulle være en likeverdig deltaker i klassen på samme måte som de andre elevene. Dette ville kunne gi Frida muligheten til å etablere vennskap og ha en tilhørighet til sine medelever. Fridas mor fortalte at skolen i ettertid har prøvd å skape samhandling for Frida og medelevene på ulike måter. En gang i uka fikk de andre barna være med på basisrommet til Frida og fikk låne ulike verktøy og hjelpemidler. På denne måten skulle barna erfare hvordan det var å være Frida på skolen. Hun understreket at enkelte lærere ikke likte denne utviklingen.

5.2.4 Oppsummering

Flertallet av informantene som hadde barn i skoler med spesialavdeling mente at spesialtilbudene hadde, for det meste, den forventede kompetansen og de nødvendige ressursene for å ivareta deres barn skolehverdag. Likevel fortalte samtlige om erfaringer hvor de ansatte ikke hadde den nødvendige kompetansen. Flere av informantene opplevde et skille mellom skolens spesial- og ordinæravdeling på dette området. Selv om de fleste informantene erfarte positive holdninger til barna i skolen, opplevde flertallet også et skille mellom skolens avdelinger. Læring ble sett, både av informantene og skolen, som noe som rommet mye mer enn faglige ferdigheter, og opplevelsen var at spesialavdelingen klarte å ivareta dette. Noen informanter opplevde, også på dette området, et skille mellom spesialavdelingen og den ordinære skolen. Flertallet av informantene forklarte at barna hadde etablert vennskap med andre barn som tilhørte spesialavdelingen, men én informant opplevde at hennes barn ble

ekskludert mesteparten av skoledagen på spesialavdelingen, uten mulighet for å etablere vennskap. To foreldre opplevde møtet med de andre foreldre i den ordinære klassen som belastende.

Informantene som hadde barn i spesialskolen erfarte et skoletilbud hvor de ansatte hadde god kompetanse og de nødvendige ressursene for å ivareta deres barns opplæring. De mente også at skolen hadde en særegen sensitivitet i forhold til barnas forutsetninger og behov. Spesialskolens genuine interesse for elevene skapte muligheter for læring og mestring av allsidige ferdigheter, og til å etablere vennskap og føle tilhørighet i skolen.

Informanten som valgte det ordinære skoletilbudet kunne fortelle om en skole preget av manglende kompetanse for mangfold, hvor skolen trengte mye tilrettelegging fra andre instanser for å tilrettelegge skoledagen til barnet. Videre fortalte informanten om en skole som var preget av tradisjonelle og negative holdninger til elever med funksjonsnedsettelse. Dette gjorde at skolen ikke klarte å skape en adekvat opplærings situasjon hvor informantens barn fikk oppleve læring og mestring på barnets premisser.

Funnene viser at foreldre til barn i spesialskolen opplevde skoletilbudet som adekvat i forhold til deres barns forutsetninger og behov. Øvrige informanter hadde ulike opplevelser på dette område, avhengig av ulike faktorer. Likevel viser dette et aktuelt dilemma i norske skoler. Virkeligheten samstemmer ikke med gjeldende ideal for tilpasset opplæring i en skole for alle.

6. Diskusjon

I dette kapittelet vil funnene bli diskutert i lys av relevant teori og forskning fra feltet om en skole for alle. Ytterligere vil det drøftes hvorvidt faktorene som påvirker foreldre til å velge ulike skoletilbud samsvarer med erfaringene med det skoletilbudet.

6.1 Foreldres og skolens syn på relevant kunnskap

I presentasjonen av analysen kom det frem at foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne anså barns opplæringsbehov til å være mer enn faglig kunnskap og ferdigheter. Foreldrene mente at barna trengte fortrinnsvis opplæring i å beherske dagligdagse ferdigheter. Denne livslæringen ville gi barna mulighet til å håndtere sin hverdag, ut ifra egne forutsetninger og behov. Foreldrene mente at den ordinære skolen hadde et annerledes syn på kunnskap, et syn der læreplanens måloppnåelse i fag stod sentralt.

I opplæringsloven (1998) §1-1 *Formål med opplæringa*, er ett av opplæringsmålene at elevene skal utvikle kunnskap og ferdigheter for å mestre livene sine. Den generelle delen av Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) understreker i tillegg til dette skolens dannings- og utdanningsoppdrag. Dette oppdraget skal gjennomføres ved hjelp av ulike prinsipper for læring: *sosial læring, kompetansemål i fag, grunnleggende ferdigheter, å lære å lære, og tverrfaglige temaer*, hvor arbeid med fagene og andre aktiviteter i skolen står sentralt. Som nevnt i kapittel 3.2.2 understrekes det i Kunnskapsløftet at skolens oppdrag skal praktiseres innenfor rammene av en inkluderende skole, gjennom tilpasset opplæring.

Intensjonen i disse utdanningspolitiske dokumentene kan anses å være i samsvar med foreldres forståelse av hvilken kunnskap som er viktig for deres barn. Opplæring skal være inkluderende og den skal tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov, slik at den enkelte skal være i stand til mestre livet sitt. Likevel oppfattet foreldre i undersøkelsen at den ordinære skolen ikke maktet å tilpasse en opplæring som ble sett på av foreldrene som hensiktsmessig ut fra barnas forutsetninger og behov. I denne sammenhengen kan det være interessant å stille spørsmål om hva det å mestre et liv innebærer? Hvilken forståelse og hvilket innhold legger skolen, og foreldre, i dette? Og kan ulike kunnskapsperspektiver ha sammenheng med hvordan mestring av et liv forstås?

Hva som er viktig kunnskap i skolen har endret seg de siste tjue til tretti årene (Thuen, 2010). Skolesystemet har gjennomgått en økende grad av internasjonalisering, og det er etablert institusjoner og nye måleredskaper som i stor grad har påvirket hvordan skolen forstår hva som er viktig kunnskap, hvordan kunnskapen skal tilegnes og hvordan relevansen av

denne kunnskapen skal begrunnes (Hovdenak og Stray, 2015). OECD er en av institusjonene som påvirker utdanningssystemet gjennom PISA-testene. PISA-testene er utformet basert på økonomiske premisser og teorier, og skolen har i stor grad tilpasset sin kunnskapsforståelse i henhold til disse testene (Hovdenak og Stray, 2015). Dette gjenspeiles i den norske utdanningspolitikkenes begrepsbruk. Begreper som *humankapital*, *investering i livskunnskap og utdanning* og *samfunnsøkonomisk vekst* er med på å forme utdanningstenkningen. Skolen har dermed beveget seg mot en mer instrumentell og teknologisk forståelse av pedagogikken (ibid.). Kan det være slik at skolens livsmestringsforståelse er blitt tilpasset dette kunnskapssynet, hvor individets evne til å bidra i samfunnets produksjon forstås som en forutsetning for mestring i livet?

Skolens kunnskapssyn står i sterk kontrast til informantenes oppfatninger om hva som er viktig kunnskap for deres barn. Samtlige foreldre fortalte at barna hadde behov for å få opplæring i en rekke grunnleggende hverdagslige ferdigheter. Disse var knyttet hovedsakelig til kommunikasjon og sosiale ferdigheter, som det å uttrykke seg og henvende seg til andre. I tillegg hadde de fleste barna behov for å få opplæring i mer praktiske ferdigheter som å ta valg, lage mat, trene på å være selvstendig og renslighetstrening. Som konsekvens av den enkeltes funksjonsnedsettelse, behøvde også noen av barna mye motorisk trening i skoletiden for å bevare viktige kroppslige funksjoner. Foreldres kunnskapssyn var koblet på denne måten både til helsefag og til ferdigheter de anså som funksjonelle for barna, hvor fokus lå på å hjelpe barna til å bli så selvhjulpne som mulig i hverdagen, og medvirke i samfunnet på best mulig måte.

Ut ifra dette kan man argumentere for at foreldres kunnskapssyn i denne undersøkelsen tar utgangspunkt i barnas livskontekst i relasjon til ferdigheter og trening som er grunnleggende i barnas tilværelse. Derimot kan man diskutere hvorvidt skolens kunnskapssyn påvirker forståelsen av å mestre et liv, og på denne måten definerer hva det å mestre et liv skal innebære, istedenfor at den enkeltes forutsetninger og behov er utgangspunktet for denne forståelsen.

Det kan argumenteres for at opplæringsbehovet som foreldrene anså som viktig for sine barn, bør sees i sammenheng med foreldres forståelse av hva som skaper barnas vansker i skolen i utgangspunktet. Innledningsvis i intervjusituasjonen presenterte de fleste informantene barna sine med diagnose, samt ulike avvikskaraktistikker som skilte deres barn fra «normale barn». Dette kan ved første øyekast tyde på at foreldrene forstod barnas utfordringer i møte med skolen ut fra et medisinsk perspektiv. Deres forståelse på dette

området kan sies å samsvare med spesialpedagogikkens tradisjon, som har hatt fokus på diagnostisering, og på individets mangler og problemer (Morken, 2012). Ut ifra dette kan det argumenteres at foreldrene anså spesialpedagogikk som en adekvat tilnærming til barnas opplæringsbehov. «Spesialpedagogikk som spesialdisiplin dreier seg om læring, opplæring og undervisning i lys av lærehemmende barrierer, et funksjonshemmet samfunn og særlig opplæringsbehov» (Morken, 2012, s. 44-45). Spesialundervisning på sin side kan sees som en rettighet som utløses når den ordinære skolen ikke er nok tilpasset elevenes forutsetninger (Haug, 2011a).

Spesialpedagogikken og spesialundervisningen er blitt kritisert for dens medisinskorienterte tilnærmingen til barnas vansker, og for å være opptatt av kategorisering, hvor det sentrale i dens intervensjoner har vært kartlegging, diagnostisering og kompensatorisk undervisning (Haug, 2014). Kritikerne av denne spesialpedagogiske måten å forstå barnas problemer på mener at vanskene må forstås i samspillet mellom elev og undervisning – en relasjonell forståelse (Haug, 2014). I denne konteksten er det interessant å merke seg at flere informanter anså helse -og omsorgsfaget som en viktig del av sine barns skolehverdag, som en nødvendig kompetanse for å kunne tilrettelegge barnas opplæring ut ifra barns forutsetninger og behov, knyttet til barnets diagnose. Både skolens tilpasning og tilrettelegging basert på barnets funksjon kan hevdes å ha vært en rød tråd i informantens fortellinger. I denne konteksten kan man undre seg hvorvidt foreldres syn på hva som er viktig kunnskap for deres barn, og synet på hva som skaper vansker for barna, er basert både på en patologisk-orientert forståelse og på en relasjonell forståelse. Dette kan i så fall oppfattes som motsigende, men kan dette forstås som informantenes måte å balansere ulike spenningsforhold på?

Mye tyder på at selv om informantene anså spesialpedagogikken i alternative skoletilbud som en pedagogikk med fokus på barns funksjonsnedsettelse, ble spesialpedagogikk også betraktet som en «annerledes pedagogikk», noe som ga deres barn mulighet til læring og utvikling tross barnas funksjon. På denne måten fremstår foreldres oppfatninger av det alternative skoletilbudet som et skoletilbud som tilpasser seg elevenes forutsetninger og behov på en særegen måte. Og som former seg, og støtter foreldres syn på hva som er viktig kunnskap for deres barn.

6.2 Skole, samfunn og sosial rettferdighet

En skole for alle som ideologi har som utgangspunkt en likhetstenkning og en likeverdighetstekning avledet av blant annet menneskerettighetserklæringen og tilhørende konvensjoner (Haug, 2014). «Den handler om sosial rettferdighet, sosial likhet, om likestilling og fellesskap. I det ligger at skolen skal være for alle, at alle skal oppleve skolen som sin, og at alle skal trives og kunne skaffe seg omfattende innsikter derifra» (ibid. s, 19). Å bruke inkludering som et samleuttrykk for det ideologiske grunnlaget skolen skal ha er derfor ikke problematisk (Haug, 2014).

Som nevnt i kapittel 3.1 har skolen hatt en tradisjon for at «alle barn» betyr alle barn som ikke avviker fra normalen (ibid.). Skolens kunnskapssyn, som ble drøftet i kapittel 6.1, kan sies å være et eksempel på dette i dag. Skolens standard tar ikke hensyn til alle barns forutsetninger og behov. På bakgrunn av dette kan man spørre: I hvilken grad kan skolen yte sosial rettferdighet til elevmangfoldet skolen representerer? Dette bør muligens sees i en større samfunnssammenheng, da utdanningssystemet gjenspeiler det samfunnet det er en del av. Endring i utdanningssystemet og samfunnet er ofte en dialektisk prosess (Hovdenak og Stray, 2015), og hvordan samfunnet ser på skolens mandat, oppgaver og utfordringer, er avhengig av den epoken samfunnet befinner seg i (Lund, 2017). I dagens politikktutforming spiller kunnskapspolitikk en meget sentral rolle, både nasjonalt og internasjonalt (Ball, 2012 i Hovdenak & Stray 2015). Både politikere og forskere bruker ofte begrepet kunnskapssamfunnet om nåtidens samfunn. I følge Thuen har skolen i Norge tradisjonelt vært en samfunnsformende institusjon, og han spør om vi ikke nå ser konturene av en skole som mer tar form av samfunnet, av markedstenkning og New Public management (Thuen, 2010). Kunnskap i dette samfunnet kan sies å ha endret karakter fra å være noe *i* individet, til å være noe *utenfor* individet – særlig definert av samfunnets økonomiske behov (Hovdenak & Stray, 2015).

Biesta oppfatter utdanning som en naturlig prosess, preget av retning og formål. Derfor er han opptatt av å stille spørsmålet om hva som er god utdanning og hva som er formålet med utdanning (Biesta, 2011). Han stiller seg kritisk til å tenke på utdanning som en økonomisk transaksjon, da han mener dette vil føre til en situasjon hvor spørsmål om utdanningens innhold og formål blir styrt av markedskrefter istedenfor faglig pedagogisk vurdering og demokratisk tenkning (Biesta, 2006, s. 36). Han advarer mot problemer som kan oppstå dersom måten skolen tenker på definerer hva barnet er og hva barnet må bli, da mange barn aldri vil klare å forholde seg til skolens krav. Han mener at om utdanningen skal være for alle, må utdanningen ha andre, eller flere, idealer å forholde seg til (ibid., 2014). Som nevnt

innledningsvis er den norske skolen tuftet på grunnleggende verdier som demokrati og sosial rettferdighet (Haug, 2014). Hvis enkelte barns møte med skolens standard fører til ekskludering, vil dette komme i konflikt med skolens overordnede prinsipper og idealer om en likeverdig og inkluderende opplæring. Er skolens kunnskapssyn i dag overordnet målsetningen om en inkluderende skole? Eller skjer dette på tross av den politiske målsetningen om en skole for alle? Når tilsynelatende motsigende ideologier møter hverandre i et mangfoldig skolesamfunn, hvordan håndterer politikken, skolen og foreldrene dette? Og hvilke følger kan dette få for den enkelte eleven?

I tidsskriftet *Bedre skole* nr. 2/2016 hevder Eva Simonsen at barn med funksjonsnedsettelse er blitt usynliggjort, og at dagens likegyldighet som skolen viser denne elevgruppen er en utfordring og et demokratisk problem. Hun hevder videre at inkluderings tanken i praksis er gitt opp, og har mistet sin kraft grunnet samfunnets spenninger og interesser. I samme intervju stiller Haug seg kritisk til at skolen tvinges inn i streben etter faglige prestasjoner som er skapt av kravet om mer kunnskap, og at følgene av den nasjonale politikken gjør at inkluderings elementer som fellesskap, deltakelse, trivsel og medbestemmelse for alle står i fare for å bli mindre viktig i skolens virksomhet. Når kompromisser er den vanligste form for felles beslutninger i skole og samfunn, og ulike idealer står i spenning til hverandre, kan man spørre: Er kompromissene som skjer i norsk skole i dag et resultat av manglende aksept og anerkjennelse for mangfold i samfunnet generelt? Bunner dette i en oppfatning at det alltid vil finnes mennesker som naturlig vil falle utenfor? Barn med funksjonsnedsettelse har det atskillige bedre i skolesystemet i dag sammenlignet med tidligere epoker (Haug, 2014), handler denne manglende aksept for mangfold om en stilltiende og naiv overbevisning om at mennesker med funksjonsnedsettelse har det «godt nok»? og/eller om en udemokratisk tankegang i skole og samfunn som prioriterer *de fleste* fremfor *de få*?

Fra et inkluderende perspektiv kan utdanningspolitikken og dagens læreplan oppleves å stå i motsetning til hverandre; skolen skal gi tilpasset opplæring til en mangfoldig elevgruppe samtidig som mangfoldet i elevgruppen skal arbeide mot fastsatte nasjonale felles kompetansemål (Harkestad Olsen, 2013, s. 59). En kan diskutere hvorvidt skolen løser denne selvmotsigelsen ved å anvende opplæringslovens § 5-1 og § 5-5. I tillegg til rett til spesialundervisning, åpner loven for å anvende individuelle opplæringsplaner for elever som ikke klarer å nå skolens kompetansemål, og fordi spesialundervisning ofte gis i segregerte opplæringsarenaer, blir mange elever ekskludert fra den ordinære skolens fellesskap (Haug, 2014). Fra en likhets- og likeverdstankegang kan dette føre til diskusjoner om hvorvidt

spesialundervisning bør avskaffes (Haug, 2014). Det kan argumenteres for at dette er en lite fruktbar problemstilling, noe som Haug begrunner (2014) med at variasjonen i elevmassen er så stor at enkelte elever vil behøve spesiell hjelp og støtte for å oppnå optimal læring og utvikling. Med bakgrunn i Haugs påstander kan det argumenteres for at spesialundervisning, i tillegg til tilpasset opplæring, kan betraktes som et ledd i å skape et likeverdig skoletilbud for de barna skolen ikke passer for.

Utfordringen med ideologier er at de kan realiseres og operasjonaliseres på forskjellige måter. Man kan hevde at måten sosial likhet, sosial rettferdighet og likestilling praktiseres på, er avhengig av forståelsen en legger i disse begrepene (Haug, 2014). Dette kan føre til at spesialundervisning også i ekskluderende former kan tolkes som en måte å skape likeverd og sosial rettferdighet på. Dette kan sies å bli reflektert i striden som omhandler hvorvidt spesialundervisning bør skje i klasserommet (Tøssebro et al., 2006). Noen mener at enkelte elever har så omfattende opplæringsbehov at man ikke vil klare å tilpasse det ordinære klasserommet til elevenes forutsetninger og behov. Andre argumenterer for at det kan bli vanskelig å tilby kvalitetslæring i en klasse med stor elevvariasjon, og at enkelte barns annerledeshet vil bli så synlig at det neppe blir inkluderende (ibid.). Det kan hevdes at disse argumentene i seg selv kan virke ekskluderende. Er det slik at spesialpedagogiske metoder og tankegang fortsatt henger igjen i arbeidsformer som i utgangspunktet var utviklet for en annen skole?

Haug (2014) ser for seg en inkluderende skole med plass for spesialundervisning, så fremt spesialundervisning blir gjennomført innenfor rammen av den inkluderende skolen. Men det at skolen stadig tar inn nye grupper elever uten å endre skolens virksomhet, ser Haug (2014) derimot som et problem, da en del elever befinner seg i en situasjon der de trenger kompetanse som ikke er allmenn, og som det ikke kan forventes at alle lærere har (Haug, 2017). Enkelte elever har behov for spesielle tiltak i opplæringen, noe som reflekteres i informantenes fortellinger. Noen elever mottok fysioterapi for å forbedre og/eller vedlikeholde motorisk funksjonalitet, andre fikk opplæring i alternative kommunikasjonsformer, for å nevne noe. I en inkluderende skole må det derfor forventes at noen barn vil ha behov for slike tiltak (Haug, 2014). På bakgrunn av Haugs påstand og av studiens funn kan man stille spørsmålet om: hvorvidt skal lærerpersonalet være helse- og omsorgsarbeidere? Vil da dette arbeidet være av god kvalitet? Eller burde andre yrkesgrupper slippe inn i skolen? I så tilfelle, hvem skal bestemme hva som er innenfor og utenfor profesjongrensene? Hvis ulike profesjoner i skolen ikke klarer å samarbeide (ibid.), kan det

føre med seg et fragmentert opplæringstilbud for mange barn, og et vedvarende skille mellom de «vanlige» barna og «de andre».

Foreldrene i denne undersøkelsen mente at den ordinære skolen ikke evnet å skape de samme mulighetene som andre barn har for å leve et fullverdig liv, delta i samfunnet og bidra med sine ressurser, ut fra barnas premisser. De fleste informantene mente at barna som gikk på den ordinære skolen opplevde å bli tatt imot av et skolesystem som var lite villig til å bevege seg utenfor de konvensjonelle rammene. Flertallet av informantene anså fagpersonene i det alternative skoletilbudet som eksperter innen spesialundervisning, noe som ville bidra til å ivareta barnas opplæringssituasjon på en adekvat måte. Det kan hevdes at informantenes ønsker for sine barns skolehverdag samsvarer med kravene opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) stiller: å ha et skoletilbud i et fysisk -og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (jfr. § 9a-1), som bidrar til opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet (jfr. § 9a-3), gjennom tilpasset opplæring (jfr. §1-3). Når den ordinære skolen ikke klarer å gi denne gruppen barn et slik opplæringstilbud, er det ikke uventet at noen foreldre velger alternative skoletilbud for sine barn, slik denne studien viser. En kan si at den norske skolen ikke fungerer for alle elever, og på denne måten gjør skolen urett mot de elevene som ikke mestrer de faglige og sosiale utfordringene skolen gir (Haug, 2016). «Den samlede vurdering er at det står mye igjen før denne elevgruppen har betingelser for læring og utvikling som er likeverdig det de fleste andre elever får» (Haug, Nordahl, & Bachman, 2016, s. 36).

Mens ideologien og intensjonene om en skole for alle er basert på tanker om sosial rettferdighet, kan man argumentere for at skolens kunnskapssyn, samt skolens inkluderingspraksis kan sees som en trussel mot sosial rettferdighet for elevmangfoldet skolen representerer. Biesta (2014) mener at skolen har havnet i en tilstand som han kaller for utdanningens sykelligjøring: «Barn tilpasses utdanningssystemet i stedet for å spørre om årsaken til feiltilpasningen og hvem det er som har størst behov for behandling: barnet eller samfunnet» (Biesta, 2014, s. 26). På bakgrunn av studiens funn om informantens barn kan man spørre: «Er det rett at også disse elevane skal gå i ein skule som ikkje yter dei rettferd, og som ikkje høver for dei? Er ikkje det å ofre elevar for den gode saka si skuld?» (Haug, 2003b, s. 93)

6.3 En skole for noen og en skole for de fleste?

Foreldreerfaringene i denne undersøkelsen viste at foreldrene hadde liten tiltro til den ordinære skolens evne til å ivareta barnas skolehverdag, og som konsekvens av dette valgte

flertallet av informantene bort den ordinære skolen. Som tidligere nevnt indikerer funnene at de fleste informantene var bekymret for at den ordinære skolen ikke klarte å tilpasse skoletilbudet ut fra barnas forutsetninger og behov på grunn av den ordinære skolens manglende kompetanse for mangfold. Dette fryktet informantene kunne føre til at barna ikke fikk oppleve trivsel, læring og mestring på sine egne premisser. Videre var flertallet av informantene skeptiske til holdninger deres barn kunne møte i den ordinære skolen, og fryktet at et slikt skoletilbud ville kunne innebære isolasjon og ensomhet for barna. Informantenes bekymringer var basert på tidligere erfaringer i barnehage og skole, men også påvirket av erfaringene fra andre foreldre som har barn i skolen. Informantenes syn på den ordinære skolen samsvarer med Haugs tidligere forskning om en skole for alle:

Skulen synest vere best for dei som er vanlege og gjennomsnittlege, og for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i denne skulen. Tolkinga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent. Skulen synest å vere sterkast og best for dei som passar inn i det mønsteret som skulen har skapt gjennom åra. Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbyte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar (Haug, 2003a, s. 91).

Skolen klarer ikke å oppfylle intensjonene om en inkluderende skole. Kontrasten mellom intensjonene og praksisen når det gjelder en skole for alle er fortsatt fremtredende i dag (Haug, 2016). Konsekvensen av at skolen er *kun for de fleste*, kan være at skolen blir en vond plass for mange barn å være i, hvor enkelte barn står i fare for å bli marginalisert (Haug, 2016). «Er det slik at vi vil ha intensjonene, men ikke forutsetningene og konsekvensene?» (Nilsen, 2017, s. 26). Noen informanter fortalte om erfaringer med den ordinære skolen, hvor barna opplevde manglende mestring på flere plan, mistriivsel og ensomhet. Andre informanter kunne fortelle om krenkelser i skolen, dermed ble disse fratatt rettigheten til å oppleve en trygg skolesituasjon. På denne måten ble enkelte barn utsatt for stadige nederlag i skolen (Dalen, 2013b).

Som nevnt tidligere, i møte med en skole som ikke passer for alle barn kan det argumenteres for at det ikke er uventet at noen foreldre velger alternative opplæringsstilbud for barna. Fra informantenes perspektiv virket spesialskoletilbud forlokkende. I denne konteksten fremstod inkluderingsidealet hos informantene som mindre viktig. Det er likevel viktig å påpeke at funnene tyder på at informantene ikke var imot inkluderingsidealet. Tendensene i materialet tyder på at informantene var kritiske til den nåværende «inkluderende praksis» i en skole for alle og ønsket ikke å bruke barna som «brekkstang» for å skape en inkluderende skole. Informantene var tydelige på at barna ikke skulle «inkluderes til ensomhet».

Deltakelsesdimensjonen av inkludering kan hevdes å komme frem i informantenes uttalelser, og definerer til en viss grad informantenes inkluderingsforståelse.

Samtlige informanter uttrykte et ønske om samhandling mellom sine barn og andre barn. Samhandling behøvde ikke å foregå i et «ordinært» klasseromfellesskap gjennom hele skoledagen. Foreldre som valgte skoler med spesialavdeling, forventet at barna skulle få en «både og» – undervisning og fellesskap, hvor barna kunne omgås andre barn i det ordinære klasserommet i visse timer, og barna i det alternative fellesskapet i andre timer. Informantene som valgte spesialskole, var tilfredse med at barna kunne være sammen med andre barn fra spesialskolen. Det kan argumenteres for at slike organiseringer ble ansett av foreldre som inkludering på barnets premisser.

På bakgrunn av dette kan man spekulere i om informantene hadde en reell valgmulighet når det gjaldt valg av skoletilbud for barna, eller om de følte seg tvunget til å velge et tilbud som kunne «garantere» dem en mer tilpasset opplæringsarena for barna. Familier med barn med funksjonsnedsettelse har særlige utfordringer å ta hensyn til: mer omsorgsarbeid, kamper med hjelpeapparatet, og en foreldrerolle som er betydelig forsterket i forhold til andre foreldre (Tøssebro, Paulsen, & Wendelborg, 2014). Forskning viser at foreldre påvirkes av barnas skolehverdag (Mitchell, 2014). Hvilke foreldre ønsker å utsette sine barn for en skole som kan oppleves som en belastning for det enkelte barnet, og dermed tilføre familien ekstra belastninger i en allerede utfordrende livssituasjon? På grunn av dette kan det argumenteres for at det ikke er foreldres preferanser, eller alternative skoletilbud som skyver bort barn fra den ordinære skolen, men den ordinære skolen som bidrar til å støtte ut enkelte elever i alternative skoletilbud (Nilsen, 2017).

Men hvordan opplevde foreldrene de ulike tilbudene de valgte for barna? Det er interessant i så henseende å se på hvordan foreldres forventninger som påvirket valg av skoletilbud, samsvarte med erfaringene med det valgte skoletilbudet. Av de åtte informantene som deltok i studien var det sju som hadde en viss reell mulighet til å velge skoletilbud, da kommunene disse foreldrene bodde i hadde slike alternative skoletilbud tilgjengelig. Disse informantene valgte alternative skoletilbud basert på forventninger om at alternative skoletilbud ville tilby: (a) spisskompetanse i forhold til deres barns forutsetninger og behov, (b) flere ressurser enn den ordinære skolen, (c) positive holdninger til det å jobbe med barn med funksjonsnedsettelse (d) opplæringsarenaer hvor barna kunne etablere vennskap og tilhørighet med andre barn. På denne måten ga alternative skoletilbud informantene en type trygghet og opplevelse av stabilitet (Lundeby, 2006).

Funnene viser en tydelig forskjell mellom foreldrenes forventninger og samsvar med erfaringer med det valgte skoletilbud, samt en diskrepans mellom de tre ulike skoletilbudene på dette området, derav tydelige forskjeller i erfaringene innad i foreldregruppen som valgte spesialavdelinger i tilknytning til den ordinære skolen:

1. På det ene ytterpunktet har vi foreldregruppen som valgte spesialskole. Disse foreldrenes valgfaktorer og forventninger samsvarte med erfaringen med spesialskolen. De var tilfredse med skolens totale tilbud. De opplevde at barna deres ble møtt av kompetente ansatte i skolen, at skolen hadde mange ressurser til disposisjon og at barna hadde nære relasjoner til andre medelever. De var spesielt positive til spesialskolens særegne sensitivitet i møte med deres barns særlige behov. Informantene opplevde at spesialskolen bidro til barnas opplevelse av trivsel og mestring.
2. På det andre ytterpunktet var de foreldrene som «valgte» det eneste tilbudet som fantes i kommunen – et ordinært skoletilbud. Denne familien opplevde en skole med manglende kompetanse i møte med barnet. Foreldrene opplevde at skolens holdninger skapte barrierer for deltakelse på ulike plan: Barnet fikk det meste av sin undervisning alene på et basisrom og opplevde å bli møtt med lave forventninger og krenkelser fra lærere. Familien måtte kjempe for å forbedre datterens skolehverdag, og fikk tilbud om assistent for barnet gjennom habiliteringstjenesten i kommunen.
3. I en mellomposisjon har vi foreldregruppen som valgte spesialavdeling tilknyttet en ordinær skole. Foreldrene i denne gruppen opplevde i svært ulik grad samsvar mellom forventningen til det aktuelle skoletilbud og erfaringene med dette tilbudet. Barna var på spesialavdelingen hele skoledagen. Samtlige foreldre var, i ulik grad, tilfreds med spesialavdelingens kompetanse og ressurser, men noen etterspurte helsefaglig kompetanse blant de ansatte. Av de fem informantene var én tilfreds med barnets helhetlige skoletilbud. To informanter opplevde at barna hadde en positiv utvikling og erfarte god samhandling både med spesialavdelingens elever og de øvrige elevene i det ordinære klasserommet ut fra barnets forutsetninger. Andre hadde ønsket at barna tilbragte lengre tid i det ordinære klasserommet. De to siste informantene, tross varierende tilfredshet med spesialavdelingens kompetanse, var kritiske til skolen som helhet. De opplevde en spenning mellom spesialavdelingen og den ordinære

avdelingen ved skolen. Den ordinære avdelingen ved skolen hadde helt andre holdninger til barnas funksjon enn spesialavdelingen. Videre opplevde foreldrene manglende samhandling mellom avdelingene, noe som i visse tilfeller og i ulik grad førte til isolasjon, manglende læring og mestring for disse barna. Foreldrene måtte kjempe for å oppnå en bedre skolehverdag for sine barn. Det interessante er at tross disse negative opplevelsene foretrakk informantene det alternative skoletilbudet fremfor det ordinære skoletilbudet. De mente at den ordinære skolen ville kunne oppleves som et enda verre tilbud, og oppfattet det alternative skoletilbudet som den eneste reelle muligheten for barna. Det paradoksale var at disse informantene til en viss grad opplevde de samme utfordringene de fryktet når de valgte bort den ordinære skolen.

Det er kun foreldre som valgte spesialskolen som var samstemte og opplevde at deres forventninger med spesialskolen samsvarte med erfaringene. De ønsker å ha barna sine i et slikt opplegg fordi de erfarer at det fungerer bra for deres barn. Dette samsvarer med Haugs (2003) forskning:

Det er forståelig at både politikarar, foreldre og lærarar aksjonerer for å få oppretthalde t.d. spesialtilbod til elevar som har spesielle behov for hjelp og støtte. Dette gjer dei ut frå erfaringa om at det fungerer, og ut frå den erfaringa at det gjer det ikkje nødvendigvis i den vanlege skulen. (Haug, 2003b, s. 93)

Andre informanter opplevde at deres forventninger med det alternative tilbudet ikke samsvarte med erfaringene. Foreldrene som opplevde dette, erfarte tilnærmet de samme utfordringene som foreldrepåret som «valgte» den ordinære skolen for sin datter, noe som samsvarer med hva forskningen viser: Skolen tilbyr ikke forsvarlig opplæring for mangfoldet, evige kamper for at barna skulle få den undervisningen de trenger (Barneombudet, 2017), manglende kompetanse, lite samarbeid mellom allmennlærere og spesialpedagoger (Barneombudet, 2017; Haug, 2011b; Haug et al., 2016), krenkende ytringer (Nordahl, 2017), og lave forventninger til hva elevene skal kunne lære (Barneombudet, 2017; Tøssebro & Wendelborg, 2014). Disse informantene kunne også fortelle om ensomhet og lite utbytte av undervisningen (Tøssebro et al., 2006). Man kan si at disse foreldre har opplevd at spesialundervisning har lovet mye, men ikke levd opp til det som er lovet (Thomas & Loxley, 2007).

Man kan diskutere hvorvidt visse alternative tilbud er bedre enn andre eller ivaretar barnets skolehverdag bedre enn andre, men studiens funn indikerer at noen elever faller mellom alle

stoler, også i det alternative skoletilbudet som i utgangspunktet var ment å fange opp de elevene som den ordinære skolen støter bort. Det er viktig å poengtere at informantenes variasjon i grad av samsvar mellom faktorene som påvirket valg av skoletilbud og erfaringene med det valgte skoletilbud kan ha sammenheng med ulike faktorer, og ikke nødvendigvis med skoletilbudet konkret. Det kan ha sammenheng med ulike kontekster i skoletilbudene og/eller med de enkelte foreldres oppfatning av barnas situasjon. Én mor anså det som forsvarlig at barnet fikk hele sitt opplæringstilbud adskilt fra andre elever i spesialavdelingen på grunn av barnets sterkt nedsatte funksjonsnivå. For andre foreldre med barn med lettere funksjonsnedsettelse var ikke dette ønskelig, og de klaget på spesialavdelingen for å få mer tid i den ordinære avdelingen. Også mer tilfeldige elementer, som sammensetning av elever fra spesialavdelingen i det ordinære klasserommet, kan ha noe å si på dette området. Informantene oppfattet denne organiseringen som en støtte og et «liknende fellesskap» som kom barn til gode i det «normale» fellesskapet i den ordinære avdelingen. Det er umulig å si om barnet, og foreldrene, ville opplevd samme grad av tilfredshet om barna ikke hadde hatt andre barn med samme diagnose i klassen.

Et annet element de fleste informanter fortalte om var knyttet til tilfeldigheten når det gjaldt å treffe på ansatte i skolen som klarte å gjøre den forskjellen barnet behøvde for å ha det bra på skolen – altså personavhengig til en viss grad. Hadde ikke disse ildsjelene vært der, hvordan ville foreldrenes erfaringer sett ut i møte med spesialskolen eller spesialavdelingen? Dessuten fikk ikke alle informanter mulighet til å velge mellom de tre ulike skoletilbudene studien presenterer, da omfanget av de ulike alternative skoletilbudene i stor grad er styrt av fysiske og administrative forbehold, blant annet knyttet til tilgjengelige skolebygg og et stort nok elevpotensial (Wendelborg, 2014). Spesialskoler er langt mer utfordrende å etablere enn spesialavdelinger (Nordahl & Haustätter, 2009). Hvordan hadde informantene valgt dersom de hadde kunnet velge mellom de tre ulike skoletilbudene? Og hvordan ville faktorene som påvirket valget av et bestemt skoletilbud da ha samsvart med erfaringene?

Funnene tyder på at foreldre valgte *en skole for noen* basert på frykt for at *en skole for de fleste* ikke ville gi barna det tilbudet de trenger. De valgte det «trygge» fremfor «usikkerhet»; *en skole for noen* ble ansett som en garanti for at deres barn ville få det opplæringstilbudet de har rett og krav på. Dette stemte for noen. I den ordinære skolen, hvor noen familier opplever barnas skolehverdag som en belastning, kan alternative skoletilbud virke som en god løsning i en utfordrende skolehverdag. Funnene i denne studien viser tendenser til at det kan være et mulig utfall for noen barn, men ikke for alle.

7. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å utforske hvilke faktorer som påvirker foreldre til barn med funksjonsnedsettelse ved valg av skoletilbud, erfaringene med det valgte skoletilbud samt å undersøke hvorvidt disse erfaringene samsvarer med de opprinnelige faktorene som lå til grunn for deres valg.

For de informantene som kunne velge alternativ skoletilbud, indikerer studiens funn at foreldre valgte bort den ordinære skolen til fordel for alternative skoletilbud på grunn av frykt for at barna ikke skulle få et adekvat opplæringstilbud. Bekymringer knyttet til den ordinære skolens manglende kompetanse og ressurser, og skolens holdninger til mangfoldet i møte med barnas særlige behov, var viktige medvirkende faktorer for at foreldre valgte alternative skoletilbud. En annen betydelig faktor var informantenes redsel for at barna skulle oppleve ensomhet og isolasjon i den ordinære skolen.

Ved å velge alternative skoletilbud valgte informantene det de oppfattet som «den trygge valgmuligheten». De anså at disse tilbudene hadde kompetanse for mangold, ekstra ressurser og gode holdninger i møte med deres barn. At deres barn skulle ha samhandling med barn i «liknende fellesskap» var de også positive til. Inkludering fremstod i denne konteksten som mindre viktig for informantene.

Videre viser funnene ulik grad av samsvar mellom foreldrenes erfaringer med det valgte skoletilbudet og faktorene som påvirket dette valget. For noen foreldre innfridde det alternative skoletilbudet deres forventninger, for andre foreldre var ikke dette tilfelle. Funnene indikerer at foreldre som hadde barn i spesialskole fikk oppfylt sine forventninger i størst mulig grad. Derimot var det store diskrepanser innen foreldregruppen som hadde barn i skoler med spesialavdelinger. Dette kan ha sammenheng med ulike kontekster i skoletilbudene og/eller med de enkelte foreldres oppfatning av barnas situasjon, ikke nødvendigvis med skoletilbudet konkret.

En kan hevde at erfaringene med de ulike skoletilbudene vitner om et skolesystem som har mye igjen før det kan skape likeverdige betingelser for læring og utvikling for enkelte barn med funksjonsnedsettelse. Foreldreperspektivet i denne undersøkelsen kan betraktes som en kritisk stemme mot utdanningspolitiske intensjoner om en skole for alle og praksisen av den, samt skolens kunnskapssyn som ikke evner å omfavne mangfoldets ulike behov. På denne måten, og så lenge den ordinære skolen ikke yter alle elevene rettferdighet og kun er for *de fleste*, kan man forvente at denne foreldregruppen fortsatt vil benytte seg av alternative skoletilbud.

Litteraturliste

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), s.15-34.
- Algünerhan, R. (2015). *Foreldre med minoritetsbakgrunn og deres erfaringer med valg av spesialklasse for sitt barn med en utviklingshemming*. (Masteravhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra:
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45747/MASTEROPPGAVE_ALGUNERHAN.pdf?sequence=1
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf.
- Bedre skole (2/2016). Farvel til inkludering – leve kunnskapsskolen. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2016/bedre-skole-2-2016.pdf>
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs. In *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Biesta, G. J. J. (2000). Om-at-vara-med-andra. Pedagogikkens svårighet såsom politikens svårighet. *Utbildning & demokrati*, 9, 71–89. Hentet fra:
<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2000/nr-3/recension-giert-biesta---om-att-vara-med-andra.-pedagogikkens-svarighet-sasom-politikens-svarighet.pdf>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjarnason, D. S. (2011). *Social Policy and Social Capital: Social Policy and Social Capital. Experiences of Having a Disabled Child in Ocelandic Families 1974-2007*. Hauppauge: Nova Science Publishers, Inc.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dalen, M. (2013a). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2013b). *Spesialundervisning til elevens beste? : "Det kommer så an på" : rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 119-135.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Inføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harkestad Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Haug, P. (2003a). *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for Proram for evaluering av Reform 97*. Hentet fra: https://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97-_Ve_reform97.pdf
- Haug, P. (2003b). Har spesialundervisninga ein plass i ein skule for alle? *Nordisk tidskrift for spesialpedagogikk*, 2, 86-94. Hentet fra: <https://www.idunn.no/file/ci/3123659/spesped>
- Haug, P. (2011a). Elever med særskilte beov. In Munthe, Postholm, & Krumsvik (Eds.), *Elevmangfold i skolen 1-7* (2 ed., pp. 85-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Haug, P. (2011b). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritik*, 2, 1-14. Hentet fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/273>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P., Nordahl, T., & Bachman, K. (2016). *Kvalitet i opplæring for elever med utviklingshemming*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-moreforskning-02-2016.pdf>
- Holterman, S. (2015). Venteliste til spesialskoler. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/januar/venteliste-til-spesialskoler/>
- Holterman, S., & Jelstad, J. (2012). Elevene som ikke finnes. *Utdanning*, 15, 12-19. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2012/utdanning-15-2012.pdf>
- Hugaas, M. T., & Tøssebro, J. (2009). Definisjoner av funksjonshemming i empirisk forskning. In J. Tøssebro & C. Wendelborg (Eds.), *Funksjonshemming: politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (Vol. Universitetsforlaget). Oslo.

- Jacobsson, I-L.(2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolesituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg, Acta Universitaatis Gothoburgensis. Hentet fra: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15701/1/gupea_2077_15701_1.pdf
- Jenkinson, J.(1998). Parent choice in the education of students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45:2, s. 189-202. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912980450205?journalCode=cijd20>
- Kershner, R. (2009). Learning in inclusive schols. In P. Hick, R. Kreshner, & P. Farrel (Eds.), *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice* (pp. 52-65). London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. Meld. St. 30(2003-2004). Hentet fra: [jehttps://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/)
- Kunnskapsdepartementet (2011).*Læring og fellesskap*. Meld. St. 18(2010-2011). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *På rett vei*. Meld. St. 20 (2012-2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lang, L., Lansheim, B., Ohlsson, L., Barow, T., Östlund, D., & Rosenqvist, J. (2012). Från en annan(s) utsiktsplats : narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning. In Barrow, T. & D. Östlund (Eds.), *Bildning för alla!:en pedagogisk utmaning* (pp. 27-34). Kristianstad, Sverige: Högskolan Kristianstad.Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:512089/FULLTEXT01.pdf>
- Lund, A. B. (Ed.) (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå? Om inkluderingens kpr og foreldres medvirkning i «valg» av skole. In J. Tøssebro & B. Ytterhus (Eds.), *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (pp. 102-133). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Haustätter, R., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007. Rapport nr. 1 fra prosjektet: gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet*. Retrieved from Oslo: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mattsson, E.(1995). Parent's and teachers' views on the schooling of children with motor hhandicaps. *European Journal of Special Needs Education*, 10:3, 249-257.Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625950100306>

- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. ed., pp. 214-250). London: SAGE.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education* (2 ed.). Oxon: Routledge.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH(2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Haustätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjon til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/spesialundervisning_grskole.pdf?epslanguage=no
- Nordahl, T., Overland, T. & Hansen, O.H. (2017). *Dette vet vi om diagnoser og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Opplæringsloven(1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ramsli, I. K. (2010). *Et vanskelig valg - spesialscole eller hjemmescole? : på hvilket grunnlag gjør foreldre til barn med autismespekterforstyrrelse valg av grunnskole*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31287>
- Roll-Pettersson, L. (2001). Mothers voice their perception about their children's educational placement. *Scandinavian Journal of Disability Research*. Volum 3, nr.1:69-87. Hentet fra: <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017410109510769/>
- Strande, V. S. (2014). *Ordinærskole eller spesialscole? Foreldres valg av grunnskoletilbud for sitt barn med Down syndrom*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40570/MASTEROPPGAVEN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, k. (2004). *Hva er inkludering? Evaluering v reform 97*. Oslo: Opplandske bokforlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education* (2. ed.). Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Thuen, H. (2008). *Om barnet : oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forl.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 273-287.
- Tøssebro, J. (2009). In J. Tøssebro & C. Wendelborg (Eds.), *Funksjonshemming: Politikk, hverdagsliv og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J., Engan, E., & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? In J. Tøssebro & C. Wendelborg (Eds.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (pp. 75-101). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tøssebro, J., Paulsen, V., & Wendelborg, C. (2014). En vanlig familie?- om parforhold, familiestruktur og belastninger. In C. Wendelborg & J. Tøssebro (Eds.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (pp. 80-104). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tøssebro, J., & Wendelborg, C. (Eds.). (2014). *Oppvekst med funksjonshemming : familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan for kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tall fra grunnskolens informasjonssystem 2017-2018*. Hentet fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/77/unit/1/>.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: idégrunnlag og politikk. Utopi-realtitet? *Spesialpedagogikk*, 6/03, 4-14.
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole- veien ut av jevnaldermiljøet. In J. Tøssebro & C. Wendelborg (Eds.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (pp. 35-58). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD

Vedlegg 2: Endring NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD



Marieke Bruin
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 06.01.2017

Vår ref: 51631 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51631	<i>Inkluderende og ekskluderende prosesser i skolen - En kvalitativ fortolkende intervjustudie basert på foreldres erfaringer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marieke Bruin</i>
<i>Student</i>	<i>Joan Pau Friestad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevick

Kontaktperson: Agnete Hessevick tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



FORMÅL

Formålet med studien er å utforske foreldreerfaringer vedrørende deres barns skolehverdag og på denne måten få økt kunnskap om inkluderende og ekskluderende prosesser i skolen.

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av foreldre som har barn i grunnskolen og som mottar spesialundervisning. Utvalget rekrutteres i samarbeid med rektor. Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivarettatt under rekruttering av utvalget.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilføyes:

- Oppgi veileders kontaktinformasjon.
- Presiser at opplysningene fra intervjuet publiseres anonymt, og at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, slik at det ikke kan tolkes som at datamaterialet er anonymt.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Personvernombudet tar høyde for at det kan framkomme sensitive personopplysninger om barnas helseforhold.

TREDJEPERSONSOPPLYSNINGER

Det kan framkomme enkelte opplysninger om tredjeperson (ansatte ved skolen). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

Vedlegg 2: Endring NSD

Prosjektnr: 51631. Deltakelse i skolen. En kvalitativ fortolkende intervjustudie basert på foreldres erfaringer som har barn tilknyttet, spesialavdelinger i grunnskolen.

Agnete Hessevik <agnete.hessevik@nsd.no>

ti 07.03.2017 14.09

Til: Marieke Bruin <marieke.bruin@uis.no>; Joan-Pau Friestad <J.Friestad@stud.uis.no>;

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringskjema registrert hos personvernombudet 28.02.2017.

Endringene gjelder utvalg/rekruttering, tittel og forskningsspørsmål.

Vi registrerer at utvalget endres til foreldre som har barn i spesialavdelinger i grunnskolen. Utvalget vil rekrutteres via FAU/foreldreprerentanter, via foreldrenettverk/foreninger som har Facebook-side og ved snøballmetoden. Personvernombudet forutsetter at frivillighet, taushetsplikt og konfidensialitet blir ivarettatt under rekruttering av utvalget. Ved bruk av snøballmetoden anbefaler vi at vedkommende som viderefremidler forespørsel ber interesserte kontakte deg, eller eventuelt få vedkommendes tillatelse til at du kan ta kontakt.

Vi har også registrert endring av tittel og forskningsspørsmål.

Vi arkiverer vedlagt intervjuguide og informasjonsskriv. Vi ber deg endre informasjonsskrivet etter våre kommentarer i prosjektvurderingen (sendt til deg 06.01.2017).

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger.

Med vennlig hilsen

--

Agnete Hessevik
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 27 97

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

51631 Deltakelse i skolen. En kvalitativ fortolkende intervjustudie basert på foreldres erfaringer som har barn tilknyttet spesialavdelinger i grunnskolen

Siri.Myklebust@nsd.no

ma 15.01.2018 11.01

Innboks

Til: Marieke Bruin <marieke.bruin@uis.no>;

Kopi: Joan-Pau Friestad <J.Friestad@stud.uis.no>;

[English text below](#)

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt: 09.01.2018.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 29.06.2018.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.
Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Siri Tenden Myklebust - Tlf: 55 58 22 68
Siri.Myklebust@nsd.no
Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv



Egersund 23.02.2017

Til foreldre som har barn i grunnskolen Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt.

Mitt navn er Joan Pau Friestad og jeg er masterstudent i Utdanningsvitenskap - Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg undersøker foreldres erfaringer og opplevelser med skolens arbeid i forbindelse med barnas trivsel og faglige deltakelse i skolen og ønsker å invitere deg/dere som har barn tilknyttet en spesialavdeling i skolen til å delta i min studie.

Forskning sier at foreldre er viktige for barns læring. Formålet med studien er å få informasjon som kan bidra til økt kunnskap om foreldres tanker om barns trivsel og læring i skolens hverdag. Å få mer kunnskap om foreldres erfaringer med barns trivsel og læring i skolen er et viktig og aktuelt anliggende, spesielt med tanke på at undersøkelser viser at stadig flere elever sier de blir holdt utenfor og føler at de ikke passer inn i skolen. Foreldreperspektivet vil kunne gi en bredere forståelse av barns muligheter til å delta i skolens læringsmiljø. Å lytte til foreldres perspektiver vil gi verdifull innsikt i barnas behov, og øke kunnskapen om tilrettelegging for barns læring i en skole preget av mangfold.

I den sammenheng ønsker jeg å intervju foreldre som har barn i grunnskolen som er tilknyttet en spesialavdeling. Deltakelse i studien innebærer å delta i et individuelt intervju på ca. 45- 60 min. Én eller begge foreldre kan delta. Intervjuet kan gjennomføres hjemme hos deg/dere, og vil bli tatt opp på lydbånd dersom det er greit. Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, en kan trekke seg når som helst uten å gi en begrunnelse. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Opplysningene fra intervjuet forblir anonyme og vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet forventes avsluttet 31.06.2017; lydopptakene vil slettes ved prosjektslutt.

Dersom du ønsker å delta, ber jeg deg om å sende meg en e-post med din kontaktinformasjon, slik at jeg kan kontakte deg/dere.

Jeg håper at vi kan snakkes snart!

Med vennlig hilsen
Joan Pau Friestad
e-post: joan.pau.friestad@icloud.com
Mobil: 91101992

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

- Kan du fortelle litt om ditt barn?
- Hva er deres inntrykk av barnas trivsel på skolen og kontakt med venner? og på fritiden, kontakt med andre elever? Hvem er disse?
- Hvordan fikk dere vite om det tilbudt ditt barn får i skolen? Fikk dere velge selv, eller ble det trådt på dere?
- Hva synes dere om at barnet går på et separert tilbud, fordeler/ulempes?
- Mener dere at barnet går glipp av noe, eller mener dere at tilbudet gir muligheter som barnet ellers ikke ville fått?
- Hva er den viktigste fordelen med tilbudet? Tror dere at barnet kunne gått i en vanlig klasse? Hvorfor ja/nei?
- Hvordan er undervisningen organisert for barnet? (Hvor mange timer i uken får barnet sin undervisning i spesialavdelingen? Og i det ordinære klasserommet? I hvilke fag får barnet deres spesialundervisning/undervisning i)?
- Hvordan ser du/dere på ditt barns muligheter for læring i skolen? Og hvordan tror du læring forstås i så tilfelle i skolen for ditt barn?
- Hva tenker du om ditt barn og læringsmålene som ligger i læreplanen?
- Hvordan opplever du at opplæringen ditt barn får er tilrettelagt barnets forutsetninger og behov? Fungerer organisering og utforming av undervisning for deres barn slik den er i dag? Hvordan er utviklingsmulighetene og behov? (at de ikke står stille)
- Hvor stor vekt legges det i skolen for barna samhandling med andre elever? i sosial sammenheng og læringssammenheng? Hvem er de andre elevene?
- I hvilken grad opplever dere at ditt barn er involvert og engasjert (med/ deltar i) skolens læringsmiljø i skolen? På hvilken måte? Tilhørighet?
- Hvilke tiltak har skolen igangsatt for å muliggjøre involvering og engasjement (deltakelse) for barnet ditt i skolens læringsmiljø? Hva opplever du som hindringer i forbindelse med dette?

- Hvordan legger skolen til rette for deres barns faglige utbytte?
 - Hvordan legger skolen til rette for at ditt barn får dekket behovet for sosial kontakt med medelever? Hvem er disse medelevene? Er du fornøyd med dette?
 - Hvor ofte pleier dere å ha kontakt med skolen angående barnets undervisning og og trivsel i skolen/kontakt med medelever? Hvem har dere kontakt med? (kontaktlærer, spesialpedagog, assistent)
 - I hvilken grad samarbeider dere med skolen om organisering og utforming av deres barns undervisning og skolehverdag? har dere muligheter for å komme med innspill i dette samarbeidet? Opplever dere å bli hørt?
 - I hvilken grad samarbeider dere med skolen for å legge til rette for barnets sosiale involvering og engasjement i skolen? Og på fritiden?
-
- Hvordan oppleves oppfølging av deres barn, faglig og sosialt, på skolen?
 - Hvordan opplever dere skolens kompetanse i møte med ditt barns behov?
 - Er dere fornøyd med skolens arbeid med å ivareta ditt barns faglig og sosial deltakelse?
 - Er det noe skolen kunne gjort annerledes for deres barn trivsel og læring i skolens læringsmiljø?

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om forskningsprosjektet *På hvilken måte kan barns tilhørighet i en spesialavdeling påvirke den faglige og sosiale deltakelse i skolen? -En kvalitativ fortolkende intervjustudie basert på foreldres erfaringer*, og jeg bekrefter med dette at jeg vil delta i prosjektet og vil bli intervjuet.

Jeg har fått informasjon om at jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst, uten begrunnelse.

Denne samtykkeerklæringen vil bli oppbevart av Joan Pau Friestad til juni 2017. Materiale fra intervjuet vil bli anonymisert etter prosjektavslutning og alle lydopptak vil bli slettet.

Undertegnede får en kopi av denne samtykkeerklæringen.

Sted

Dato

Navn

Underskrift