



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGUSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	211
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26817
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Spesialskulen eller ordinærskulen? –
foreldre sine erfaringar

Special school or ordinary school? –
parents' experiences

Kandidatnummer 211 Marie Strømmen Vie

MGUSP550 Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

15.05.2023

Forord

Etter fem år som grunnskulelærerstudent ved Høgskulen på Vestlandet begynner slutten å nærme seg. Det har vert ein tung men lærerik prosess å skrive denne masteroppgåva. Denne masteroppgåva representerer eit felt innanfor spesialpedagogikken som eg synes er interessant og relevant for mitt vidare arbeid som lærar på ein specialskeule. Etter å ha lite erfaring med foreldresamarbeid, har eg no fått eit innblikk i deira stemme.

Eg vil takke min veileder, Ingvild Bjørkeng Haugen, for støtte, motivasjon og gode innspel i skriveprosessen for å ferdigstille masteroppgåva.

Takk til venner og familie som har støtta meg gjennom heile denne prosessen. Takk til mamma og pappa som har vert gode støttespelarar. Takk til min lillesøster, Ida, for utallige FaceTime-samtaler om alt og ingenting. Også takk til gode venner, som har gitt herlege avbrekk frå masterskrivinga, og gode arbeidsøkter på høgskulen. Sist, men ikkje minst, takk til min samboar, Inger, for gode samtaler og korrekturlesing, til tross for at du også har skrevet din masteroppgåve.

Bergen, Mai 2023

Marie Strømmen Vie

Samandrag

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke erfaringar frå foreldre med barn med spesialpedagogiske behov i spesialskulen og den ordinære skulen gjennom problemstillinga:

Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?

Hensikta med masterstudien er å fremme foreldrestemma i spesialskuledebatten, for å gi økt kunnskap og innsikt om temaet. Spesialskular vert tatt opp og diskutert blant ulike rapportar og artiklar, og i denne studien er teorien tatt utgangspunkt i rapportane til Barneombudet (2017), Nordahl et.al (2018) og NOU (2019:23).

Studien vart gjennomført ved hjelp av ein kvalitativ metode, nærmare bestemt dokumentanalyse og tematisk analyse av allereie eksisterande datamateriale frå kjente norske aviser. Resultata frå datamaterialet viser at foreldre på generell basis er fornøgd med tilbudet barna deira får på spesialskulen. Det blir midlertidig hevda at det ikkje nødvendigvis var eit enkelt val å ta, særleg på grunn av alt stigmaet rundt å sende barn på spesialskular. Det vart også gitt uttrykk for at det var leit at det er stigmatisert å ha barn på spesialskular, til tross for at foreldre opplever at spesialskulen fungerer for sine barn. Nokre foreldre hevdar at spesialskulen er inkluderande, medan andre trekk fram spesialskulen som segregande, utan at dette er negativt for deira born. Foreldra trekk fram at barna deira oppnår større fagleg og sosial læring, trivsel og meistring i spesialskulen. Viktige punkt dei trekk fram er at barna deira har for fyste gong fått venner, og at læringskurva har auka. Dei nemner også at lærarane i spesialskulane er gode på å sjå den enkelte elev sine behov, for å tilpasse skulekvardagen best mogleg. Dei vaksne vert også sett på som kompetente og fleksible. Foreldre frå denne studien hevdar at det som skulle vere inkluderande i den ordinære skulen, heller vart segregande for sine barn med spesialpedagogiske behov.

På bakgrunn av resultata kan ein hevde at foreldra i denne studien har eit positivt syn på spesialskular. Dei opplever at spesialskulen gir det beste tilbudet for deira barn, i forhold til dei erfaringane dei har gjort i den ordinære skulen.

Abstract

The purpose of this master's project is to investigate the experiences of parents with children with special educational needs in special schools and regular schools. The research question in this project is:

What experiences from special schools and regular schools are highlighted by parents of children with special educational needs?

The study is based on qualitative document and thematic analysis, where I have analyzed existing data from well-known Norwegian newspapers. The results from the data material show that parents, in general, are satisfied with the services their children receive in special schools. However, they claimed that having children in special schools was not necessarily an easy choice, particularly due to the stigma surrounding these schools. It was also expressed that it is unfortunate that having children in special schools is stigmatized because it works well for them. Some parents argue that special schools are inclusive, while others highlight special schools as segregating, without this negatively affecting their children. Parents emphasize that their children achieve greater academic and social learning, well-being, and coping in special schools. Important points they raise are that their children have made friends for the first time and that the learning curve has increased. They also mention that the teachers in special schools are good at recognizing the individual student's needs. The teachers at the special schools are also seen as competent and flexible. However, articles and reports such as the *Nordahl-rapport*, claim that special schools lack competent and flexible teachers. This is also mentioned in the investigation conducted by the *Barneombudet* among parents, where parents felt that the "worst" teachers, with the least competence, were assigned to special education.

Based on these results, the inclusive school is seen as an ideal. However, the present study's findings suggest that what was intended to be inclusive often turned out to be segregating for children receiving special education in regular schools. Therefore, it can be argued that the parents in this study hold a positive perspective toward special schools. They believe that special schools provide the best educational opportunities for their children compared to their experiences in regular schools.

Innholdsliste

Forord.....	I
Samandrag.....	II
Abstract	III
1.0 Innleiing.....	1
1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva	1
1.2 Problemstilling og avgrensing	2
1.3 Oppgåva sin disposisjon	3
2.0 Teori.....	5
2.1 Sentrale omgrep.....	5
2.2 Tidlegare forskning.....	7
2.3 Spesialskulen si historie	9
2.4 Dagens skule	11
2.4.1 Val av skule	11
2.4.2 Den inkluderande skulen	12
2.4.3 Dagens tilpassa opplæring og spesialundervisning	14
2.4.4 Segregerte tilbod i dagens skule.....	15
2.5 Ulike tilnærmingar til spesialundervisning	17
2.6 Skulen sine mål	18
2.6.1 Sosial kompetanse	18

2.6.2 Tilgjengelegheit og universell utforming.....	19
2.6.3 Læring i skulen	20
2.6.4 Meistring og trivsel i skulen.....	21
2.6.5 Kompetanse i skulen.....	22
2.7 Relasjonsbygging.....	22
2.8 Økonomiske faktorar	23
2.9 Normalitetstradisjon i skulen.....	24
2.10 Foreldre sitt samarbeid med skulen	25
3.0 Metode	27
3.1 Vitskapsteoretisk posisjonering	27
3.2 Kvalitativ metode	29
3.2.1 Dokumentanalyse	30
3.2.2 Tematisk analyse	30
3.3 Praktisk bruk av metode i denne oppgåva	32
3.4 Datamateriale	32
3.4.1 Inkluderings- og ekskluderingskriterium	32
3.4.2 Oversikt over datamaterialet	34
3.5 Framgangsmåte og analytiske steg.....	34
3.5.1 Trinn 1 – tekst og beskriving.....	36
3.5.2 Trinn 2 – Uttrekk.....	37
3.5.3 Trinn 3 – koding	37

3.5.4	Trinn 4 – kategorisering.....	38
3.5.5	Trinn 5 – identifisering av tema.....	39
3.6	Vitskapsteoretiske betraktningar.....	40
3.6.1	Forskingskvalitet	40
3.6.2	Kjeldekritikk	42
3.6.4	Refleksivitet	42
3.7	Etikken rundt datainnsamlinga	43
4.0	Funn.....	45
4.1	Erfaringar frå dei utvalde tekstane	45
4.1.1	Den ordinære skulen	45
4.1.2	Spesialskulen	47
4.2	Ulike tema	49
4.2.1	Sosial interaksjon.....	50
4.2.2	Tilgjengelegheit.....	50
4.2.3	Læring	51
4.2.4	Kvalitet, kompetanse og ressursar	52
4.2.5	Forbetring	54
4.2.6	Meistring og trivsel	55
4.2.7	Inkludering og segregering	56
5.0	Diskusjon	59
5.1	Ulike beskrivingar av spesialskulen.....	59

5.1.1	Spesialskulen som segregerende.....	60
5.1.2	Spesialskulen som inkluderende	63
5.1.3	Spesialskulen som ein lærings- og sosialiseringarena	64
5.1.4	Spesialskulen som kompetent og ressurssterk	66
5.1.5	Spesialskulen som effektiv	69
5.2	Svart-kvitt syn på spesialskulen?	70
5.3	Er dagens skule for alle?	70
5.3.1	Er det rom for ulikskap i den ordinære skulen?	71
5.3.2	Normalitet og avvik	72
5.3.3	Spesialskule eller den ordinære skulen?	72
5.3.4	Kven «vinn» av å inkludere barn med nedsett funksjonsevne i den ordinære skulen?	73
6.0	Avslutning.....	74
6.1	Uløyselig problem?	74
6.2	Utfordringar og begrensingar	75
6.3	Vidare forskning	75
7.0	Kjelder.....	77

1.0 Innleiing

1.1 Tema og bakgrunn for oppgåva

Denne studien tar utgangspunkt i spesialskuledebatten som har vert ein pågåande debatt i fleire år. Spesialskular er ein måte å organisere spesialundervisninga på utanfor det ordinære klasserommet, som er eit tilbod til elevar med spesialundervisning. I følgje opplæringslova har skulen eit mandat til å legge til rette for at elevar skal utvikle kunnskap og utvikle seg for å kunne meistre livet og fungere i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Opplæringa skal vidare tilpassast den enkelte elev, slik at ein som elev skal få best mogeleg utbytte av opplæringa. Dersom eleven ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa, har eleven krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5).

Spesialundervisning kan gjerast på mange ulike måtar, og kan omhandle blant anna; tilgang på spesialutstyr, ekstra støtte i timer, eige undervisningsopplegg, eigne kompetansemål, eigne bøker etc. Fleire instansar har stilt seg kritisk til korleis spesialundervisninga vert organisert. Gjennom utdanningsløpet har eg fått eit lite innblikk i debatten om spesialskulane i Noreg. Det er særleg to sider som utmerkar seg i denne debatten; å ha elevane med spesialundervisning *i* eller *utanfor* det ordinære klasserommet. Formålet med denne masteroppgåva vert difor å undersøke foreldre sine meiningar om spesialskule i utvalde tekstar. Bakgrunnen for at eg vil undersøke dette er fordi spesialskular er eit diskutert tema, og det er viktig å fremme og forstå foreldre som har barn i spesialskulen sine synspunkt om tilbodet dei har. Å undersøke foreldre sine meiningar kan bidra til å forbetre tilrettelegginga i skulen for elevar som fell utanfor den tilpassa opplæringa, slik at alle får ein opplæring tilpassa seg.

I løpet av min studietid har eg fått erfaring som spesialpedagog gjennom praksis og jobb. Her har eg sett at spesialundervisninga vert organisert og tilrettelagt på mange ulike måtar, og korleis det har påverka elevane. I nokre tilfelle har spesialundervisninga fungert bra for elevane, medan andre ikkje har fått like godt utbytte. Det har ofte vert snakka om at skulen er for alle (Utdanningsdirektoratet, 2022b), men likevel vert nokon elevar tatt ut av den ordinære undervisninga i form av andre alternative skuletilbod som spesialavdeling eller

spesialskeule (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Korleis kan ein då sei at skulen er for alle? Spesialskeule og spesialavdeling vert ofte brukt synonymt med omgrepet segregering, og assosiert som eit negativt lada ord. Dette fordi elevane vert tatt ut av den ordinære klassen. Men er dette eit problem? Og kven er dette eit problem for?

Mine personlege erfaringar etter å ha jobba på ein forsterka avdeling, har påverka min interesse for denne debatten. Eg har møtt og snakka med lærarar, elevar og føresette som har sin personlege meining om denne typen spesialundervisning. Dei fleste rapportane og artiklane eg då hadde lest stilte seg meir negativ til å ta elevane ut av det ordinære klasserommet, medan dei det faktisk gjaldt var fornøgd med tilbodet. Eg synes det kunne vert spennande å undersøke dette nærmare, og valte difor å sjå på foreldre sin stemme i denne debatten. Debatten om spesialskeule har vert omdiskutert sidan starten av 1900-talet. Forslaget om å legge ned spesialskeulen Tveiterås i 2014 bidrog til at debatten om spesialskeule blussa opp igjen. I forhold til denne debatten, tar eg utgangspunkt i foreldrestemma angående spesialskeular i Noreg.

Eg har valt å sjå på foreldra sine erfaringar og argument for spesialskeule. Ved å inkludere foreldre sin meining og erfaring kan ein få ein verdifull og fullstendig forståing, fordi føresette er direkte involvert og kan av den grunn kome med ein unik tilnærming. Ein annan fordel ved å bruke føresette sin meining er at det er basert på personlege erfaringar, og ikkje berre frå forskarens perspektiv. Denne masteroppgåva kan difor bidra til at foreldre sin stemme vert meir høyrte.

På den andre sida er det viktig å ta i betraktning at det kan vere utfordringar ved å basere seg på foreldre sin oppfatning av temaet. Det er viktig å vere klar over at foreldre ikkje har same forståing for skulen si rolle for sine born, slik som forskarar og lærarar har. Foreldre har sine born i skulen, og lærarar har elevar.

1.2 Problemstilling og avgrensing

For å avgrense mitt masterprosjekt har eg valt å ha eit fokus på foreldre som har born i spesialskeular. Gjennom mi utdanning har eg ofte høyrte stemma til forskarar og politikarar i ulike dokument. Eg vil dermed fokusere på foreldrestemma, og sjå desse opp imot

dokument forma av forskarar og politikarar. For å gjere dette skal eg undersøke kva tema som kjem fram og dominerer blant eit lite felt der foreldre har ytra sin meining i det utvalde datamateriale på 8 tekstar. Problemstillinga for denne oppgåva vert dermed definert slik;

- *Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?*

I forhold til problemstillinga har eg også formulert tre forskingsspørsmål som skal vere med å svare på problemstillinga.

- *Korleis vert spesialskulen beskriven i dei utvalde tekstane?*
- *Kva forståingar av spesialskule og ordinærskule kjem fram?*
- *Oppfattast spesialskulen som inkluderande eller segregerte?*

For å svare på problemstillinga skal eg difor nytte meg av ein kvalitativ metode, nærmare bestemt tematisk analyse innanfor dokumentanalyse. Her skal eg undersøke hovudsakleg erfaringar og meiningar foreldre ytrar i utvalde tekstar frå nett.

1.3 Oppgåva sin disposisjon

Denne masteroppgåva er strukturert på følgjande måte:

Vi har allereie presentert kapittel 1, *Innleiing*, om kva oppgåva handlar om, og presentasjon og avgrensing av problemstilling.

I kapittel 2, *Teori*, vert det teoretiske grunnlaget presentert. Dette består av ein definisjon av sentrale omgrep, tidlegare forskning saman med spesialskulen sin historiske bakgrunn og ulike tilnærmingar til spesialundervisning.

I kapittel 3, *Metode*, beskriver metoden i denne masteroppgåva. Her gjennomgåast dokumentanalyse saman med tematisk analyse. Vidare vert den praktiske bruken av desse metodane presentert, i tillegg til vitenskaplege betraktningar som validitet, reliabilitet og etikk. Etter dette presenterast datamaterialet presentert, saman med kva inkluderings- og ekskluderingskriterium som vart brukt for å avgrense datamaterialet. Til slutt i dette kapitlet gjer eg greie for framgangsmåten og dei analytiske stega.

Kapittel 4, *Funn*, tar utgangspunkt i funna som har blitt gjort gjennom dei analytiske stega. Her vert erfaringar frå den ordinære skulen og spesialskulen, ulike tema og beskrivingar av spesialskulen. Til slutt presenterer eg dei ulike meiningane som kjem fram.

I kapittel 5, *Diskusjon*, gjennomførast diskusjonen, der eg ser på funna opp mot teori og tidlegare forskning. Dette kapittelet byrja med ein presentasjon av ulike beskrivingar av spesialskulen frå funna i kapittel fire. Her vert det særleg sett på inkluderings og segregeringsomgrepet, dagens skule og normalitetsomgrepet.

I det siste kapittelet, kapittel 6 *Avslutning*, kjem avslutninga der eg svarar på problemstillinga som er satt for denne oppgåva, saman med ei oppsummering, utfordringar og begrensingar og vidare forskning.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenterast det teoretiske grunnlaget for å kunne svare på oppgåva si problemstilling: *Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?*. Ettersom oppgåva byggjer på ein induktiv tilnærming, der teorien har kome fram i ettertid av funna i analysekapitlet, er teorien som vert presentert i dette kapitlet relevant for funna som er gjort i studien. Først vert dei sentrale omgrepa definert. Deretter kjem det ein presentasjon av den tidlegare forskinga, med Barneombudet (2017), Nordahl et.al (2018) og NOU (2019:23) sine perspektiv på dagens spesialundervisning og spesialskular. Vidare vert historia til spesialskulen i Noreg gjennomgått, for å få innsikt i den historiske utviklinga. Utover dette vil ulike tilnærmingar til spesialundervisning gjennomgått, der ein kjem innpå blant anna ulike skuletilbod for elevar med spesialundervisning, segregerte og inkluderte tilbod og val foreldre har for kva skule barna deira skal gå på. Deretter vert det satt søkelys på skulen sitt innhald og formål med opplæringa.

2.1 Sentrale omgrep

I denne delen vert sentrale omgrep presentert og definert. I forhold til studien sin problemstilling *Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?* er det særleg definisjonen av ordinære skular, spesialskular og barn med spesialpedagogiske behov som er sentralt å definere. Samtidig er det viktig å definere *tilpassa opplæring, spesialundervisning, inkludering og segregering*, fordi desse går igjen i teorien, funna og diskusjonen til oppgåva.

Ordinære skular er i utgangspunktet ein skule for alle elevar. Likevel er det barn som ikkje har moglegheit å følgje den ordinære skulen, og det er her spesialskular og andre alternative opplæringsarenaer kjem inn. Ordinærskulen kan også kallast til dømes nærskulen, den vanlege skulen og normalskulen. Desse omgrepa vert brukt om ein annan i denne studien.

Grunnskolens informasjonssystem (GSI), eit system for registrering av opplysingar om grunnskulen i Norge, definerer **spesialskular** som segregerte tilbod, der «elever i egne faste

avdelinger for spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Spesialskular vert dermed i denne oppgåva brukt som eit samleomgrep for alt som har med «segregerande» skuletilbod, og det som faller utanfor den «ordinære skulen» som forklart over. Det omfattar alle tilbod utanfor den ordinære skulen, som spesialgrupper, alternative skular, forsterka avdelingar.

Etter definisjonen av spesialundervisning, omfattar **barn med spesialpedagogiske behov** dei elevane som fall utanfor den tilpassa opplæringa. Det betyr at det er ein samansett gruppe av elevar som til dømes kan ha funksjonshemming, kognitive vanskar, lærevanskar, språkvanskar, dysleksi, åtferdsvanskar, syns- eller høyrsevanskar eller behov for hjelpemidlar som rullestol.

Tilpassa opplæring er eit grunnleggjande prinsipp i opplæringslova §1-3 som handlar om å leggje til rette for at alle elevar får best mogleg utbytte av opplæringa (Opplæringslova, 1998). Dette prinsippet gjeld for alle elevar, og inneberer at opplæringa skal tilpassast eleven sine evner, forutsetningar og behov (Håstein & Werner, 2014a, s. 20).

Bachmann og Haug (2006) skil mellom to ulike forståingar av tilpassa opplæring: ein smal og ein brei forståing (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Den smale forståinga av tilpassa opplæring er individuelt retta,, og handla om å tilpasse undervisninga til den enkelte elev sine ferdigheiter og læringsbehov. Dette kan gjerast gjennom å gi elevane spesielle oppgåver, å bruke ulike læremidlar, eller å organisere undervisninga på andre måtar som gir den enkelte eleven det som skal til for å meistre faga. Den breie forståinga handlar om å tilpasse undervisninga til ulike elevgrupper og klassar på ein meir omfattande måte. Dette kan til dømes handle om å tilpasse undervisninga til elevar med spesielle behov, til minoritetsspråklege elever, eller til elever som har behov for ekstra utfordringar. Den breie forståinga er også meir heilskapleg og inkluderer også skulens organisasjon og kultur, og handlar om å tilpasse skulen slik at den passar til alle elevar.

Spesialundervisning er ein særskilt opplæring for elevar som ikkje får godt nok utbytte av den tilpassa opplæringa (Falck-Pedersen & Jordahl, 2013, s. 354). I opplæringslova kap. 5 vert spesialundervisning definert som ein rettighet for elevar som ikkje har eller som ikkje kan få godt nok utbytte av den ordinære undervisninga (Opplæringslova, 1998, § 5.1).

Inkludering er ein prosess som handlar om å sikre at alle menneske får mogelegheit til å delta og bidra på lik linje med alle andre. Det kan blant anna innebere å tilpasse undervisninga til den enkelte elev, og sørge for at alle elevane får ein reell mogelegheit til å delta i det faglege og det sosiale fellesskapet (Statped, 2022). Nilsen 2017 presenterer ulike dimensjonar av inkludering; den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglege og kulturelle dimensjonen (Nilsen, 2017, s. 24-30):

Den fyste dimensjonen består av plassering og organisasjonsformer, og handlar om kor elevane får opplæring. Den andre dimensjonen, sosiale dimensjonen, omfattar i kva grad elevane arbeider, lærer og kven dei omgår saman med. Den tredje dimensjonen dreiar seg om ein fagleg og kulturelle side av inkludering. Denne dimensjonen dreier seg om det faglege innhaldet og oppgåvene, arbeidsmåtar og aktivitetsformer.

Ein kan også dele inn inkludering i ein objektiv og subjektiv side. Den objektive sida handlar om korleis læringsmiljøet er tilrettelagt for fysisk, sosial og fagleg inkludering, medan den subjektive sida fokuserer på den enkelte sin oppleving av dette.

Segregering vert sett på som det motsette av inkludering. Når ein person eller ei gruppe ikkje er med i eit fellesskap, kan det betegnast som ein form for segregering. I følgje Haugseth (2023) vert segregering definert som: «å skilje enkelte menneskegrupper vekk frå andre innan same samfunn».

Segregering forståast som ein prosess der ein gruppe menneske skiljast frå andre. I ein spesialpedagogisk kontekst vil segregering handle om å skilje elevar med spesielle behov eller funksjonshemmingar frå andre elevar i separate skular eller klasserom.

2.2 Tidlegare forskning

Gjennom søket på tidlegare forskning angående studien sin problemstilling om foreldre sine erfaringar om å ha barn i spesialskulen, framkjem det få studiar. Likevel er kritikken omkring spesialskular utbreidd, men ofte frå eit forskarperspektiv.

Rapporten frå Kunnskapsdepartementet NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov* viser at det er behov for endringar i opplæringslova, og uttrykker eit ynskje om å auke fokuset på

inkludering i ordinære skular, slik at ein i størst mogleg grad kan unngå å plassere elevar utanfor den ordinære skulen (NOU 2019: 23, s. 350).

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* hevdar dette er ein skremmande utvikling, fordi dei ser på undervisning utanfor den ordinære skulen som segregerte tilbod. (Nordahl et.al, 2018, s. 129). Dette er problematisk fordi dei hevdar at dei segregerte tilboda ikkje har nok lærarar med pedagogisk kompetanse (Nordahl et.al., 2018, s. 129 & 215). Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening?* gir også uttrykk for bekymring rundt det aukande talet på elevar som får spesialundervisning utanfor ordinær opplæring, på grunn av fråfallet av sosial interaksjon med andre barn, og at dei ikkje får utvikle seg på linje med barn på same alder. Dei hevdar ein bør snu utviklinga med segregerte tilbod, slik at elevane kan bli ein del av skulen sitt fellesskap (Barneombudet, 2017, s. 74).

Det kjem også fram forslag om å fjerne retten til spesialundervisning i NOU og Nordahl-rapporten. Dette hevdar dei kan bidra til å forbetre dagens spesialundervisning, og auke målet om inkludering gjennom betre tilpassa opplæring (Nordahl et.al, 2018, s. 222; NOU 2019:23). I NOU kjem det eit forslag om å endre omgrepet tilpassa opplæring, til universell opplæring (NOU 2019: 23, s. 610). Gjennom den universelle opplæringa er fokuset på å gjennomføre ei opplæring som gir eit tilfredsstillande opplæringstilbod, utan behov for individuell tilrettelegging. Dette hevdar dei kan gi mindre behov for spesialløyisingar som spesialundervisning, fordi den universelle opplæringa skal kunne brukast av alle.

I Barneombudet sin rapport er det eit eige kapittel om foreldre sine meiningar. Her uttrykker foreldre fortvilning om at barna ikkje lærer, fordi det vert stilt for lave forventningar til dei (Barneombudet, 2017, s.50-51). Dei opplever også at skulen ikkje er ein arena der elevane lærer eller opplever sosial tilhørlegheit, men ein plass for oppbevaring (Barneombudet, 2017, s. 50). Det vert også tatt opp utfordringar om kompetansen og innhaldet i spesialundervisninga. Foreldra hevda også at dei «dårlegaste» lærarane, som ikkje har kompetanse eller dei lærarane som ofte er borte frå jobb, vert satt for å ha spesialundervisninga (Barneombudet, 2017, s. 50). Dette fører igjen til at elevane ikkje får den oppfølginga dei bør ha og har rett på, og at det kan oppstå ubehagelege situasjonar på grunn av manglane kompetanse.

Forskinga frå desse rapportane viser generelt at kvaliteten på opplæringa i spesialskulen

ikkje er god nok (Barneombudet, 2017; Nordahl et.al, 2018; NOU 2019: 23). Dette skyldast hovudsakleg manglande kompetanse, lite funksjonalitet og fare for utanforskap.

2.3 Spesialskulen si historie

Historia til spesialskulen går heilt tilbake til slutten av 1800-talet, der spesialskulen har gjennomgått store endringar sidan den gong. Skulen har gått frå prinsippet om at segregerende undervisning var det beste for nokre elevar, til prinsippet om inkludering for alle elevar. Monica Dalen beskriv utviklinga av spesialundervisning gjennom åtte fasar (2013, ss. 23-42); *Grunnleggingsfasen* (fram til 1950), *Bevisstgjeringsfasen* (1950-åra), *Utredningsfasen* (1960-åra), *Lovgivningsfasen* (1970-åra), *Realiseringsfasen* (1980-åra), *Reformeringsfasen* (1990-åra), *Kvalitetsfase 1* (2000-2006) og *Kvalitetsfase 2* (2006 og framover). I denne gjennomgangen går vi difor gjennom nokre av dei ulike fasane og endringane i den norske skulen, frå 1880-talet og fram til i dag.

Dalen kallar all utvikling fram til 1950-talet for grunnleggingsfasen. I den første fasen, grunnleggingsfasen, startar det med ein opplæringsinstitusjon for døve i 1825 (Dalen, 2013, s. 23). Vidare dei neste 50 åra vart det også oppretta institusjonar for barn med åtferdsvanskar, blinde barn og barn med psykisk utviklingshemming (Dalen, 2013, s. 23). Den aller fyste beskrivinga av spesialundervisning finn vi i 1860, der spesialundervisning vert beskriven som «særegen undervisning» (Dalen, 2013, s. 23). I «lov om folkeskolen i Kjøpstæderne» i 1889 vert omgrepet «særundervisning» brukt, som ein også kan sei er ein tidleg definisjon av dagens spesialundervisning (Sorkmo, 2011, s. 40). Førte år seinare, i Folkeskuleloven av 1936 vart poengtert at elevar kunne bli utelukka frå folkeskulen dersom ein på grunn av “åndelige eller legemlige manger ikke kan følge med i undervisninga” eller om dei andre elevane vart påverka på ein skadeleg måte (jf. §14b). Dette førte til at desse elevane vart sendt til spesialskulane som frå starten av 1900-talet dukka opp i dei fleste store byane i Noreg. I bevisstgjeringsfasen på 1950-talet dominerer segregeringssideologien, fordi spesialskoleloven av 1951 vart oppretta (Dalen, 2013, ss. 24-25). Etter ein revidering av spesialskoleloven fire år seinare, forplikta kommunane seg til å opprette hjelpeundervisning for elevar som ikkje kunne delta i den vanlege undervisninga (Dalen, 2013, s. 25). Dette førte

til at elevane fekk rett til sakkyndig vurdering (Dalen, 2013, s. 25). På 1960-talet, også kalla utredningsfasen, byrja ideologien om integrering å vokse fram (Dalen, 2013, s. 25). I løpet av dette tiåret var det ein debatt angående opplæringsansvaret for dei som ikkje gjekk i den vanlege skulen, og ventelistene på spesialskulane var lange (Dalen, 2013, s. 26). Dette førte til ein diskusjon kor vidt ein skulle utarbeide fleire spesialskular eller om ein skulle integrere elevane i den vanlege skulen (Dalen, 2013, s. 27). I *lovgivningsfasen* på 1970-talet vidareførte ein ideologien om integrering i skulen, som kan ha medverka til at lova om spesialskoler vart fjerna frå skoleloven i 1975, og at dei i 1992 la ned dei statlege spesialskulane for å få ein meir inkluderande skule (Sorkmo, 2011, s. 17). På 1980-talet i *realiseringsfasen* vart ideologien om integrering praktisert og det vart gjort undersøkingar kor vidt det vart gjennomført i den vanlege skulen (Dalen, 2013, s. 33). Her viste det seg at elevar med funksjonshemmingar hovudsakleg fekk opplæring i de vanlege klassen, saman med assistent eller tolærarsystem (Dalen, 2013, s. 33). Rundt tjue år etter at prinsippet om integrering blei sentral i skulen, vart omgrepet inkludering for fyste gong brukt i Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen, LK97 (Dalen, 2013, s. 35). I denne fasen, *reformeringsfasen*, blei integrering bytta ut med inkludering, som innebar at elevar med særskilte behov skulle få ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet som dei andre elevane. Målet med Læreplanverket var å skape ein «skule for alle». Spesialundervisning vart i 1998 nemnt som ein individuell rettigheit i opplæringslova §5.1 (Sorkmo, 2011, s. 11). I den fyste *kvalitetsfasen*, som varte frå 2000 til 2006 vart spesialundervisninga forsøkt avskaffa i 2003, fordi det ikkje gav dei ønska resultata (Dalen, 2013, s. 37). Likevel valte dei å behalde spesialundervisning, fordi det var stekt motstand frå det spesialpedagogiske miljøet (Dalen, 2013, s. 37). Kunnskapsløftet frå 2006 la imidlertid stor vekt på å styrke den tilpassa opplæringa for å minske behovet for elevar med spesialundervisning. Til tross for dette viser tal frå Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at det motsette har skjedd, sidan fleire elevar har behov for spesialundervisning i dag.

Christan Wendelborg viser at organiseringa av undervisninga til barn med særskilte behov har gått frå ein «to-spor-modell», der det var klare skilje mellom undervisninga gitt til vanlege barn, og barn med særskilte behov, til ein «ett-spor-modell», der målet er inkludering av alle elevar (Wendelborg, 2022, s. 117). Sjølv om dette var eit forsøk på å inkludere ein kvar elev i den ordinære undervisninga, viser tala frå GSI at det motsette har

skjedd. Tala oppgitt av GSI viser at 49814 elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Vidare kjem det fram at 4564 av disse får spesialundervisning gjennom ein fast eller «forsterka» avdeling, og 2199 er utplassert ein eller fleire dagar i veka på ein alternativ opplæringsarena. Til saman er det 6763 elevar som får undervisning utanfor den ordinærskulen i ulik grad. Dette er ein auiking med over 10 prosent frå fem år sidan, noko som har ført til ein debatt kor vidt denne utviklinga er positiv eller negativ.

Ein ser følgjeleg at synet på spesialundervisning og spesialskulen har utvikla seg i over 100 år, og er framleis i utvikling.

2.4 Dagens skule

Alle barn og unge i Noreg har rett og plikt til grunnskuleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1). Skulen har som mål å utvikle barn og unge sine forutsetningar for å utvikle seg som personar (Håstein & Werner, 2014a, s. 22). Alle elevar skal ha nytte av å gå på skulen, der ein opplever å bli inkludert og å lykkes med skulearbeidet (Håstein & Werner, 2014a, s. 22-23). I denne studien skal eg som tidlegare nemnt undersøke foreldre sin erfaring av den ordinære skulen og spesialskulen, og difor skal eg i denne delen gå innom val av skule, den inkluderande skulen, tilpassa opplæring og spesialundervisning og segregerte tilbod.

2.4.1 Val av skule

Barnelova §30 belyser kva ansvar foreldre har i personlege forhold, og her kjem det fram at foreldre har ansvar for val at type skule (Barnelova, 1981, §30). Foreldre har medverknad, så langt det lar seg gjere, å forme spesialundervisninga etter deira syn (Opplæringslova, 1998, §5-4). Foreldre har dermed eit val om dei vil ha barnet sitt i ein vanleg skule, eller i ein alternativ opplæringsarena som til dømes spesialskular. Opplæringslova gir klare retningslinjer for skulegangen til alle barn og unge i Noreg. Lova slår fast at alle barn har rett til ein god opplæring som er tilpassa deira evner og forutsetningar. Vidare fastset lova at barna skal starte på skulen som ligger i deira nærområde, så langt som det er mogeleg. Dette

prinsippet kallast nærskuleprinsippet, og har som mål å sikre at barna får tilgang til ein trygg, stabil og nær skulegang. Til tross for at nærskuleprinsippet er viktig, anerkjenner Lundebj (2006, s. 104) at foreldre også har rett til å delta i avgjerda om kva skule deira barn skal gå på. Kunnskapsdepartementet sin rapport NOU 2019:23 framhevar også at det skal leggjast stor vekt på foreldre og eleven sjølv sitt syn om korleis det spesialpedagogiske tilbodet skal gjennomførast og kva tilbod som skal givast deretter (s. 341 & s. 345). Dette gir foreldra ein viktig stemme i utforminga av barna sin skulegang. Valet om skulegang står ofte mellom spesialskulen og den ordinære skulen. Det kan vere fleire grunnar til at nokre foreldre vel spesialskule for sitt barn, medan andre vel ordinær skule. Det vil alltid finnast fleire perspektiv omkring dette temaet, så difor vil eg fremme foreldre sin meining i eit utvalt materiale.

2.4.2 Den inkluderande skulen

Nilsen 2017 presenterer ulike dimensjonar av inkludering; den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglege og kulturelle dimensjonen (Nilsen, 2017, s. 24-30). Den fyste dimensjonen består av plassering og organisasjonsformer, og handlar om kor elevane får opplæring. Til dømes om opplæringa går for seg i vanleg skule, spesialskule, grupper eller einerundervisning. Vi kan sjå på denne dimensjonen objektivt, ved å telje, eller subjektivt, ved å spørje elevar sjølv (Nilsen, 2017, s. 24). Å ha ein fysisk og organisatorisk dimensjon til inkludering er viktig for den enkelte sin moglegheit til å delta i fellesskapet.

Den sosiale dimensjonen omfattar i kva grad elevane arbeider, lærer og kven dei omgår. Her ser ein særleg på relasjonar mellom elevane seg imellom, og relasjonen mellom lærar og elev, og elevane sin deltaking og medverknad.

Den faglege og kulturelle dimensjonen dreier seg om det faglege innhaldet og oppgåvene, arbeidsmåtar og aktivitetsformer. Det tar omsyn til at alle elevar skal få tilgang til ein fagleg, utfordrande og meningsfull læring. Det inneberer å tilby ulike læringsmåtar og støtte individuelle behov slik at alle kan utvikle sine ferdigheiter og kunnskapar. Kulturell deltaking handlar om at alle elevar får delta i fellesskapet, gjennom til dømes gruppeoppgåver og

prosjektarbeid. For elevar med spesialundervisning kan dette dreie seg om forholdet mellom IOP og klassen sin plan. Samsvarar den individuelle opplæringsplanen med det klassen går gjennom? Desse dimensjonane er ikkje fråskilde dimensjonar, men det utgjer til saman viktige sider ved inkluderingsomgrepet.

Ein kan også dele inn inkludering i ein objektiv og subjektiv side. Den objektive sida handlar om korleis læringsmiljøet er tilrettelagt for fysisk, sosial og fagleg inkludering, medan den subjektive sida fokuserer på den enkelte sin oppleving av dette. Den objektive sida ved inkluderingsomgrepet er avhengig av skulen sitt handlingsrom, ressursar, profesjonelle skjøn, samt den aktuelle pedagogiske kulturen. Likevel betyr det ikkje nødvendigvis at det opplevast inkluderande for alle elevar i skulen. Det er difor viktig å ta omsyn til den subjektive sida, ved å lytte til eleven sin oppleving. Dette bidrar til å sikre at alle elevar opplever skulen som inkluderande. Den objektive sida handlar dermed om korleis ein oppfattar og forstår inkludering, medan den subjektive sida omfattar oppfatninga ein har av inkludering. Dette resonnerer godt saman med Barnekonvensjonen artikkel 3 om at barn har «(...) rett til å gi uttrykk for sitt syn i alle saker som angår dem selv, og deres synspunkter skal tillegges stor vekt» (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3) og artikkel 12 «vurdering av barn sitt beste» (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12).

Den inkluderande skulen vert sett på som eit ideal, og Peder Haug skil mellom ideologiske, empiriske, historiske og juridiske argument for kvifor ein bør ha eit inkluderande læringsmiljø frå eit overordna nivå (Haug, 2021, ss. 58-63). Dei ideologiske argumenta omhandlar sosial rettferd, likestilling, menneskerettigheiter og demokrati (Haug, 2021, s. 58). Gjennom eit ideologisk argument vil ein difor forstå inkludering i skulen som bunna i desse verdiane. Den empiriske forståinga er svakare, fordi det finnes lite forskning på at inkluderande opplæring er betre (Haug, 2021, s. 59). Dei historiske argumenta viser til at ein har forsøkt mange alternativ, utan å ha lykkast enn så lenge. Inkludering har også eit juridisk grunnlag, som vi finn i blant anna FN-konvensjonen, barnekonvensjonen, opplæringslova og læreplanar (Haug, 2021, s. 61-62). Likevel fremmer Haug at definisjonane av inkludering ofte uklar i dokument og rapportar.

Marit Uthus (2014) belyser den inkluderande skulen sine moglegheiter og avgrensingar gjennom sin doktorgrad (Uthus, 2022, ss. 134-147): På den eine sida vert det hevda at fleire

elevlar kan ha god fagleg utvikling ved å gå i den ordinære skulen, fordi elevane opplever å bli stilt forventningar til, og det faglege nivået er generelt høgare i den ordinære skulen enn i spesialskulen. At elevlar med nedsett funksjonsevne får delta i den ordinære undervisninga kan også føre til betre livserfaringar, fordi elevane får erfare andre elevlar som er ulik seg sjølv, og vert sett på som ein «vinn-vinn» situasjon for begge parter. Her vert forskjellane mellom elevane trekt fram som noko positivt, men på den andre sida kan forskjellar slå negativt ut. Elevlar innanfor den ordinære opplæringa opplever sosiale og emosjonelle forskjellar, og dei faglege forskjellane kan slå ut for dei sosiale moglegheitene elevane har. Dette kan føre til at det som skulle vere inkludering, fører til utestenging og einsamheit i form at «stempling» og «stigmatisering» fordi dei skil seg ut frå dei andre.

Peder Haug ramsar også opp utfordringar i dagens skule i sin bok *Spesialundervisning – ei innføring*. For det fyste trekk han fram mangfaldet av elevane som ei utfordring, fordi det er vanskeleg å nå alle elevane fordi dei er ulike. Desse forskjellane er knytt til kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og fleispråkleg bakgrunn, men også forskjellar på blant anna modningsalder, sjølvstendigheit, interesser og humør. For det andre hevdar Haug at det er for høge forventningar i den norske skulen, og at skulen har eit stort fokus på testing og oppnåing av mål, der elevane skal skåre høgast mogleg og oppnå alle kompetansemåla som er satt. For det tredje reiser han utfordringar med å realisere sosial rettferd for alle elevane, med målet om ein skule som passar for alle. For det fjerde krev ein gode og kompetente lærarar i den norske skulen, for å kunne gi elevane tilfredsstillande utbytte av opplæringa. (Haug, 2021, ss. 9-22).

Den inkluderande skulen har dermed eit mål om å vere tilgjengeleg for alle, der barn har rett til å gå på sin nærskule (Opplæringslova, 1998, §8.1). Inkludering vert sett på som eit ideal i den norske skulen.

2.4.3 Dagens tilpassa opplæring og spesialundervisning

Som nemnt tidlegare er tilpassa opplæring eit grunnleggjande prinsipp i skulen som omhandlar tilrettelegging for at alle elevlar får best mogleg utbytte av opplæringa (Opplæringslova, 1998). For at prinsippet skal omfamne fleire elevlar og sørge for at fleire får

innpass i den ordinære undervisninga, foreslår Kunnskapsdepartementet å endre omgrepet tilpassa opplæring til universell opplæring (NOU: 23: 2019, s. 610).

Spesialundervisning er som tidlegare nemnt ein rettighet for elevar som ikkje har eller som ikkje kan få godt nok utbytte av den ordinære undervisninga (Opplæringslova, 1998, § 5.1).

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* har gjort vurderingar av tilbodet til barn og unge med særskilte behov. Her kjem det fram løysingar som å fjerne retten til spesialundervisning, og i staden for satse på tilpassa opplæring i klassen (Nordahl et.al, 2018, s. 222). Forslaga om å endre tilpassa opplæring og spesialundervisning er enn så lenge eit forslag, og har ikkje blitt gjennomført. Det er fleire høyringar som stiller seg kritisk til endringane som er foreslått.

Barneombudet sin fagrapport konkluderer blant anna med at dagens spesialundervisning ikkje gir elevane ein reell opplæring, og blir sett på som ein arena for oppbevaring for elevar. Her hevdar dei at elevar med rett på spesialundervisning ikkje får den hjelpa dei treng for å utvikle seg på lik linje med andre barn på same alder (Barneombudet, 2017 s. 24). Rapporten identifiserer fleire årsaker til dette, blant anna mangel på kompetanse og kunnskap hos lærarar, mangel på tid og stabile ressursar, økonomiske utfordringar, for lavt nivå og for lave forventningar, og mangelfulle sakkyndige vurderingar.

Dagens skule er difor komplekst, og i følgje Barneombudet og Nordahl-rapporten hevdar dei at dagens spesialundervisning ikkje når opp til det inkluderande målet som er i skulen.

2.4.4 Segregerte tilbod i dagens skule

Christian Wendelborg og Pausen (2014) fant ut at elevar med nedsett funksjonsevne som går i normalskulen men blir tatt mykje ut frå den ordinære undervisninga, får ein lågare sosial deltaking enn elevar ved reine spesialpedagogiske tilbod og elevar som er mykje saman med sin ordinære klasse (Wendelborg & Paulsen, 2014, referert i Wendelborg, 2022, s. 122). Resultata i denne undersøkinga viser at elevane sin livskvalitet, i forhold til den sosiale deltakinga i skule og fritid, var betre hos elevane som går på specials skulen eller ein fast organisert avdeling (Wendelborg, 2022, ss. 126-127).

Marit Uthus har gjennom sin studie funne at til tross for at det er stigmatisert å ta elever ut frå den ordinære undervisninga, kan det vegast opp av det sosiale samholdet elevane opplever i spesialskulen (2022, s. 141). Uthus hevdar av den grunn at ein må vere forsiktige med å forstå inkludering som det einaste målet, fordi det vil ikkje nødvendigvis vere det beste for alle elevar (Uthus, 2022, s. 144).

Det finnes også utfordringar knytt til segregerte tilbod, der Marit Uthus (2014) i sin doktorgrad peiker særleg på dei økonomiske utfordringane som kan vere til hinder for rettighetene elevane har rundt spesialundervisning. Det kan vere meir økonomisk å samle elevar med spesialundervisning i ein klasse saman med lærar, enn å ha ulike lærarar som følger kvar enkelt elev i ulike klassar. Å samle elevane med spesialundervisning i ein klasse, uavhengig av utfordringar og behov elevane har, kan ha ein økonomisk hensikt, men ikkje vere det beste for elevane.

Andre utfordringar knytt til segregerte tilbod er kompetanse, og er eit av dei tydelegaste utfordringane frå mange av undersøkingane som er gjort på spesialundervisninga (Haug, 2021, s. 146). Det kan difor hevdast at det ofte er mangel på fagleg kompetanse blant dei vaksne i skulen i spesialundervisning. Det er også mangel på spesialpedagogisk kompetanse hos lærarane, som Haug hevdar er avgjerande for kvaliteten på opplæringa til elevane med spesialundervisning (Haug, 2021, s. 148).

Peder Haug tar opp utfordringar knytt til dagens spesialundervisning, og hevdar at i staden for inkludering skjer det ein omfattande ekskludering i skulen (Haug, 2021, s. 68-70); Han skil mellom aktiv ekskludering frå opplæringa i fellesskulen der ein har alternative måtar å organisere opplæringa på som til dømes spesialskular. Passiv ekskludering frå opplæringa i fellesskulen som gjeld når elevane av ulike grunnar vel å ikkje ta del i opplæringa, som til dømes skulking og utdropping av skulen. Aktiv ekskludering i opplæringa, ved at eleven på grunn av til dømes mobbing, utstøyting og isolasjon, ikkje lengre er ein del av fellesskapet. Til slutt finner trekk Haug fram passiv ekskludering i opplæringa, som inntreff når eleven ikkje får brukt potensialet sitt, der undervisninga ikkje er tilpassa godt nok, eller at eleven ikkje har gode nok kunnskapar til å følgje med.

2.5 Ulike tilnærmingar til spesialundervisning

Denne oppgåva sitt tema handlar om organisering av spesialundervisning, og kva ulike posisjonar som kjem fram i norske offentlege debattar om spesialsular. Organisering av spesialundervisning kan gjerast på mange ulike måtar. Kenneth Kavale og Steven Forness (1991) peikar på to tilnærmingar til spesialundervisning; *spesialundervisning* og *spesialundervisning*. *Spesialundervisning* har vert dominerande historisk sett, og har gjerne blitt segregert frå ordinær undervisning. *Spesialundervisning* fokuserer meir på generelle prinsipp for undervisning, der ein legg til rette i den ordinære undervisninga (Hausstätter, 2012, s. 13).

Hallvard Håstein og Sidsel Werner identifiserer også spesialundervisning inn i to ulike tilnærmingar for å tydeleggjere korleis spesialpedagogisk kunnskap kan brukast på to ulike måtar; individretta tilnærming og fellesskapsorientert tilnærming (Håstein & Werner, 2014b, s. 136). Individretta tilnærming legg vekt på å leggje til rette for den enkelte eleven sitt behov og læreforutsetningar. Den fellesskapsorienterte tilnærminga er meir opptatt av å sjå på fellesskapet der det leggjast stor vekt på å "styrke skolens kapasitet for å kunne inkludere elever med ulik læringsatferd – og tilstrebe mulighet for tilhørighet» (Håstein & Werner, 2014b, s. 140).

Pijl og Meier (1991) deler spesialundervisning inn i tre tilnærmingar: ein «to-spor-modell», der det er eit klart skilje mellom den vanlege undervisninga og spesialundervisninga, «ett-spor-modell», der ein samlar elevar i ordinær- og spesialundervisninga, med mål om å segregere minst mogleg, og «fleire-spor-modellen» som har fleire måtar å organisere undervisninga på (Pijl & Meier, 1991 referert i Wendelborg, 2022, s. 117).

Det vert også diskutert i kva grad spesialpedagogikk bør vere eit eige felt. Jan Grue, norsk forfattar og professor, tar opp denne problemstillinga i sitt kapittel i den vitskaplege antologien *Grunnspørsmål i pedagogikken* (2021, s. 371-384). Grue drøftar og kritiserer dagens spesialpedagogikk frå eit utanfrå perspektiv. Han hevdar ikkje at det spesialpedagogiske feltet skal leggjast ned, men dersom det spesialpedagogiske feltet likevel ikkje skulle eksistert, må ein endre det allmenne pedagogiske feltet som heilheit (Grue, 2021, s. 375). Stine Vik og Rune Hausstätter skriv i sin fagfelleverderte artikkel eit svar på

Grue sin artikkel, med eit innanfrå perspektiv (2022). Dei hevdar derimot at «eksistensen av et spesialpedagogisk fagfelt er den viktigaste enkeltfaktoren i en prosess for å endre det allmenne pedagogiske området» (Vik & Hausstätter, 2022). Vik og Hausstätter presentere fleire utfordringar til det spesialpedagogiske feltet. Ein av dei er at kunnskapsgrunnlaget til spesialpedagogikk har eit individfokus. Dette bringer med seg utfordringar som kan føre til ekskludering (Vik & Hausstätter, 2022). Vik og Hausstätter påpeikar utfordringar ved det spesialpedagogiske feltet, men konkluderer uansett med at det er behov for at spesialpedagogikk er eit eige felt.

2.6 Skulen sine mål

Formålsparagrafen står sentralt i skulen sitt verdigrunnlag, og gir eit retning til skulen sitt formål og innhald, samt kva verdiar ein ønsker at elevane skal fremme i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I overordna del vert ulike prinsipp for læring, utvikling og danning presentert: sosial læring og utvikling, kompetanse i faga, grunnleggande ferdigheiter og å lære å lære. Skulen har difor både eit danningsoppdrag og eit utdanningsoppdrag. Danningsoppdraget har som mål å hjelpe elevane med å utvikle ein forståing for samfunnet, samt å styrke deira moralske og personlege eigenskapar, som inkluderer å hjelpe elevane til å utvikle evna til å tenke kritisk, ha empati og respekt ovanfor andre. Utdanningsoppdraget fokuserer på å gi elevane kunnskapar og ferdigheiter som er nødvendig for å fungere i samfunnet. Basert på innhaldet i Opplæringslova og formålet med opplæringa har eg delt skulen sine mål inn i: *sosial kompetanse, tilgjengelegheit og universell utforming, læring, meistring og trivsel, og kompetanse*. Etter å ha gjennomgått skulen sine mål har eg eit avsnitt om økonomiske faktorar i skulen, normalitetstradisjonar i skulen, relasjonsbygging, ulike teoretiske tilnærmingar til spesialundervisning og til slutt eit avsnitt om foreldresamarbeid.

2.6.1 Sosial kompetanse

Skulen har eit mål om å utvikle elevane sine sosiale ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det sosiale samspelet på skulen er difor ein viktig del av opplæringa for å fremme sosial og personleg utvikling hos elevane. Sosial kompetanse er knytt til dei kunnskapane,

ferdigheitene og haldningane ein brukar for å meistre sosiale samanhengar (Utdanningsdirektoratet, 2016). Å utvikle sosial kompetanse er dermed sentralt for å kunne utvikle empati og vennskap, og avgjerande for elevane sin trivsel og læring, og for deira evne til å fungere i samfunnet.

I stortingsmelding 6 *tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* kjem det fram at:

Noen barn og elever får i dag tilbud i spesialklasser eller spesialskoler. Mange som får et slikt tilbud, opplever større sosial tilhørighet med andre barn og elever der enn i et ordinært tilbud. Det er likevel et mål at alle barn og elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Her belyser dei at elevar i spesialskular ofte opplever større sosial tilhørighet med andre born i spesialskulen, som kan vere på grunn av at dei andre barna er like og derfor enklare å skape vennskap og relasjonar. Dette kan ha ein samanheng med blant anna Festinger sin sosiale samanlikningsteori som viser at menneske er anlagt for å samanlikne seg med andre, som har betydning for sjølvoppfatninga (Uthus, 2022, s. 140). Likevel framhevar stortingsmeldinga at det er eit mål om at alle elever skal vere i den ordinære skulen, på grunnlag av inkluderingsprinsippet som er sentralt i skulen.

2.6.2 Tilgjengelegheit og universell utforming

Utforminga av skulen kan forståast på ulike måtar, blant anna gjennom omgrepa tilgjengelegheit og universell utforming. Tilgjengelegheit i skulen omfattar at skulen skal utformast slik at den er tilgjengeleg for alle. Dette inneberer å til dømes gjere skulebygget tilgjengeleg ved å behalde dagens løysing, men med ein tilrettelegging. Universell utforming derimot, handlar om at alle skal kunne bruke den originale løysinga. Utdanningsdirektoratet kjem opp med eit døme for å forklare forskjellen mellom tilgjengelegheit og universell utforming:

En skole er for eksempel gjort tilgjengelig for alle med en rampe eller heis plassert et

annet sted enn ved hovedinngangen. Med en universell løsning sørger skolen for at alle kan bruke samme inngang/utgang. (Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Lov om likestilling og forbod mot diskriminering §17 definerer universell utforming:

«Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, inkludert informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mogleg, uavhengig av funksjonsnedsettelse.» (2017, §17)

Universell utforming handlar basert på denne definisjonen om å leggje til rette for ein kvardag og eit samfunn som passer for alle, utan at dei med nedsett funksjonsevne får ein spesiell tilpassing. Det vil sei at universell utforming i skulen handlar om at uteområde og skulebygget, og undervisninga, læringsressursar og pedagogikken skal vere tilpassa kvar elev på skulen, utan ekstra tilpassing for nokon. Det betyr at skulane har eit krav om å kunne brukast av kvar elev uansett funksjonsevne.

2.6.3 Læring i skulen

Læring kan forståast på mange ulike måtar. I Overordna del under *Prinsipper for læring, utvikling og danning* kjem det fram at skulen har eit mandat til å danne elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette inneberer at elevane skal gjennom opplæringa i skulen danne elevane gjennom fagleg og sosial læring. Den sosiale læringa omfattar å lære å samarbeide, lytte, byggje relasjonar og respektere andre. I tillegg handlar det om å bli bevisst på eigne haldningar, for å kunne bidra i fellesskapet. Fagleg læring omhandlar blant anna kunnskap, der ein skal kjenne til fakta, teoriar, idear innanfor ulike fagområde og tema. Dybdelæring, som handlar om at elevane ser samanhengar mellom ulike fag og tema og kritisk tenking, gjennom haldningar og etisk vurderingsevne. Dette viser til kompetansemåla som er lagt i faga.

Samanhengen mellom sosial, fagleg læring ved at dei heng saman i det daglege livet vert også påpeikt. Sosial læring kan ha både positiv og negativ verknad på den faglege læringa. Dersom ein er i eit miljø der ein støttar læring påverkar dette positivt for elevane sin læring,

og dersom det er ein kultur for å ikkje vere flink på skulen, påverkar dette negativt for elevane sin læring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Skulen sitt sosiale fellesskap er difor heilt sentralt i forhold til den faglege utviklinga til elevane. Å optimalisere grunnleggande ferdigheiter i skulefag, kan også danne eit avgjerande grunnlag for inkludering i skule, og i seinare samfunnsliv (Næss et.al., 2019, s. 409).

I følgje undersøkingar har barn med lærevanskar eit lågare sjølvbilde enn andre barn, og difor kan barn med lærevanskar vere ekstra utsett for å møte fagleg nederlag (Skaalvik og Lauvdal 1984, Skaalvik og Skaalvik 1996, 2005, Gjessing mfl. 1988, referert i Dalen, 2013, s. 68). Barn som går på spesialskulen strevar ofte med læring og kan henge bak dei andre på same alder, som kan vere ein av grunnande til at barnet går på spesialskule. Det er også fleire vilkår rundt for at elevane skal kunne lære, eller vere villige til å lære. Først og fremst så må ein ha eit godt klassemiljø, der elevane føler seg trygge og der det er sosialt akseptabelt å lære (Manger, 2013, s. 145). Variasjon er også ein viktig faktor for læring, der elevane både får praktiske oppgåver der dei kan vere aktive, og teoretiske oppgåver (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Elevar vert motiverte av å meistre, og dersom elevane ikkje opplever meistring kan dette påverke læringa negativt (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det er også sentralt for elevane å oppleve det dei lærer som relevant, som igjen kan ha ein innverknad på motivasjonen til elevane (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

2.6.4 Meistring og trivsel i skulen

Meistring handlar om å oppleve gleder ved å lykkast, og oppleve positive tilbakemeldingar (Befring, 2019 s. 60). Befring hevdar at:

«Barn som opplever mestringens gleder ved et skolefag, kan utvikle både interesse for og positive holdninger til dette faget. Disse opplevelsene vil også stimulere til en positiv selvoppfatning med selvtillitt og tiltro til egne muligheter. Ved å stadig mislykkes i skoleopplæringen vil det på tilsvarende måte skje en negativ holdningslæring» (Befring, 2019 s. 52).

Befring viser også til at dersom ein skal ha effektiv læring, må ein knytte positive opplevingar til opplæringa (Befring, 2019, s. 53). Han trekk særleg fram at opplevingar av å meistre i

skulen fører til at elevane får ein positiv haldning til læring, som gir motivasjon til å lære noko nytt (Befring, 2019, s. 53).

Meistring i skulen heng også saman med forventningar. kjem når elevane får forventningar frå dei rundt seg.

2.6.5 Kompetanse i skulen

Falch-Pedersen og Jordahl definerer kompetanse som «evna til å omsette tilegnet, relevant kunnskap til handling». Kunnskapsdepartementet sin artikkel, hevdar at «en viktig føresetnad for elevs læring er lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6) Likevel fortel tala frå GSI at det er fleire ufaglærte ved alternative skular enn normalskulen. Gjennom ulike rapportar kjem det også fram at kompetansen i spesialskulen er dårlegare enn i normalskulen. I Barneombudet sin rapport *Uten mål og mening* uttrykker foreldre utfordringar knytt til kompetanse, og hevdar lærarar utan kompetanse har spesialundervisninga (Barneombudet, 2017, s. 50). Dette hevder dei fører til at elevane ikkje får den oppfølginga dei bør ha og har rett på, og at det kan oppstå ubehagelege situasjonar på grunn av manglane kompetanse. Også Nordahl-rapporten påpeiker at mangel på lærarar med tilstrekkeleg med pedagogisk kompetanse er ein større utfordring på spesialskulane enn i den ordinære skulen (Nordahl et.al., 2018, s. 129).

2.7 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging er ein viktig del av skulekvardagen for elevar. Det gjeld relasjonar mellom elev og lærar, og elev-elev relasjonar. Det sosiale samspelet legg føring for elevar sin utvikling og læring, både sosialt og fagleg (Utdanningsdirektoratet, 2016). Eit anna omgrep på relasjonen mellom elevane kan ein kalle for vennskap. Vennskap vert av Hanne Marie Høybråten Sigstad definert som «gjensidig kontakt mellom jevnbyrdige» (2017, s. 199). I følgje denne definisjonen er vennskap mellom menneske avhengig av likskapar i forhold til dømes alder, interesser og verdiar. I følgje Sigstad har forskning om vennskap hos menneske med nedsett funksjonsevne hovudsakleg vert retta mot vennskap mellom jamaldrarar med

og utan funksjonsnedsetting, og er difor det mest «optimale» (Sigstad, 2013, referert i Sigstad, 2017, s. 200). Ein kan dermed hevde at undervisning på normalskulen gir elevar med nedsett funksjonsevne større moglegheiter til å skape vennskap. Barn med lettare funksjonshemmingar føretrekker vennskap med andre barn som same alder som også har funksjonsnedsetting, og meiner sjølv at nærheit og gjensigheit er det viktigaste aspekta ved eit vennskap (Sigstad, 2017, s. 215).

2.8 Økonomiske faktorar

I følgje Utdanningsdirektoratet er spesialundervisning ein individuell rettighet for eleven som går forran økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2014, §2.2). Det same kjem fram i Nordahl-rapporten, at det skal gjerast ein vurdering for kvart enkelt barn, uavhengig av økonomi (Nordahl et.al., 2018, s. 20). Både Nordahl-rapporten og rapporten til Barneombodet viser til barnekonvensjonen artikkel 3, der barnets beste skal vere eit grunnleggjande omsyn i alle handlingar, ikkje ut i frå kva som er praktisk eller økonomisk gunstig (Barneombudet, 2017; Nordahl et.al, 2017). Likevel kjem det fram i rapporten til Barneombodet at skular har organisert undervisninga basert på økonomi framover eleven sine behov (Barneombudet, 2017, s. 27). Dette kjem fram blant foreldre og organisasjonar, som opplever at økonomi vektleggast før barnets beste, både direkte, ved at dei får beskjed om at ein må fordele ressursane og indirekte, ved at det ikkje blir nemnt for foreldra (Barneombudet, 2017, s. 50).

Ulike kommunar har ulike økonomiske midlar. Økonomi kan påverke fleire faktorar i skulen, blant anna kvaliteten på undervisninga i forhold til ressursar og kompetanse blant lærarar. Spesialundervisning krev ein stor del av dette budsjettet (Nordahl et.al., 2018, s. 91). Dette hevdar Nordahl-rapporten er eit «usolidarisk system – der tilfeldighetene om hvordan ressursene brukes er store», fordi det er kommunen som tildeler økonomiske midlar til skulen (Nordahl et.al., 2018, s. 227) . Der er difor opp til rektoren å fordele pengane, som fører til at jo fleire elevar med enkeltvedtak, jo mindre pengar går til tilpassa opplæring (Nordahl et.al., 2018, s. 91).

Økonomi set føringar for skulens arbeid, og kan både vere ein begrensing og ein moglegheit.

Respons Analyse har på vegne av Utdanningsforbundet gjennomført ei undersøking blant utdanningsforbundet sine medlemmar for å kartlegge den økonomiske situasjonen i skulane for skuleåret 2022/2023. Funna frå denne undersøkinga viser at rektorar må velje mellom kva lovar dei skal bryte for å holde budsjetta (Utdanningsforbundet, 2022).

I NOU-rapporten kjem det fram at økonomiske årsaker kan vere grunnlaget for bruken av assistentar i spesialundervisninga, fordi assistentar kostar mindre enn faglærde (NOU 2019: 23, s. 371). Dette kjem også fram i Nordahl-rapporten, som hevdar at «det er en økonomisk motivasjon bak den omfattende assistentbruken i skolen» (Nordahl et.al., 2018, s. 107).

2.9 Normalitetstradisjon i skulen

Som tidlegare nemnt har skulen eit mål om «å lære flest mogleg, så mye som mogleg, så raskt som mogleg og med så lite ressurser som mogleg» (Hausstätter, 2013, referert i Hausstätter, 2022, s. 81). Gjennom tida har det vert forsøkt mange strategiar for å få dette til, blant anna ved spesialpedagogikk. For å finne ut kven som passar innanfor den spesialpedagogiske ramma, må ein finne eit skilje på elevane. Til dette har ein brukt normalitetsprinsippet for å finne ut om ein er «normal» eller «ikkje-normal» og kva kriterie som tilseier dette. Hausstätter presenterer i sitt kapittel i den fagfelleverderte boka *Pedagogikkens ide og oppdrag* fire normalitetstradisjoner. Den *medisinske* forståinga er basert på dei biologiske ytterpunkta, om ein er «frisk» eller «sjuk». Det kan til dømes vere høyrsel, der ein enten har perspekt høyrsel, som faller innanfor normal eller er døv, som er eit avvik. Det handlar difor om funksjonsevna til mennesket. *Statisk* normalitet byggjer på gjennomsnittet av ein gruppe, der ein kan ta i bruk ein normalfordelingskurve. I skulesamanheng handlar dette om det faglege nivået, som ein testar elevane for å finne ut om dei er innanfor det normale eit barn på sin alder skal kunne. I forhold til sosiale forhold, vil det vere vanskeleg å bruke denne definisjonen av normalitet. *Moralsk* normalitet handlar om normer og reglar samfunnet har satt, og skil mellom rett og galt. Dette avhenger av kultur og tradisjon i samfunnet, og kva verdiar og prinsipp som gjeld. Den siste, *pedagogisk* normalitet, handlar om forventningar til elevane i forhold til utvikling, danning og kompetanse (Hausstätter, 2022, ss. 81-89).

I forhold til normalitet i skulen, kan ein hevde at dei som ikkje passar inn i den ordinære skulen, vert stigmatisert og betrakta som eit avvik gjennom den medisinske og moralske forståinga.

2.10 Foreldre sitt samarbeid med skulen

Fleire instansar påpeiker at samarbeidet mellom heimen og skulen er viktig på fleire områder, som blant anna kjem fram i overordna del, der det vert hevda at samarbeidet bidrar til å styrke eleven sin læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I formålsparagrafen vert det nemnt at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Utdanningsdirektoratet fremmer også at foreldresamarbeid fører til at lærarar får betre innsikt i kva behov eleven har og korleis eleven fungerer, som gjer det enklare å leggje til rette for eleven i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samarbeid med foreldre er sentralt i skulen, og vert nemnt i opplæringslova §1-1 og kapittel 20 (1998). Eit godt samarbeid mellom foreldre og skulen vert av May Britt Drugli og Thomas Nordahl fremma som positivt for eleven. I sin forskning viser dei at elevane blant anna får betre trivsel, sosial fungering og læringsutbytte ved at skulen har ein god relasjon til foreldra (Drugli & Nordahl, 2016).

Til tross for at skule-heim samarbeid kan vere utfordrande, har skulen eit overordna ansvar for å leggje til rette for samarbeidet uavhengig av elevane og foreldra sine behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som elevar, så er alle foreldre ulike, og som lærar må ein difor samarbeide med foreldre på ulike måtar (Reite, 2018). Studiar fremmer at elevar som er utsette for risikofaktorar har særleg godt utbytte av samarbeid mellom foreldre og skulen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 8).

NOU legg også vekt på at foreldre som har barn med rett på spesialundervisning har ein stor rolle i korleis spesialundervisninga skal utformast. Rapporten viser til §5-4 tredje avsnitt at tilbodet skal så langt som mogleg utarbeidast i samarbeid med foreldre og eleven, og at det skal leggjast stor vekt på deira syn (NOU 2019:23, s. 341). Når spesialundervisninga vert utformast av kommunen skal ein dermed leggje stor vekt på både den sakkyndige vurderinga

frå PPT og foreldre og eleven sine meiningar (NOU 2019:23, s. 345).

Foreldre sin oppleving når det gjeld barn med spesialpedagogiske behov vert blant anna fremma i Barneombudet sin rapport. Her kjem det fram blant anna at: «Foreldre er fortvilte, fordi de år etter år ser at barna ikke lærer» (Barneombudet, 2017, s. 48). Det vert også hevda at skulen ofte vel løysingar som er enklast for dei, utan å forhøyre med foreldra og eleven (Barneombudet, 2017, s. 49). Også kompetansen blant lærarane vert det framheva er dårlegare i spesialundervisninga enn ordinærundervisninga (Barneombudet, 2017, s. 50). I rapporten framkjem det også at barn med spesialpedagogiske behov er avhengige av å ha ressurssterke foreldre for å kunne klare seg best mogleg (Barneombudet, 2017, s. 48). I Nordahl-rapporten framkommer det også at foreldre sjølv opplever å ha minimalt med medverknad, der dei også opplever at skulen ikkje vil ta imot deira kunnskapar (Nordahl et.al, 2018, s. 122).

Eit godt foreldresamarbeid er difor avgjerande ved fleire faktorar for elevane i skulen, for både elevane sin skulegang og foreldre sin oppleving av sitt barn sin opplæring og trivsel i skulen. Foreldre har også rett til medverknad i barna sin skulegang, til tross for at det framkommer lite medverknad blant foreldre sin egen erfaring.

3.0 Metode

I dette kapitlet vert metoden presentert. Først presenterast den vitenskapsteoretiske posisjonen, deretter ein gjennomgang av metoden. I denne oppgåva vert det brukt ein kvalitativ metode gjennom tematisk analyse. Denne metoden er godt egna for å undersøke tekstinnhald på ein systematisk måte (Anker, 2020, s. 40). Tekstinnhaldet som skal analyserast er henta frå aviser på nett, der tema og erfaringar vert fokusert på. Å bruke denne datainnsamlingsmetoden inneberer å ta etiske val og desse vert drøfta i slutten av kapitlet.

3.1 Vitenskapsteoretisk posisjonering

Denne masteroppgåva tar utgangspunkt i ein sosialkonstruktivistisk posisjon, som er ein fellesnemning for ein rekke teoriar om kultur og samfunn (Jørgensen & Phillips, s. 13). Innanfor denne retninga argumenterast det for at røyndommen er sosialt skapt, og måten vi forstår verden på oppretthaldast gjennom sosiale interaksjonar (Skrede, 2017, s. 76-77).

Kvalitativ forskning bygger på nokon grunnleggande antakingar; epistemologi og ontologi. Epistemologi handlar om at kunnskap vert konstruert i møtet mellom forskaren og forskingsdeltakaren (Nilssen, 2017, s. 25), og korleis vi på ein vitenskapleg måte skal få tilgang til denne (Anker, 2020, s. 47). Ontologi handlar om at det eksisterer mange røyndommar som er konstruert av dei enkelte som er involvert og stadig i forandring (Nilssen, 2017, s. 25), og gjennom ein vitenskapsteoretisk posisjon gir det oss eit rammeverk for korleis røyndommen vert forstått (Anker, 2020, s. 47) .

Epistemologisk sett betyr dette at sosialkonstruktivisme kritiserer ideen om at kunnskap kan vere objektiv og nøytral. Vår «sjølvfølge» kunnskap om verden kan ikkje sjåast på som objektive røyndommar, men heller som eit produkt av måten vi kategoriserer verden på (Burr, 1995, referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Vårt syn og vår kunnskap om korleis vi kategoriserer verden, er også historisk og kulturelt spesifikt (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 13). Dette betyr at vårt syn på verden kunne ha vert annleis, og at det kan endrast over tid.

Ontologisk sett betyr dette at sosialkonstruktivisme ser på røyndommen som ein sosial konstruksjon, og ikkje som noko som eksisterer uavhengig av menneskelege handlingar og perspektiv. Vår forståing av verden skapast og oppretthaldast i sosiale prosesser, og kunnskap skapast gjennom sosiale interaksjonar. Dette inneberer at det er ein samanheng mellom kunnskap og sosial handling.

Når det gjelder å gå frå det generelle til det konkrete, vil dette innebere å undersøke korleis sosialkonstruktivistiske teoriar kan anvendast på eit spesifikt tema eller problemstilling. I dette tilfelle er problemstillinga knytt til erfaringar frå spesialskular og ordinære skular hos foreldre med barn med spesialpedagogiske behov. Å anvende sosialkonstruktivistiske perspektiv på desse erfaringane, vil kunne gi ein djupare forståing av korleis røyndommen konstruerast og forståast av aktørane involvert i desse situasjonane. Dette inneberer ein konkret undersøking av foreldre sine erfaringar og perspektiv, som kan bidra til ein meir nyansert forståing av korleis spesialskular og ordinære skular fungerer for barn med spesialpedagogiske behov.

Dersom vi skal forenkle diskusjonen omkring ontologi og epistemologi og knytte den til forskning, kan vi seie at ontologien er representert gjennom våre allmenne forståingssystem, som vil seie vitskaplege omgrep, modeller og teoriar. Epistemologien er representert gjennom dei praksisane og rutinane vi bruker for å få slik kunnskap, som vil seie våre vitskaplege forskingsmetodar (Esasson et.al. 2007, Johannessen et. al. 2010, referert i Madsbu, 2011, s. 14). Ut i frå ein sosialkonstruktivistisk posisjon så er vår kunnskap om verden ikkje kun påverka av vår forståing av verden, men også av dei sosiale og historiske forholda som omgir oss. Det betyr at vi må forstå korleis våre forståingar er påverka av dei samfunnsmessige og kulturelle faktorane som omgir oss, samtidig som vi må forstå korleis våre vitskaplege forskingsmetodar og praksisar bidrar til å konstruere vår kunnskap om verden. Gjennom å gå frå det generelle til det konkrete, kan vi dermed utforske korleis foreldre sine erfaringar frå spesialskular og ordinære skular kan konstruere vår kunnskap om spesialpedagogiske behov, og korleis dette kan bidra til å utvikle meir tilpassa og betre pedagogiske praksisar.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er ein forskingsmetode som brukast for å samle og analysere data. Ein skil ofte mellom kvalitativ og kvantitativ studie. I kvalitative metode fokuserast det på mening og innhald, medan i ein kvantitativ studie fokuserast det på bredde og omfang (Fangen, 2022). Ofte er kvalitative metodar intervju-, observasjon- eller tekststudiar, og kvantitative studiar inneberer ofte spørjeundersøkingar eller registerdata som statistikk (Skilbrei, 2019, s. 14). For å svare på problemstillinga; *Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?* vert det i denne studien mest sentralt å bruke ein kvalitativ metode (Thagaard, 2018, s. 171). Det vil sei at eg i denne studien skal undersøke temaa grundig og detaljert, ved å bruke ei metode som tillèt innhenting av informasjon frå perspektiv som ikkje vanlegvis vert like høyrte. Ved å gjere dette kan ein oppnå nye innsikt og idear om temaet, som i denne studien er foreldre sine erfaringar om spesialskular. For å utføre dette vert det gjennomført tematisk analyse på dokumenter frå internett. Å bruke digitale media om metode gir forskaren både fordelar og utfordringar. For det fyste så er materialet enkelt tilgjengeleg. For det andre så er bruk av internett meir tidseffektivt for meg som forskar. For det tredje så legg det ikkje noko press på informantane ved å allereie forske på det som er tilgjengeleg. Sjølv om materialet er opent og tilgjengeleg for alle, må ein likevel gjennomføre etiske refleksjonar. Dette kjem vi nærmare inn på under temaet etikk.

Ein kan også skilje mellom to ulike tilnærmingar i kvalitativ analyse; deduktiv og induktiv (Nilssen, 2012, s. 14). I følgje Braun & Clarke (2006) er ein induktiv tilnærming ein prosess der ein samlar inn data først, og deretter utviklar teori basert på denne informasjonen. I denne tilnærminga vil teori ikkje vere ein del av dei tidlege stadia av analysen, men vil heller veljast ut og inkluderast basert på temaa i analysen. Deduktiv derimot, er ein prosess kor teori utviklast først, og deretter samlast det data for å teste teorien. Ofte blir desse tilnærmingane brukt som veksling ovanfor kvarandre. Induktiv tilnærming gir ein meir open prosess der ein må finne ny teori basert på funna, medan deduktiv gir ein meir systematisk og kontrollert prosess der teori kan bli testa på ein meir direkte måte.

I denne oppgåva er det ein induktiv tilnærming som vert brukt for å finne tema i det utvalde datamaterialet, for å så finne relevant teori.

3.2.1 Dokumentanalyse

I denne masteroppgåva har eg brukt kvalitativ dokumentanalyse som metode. Dokument er ein samleomgrep som brukast om alle skriftkjelder som er materiale frå ein situasjon i fortida (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 87). Det kan vere tekstar henta frå blant anna media, stortingsmeldingar, brev, nyheiter, debattar, lover og forskrifter (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 87), og er ikkje generert av forskaren sjølv.

I følgje Grønmo (2004) er ein dokumentanalyse ein analyse av dokument der ein prøver å finne svar på problemstillinga gjennom å samle inn og analysere ord, setningar og fortellingar om eit tema. Det gjer ein ved å gjennomgå innhaldet på ein systematisk måte (Grønmo, 2004).

Ein kan skilje mellom offentlege og ikkje offentlege dokument (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 87). I denne oppgåva er det offentlege dokument som vert tatt i bruk, som betyr at tekstane ligg tilgjengeleg ute for alle. Tekstane er henta frå Retriver, som er ein database med alle publiserte tekstar henta frå nettavis eller papiravis frå heile Noreg. Desse tekstane er plukka ut for å gi eit bilete av korleis debatten utspeler seg i media (Skilbrei, 2019, s. 71). Dette gir inntrykk av kva som er viktige diskusjonar, og korleis dei vert diskutert (Skilbrei, 2019, s. 71).

Ein kan gjennomføre dokumentanalyse på fleire ulike måtar, der ein også kan kombinere fleire metodar. I denne oppgåva vert dokumentanalyse gjennomført som ein tematisk analyse. Denne kvalitative metoden kjem vi nærmare inn på i neste avsnitt.

3.2.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse er ein kvalitativ metode som ser på grupperingar av data med viktige fellestrekk, altså tema eller kategoriar (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Psykologane Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) er sentrale innanfor den tematiske analysen, og har i sin artikkel *Using Thematic Analysis in Psychology* laget ein modell for utføring av tematisk analyse. Originalt inneheld den tematiske analysen seks trinn;

Familirazition, Coding, Searching for themes, Reviewing themes, Defining and naming themes og writng the report. Oversett til norsk; bli kjent med koden, kode, søke etter tema, gjennomgå temaa, definere og namngi temaa og rapportering.

I den fyste fasen skal ein bli kjent med dataa, gjennom å lese, notere og fordjupe seg i datamaterialet. Her skal ein som lesar gå inn i teksten med eit opent sinn. Neste steg inneberer å finne dei fyste kodane, ved å skrive ned og namngi trekk ein finn i datamaterialet sitt. Dette er det fyste steget mot å identifisere mønstre i tema ein til slutt skal finne. Vidare skal ein i neste steg samle kodane i førre steg, for å identifisere og søke etter tema. Deretter skal ein i steg fire gå gjennom desse temaa, for å bryte ned og samle enda meir. Under steg fem arbeidar ein med å definere og gje temaa namn som passar. Til slutt skriv ein rapporten, der ein samla dataa.

Johannessen har i sin bok *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* forenkla Braun og Clarke sin versjon, og har utforma den tematiske analysen med fire trinn (2018). Det fyste trinnet vert kalla *førebuing*, der ein går gjennom dataa og får ein oversikt. Her er det viktig å lese gjennom tekstane, og gjerne ta notat undervegs. Neste trinn, *koding*, handlar om å sette ord på viktige poeng i dataa. Johannessen, Rafoss og Rasmussen definerer koding som «å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» og nemner tre viktige grunner for å kode; å få ein oversikt over innhaldet, å generere nye og djupare innsikt i dataa og leggje til rette for neste fasen om kategorisering (2018, s. 284). I dette trinnet er det viktig å stille spørsmål undervegs. I tredje trinn, *kategorisering*, sorterer ein kodane i dataa i meir generelle tema. Her skal ein bruke kodane frå førre fase, og sjå korleis dei kan setjast saman eller stå i motsetning til kvarandre. Til slutt skriv ein *rapporten*, der ein presenterer temaa og svarar på problemstillinga.

I denne oppgåva har eg lent meg både på den originale og den forenkla versjonen til Johannessen, der eg har vidareutvikla dei slik at metoden passer til mitt formål. Eg gjennomfører difor ikkje fire eller seks steg, men fem steg. Desse stega vert presentert i kapittel fire.

Braun og Clarke hevdar at ein i tematisk analyse kan nytte seg både av ein induktiv og ein deduktiv tilnærming (2006, s. 84), og som tidlegare nemnt vert det brukt ein induktiv tilnærming i denne oppgåva. Resultata frå den tematiske analysen av tekstane er dermed

funne uavhengig av teori.

3.3 Praktisk bruk av metode i denne oppgåva

Ettersom dokumentanalyse tar for seg allereie eksisterande materiale, kan det å sjå på eksisterande debatter vere eit godt empiri å bruke for å kunne få innblikk i ulike beskrivingar av spesialskular, og kor vidt ein bør ha spesialskular eller ikkje.

For å svare på problemstillinga mi; *Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?* vil dokumentanalyse og tematisk analyse vere gode metodar å bruke. For å finne fram til meiningane i det utvalde materialet på nett, er tematisk analyse ein hensiktsmessig metode å bruke. Tematisk analyse er ein oversikteleg metode for å kunne sortere og kategorisere tema i ein mengde data. Å undersøke kva meiningar som finnes blant foreldre i utvalde tekstar, kan gi kunnskap om kva perspektiv dei har om kva metodar som fungerer best for deira born. Eg ser på det som interessant å undersøke, fordi det gir meg som framtidig lærar innsikt i ulike tilnærmingar for å organisere spesialundervisninga.

3.4 Datamateriale

3.4.1 Inkluderings- og ekskluderingskriterium

Debatten om spesialskular finn ein mange steder. Ein kan finne offentlege debattar på nettavis og i papiravis, og ein kan finne private debattar i samtaler med andre. I denne oppgåva er det dei offentlege debattane om spesialskule som vert brukt for å kunne svare på problemstillinga. Grunnen til det er først og fremst fordi vi vart anbefalt å ikkje dra ut å intervju/observere, men heller sjå på allereie eksisterande materiale. For det andre for å skjerme foreldre, elevar og/eller lærarar, når dei allereie har nok å gjere. For det tredje finnes det mange offentlege debattar om dette temaet, som gjer det mogeleg for meg å gjennomføre ein dokumentanalyse. Dokumentanalysen tar difor utgangspunkt i offentlege debattar rundt spesialskular, der fokuset er på foreldreperspektivet. For å finne dette materialet, har eg valt å bruke Retriever, der eg har gjennomført eit systematisk søk.

Retriever er Nordens største digitale nyheitsarkiv, der ein både kan finne digitale nyheiter og nyheiter frå papiravis og nettavis. Enkelte aviser som ikkje følger redaktørplakaten kan ha blitt ekskludert, det vil seie at ein ikkje kan regne med å finne alle relevante nyheiter (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 162). Retriever inneheld heller ikkje radio og tv-nyheiter. Likevel er dette eit godt arkiv å bruke fordi ein kan gjere spesifiserte søk på publiserte tekstar frå dei største lokale, regionale, riksdekkande papiravisene og nettavisene. Tidsperioden for søket i denne studien er avgrensa frå 01.01.2013 til 01.01.2023. Bakgrunnen for å gå tilbake til 2013, er fordi debatten rundt nedlegginga av Tveiterås skule starta i 2014. Søket eg gjorde i Retriever var: «spesialskele AND foresatte OR spesialskele AND foresatte OR spesialskele AND foreldre OR spesialskele AND foreldre». Ut i frå desse søka dukka det opp i underkant av 150 tekstar. Dette søketreffet ga likevel inntrykk for at det var fleire treff enn det eigentleg var. Det var difor eit avgrensa tal tekstar ein kunne bruke. For det første var same artiklar publisert på fleire nettstadar. For det andre var fleire av artiklane basert på hendingar før 2014, som eg har valt å ekskludere i denne oppgåva. For det tredje var ikkje alle artiklar like relevante, fordi dei til dømes mangla foreldre sin erfaring frå spesialskele. Datamaterialet i denne oppgåva er dermed avgrensa ut frå følgjande ekskluderingskriterium; tekstar frå andre databasar enn retriever, skrevet på eit anna språk enn norsk, tekstar som ikkje omhandla spesialskele i grunnskulen, tekstar som var gjentakande, ikkje omhandla spesialskele, omhandla hendingar frå før 2014 og dei som ikkje nemnte erfaringar frå foreldre kring spesialskele. Etter å ha sortert artiklane ut i frå følgjande ekskluderingskriterie, landa eg til slutt på 8 stykk.

Tabellen nedanfor er henta frå Røkenes og Krumsvik sin inkluderings og ekskluderingskriterietabell (2014, s. 256), og tilpassa denne studien.

	Inkluderingskriterium	Ekskluderingskriterium
Databasar	Retriever	Andre databasar enn Retriever
Tidsperiode	Etter 2014 fram til i dag	Før 2014
Tema/fokusområde	Relevant for skule, meining/erfaring frå minst	Ikkje relevant for skule, ikkje meining/erfaring frå minst

	ein forelder som har barn i spesialskeule	ein forelder som har barn i spesialskeule
Språk	Norsk	Andre språk enn norsk
Trinn	Grunnskulen (1-10 klasse)	Alt anna før og etter grunnskulen
Ord	Spesialske* med ulike endingar + foreld* med ulike endingar (forelder, foreldre etc)	Artiklar som ikkje innehaltd ordet/orde spesialske* + foreld* med ulike endringar

3.4.2 Oversikt over datamaterialet

For å kunne svare på problemstillinga mi har eg valt ut debatter som omhandlar spesialskeular. Etter å ha sortert datamaterialet sat eg igjen med 8 tekstar. For å ivareta personvernet til foreldre og borna, har eg valt å ikkje angi kjeldene direkte. Eg har også skreve om relevante setningar, der eg har bytta ut ord og uttrykk, slik at det ikkje kan sporast tilbake direkte til kven som har sagt kva. Dette har eg gjort fordi eg ser på personvern som viktigare enn om det kan etterprøvast, ettersom det er foreldre sine meiningar om borna sine, som er eit «sårbart» datamateriale.

Dette datamaterialet består av tekstar som er skrevet av føresette, men også tekstar som er skrevet av ein journalist som har intervjuet foreldre. Tekstane er henta frå kjente norske aviser og nettaviser, og omhandlar spesialskeular over heile Noreg. Eg har bevisst ikkje valt meg ut eit område, då eg ikkje ser på det som relevant å avgrense området for å svare på problemstillinga.

3.5 Framgangsmåte og analytiske steg

I denne delen skal eg presentere framgangsmåten som vart brukt for å finne dei ulike tema i tekstane. Framgangsmåten er inspirert av Virginia Braun og Victoria Clarke (2006, s. 86-93)

sin framgangsmåte for utføring av tematisk analyse. Dokumentanalyse og Clarke og Braun sin tematiske analyse er to analytiske tilnærmingar innanfor kvalitativ forskning som kan kombinerast for å gi ein meir heilskapleg forståing av eit sett med data. Dokumentanalyse er som tidlegare nemnt ein tilnærming for å undersøke dokument for å avdekke relevant data. Dette kan gi ein oversikt, som gir ein bakgrunnsforståing av temaet og konteksten. Tematisk analyse er ein tilnærming som tar sikte på å identifisere og analysere tema som går igjen i eit sett med data. Ein måte å kombinere desse på kan vere å først utføre ein dokumentanalyse for å samle relevant materiale som inneheldt foreldre sin meining om spesialskular. I denne oppgåva har dette blitt gjort gjennom Retriever. Deretter bruke tematisk analyse for å identifisere dei viktigaste temaa som går igjen i teksten.

Ein kan også skilje mellom to ulike tilnærmingar i kvalitativ analyse, deduktiv og induktiv (Nilssen, 2012). I følgje Braun & Clarke (2006) er ein induktiv tilnærming ein prosess der ein samlar inn data først, og deretter utviklar teori basert på denne informasjonen. I denne tilnærminga vil teori ikkje vere ein del av dei tidlege stadia av analysen, men vil heller dukke opp som ein konsekvens av dataa etter at analysen er gjennomført. Deduktiv derimot, er ein prosess kor teori utviklast først, og deretter samlast det data for å teste teorien. I ein deduktiv tilnærming vil teori vere ein aktiv del av analysar, og vil vere styrande for denne prosessen. Teori vert i den deduktive tilnærminga ein forhandsbestemt ramme for analysen, og dataa vil bli samla for å verifisere eller modifisere teorien. Ofte blir desse tilnærmingane brukt som veksling ovanfor kvarandre. Induktiv tilnærming gir ein meir open prosess der ny teori kan dukke opp, medan deduktiv gir ein meir systematisk og kontrollert prosess der teori kan bli testa på ein meir direkte måte. Uttrekket av tekst skjedde i denne oppgåva i utgangspunktet gjennom ein induktiv metode, ettersom eg først samla inn datamaterialet for å så finne teori basert på dette. Likevel er det vanskeleg å berre nytte seg av induktiv metode, då tidlegare erfaringar og kunnskap kan vere med på å påverke ubevisst. Braun og Clarke fremmer også at det er vanskeleg å unngå å kombinere desse (2012, s. 58). Med dette kan ein hevde at alle tematiske analyser brukar ein kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming i ulik grad, som kallast ein abduktiv tilnærming. Min subjektive påverknad kan difor ha innverknad på analysen, men med eit mål om å gjennomføre ein mest mogleg induktiv analyse.

For å skape ein enkel oversikt har eg valt å bruke tabellar som verktøy i dei fleste trinna.

Tabellar er eit godt analyseverktøy som gir oversikt og grunnlag for å kunne sjå likskapar og ulikheitar i teksten (Nilssen, 2012, s. 108)

I denne oppgåva vart dermed analysen gjort gjennom 5 steg; tekst og beskriving, uttrekk, koding, kategorisering og identifisering av tema. Sjølv om det vert skissert opp 5 analytiske steg, har ikkje arbeidet vert ein lineær prosess steg for steg. Gjennom arbeidet med analysen gjekk eg fram og tilbake mellom dei ulike trinna for å sikre at alt som var relevant var med. Nokre av stega kan også overlappa, men likevel har eg skrevet ned kva eg har gjort trinn for trinn, for å gi ein betre og tydelegare oversikt over kva eg har gjort. Neste delkapittel vert stega nærmare forklart og gjennomgått.

3.5.1 Trinn 1 – tekst og beskriving

For å finne tekstar å analysere kan ein skilje mellom to strategiar; å sjå på forhandsutvalde tekstar, eller å følgje eit omgrep i ulike tekstar (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 73). I denne oppgåva vert desse brukt om einannan, der eg byrja å søke etter konkrete ord, for å så sette ein frist for kriterium om publiseringsdato og innhald.

Det aller første eg starta med var å søke etter relevante tekstar i Retriever. Deretter byrja eg å lese tekstane overflatisk for å finne ut om dei kunne brukast til det eg skulle undersøke. For å velje kva tekstar som kunne brukast følgde eg inkluderings og ekskluderingskriteria eg satt opp i Tabell 1, og på grunnlag av problemstillinga mi. Eg søkte opp dei konkrete omgrepa som eg hadde krav om skulle vere med, som spesials* og foresatt* og/eller foreld* med ulike endringar. Etter å ha plukka ut dei relevante tekstane som passa til mitt formål, las eg dei som heilheit i den rekkjefølga dei var utgitt. Medan eg las tekstane, noterte eg meg korte setningar og stikkord av materialet som heilheit. Dette førte til at eg fordjupa meg godt i dataa, før eg gjekk i gong med dei andre trinna. I det første trinnet i analysen fekk eg difor ein oversikt over kva datamateriale som skulle brukast, og vart kjent med innhaldet i tekstane.

3.5.2 Trinn 2 – Uttrekk

I utvalet av dokumenta eg gjore, valte eg å trekke ut delar av testen som omhandla ulike erfaringar om spesialskule. Det innebar å sjå på positive og negative erfaringar, og ulike synspunkt på korleis føresette oppfattar kva som er best for sitt born.

Etter å ha funne dei relevante tekstane i trinn 1, byrja eg å trekke ut delar av teksten som var relevant for å svare på problemstillinga. Det innebar å sjå på positive og negative erfaringar foreldre hadde om spesialskule, og ulike synspunkt på korleis dei oppfattar kva som er best for sitt born. For å få mest mogeleg oversikt, laga eg ein tabell med to kolonnar; i den første kolonnen plukka eg ut dei delane av teksten frå trinn 1 som var relevant. I den andre kolonnen plukka eg ut kva som er interessant med teksten, i form av stikkord og små setningar. Dette trinnet var det første forsøket på å bryte ned teksten, som var med på å forstå innhaldet betre. Her er eit døme på korleis det vart gjort:

Spesialskulane har dei <u>største fagmiljøa, og spesialpedagogane har dei beste moglegheitene til å styrke og utvikle sin kompetanse.</u>	største fagmiljøa, og spesialpedagogane har dei beste moglegheitene til å styrke og utvikle sin kompetanse
---	--

3.5.3 Trinn 3 – koding

Koding er i følge Vivi Nilssen ein metode for å organisere og analysere data ved å merke og kategorisere viktige element ved eit datamateriale (Nilssen, 2012, s. 82). Å kode handlar difor om å plukke ut og merke seg dei mest sentrale aspekta ved teksten (Nilssen, 2012, s. 82). Det er det fyste steget i prosessen med å redusere eit stort datamateriale til nokre få tema eller kategoriar. Det inneberer å trekke ut dei mest sentrale fenomena eller ytringane ved det utvalde datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Grunnen for at ein kodar er for å få oversikt over tekstinnhaldet, generere nye og få djupare innsikt i teksten, og leggje til rette for neste trinnet, kategoriseringa (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 184).

I dette steget byrja eg først å printe ut alle tekstane, for å få alle tekstane føre meg, som bidrog til ein større oversikteleghet. På dei utprinta tekstane markerte eg det eg opplevde som relevant ved å streke under og ringe rundt omgrep og setningar. Eg skreiv også stikkord til det som vart markert, for å tydeleggjere poenga som kom fram i teksten. Etter å ha gjort dette såg eg tilbake på den todelte tabellen eg laga i trinn 2. Her satt eg inn ein ekstra kolonne til høgre for den kolonnen som innehaldt eigenproduserte stikkord og små setningar. Her byrja eg å bryte teksten enda meir ned enn i kolonne nummer to, ved å sette inn eit eller to ord som kategoriserte teksten. Det kunne til dømes vere ord som: kvalitet, opplæring, økonomi, kostnad, inkludering, integrering, kompetanse, læring etc. Desse omgrepa vart ikkje fastslått i dette steget, men var stadig i endring. Ved å først skrive for hand i ein tabell gav det meg ein betre og enklare oversikt. Etter å ha gjennomført dette steget for hand, lagde eg tabellar i Word, som vert vist i dømet lengre nede.

Etter arbeidet med den første tabellen fekk eg ein oversikt over moglege tema i tekstane. I dette trinnet byrja eg å sjå samanhengar mellom dei moglege temaa i dei ulike tekstane. Dette gav meg ein betre heilheit, der eg kunne sjå omgrepa i samanheng, som vidare førte til at eg fekk eit større perspektiv på utvalet.

Her er eit døme på korleis eg koplra trinn ein og to for å kode:

Spesialskulane har dei <u>største fagmiljøa, og spesialpedagogane har dei beste moglegheitene til å styrke og utvikle sin kompetanse.</u>	største fagmiljøa, og spesialpedagogane har dei beste moglegheitene til å styrke og utvikle sin kompetanse	Største fagmiljø Beste moglegheiter Styrke og utvikle kompetanse
---	--	--

3.5.4 Trinn 4 – kategorisering

Det neste trinnet i analysen var å undersøke samhengane mellom dei ulike kodane som vart generert i den førre fasen. Dette innebar å sortere og samle kodane og utvikle

kategoriske strukturar. Ein kategori er ein klassering eller gruppering av fenomen eller idear om like eigenskapar, og kategorisering handlar om å dele eller ordne desse kategoriane (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 125). Kategoriar er altså med på å samle det som er likt, og separere det som er ulikt. Formålet med å utvikle desse kategoriane var å gi ein systematisk ramme for vidare undersøking av problemstillinga, ved å få ein forståing av innhaldet i dei utvalde tekstane (Nilssen, 2012, s. 85). Denne delen av prosessen var utfordrande og tok lang tid, fordi ein måtte samle alle kodane og leite etter mønster. Etersom det var mange ulike kodar, og mykje tekst, kunne det til tider verke uoversiktleg og uoverkommeleg. Likevel var dette det første steget for å finne dei moglege temaa. Dette vart gjort ved å samle kodane som likna kvarandre, til dømes at kodane «forbruk», «pengar», «kostnad», «kostbart» og «utgift», vart samla under den samlande kategorien eg valte å kalle for «økonomi». Etter å ha kategorisert datamaterialet, fekk eg ein betre oversikt, og eg noterte meg ned moglege tema etter å ha kategorisert og samla dei kodane som omhandla det same.

3.5.5 Trinn 5 – identifisering av tema

Etter å ha koda og kategorisert teksten, byrja arbeidet med å fastslå ulike tema. Sjølv om eg fekk idear om ulike tema gjennom arbeid i dei tidlegare fasane, vart det i dette trinnet sikra underbygginga til temaa. Som ein del av undersøkinga av temaa, gjore eg ein gjennomgang av dei opphavlege tekstane, inkludert dei ulike dokumenta som vart brukt i analysen, samt eigne notat for å styrke fundamentet for temaa som vart identifisert. Gjennom arbeidet med dei fem første trinna i analysen, utvikla eg eit forslag til ulike tema som pregar dei utvalde tekstane på ulike nivå og varierende omfang. Desse temaa vert presentert og undersøkt i funnkapittelet. Det er verdt å merke seg at dette er ein analyse av nokre tema, og ikkje ein fullstendig framstilling av alle moglege tema som kan finnast, men tema som omhandlar sosial rettferd i dei utvalde tekstane. Difor kan andre finne andre tema enn dei som vert oppgitt i denne oppgåva, som kan gjerast som vidare forskning. Når temaa var identifisert, byrja eg å skrive funnkapittelet, som blir presentert i neste kapittel.

3.6 Vitskapsteoretiske betraktningar

Når ein brukar ein kvalitativ metode for å undersøke menneske sine opplevingar og erfaringar som kunnskap, og vitskapleg kunnskap, er det viktig å vurdere kvaliteten og truverdigeheita. I denne delen skal vi gjennomgå dei vitskapsteoretiske betraktningane, der forskingskvaliteten om validitet og reliabilitet vert diskutert, saman med kjeldekritikk, etiske betraktningar og refleksivet.

3.6.1 Forskingskvalitet

Som alle andre metodar, har også tematisk analyse styrker og svakheiter. Metoden er først og fremst fleksibel og enkel å forstå for lite erfarne forskarar (Braun & Clarke, 2006). Det kan difor vere ein fordel å bruke denne metoden når ein skriv ein stor oppgåve for fyste gong. Tematisk analyse gir moglegheit til å identifisere sentrale tema i ein tekst, som kan vere med på å gi nye innsikt. Det er også ein systematisk tilnærming, som bidrar til å sikre pålitelegheita og gyldigheita. Ein kan også oppdage skjulte tema som ikkje openbart går fram i teksten, på grunn av den grundige gjennomgangen av tekstane.

Ulemper med å bruke tematisk analyse er blant anna at ein kan risikere å ikkje analysere all data. Ein kan også sjå på fleksibiliteten til metoden som ein utfordring, fordi det er få klare retningslinjer og vage beskrivingar, og det kan av den grunn vere vanskeleg for forskaren å vite kva det skal fokuserast på. Samtidig tar metoden utgangspunkt i forskaren sitt ståstad, og dermed vil dette vere med på å påverke funna. Ein annan utfordring innan kvalitative studiar er at det ofte er store mengder tekster. Ein kan difor risikere at ein ikkje analyserer all dataa i det utvalde datamaterialet.

I kvalitative studiar er det også vanleg å vurdere kvaliteten ved å diskutere *relabiliteten* og *validiteten*. Reliabilitet handlar om kor påliteleg dataa er i forhold til nøyaktigheit, og at lesaren får ein grunn til å stole på at funna er pålitelege (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Validitet handlar om kor gyldig, «sann» og riktig forskinga er, og om funna er relevant for forskinga (Thagaard, 2018, s. 19). Det er likevel viktig å ikkje sjå på validitet som

«absolutt» eller som ein fasit, men det handlar om å undersøke om kor vidt funna samsvarar (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Sjølv om desse ofte vert sentrale å diskutere i kvalitativ forskning, er ikkje det alltid det passar som kvalitetskriterier, eller er like viktig å diskutere (Skilbrei, 2019, s. 87).

I forhold til dette forskingsprosjektet sin kvalitet vel eg å fokusere særleg på gyldigheit og nøyaktigheit. Sidan eg anvende allereie eksisterande materiale som er offentleg tilgjengeleg, kan også funna etterprøvast. Likevel vert tekstane i denne oppgåva anonymisert slik at dei ikkje skal kunne sporast direkte tilbake til den som har uttalt det, for å ivareta personvernet. Eg ser på personvernet som viktigare enn om det kan etterprøvast i denne oppgåva, for å ivareta andre personar si personlege meining.

For at denne oppgåva skal vere truverdig og gyldig som mogeleg, gjer eg reie for dei moglege feilkjeldene for å styrke validiteten, som igjen er med på å auke reliabiliteten til oppgåva. Eg vil også gi eit detaljert bilete av korleis eg har gjennomgått analysen, ved å liste det opp steg for steg, og korleis eg har kome fram til funna. Dei analytiske stega vert presentert i kapittel fire i denne oppgåva. På grunnlag av dette har oppgåva høg grad av reliabilitet.

Andre svakheiter med metoden er at funna viser eit nokså skeivt resultat, ved at det er få negative stemmer blant foreldra. Dette kan til dømes ha ein samanheng med kva søkjeord eg har nytta meg av. Det kan også ha ein samanheng med at foreldre som er misfornøgd ikkje vil gå offentleg til media. Spesialskular er også eit stigmatisert tema, så det kan av den grunn vere ekstra utfordrande å stå fram å fortelje at ein ikkje er fornøgd. Foreldre som er negative fremmer det moglegvis meir på private forum, som eg ikkje har brukt som innsamlingskjelde i denne oppgåva. Utvalde rapportar som blant anna Barneombudet får likevel fram negative erfaringar blant foreldre, som kan ha ein samanheng med at dei utfører anonyme spørjeundersøkingar. Dette viser difor eit resultat frå eit utval foreldre som har uttalt seg offentleg sine erfaringar om spesialskulen.

3.6.2 Kjeldekritikk

I følge Asdal og Reinertsen er eit Googlesøk aldri nøytralt (2020, s. 207). Det vil seie at det aller meste på nett er basert på algoritmar, som fører til at søka vi får kan bli ulike basert på fleire faktorar. Desse faktorane er til dømes staden ein befinner seg på, kva ein har søkt tidlegare, kva andre har søkt tidlegare og kva ein har søkt på ein annan plattform. Som forskar er dette viktig å vere klar over når ein arbeider med datamateriale på internett, fordi ein kan aldri vite om kjeldene du finn er upåverka av noko anna.

Ein annan utfordring ved å bruke internett som database for å samle datamateriale omhandlar truverdighet. Som nemnt tidlegare er internett eit opent nettverk som alle kan bruke, dermed kan ein som forskar ikkje vite med sikkerheit om innhaldet er «ekte». Som forskar i dette prosjektet har eg aldri hatt kontakt med informantane, fordi det er henta frå publiserte tekstar frå internett. For å styrke truverdigeita på best mogleg måte, tar eg kun utgangspunkt i artiklar frå kjente norske aviser, som forsterkar at det er «ekte».

3.6.4 Refleksivitet

Refleksivitet inneberer at forskaren sjølv er ein del av det sosiale livet som vert forska på (Nilssen, 2012, s. 31). Dette er med på å påverke datainnsamling, analyse og tolking av funna. Som forskar må ein av den grunn erkjenne sin eigen innverknad på studien, og vere open om faktorar som erfaring og forforståing som kan påverke resultatata.

I denne masteroppgåva der ein undersøker foreldre sin meining om spesialskular, er diskusjonen om refleksivitet sentralt. Som forskar må eg anerkjenne min erfaring og forståing, og vere bevisst på at dette kan påverke resultatata. Min forforståing kan vere påverka av blant anna studiet eg går, og erfaring frå praksis og jobb. Som nemnt tidlegare så arbeider eg på ein forsterka avdeling, som kan ha påverka mitt syn på denne måten å organisere spesialundervisning. Eg har difor opplevingar med ulike måtar å organisere spesialundervisning, utan å ha undersøkt foreldre sine erfaringar, som er bakgrunnen for kvifor eg har valt å undersøke dette temaet med denne framgangsmåten.

For å kunne forstå innlegga som føresette skriv, og deira oppfatning av eigne erfaringar og

situasjon, er det viktig å vere bevisst på å lese innlegga så objektivt som mogeleg. Som snart ferdig utdanna lærar, og erfaringar frå arbeid på ein forsterka avdeling, har eg gjort meg opp mange tankar og erfaringar, som kan gjere det utfordrande å lese tekstane reint objektivt, og påverke korleis eg tolkar det. For å styrke refleksiviteten er dermed ikkje målet i denne oppgåva å trekke konklusjonar, men å fremme ulike meiningar så objektivt som mogeleg.

3.7 Etikken rundt datainnsamlinga

Artiklane som vert brukt i denne oppgåva er henta frå avis og/eller nettavis, der nokre av artiklane har ein begrensing for abonnentar. Som hovudregel bør forskarar ha friheit til å bruke informasjon som er henta frå redaktørstyrte media i sin forskning, i følgje Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter forkorta til NESH. Personar som vert intervjuet eller omtalt i slike media, som følger redaktørplakaten, kan difor ikkje regne med at offentleggjort informasjon ikkje kan bli brukt i vidare forskning (NESH 2016: B.7, referert i NESH, 2019). Likevel er det nokre utfordringar ved å hente ut informasjon på nett, særleg når det gjeld personvern og privatlivets fred (NESH, 2019). *Forventa offentlegheit* er eit omgrep NESH viser til, som vert brukt for å beskrive situasjonar der informasjonen er opent tilgjengeleg, men det ikkje nødvendigvis er forventa at den skal brukast til andre formål. Det kan til dømes vere dokumenter eller data som er tilgjengelege på internett, men informantane ikkje er klar over at deira ytringar kan bli brukt offentleg eller til forskning (NESH, 2019). I debattinnlegg er ikkje nødvendigvis forfattaren klar over at informasjonen ein legg ut kan bli brukt vidare, eller ha meiningar om at informasjonen ikkje skal bli brukt til forskning. Her er det dermed nødvendig å diskutere etikken rundt det, uavhengig om media ein hentar teksten frå følgjer medieplakaten. Personopplysningsloven §9 opnar for at forskning kan utførast på særlege kategoriar av personopplysningar utan samtykke, så lenge forskinga er i samfunnets interesse (Personopplysningsloven, 2018, §9). Å forske på noko som er debattert i media antar eg kan vere i samfunnets interesse.

Det kan argumenterast om det er etisk forsvarleg å bruke data utan å hente samtykke, til tross for at det ikkje kan garanterast full anonymitet. Ved å nytte seg av denne metoden inneberer det at forskaren samlar direkte eller indirekte inn informasjon om personar som

ikkje har samtykt til å delta i forskning. Sjølv om mediet følger redaktørplanen, vel eg som forskar å ta omsyn, ettersom det ikkje er heilt klare reglar rundt dette. For å ta omsyn til føresette med born og deira personlege meiningar har eg valt å anonymisere tekstane. For å få til dette har eg valt å leggje ved minst mogeleg sitat, og der sitatet er direkte limt inn har eg ikkje inkludere namn og kjønn, for å sikre anonymiteten men samtidig sørge for at det er påliteleg og gyldig. Det vert heller ikkje brukt direkte link til tekstane da eg ikkje ser på det som nødvendig for å svare på problemstillinga.

Eg vurderer det difor som etisk forsvarleg å bruke dataa utan å informere eller be om samtykke, sjølv om ein ikkje kan garantere full anonymitet jf. Personvernsløva §9, NESH sin forskingsetiske veileder for internettforsking og redaktørplanen som media har.

4.0 Funn

I dette kapitlet presenterast funna som har kome fram gjennom arbeidet med analysen. Først vert generelle erfaringar frå den ordinære skulen og spesialskulen presentert. Her vert det trekt fram både positive og negative erfaringar som kjem fram blant foreldre i dei utvalde testane. Vidare skal eg presentere temaa som kom til uttrykk gjennom dei analytiske stega i den tematiske analysen. Her vart det identifisert sju tema, som vert gjennomgått kvar for seg. Gjennom funnet av desse temaa, har eg samla saman fire forståingar av skulen som kjem til syne i dei ulike tekstane, som vert presentert i neste kapittel.

4.1 Erfaringar frå dei utvalde tekstane

I den fyste delen av funna, har eg sortert ut erfaringar frå den ordinære skulen og spesialskulen, som gir ein tydeleg oversikt før eg går inn på temaa som er funne i tekstane.

4.1.1 Den ordinære skulen

I dei utvalde tekstane vert det presentert ulike erfaringar blant foreldra frå den ordinære skulen. Ingen av foreldra har born som går i den ordinære skulen når teksten vart publisert, men alle har barn som har gått på ordinær skule i løpet av sin skulegang. Dette er blant dei første åra i grunnskulen, så alle erfaringane frå den ordinære skulen er henta frå barneskulen.

Ein av foreldra i dei utvalde tekstane trekk fram sosiale problem frå den ordinære skulen. I denne teksten vert det for det fyste nemnt at barnet ikkje vart invitert med på sosiale samantreff som dei andre borna i klassen blei invitert til. For det andre vart det fortalt at barnet ikkje fekk venner, og var aleine store delar av skuledagen. For det tredje uttrykte forelderen utfordringar med at barnet vart isolert på eige rom bak skjerm Brett. Dette er erfaringar som denne forelderen ikkje er aleine om, der ein annan tekst belyser liknande utfordringar knytt til det sosiale i normalskulen. Her vert det fremma blant ein annan forelder at det som skulle vere inkludering i den ordinære skulen, i staden for vart

segregering på grupperom. Denne forelderen hevder også at barnet ofte vart plassert aleine på grupperom, ofte med ein iPad som hjelpemiddel. Her vart det også hevda at normalskulen ikkje gav det tilbodet barnet hadde bruk og krav på. Dette meinte forelderen kunne grunnast økonomi, og fordi dei som jobba i normalskulen ikkje prøvde godt nok. I denne teksten opplevde forelderen at tida barnet gjekk på den ordinære skulen ikkje var god nok, som førte til einsamheit og frustrasjon hos barnet.

Ein annan forelder kjem med påstanden «å tvinge barnet til å gå på normalskulen vil vere segregering». Det vert også nemnt at den ordinære skulen ofte er «milevis unna å kunne gi et godt tilbod». Sitata understrekar at normalskulane ikkje er gode nok for alle elevar. Ein kan også tolke det som at den ordinære skulen har eit stort forbettringspotensiale, og at inkludering i den ordinære skulen ikkje lever opp til sitt formål.

Ein annan forelder trakk fram utfordringar i forhold til at det var for mykje lydar, inntrykk og menneske i den ordinære skulen, som førte til at barnet fekk ein dårleg oppleving av skulen. Forelderen i denne teksten vart likevel anbefalt at barnet skulle gå i ein vanleg skule så lenge som mogleg, noko hen kritiserer i ettertid. Her kan ein anta at forelderen kunne ønske at tilbodet om spesialskule kom tidlegare for sitt barn. Ein annan forelder trakk også fram lydar og uoversiktlege situasjonar i normalskulen som eit stressmoment for sitt born. Dette hevda dei også gjekk utover barnet si læring i skulen.

I ein annan tekst fortel forelderen om ein ubehageleg situasjon på normalskulen, der barnet ikkje fekk seg inn døra etter friminuttet og blei sittande igjen i rullestolen medan dei andre elevane sprang inn. Denne skulen var ikkje universell utforma, fordi eleven var avhengig av hjelp opp trappa etter friminuttet. Her vart prinsippet om inkludering i den ordinære skulen kritisert, og det vart stilt spørsmålet: «kor inkludert er ein eigentleg om ein slik hending skjer?». Det understrekar kor viktig det er med forståing over kva behov elevane har, og at det er nok vaksne ute i skulegarden som kan hjelpe. Ein annan forelder hevar at vi er langt i frå ein inkluderande normalskule, på grunn av manglande tilrettelegging, mangel på universell utforming, og manglande kompetanse blant pedagogane. Dersom desse forbetringane gjerast, kan det føre til at fleire ønsker å gå på normalskulen, men slik som systemet er i dag, vert det hevda blant foreldre at spesialskulen har det beste tilbodet.

Ein annan forelder fortel at hen ikkje vil setje normalskulen i eit dårleg lys, fordi skulen

forsøkte å gjere så godt dei kunne ut i frå dei forutsetningane skulen hadde. Det vart hevda at det ikkje skulda lærarane, men at det var på grunn av ressursar og økonomi. Likevel fungerte ikkje den vanlege skulen fordi barnet var for ulik dei andre. Det vert også nemnt at barnet var eit uromoment for dei andre elevane i klassen, som også var ein utfordring i den vanlege skulen.

I to av tekstane uttrykker foreldre det store ønsket og trua på at barna deira skal kunne gå på ein vanleg skule, men at slik som den ordinære skulen er utforma i dag, er det vanskeleg å få til i praksis. Inkludering i den ordinære skulen fungerte ikkje for deira born, og trekk særleg fram utfordringar som oppstod når barna blei eldre og forskjellane blei for store.

4.1.2 Spesialskulen

I alle dei utvalde tekstane trekk foreldre fram fleire erfaringar dei har gjort seg om spesialskulen. I ein av tekstane gir forelderen uttrykk for at barnet høyrer til i spesialskulen, fordi dei vert sett som dei er og at spesialskulen er «ein stad der dei er normale». Det vert også hevda blant to av foreldra at det er ingen som stussar over at nokon sit i rullestol eller treng andre tilretteleggingar på spesialskulen. Dette vert oppfatta som ein trygghet og normalitetskjenne hos dei. Ein forelder hevdar i sin tekst at skulen er laga for at «rullestoler og hjelpemidler har sin naturlege plass». Sitatet framhevar viktigheita av ufarleggjere og normalisere bruk av utstyr og hjelpemiddel for elevane. Dei hevdar at barna vert sett, og at dei som jobbar i spesialskulen ser og utnyttar moglegheitene for elevane.

Fleire foreldre kjem med utsegn om at det har vert ein positiv endring etter dei byta frå vanleg skule til spesialskule. Endringa kom i form av både meir trivsel, glede, meistring og fagleg og sosial læring. Funna viser derfor at fleire av foreldra gir uttrykk for samanhengen mellom trivsel og dei vidare moglegheitene det gir for læring og sosialt fellesskap, og kor viktig det er i skulen.

Fleire av foreldra trekk fram vennskap som ein viktig faktor for kvifor dei er fornøgd med spesialskulen. I to av tekstane vert det nemnt at borna deira for fyste gong har fått vener etter dei byrja på spesialskulen. Andre foreldre hevdar at barna deira fekk likeverdige relasjonar fordi dei møtte på andre barn som likna på spesialskulen. Spesialskulen førte difor

til fellesskap og vennskap blant elevane i følgje fleire av dei utvalde tekstane.

Ein av foreldra trekk fram ein kritikk om segregeringsomgrepet som vert brukt om spesialskulen, og fortel følgjande «Kan vi kalle spesialskulen segregering når den gir moglegheit til inkludering i ein fellesskap og fører til venskap som varer livet ut?» Her hevdar forelderen at spesialskulen, som mange hevdar er segregerende, faktisk gir moglegheit til inkludering i fellesskap. Ein annan forelder trekk også fram misnøye med at spesialskular ofte vert satt synonymt med segregering. Denne forelderen har eit anna syn på dette, og hevdar at den ordinære skulen er segregerende for sitt barn. I desse to tekstane drøftar foreldra segregeringsomgrepet opp mot deira erfaring av spesialskular, og uttrykker at dei ikkje har same oppfatning som andre kan ha av denne forma for spesialundervisning.

Foreldre nemner også sine erfaringar angående dei vaksne som arbeider på spesialskulane. Eg vel å bruke omgrepet *vaksne*, fordi ikkje alle tekstar poengtera om det gjeld lærarar, pedagogar eller assistentar. Likevel brukar eg omgrepet *lærar* dersom det kjem tydeleg fram i teksten. I to av tekstane kjem det fram at dei vaksne har god fagleg kompetanse og eit stort fagmiljø, som gjer det mogeleg å utvikle til det betre når dei er samla på ein plass. Det vert også hevda at lærarane kan lære kontinuerleg av eigne erfaringar, og ved å lære av andre lærarar sine erfaringar. Foreldre hevdar at dette bidrar til god kompetanse og betre kvalitet på undervisninga. Det vert også nemnt blant fleire av foreldra at det er stor vaksentettheit på spesialskulane. I følgje ein av foreldra bidrar dette til ein tryggheit av å levere barnet sitt på skulen om morgonane. Det kan difor verke som at spesialskular arbeidar tettare med foreldre, har større vaksentettheit, har kompetente vaksne, slik at foreldra føler seg tryggare i valet om å ha barnet sitt på spesialskule.

I ein av dei utvalde tekstane hevdar ein av foreldra at spesialskule er sett på som eit unikt tilbod til sitt born. To andre foreldre fremmer spesialskulen som den einaste moglegheita som fungerer for deira born og at borna deira treng spesialskulane som eit tilbod. I ein tekst fremmer også foreldra viktigheita av å bevare spesialskulane for andre enn sitt eige born, og for andre born i framtida.

Det vert nemnt at dei vaksne på spesialskulane har ein større forståing og aksept over at «ting tar tid». Nokre foreldre hevdar at lærarane har meir tolmod og forståing for elevane, og større aksept over at dei er annleis og har ulike behov. I ein av tekstane vert det sagt at

barnet vert sett og akseptert, fordi lærarane brukte tid på å forstå og bli kjent med eleven. Vaksne som jobba på skulen tok seg tid for å gjere skulen ein trygg og god plass for eleven å vere, noko som gav utslag for at eleven endeleg treivst på skulen. Dette førte igjen til at barnet deira hadde det betre heime. Dette tydeleggjer verdien av å bli kjent med eleven, og forstå eleven sine behov, for at eleven skal trivast i skulen.

I ein av tekstane kjem det fram at måten spesialskulen er organisert på, støttar elevane sine allereie lærte kunnskapar og ferdigheiter, som igjen gir motivasjon og meistring for elevane. «Når elevane trivast på skulen, trivast dei også med seg sjølv, som vidare gir rom for læring», hevdar også ein av foreldra i dei utvalde tekstane. Samanhengen mellom trivsel og læring vert difor framheve blant fleire av foreldra.

Foreldra uttrykker i all hovudsak ein positiv haldning til spesialskular og deira betydning for deira born. Fleire understrekar at spesialskular gir unike moglegheiter for inkludering i fellesskap og vennskap, og at dei har dei største fagmiljøa og spesialpedagogar. Vidare argumenterer foreldre for å oppretthalde spesialskular som ein viktig ressurs for kommande generasjonar og understrekar at spesialskulane støtter elevane sine kunnskapar og ferdigheiter, som gir dei økt sjølvtilitt og motivasjon. Foreldra beskriver spesialskular som eit essensielt tilbod for deira born, som gir dem moglegheita til å trivast og utvikle seg i eit støttande og tilpassa læringsmiljø.

4.2 Ulike tema

Gjennom arbeidet med dei analytiske stega i kapittel fire har eg definert og namngitt sju tema som går igjen i foreldre sin beskriving av sin oppleving frå den ordinære skulen og spesialskulen; sosial interaksjon, tilgjengelegheit, læring, kvalitet, kompetanse og ressursar, forbetring, meistring og trivsel, og inkludering og segregering. Desse temaa kan ha ein samanheng eller overlappa kvarandre, men eg har likevel valt å sortere dei slik for å få ein tydelegare oversikt. Kva slags overlappingar og samanhengar det er kjem eg meir innpå i diskusjonskapitlet.

4.2.1 Sosial interaksjon

Sosial interaksjon er eit av temaa som kjem til syne blant foreldra. På den eine sida vert det fremma blant foreldra at spesialskular kan bidra til å gi barna ein kjennskap av fellesskap, fordi dei er saman med andre born som liknar og har same føresetnad og nivå. Nokre av foreldra trekk også fram at borna deira for fyste gong har fått venner, og blitt invitert til bursdag, som dei ikkje opplevde når dei gjekk på normalskulen. Det vert brukt argument som at dei nødvendige hjelpemidlane har ein naturleg plass, som til dømes bruk av rullestol, høyrslautstyr og andre synlege livsnaudsynte hjelpemidlar. Utvalde foreldre skriv også at borna sjølv merka at dei var annleis når dei gjekk på normalskulen, og at dette fekk ein negativ påverknad. Når dei kom til spesialskulen kom dei til ein plass der dei kjente seg "normale", og utvikla likeverdige relasjonar og vennskap. Det vert også brukt argument om at dei vaksne som arbeider på spesialskular ser elevane som dei er, har god kompetanse som også kan vere med på å bidra at elevane etablerer relasjonar og vennskap.

På den andre sida, vert frykta for at spesialskulane kan føre til ekskludering synleggjort blant to av foreldra, ettersom borna deira vert skilt frå jamaldrande. Dette ser dei på som ein utfordring fordi dei hadde ein oppfatning om at barna deira bør lære å vere saman med andre barn for å utvikle sosiale ferdigheiter for å igjen kunne fungere i eit samfunn. Foreldra var av den grunn fyst skeptiske til å sende borna på spesialskule, men enda likevel opp med positive opplevingar i forhold til den sosiale interaksjonen i skulen.

Sosial interaksjon kjem tydeleg fram blant alle dei utvalde foreldra. Temaet kan også koplast til fleire av dei andre temaa, som til dømes trivsel gjennom viktigheita av det sosiale for at elevane skal trivast i skulen.

4.2.2 Tilgjengelegheit

Eit anna tema som kjem fram blant foreldre er tilgjengelegheit. Tilgjengelegheit blant dei utvalde foreldra handlar om utforming, uteområde, universell utforming, fleksibilitet, størrelse og plass.

I ein av tekstane vert det nemnt at spesialskulane har unike tilbod som til dømes sanserom, der elevane kan trekke seg ut for å unngå støy og uro. Dette hevdar forelderen er med på å gi borna trygghet og ro, og er eit godt tilbod for å kople av dersom det skulle skje noko.

Det vert også nemnt stor grad av fleksibilitet og føreseielegheit i spesialskulane, som var noko fleire ikkje opplevde i like stor grad på normalskulen. Det vart nemnt blant ein forelder at barnet ikkje hadde mogelegheit til å kome inn døra på den ordinære skulen, som førte til at hen vart sitjande igjen mens dei andre borna sprang inn i klasserommet etter friminutt. Dette framhevar ein dårleg universell utforming i den ordinære skulen.

Det vert også nemnt blant to av foreldra at samfunnet ikkje er laga for deira born, og at det er ein lang veg å gå før alle vert inkludert. I ein av tekstane vert det understrekt at dersom ein skal kalle normalskulen inkluderande, er første steg å byrje å inkludere på samfunnsnivå. Denne forelderen hevdar og at dersom den ordinære skulen er tilgjengeleg og har eit godt pedagogisk tilbod, kan det vere med på at færre ønsker å gå på spesialskulen. Slik som skulesystemet er i dag, hevdar forelderen at spesialskulen har det beste opplegget for barn som har ekstra behov.

Tilgjengelegheit kjem difor tydeleg fram i fleire av dei utvalde tekstane, nokre tekstar meir enn andre. Tilgjengelegheit vert tatt opp i forbindelse med ulike tilbod, fleksibilitet, føreseielegheit og utforming.

4.2.3 Læring

Læring er også eit tema fleire av foreldra trekk fram i dei utvalde tekstane, og omfamnar både sosial og fagleg læring. Ein av foreldra ytrar at spesialskular har ekstra stort fokus på å utruste elevane til å gjennomføre daglegdagse gjeremål, som til dømes det å gå på butikken, ta bussen og bestille mat. Dette bidrar til sosial meistring hos elevane, i følgje forelderen.

Samlege foreldre hevdar også at spesialskulen gir større rom for læring, der ein av foreldra grunnjev det med at lærarane støtta seg på elevane sine allereie lærte kunnskapar og ferdigheiter.

I tekstane kjem det også fram blant foreldra at barna deira ikkje lærte det same som dei

andre, eller ikkje lærte noko som helst medan dei gjekk på normalskulen. Men når dei blei flytta over til spesialskule gjekk læringskurva oppover. I følge ein av foreldra bidrog dette til at læringskurva auka i heimen, fordi barnet også vart meir lærevillig heime. Blant ein annan forelder vert det fremma at spesialskulen gir større rom for læring enn normalskulen, og at barnet har hatt ein positiv framgang etter hen byrja på spesialskulen.

Mange føresette trekk også fram koplinga mellom læring og trivsel. Ein av foreldra hevdar at «et overordna mål for læring er trivsel». Det tydeleggjer at fleire foreldre ser samanhengen mellom trivsel og rom for å lære noko nytt. Ein annan forelder trekk også fram denne samanhengen, og hevdar at når borna trivast i skulen, er dei meir mottakelege for læring, fordi dei da også trivast betre med seg sjølv. Dette gir rom for ny kunnskap hos barna.

Læring er difor eit sentralt tema blant foreldra, fordi læring er ein viktig del av skuledagen til elevane. Dette temaet kan ein også knytte til andre tema, blant anna meistring, fordi når elevane kjente på meistring auka læringskurva.

4.2.4 Kvalitet, kompetanse og ressursar

Foreldra i dei utvalde tekstane trekk også på temaet om kvalitet. Dette temaet omhandlar fleire felt, til dømes kompetanse på lærarar og undervisning, ressursar, opplegg, generelt sett kvaliteten på opplæringa elevane får. Føresette som meiner at spesialskulane tilbyr ein betre kvalitet på opplæringa, hevdar blant anna at spesialskulane har lærarar med gode fagleg kompetanse og erfaring, der lærarane også framleis utviklar seg sjølv ved å arbeide saman på ein plass. Andre aspekt som vert hevda blant foreldra er at det alltid er vaksne rundt på spesialskulane. Det kjem også fram at dei vaksne også er trygge og stabile, som ser kvar enkelte elev.

Ein av dei mest tydelege aspekta ved dette temaet er at foreldre hevda at spesialskulane har eit betre tilpassa læringsmiljø, som er med på å auke elevane sine moglegheiter til å lære og forbetre deira kunnskapar og sosiale ferdigheiter. Andre kvalitetar spesialskulane har, er tilbodet av ressursar. Det vert nemnt blant to av foreldra at det eksisterer spesialtilpassa rom for elevane, blant anna sanserom og musikkrom. I normalskulen derimot hevdar nokre føresette at dei sjeldan har tilbod som borna deira har rett på, som kan skyldast økonomi

eller at foreldra opplever at skulen ikkje har forsøkt nok. Til tross for at økonomien kan sette ein stoppar, hevdar ein av foreldra at lærarane ved spesialskulen ser moglegheitene, og utnyttar desse. Fleire av foreldre uttrykker at lærarane ved spesialskulane gir borna deira meir individuell tilnærming til læring, som fører til økt læring og meistring. Meistring er eit eige tema vi kjem vidare innpå.

Ein annan aspekt av dette temaet er at foreldre meiner at spesialskular har kvalifiserte lærarar, og dei største fagmiljøa. Ein kan difor knytte kompetansen i spesialskulane som ein kvalitet. Det kjem også fram meiningar om kompetanse, hovudsakleg fokus på kompetanse blant lærarane. Føresette uttrykker generelt at lærarane og dei andre vaksne i spesialskulen har god fagleg kompetanse, og klarar å sjå den enkelte elev sine behov og vidare gi den utfordringa dei treng. Det er også positivt i følgje to av tekstane at lærarane er samla på ein stad, fordi da kan dei «styrke og utvikle sitt fagmiljø og kompetanse» seg imellom. Dette hevdar dei er med på å bidra til å gi ein betre undervisning og oppleving blant elevane på skulen. På grunn av lærarane sin kompetanse hevdar ein av tekstane er med på å gi betre tilpassing i spesialskulen, og fører til at lærarane har større rausheit for elevane.

Kompetanse kan ein knytte til andre tema, blant anna læring. Ved at spesialskulane har kompetanse kan dette bidra til at elevane lærer betre. Å ha kompetente lærarar i spesialskulen kan ein også knytte til temaa om kvalitet, og vert trekt fram i fleire av tekstane. Kvalitet og kompetanse er dermed sentral i dei utvalde tekstane, der det vert hevda at spesialskulane har gode ressursar og god kvalitet på undervisninga, på grunn av blant anna kompetente lærarar.

Ressursar vert også trekt fram i dei utvalde tekstane. Her vert det hevda at tilbodet borna deira får i spesialskulen er unikt, og inneheld blant anna sanserom og andre tilpassa rom. Dersom slike tilbod også skulle vert i normalskulen ville det kosta for mykje, i følgje foreldre. Dei hevdar også at dei ikkje har dei økonomiske ressursane i den ordinære skulen, og at dersom skulen skulle blitt like tilgjengeleg og ha eit like godt tilpassa tilbod, vil det koste for mykje pengar. Økonomi kan også knytast opp mot fleire av dei andre temaa, fordi på nesten alle punkt kunne blitt forbetra dersom ein hadde hatt pengane til det. Dømer som blir trekt fram er pengar til utstyr, personale, tilgjengelegheit etc.

4.2.5 Forbetring

Forbetring er også eit tema som kjem fram blant fleire av foreldra. Det handlar om at det er fleire aspekt som kan forbetrast i skulen slik at skulen vert betre. Ein av foreldra skriv blant anna at «samfunnet er ikkje laga for mitt born» og «dersom vi kan seie at dei vert inkludert, må ein ruste opp heile samfunnet». Sitatet understrekar at forbetringa må skje på ulike nivå, for at alle skal bli inkludert. Fleire foreldre uttrykker at samfunnet har ein lang veg å gå før ein kan seie at dei vert inkludert. Heile samfunnet har forbetringspotensiale, og for at elevane skal bli inkludert i normalskulen, må dei først bli inkludert i samfunnet i følgje ein forelder. Det handlar blant anna om å leggje til rette for elevar i rullestol, elevar som er sensitive for støy, elevar som treng orden rundt seg, elevar som treng faste rutinar, elevar med synsvanskar, elevar med høyrsele vanskar, elevar med bevegelses vanskar. Det kan verke som at det har gått så langt at dei ikkje forventar at dei vert inkludert i normalskulen, fordi dei blir ikkje inkludert på dagleg basis. På den ordinære skulen hevdar fleire foreldre at dei vaksne ikkje klarar å gi det borna deira har behov for, både på grunn av økonomi, men også vilje og tid blant lærarane.

I ein normalskule vert det trekt fram blant foreldra at lærarane har fleire elevar, og at det er mindre vaksentettheit. Ofte får elevane ein assistent som følgje dei heile vegen, og da får ikkje borna deira nok fagleg utfordring. I følgje foreldre resulterer det ofte i at borna deira blir plassert på eige rom med skjerm Brett. Ein av foreldra stiller spørsmålet: «Korleis kan ein kalle dette ein inkluderande skule?». Spesialskulane derimot klarar å tilpasse for elevane i følgje foreldre, men dei uttrykker samtidig at det framleis er forbetringspotensiale der også, fordi dei ikkje har nok pengar til å kunne forbetre. Det økonomiske setter difor ein stor stopper for endring for deira born.

Foreldre tar opp at det er forbetringspotensiale når det gjeld økonomi. Her vert det hevda blant to av foreldra at tilbodet borna deira får i spesialskulen er unikt, og inneheld blant anna sanserom og andre tilpassa rom. Ein av foreldra hevdar at normalskulen ikkje har dei same økonomiske ressursane som spesialskulane, og at dersom normalskulen skulle blitt like tilgjengeleg og ha eit like godt tilpassa tilbod, vil det koste for mykje pengar. Forelderen hevdar av den grunn at det kan vere meir kostnadseffektivt å ha spesialskular, fordi spesialskulen tilbyr unike løysingar og spesialpedagogane kan støtte seg på og lære av

kvarandre.

Økonomi kan ein knytte opp fleire av dei andre temaa, fordi på nesten alle punkt kunne blitt forbetra dersom ein hadde hatt pengane til det. Det handlar om pengar til utstyr, personale, tilgjengelegheit etc. Forbetring er sentral i alle dei utvalde tekstane fordi foreldre har klare meiningar om kva tiltak som kan gjerast for å gjere det betre for elevane, både på samfunnsnivå, skulenivå og individnivå.

4.2.6 Meistring og trivsel

Meistring kjem også ofte fram i debatten bant foreldre angående spesialskular i Noreg. Foreldre som er positive til det, hevdar blant anna at spesialskulane er med på å gi borna deira moglegheit til å meistre i sin eigen kvardag, som er med på å utvikle deira sjølvtilit. Andre tema knytt til meistring omhandlar blant anna at spesialskular er ein trygg arena der borna deira får kjensla av å høyre til. Foreldre hevdar også at slik som spesialskulen er organisert, så støttar dei undervisninga på elevane sine allereie innlærte kunnskapar, som er med på å gi elevane meistring, motivasjon og få trua på seg sjølv. Ein av tekstane trekker fram at barnet trakk seg unna dei andre i normalskulen, som eit resultat av kjensla av å vere annleis. I følge foreldre møtte borna i spesialskulen for fyste gong andre barn som likna seg sjølv, som førte til fellesskap, vennskap og likeverdige relasjonar blant elevane. Trivsel vert dermed ein viktig faktor for meistring, som er eit eige tema vi kjem meir innpå.

Mange opplevde difor det som ei positiv endring då dei byta skule, fordi borna deira fekk kjenne på meistring på grunn av god kompetanse frå lærarane. Ein forelder skriv at barnet deira fekk kjenne på «ei berusande kjensle av meistring», fordi barnet vart sett som seg sjølv. Viktigheita av at elevane skal meistre er eit gjennomgåande tema i dei utvalde tekstane. Dette temaet kan ein sjå saman med temaa om trivsel og læring, på grunn av at meistring kan påverke om elevane trivast og er mottakelege for å lære på skulen.

Trivsel er også eit sentralt tema foreldre trekk fram. Foreldre som er positive til spesialskular, meiner at spesialskular er med på å gi borna deira moglegheiter for å trivast og utvikle sosiale ferdigheiter. Fleire av foreldra som har born på spesialskule har opplevd ein positiv endring etter at barna flytta frå normalskulen, både når det gjeld trivsel, men også meistring

og faglege prestasjonar. To av foreldra gir også uttrykk for at borna også trivdas i den ordinære skulen, fordi lærarane gjore alt dei kunne for borna med dei midlane dei hadde tilgang på. Dette gjaldt særleg dei fyste åra på skulen, då deira born var meir like dei andre elevane på deira alder. Til tross for at borna deira trivdas i normalskulen, merka elevane sjølv at dei andre elevane voks frå dei, både når det gjaldt fagleg kunnskap og sosial ferdighet, som skapte større skilnadar blant elevane og mindre trivsel i følgje føresette. Ein påstand frå ein forelder er «dersom du trivast på skulen, trivast du også meir med deg sjølv – noko som igjen fører til meir læring», andre argumenterer også med at «læring er trivsel». Dei hevdar difor at dersom ein trivast på skulen, har ein lyst og kapasitet til å lære.

Det understrekar viktigheita av å trivast i skulen, og kan koplast opp til andre tema i dei utvalde tekstane. Trivsel er ein viktig faktor i skulen for at elevane skal kunne tileigne seg kunnskap og utvikle sosiale ferdigheiter.

4.2.7 Inkludering og segregering

Inkludering og segregering er det som førekomme mest av i dei utvalde tekstane som viser foreldre sin meining om spesialskular og ordinære skular. Inkludering vert synleggjort blant anna ved at nokre forsette meiner at spesialskular er ein viktig del av skulesystemet for å sikre at born får den hjelpa og støtta dei treng. Andre hadde derimot eit stort ynskje om at barnet deira skulle inkluderast i normalskulen men at det ikkje fungerte.

Dei føresette som hevdar for at spesialskular er viktig for inkludering brukar argument som at spesialskular gir borna deira moglegheit for å interagere med andre born som er like dei sjølv, som vidare kan bidra til større trivsel og sosial interaksjon fordi dei får vere del av eit fellesskap. Ein av foreldra brukar argument som: «spesialskulen gir moglegheit til inkludering i fellesskap og vennskap». Dette tydeleggjer at spesialskulen kan opplevast som ein inkluderande arena for nokre.

Det kjem også fram blant ein av foreldra at forsøket på inkludering førte til einsemd og frustrasjon, og ein annan forelder hevdar at det som skulle vere «den inkluderande skulen», i staden for førte til segregering. Det vart også nemnt at dagens samfunn og skulesystem er langt frå inkluderande. I følgje ein forelder krev det store endringar dersom ein skal få til

prinsippet om ein inkluderande skule i normalskulen som til dømes betre ressursar, meir pengar, betre kvalitet, betre opplæring og tilgjengelegheit. Dersom dette vert gjennomført, hevdar forelderen at det kan føre til at færre søker seg til spesialskular, for da vert tilbodet like bra i dei ordinære skulane. Ein forelder trekk også fram politisk vilje som eit argument, og hevdar at politikarane har eit ansvar for å gi gode tilbod til folket, men i staden for føler foreldre at dei gjer «nåløyet trangare» for familiar som dei. Fleire føresette uttrykker difor at samfunnet ikkje er laga for deira born, og at det er ein lang veg å gå før det blir det.

For at prinsippet om ein inkluderande fellesskule skal kunne gjennomførast kjem det fram i eine teksten at ein må byrje på samfunnsnivå. Dersom normalskulen vert meir tilgjengelege, og gir eit betre pedagogisk tilbod enn dei gjer i dag, vil det kanskje føre til at fleire ynskjer å gå på normalskulen og at det ikkje vert eit like stort behov for spesialskular. Men per dags dato hevdar forelderen at spesialskulen fungerer betre, og er meir inkluderande enn den ordinære skulen.

Det vert også stilt kritiske spørsmål frå ein av tekstane når det gjeld inkludering; Kvifor må mitt born inkluderast? Kvifor ikkje inkludere dei «normale» borna i mitt born sitt liv? Det vert dermed uttrykt kritikk mot korleis ein skal gjennomføre inkludering, både på samfunns- og skulenivå.

To av foreldra gir uttrykk for at dei gjerne ønsker at borna deira skal bli inkludert i den ordinære skulen, men at det ikkje fungerte slik som den ordinære skulen er organisert i dag. Av den grunn hevdar dei at endring bør skje, før ein kan hevde at det «betre» for elevane å gå på normalskulen enn spesialskulen. Dei uttrykker også at det som skal vere inkludering i normalskulen, heller opplevast som segregering for nokon.

Segregering kjem også til syne, men vert trekt fram ulikt blant foreldra. Nokre ser på segregering som noko negativt og stigmatiserande, medan andre ser på segregering som noko positivt for deira born. Det kjem fram i fleire av tekstane at spesialskular ofte vert eit synonym for segregering i ulike debattar, fordi ein i spesialskular flyttar dei som er annleis vekk frå dei normale. Ein av foreldra uttrykker særleg at dette kjem fram blant enkeltpersonar som forskarar, og andre organisasjonar. Her set ein av foreldra ned foten, og hevdar at for dei er det å bli tvinga til å gå i normalskulen som er å segregere dei. Mange føresette kritiserer at spesialskular framstillast som segregerende av andre vaksne, spesielt

av dei som ikkje sjølv har erfaring med barn på spesialskular. Foreldre uttrykker også at det å sende borna sine på spesialskular vert stigmatisert, på grunn av det som kjem fram i debatten angående spesialskular. Fleire foreldre er også tydelege på at spesialskular er ikkje nødvendigvis det som fungerer for alle, men for deira born fungerer det, og det må akseptast at for nokre born er spesialskule ein god løysing.

Fleire uttrykker også ein bekymring mot normalskulen. Det som skal vere ein inkluderande skule, vert heller segregering på grupperom eller bak skjerm. Foreldra som uttrykker dette forstår ikkje kvifor det er misnøye mot spesialskulane, og ikkje isoleringa som dei opplever går for seg i den ordinære skulen. To av foreldra hevdar at deira born opplevde meir segregering og isolering på normalskulen, enn når dei vart flytta over til spesialskulen. Eit omskrive sitat frå eine føresette; Korleis kan ein kalle spesialskulen segregering, når den er med på å gi moglegheit til inkludering i fellesskap, som også fører til vennskap blant våre born? Dette uttrykket poengterer at spesialskulen er inkluderande på grunn av fellesskapet skulen er med på å gi. Nokre føresette meiner difor at segregering i spesialskulen ikkje er så negativt, fordi det er med på å bidra til at dei får ein god oppleving og at dei trivast i skulen.

Inkludering og segregering er difor sentral i dei utvalde tekstane. Ein kan anta at dei fleste utvalde tekstane omtalar spesialskulen som ein segregerende undervisningsmetode, men det betyr likevel ikkje at det er i ein negativ forstand. Det er også nokre som fremmer at spesialskulen, som ein segregerende undervisning, er meir inkluderande enn normalskulen.

5.0 Diskusjon

For å svare på studien sin problemstilling *Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?* vil funn bli tolka og drøfta i lys av relevant teori og forskning som er presentert i kapittel to. Denne diskusjonen vil ta utgangspunkt i forskingsspørsmåla: *Korleis vert spesialskulen beskriven i dei utvalde tekstane? Kva forståingar av spesialskule og ordinærskule kjem fram? Kva tema kjem fram i dei utvalde tekstane?* Eg har difor samla saman fem forståingar av skulen som kjem til syne i teorien og funna. Dei mest sentrale funna frå kapittel fire er at foreldre frå denne studien generelt er fornøgd med spesialskulen, men vektlegg ulike faktorar for kvifor dei er fornøgd. Derfor vil dette diskusjonskapittelet starte med ulike beskrivingar av spesialskulen som foreldre tar opp, sett i samanheng med teori og tidlegare forskning.

I den første delen av dette kapittelet kjem beskrivingar av spesialskulen som segregerende, i den andre delen vert beskrivingar av spesialskulen som inkluderande presentert, neste beskriving omhandlar spesialskulen som ein sosial og lærande arena. Til slutt kjem beskrivingar av spesialskulen som kompetent og ressurssterk, og siste beskriving omhandlar spesialskulen som effektiv. Etter å ha presentert desse fem forståingane, kjem det eit avsnitt der eg diskuterer synet på spesialskule blant foreldre og forskingsartiklar, dokument og rapportar. I den siste delen skal eg diskutere om dagens skule er for alle, og om spesialskuledebatten er eit uløseleg problem.

5.1. Ulike beskrivingar av spesialskulen

Etter å ha gjennomgått dei analytiske stega oppfatta eg at alle dei utvalde foreldra beskriv spesialskule på ulike måtar. Relevant teori beskriver også spesialskulen på ulike måtar. Gjennom funnet av dei åtte tema i førre kapittel og den relevante teorien, har eg forma fem forståingar av spesialskular som vert sentrale i diskusjonsdelen. Nokre ser på spesialskule som ein segregerende undervisningsmetode, men som ein ikkje nødvendigvis påpeikar som noko negativt blant alle. Andre beskriv spesialskule som ein inkluderande undervisningsmetode, som er med på å gi moglegheit til inkludering i fellesskap og vennskap blant borna. Nokre av tekstane trekk fram viktigheita av det sosiale fellesskapet ein får av å

gå på spesialskulen, og andre fremmer meir utestenging og utanforskap. Blant nokre av dei utvalde tekstane er det faglege fokuset også sentralt, både at spesialskulane kan gi meir motivasjon til læring, men også at spesialskulen ofte har for lite forventningar til elevane. Det er også fleire av tekstane som tar opp ressursane og kompetansen som finner stad i spesialskulen, i både positiv og negativ forstand. Til slutt vert beskrivinga om spesialskule som ein effektiv arena presentert. I dei utvalde tekstane kjem det difor fram fleire beskrivingar av spesialskulen, som vert presentert vidare her.

5.1.1 Spesialskulen som segregerende

Ein av dei utvalde tekstane tar opp at spesialskule ofte vert synonym for segregering i ulike samansetningar, fordi ein flyttar dei som er annleis vekk frå det normale. Dette hevdar forelderen er ein misforståing mange har av spesialskular, fordi dei opplever at å tvinge borna til å gå i normalskulen, vil vere å segregere dei. I fleire av tekstane vert det gitt uttrykk for at dei føler det å sende borna sine på spesialskule er stigmatisert, på grunnlag av det som kjem fram i debatten om spesialskule blant enkeltpersonar og organisasjonar. Det vert av den grunn gitt inntrykk for at mange har den oppfatninga om at spesialskular er segregerende, men for dei som har barn i spesialskular opplever ikkje dette. Ein forelder nemner den spente oppstarten på spesialskulen, og fortel at det gjekk over all forventning, til tross for at spesialskulen vert sett på som segregerende.

Andre foreldre trekk fram at spesialskulen eksplisitt er ein segregerende undervisningsmetode, men at det ikkje nødvendigvis er noko negativt. Dette grunngjev dei med at spesialskulen bidrar med at borna får ein god oppleving og trivast i skulen, fordi det er meir rom for tilpassing. Grunnen til dette er for det fyste fordi det er færre elevar på skulen å forholde seg til. For det andre så er elevane i spesialskulen likare, og har likare forutsetningar. For det tredje så vert det hevda blant fleire foreldre at spesialskulane har større vaksentettheit. Ein forelder nemner også at spesialskulen ikkje nødvendigvis er for alle barn, men for nokre er den segregerende undervisninga ein god løysing.

I ein annan tekst vert redselen for å skilje barnet sitt frå andre born på same alder fremma. Likevel tok foreldra valet om å sende barnet sitt på spesialskule, fordi barnet skilte seg ut frå

dei andre elevane utvikla seg fortare. Sjølv om dei hadde eit ønske om å ha barnet i normalskulen, passa ikkje barnet lengre i den vanlege skulen.

Ein kan tolke det som at sjølv om dei fleste foreldra beskriver spesialskulen som segregerende, er ikkje dette i negativ forstand. Rapportar og andre forskingsartiklar hevdar derimot i større grad at spesialskulen er segregerende. Nordahl-rapporten hevdar som sagt at all undervisning utanfor den ordinære skulen er segregering (Nordahl et.al, 2018, s. 129). Det ser vi også i Barneombudet sin rapport, som gir ein bekymring angående det aukande talet på elevar som får tilbod om spesialundervisning utanfor den ordinære skulen, til blant anna spesialskular (Barneombudet, 2018, s. 74).

Segregere for å inkludere?

Den ordinære skulen har som tidlegare nemnt eit mål å vere ein inkluderande skule. Både Nordahl-rapporten og Barneombudet sin rapport hevdar at det er ein skremmande utvikling av segregerte tilbod til elevar med spesialundervisning. Samtidig viser funna i studien at foreldre opplever at det som skal vere ein inkluderande skule, ikkje fungerer for deira barn. Foreldre hevdar at normalskulen ikkje er i stand til, eller villig til, å leggje til rette for ein tilpassa og ideell kvardag for barna deira.

Funna i denne studien viser også at foreldra erfarer at barna ikkje passar innanfor rammene som er satt i den ordinære skulen. Det vert hevda at barna merkar sjølv at dei skil seg ut, og er annleis. I normalskulen kan ein difor anta at barna vert oppfatta som eit avvik frå normalen. Den medisinske og statiske normaliteten vert dermed ekstra tydeleg i den ordinære skulen. I spesialskulen derimot, opplever foreldra at barna sine passar inn, og er normale. Dette resonnerer godt saman med den moralske normalitetstradisjonen, i forhold til at dei er normale innan ein gruppe.

Funna som har vert gjort i denne studien blant foreldre viser at dei hevdar at nokre elevar har best utbytte av spesialskulen. For dei opplevast det som urettferdig at barna sine må gå i normalskulen, som ikkje opplevast inkluderande for dei. I følgje Terje Ogden (2012, s 25) viser rapportar at foreldra er positive i forhold til miljøet og undervisninga borna deira får i segregerte tilbod. Likevel hevdar han at utfordringa ikkje ligg i skulegangen til elevane, men

livet som ein fungerande person i samfunnet etter skulegangen. Han meiner at vi veit for lite om dette, men at dei ikkje er usannsynleg at elevar frå segregerte tilbod klarar seg dårlegare. Det er difor viktig at foreldre tenkjer langsiktig for vala dei tar for barna sine.

I følgje funna i det utvalde materialet beskriv foreldre spesialskulen som inkluderande på grunn av fellesskapet der elevane ikkje skil seg ut og er annleis. I spesialskulen opplever dei å vere normale, og ikkje eit avvik. I ein medisinsk forståing av normalitet vil alltid elevar med nedsett funksjonsevne bli sett på som eit avvik, fordi dei har behov for hjelpemiddel som til dømes rullestol og høyreapparat eller har ein sjukdom eller diagnose. I forhold til normalitetstradisjonane innanfor den statiske normalitetsforståinga, kan spesialskulen som ein segregerte gruppe tyde på at dei føler seg normale innanfor denne gitte gruppa. Dette gir ein kjensle av normalitet for foreldra og elevane, fordi dei opplever dei rundt som lik seg sjølv med likare forutsetningar.

Til tross for at forskingsartiklar og organisasjonar ser på spesialskular som segregerte tilbod, kjem det fram i denne studien at foreldre gir inntrykk for at dei føler seg meir inkludert i spesialskulen, enn i den vanlege skulen. Ein kan dermed hevde at segregering kan føre til inkludering.

Peder Haug hevder også at det som skal vere inkludering i skulen, heller blir ekskludering (Haug, 2021, s. 68-70) . Han kallar spesialskular for eit døme av aktiv ekskludering ved ekskludering frå opplæringa i fellesskulen, fordi elevane vert ekskludert ved å bli flytta til ein alternativ opplæring ut av den ordinære skulen.

Målet om inkludering er felles for alle, men det er diskusjonar om kor vidt inkluderinga skal gjennomførast, og kva midlar som skal til for at elevane vert inkludert. Ein kan på bakgrunn av dette drøfte om dagens inkluderingsomgrep er inkluderande for alle. Dersom ein forstår inkludering som der alle skal samlast og vere saman i fellesskap, kan funna i denne studien tyde på at det ikkje er optimalt for alle. Om ein ser på inkludering som at alle skal ha lik tilgang til godar som passar for seg kan dette passe fleire. Dette inneberer til dømes godar som spesialskular, sjølv om det kan frå utsida sjåast på som segregerte, opplevast det som den beste opplæringa for nokre elevar i følgje utvalde foreldre.

Dersom ein ser på historia til spesialskular, kan ein forstå kvifor fleire stiller seg skeptisk til

segregerande undervisningsmetodar. Tidlegare var spesialskular ein oppbevaring for elevar som ikkje kunne følgje med i ordinær undervisning, eller for elevar som kunne forårsake «skade» på dei andre elevane.

5.1.2 Spesialskulen som inkluderande

I forhold til beskrivinga av spesialskule som segregerande, er det fleire foreldre som beskriver spesialskulen som inkluderande. I ein av dei utvalde tekstane fremmar forelderen at spesialskulen er langt i frå segregerande, fordi elevane vert sett som den dei er, og får vere saman med dei andre borna. Ein av tekstane slår fast at spesialskulen gir moglegheit til inkludering, på grunn av fellesskapet som er på spesialskulen. Dette fellesskapet er med på at elevane vert inkludert i spesialskulen, fordi borna deira får moglegheit til å interagere med andre born som er like seg sjølv. I ein tekst vert det også nemnt at elevane for det fyste blir inkludert av andre elevar, men dei vert også inkludert av dei vaksne som jobbar på skulen. Denne forelderen har eit inntrykk av at barnet vert sett som seg sjølv på spesialskulen. I ein annan tekst vert spesialskulen framstilt som inkluderande, fordi borna kjem ein plass der dei er «normale» og at spesialskulen er eit sted der dei høyrer til. Det vert også hevda i ein av dei utvalde tekstane at hjelpemidlar som er nødvendige for elevane har sin naturlege plass i spesialskulen, og oppfattar difor at spesialskulen som meir inkluderande enn samfunnet elles er.

Ein kan også drøfte om dagens inkluderingsomgrep er inkluderande for alle. I følgje Uthus må ein vere forsiktig med å forstå inkludering som det einaste målet, fordi det ikkje nødvendigvis er det beste for alle elevar (Uthus, 2022, s. 140). Det same kjem fram blant fleire av foreldra i dei utvalde tekstane. Fleire foreldre hevdar at barna deira vert inkludert i spesialskulen, og segregert i normalskulen, gjennom deira forståing av omgrepet inkludering.

Inkludering har som tidlegare nemnt vert eit sentralt mål i den norske skulen sidan 1990-talet. På den eine sida kan inkludering bli forstått som eit prinsipp der ein held på spesialundervisninga og gir elevar med behov ekstra støtte. På den andre sida kan ein forståing av inkludering føre til ønske om å fjerne retten til spesialundervisning. Den inkluderande skulen har som eit mål å vere tilgjengeleg for alle, der barn har rett til å gå på

sin nærskule (Opplæringslova, 1998, §8.1). Dersom skulen skal vere for alle, kvifor treng vi spesialundervisning da?

Dersom ein ser på forskingsartiklar og annan teori om spesialskular, vert spesialskulen i hovudsak ikkje framstilt som inkluderande. Thomas Nordahl saman med sitt utval hevdar at dagens spesialundervisning står i motsetjing til prinsippet om inkludering for alle, og har difor foreslått å fjerne retten til spesialundervisning (Nordahl et.al, 2018, s. 222). Dersom ein ser tilbake på inkluderingsomgrepet sine tre dimensjonar, kan ein hevde at Nordahl-rapporten fokuserer ekstra på den fysiske og organisatoriske dimensjonen av inkludering, der dei særleg vektlegg tilgangen til fellesskap med andre. Ein kan også hevde at dette kan vere frå ein objektiv side, fordi det er sett korleis skulen er tilrettelagt for inkludering, utan å nødvendigvis høyre med dei det angår. Foreldre derimot har ofte ein større innsikt i barna sine liv, og ein kan difor hevde at dei ser inkludering på ein meir subjektiv måte. Likevel er det ikkje direkte frå ein subjektiv måte, da det ikkje er direkte etterspurt barna sin oppleving.

5.1.3 Spesialskulen som ein lærings- og sosialiseringsarena

Alle foreldra i dei utvalde tekstane gir uttrykk for at spesialskulen har vert ein sosial arena for deira born. I tre av dei utvalde tekstane fortel foreldra at borna deira for fyste gong har opplevd å få vener, og ein av tekstane trekk fram at barnet også for fyste gong oppleve å bli invitert med heim og i bursdag etter skuletid. Det vert hevda blant fleire av foreldra at spesialskulane har ført til fellesskap blant elevane, og grunnir det med at borna deira har treft på andre born som er like seg sjølv og har same føresetnad og nivå. Blant fleire foreldre kjem det også fram at det er ein trygghet for foreldra når dei ser at barnet deira er saman med andre born som liknar dei, i forhold til det kognitive og kva behov dei har. Spesialskulen førte dermed til fellesskap og vennskap blant elevane i følgje fleire av dei utvalde tekstane. Det understrekar viktigheita av å leggje til rette for at elevane kan danne seg vennskap i skulen.

Festinger sin sosiale samanlikningsteori viser som tidlegare nemnt at menneske er anlagt for å samanlikne seg med andre, og det har betydning for vår sjølvoppfatning (Uthus, 2022, s. 140). Det betyr at dersom elevane er saman med andre elevar som liknar dei gir dette ein

positiv effekt, som automatisk knytt dei saman, og dersom dei opplever store forskjellar kan dette gi ein negativ effekt for elevane. Det kan derfor verke som at fleire foreldre opplever spesialskulen som trygt, fordi det er andre elevar som er like. I den ordinære skulen derimot erfarte dei mindre sosial tilhørligheit, som gjore at foreldra opplevde det som mindre trygt. At barna deira er saman med andre barn som er like seg sjølv veier difor opp mot stigmatiseringa rundt spesialskular, fordi det er større forskjellar i den ordinære skulen, som gjer at dei føler at barna deira ikkje passar inn.

På den andre sida var det ein av tekstane som trakk fram redselen av å skilje barnet frå jamaldrande, på grunn av frykta for at dei ikkje fekk utvikla sosiale ferdigheiter for å kunne fungere i eit samfunn med andre. Likevel kom det fram i teksten at spesialskulen var eit positivt val for barnet, fordi barnet utvikla likeverdige relasjonar og vennskap.

I fleire av funna kjem det fram at spesialskulen har hatt eit riktig fokus på læring. Det vert hovudsakleg trekt fram sosial læring, men nokre av dei utvalde tekstane tar også opp fagleg læring. Her trekk nokre foreldre fram at skulen har hatt fokus på å lære elevane å gjennomføre daglegdagse mål, som å handle på butikken, lage mat, ta bussen etc. I eine teksten vert det hevda at spesialskulen gav større rom for læring, fordi lærarane støtta seg på elevane sine allereie lærte kunnskapar og ferdigheiter. Det vert også hevda i ein annan tekst at spesialskulane har eit betre tilpassa læringsmiljø, som er med på å auke elevane sine moglegheiter til å lære og forbetre deira kunnskapar og sosiale ferdigheiter. Ein annan forelder nemnte at læringskurva på barnet gjekk oppover, og at dette også vart lagt merke til i heimen. Barnet var mottakeleg for å lære noko nytt både på skulen og i heimen. Det vart også nemnt at for fyste gong ville barnet fortelje og vise om kva dei hadde lært på skulen.

Ein av foreldra tar fram at grunnen for at barnet lærte meir var fordi dei treivst i spesialskulen. Foreldereren nemnte også at når ein trivast i skulen, trivast ein også betre med seg sjølv som gir rom for å lære ny kunnskap. Det er dermed tydeleg at foreldra forstår læring som ein viktig del av skulen sin oppgåve.

I den norske skulen står det faglege og sosiale fokuset sterkt for å danne og utvikle elevane (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er likevel diskusjonar om kor elevane får den beste faglege og sosiale kompetansen. I følgje foreldra i dei utvalde tekstane vert det blant anna beskrive ei aukande læringskurve i spesialskulane. I Barneombudet sin rapport derimot, kjem

det fram etter foreldreundersøkingar at det vert stilt for lave forventningar til elevane i spesialskulane, og at dette fører til at barna ikkje lærer (Barneombudet, 2017, s. 50-51). Foreldra i dei utvalde tekstane hevder at læringskurva har gått opp, fordi lærarane bygger det nye innhaldet på tidlegare kunnskapar elevane har. Dette kan ha ein samanheng med at lærarane har ein god relasjon og kjennskap til elevane, der dei kjenner til kva elevane kan frå før av, og bygger vidare på dette.

Gjennom funna i analysen hevdar fleire av foreldra at spesialskular bidrar positivt til elevane sin sosiale kompetanse, fordi dei er saman med barn som liknar, i forhold til nivå og forutsetningar. I følge Festinger sin samanlikningsteori er mennesket skapt for å samanlikne seg med andre, så dersom barna vert kjent med andre barn som likar seg sjølv, kan dette gi ein positiv effekt for eleven sin sosiale kompetanse, fordi dei meir naturleg vert kopla saman seg i mellom (Uthus, 2022, s. 140). I rapporten *Tett på- tidlig innsats* vert det også nemnt at nokre av elevane som får tilbod i spesialskulen opplever større sosial tilhørligheit enn når dei gjekk i normalskulen, men i same avsnittet hevdar dei likevel at målet er å samle alle barn i normalskulen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Så sjølv om funn frå foreldre og Kunnskapsdepartementet sine funn fremmer at den sosiale tilhørligheit kan vere større i spesialskulen for nokre elevar, så er det fleire organisasjonar som vil avvikle spesialskulane.

Det kjem også fram i rapporten til Barneombudet at foreldre uttrykker fortvilning over at det blir stilt for lave forventninga til barna sine, som fører til at dei ikkje lærer (Barneombudet, 2017, s. 50-51) . Rapporten trekk også fram foreldre som uttrykker at dei ikkje opplever spesialskulen som er arena for fagleg og sosial læring, men som ein plass for «oppbevaring» (Barneombudet, 2017, s. 50). Dette er motseiande i forhold til funna i denne studien, men er viktig å fremme som ein utfordring andre foreldre har trekt fram. Det viser at ein ikkje kan generalisere at alle foreldre er fornøgd med tilbodet på spesialskulen i forhold til elevane sin faglege og sosiale læring.

5.1.4 Spesialskulen som kompetent og ressurssterk

Spesialskulen sin kompetanse og ressursar er også ein beskriving som kjem fram i tekstane. I forhold til kompetanse vert det nemnt at lærarane og dei andre vaksne i spesialskulen har

god fagleg kompetanse, der dei klarar å sjå den enkelte elev sine behov og deretter gi den utfordringa dei treng. Det vert også hevda at på grunn av at lærarane er samla på ein plass, er dette med på å styrke og utvikle fagmiljøet og kompetansen deira, der ein lærer av eigne erfaringar og av andre. Foreldre hevdar at dette er med på å bidra til å gi ein betre undervisning og oppleving blant elevane på skulen. Det vert difor sagt at kvaliteten på undervisninga på spesialskulen er bra, fordi lærarane har kompetanse og erfaring frå feltet.

I forhold til ressursar tar fleire av tekstane opp at det alltid er vaksne tilgjengeleg på spesialskulen, noko som oppfattast som trygt og bra for både elevane og foreldra. Det vert også nemnt at spesialskulane har unike tilbod som til dømes musikkrom og sanserom, der elevane kan trekke seg ut for å unngå støy og uro, eller når dei har behov for det. Foreldra uttrykker at dette gir borna trygghet og ro, og er eit bra tilbod for å kople av dersom det skulle vere noko. I ein av tekstane vert det også hevda at spesialskulane er fleksible og føreseieleg. Skulen er utforma på ein måte som tilfredsstillar alle elevane, med tanke på dei ulike utfordringane barn kan ha. Foreldre nemner til dømes at skulen er rullestolvenleg og høyrsløvenleg. Dei hevder at spesialskulen har godt utstyr og ressursar for å ivareta elevane på ein god måte. Likevel uttrykker dei at dette kunne vert betre, men at økonomien set ein stopper for det.

På den andre sida finn vi i Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* at segregerte tilbod er problematiske og ein skremmande trend, og grunngjev dette med at dei ikkje har nok lærarar med pedagogisk kompetanse og at er lite funksjonelt (Nordahl et.al., 2018, s. 129 & 215). I Barneombudet sin rapport uttrykker foreldre at lærarane som vert satt for å ha spesialundervisning ikkje har kompetanse (Barneombudet, 2017, s. 50). Dei hevdar også at det er dei «dårlegaste» lærarane som vert satt inn for sine barn, som skapar ubehag for barna sine. Det er difor ikkje alle foreldre som har like positivt uttrykk av spesialundervisninga.

Sjølv om foreldra i dei utvalde tekstane hevdar at spesialskulen har dei mest kompetente lærarane og best ressursar, viser rapportar og andre undersøkingar andre resultat. Det er likevel interessant at det er eit så stort sprik blant kva foreldra opplever og kva rapportar og andre undersøkingar viser. Dette kan grunngjevast med at det er store forskjellar i spesialskulane, og at det er nokre som er betre enn andre i forhold til kompetanse og

ressursar. Som tidlegare nemnt er det rektor som fordeler pengane innad i skulen, som også er ein avgjerande faktor.

Ressursar som ein barriere for opplæringa

Ressursar er ein viktig faktor, og vert poengtert i dei utvalde tekstane som ein barriere for elevane. Fleire foreldre hevdar blant anna at økonomi er den største utfordringa for kvaliteten på undervisninga. Som tidlegare nemnt hevdar ein av foreldra at normalskulen gjore så godt dei kunne for sitt barn, men at det økonomiske sat ein stopper for ressursane barnet trengte. Korleis kan ein seie at barnet er inkludert i den inkluderande skulen, når skulen ikkje klarar å få nødvendige ressursar på plass? I følgje Utdanningsdirektoratet, skal spesialundervisninga gå foran økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette samsvarar ikkje med erfaringane til foreldra som er henta frå dei utvalde tekstane. Kan ein hevde at den inkluderande skulen er eit skalkeskjul for å spare pengar? Det er ingen hemmelegheit at det er meir kostnadseffektivt å ha til dømes større klassar, færre lærarar og ufaglærte lærarar. Når foreldre i funna som er gjort i denne oppgåva hevdar at spesialskular er det beste for sitt barn, og fleire fryktar at spesialskulane skal leggest ned, kan ein ikkje avkrefte at ein av forklaringane kan vere på grunn av økonomi. Likevel hevdar rapportar at spesialskular og andre segregerte undervisningsformer ofte har ufaglærte vaksne. På den andre sida hevdar foreldra i dei utvalde tekstane at dei vaksne er kompetente og har eit godt fagmiljø.

Ein kan også diskutere om tilpassa opplæring er eit sentralt prinsipp i skulen for å spare pengar. Skuleøkonomien er pressa, og det er rektoren som fordeler pengane. Det kom fram i Nordahl-rapporten at jo fleire med spesialundervisning, jo mindre pengar gjekk til tilpassa opplæring (Nordahl et.al, 2018, s. 91) . NOU sitt forslag for å endre omgrepet tilpassa opplæring, til universell opplæring kan difor vere ein bakgrunn for å spare enda fleire pengar, fordi denne opplæringa skal i prinsippet romme fleire. Ein kan av den grunn også hevde at det nye omgrepet universell opplæring kan ha ein økonomisk gevinst for skulen og samfunnet generelt, fordi målet er at det skal romme enda fleire elevar i den ordinære opplæringa.

5.1.5 Spesialskulen som effektiv

Ein kan også hevde at det vert lagt fram ein forståing av spesialskulen som meir effektiv. I tekstane kjem det fram at spesialskulen kan vere ein meir effektiv metode for både elevane sjølv, men også lærarane. Elevane får i følge fleire av foreldra ein auka læringskurve på spesialskulen. Foreldra grunnjev dette med at lærarane er gode på å engasjere elevane, og at det faglege innhaldet er tilpassa deira nivå og allereie lært kunnskap. Det er difor enklare for elevane å lære noko nytt, når dei kan henge den nye informasjonen på allereie lærte knaggar. I ein av tekstane fortel ein forelder at «(...) kommer hjem og går gjerne rett på dataen for å øve på det (...) har lært på skolen». Sitatet understrekar at barnet også er meir mottakeleg for å lære noko nytt på andre arenaer enn skulen. Fleire av foreldra hevder dermed at barna deira lærer fortare og meir når dei gjekk på spesialskulen, enn når dei gjekk på den ordinære skulen. Ein kan av den grunn anta at spesialskulen har hatt positiv effekt for elevane sin læring, ved at den har vert meir effektiv.

Det vert også hevda at elevane bli kjent med andre barn raskare og oftare. På normalskulen fortel fleire foreldre om utanforskap og mangel på venner. Medan i spesialskulen hevdar dei at barna enklare får relasjon til andre på sitt nivå, fordi dei er likare. Spesialskulen vert difor også sett på som meir effektiv gjennom den sosiale læringa, fordi elevane enklare og fortare blir kjent med andre barn.

I følge foreldra har lærarane på spesialskulane eit tettare arbeids- og fagmiljø, der dei kan lære av seg sjølv og andre. Ein kan dermed anta at foreldre frå dei utvalde tekstane meiner at spesialskulen er meir effektiv fordi all kompetansen og ressursane er samla på ein plass.

Til tross for at det i funna kjem fram ein forståing av spesialskulen som effektiv, kan ein anta at forslaget om å endre omgrepet tilpassa opplæring til universell opplæring og fjerne den lovfesta retten til spesialundervisning vil føre til eit meir effektivt skulesystem. Dette på grunnlag av at ein ikkje treng å gå gjennom ein instans for å få spesialundervisning, men at skulen skal avgjere det sjølv. Dette gir ein meir effektiv opplæring, fordi ein får hjelp raskare enn å måtte vente lenge gjennom eit system.

5.2 Svart-kvitt syn på spesialskulen?

Etter å ha gjennomgått ulike beskrivingar av spesialskulen i dei utvalde tekstane, ser vi at dei byggjer på dei same beskrivingane. Dei beskriver i hovudsak spesialskulen som blant anna inkluderande, segregerende, sosial, lærande og kompetent. Dersom ein ser på tidlegare forskning om spesialskular, finn ein ikkje alle desse beskrivingane. Her finn vi beskrivingar som hovudsakleg handlar om segregering, utanforskap og ekskludering. I Nordahl-rapporten vert spesialskular eller spesialgrupper beskrive som segregerte tilbod i skulen (Nordahl et.al, 2018, s. 129). Barneombudet sin fagrappport og fremmer også spesialskular som segregerende, og fremmer det som ein bekymrande framgang i norsk skule (Barneombudet, 2017, s. 74). Denne problematikken vert også tatt opp i to av dei utvalde tekstane, som fortel at det er synd at organisasjonar og fagfolk ser på spesialskular som noko negativt.

Til tross for at ein kan anta at det er eit svart-kvitt syn på spesialskulen, ser ein likevel at det er fleire faktorar som spelar inn. Funna i denne studien framstiller foreldre som nokså samstemte forhold til sine erfaringar på den ordinære skulen og spesialskulen, men til tross for dette kjem det fram blant Barneombudet sin rapport, som også har henta informasjon frå foreldre, at det er fleire som ikkje er nøgd med tilbodet dei har fått i spesialskulen.

Ein kan difor ikkje seie at det er eit svart-kvitt syn på skulen, sjølv om funna frå denne studien gjennom undersøkinga av foreldre sine erfaringar uttrykker i all hovudsak positivitet til spesialskular, og dei fleste rapportar og studiar viser det motsette.

5.3 Er dagens skule for alle?

Dagens skulesystem er lagt opp for å kunne inkludere alle elevar, og skape ein skule for alle. Likevel kan det tyde på at dette ikkje fungerer like godt i praksis. Det kjem fram både blant foreldre og forskingsartiklar at dagens skule ikkje er optimal. Foreldre på den eine sida hevdar at dagens skule ikkje er tilpassa for alle, fordi barna deira vert ekskludert i den inkluderande skulen. På den andre sida hevdar andre at det er det spesialpedagogiske som er det store problemet, som sørger for at elevar vert segregert vekk frå den inkluderande skulen. I følge NOU vil dei fjerne retten til spesialundervisning, slik at fleire kan passe innanfor ramma «universell undervisning» (NOU 2019:23, s. 610) . Foreldre i dei utvalde

tekstane derimot hevdar at dei segregerte tilboda innanfor spesialundervisninga er det mest optimale for sine barn.

Det same kan ein sei om spesialsksular. Spesialsksular er tilbod som finnast i storbyane i Noreg. Det er difor ikkje eit tilbod som alle kan nytte seg av. Foreldre nemner ikkje dette som ein utfordring i dei utvalde tekstane, som til dømes kan vere på grunn av at dei allereie er busett i ein storby eller har tilgang på ein spesialsksulen nærme der dei bur. Funna i denne analysen belyser ikkje denne utfordringa av tilgjengelegheit. Likevel er dette nødvendig å nemne, sidan spesialsksular kan vere eit godt tilbod for dei som bur nærme, men dersom ein familie bur utanfor byen, må dei anten flytte nærmare eller gi barnet sitt ein lang reiseveg til skulen. Av den grunn kan det tyde på at spesialsksulen ikkje nødvendigvis er det beste alternativet for alle, og for nokon er spesialsksulen ikkje eit alternativ eingong.

Dermed tyder det på at dagens skule ikkje er for alle, men for elevar flest. Det er med dette eit forbettringspotensiale i den norske skulen.

5.3.1 Er det rom for ulikskap i den ordinære skulen?

Ein kan tolke erfaringane frå nokre av foreldra, der barna deira fekk spesialundervisning aleine på grupperom, som at det ikkje er rom for ein kvar elev i den ordinære skulen. Funna frå studien seier derimot ingenting om kor mange dette gjelder, men ut i frå funna i denne studien tyder det på at foreldre opplever at den ordinære skulen ikkje har rom for ulikskap slik som skulen er organisert i dag. Det er fleire foreldre som trekk fram at det er større vaksentettheit i spesialsksulane, som gjer skulekvardagen enklare for sine barn. Ein kan difor diskutere om det hadde vert større rom for ulikskap dersom det hadde vert større vaksentettheit i den ordinære skulen? Alle elevar er forskjellige, uavhengig om dei har spesialundervisning eller ikkje som er grunnen til at ein praktiserer prinsippet om tilpassa opplæring. Til tross for dette er det ikkje alle som passer under den ramma, og dei elevane har behov for spesialundervisning. Ein kan difor sjå på korleis dei ulike omgrepa styrer.

Omgrepa «spesialundervisning» og «spesialsksule» kan både ha ein positiv og negativ ladning, avhengig av korleis ein ser på det. På den eine sida kan det vere ein positiv ladning fordi det viser at skulen gir ekstra støtte til elevar som treng det. På den andre sida kan det ha ein

negativ ladning fordi det viser at nokon er «spesielle» og kan bli sett på som å ekskludere eller segregere elever frå den «vanlege» skulen. Omgrepa som vert brukt i skulen kan dermed diskuterast kor vidt dei støttar ulikskap i skulen.

5.3.2 Normalitet og avvik

Ettersom det er stigmatisert å ta elevane ut av den ordinære undervisninga, sjølv om elevane kan oppleve eit større sosialt samhald, må ein passe på å ikkje anta at inkludering er det einaste målet og det beste for alle elevar (Uthus, 2022, s. 144). Inkludering handlar som tidlegare nemnt om å inkludere alle i den «normale» undervisninga, ut i frå dagens normalitet. Ikkje alle elevar passar innanfor den normalitetstradisjonen, og det gir fleire av foreldra uttrykk for i dei utvalde tekstane. Som tidlegare nemnt skriv ein av foreldra: «Kvifor må mitt born inkluderast? Kvifor ikkje inkludere dei «normale» borna i mitt born sitt liv?». Dette viser at den ordinære skulen ikkje er tilpassa for alle elevar, men for elevar flest utan nedsett funksjonsevne.

Gjennom den statiske forståinga av normalitet, kan ein seie at foreldra hevdar at barnet vert meir inkludert i spesialskulen enn normalskulen, fordi normaliteten vert målt blant elevane på spesialskulen. Barna er saman med andre barn som har utfordringar og har behov for støtte, og ein kan difor sei at barna er meir «likeverdige» ut i frå dette. Dersom ein målar normaliteten på ein spesialskulen, kjem elevane meir likt ut, enn i den ordinære skulen.

Det vert også trekt fram blant ein av foreldra at spesialskulen har eit stort fokus på å utruste elevane til å gjennomføre daglegdagse gjeremål som fører til sosial meistring, og viser til dømer som å handle på butikken og ta buss. Dette er gjeremål som vert sett på som «normalt» å kunne gjennomføre i dagens samfunn, og normalt i eit kvardagsliv.

5.3.3 Spesialskulen eller den ordinære skulen?

Spørsmålet vert difor: er spesialskulen eller den ordinære skulen det beste valet for elevar med spesialundervisning? Dette kan umogleg svarast på, fordi det er individuelt for den enkelte elev kva som fungerer best. Likevel kjem det tydeleg fram blant foreldra i dei utvalde

tekstane at spesialskulen er det beste valet for deira born. Foreldre i to av tekstane ytra at den ordinære skulen fungerte fram til barna vart eldre. Når forskjellane blei for store, erfarte foreldra at barna sine ikkje høyrte til den ordinære skulen lengre, og ville dermed prøve spesialskulen. Her blei barna kjent med andre barn som likna, og følte seg dermed likeverdige og normale. Dette førte til blant anna vennskap, motivasjon til å lære, glede, trivsel og tilrettelegging. Sjølv om funna i denne studien var eintydig, kan ein ikkje generalisere funna og hevde at alle foreldre har same erfaringane og opplevinga. Det er tross alt eit uforventa og interessant funn å oppdage at så mange foreldre føretrekker spesialskulen framfor den ordinære skulen, til tross for dei fleste forskingsartiklar, studiar og rapportar hevdar at spesialskular ikkje bør eksistere.

I stortingsmelding 6 fremmer dei at sjølv om elevar opplever større sosial tilhørighet med andre barn på spesialskulen, skal det vere eit mål om å ha dei i den ordinære skulen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Ein kan dermed stille seg spørsmålet: skal dei vere i normalskulen for deira egen del, eller for at samfunnet skal bli fornøgd?

5.3.4 Kven «vinn» av å inkludere barn med nedsett funksjonsevne i den ordinære skulen?

Dette spørsmålet løftar ein interessant side av saken, for kven er det ein fordel for å inkludere i normalskulen? Barneombudet sin rapport hevdar blant anna fram at det er viktig at barn og unge samhandlar med andre på same alder (Barneombudet, 2017, s. 74) . Det kan verke som at dette er ein vinnande situasjon for elevar utan funksjonsnedsetting, fordi dei får erfare at det finnes barn og unge som er annleis enn seg sjølv. Her kan ein trekke fram definisjonane på normalitet og avvik. For barn og unge utan nedsett funksjonsevne, som ofte vert sett på som normaliteten, kan det å møte barn og unge som er annleis bidra til å skape ein livserfaring. Likevel hevdar foreldre at normalskulen ikkje gir god nok opplæring for sine barn. Ein kan difor hevde at inkluderinga i den ordinære skulen kan vere ein større fordel for barn utan funksjonsnedsetting, enn barna med funksjonsnedsetting.

6.0 Avslutning

6.1 Uløyselig problem?

Arbeidet med denne studien viser at diskusjonen rundt kor vidt spesialskular bør anvendast, er ein kompleks pågåande debatt. Formålet med denne masteroppgåva var å gi eit svar på problemstillinga: *Kva erfaringar frå spesialskular og ordinære skular løftast fram av foreldre med barn med spesialpedagogiske behov?*

Oppsummert viser funna at dei utvalde foreldra som har barn i spesialskulen hevdar at spesialskulen gir den beste opplæringa til sine barn, slik som skulesystemet er lagt opp i dag. God fagleg og sosial læring, ressursar, trivsel og meistring, universell utforming og kompetanse blei påpeikt som positive erfaringar foreldra satt med frå spesialskulen. Dette motseier det som kjem fram i fleire forskingsrapportar og artiklar, der det generelt vert hevda at segregerte undervisning som til dømes spesialskular er ein skremmande trend som helst bør avviklast.

Basert på funna frå denne masterstudien kan ein hevde at nokre barn har behov for segregert undervisning, som spesialskular, for å oppnå fagleg og sosial læring, trivsel og meistring. Til tross for at funna var eintydige, må ein likevel ikkje utelukke at andre barn utviklar det same innanfor den ordinære skulen. Det er difor viktig å avgjere det for den enkelte elev, for alle elevar er ulike og har ulike forutsetningar og behov. Ein kan dermed ikkje hevde at den eine organiseringsmetoden er betre enn den andre.

Framstillinga av spesialskulen blant foreldre kan betraktast som ei kritisk stemme i debatten om spesialskular. Det vert hevda både blant foreldre og forskarar at dagens skule ikkje er for alle, og at dersom det skal bli ein skule for alle må forandringar til. Likevel er det diskusjonar om korleis ein skal forandre det. På den eine sida kjem det fram i rapportar at ein bør fjerne spesialundervisning og satse på tilpassa opplæring, nærmare bestemt universell opplæring. På den andre sida finn vi foreldre som hevdar at det spesialpedagogiske tilbodet bør tilpassast for det enkelte barn, der ein må anerkjenne at for nokre barn er spesialskulen det beste tilbodet.

Det er difor viktig å belyse positive erfaringar frå spesialskulen, fordi det ofte vert stigmatisert og sett på som noko negativt. Det er til tross for dette viktig å heller ikkje glorifisere spesialskulen, som det einaste og beste valet for alle elevar med spesialundervisning, men å vise at det fungerer for nokon.

6.2 Utfordringar og begrensingar

I denne studien er det viktig å vere bevisst på at funna er gjort i eit lite utvalt materiale. Ein kan dermed ikkje generalisere funna og hevde at alle foreldre som har barn i spesialskulen er utelukkande meir fornøgd med tilbodet i spesialskulen enn den ordinære skulen. Likevel gir dette oss ein indikasjon på at segregerte undervisning ikkje opplevast som negativt for alle, der nokre hevdar at det er betre for deira barn enn normalskulen.

Det er også viktig å nemne makta media har for kva dei vil publisere og ikkje. Målet med ein avisartikkel, nettartikkel eller kronikk er ofte for å få flest moglege visningar og lesarar. Av den grunn kan ein risikere å ikkje få alle sider fremma likeverdige, fordi alle tekstar ikkje gir like mange lesarar. Det er kanskje ikkje like spennande å lese ein artikkel med ein forelder som er fornøgd med dagens skulesystem, medan ein forelder som kritiserer skulesystemet, og det normale skulesystemet, eller kjem med meir originale meiningar om spesialskulen kan vekke lesaren meir. Dermed er det viktig å vere klar over at dette er nokre av erfaringane foreldre med barn i spesialskulen har. Sjølv om det ikkje på forhand var planlagt at alle foreldre skulle vere tilsynelatande samsvara, kunne eg funne foreldre som kritiserer spesialskulane om eg hadde brukt andre søkeord eller andre kriterie. Likevel var dette funna som vart gjort med dei kriterie som vart satt på førehand.

6.3 Vidare forskning

Det er mykje som kan forskast vidare på innan dette temaet. Det kan til dømes vere interessant å undersøke korleis lærarar erfarer å arbeide på spesialskulen kontra ordinærskulen, eller korleis elevane sjølv opplever tilbodet dei får på spesialskulen. I tillegg til dette kan det også vere interessant å sjå på negative erfaringar frå spesialskulen, og

undersøke kvifor det var negativt for elevane. Ettersom funna i denne studien viser overvekt av positive erfaringar i spesialskulen, kunne det vert spennande å undersøke spesialskulen nærmare med korleis tilbodet er og kvifor foreldre søker plass i spesialskulen til tross for at det er stigmatisert. Funna i denne masterstudien viser at skulen ikkje er optimal for alle, og det er difor eit forbedringspotensiale i den norske skulen. Dette er noko som kan forskast vidare på av andre. Andre tilnærmingar ein kan forska vidare på kunne til dømes vert å samla inn datamateriale direkte frå foreldre, gjennom spørjeundersøkingar eller intervju. Ein kan også undersøkt foreldre sine meiningar rundt dei nye forslaga om å fjerne retten til spesialundervisning, som er veldig aktuell.

Det finnes dermed mange ulike forslag til vidare forskning på dette temaet, for å løfte ulike sentrale meiningar og erfaringar, og for å kunne forbetre spesialundervisning til elevane.

7.0 Kjelder

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Rapport nr. 62). Henta frå https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre*. (LOV-1981-04-08-7). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017) *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. (Barneombudets fagrappport 2017). <https://www.Barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I Befring, E., Næss, K., & Tangen, R. (Red), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101. Henta (19.03.23) frå <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2019).

- Forskningsetisk veileder for internettforskning*. NESH.
<https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetisk-veileder-for-internettforskning/>
- Drugli, M, B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Falck-Pedersen, T. & Jordahl, A. M. (2013). Lovverk i skolen. I R. Krumsvik & R. Säljö (Red.). *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 343-380). Fagbokforlaget. (37 s).
- Grue, J. (2021). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? I L. P. S. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 371–386). Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning – ei innføring*. Det norske samlaget.
- Haugseth, J., F. (2023) *segregering* i *Store norske leksikon* på snl.no. Henta 1.04.23 frå <http://snl.no/segregering>
- Hausstätter, R.S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hausstätter, R. S. (2022). Utdanningens normalitetstradisjoner. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (kap. 5). Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010305>
- Håstein, H., & Werner, S. (2014a). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I Bunting, M. (red). *Tilpasset Opplæring- i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014b). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I: Bunting, M. (red). *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra:

<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet: Strategi for etter- og videreutdanning. 2012–2015*. Regjeringen.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Regjeringen.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*, (LOV-2017-06-16-51). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>

Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå? Om inkluderingens kår og foreldres medvirkning i "valg" av skole. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s.102-133). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Madsbu, J. P. (2011). *Hvordan etablere vitenskaplig kunnskap om samfunnet?* Henta 21.04.23 frå <https://brage.inn.no/inn->

xmlui/bitstream/handle/11250/134364/Madsbu.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Manger, T. (2013). Motivasjon for skularbeid. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 145-169)
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. (1.utg). Begren: Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/nou/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Næss, K. A. B., Engevik, L.I., Garrels, V. Gornæs, U.T., Moljord, G. & Sigstad, H.M.H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring. I Befring, E., Næss, K. A. B. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 396–427). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ogden, T. (2012). Adferdsproblemer og myten om den inkluderende skole. *Bedre skole, nr. 4*, s. 23–27.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2020-06-19- 91). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Reite, G (2018). *Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning*. Spesialpedagogikk 02/18. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/samarbeid->

[mellom-skulen-og-foreldre-til-barn-med-spesialundervisning/](#)

- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education—A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(04), 250–280.
- Sigstad, H., M., H. (2017). Vennskap på like fot - inkludering av elever med utviklingshemning. I Nilsen, Sven (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget. s. 199–219.
- Skilbrei, M., L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sorkmo, J. (2010): *Statped: siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. En faktaframstilling*. Gjøvik/Sigdal: Jørgen Sorkmo
- Statped. (2022). *Hva er inkludering?* Henta 10.01.2023 frå <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Grunnskolen informasjonssystem*. Henta 20.03.2023 frå <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Henta 30.03.2023 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Henta frå <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Henta 07.04.2023 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i->

Elevundersøkelsen/Motivasjon/

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tilpasset opplæring*. Henta 04.04.2023 frå

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Universell utforming av barnehage- og skolebygg*. Henta

07.04.2023 frå [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/universell-utforming-av-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/universell-utforming-av-barnehage-og-skolebygg/#a157519)

[barnehage-og-skolebygg/#a157519](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/universell-utforming-av-barnehage-og-skolebygg/#a157519)

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Henta 31.03.2023 frå

[https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/)

[trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/)

Uthus, M. (2022) Inkluderings muligheter og begrensinger. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., 133-147) Gyldendal Akademisk.

Uthus, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: Idealer, realiteter og belastninger* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open

<http://hdl.handle.net/11250/269842>

Vik, S. & Hausstätter, R. (2022). *Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk Vol. 8, 2022.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/bor-spesialpedagogikk-vare-et-egget-felt-et-innenfra-perspektiv/>

Wendelborg, C. (2022) Inkludering versus marginalisering. I: M. Uthus (red.), *Elevenes*

psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv (2. utg., 114-128) Gyldendal

Akademisk.