

Elevers stemme i spesialundervisning

*En kvalitativ studie om elevers mulighet til
deltakelse i spesialundervisning*

Thea Amundsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

**”Læreren kan jo så mye, men av og til
skulle jeg ønske at jeg fikk bestemme
litt også”**

**En kvalitativ studie om elevens mulighet til deltakelse i
spesialundervisning**

© Thea Amundsen

2016

Elevens stemme i spesialundervisning

Thea Amundsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel:

Elevens stemme i spesialundervisning

Formål:

Formålet med denne studien er å få en utvidet kunnskap om hvordan elever på ungdomsskoletrinn med lett grad av utviklingshemming opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. I den forbindelse har det vært et sentralt fokus å søke kunnskap om hvordan elevene deltar i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning og om elevene opplever at de blir hørt og har innflytelse i egen spesialundervisning. Det har også vært et sentralt fokus å få kunnskap om hvilke områder av spesialundervisningen elevene opplever mulighet til deltakelse og eventuelt hvilke områder av spesialundervisningen elevene opplever mindre grad av deltakelse.

Problemstilling:

”Hvordan opplever elever på ungdomsskoletrinn med lett grad av utviklingshemming mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning?”.

Metodisk tilnærming:

Studien er forankret i en kvalitativ forskningstilnærming. Datagrunnlaget er basert på forskningsintervju med 3 elever og 3 av elevenes foreldre. Det er benyttet deltakende observasjon i forkant av intervju med elevene, for å danne kjennskap og trygghet før en intervjusetting. Utvalget omfatter en elev som følger et ordinært opplæringsforløp i ungdomsskolen og to elever som har sitt opplæringstilbud ved spesialskoler. Alle elevene er tilknyttet skoler på Østlandet.

Funn:

Studiens funn indikerer at elevene ikke opplever mulighet til deltakelse i planlegging og evaluering av egen spesialundervisning. Det kan imidlertid tyde på at elevene har ulike opplevelser med hensyn til mulighet for deltakelse i gjennomføring av spesialundervisning.

Forord

Dagen har ankommet og oppgaven skal leveres. Jeg har tilbakelagt et lærerikt halvår fylt med faglige utfordringer. Det har vært et stort privilegium å få benytte et halvår til å fordype meg i et tema som både er samfunnsaktuelt og et tema jeg selv syntes er svært interessant og viktig. Arbeidet med denne studien har ledet til engasjerende diskusjoner og drøftinger om barn og unges mulighet til deltakelse. Videre har dette arbeidet bidratt til å vekke en enda større interesse og et større engasjement hos meg, som definitivt vil tas med inn i fremtidig arbeidsliv.

Veien frem til mål har vært en tidkrevende prosess og det er flere å takke for at denne studien har vært mulig å gjennomføre. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til elevene og foreldrene som ved å vise interesse tok seg tid til å delta i forskningsprosjektet. Uten deres verdifulle bidrag, ville det lite trolig vært mulig å gjennomføre studien. Jeg ønsker også å rette en stor takk til skolene, som i en hektisk hverdag, var imøtekommende og tok seg tid til å legge til rette for observasjoner og intervjuer.

Studien er en del av ett samarbeidsprosjekt med Barneombudets “*Unge funksjonshemmede*”. I den forbindelse ønsker jeg å rette en stor takk til ansatte ved Barneombudet og en spesiell takk til Morten Hendis, for et godt faglig samarbeid og verdifulle drøftinger.

Til sist men ikke minst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder ved Universitetet i Oslo, Ulf Tore Gonnæs, for konstruktive innspill og faglig veiledning.

Oslo, 24. Mai 2016

Thea Amundsen

Innhold

1. Introduksjon	1
1.1 Aktualitet.....	1
1.2 Målsetting og problemstilling	1
1.3 Avgrensning og spesifisering	2
1.3.1 Deltakelse eller medvirkning.....	2
1.3.2 Mulighetsbetingelser	3
1.4 Tidligere forskning	4
1.5 Oppgavens struktur.....	5
2. Teoretiske perspektiver.....	6
2.1 Utviklingshemming.....	6
2.1.1 Utviklingshemming som en del av begrepet funksjonshemming.....	6
2.1.2 Ulike definisjoner av begrepet utviklingshemming	8
2.2 Tilpasset opplæring som overordnet mål i skolen	11
2.2.1 Retten til spesialundervisning.....	11
2.2.2 Individuell opplæringsplan.....	12
2.2.3 Planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning.....	13
2.3 Deltakelse.....	15
2.3.1 Deltakelse i et rettighetsperspektiv	15
2.3.2 Sosiokulturell – utviklingspsykologisk perspektiv på deltakelse	18
2.4 Modeller for deltakelse.....	18
2.4.1 Shiers modell for deltakelse	19
2.4.2 Strandbus modell for deltakelse	20
2.5 Mulige barrierer for deltakelse	23
2.5.1 Elevens alder og utviklingsnivå.....	23
2.5.2 Skolens institusjonelle makt	24
2.5.3 Årsaksforklaringer	24
2.6 Eleven som aktør	25
2.6.1 Selvregulert læring	25
2.6.2 Læringsprosess	26

2.6.3 Egenvurdering	27
2.7 Opplevelse av sammenheng	27
3. Metodiske overveielser	30
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	30
3.2 Forskningsdesign	32
3.2.1 Metodetriangulering	33
3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	34
3.2.3 Deltakende observasjon.....	35
3.3 Datainnsamling	36
3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter.....	36
3.3.2 Intervjuguide.....	37
3.3.3 Prøveintervju	39
3.3.4 Gjennomføring av intervjuer og observasjoner	39
3.4 Bearbeiding av data.....	40
3.4.1 Intervjudata og feltnotat som tekst	40
3.4.2 Databehandling og analyseform	41
3.5 Verifisering.....	42
3.5.1 Validitet	42
3.5.2 Reliabilitet	45
3.5.3 Generaliserbarhet.....	45
3.6 Etske refleksjoner	46
3.6.1 Etske hensyn.....	46
3.6.2 Mennesker med utviklingshemming som informanter.....	47
4. Studiens funn - analyse og drøfting	49
4.1 Presentasjon av informanter	49
4.2 Forståelse av deltakelsesbegrepet	50
4.2.1 Elevenes forståelse av begrepet deltakelse	50
4.2.2 Foreldrenes forståelse av begrepet deltakelse	51
4.3 Deltakelse i planlegging av spesialundervisning.....	52
4.3.1 Foreldrenes opplevelse av elevenes mulighet til deltakelse	53
4.3.2 Elevenes kjennskap til IOP.....	55
4.4 Elevenes erfaringer med deltakelse i spesialundervisning.....	57
4.4.1 Organisering av undervisning.....	57

4.4.2 Innflytelse på faginnhold	58
4.4.3 Elevene opplever mulighet til deltakelse i prosjektarbeid og valgfag.....	60
4.4.4 Elevenes opplevelse av at læreren tar valg og bestemmer	63
4.5 Deltakelse i evaluering av spesialundervisning.....	64
4.5.1 Foreldrenes opplevelser av elevenes mulighet til deltakelse.....	64
4.5.2 Dialog mellom lærer og elev	66
4.5.3 Tillit til skolen	68
4.6 Oppsummerende refleksjon av funn	68
4.6.1 Skolens prosedyrer for deltakelsesrett.....	69
4.6.2 Elevenes mulighet til deltakelse	71
4.6.3 Opplevelse av sammenheng i spesialundervisning	71
5. Avsluttende refleksjoner	73
5.1 Sentrale funn.....	73
5.2 Implikasjoner for videre forskning.....	74
Litteraturliste.....	75
Vedlegg	86

1. Introduksjon

1.1 Aktualitet

Som følge av en økende individualisering i dagens vestlige samfunn har barns stemme blitt en agenda for utforming av politikk, rettigheter og standarder (Ulvik, 2009). I de senere tiår har det i økende grad vært rettet fokus mot barns stemme, blant annet juridiske rettigheter som krever at barn skal bli hørt og ha mulighet til å uttrykke egne synspunkter. Denne juridiske retten har bakgrunn i FNs konvensjon om barns rettigheter (1989) (heretter omtalt Barnekonvensjonen) som ble inkorporert i norsk lov i 2003 (Menneskerettsloven, 1999). Siden inkorporering av konvensjonen har retten befestet seg i flere andre særlover (Grunnloven, 1814; Barnelova, 1981; Forvaltningsloven, 1967). Deltakelsesbegrepet i relasjon til barn og unge har de siste tiår utviklet seg til å bli et virksomhetsfelt. Forskning på feltet viser at deltakelse kan bidra til å fremme blant annet barn og unges personlige utvikling, autonomi og selvfølelse (Lansdown, 2011; Mattheuwes, 2003; Mager & Nowak, 2012).

Overordnede prinsipper for den norske grunnskolen handler om likeverdighet og inkludering, der alle elever har rett til en opplæring tilpasset deres evner og behov (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å realisere prinsippet om en opplæring tilpasset den enkelte elev er det imidlertid nødvendig å ha kjennskap til den enkelte elevs interesser, evner og forutsetninger. Denne kjennskapen vises først gjennom elevens subjektive virkelighet, gjennom elevens egen stemme (Nordahl, 2002). I henhold til skolens grunnlagsdokumenter skal alle elever delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). I den forbindelse er det ønskelig å rette blikk mot hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning.

1.2 Målsetting og problemstilling

Denne studien søker kunnskap om elever med lett grad av utviklingshemming i ungdomsskolen, som etter enkeltvedtak har behov for spesialundervisning for å få en opplæring tilpasset deres evner og behov. Studien søker å belyse elevenes mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Studiens problemstilling er følgende:

”Hvordan opplever elever på ungdomsskoletrinn med lett grad av utviklingshemming mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning?”

For å belyse studiens problemstilling defineres følgende forskningsspørsmål:

1. På hvilken måte deltar elevene i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning?
2. Opplever elevene at de blir hørt og har mulighet til innflytelse i egen spesialundervisning?
3. Hvilke områder av spesialundervisningen opplever elevene mulighet til deltakelse?
4. Hvilke områder av spesialundervisning opplever elevene mindre grad av deltakelse?

1.3 Avgrensning og spesifisering

1.3.1 Deltakelse eller medvirkning

I løpet av de senere år har det utviklet seg en utbredt praksis der deltakelse er et allment benyttet begrep for å beskrive ”...pågående prosesser som bl.a. omfatter informasjonsutveksling og dialog mellom barn og voksne, basert på gjensidig respekt, og der barn kan erfare hvordan deres synspunkter og voksnes synspunkter blir tatt hensyn til og former resultatene av en prosess” (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 5). Deltakelse skal ikke være noe forbigående, men forekomme i ”alle sammenhenger som er relevante for barns liv” (Komiteen for barnets rettigheter, 2009, s. 7). Deltakelse er et vidt og nokså overordnet begrep. Relatert til denne studien forstås begrepet *medvirkning* som et nært og slektet begrep.

I skolens grunnlagsdokumenter omtales medvirkning som et sentralt fokus i grunnskoleopplæringen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, *prinsipp for opplæringa*, omtaler elevmedvirkning som ”... deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 4). Medvirkningsbegrepet defineres ikke i Kunnskapsløftet, men det presiseres at medvirkning forutsetter kjennskap til valgalternativer og mulige konsekvenser av disse (Kunnskapsdepartementet, 2006). St. Meld. nr. 30 (2003-2004), *kultur for læring*, viser til at medvirkning i undervisning ikke innebærer at elevene skal bestemme, ”men ta del i og være aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring” (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, s. 55). Ifølge Thrana (2008) innebærer

medvirkning å bli hørt, ha mulighet til å påvirke og mulighet til innflytelse gjennom deltakelse og medbestemmelse i beslutningsprosesser. Thrana (2008) viser til at medbestemmelse handler om å inngå et samarbeid der man finner frem til løsning i fellesskapet. Backe - Hansen (2001) omtaler medbestemmelse som at barn har en reell innflytelse på beslutninger og at barn blir involvert i beslutningsprosesser.

Medbestemmelse representerer en forskjell fra selvbestemmelse. Wehmeyer, Kelchner & Richards (1996) definerer selvbestemmelse som "acting as the primary causal agent in one's life and making choices and decisions regarding one's quality of life free from undue external influence or interference" (s. 632). Definisjonen innebærer at selvbestemmelse gir mulighet til å ta valg og avgjørelser uten overstyring eller uønsket innblanding fra andre.

Utgangspunktet for studien er en forståelse av at deltakelse skjer i samhandling og dialog mellom barn og voksen. Dette avgrenser deltakelse fra selvbestemmelse. Deltakelse er en betegnelse som kommuniserer med fagprofesjoner utenfor skolen og derfor har jeg valgt å benytte deltakelsesbegrepet. Videre omtaler jeg også medvirkning og medbestemmelse, da disse begrepene fremkommer i utdanningspolitiske føringer.

1.3.2 Mulighetsbetingelser

Begrepet *mulighet* har vært et sentralt aspekt å avdekke med hensyn til elevenes deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Foruten å gå i dybden av min inspirasjonskilde, ønsker jeg å presentere en forforståelse til hvorfor nettopp mulighet er et sentralt begrep i denne studien. I 1979 presenterte Amartya Sen en tilnærming som han kalte "The Capability Approach" under en forelesning innenfor utviklingsøkonomi. "The Capability Approach" er et teoretisk perspektiv som tar utgangspunkt i menneskers faktiske mulighet til å utføre handlinger, omtalt som "capabilities". Denne teoretiske tilnærmingen fremholder hva et menneske både kan gjøre og være, ut fra menneskets funksjonsevne, "functionings" (Sen, 1993). Reindal (2010) viser til at utgangspunktet for denne tilnærmingen er at mennesker bør gis frihet til selv å velge ut fra egne forutsetninger og muligheter. Frihet kan betegnes som menneskers ressurser og deres strukturelle muligheter (Reindal, 2010). I lys av denne tilnærmingen presenterer jeg elevenes opplevelse av egen mulighet til deltakelse i spesialundervisning både individuelt i forhold til elevens

funksjonsnivå, men også kontekstuell med hensyn til hvordan omgivelsene tilrettelegger for elevenes mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning.

1.4 Tidligere forskning

Det foreligger lite forskning som retter seg direkte til denne studiens tematikk. Tilsvarende studier som omhandler barn med utviklingshemming og deres opplevelse av deltakelse er gjennomført av blant annet Strandholdt Andersen og Dolva. Deres studie så på om barn med utviklingshemming opplever mulighet til deltakelse i beslutningsprosesser tilknyttet eget liv, og om barna ønsker innflytelse over beslutningsprosesser (Strandholdt Andersen & Dolva, 2014). Studien tar utgangspunkt i Barnekonvensjonen (1989) som slår fast at alle barn har rett til å bli hørt i alle forhold som vedrører barnet i samsvar med dets alder og modenhet.

Resultatene fra studien tydet på at barna opplevde mulighet til deltakelse i beslutningsprosesser som var begrenset eller mindre betydningsfulle, eksempelvis at barna fikk velge en aktivitet hvis det var tid til overs i klasses timene. De voksne fattet i større grad mer betydningsfulle beslutninger for barna, eksempelvis å bytte fra et valgfag til et annet. Strandholdt Andersen & Dolva (2014) konkluderte i sin studie med at barn med utviklingshemming i liten grad har mulighet til å delta i beslutningsprosesser som angår dem. De uttrykket samtidig at dersom intensjonen i Barnekonvensjonen skal oppfylles, bør barn med utviklingshemming bli invitert inn i dialog om hva de ønsker å delta i og på hvilken måte de selv ønsker å delta (Strandholdt Andersen & Dolva, 2014).

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse som er opprettet med formål om å kvalitetssikre at elever ved den norske skolen får mulighet til å si sine meninger om egen skolehverdag. Undersøkelsen er obligatorisk for elever fra 7. trinn til elever i Vg1 (Danielsen, Garmannslund, Viblemo & Skaalvik, 2009; Topland & Skaalvik, 2010). I forbindelse med elevundersøkelsen i 2009 og 2010 ble elever ved grunnskolen og videregående skole stilt spørsmål som omhandlet medbestemmelse i egen undervisning. Elevene ble spurt om de opplever mulighet til deltakelse i utforming av arbeidsplaner i fag (ukeplan, periodeplan, årsplan), om elevene får velge mellom ulike oppgavetyper i fagene og om elevene får velge mellom arbeidsmåter i fagene. Elevene ble også spurt om de får mulighet til å være med å bestemme hva som skal vektes når eget arbeid vurderes, om elevene får informasjon om hvordan de kan være med å bestemme hvordan de kan arbeide med fagene og om lærerne oppmuntrer elevene til slik medbestemmelse. Undersøkelsene viste at elevene, spesielt

ungdomsskoleelever, i svært liten grad opplever medbestemmelse i utforming av undervisning. De færreste opplever mulighet til deltakelse i utforming av arbeidsplaner, og de fleste uttrykker at de i noen og svært få fag gis valgmuligheter mellom oppgavetyper. På spørsmål om elevene opplever mulighet til å velge mellom arbeidsmåter i undervisning viste undersøkelsene at flertallet i noen og svært få fag opplever mulighet til dette. Flertallet av elevene opplever imidlertid medbestemmelse i noen fag, eksempelvis hva som skal vektlegges i vurdering av eget arbeid. Likeledes oppgir elevene at lærerne i noen fag gir informasjon og oppmuntring (Danielsen et al., 2010; Topland & Skaalvik, 2010).

Civic Education Study er en internasjonal undersøkelse som ble gjennomført i 2009 med formål om å kartlegge ungdomsskoleelevers demokratiske beredskap og engasjement i 38 land. Elevene som deltok i undersøkelsen ble blant annet forespurt om de opplever å bli tatt hensyn til når beslutninger om undervisningen fattes. Uttrykket *å ta hensyn til* kan forstås som en relativt begrenset form for innflytelse, sett i forhold til begrepene medvirkning og deltakelse. Undersøkelsen viste at de fleste norske elever opplever i stor eller noen grad at de blir tatt hensyn til i forhold til undervisningsform og regler i klassen. Undersøkelsen viste imidlertid at elevene i mindre grad blir tatt hensyn til i forhold til utforming av undervisning, lærerplan og lærestoff (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo, 2011).

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp av fem kapitler. Kapittel 1 presenterer studiens aktualitet, problemstilling og avgrensning samt tidligere forskning som anses relevant for studien. I Kapittel 2 gjøres det rede for studiens teoretiske grunnlag. Kapittel 3 presenterer de metodiske overveielsene som har vært nødvendig for fremgangsmåten til studien. I kapittel 4 presenteres studiens funn, analyse og drøfting. I kapittel 6 oppsummeres sentrale funn og implikasjoner for videre forskning.

2. Teoretiske perspektiver

Dette kapitlet gjør rede for en teoretisk bakgrunn til studiens problemstilling. Kapitlet innledes med en generell forståelse av begrepet utviklingshemming, før det rettes fokus mot tilpasset opplæring og spesialundervisning. Videre gjøres det rede for begrepet deltakelse, herunder i et rettighetsperspektiv og et sosiokulturelt - utviklingspsykologisk perspektiv. Deretter omtales to sentrale deltakelsesmodeller og mulige barrierer for elevenes deltakelse. Videre gjøres det rede for eleven som aktør i eget læringsarbeid. Til slutt omtales et teoretisk perspektiv om opplevelse av sammenheng.

2.1 Utviklingshemming

Diagnosemanualen ICD-10 benytter begrepet *psykisk* utviklingshemming. Norsk forbund for utviklingshemmede (NFU) fjernet i 1997 betegnelsen psykisk fra utviklingshemming, for i minst mulig grad å fremstå stigmatiserende. De benytter i stedet begrepet utviklingshemming (Tidemand-Andersen, 2008). Videre vil begrepet mennesker med utviklingshemming bli benyttet, da det er ønskelig å rette fokus på mennesket fremfor diagnosen.

2.1.1 Utviklingshemming som en del av begrepet funksjonshemming

Begrepet utviklingshemming defineres som en varig svekkelse av kognitive funksjoner og kan forstås som en del av det bredere begrepet funksjonshemming (Grue, 2004). Det finnes ulike forståelser knyttet til begrepet funksjonshemming. I teoretisk forstand skilles det mellom en medisinsk, sosial og relasjonell forståelse (Ellingsen & Sandvin, 2014; Grue, 2004).

Begrepet funksjonshemming har over tid endret seg fra å ha en medisinsk forståelse til en sosial eller samfunnskapt forståelse. Tradisjonelt har funksjonshemming vært knyttet til en *medisinsk* forståelse. Denne forståelsen tar utgangspunkt i egenskaper ved individet og dens diagnose, sykdom eller skade, som årsak til en funksjonshemming. Egenskapene gir individet manglende forutsetninger for å kunne fungere optimalt i samfunnet (Grue, 2004). Ifølge den medisinske modellen skal individet tilpasse seg omgivelsene (Grue, 2004). Den medisinske modellen kritiseres for at den legger vekt på redusert funksjonsevne hos individet og i liten grad fokuserer på hvordan funksjonshemming oppstår i møte med omgivelsene (Grue, 2004). En *sosial* forståelse av funksjonshemming oppstod som en kritikk av den medisinske

forståelsen. Sentralt i den sosiale forståelsen er samspillet mellom individ og omgivelser. I motsetning til en medisinsk forståelse, søker et sosialt perspektiv å forstå funksjonshemming på bakgrunn av holdninger og forventninger som samfunnet har til mennesker med funksjonshemming (Grue, 2004). I den sosiale forståelsen av funksjonshemming er det samfunnsskapte barrierer og krav til det enkelte individ som fører til funksjonshemmingen og ikke selve funksjonsnedsettelsen. Den sosiale modellen gir uttrykk for at mennesker med funksjonsnedsettelse blir utsatt for diskriminering og undertrykkelse fra omgivelsene, og at det derfor er samfunnet som står til ansvar for likestilling. Den sosiale forståelsen har også spilt en viktig politisk rolle. Det er blant annet rettet større fokus rundt universell utforming og rettigheter i samfunnet, som skal bidra til å sikre det enkelte individs mulighet til deltakelse i samfunnslivet (Ellingsen & Sandvin, 2014; Grue, 2004). Det er imidlertid også oppstått en voksende kritikk mot denne modellen, blant annet fra funksjonshemmede selv, som ytrer at funksjonsnedsettelsen utgjør en viktig del av deres praktiske og sosiale liv. Dette uavhengig av måten samfunnet er utformet og organisert på (Crow, 1996, Shakespeare, 2006). En *relasjonell* forståelse av funksjonshemming anses som en kombinasjon av en medisinsk og sosial forståelse av funksjonshemming. Denne forståelsen er trolig den mest rådende forståelse av funksjonshemming i Norge i dag (Kittelsaa, 2008). I henhold til en relasjonell modell oppstår funksjonshemming som et resultat av et misforhold mellom individuelle forutsetninger og krav fra samfunnet (Ellingsen & Sandvin, 2014; Grue, 2004). Det betyr at individ kan være funksjonshemmet i enkelte situasjoner og ikke funksjonshemmet i andre situasjoner. I NOU (2001: 22) *Fra bruker til borger* benyttes begrepet ”funksjonshemmede prosesser” som viser til samspillet mellom individuelle funksjonsnedsettelse, omgivelser og situasjoner. Her skilles det individuelle fra det relasjonelle ved at funksjonsnedsettelse viser til ”tap av, skade på, eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner”. Videre vises det til at funksjonshemmedes forhold er ”... et gap eller et misforhold mellom mennesker med redusert funksjonsevne på områder som er av vesentlig betydning for å etablere og opprettholde selvstendighet og en sosial tilværelse” (Arbeids- og sosialdepartementet, 2001, s. 17). Mennesker med funksjonshemming har fra å være en ”bruker” blitt en ”borger” som skal gis mulighet til å delta i samfunnet på lik linje med andre samfunnsborgere (Arbeids- og sosialdepartementet, 2001).

2.1.2 Ulike definisjoner av begrepet utviklingshemming

Medisinsk definisjon av begrepet utviklingshemming

En medisinsk forståelse ser betegnelsen utviklingshemming som egenskaper ved individet, diagnose og grad av utviklingshemming. Diagnosen måles via standardiserte intelligensstester, samtidig er menneskets modenhet og evne til å tilpasse seg samfunnet med i vurderingen (Bjørnrå, Guneriussen & Sommerbakk, 2008). I Norge benyttes ICD-10 som et klassifiseringssystem utarbeidet av Verdens Helseorganisasjon (WHO). WHO definerer utviklingshemming som:

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f. eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser. (Sosial- og helsedirektoratet, 2014)

I henhold til ICD-10 er det tre kriterier som må oppfylles for at en person kan betegnes som utviklingshemmet. Det må fremkomme en betydelig svekkelse i evnenivå, som innebærer problemer med tilpasning i daglig og sosial fungering. Det andre kriteriet innebærer en betydelig svekkelse i adaptive ferdigheter, herunder evnen til å tilpasse seg sosiale, praktiske og begrepsmessige ferdigheter. Det siste kriteriet innebærer at tilstanden skal ha vist seg i løpet av utviklingsperioden, det vil si før fylte 18 år (WHO, 2010). Utviklingshemming anses som et paraplybegrep som medfører ulike årsaker og varierende symptombilder (Grøsvik, 2008). Innenfor den medisinske retningen klassifiserer Verdens helseorganisasjon (WHO) utviklingshemming på bakgrunn av intellektuell fungering med utgangspunkt i IQ-måling, og omfatter lett (mild), moderat, alvorlig og dyp utviklingshemming (WHO, 2010).

Mennesker med lett grad av utviklingshemming

Ifølge ICD-10 kan diagnosen lett grad av utviklingshemming føre til at mange tilegner seg språket noe sent, men de fleste håndterer dagligtale. Uttale og ordforråd er ofte bedre utviklet enn språkforståelse. Det betyr at man er i stand til å delta i en samtale, men av og til kan viktige elementer av samtalen utebli fordi man ikke har tilegnet seg ordets betydning (Melgård, 2001). Mange mennesker med lett grad av utviklingshemming opplever lærevansker i skolen. Lærevansker innebærer en redusert evne til å bearbeide informasjon og

av den grunn kan elever tilegne seg kunnskap i et langsommere tempo enn jevnaldrende, på et eller flere fagområder (Sæthre, 2008; Befring, 2012; Tidemand - Andersen 2008; Meyer 2008). Det kan være vanskelig å overføre allerede innlærte ferdigheter til nye situasjoner. Ferdighetene er ofte kontekstavhengige og må læres på nytt i nye situasjoner (Eknes, 2000). I tillegg må ferdighetene ofte vedlikeholdes for at de ikke skal gå tapt og mange har behov for svært mange gjentakelser for å lære (Melgård, 2001). De fleste lærer seg å lese, skriver enkle tekster og utvikler en oppfatning omkring tid og rom, men kan få problemer med klokken og generell økonomi (Eknes, 2000). Evnen til abstrakt tenkning med hypotetiske situasjoner og problemløsning er ofte svekket og mange er avhengig av konkrete erfaringer. Evnen til å kommunisere og samhandle med andre er ofte svekket og mange mennesker med lett grad av utviklingshemming mestrer ikke sosiale ferdigheter. Det kan blant annet oppstå utfordringer med å benytte sosiale normer og regler i relevante situasjoner (Melgård, 2001). Mennesker med lett grad av utviklingshemming kan utvikle evne til forståelse og logisk tenkning gjennom ungdomstiden, men det vil stoppe opp på et nivå som tilskrives en mental alder mellom 9-12 år, med et intelligensnivå på mellom 50-69 (WHO, 2010). Det er imidlertid viktig å påpeke at mennesket tilegner seg livserfaring samsvarende med egen alder og man kan derfor ikke betrakte personer etter deres mentale alder. De fleste har ferdigheter til å oppnå full selvstendighet til egenomsorg, praktiske og huslige gjøremål (WHO, 2010). Mange opprettholder gode sosiale relasjoner, kommer seg i arbeid og bidrar for øvrig i samfunnet (WHO, 2010). Opplærings situasjonen vil i stor grad kunne medvirke til at mennesker med lett grad av utviklingshemming kan fungere i voksen alder. Utfordringer som elevene kan oppleve i møte med krav og forventninger skolen stiller, vil være basert på elevenes forutsetninger og skolesystemets begrensninger.

Sosial forståelse av utviklingshemming

Det sosiale perspektivet på utviklingshemming har til hensikt å flytte fokuset bort fra diagnosen som tar utgangspunkt i individet, og over til omgivelsenes betydning for hvordan det enkelte individ fungerer i samfunnet (Rognhaug & Gommæs, 2012). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) representerer den sosiale forståelsen av utviklingshemming. AAIDD klassifiserer utviklingshemming etter grad av støttebehov for å kunne fungere hjemme og i samfunnet. AAIDD definerer utviklingshemming på følgende måte: "Utviklingshemning er en funksjonshemning karakterisert ved signifikante begrensninger både i intellektuell fungering og evnen til tilpasning slik dette kommer til uttrykk i begrepsmessig, sosial og praktisk fungering.

Funksjonshemmingen oppstår før 18-års alder” (Rognhaug og Gomnes, 2012, s. 385). Ifølge det sosiale perspektivet er det en sviktende tilpasning i samfunnet som er årsaken til at et individ er hemmet og ikke selve diagnosen. Det innebærer at samfunnets syn på utviklingshemming, med holdninger og forventninger som samfunnet stiller til mennesker med utviklingshemming, har innflytelse på hvordan mennesker med utviklingshemming blir inkludert i samfunnet og deltar i sosiale relasjoner. AAIDD klassifiserer utviklingshemming i fire nivåer og omfatter periodisk støtte, begrenset støtte, omfattende støtte og gjennomgående støtte (Rognhaug & Gomnes, 2012). Periodisk støtte tilsvarer lett grad av utviklingshemming og innebærer at man får støtte ved behov. Det betyr at personen ikke alltid trenger støtte, men kan ha større behov for støtte på enkelte arenaer enn andre.

Relasjonell forståelse av utviklingshemming

Begrepet utviklingshemming kan tolkes forskjellig ut fra flere perspektiver. For å ivareta mennesker med utviklingshemming kan det være hensiktsmessig å kjenne til disse perspektivene for å få en helhetlig forståelse av diagnosen. En relasjonell forståelse av utviklingshemming ser på både individuelle særtrekk ved mennesket og de samfunnsmessige forholdene som skaper funksjonshemming (Ellingsen & Sandvin, 2014; Grue, 2004). Ifølge Horgen (2010) kan bruk av diagnose til å kategorisere mennesker innenfor en gruppe ha en viktig funksjon. Dersom omgivelsene er klar over utfordringer mennesker kan ha, som følge av funksjonsnedsettelse, kan omgivelsene få mulighet til å møte behovene til mennesker med funksjonsnedsettelse. Det er imidlertid viktig å sette mennesket med sine ressurser og sitt potensiale i fokus og ikke diagnosen. En svakhet ved den overnevnte definisjonen av utviklingshemming er at den tar utgangspunkt i menneskets begrensninger og ikke dens ressurser. Det betyr at elevene blir identifisert med sine funksjonshemninger.

Når det skal legges til rette for mennesker med utviklingshemming i skolesammenheng, er det nødvendig med kjennskap til den enkelte elevs ressurser og individuelle begrensninger. Det er også viktig å ha kjennskap til barrierer som kan foreligge i skolesamfunnet. Skolen kan blant annet møte utfordringer ved å tilrettelegge for en opplæring tilpasset den enkelte elev.

2.2 Tilpasset opplæring som overordnet mål i skolen

Overordnede prinsipper i den norske grunnskolen er en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever. En skole for alle, som gir mulighet for læring og utvikling ut fra egne evner og forutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2004). All form for opplæring er forankret i prinsippet om tilpasset opplæring og kommer til uttrykk gjennom opplæringslovens § 1-3: ”Opplæringa skal ha tilpassas evnene og uførestønadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidatene” (Opplæringslova, 1998). Tilpasset opplæring er således et prinsipp som skal gjennomstyre all virksomhet i skolen. Det skal sikres at alle elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, ved å ta utgangspunkt i den enkelte elevs interesser og behov (Nordahl & Overland, 1999; Kunnskapsdepartementet, 2011). Prinsippet om tilpasset opplæring skal så langt det er mulig ivareta elevenes faglige og sosiale utvikling og tilpasses variasjonen av alle elever innenfor rammen av ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elever som ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor rammen av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Dermed kan spesialundervisning for enkelte elever være et nødvendig middel for å oppfylle kravet om en tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011)

Det er nødvendig å presisere at tilpasset opplæring er en ideologi som gir lite nasjonale føringer for hvordan det skal gjennomføres i praksis (Bachmann & Haug, 2006). Det betyr at ansvaret for hvordan tilpasset opplæring blir praktisert er overlatt til skolen og de enkelte lærerne. Dette kan medføre variasjoner hos den enkelte skole i forhold til hvordan det tilrettelegges for en tilpasset opplæring (Nordahl, 2012).

2.2.1 Retten til spesialundervisning

Retten til spesialundervisning er regulert etter opplæringslovens kapittel 5 (Opplæringslova, 1998). Opplæringslovens § 5-1 fremhever at ”Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringslova, 1998). Det er Pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT) som skal gjennomføre en helhetlig vurdering av elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Den sakkyndige vurderingen skal være en rådgivende uttalelse til skolen/skoleeier som skal fatte et enkeltvedtak om eleven har behov for spesialundervisning eller ikke (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dersom enkeltvedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen, skal dette begrunnes faglig (Opplæringslova, 1998, § 5-3).

Før det blir gjort en sakkyndig vurdering og før det blir gjort vedtak om å sette i gang spesialundervisning, skal det innhentes samtykke fra eleven eller fra elevens foreldre (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Dersom det blir fattet et enkeltvedtak, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (Opplæringslova, 1998, § 5-5). En individuell opplæringsplan er et verktøy til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.2.2 Individuell opplæringsplan

Det skal utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP) for elever som har behov for spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Hensikten med en IOP er å bidra til å sikre elevens rett til en tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). En IOP skal først og fremst fungere som et funksjonelt arbeidsredskap til praktisk hjelp for å gi eleven et godt tilrettelagt opplæringstilbud tilpasset etter evner og behov (Utdanningsdirektoratet, 2014). Planen skal erstatte læreplanverkets fagplaner i de fagene det er gjort avvik fra denne, gjennom et vedtak om spesialundervisning. Planen skal inneholde mål for opplæringen, hva opplæringen skal inneholde, og hvordan opplæringen skal drives (Opplæringslova, 1998, § 5-5). IOP skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs læreforutsetninger og utviklingsmuligheter, slik det kommer frem i den sakkyndige vurderingen. Planen skal så langt det er mulig ta utgangspunkt i den generelle delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2014). For å ivareta elevens helhetlige opplæringstilbud skal det fremgå i planen hvilke fag, eller deler av fag, det skal gis spesialundervisning. Forøvrig skal eleven følge ordinære læreplaner og undervisning for de enkelte fag (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Det er viktig at IOP samordnes med den ordinære undervisningen (klassens plan), og motsatt, for å legge til rette for et inkluderende fellesskap, både sosialt og faglig (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a). Skolen er ansvarlig for å utarbeide en IOP, men det blir ansett som hensiktsmessig å trekke inn andre aktører og instanser i denne prosessen. I denne sammenheng fremheves eleven selv og deres foreldre, som innehar spesiell kunnskap om elevens styrker og utfordringer, interesser og behov. Dette er viktig informasjon når det skal utformes en individuell opplæringsplan (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a).

Skolen skal en gang i året utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått og en vurdering av elevens utvikling på bakgrunn av de målene som er beskrevet i en IOP.

Denne vurderingen skal eleven og foreldrene få tilsendt (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Det stilles ingen krav til at eleven selv eller foreldre skal være deltakende i utarbeidelsen av IOP. Opplæringsloven § 5-4 viser imidlertid til at tilbudet om spesialundervisning skal så langt det er mulig utformes i samråd med eleven og dens foreldre, og at deres syn bør tillegges stor vekt (Opplæringslova, 1998). Dette blir også fremhevet av Utdanningsdirektoratet (2014) som mener at det er et generelt prinsipp at elever som mottar spesialundervisning og deres foreldre, bør bli involvert i alle faser som omhandler spesialundervisning. Videre trekker de frem at et samarbeid mellom instans og aktør kan være hensiktsmessig for å skape et helhetlig opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2014).

2.2.3 Planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning

En IOP skal fungere som et praktisk hjelpemiddel for lærerne når de skal gi spesialundervisning. En god plan er enkelt utformet og lett å forstå, samtidig skal den vise helhet og sammenheng i opplæringstilbudet. Den skal også gi mulighet til å evaluere opplæringen underveis i skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2014). *Veilederen Spesialundervisning* understreker at det bør utarbeides mål som er realistiske å gjennomføre for eleven, samtidig er det nødvendig å tilrettelegge for progresjon i spesialundervisningen. Eleven skal også være kjent med egne mål for opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Målene i IOP bør utarbeides med hensyn til elevens faglige og sosiale kompetanse. Den faglige kompetansen skal ses i lys av Læreplanverket for Kunnskapsløftet og kompetansemål for de ulike fagplanene. Den sosiale kompetansen kan være knyttet til blant annet egenomsorg, kommunikasjon, nærhet og samhørighet, verdsatte sosiale roller og praktiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2014). Innholdet i spesialundervisningen skal utformes på bakgrunn av målene i IOP. Dette innebærer at kompetansemålene i lærerplanen for hvert enkelt fag må operasjonaliseres og eventuelt avgrenses på grunnlag av målene som er utformet i en IOP. Rammene for hvordan opplæringen skal drives er fastsatt i enkeltvedtaket og bør blant annet inneholde organisering av spesialundervisning, timeantall, bruk av personalressurser, læremidler og utstyr. Spesialundervisning kan organiseres både i spesialskoler og ordinær skole, innenfor rammen i klasse, mindre gruppe eller eneundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det er viktig å legge ned et solid stykke arbeid i å utarbeide en god og funksjonell IOP. Videre blir utfordringen å implementere planen i praksis (Nordahl & Overland, 1992). Det er

viktig å observere hvordan den blir mottatt i praksisfeltet og føre en kontinuerlig dialog med alle involverte parter for å vurdere dens gyldighet underveis i skoleåret (Stangvik, 2001). På denne måten kan man forstå praksis der den gjennomføres og ikke bare kontrollere at den gjennomføres. Dette gjør det mulig å gripe inn dersom det er behov for å gjøre endringer i planen.

Evaluering av spesialundervisningen består av en vurdering av elevens utvikling og hvordan opplæringstilbudet fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elevens utvikling skal vurderes på bakgrunn av målene som er utarbeidet i IOP (Utdanningsdirektoratet, 2014). Stangvik (2001) definerer begrepet evaluering som ”å samle inn og systematisere erfaringer og observasjoner for å få svar på om målet med programmet er nådd og undersøke hvordan det ble gjennomført” (s. 165). Etter Opplæringslovens § 5-5 skal skolen en gang i året utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått og vurdere elevens utvikling (Opplæringslova, 1998). I tillegg til å vurdere elevens resultat av spesialundervisningen, kan man avdekke nødvendige erfaringer (Stangvik, 2001). Aktuelle problemstillinger kan eksempelvis være elevens utvikling relatert til målene i IOP, i hvilken grad målene blir realisert, om målene er relevante eller om er det behov for å justere dem, tiltak som gjelder organisering og arbeidsmåte, og sist men ikke minst, om det fortsatt er behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014; Stangvik, 2001). Evaluering av spesialundervisningen bør ikke bare gjennomføres på slutten av prosessen. Evaluering bør foregå som en kontinuerlig prosess og være en integrert del av arbeidet med en IOP, fra den blir utarbeidet til den avsluttes. Planlegging, gjennomføring og evaluering henger nøye sammen. Dersom man planlegger godt vil det kunne gi rom for å evaluere prosessen underveis og i etterkant. Evaluering kan videre bidra til refleksjon og forbedringspotensial rundt planleggingsprosesser. Både eleven og dens foreldre skal få kontinuerlig tilbakemelding om hvordan eleven utvikler seg i forhold til målene. Det er hensiktsmessig med en åpen dialog som oppmuntrer til samarbeid mellom hjem og skole (Utdanningsdirektoratet, 2014). Eleven bør inkluderes i vurdering av egen læring, utvikling og trivsel (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b). Det kan bidra til at eleven tar medansvar for egen læring (Ekeberg & Holmberg, 2004). Skolen må først og fremst gi eleven mulighet deltakelse i egen opplærings situasjon gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning.

2.3 Deltakelse

Deltakelse er et sentralt begrep i studiens problemstilling med hensyn til hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning. Deltakelsesbegrepet kan forstås og benyttes forskjellig ut fra ulike fag- og forskningstradisjoner. I relasjon til barn og unge mangler deltakelsesbegrepet en presisering av teoretisk avgrensning og operasjonalisering, noe som kan utgjøre en betydelig utfordring i forskningssammenheng og profesjonsutøvelse (Ulvik, 2009). I den forbindelse påpeker Kjørholdt, Moss og Clark (2005) at det er viktig å avklare hva deltakelsesbegrepet innebærer for å unngå: ”...surfing on the surface of the wave of the increasingly rhetorical power of contemporary discourses on the ‘competent child’ and related terms such as listening, participation, rights, children’s voice(s) and children’s perspective(s)” (s. 177).

Siden Barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989 har deltakelsesbegrepet i relasjon til barn og unge utviklet seg til å bli et virksomhetsfelt. Vår tid er preget av en barnevennlig innstilling der begreper som *barns rettigheter*, *barns beste*, *barneperspektivet* og *barns deltakelse* er av stor samfunnsmessig betydning (Strandbu, 2007; Ulvik, 2009). Barns deltakelse har utviklet seg til å favne både deltakelse i kollektive og samfunnsmessige beslutningsprosesser, men også tilknyttet interaksjonen mellom profesjonsutøvelse og barns individuelle mulighet til deltakelse i eget liv (Ulvik, 2009).

I nyere litteratur om barns deltakelse blir deltakelsesbegrepet tilknyttet både et individuelt rettighetsperspektiv og et sosiokulturell – utviklingspsykologisk perspektiv. Innenfor et rettighetsperspektiv har barn og unge en lovfestet rett til deltakelse. Deltakelse innenfor et sosiokulturell – utviklingspsykologisk perspektiv ser deltakelse knyttet til barn og unges utvikling (Angel, 2010; Christiansen, 2012; Gulbrandsen, Seim & Østensjø, 2014; Ulvik, 2009).

2.3.1 Deltakelse i et rettighetsperspektiv

Barn har lovfestet rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter både på offentlig og privat arena. Den juridiske retten omtales i litteraturen som barns mulighet til deltakelse i saker som angår dem. Dette danner prinsipper og betingelser for hvordan offentlige profesjoner skal forholde seg til barn (Sandberg, 2012). Den juridiske rettigheten uttrykkes

blant annet i Barnekonvensjonen (1989), men også øvrig nasjonalt lovverk. I Barnekonvensjonens artikkel nr. 12 punkt 1, fastslås det følgende:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
(Barnekonvensjonen, 1989)

Barnekonvensjonen beskytter barn samtidig som den vektlegger anerkjennelse av barn som selvstendige individer (Sandberg, 2012). Barnekonvensjonen legger vekt på barns rett til å bli hørt ved å kreve at barn skal høres i *alle forhold som vedrører barnet*. Her vises det til at barn, enten som enkeltperson eller gruppe, skal høres i alle forhold som har innvirkning på barnet selv eller barnets situasjon (Sandberg, 2012). Artikkelen fastslår at partene skal *garantere* barns frie rett til å gi uttrykk for egne synspunkter. Garantere innebærer en forpliktelse til å sikre at alle barn har mulighet til å gi uttrykk for egne synspunkter og at barnets synspunkter blir vektlagt av partene (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Det innebærer blant annet at økonomiske ressurser ikke skal sette grenser for barns rett til å gi uttrykk for egne synspunkter (Sandberg, 2012). Innledningsvis i artikkel 12 presiseres det: *barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter*. Komiteen for barnets rettigheter (2009) presiserer at formuleringen forplikter en vurdering av barnets evne til å danne selvstendige oppfatninger og at formuleringen ikke bør anses som en begrensning. Det frarådes å sette en aldersgrense for barns rett til å uttrykke egne synspunkter, da en aldersgrense kan bidra til å begrense barnets rett. I den forbindelse blir det blant annet vist til at barn med funksjonshemming og svekket kommunikative evner bør tildeles kommunikasjons hjelpemidler, for å sikre barnets rett til å gi uttrykk for egne synspunkter (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Barn er ikke en ensartet gruppe og forholdene bør legges til rette for inkludering av barn ved å ta hensyn til og gi rom for at barnet kan uttale seg om forhold som oppfattes som relevant for barnet (Sandberg, 2012). Artikkel nr. 12 viser til *retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunktene*. Ifølge Komiteen for barnets rettigheter (2009) betyr begrepet fritt at barnet selv kan velge retten til å ytre egne synspunkter uten press fra andre. Det innebærer at partene må rette blikket mot barnets eget perspektiv. Det forutsetter å legge til rette for barnets individuelle og sosiale forhold ved å gi informasjon som angår barnet om valg, eventuelle beslutninger, og konsekvensene det kan medføre slik at barnet kan treffe klare beslutninger (Komiteen for barnets rettigheter, 2009). Artikkelen viser

også til at partene skal *tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet*. Her vises det til at den biologiske alderen nødvendigvis ikke har betydning for barnets rett til å uttrykke egne synspunkter. Modenhet refereres her til i hvilken grad barnet er i stand til å uttrykke seg på en fornuftig og selvstendig måte. Foreldrenes støtte og veiledning til barnet skal tas med i vurderingen i samsvar med barnets gradvise utvikling (Komiteen for barnets rettigheter, 2009).

Flere norske særlover bestemmer at barn har rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter. Grunnloven beskytter prinsippet i Barnekonvensjonen om barnets beste og barnets rett til å bli hørt. I Grunnloven (1814, revidert i 2014, § 104) hevdes det: ”Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling”. I Forvaltningsloven (1967, § 17) presiseres det at ” Forvaltningsorganet skal påse at saken er så godt opplyst som mulig før vedtak treffes”. Dette innebærer at partene må sikre at barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter får mulighet til å gi uttrykk for disse synspunktene. Forvaltningsloven (1967, § 17) viser også til at ”de mindreåriges syn skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet”. Verken Barnekonvensjonen, Grunnloven eller Forvaltningsloven har fastsatt en aldersgrense for barns rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter.

Barnelova ivaretar barns rettigheter og regulerer lov om barn og foreldre. Barnelova har fastsatt en aldersgrense for barns rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter. Barnelova (1981, § 31) bestemmer at barn som har fylt syv år samt yngre barn som er i stand til å danne egne synspunkter, har rett til å få informasjon og mulighet til å gi uttrykk for egne meninger før det blir tatt avgjørelser om barnets personlige forhold. Det blir også fastslått at etter fylte 12 år skal barnets synspunkter tillegges stor vekt (Barnelova 1981, § 31).

Deltakelse som rettighetsdiskurs taler om barn er deltakende eller ikke, der deltakelse graderes i stadier eller nivåer (Ulvik, 2009). Forskere på virksamhetsfeltet har forsøkt å definere deltakelsesbegrepet relatert til barn og unge. Ifølge Roger Hart (1992) kan deltakelse defineres slik: “as the right to take part in decision making processes affecting one's life and the life of the community in which one lives” (s. 5). Sentralt i denne definisjonen står barnets rett til å delta i beslutningsprosesser som angår eget liv. Barns deltakelse i et rettighetsperspektiv pålegger profesjonsutøvere å gi barn mulighet til deltakelse som

omhandler eget liv, men også deltakelse i kollektive beslutningsprosesser (Christiansen, 2012; Ulvik, 2009). Lansdown (2001) viser til at deltakelse blant annet handler om å respektere barns rettigheter til å bli hørt. Å bli hørt synliggjør barnets marginaliserte posisjon ved at barnet er avhengig av andre, altså voksne, som hører barnet. Realiseringen av deltakelse foregår dermed i et samspill mellom barnet og den voksne. Den voksne har makt til å ekskludere eller inkludere barnet. Deltakelsesbegrepet må derfor ses i lys av kommunikasjon, samhandling og makt i relasjonen mellom barnet og den voksne (Strandbu, 2011).

2.3.2 Sosiokulturell – utviklingspsykologisk perspektiv på deltakelse

Sosiokulturelle teoritradisjoner ser sosiale samspill og deltakelse som en forutsetning for menneskelig liv, velvære og utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Bruner, 1986; Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978). Et sosiokulturelt - utviklingspsykologisk perspektiv betrakter sosial interaksjon som en forutsetning for barns mulighet til utvikling. Ved å delta i felles meningsskapende prosesser kan barn forme egne meninger og synspunkter gjennom interaksjon med andre (Ulvik, 2009). Mening forstås dermed ikke som et ferdig resultat innenfor denne tradisjonen, men som en betydning som forhandles frem gjennom interaksjon mellom voksen og barn, samt den konteksten og situasjonen de befinner seg i (Gulbrandsen, Seim & Østensjø, 2014; Ulvik, 2009). Innenfor denne teoritradisjonen handler det ikke om barn er deltakende og i hvilken grad, men på hvilke måter og ut fra hvilke muligheter barn deltar. Ingen deltakelse er med andre ord ikke-eksisterende innenfor et sosiokulturelt-utviklingspsykologisk perspektiv på deltakelse (Christiansen, 2012; Gulbrandsen, Seim & Østensjø, 2014; Ulvik, 2009). Dette stiller krav til profesjonsutøvere som skal legge til rette for barns deltakelse. De voksne betraktes verken som informasjonsinnhentere eller informasjonslevranderer, men de skal bistå som medkonstruktører av mening (Ulvik, 2009).

Deltakelse forankret i et rettighetsperspektiv og et sosiokulturelt - utviklingspsykologisk perspektiv står ikke i motsetning til hverandre. De er til dels overlappende og bør supplere, utvide og videreutvikle hverandre (Christiansen, 2012; Ulvik, 2009).

2.4 Modeller for deltakelse

Shier (2001) og Strandbu (2011) har utviklet ulike deltakelsesmodeller som beskriver nivåer eller grader av barns deltakelse og prosedyrer for hvordan det kan legges til rette for å

realisere barns rett til deltakelse. Disse modellene anses som svært relevant med hensyn til hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning.

2.4.1 Shiers modell for deltakelse

Shier (2001) har utviklet en modell som tar utgangspunkt i fem nivåer for deltakelse i beslutningsprosesser som angår barn. Modellen er velegnet for å forstå ulike aspekter av deltakelse og i hvilken grad barn blir invitert til deltakelse i beslutningsprosesser som angår dem (Shier, 2001). De fem nivåene er:

1. Barn blir lyttet til
2. Barn blir støttet til å gi uttrykk for sine synspunkter
3. Barns synspunkter tillegges vekt
4. Barn blir involvert i beslutningsprosesser
5. Barn deler ansvar og makt for beslutninger. (Shier, 2001, s. 110, min oversettelse)

Nivåene i Shiers modell representerer en gradvis økning av barnets mulighet til deltakelse i beslutningsprosesser. Det medfølger en større makt og et større ansvar hos barnet, jo høyere deltakelsesnivå barnet befinner seg på. Modellen representerer imidlertid ikke en hierarkisk orden, da noen nivåer er situasjonsbetinget og mer egnet enn andre nivåer (Shier, 2001).

Det første nivået innebærer at *barnet blir lyttet til* av en voksen. Ifølge Shier (2001) bør en voksen vise interesse og oppmerksomhet når et barn ønsker å gi uttrykk for sine synspunkter. I det første nivået stilles det ingen krav til at den voksne skal oppfordre barnet til å gi uttrykk for sine synspunkter, men den voksne skal være oppmerksom på barnets initiativ til å gi uttrykk for sine synspunkter (Shier, 2001).

Det andre nivået innebærer at barnet blir *støttet til å gi uttrykk for sine synspunkter*. Shier (2001) viser til at den voksne bør legge til rette for at barnets synspunkter blir hørt. Barn kan ha mange meninger om ulike beslutningsprosesser som angår dem, men på bakgrunn av ulike barrierer kan barn unnlate å gi uttrykk for disse synspunktene. Eksempler på barrierer kan være lav selvfølelse, negativ erfaring av og ikke bli hørt eller redusert kommunikative evner. Den voksne må derfor ta initiativ til å hjelpe barnet ved å legge til rette for at barnet har

mulighet til å gi uttrykk for egne synspunkter. Shier fremhever at hvis barn ikke gis tilstrekkelig hjelp og mulighet til å gi uttrykk for egne synspunkter, kan det diskuteres om det gir mening for barnet å bli lyttet til (Shier, 2001).

Det tredje nivået innebærer at *barnets synspunkter tillegges vekt*. Ifølge Shier (2001) skal barnets synspunkter tillegges vekt i tråd med alder og modenhet. Når barnet befinner seg på dette nivået er rettighetene i henhold til Barnekonvensjonens artikkel nr. 12 realisert (Shier, 2001). Selv om barnets synspunkter tillegges vekt i beslutningsprosesser, så kan det være andre faktorer som veier høyere og påvirker beslutningen. Det er dermed viktig at barnet får tilbakemeldinger og begrunnelse for hvorfor den enkelte beslutningen er truffet (Shier, 2001).

Det fjerde nivået innebærer at barnet *involveres som en aktiv deltaker i beslutningsprosesser*. Dette nivået skiller seg fra de foregående nivåene ved at barnet har mulighet til å være med i selve beslutningsprosessen sammen med den voksne, på arenaen beslutningen treffes. Barnets medbestemmelse tillegges stor vekt, men det er imidlertid fremdeles den voksne som har makten til å treffe den endelige beslutningen (Shier, 2001).

Det femte og siste nivået i Shiers (2001) deltakelsesmodell innebærer at *barn deler ansvar og makt for beslutninger*. Barnet og den voksne oppleves som likeverdige deltakere i beslutningsprosesser, ved at den voksne deler sin beslutningsmakt med barnet. På dette nivået vil barnet ha en høy grad av innflytelse over beslutningsprosesser. Dette kan også medføre at barnet påtar seg ansvar for eventuelle konsekvenser av de enkelte beslutningene. Barnet bør derfor ikke bli utsatt for press til å ta ansvar for beslutninger som det selv ikke ønsker, eller er i stand til å håndtere (Shier, 2001). Barnekonvensjonen (1989) forplikter heller ikke denne grad av deltakelse. Av den grunn kan det siste nivået betraktes som et potensielt mål for anerkjennelse av barnets kompetanse til deltakelse (Shier, 2001).

2.4.2 Strandbus modell for deltakelse

Strandbu (2011) har utviklet en modell med fem prosedyrer som kan bidra til å realisere barns deltakelse i beslutninger som omhandler eget liv. Modellen er inspirert av elementer fra Shier (2001), Murray og Hallet (2000) og Franklin og Slopers (2005) tilnærminger til deltakelse. Strandbus modell for barns deltakelse er utarbeidet i samarbeid med Marit Skrivenes (Skrivenes & Strandbu, 2006), men har i senere tid blitt videreutviklet av Astrid

Strandbu (Strandbu, 2011). Ifølge Strandbu (2011) kan ikke trinnene i modellen betraktes som en lineær prosess, men derimot en sirkulær prosess som foregår kontinuerlig.

Prosedyrene er følgende:

1. Informasjon
2. Hjelp til meningsdanning
3. Mulighet til å presentere egne meninger
4. Inklusjon av barnets meninger og argumenter
5. Etterspill i tiden etter beslutningen er truffet. (Strandbu, 2011, s. 109)

Informasjon er en avgjørende faktor for at barn skal ha mulighet til å delta i beslutningsprosesser og presentere egne tanker og meninger (Strandbu, 2011). En forutsetning er at barnet må bli informert om valgmuligheter og eventuelle konsekvenser av disse, før beslutningen treffes. Informasjonen må tilpasses barnets alder og utviklingsnivå. Ved å gi barnet informasjon kan barnet få de nødvendige forutsetningene som kreves for å reflektere over egne tanker, danne og formulere egne meninger (Skrivenes & Strandbu, 2006). Ifølge Strandbu (2011) bør barnet i tillegg til å få informasjon, gis mulighet til å gi fra seg informasjon. For å treffe beslutninger som er til barnets beste er det avgjørende at barnet selv får uttale seg om egne synspunkter og perspektiver på egen tilværelse. Det første trinnet i Strandbus modell bør derfor forstås som informasjonsutveksling (Strandbu, 2011).

Alle barn har rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter og derfor bør barnet få *hjelp til meningsdanning*. Den voksne som skal legge til rette for barns deltakelse bør reflektere over hva meningsdanning er og hvordan en kan støtte barnet i denne prosessen (Strandbu, 2011). Meningsdanning kan ses i lys av Georg H. Meads teori om symbolsk interaksjonisme og perspektivtaking. Ifølge Mead (1934) utvikler barnet en bevissthet om selvet gjennom sosial handling og interaksjon med andre. Grunnprinsippet i Meads teori er å innta og bli bevisst over den andres perspektiv, for deretter å se seg selv ut fra dette perspektivet. Det innebærer at barnets bevissthet om selvet oppstår i møte med barnets indre og ytre verden, der språket muliggjør barnets forståelse av selvet (Mead, 1934). I henhold til Strandbu (2011) kan barnet ha behov for hjelp og støtte til å gi uttrykk for egne meninger om kompliserte forhold. Gjennom samhandling med voksen kan barnet bli bevisst over egne synspunkter og meninger, ved å se seg selv fra den voksnes perspektiv (Strandbu, 2011).

Barn bør gis mulighet til å *presentere egne meninger*. Meninger kan ytres både gjennom det verbale og nonverbale språket. Den voksne bør derfor gjøre seg kjent med barnets tanker og meninger og legge til rette for barns mulighet til å gi uttrykk for egne synspunkter. Barnet bør få informasjon både før og etter beslutningen er truffet, slik at barnet kan forstå hvorfor beslutningen er truffet og hva det vil medføre for barnet (Strandbu, 2011).

Det fjerde trinnet i Strandbus (2011) deltakelsesmodell er *inkludering av barnets mening*. Ifølge Strandbu bør den voksne innta en lyttende rolle ved å ta barnets synspunkter på alvor og med i beslutningsprosessen. Dette innebærer å forstå barnet som en meningsbærende aktør, der barnets meninger og synspunkter tas med i diskusjon (Skjervheim, 2002). Selv om barnets argumenter overveies, betyr det nødvendigvis ikke at barnet får gjennomslag for alle synspunkter. Barnets argumenter bør vurderes og ses i forhold til andre argumenter og hensyn. Det bør være gode argumenter for en eventuell eksklusjon av barnets meninger og synspunkter (Strandbu, 2011). I slike tilfeller er det viktig at begrunnelsen for standpunktet blir forklart til barnet (Skrivenes & Strandbu, 2006).

Det femte trinnet i Strandbus (2011) deltakelsesmodell handler om *etterspill i tiden etter beslutningen er truffet*. Etter en beslutning er truffet er det nødvendig at barnet får informasjon om hva som er besluttet, hvorfor den aktuelle beslutningen ble truffet og hva beslutningen vil medføre for barnet. Dersom andre argumenter og hensyn overveides barnets argumenter i beslutningstakingen, bør dette forklares med alders – og utviklingstilpasset informasjon. Det bør skapes rom til at barnet kan stille spørsmål om beslutningstakingen og delta i eventuelle utarbeidelser dersom beslutningen medfører tiltak (Strandbu, 2011; Skrivenes & Strandbu, 2006).

Strandbus (2011) prosedyrer for å fremme barns deltakelse har mange likhetstrekk med Shiers (2001) fem nivåer for deltakelse. Prosedyrene skiller seg imidlertid fra nivåene ved at de samlet sett utgjør en helhet for å fremme barns deltakelse, til forskjell fra nivåene som beskriver ulike grader av barns deltakelse. Deltakelsesmodellene representerer et viktig bidrag for å fremme barns deltakelse og realisere Barnekonvensjonens bestemmelser om barns rett til å bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter. Skrivenes og Strandbu (2006) fremhever at barn bør få mulighet til å delta i beslutningsprosesser som angår eget liv. Ved å legge til rette for at barnet blir hørt og at barnets synspunkter blir vektlagt i

beslutningsprosessen, har man kommet langt på vei med å anerkjenne barnets kompetanse og egenverdi ("human beings") (Skrivenes & Strandbu, 2006).

2.5 Mulige barrierer for deltakelse

Omgivelsene spiller en viktig rolle for at elevene skal kunne oppleve mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Dersom omgivelsene ikke tilrettelegger for slike muligheter, kan begrunnelsen være forklart med ulike barrierer. En barriere anses som hinder for at eleven ikke opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning.

2.5.1 Elevens alder og utviklingsnivå

Ifølge Læreplanverket for Kunnskapsløftet, *prinsipp for opplæringa*, skal elever delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen opplæring. Det presiseres ikke hvordan elevene kan delta og i hvilket omfang, annet enn at det "vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå" (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4). Kriterier som *alder* og *utviklingsnivå* kan anses som barrierer for elevenes mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Utviklingspsykologiske forskere har i tidligere studier knyttet barns utvikling til aldersspesifikke faser, blant annet Piagets teori om kognitiv utvikling. Dette kan ha resultert til at det knyttes spesifikke forventninger om barns utvikling til barns ulike alderstrinn (Gulbrandsen, 1998). På bakgrunn av dette kan kriterier som alder og utviklingsnivå utnyttes til å legitimere innskrenkning av elevenes muligheter til deltakelse (Kjørholdt, 1997). Lansdown (2005) viser til at alder ikke kan betraktes som en barriere for deltakelse, men derimot betydningen som tillegges alderen. Sandbæk eksemplifiserer dette på følgende måte:

Hvis man sier om meg at jeg er en kvinne på 50 år, og dette er den eneste informasjonen som gis, vil de færreste mene at de dermed vet mye om meg. Hvis man sier at et barn er seks år, vil mange derimot mene at de vet mye om dette barnet ut fra tankegangen om at barns utvikling er lineær og universell (Sandbæk, 2002, s. 25).

Kriterier som alder og utviklingsnivå er derfor for snevert til å vurdere barns deltakelseskompetanse. I den forbindelse viser Lansdown til fire kriterier som kan danne et bedre grunnlag for vurdering av barns mulighet til deltakelse:

1. Evne til å forstå og kommunisere relevant informasjon
 2. Evne til å reflektere og ta selvstendige valg
 3. Evne til å vurdere fordeler og konsekvenser av kortsiktige og langsiktige valg
 4. Innehar et stabilt verdsett som grunnlag for å ta del i beslutningsprosessen.
- (Lansdown, 2005, s. 55, min oversettelse).

2.5.2 Skolens institusjonelle makt

Skolens institusjonelle makt kan anses som en barriere for elevenes mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Ifølge Nordahl (2003) har skolen nærmest en egenrådende makt i forhold til tolkning og implementering av læreplanen. Nordahl (2003) viser til at den norske skolen kan ses i lys av en statlig reproduksjonsmodell. En slik modell innebærer at staten og skolen er tildelt en relativt sterk autonom rolle med hensyn til reproduksjon i skolen. Det foregår imidlertid en kamp om hegemoniet. Staten har en relativt stor innflytelse og fullmakt ovenfor skolen, blant annet gjennom lover, læreplaner, økonomi, styringssystemer og lignende. Dette legger føringer for det praktisk - pedagogiske arbeidet i skolen og slik sett foregår det en reproduksjon av den offentlige forvaltningen. Skolen har på sin side egne interesser knyttet til makt og klasse. Dersom skolen har motiver for å opprettholde egen institusjonell makt, kan skolen reproducere egne interesser og intensjoner. En slik egeninteresse kan benyttes ved å utnytte lover og regelverk for å styrke egen posisjon (Nordahl, 2003). Ifølge Engelsen (2003) anses læreplanen som et ideal der drøfting av uenigheter ikke kommer til syne. Som en konsekvens kan dette medføre individuelle variasjoner blant lærere, med hensyn til tolkning av læreplanen og gjennomføring i praksis. Man snakker gjerne om ”den skjulte læreplanen” der lærernes egne tolkninger, holdninger, personlige overbevisninger og uskrevede lover står i et spenningsfelt til lærerplanen (Nordahl 2003; Engelsen, 2003). Dette kan medføre individuelle variasjoner med hensyn til den enkelte lærers vektlegging av elevenes mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning.

2.5.3 Årsaksforklaringer

Årsaksforklaringer kan ses som en barriere for elevenes mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning. Årsaksforklaringer refererer til forklaringer som vi selv ikke har herredømme over (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013).

Ifølge Lillejord m. fl. (2013) kan årsaksforklaringer være en anvendelig metode å benytte i skolen dersom noe oppfattes som avvikende eller unormalt. Det skilles gjerne mellom individuelle og strukturelle årsaksforklaringer. *Individuelle årsaksforklaringer* refererer til det som tradisjonelt finnes i medisinske, psykologiske og spesialpedagogiske fagfelt. De individuelle årsaksforklaringene rettes primært mot individet, eksempelvis en medisinsk diagnose. Et slik individorientert syn utelukker mulige vansker knyttet til omgivelsene, ved å fremholde individets forutsetninger og egenskaper. *Strukturelle årsaksforklaringer* vektlegger årsaker først og fremst i omgivelsene eller konteksten. De strukturelle årsakene kan eksempelvis være oppvekstmiljø, hjemmeforhold eller skolesituasjon. Lillejord m. fl. (2013) viser til at det ofte finnes en rådende kultur i skolemiljøer som fremholder individrettet årsaksforklaringer. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom en individualisert opplæring, der skolen skaper rom for individuell og gruppeundervisning fremfor klasseromsundervisning. Elevens individuelle utfordring er ofte begrunnelsen for denne undervisningsorganiseringen (Klette, 2007).

2.6 Eleven som aktør

For at eleven skal ha mulighet til å oppnå faglige, sosiale og personlige mål i opplæringen, vil en forutsetning være at skolen har kunnskap om og forståelse for eleven. Tilrettelegging for læring forutsetter en innsikt i elevens subjektive bevissthet; elevenes oppfatninger, meninger og ønsker (Nordahl, 2002). Eleven er et handlekraftig individ som er i stand til å ta egne valg og avgjørelser, som både kan påvirke og bli påvirket av sine omgivelser. Denne forståelsen er nødvendig dersom elevens stemme, oppfatninger, erfaringer og handlinger i skolen skal forstås (Nordahl, 2002). Ifølge Bruner (1997) er det en grunnleggende forutsetning å forstå barnets bevissthet for å kunne bedrive forbedring innenfor pedagogikken. Det forutsettes imidlertid at det foreligger en dialog mellom elev og lærer. En lærer kan danne seg antakelser om elevens bevissthet, men det er først når eleven uttrykker sin stemme at kunnskap og forståelse for eleven utvikles. Dersom læreren unnlater å høre elevens stemme, kan læreren oppfatte elevens bevissthet og egenskaper som feilaktig. Dette kan bidra til å begrense elevens mulighet til læring og utvikling (Lillejord et al., 2013)

2.6.1 Selvregulert læring

Eleven er en sentral aktør som bør delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen læring (Pintrich, 2002). I denne sammenheng er det viktig at eleven selv tar kontroll over

egen lærings situasjon, omtalt som selvregulert læring (Bråten & Olaussen, 1999; Bråten, 2002). Albert Bandura, en av hovedtalsmennene innenfor selvregulert læring, refererer til selvregulert læring som en gjensidig interaksjon han kaller for en triadisk resiprok determinisme. Denne interaksjonen foregår i et samspill mellom atferd, personlige og miljømessige faktorer (Bandura, 1986). Innenfor dette synet anses mennesket som et handlekraftig individ ("human agency") som kan kontrollere og tilpasse egne ferdigheter i møte med omgivelsene (Zimmerman, 2000). Elever som er selvregulerende, tar aktivt del i egen læring ved å utforme mål for opplæringen. Det kan bidra til økt motivasjon for gjennomføring og vurdering av måloppnåelse, gjennom selv vurdering (Hopfenbeck, 2011). Troen på egen mestring, ("self-efficacy"), har betydning for elevens mulighet til selvregulert læring (Zimmerman, 2002). Bandura definerer "self-efficacy" som: "judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations" (Bandura, 1997, s. 112). Både Bandura og Zimmerman viser til at elever som styres av indre motivasjon og har tiltro til egne evner i større grad kan være selvstendige i eget læringsarbeid (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002). Pajeres (2008) viser til at elever med høy tiltro til egne evner engasjerer seg mer i opplæringen, setter seg utfordrende mål og har tiltro til gode resultater. Elever med lav tiltro til egne evner kan imidlertid vise lavere engasjement og benytte unnvikelsesstrategier i opplæringen (Pajeres, 2008). I St. meld. nr. 22 (2010-2011), *Motivasjon- Mestring- Muligheter- Ungdomstrinnet*, fremgår det: "Når elevene får lov til å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring" (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 16).

2.6.2 Læringsprosess

Ifølge Zimmerman (2000) kan en læringsprosess deles inn i tre faser: planleggingsfasen, handlingsfasen og selvrefleksjonsfasen. *Planleggingsfasen* innebærer blant annet strategisk planlegging som målsetting, målorientering og mestringsforventninger. *Handlingsfasen* som innebærer selvkontroll og selvobservasjon. Til slutt, *selvrefleksjonsfasen*, som innebærer selvevaluering, attribusjon og reaksjoner. Gjennom denne læringsprosessen representerer selvregulering en syklisk prosess som fører til utvikling ved at eleven handler, får tilbakemeldinger på handlingene, for deretter å justere handlingene. I en startfase av selvregulert læring vil eleven bli styrt av sosial modellering, dvs. gjennom observasjon av en lærer eller medelev. Observasjonen bidrar til utvikling av elevens kompetanse, den sosiale

støtten reduseres, og eleven tilegner seg gradvis selvregulerende ferdigheter (Zimmerman, 2000). En tankevirksomhet som er sentral for planlegging av egen undervisning er hvordan elevenes forkunnskaper og tidligere erfaringer kan knyttes opp mot ny kunnskap. Denne koblingsprosessen er avgjørende for elevenes mulighet til å både utforming og oppnåelse av mål for opplæringen (Zimmerman, 2000). Brevik og Gunnulfsen (2012) viser til at elevens aktivering av forkunnskaper bidrar til økt forståelse og kunnskap på læringsområdet som igjen kan resultere i økt motivasjon og mestringsfølelse.

2.6.3 Egenvurdering

Egenvurdering blir regnet som en viktig faktor innenfor selvregulert læring (Hopfenbeck, 2011). James, McCormick, Black og medarbeider (2007) har i sin studie undersøkt hvordan egenvurdering kan tilrettelegges for elever i den britiske skolen. Resultater fra undersøkelsen viste at elevene trenger klare mål for opplæringen, refleksjon over opplæringen gjennom dialog og bli tilbudt formativ vurdering og egenvurdering. Forskerne argumenterer for at elevene trenger opplæring i ”å lære å lære”, dvs. en form for metakommunikasjon der elevene lærer å reflektere over egen læring i dialog med andre. Lærerne må i denne prosessen støtte elevene til metakognitive ferdigheter i relasjon til faginnholdet (James et al. 2007). En lærers rolle i denne prosessen kan ses i lys av teori om *elevens nærmeste utviklingssone* og *stillasbygging*. Den nærmeste utviklingssone er en sosiokulturell læringsteori utviklet av Lev. S. Vygotsky, som refererer til avstanden mellom det individet klarer på egenhånd og det individet kan klare med hjelp og støtte fra andre, eksempelvis en lærer eller medelev (Vygotsky, 1978). Læreren må dermed ha kjennskap til elevens forkunnskaper for å tilrettelegge undervisningen etter elevens utviklingspotensial (Bråten, 2002). Teorien om den nærmeste utviklingssone kan ses i lys av Jerome S. Bruner sin representasjonsteori ”scaffolding” (oversatt til stillasbygging). Ifølge Bruner er det nødvendig å bygge et støttende stillas rundt den lærende og læringssituasjonen, for så å rive stillaset når den lærende ikke har behov for støtten lengre (Imsen, 2005). Begge teoriene kan ses i lys av elevenes mulighet til selvregulering i egen læringssituasjon.

2.7 Opplevelse av sammenheng

I forbindelse med hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning, kan det være hensiktsmessig å trekke linjer til et teoretisk perspektiv kalt salutogenese. Dette teoretiske perspektivet er

utviklet av Aaron Antonovsky, som i sine studier har vært opptatt av helsens opprinnelse og helsebringende faktorer ved menneskets fungering (Lassen, 2002). Begrepet salutogenese stammer fra det latinske "salus" som betyr helse eller sunnhet og "genesis" som betyr tilblivelse (Sommerchild, 1998). Ifølge Antonovsky kan helse ses i lys av et kontinuum som beveger seg mellom alvorlig syk og fullstendig frisk. Salutogenese innebærer i den forstand et fokus mot en bedre helse, uansett hvor på kontinuum individet befinner seg (Antonovsky, 2000). Innenfor dette perspektivet står en sterk tro på at alle individer har generaliserte motstandsressurser som kan benyttes for å overvinne hverdagslige utfordringer. Dette synet står som en motbør til den patologiske orienteringen hvor fokuset er rettet mot medisinske årsaksforklaringer (Antonovsky, 2000). Ifølge Antonovsky er opplevelse av sammenheng eller "sense of coherence" (SOC) et grunnleggende prinsipp for hvorfor noen individer overvinnet motstand, kriser og belastninger, mens andre individer blir syke av belastningene det medfører (Antonovsky, 2000). Opplevelse av sammenheng kan defineres som:

En global holdning som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, blivende og dynamisk følelse av tillit til at:

- 1) de stimuli som kommer fra ens indre eller ytre miljø er strukturerte, forutsigbare og forståelige,
- 2) at en har tilstrekkelige ressurser til rådighet for å møte krav som blir stilt,
- 3) og at kravene så er utfordringer det er verd å engasjere seg i. (Antonovsky, 2000, s. 37)

For at individet skal oppleve sammenheng er det ifølge Antonovsky tre delkomponenter som må innfries og ses i sammenheng: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2000). Disse tre komponentene kan også ses i lys av hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning.

Begripelighet refererer til en kognitiv komponent i SOC som handler om i hvilken grad man opplever stimuli fra indre og ytre miljø som forståelig. Det handler om å kunne forstå situasjonen man er i, der forutsette og uforutsette opplevelser kan ses i sammenheng og forklares. En oppfatter verden som velordnet og strukturert fremfor kaotisk og ustrukturert. Mennesker med høy grad av begripelighet vil streve mot å gjøre kaotiske opplevelser håndterbare (Antonovsky, 2000). *Håndterbarhet* refererer til handlingskomponenten i SOC,

som handler om i hvilken utstrekning man oppfatter de ressurser som er til rådighet tilstrekkelige til å møte krav og utfordringer man blir stilt ovenfor. Ressursene kan være disponert av mennesket selv eller annet sosialt nettverk som eksempelvis familie, venner eller lærere. Ifølge Antonovsky vil en høy grad av håndterbarhet innebære en erkjennelse av at utfordringer kan oppstå, men inneha en sterk tro på at man er løsningsorientert og i stand til å håndtere utfordringene (Antonovsky, 2000). *Meningsfullhet* refererer til motivasjonskomponenten i SOC som handler om i hvilken grad man opplever sin tilværelse følelsesmessig betydningsfull og ikke bare kognitivt forståelig (Antonovsky, 2000). Antonovsky understreker viktigheten av å være involvert ”både som deltaker i prosessene som former ens egen skjebne, og i sine egne, daglige erfaringer” (Antonovsky, 2012, s. 41). Mennesker med en sterk opplevelse av meningsfullhet konfronterer utfordringer som han eller hun støter på og søker mening for å mestre utfordringene (Antonovsky, 2000).

Disse tre komponentene kan ses som livserfaringer som bygger på hverandre. Forutsigbarhet er et grunnlag som bør legges for en opplevelse av begripelighet. Grunnlaget for håndterbarhet legges ved en god håndtering av utfordringer, samtidig er deltakelse en forutsetning for meningsfullhet (Antonovsky, 2012). De tre komponentene i SOC har en gyldighet i alle kulturer selv om innholdet i de tre komponentene vil variere med hensyn til kulturelle og etniske forhold. Det viktigste prinsippet i denne modellen er imidlertid at alle mennesker bør ha en opplevelse av påvirkningskraft i eget liv (Sommerchild, 1998). Det grunnleggende er å spørre om menneskers erfaringer er truffet av andre som bestemmer, uten at mennesket selv har fått mulighet til å delta eller påvirke valg i eget liv. I slike tilfeller blir mennesket redusert til å være et objekt i stedet for et subjekt (Antonovsky, 2012).

3. Metodiske overveielser

Den opprinnelige betydningen av metodebegrepet er ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121). Studien søker kunnskap om hvordan elever med lett grad av utviklingshemming på ungdomsskoletrinnet opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. For å svare på problemstillingen har det vært nødvendig å foreta metodiske overveielser for fremgangsmåten i studien. Dette kapitlet gjør rede for studiens vitenskapsteoretiske forankring, begrunnelse for valg av forskningsdesign, prosedyrer for datainnsamling, samt organisering og bearbeiding av datamaterialet. Videre er forhold ved studiens validitet og reliabilitet omtalt. Til slutt presenteres etiske refleksjoner knyttet til studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne studien er forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapstradisjon. Med bakgrunn i problemstillingen som ønskes belyst i dette forskningsprosjektet, er det elevenes opplevelse og erfaringer som skal belyses. Fenomenologi er studie av fenomener og hvordan de fremtrer for mennesket fra et førstehåndsperspektiv (Thornquist, 2003). Den tyske filosofen Edmund Husserl anses som grunnleggeren av det fenomenologiske vitenskapsidealet. Husserl rettet oppmerksomhet mot verden slik den erfares av subjektet. Han benyttet begrepet ”væren-i-verden” om det kontinuerlige samspillet mellom mennesket og verden, der man i denne prosessen både skaper og blir skapt som menneske (Thornquist, 2003). Tanken bak Husserls filosofi er at bevissthet omkring levd erfaring er kilden til sannhet (Lock & Strong, 2014).

Grunnleggende prinsipper i den fenomenologiske filosofien er å sette til side førforståelsen slik at det rettes oppmerksomhet mot å avdekke bevissthetens innhold og mening (Lock & Strong, 2014). Det handler om å sette menneskets subjektive opplevelse i fokus ved å lete etter den dypere meningen ved menneskers erfaringer (Thagaard, 2013). Innenfor et fenomenologisk vitenskapssyn vil man søke å beskrive omverdenen slik den erfares av menneskene ved å sette seg inn i deres perspektiv (Thagaard, 2013). Denne studien søker å forstå hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i spesialundervisning slik det kommer til uttrykk gjennom elevene og foreldrenes perspektiver. I søken etter deres detaljerte beskrivelse av levd erfaring har det viktig å møte informantene med et åpent sinn om at

realiteten er slik de oppfatter og erfarer den (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har vært nødvendig å legge til sine min førforståelse i møte med informantene og datamaterialet. Michael Polanyi omtaler dette som *taus kunnskap* (Polanyi, 1967). Dette er personlig kunnskap som tilegnes gjennom erfaringer og som bevisst og ubevisst er integrert i hver og en av oss. Dette er kunnskap som vil kunne påvirke oss som mennesker i møte med andre (Thornquist, 2003). Vår forståelseshorisont med opplevelser og erfaringer er med på å prege vår forståelse (Wormnæs, 1984). Man kan oppnå forståelse dersom forsker er bevisst over egen førforståelse til det aktuelle fenomenet som studeres. Det innebærer å reflektere over egne oppfatninger og erfaringer man på forhånd har om fenomenet som studeres, før man går inn i det aktuelle feltet (Dalen, 2011). Jeg er utdannet barnehagelærer og har snart fullført en mastergrad i spesialpedagogikk. I tillegg har jeg i flere år arbeidet i avlastning og bolig for mennesker med utviklingshemming. I arbeidet med teoretiske fag og praksis har jeg tilegnet meg kunnskap, opplevelser og erfaringer som det har vært viktig å reflektere over i gjennom hele forskningsprosessen. Ved å bli bevisst over hvordan min førforståelse kan påvirke mine oppfatninger til denne studien, har jeg åpnet opp for en større forståelse for informantenes subjektive beskrivelser.

Til forskjell fra den fenomenologiske grunntanken som søker å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener innenfor sin livsverden, er den hermeneutiske vitenskapstradisjonen opptatt av fortolkning av mening (Thagaard, 2013). De to tradisjonene kan vanskelig skilles i denne studien. Jeg ønsket å beskrive meningsaspektet i informantenes subjektive opplevelser. Det innebærer å gjenfortelle enkelthistoriene inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2011). Geertz (1973) beskriver skillet mellom *experience near* og *experience distant*. *Experience near* betegnes som grunnstammen i informantenes uttalelser og deres egne fortolkninger av uttalelsene. *Experience distant* betegnes som en analytisk prosess der også forskerens fortolkning av uttalelsene tillegges vekt. Denne prosessen kan ses i lys av Kvale og Brinkmanns (2015) tre analytiske nivåer: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Den hermeneutiske vitenskapstradisjonen bygger på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011). All forståelse er betinget av den konteksten eller situasjonen noe forstås innenfor. En grunnleggende tanke innenfor den hermeneutiske vitenskapstradisjonen, til forskjell fra fenomenologien, er at fenomener kan tolkes på ulike nivåer og mening konstrueres i lys av konteksten til det fenomenet som studeres. Det handler om å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013). Dette innebærer at tolkning av tekst foregår i en vekselvis pendel mellom

informantenes beskrivelser, teori og metode. Tolkingsprosessen foregår i en kontinuerlig sirkulær prosess der helheten av teksten fortolkes til mindre deler slik at man oppnår en dypere forståelse av fenomenet som studeres. Samtidig skal delene ses i lys av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har vært viktig å være bevisst over min egen rolle som forsker og hvordan egen førforståelse og forståelse av fenomenet som studeres bringes inn i forskningsprosessen. Min egen kunnskap, holdning og erfaring kan farge både forskningsspørsmål og tolkning. Bevissthet omkring egen førforståelse kan ha bidratt til økt forståelse av fenomenet som studeres. Det har også bidratt til å se mulighet for teoriutvikling i eget datamateriale (Dalen, 2011).

3.2 Forskningsdesign

Formålet med studien er å få utvidet kunnskap om og forståelse av hvordan elever på ungdomsskoletrinn med lett grad av utviklingshemming opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. For å belyse denne problemstillingen kan studien tilnærmes ut fra et kvalitativt eller kvantitativt forskningsdesign (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). En kvantitativ forskningstilnærming henvender seg til bredden av en populasjon og søker informasjon som kan generaliseres. Det handler om å teste hypoteser eller forklare sammenhenger mellom variabler og presentere statistiske resultater (Cozby & Bates, 2012). Dette er målbare data som i høy grad er standardisert, strukturert og formell. Det legges vekt på at forsker skal være objektiv i behandling av data (Befring, 2007). I motsetning til en kvantitativ forskningstilnærming søker en kvalitativ forskningstilnærming å gå i dybden på et fenomen. Det handler om å utvikle forståelse og skape en bredere innsikt i menneskers livsverden (Dalen, 2011). For å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål er det hensiktsmessig at informantene deler sine opplevelser og erfaringer omkring hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning. Opplevelsesdimensjonen blir trekt frem som et sentralt aspekt ved kvalitativ forskningstilnærming (Dalen, 2011). Denne dimensjonen er også svært sentral for denne studiens problemstilling og et naturlig valg av forskningsdesign er en kvalitativ forskningstilnærming. Datainnsamling innenfor kvalitativ forskningsmetode kan hovedsakelig fremskaffes gjennom intervju, fokusgruppe eller observasjon (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.1 Metodetriangulering

For å fremskaffe et rikt og beskrivende datamateriale til denne studien anså jeg det som hensiktsmessig å benytte en kombinasjon av flere metoder innenfor en kvalitativ tilnærming. Dette omtales som metodetriangulering, og innebærer en kombinasjon av ulike metoder for å oppnå større bredde og innsikt i forståelsen av et fenomen (Thaagard, 2013).

Denne studien søker kunnskap hvordan elever på ungdomsskoletrinn med lett grad av utviklingshemming opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Tidligere studier viser at mennesker med utviklingshemming ofte blir definert av andre, og at nærpersoner og/eller tjenesteytere benyttes som informanter (Tøssebro & Lundeby, 2002; Beart, Hardy & Buchan, 2005). Jeg har ønsket å legge vekt på deltakerperspektivet og anså det derfor som en nødvendig forutsetning at elever selv er informanter til studien. Å intervjuere elever med utviklingshemming kan likevel by på enkelte utfordringer, blant annet hvordan jeg som forsker skal tilnærme meg eleven på en slik måte at han/hun ønsker å meddele sine opplevelser og erfaringer. En annen utfordring kan være at det verbale språket er svekket på bakgrunn av utviklingshemmingen. Det ble derfor ansett som hensiktsmessig å involvere foreldrene som informanter, i tillegg til elevene selv. Foreldrene kjenner barna sine godt. Ved å benytte to informantgrupper til studien bidro det til å skape et mer nyansert bilde av hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning.

For å belyse problemstillingen besluttet jeg derfor å starte datainnsamlingen med et intervju av elevens forelder, for deretter å gjennomføre deltakende observasjon i en av elevens spesialundervisningstimer, og til slutt et intervju med eleven. Ved å benytte intervju med elevens forelder og deltakende observasjon i forkant av et intervju med eleven, bidro det til å gi meg som forsker verdifull informasjon som vanskelig kan komme til uttrykk i en intervjusituasjon med eleven alene. Det har også bidratt til å skape en felles referanseramme mellom meg som forsker og eleven som informant til å samtale ut fra under intervjuet (Gjærum, 2010).

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju er forankret i den fenomenologiske vitenskapstradisjonen og søker å beskrive og forstå sosiale fenomener slik de arter seg ut fra en eller flere aktørers perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). På samme måte søker denne studien å beskrive og forstå hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning. Et intervju kan beskrives som en profesjonell samtale mellom to eller flere personer, der hensikten er å samle informasjon gjennom samspill og interaksjon med hverandre. Det skapes et gjensidig avhengighetsforhold mellom forsker og informant når samtalen bygger på et tema som er av interesse for begge parter (Kvale og Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuet kan utformes på forskjellige måter avhengig av hvordan forsker ønsker å belyse tema og problemstilling. Det skilles mellom åpne, semistrukturerte og strukturerte intervjuer (Dalen, 2011).

For å tilegne kunnskap om foreldrenes opplevelser og erfaringer om hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning, ble det benyttet semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er en delvis strukturert tilnærming der forsker styrer intervjuet på bakgrunn av temaer som er fastsatt i forkant av intervjuet (Dalen, 2011). Det er ikke fastsatt en prosedyre med spesifiserte spørsmål i en bestemt rekkefølge, slik det forekommer i en strukturert intervjuform. Det foreligger en viss grad av fleksibilitet ved det semistrukturerte intervjuet, fordi data som produseres underveis i intervjuforløpet kan bli styrende for videre spørsmål og oppfølgingsspørsmål til informanten (Thagaard, 2013). Som forsker har jeg mulighet til å tilegne meg en bredere forståelse av meningen som informantene tillegger ulike fenomener i kontekst til det som informantene forteller (Berg & Lune, 2012). For denne studien har det vært et poeng å skape rom for en bredere forståelse av foreldrenes fortellinger i intervjuene, slik at ny innsikt kan forme studien. Ved å tillegge egne fortolkninger og trekker foreldrenes subjektive opplevelser inn i en teoretisk ramme, ga det fyldigere beskrivelser av foreldrenes uttalelser.

For å få kunnskap om hvordan eleven opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning ble det utformet et åpent intervju. Et åpent intervju er en uformell tilnærming som preges av lite struktur (Dalen, 2011). Formålet med den åpen tilnærmingen var å gi eleven fritt rom til å samtale omkring egne opplevelser og erfaringer ut fra temaer som er knyttet til problemstillingen. Det gav meg som

forsker mulighet til å tilpasse spørsmålene til eleven underveis mens intervjuet ble til gjennom samtale (Thagaard, 2013). En åpen tilnærming til intervju kan imidlertid være en krevende intervjuform fordi at man er avhengig av informantenes villighet til å meddele seg selv (Dalen, 2011). En fordel med å bruke en åpen tilnærming til intervjuet er at jeg fikk en dypere innsikt i temaer som jeg ikke la vekt på da jeg utformet intervjuguiden (Thagaard, 2013). I intervjuet ble fokuset rettet mot å gi elevene rom til å samtale omkring temaer som de ønsket å ta opp underveis i intervjuet. Under intervjuene erfarte jeg at elevene hadde mye å snakke om i forhold til interesser som opptar dem i skolehverdagen. Det ble derfor viktig å knytte samtalen til elevenes interesser og deltakelse i faglig sammenheng.

3.2.3 Deltakende observasjon

Formålet med å benytte deltakende observasjon som metode var å bli bedre kjent med eleven og dens interesser, utfordringer og funksjonsnivå. Jeg anså dette som nødvendig for å skape et godt utgangspunkt til møtet med eleven i intervjusituasjon. Observasjon betyr å iakttå eller å undersøke (Bjørndal, 2011). Det innebærer å studere den sosiale virkeligheten slik den kommer til uttrykk gjennom naturlige situasjoner (Tjora, 2012). En rekke nordiske studier som omfatter mennesker med utviklingshemming og deres perspektiv på egen tilværelse har vist at en kombinasjon av deltakende observasjon i feltarbeid, sammen med intervju som metode, resulterer i et mer pålitelig datamateriale enn å benytte en metode alene (Sundet, 1997; Olin, 2003; Ringsby Jansson, 2002; Kittelsaa, 2008). En fordel ved å benytte observasjon, i tillegg til intervju, som datainnsamlingsmetode når informanten har en utviklingshemming er at man kan få et større innblikk i deres ståsted enn ved bruk av intervju alene (Gjærum, 2010). Dersom man benytter deltakende observasjon kan man oppnå langt rikere og fyldigere meningsfortolkninger av handlinger, situasjoner og subjektive opplevelser hos informantene, enn ved bruk av intervju alene som innsamlingsmetode (Guneriusen, 2010). Mange mennesker med utviklingshemming har svekket språklige evner og benytter kroppslige uttrykk som erstatning eller i tillegg til verbalspråket (Beukelman & Mirenda, 2013). De kroppslige uttrykkene til elevene kan lettere gi seg til kjenne ved en observasjon enn under et intervju (Kittelsaa, 2010).

En observatør kan ha ulike roller i møte med observasjonsfeltet. Gold (1958) skiller mellom fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør. I denne studien har jeg valgt å innta en observasjonsrolle som deltakende observatør fordi jeg

primært ønsket å delta i aktivitetene som elevene holdt på med i spesialundervisningen. På denne måten ble elevene og jeg bedre kjent før intervjuet. Observasjonen bidro også til å skape felles referanser å samtale ut fra under intervjuet (Gjærum, 2010). I henhold til Thagaard (2013) er det nødvendig at forsker søker å etablere et tilstrekkelig nært forhold til informanten for å oppnå en bredere forståelse av hvordan informanten opplever sin egen situasjon. Det ble derfor viktig å etablere tillitt for at elevene kunne føle trygghet til å meddele sine opplevelser og erfaringer med meg. Det er imidlertid viktig å påpeke at observasjon som metode ikke er benyttet i forskningsmessig forstand, men observasjonene har spilt en viktig rolle for at jeg skal bli bedre kjent med elevene, og elevene bedre kjent med meg.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget i denne studien omfatter elever med lett grad av utviklingshemming på ungdomsskoletrinn som på bakgrunn av en sakkyndig vurdering har rett til spesialundervisning, og elevenes foreldre. Utvalget er trukket ut fra et kriteriebasert utvalg. Det innebærer å velge ut informanter som innehar bestemte kriterier eller kvalifikasjoner som er relevant for studiens problemstilling (Vedeler, 2000). Studien har et begrenset tidsrom på seks måneder. For å få mulighet til å gå i dybden på datamaterialet ble det ansett som hensiktsmessig å trekke et lite utvalg til studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Utvalget omfatter tre elever og tre foreldre (en forelder per elev).

Et av kriteriene for utvalg til studien er at elevene har lett grad av utviklingshemming og at de går på ungdomsskolen. Elever med lett grad av utviklingshemming antas å ha forutsetninger til å delta i en intervjusituasjon. I tillegg har elever i ungdomsskolealder flere års erfaring med egen opplæring. Elevens foreldre ble også benyttet som informant til studien.

For å rekruttere informanter var det ønskelig å komme i kontakt med elever som følger et ordinært opplæringsforløp i ungdomsskolen, som har vedtak om spesialundervisning i deler av opplæringstilbudet og elever som har sitt opplæringstilbud ved spesialskoler. I spesialskolen er opplæringsforløpet tilpasset elever med særskilte behov. Denne utvalgsstrategien betegnes som maksimalvariasjon og er en hensiktsmessig metode å benytte når en ønsker å avdekke sentrale forhold som fremkommer på tvers av deltakere og variasjon

i kontekst (Vedeler, 2000). Det ble utarbeidet et informasjonsskriv til eleven og dens forelder med informasjon om studiens bakgrunn, hensikt med å utføre den og hva det vil innebære dersom de samtykket til deltakelse. Det ble også vedlagt en samtykkeerklæring som eleven og dens forelder undertegnet dersom de ønsket å delta i studien. Studien er en del av et samarbeidsprosjekt med Barneombudet. Barneombudet har god kjennskap til PP-tjenester og deres rådgivere i Norge. Barneombudet tok derfor kontakt med PP-rådgivere med oppfordring om å ta kontakt med aktuelle kandidater, ved å videresende informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elevene og deres forelder. Jeg ble kontaktet av foreldre og elever som ønsket å delta i studien og det ble avtalt nærmere tidspunkt for intervjuer. Jeg kontaktet rektorer ved de utvalgte skolene for avtale om tidspunkt for observasjoner.

3.3.2 Intervjuguide

En intervjuguide skal dekke sentrale temaer og spørsmål slik at den på best måte kan belyse studiens problemstilling (Dalen, 2011). Det ble utformet to intervjuguider på bakgrunn av to ulike informantgrupper og intervjuenes struktur. Det semistrukturerte intervjuet med elevens forelder skulle bære preg av en viss grad av struktur. Intervjuguiden ble derfor utarbeidet med overordnede temaer, spesifikke spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Ryen, 2002). Det åpne intervjuet med elevene skulle bære preg av lite struktur. Intervjuguiden ble derfor utarbeidet med overordnede temaer uten spesifiserte spørsmål. En fordel ved å benytte en fleksibel tilnærming i intervjuguiden er at man på forhånd kan forebygge mot en mekanisk interaksjon i intervjuet (Ryen, 2002). En fleksibel tilnærming kan også bidra til at elevene og deres forelder oppnår tillit til meg og at vi kan oppleves som likeverdige parter (Mauthner, 1997). I møte med elever med utviklingshemming anså jeg det som viktig å legge til rette for en tilnærming der jeg har mulighet til å følge elevens initiativ til å meddele egne tanker, opplevelser og erfaringer om hvordan de opplever mulighet til deltakelse i spesialundervisning.

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av relevant teori og forskning på fagområdet. En teoretisk forståelse av fenomenet som studeres er nødvendig for å utvikle ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). I prosessen med å utarbeide intervjuguidene har det vært viktig å være reflektert over min egen rolle som forsker og hvordan mine holdninger og forkunnskaper kan påvirke både spørsmålsstillinger og tolkning av informantenes utsagn. Jeg forsøkte derfor å unngå ledende spørsmål til elevene og foreldrene. Forkunnskapene er styrende for hvilke

temaer og spørsmålsstillinger som blir stilt til informantene (Dalen, 2004). Ved å innta en reflektert rolle som forsker har jeg forsøkt å møte informantene med en åpenhet og genuin interesse ved å være minst mulig forutinntatt.

De to intervjuguidene ble utarbeidet på bakgrunn av traktprinsippet, som innebærer at intervjuet innledes med en myk start. Det ble lagt vekt på å starte intervjuene med nøytrale spørsmål for å skape en trygg atmosfære og en god relasjon, noe som gjorde det lettere å snakke om mer sensitive områder senere i intervjuet (Dalen, 2011). Hensikten med dette var å gi informantene trygghet til å meddele sine opplevelser og erfaringer, før intervjuet rettet seg inn mot de mest sentrale temaene som studien ønsker å belyse (Dalen, 2011).

Når det skal utarbeides spørsmål i en intervjuguide, bør spørsmålene formuleres på en måte som gjør at de virker utløsende på informantens villighet til å meddele sine opplevelser og erfaringer (Dalen, 2011). De to intervjuene ble tilnærmet med forskjellige innfallsvinkler og spørsmål. I møte med elevens forelder ble det første spørsmålet innledet på følgende måte: ”Hvis du skal beskrive ditt barn for en person som ikke kjenner han/henne, hva vil du da ønske å si?”. Spørsmålene ble gradvis flyttet over til hvordan foreldrene opplever elevens mulighet til deltakelse i spesialundervisning. Hvert tema i intervjuguiden ble innledet med en generell beskrivelse og forståelse av begrepene for å sikre en felles forforståelse og på den måten styrke tolkningsvaliditeten (Maxwell, 1992). I tillegg fikk foreldrene mulighet til å uttale seg om egen forståelse, meninger og synspunkter omkring de aktuelle temaene. Åpne spørsmål kan bidra til at elevenes foreldre forteller med egne ord hvordan de opplever elevens opplærings situasjon og man kan unngå at de blir ledet i en bestemt retning (Dalen, 2011).

I møte med elevene ønsker jeg å innlede intervjuet med en samtale om generelle forhold, eksempelvis hva de liker å gjøre på skolen, hvilke fag de liker best og eventuelt hvilke fag de liker mindre godt. Videre nærmer jeg meg gradvis temaer som omhandlet elevenes opplevelse av mulighet til deltakelse i spesialundervisning. Avslutningsvis ønsker jeg å gi elevene og foreldrene anledning til å tilføye informasjon som de opplevde var relevant tilknyttet studiens problemstilling. Dette blir også anbefalt av Dalen (2011) som viser til at intervjuet bør avsluttes med å rette fokus mot mer generelle forhold.

3.3.3 Prøveintervju

Det ble gjennomført et prøveintervju med en elev og dens forelder for å få erfaring med intervjusituasjonen, interaksjon med elev og foreldre, og hvordan jeg skulle håndtere deres reaksjoner på spørsmålene fra intervjuguiden. I prøveintervjuet med elevens forelder kom det frem at jeg med fordel kunne endre formuleringen på to av spørsmålene i intervjuguiden. Jeg opplevde at informantene hadde behov for nærmere forklaringer på spørsmålene. Erfaringene viste også at det var hensiktsmessig å endre rekkefølge på noen av spørsmålene slik at det ble en mykere start på innledningen til intervjuet. I prøveintervjuet med eleven kom det frem at det var hensiktsmessig å konkretisere spørsmålene ytterligere, da noen av spørsmålene ble vanskelig å forstå for eleven. Jeg valgte derfor å utforme eksempler på områder i spesialundervisningen der eleven kan delta, slik at samtalen ble rettet mot konkrete forhold. Jeg benyttet båndopptaker slik at jeg kunne lytte til hvordan jeg som intervjuer opptrer i en intervjusituasjon. Jeg erfarte at det var viktig å stille oppklarende spørsmål, slik at jeg som intervjuer oppfattet eleven og dens forelderens uttalelser korrekt.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuer og observasjoner

Det ble gjennomført intervju med tre foreldre, observasjon av tre elever og intervju med tre elever. Jeg startet med å intervjuere elevens forelder for å få kunnskap om deres inntrykk av elevens mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning. Deretter foretok jeg observasjon av eleven i elevens spesialundervisningstime og til slutt et intervju med eleven. Intervjuene og observasjonene ble gjennomført i perioden 11. Mars til 10. April 2016. Det ble avsatt omkring en time til intervju med foreldrene. Det korteste intervjuet varte i 45 minutter, og det lengste varte i 1 time. Det ble avsatt en halv skoledag til observasjon av den enkelte elev og 45 minutter til intervju med elevene. Det korteste intervjuet varte i 20 minutter og det lengste intervjuet varte i 30 minutter. Intervjuene med foreldrene ble gjennomført på min kontor plass i Barneombudets lokaler, etter ønske fra foreldrene selv. Intervjuene av elevene ble gjennomført på den enkelte elevs skole i etterkant av observasjonene, på grunnlag av at skolen er en kjent omgivelse for elevene. Dette kan ha bidratt til at elevene følte seg trygge og avslappet, noe som kan ha resulterte i mer troverdig respons (Jacobsen, 2015).

Innledningsvis gjorde jeg informantene oppmerksom på studiens hensikt, konfidensialitet og at de til en hver tid kunne trekke seg fra studien uten å oppgi en begrunnelse (Thagaard,

2013). Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. På denne måten kunne jeg få med meg alt som ble sagt under intervjuene og lytte til det i etterkant. Jeg fikk også større rom til å konsentrere meg om selve samtalen og intervjuet (Thaagard, 2013). I intervjuene ble det lagt vekt på å skape en åpen dialog ved å være imøtekommende, interessert og respektfull ovenfor informantene. Jeg var bevisst på eget kroppsspråk og holdning til elevene og foreldrenes utsagn. I tillegg til å følge temaene og spørsmålene i intervjuguidene, ble det viktig å fange opp temaer som informantene kom inn på. På denne måten ga jeg informantene mulighet til å komme med ytterligere informasjon.

I observasjon med elevene ønsket jeg å bli kjent med elevene og at de skulle bli bedre kjent med meg, for å danne et godt utgangspunkt til intervjuet. Jeg ble møtt av tillitsfulle elever som ønsket kontakt med meg. Samtlige elever viste entusiasme over at jeg var på skolen for den enkelte elevs skyld. Jeg satte meg ved siden av eleven og tok del i elevenes aktiviteter i spesialundervisningen. Jeg opplevde å få god kontakt med eleven og det ble anskaffet verdifull informasjon som jeg benyttet i intervju med elevene.

3.4 Bearbeiding av data

3.4.1 Intervjudata og feltnotat som tekst

Transkribering innebærer å transformere intervjudata fra muntlig til skriftlig form. Dette anses som en krevende og nødvendig prosess av studien. Transkribering av intervjudata kan gi et godt utgangspunkt til arbeid med analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble benyttet opptaksutstyr under intervjuene for å sikre at elevene og foreldrenes uttalelser ble bevart korrekt (Dalen, 2011). Umiddelbart etter intervjuene ble lydfilene transkribert ordrett til tekst, slik at jeg på best måte kunne fange opp samtalen i en form som representerte det elevene og foreldrene ønsket å meddele (Malterud, 2011). Underveis i intervjuene ble det nedtegnet memos for å beskrive de nonverbale uttrykksformene. De nonverbale ytringsformene som for eksempel intonasjon, stemmeleie, mimikk og gester går ofte tapt i prosessen med transkribering til skriftspråk, fordi transkriberingen i hovedsak vektlegger den verbale uttrykksformen. På denne måten representerer transkriberingen en dekonstruert gjengivelse av intervjusamtalene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet en del tid i etterkant av intervjuene til å renskrive og strukturere memosene fra intervjuene for å danne et godt utgangspunkt for arbeidet med analysen.

I møte med elevene i spesialundervisning opplevde jeg utfordringer når jeg skulle nedtegne feltnotater og samtidig være en deltakende observatør. Det var utfordrende å etablere trygghet til eleven og samtidig være deltakende tilstede i aktiviteter. Dette fokuset ble noe svekket i prosessen med å skrive feltnotater. I slike tilfeller anbefaler Emerson, Fretz og Shaw (1995) å lagre mentale notater under observasjonene. Gjennom å rette fokus mot omgivelsene observasjonene foregikk i, legge merke til spesielle hendelser, uvanlige bemerkninger og samtidig knytte de observertes uttalelser til dette, dannet jeg meg mentale notater. Jeg skrev ned mine mentale notater umiddelbart etter observasjonene, etter det Emerson m.fl. (1995) kaller for ”jottings”, en form for stikkordsmessige notater. Mine ”jottings” bestod blant annet av utsagn, nonverbale uttrykksformer som eksempelvis gester og mimikk, omgivelser og samhandlingssituasjoner, samt spesielle hendelser som jeg bemerket meg under observasjonene. I tillegg til ”jottingsene” ble også mitt helhetsinntrykk av observasjonene på bakgrunn av egne tanker og opplevelser skrevet ned. Utfordringer med å skrive ned feltnotater av en deltakende observasjon kan blant annet være å holde seg nøytral til de hendelsene og uttalelsene som observeres. Fangen (2004) viser til at en observatør alltid er preget av en fortolkningsramme og at det som observeres ofte blir vurdert ut fra denne fortolkningsrammen. I arbeid med å skrive feltnotatene rettet jeg fokus mot å beskrive så nøyaktig som mulig hva som skjedde i situasjoner, hendelser og uttalelser uten å tillegge egne tolkninger og vurderinger til det som ble observert. Feltnotatene ble et godt utgangspunkt og et viktig redskap for samtale om felles referanser i intervjusituasjon med elevene. Det er av den grunn viktig å påpeke at feltnotatene ikke er benyttet i forskningsmessig forstand, men for å bli kjent med elevene.

3.4.2 Databehandling og analyseform

Analyse er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele forskningsarbeidet. Det første intervjuet eller den første observasjonen, transkribering av datamateriale og forskerens første blikk på dokumentasjonen som foreligger er viktige kilder til dataanalysen (Postholm, 2005). Hensikten med dataanalysen er å søke etter mening ved å bearbeide det foreliggende datamaterialet på en systematisk måte slik at det kan generere kunnskap som kan kommuniseres til andre (Hatch, 2002).

Etter transkribering av intervjuene benyttet jeg god tid til å lese gjennom alt av dokumentasjon for å skaffe et overblikk over datamaterialet. I arbeidet med dataanalysen

benyttet jeg hermeneutisk meningsfortolkning. Det innebærer at tolkning av tekst foregår som en vekselvis pendel ved å trekke ut deler av tekstens meningsinnhold, tillegge fortolkninger og se delene i lys av tekstens helhet. Dette gir rom for en dypere forståelse av tekstens meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysearbeidet benyttet jeg analyseprogrammet Nvivo som en støtte til å kode og systematisere dataene i kategorier og underkategorier.

Dataanalysen for denne studien tar utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015), som omtaler tre nivåer innenfor hermeneutisk meningsfortolkning: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Det første nivået representerer informantenes *selvforståelse*. Jeg har valgt å benytte sitater fra informantene for å sikre at deres subjektive beskrivelser uttrykkes i analysen. Det andre nivået omtaler Kvale og Brinkmann (2015) som *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. Dette nivået strekker seg lengre enn det første nivået ved at informantenes beskrivelser tillegges ulike tolkninger for å skape en bredere forståelsesramme av informantenes beskrivelser. Tolkning innenfor dette nivået baserer seg på allmenn fornuft og det er et viktig prinsipp at tolkningen erobrer ulike synsvinkler (Kvale & Brinkmann, 2015). Det tredje nivået omtales som *teoretisk forståelse*. På dette nivået ses sitatene og fortolkningene i lys av en teoretisk ramme (Kvale & Brinkmann, 2015). De mest sentrale teoretiske perspektivene som trekkes frem i min analyse er Shier (2001) sin modell for deltakelse, en prosedyrebaseret modell for deltakelse omtalt av Strandbu (2011) og Antonovsky (2000) sitt perspektiv på opplevelse av sammenheng.

3.5 Verifisering

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler verifisering som en felles betegnelse på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Dette blir i det følgende knyttet til denne studien.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om resultatet av studien er gyldig, og hvorvidt man får informasjon om det man er ute etter (Befring, 2007). Det er spørsmål om intervjuene kan benyttes som metode til å innhente gyldig data om hvordan elever opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning. Spørsmålet om gyldighet er ikke bare knyttet opp mot selve intervjuene og funn fra studien, men også en reflektert vurdering som blir gjort underveis i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Kvale (1997)

handler validitet om å kontrollere data. Det innebærer at jeg som forsker må foreta et kritisk syn på mine tolkninger. I den forbindelse har det vært viktig å være åpen og reflektert for ulike perspektiver, slik at jeg unngikk en ensidig fremstilling av data (Kvale, 1997). For å styrke studiens gyldighet ble det lagt vekt på å være åpen og nøyaktig i beskrivelsen av teoretisk bakgrunn, hvordan datamaterialet ble samlet inn og lagt til rette for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Maxwell (1992) omtaler dette som *deskriptiv validitet*. I forkant av intervju med den enkelte elev ble det avsatt tid til deltakende observasjon i spesialundervisningen. Formålet med deltakende observasjon var både å få god kjennskap til kontekst og etablere en god relasjon med elevene slik at de følte seg trygge til å meddele opplevelser og erfaringer i intervjusituasjonen. Det ble utarbeidet en åpen og en semistrukturert intervjuguide som åpnet opp for at elevene og foreldrene kunne gi innholdsrike og fyldige uttalelser til meg (Dalen, 2011). Det ble lagt vekt på at det skulle være fleksibelt i forhold til samtalens rekkefølge og det ble tillagt frihet til at elevene og foreldrene kunne snakke om temaer som ikke ble forberedt på forhånd. Intervjuene ble innledet med en forsiktig tilnærming til elevene og foreldrene ved å stille spørsmål om trivsel og persondata. Hensikten med dette var å etablere et godt tillitsforhold til informantene (Johannessen et al., 2010). Det ble benyttet båndopptaker for å bevare foreldrene og elevenes uttalelser korrekt. I tillegg skrev jeg memos og feltnotater underveis i intervjuene og etter observasjonene. Jeg var oppmerksom på informasjon som ble formidlet nonverbalt gjennom kroppens fremtoning, eksempelvis pauser, latter, sukk og lignende. På denne måten var det mulig å huske hvordan elevene og foreldrene uttrykte seg. Videre ble det viktig å innhente rike og fyldige beskrivelser fra elevene og foreldrene, slik at det dannet et godt grunnlag for senere fortolkning. Det ble stilt oppklarende spørsmål underveis i intervjuet, slik at både elevene og foreldrene kunne bekrefte sine utsagn (Johannessen et al., 2010). Dalen (2004) omtaler en intersubjektivitet som kan oppstå mellom forsker og informant i kommunikasjon. En felles situasjonstolkning som påvirker hvordan forskeren velger å tolke og fremstille data. Når datamaterialet ble analysert og tolket var det viktig å tillegge elevenes og foreldrenes egne ord og fortellinger størst vekt. Dette for å unngå fremstilling av egne tolkninger av informantenes fortellinger. Det ble benyttet meningsfortetting, sitater fra elevene og foreldrene, for å underbygge tolkninger og synliggjøre deres meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre har jeg stilt meg kritisk til fremstilling av forståelse og fortolkninger av informantenes uttalelser og fortellinger i analysen.

Det ble gjennomført prøveintervju for å vurdere, justere og oppnå erfaring med både intervjuguide, teknisk utstyr og situasjon slik at jeg var sikker på at det holdt høy kvalitet (Dalen, 2011). Erfaringer fra prøveintervjuene førte til at jeg endret noen av spørsmålene og la til eksempler slik at elevene fikk konkrete forhold å samtale om. Dette kan ha bidratt til å begrense elevene i deres uttalelser, men samtidig ble det nødvendig for å rette elevenes tanker mot forskningsspørsmålene i studien.

Mine tolkninger er erfaringsnære og en trussel mot validiteten kan oppstå dersom elevene og foreldrene ikke gjenkjenner seg i mine beskrivelser av deres meningsinnhold. Maxwell (1992) omtaler dette som *fortolkende validitet*. Min førforståelse kan innvirke på både forskningsdesignet og spørsmål i intervjuguiden. Begrepene som ble anvendt i intervjuet var operasjonalisert og konkretisert slik at forståelsen av begrepene i størst mulig grad var forståelig både for meg som forsker og alle informanter. Hvert tema i intervjuguiden ble innledet med en generell beskrivelse og forståelse av begreper for å sikre en felles førforståelse og på den måten styrke tolkningsvaliditeten i studien. Videre har jeg gjennom analysen pendlet frem og tilbake fra de opprinnelige transkripsjonene for å kvalitetssikre funn (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

Studien bygger på et teorigrunnlag og målet har vært at det skal være et samsvar mellom det studien tar sikte på å undersøke og det som faktisk blir undersøkt. Dette omtaler Maxwell (1992) som *teoretisk validitet*. Det bør tas høyde for blant annet om de teoretiske begrepene som benyttes i undersøkelsen kan operasjonaliseres på en tilfredsstillende måte (Vedeler, 2000). Det er avhengig av at datamaterialet er i overensstemmelse med de faktiske forhold. Validiteten kan bli truet dersom det ikke forekommer en tydelig sammenheng mellom spørsmålene som ble stilt og svarene informantene gav, men også dersom dataene som ble oppgitt var feilaktige (Lund, 2005). Dette kan oppstå dersom det forekommer unøyaktighet i intervjuguiden (Johannessen et al., 2010). Erfaringer fra prøveintervjuet viste som nevnt at det med fordel var viktig å presentere en teoretisk forståelse av begrepene som ble benyttet i forkant av spørsmålsstillinger til informantene. På denne måten ble det sikret en felles forståelse av begrepene som ble benyttet under intervjuene.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om resultatet av studien er troverdig, pålitelig og konsist uavhengig av ytre faktorer. Det er spørsmål om hvorvidt man kan reproducere resultatet på et annet tidspunkt, av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015; Kvale, 1997). Det kan også være spørsmål om informantene tilpasser svarene sine etter hvem som stiller dem. Ifølge Kvale (1997) skal høy reliabilitet kunne motvirke vilkårlig subjektivitet, men dersom man tillegger det for stor vekt kan det på den annen side forhindre kreativ tekning og variasjon. Studien bygger på et grunnleggende teorigrunnlag som gjenspeiles og reflekteres både i utarbeidelse av intervjuguide og analyse av datamaterialet. Dette anses som et ledd i min førforståelse. Det ble benyttet både en åpen og en semistrukturert intervjuguide som metode for datainnsamling. Det innebar at samtalene i stor grad ble styrt av hvilke retninger de tok. Min erfaringsbakgrunn kan påvirke intervjuprosessen (Thaagard, 2013). Manglende intervjuerfaring kan anses som en svakhet ved studiens reliabilitet. Samtidig erfarte jeg at prøveintervjuene bidro til å styrke forskningsarbeidet, blant annet ved å unngå ledende spørsmål og i minst mulig grad avbryte elevene og foreldrene underveis intervjuprosessen. Elevenes og foreldrenes uttalelser ble ivaretatt under transkriberingsprosessen ved at det ble benyttet båndopptaker for å forsikre at jeg fikk med korrekt og relevant data. I tillegg ble det notert memos og feltnotater underveis i intervjuet og etter observasjonene med oppmerksomhet omkring nonverbal kommunikasjon og elevenes uttalelser. Det ble også benyttet meningsfortetting for å gjengi direkte sitater og synliggjøre informantenes meninger. Fremgangsmåten for analyseprosessen ble detaljert beskrevet for å styrke studiens reliabilitet.

3.5.3 Generaliserbarhet

Dersom funn fra studien kan anses som gyldig, er spørsmålet om studien kan ha overføringsverdi til andre personer, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015; Kvale, 1997). Malterud (2011) benytter begrepet overførbarhet fremfor generaliserbarhet på bakgrunn av at kvalitativ forskning ofte har et begrenset utvalg, samt betingelser for hvordan resultater kan gjøre seg gjenkjennbart i andre sammenhenger. Overførbarhet er en nødvendig forutsetning for at kunnskap skal kunne deles med andre (Malterud, 2011). En mulig overførbarhet ved min studie kan være lesere som har kunnskap eller erfaring om mennesker med utviklingshemming, men også andre såkalte ”marginaliserte” grupper som for eksempel elever med minoritetsspråklig bakgrunn. En annen overførbarhet som kan knyttes til studien er det Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som analytisk generalisering. Dette innebærer at

en kan åpne opp for nye og alternative tilnærminger til tanke- og handlemåter ved å bruke resultater fra en studie som rettleiding til hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av denne studien ønsker jeg å rette et større fokus mot spørsmål omkring elevens mulighet til deltakelse i egen opplæringsituasjon.

3.6 Etske refleksjoner

3.6.1 Etske hensyn

De nasjonale forskningsetiske komiteene påpeker sentrale etske retningslinjer som det er viktig å overholde gjennom en forskningsstudie (NESH, 2006). I startfasen av studien søkte jeg til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste om en tillatelse og godkjenning til å gjennomføre studien. Et viktig element å tenke på når det gjelder forskningsetikk er forskerens ansvar for å unngå skade og å utsette deltakerne for minst mulig belastning (Johannessen et al., 2010). I den forbindelse viser Kvale og Brinkmann (2015) til tre viktige etske betraktninger som bør tas hensyn til når mennesker er en del av forskningen; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Elevene og foreldrene fikk tilsendt et informasjonsskriv i forkant av datainnsamlingen med beskrivelser om bakgrunn, formål og hensikt med studien. Informasjonsskrivet var utformet i et språk som enkelt kan forstås slik at jeg i størst mulig grad kunne unngå misforståelser. Forskningsleder ble oppgitt som kontaktperson slik at elevene og foreldrene kunne ta kontakt dersom det oppstod spørsmål i forkant, underveis eller etter intervjuet (Aldrige & Levine, 2001). Elevene og deres forelder ble også informert om frivillig deltakelse til prosjektet og at de til en hver tid kunne trekke seg uten å oppgi en begrunnelse (Helseforskningsloven, 2008, § 13). I kravet om informert samtykke føres det retningslinjer for hvordan en skal innhente samtykke fra mennesker med redusert, manglende eller uten samtykkekompetanse (NESH, 2006). Elevene som deltok i forskningsprosjektet er under 16 år og uten samtykkekompetanse. Det ble nødvendig at elevens forelder samtykket til både egen og elevens deltakelse. Smythe og Murray (2000) anbefaler å benytte prosess - samtykke, det vil si at informert samtykke forhandles gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare i forkant av datainnsamlingen. Både i forkant og under møtene med elevene og deres forelder forsikret jeg meg om at de deltar i studien på frivillig basis og at de var innforstått med mulighet til å trekke seg fra studien uten å oppgi en begrunnelse.

Kravet om konfidensialitet og konsekvenser innebærer at alt av opplysninger blir behandlet uten navn, fødselsnummer, skole eller andre direkte identifiserende opplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av at utvalget er lite så kan det være mulig for elevene og foreldrene å gjenkjenne seg i materialet som presenteres gjennom studien, dette til tross for at de er anonymisert. I denne sammenheng har det vært viktig å fremlegge intervjuene på en måte som ivaretar elevenes og foreldrenes integritet (Thagaard, 2013). Videre har alt av informasjon om personopplysninger vært taushetsbelagt og formidlet anonymt (Johannessen et al., 2010).

3.6.2 Mennesker med utviklingshemming som informanter

I et forskningsprosjekt er det særdeles viktig å være bevisst og reflektert over egen rolle som forsker, blant annet hvordan egne tanker, holdninger og erfaringer kan påvirke forskningsprosessen (Maxwell, 2005). Punch (2002) viser til sentrale utfordringer ved å intervju unge mennesker med utviklingshemming. Hun fremhever skjevheten i maktbalansen mellom voksne og barn, og at barn med utviklingshemming ofte kan bli sett på som lite troverdige informanter i en intervjusetting. Samtidig hevder hun at mange voksne oppfatter at det kan være vanskelig for barn å skille mellom fantasi og virkelighet og at barn ofte ønsker å skape et positivt bilde av situasjoner som omhandler barnet (Punch, 2002). Ifølge Kittelsaa (2010) er det nødvendig å bearbeide egen forståelse av hvem mennesker med utviklingshemming er før en forskningsprosess. Folkelige forestillinger og definisjoner om mennesker med utviklingshemming, kan bidra til å begrense forskerens åpenhet i forhold til bearbeiding av informantenes fortellinger. I slike tilfeller er det ikke informantenes troverdighet som begrenser forskningsprosessen, men derimot forskerens evne til å være åpen og til å bearbeide egne forestillinger. Videre fremhever Kittelsaa at det er viktig å legge til rette for at informanter skal føle trygghet til å meddele egne opplevelser og erfaringer (Kittelsaa, 2010).

Mennesker med lett grad av utviklingshemming kan ha svekket språklige evner som følge av en kognitiv funksjonshemming. Mange benytter derfor nonverbale ytringsformer som en erstatning eller i tillegg til verbalspråket (Beukelman & Mirenda, 2013). Tidligere studier viser at det kan være utfordrende å foreta intervjuer med mennesker som har en kognitiv funksjonshemming, også mennesker med et godt verbalspråk. Utfordringer som påpekes er blant annet at ”ja-siing”, vansker med å gi utdypende svar og forklaringer, samt en

manglende forståelse av begreper (Flynn, 1986; Heal & Sigelman, 1995). Under intervjuene med elevene har jeg prøvd å legge til rette for en felles språklig plattform, der spørsmålene ble satt i kontekst til noe gjenkjennbart for eleven. Begreper som ble benyttet under intervjuene og spørsmål som ble stilt til elevene ble operasjonalisert til et enkelt språk. Jeg forsikret meg til en hver tid at vi var på samme språklige plattform (Kittelsaa, 2010).

4. Studiens funn - analyse og drøfting

Dette kapitlet omhandler studiens funn som fremkom etter intervjuer og analysearbeid.

Analysen presenteres som fire hovedtemaer: forståelse av deltakelsesbegrepet, deltakelse i planlegging av spesialundervisning, elevenes erfaringer med deltakelse i spesialundervisning og deltakelse i evaluering av spesialundervisning. Avslutningsvis presenteres en oppsummerende refleksjon av studiens funn. Analysen presenteres i lys av Kvale og Brinkmanns tre analytiske nivåer: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det første nivået representerer elevene og foreldrenes *selvforståelse*. På dette nivået har jeg valgt å benytte informantenes sitater for å belyse deres subjektive opplevelser, meninger og erfaringer. Det andre nivået representerer en *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. Dette nivået søker et kritisk blikk på, og ulike tolkninger av, elevene og foreldrenes sitater sett i lys av allmenn fornuft. Det tredje nivået representerer en *teoretisk forståelsesramme* tilknyttet studiens funn. Den teoretiske forståelsesrammen er presentert i oppgavens kapittel 2 og blir i dette kapitlet knyttet opp mot studiens funn og tolkning av dette. Jeg har valgt å markere informantenes sitater i kursiv, for å tydeliggjøre skillet mellom informantens uttalelser, tolkning i lys av sunn fornuft og teoretisk drøfting av studiens funn. Det forekommer en vekselvis pendling mellom de ulike nivåene i presentasjonen.

4.1 Presentasjon av informanter

Elev 1 er en 16 år gammel jente som går i 10. trinn sammen med syv andre elever ved en spesialskole på Østlandet. Eleven begynte på spesialskole for tre år siden og har siden den gang hatt vedtak om spesialundervisning i alle fag. På barneskolen fulgte eleven et ordinært opplæringsforløp med vedtak om spesialundervisning i enkelte fag. Eleven har diagnosen lett grad av utviklingshemming som medfølger lærevansker av generell art. Læreren som er ansvarlig for planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens spesialundervisning har sin bakgrunn innenfor lærerutdanning. Elevens forelder blir under presentasjon av funn omtalt som ”forelder 1”.

Elev 2 er en 14 år gammel jente som går i 9. trinn sammen med åtte andre elever ved en spesialskole på Østlandet. Eleven har hatt spesialpedagogisk tilrettelegging fra hun gikk i barnehagen. Hun har hatt vedtak om spesialundervisning i varierende omfang på barneskolen.

Eleven har hatt vedtak om spesialundervisning i alle fag fra hun begynte på spesialscole i 8. trinn. Eleven har diagnosene lett grad av utviklingshemming og trisomi. Dette medfører lærevansker av generell art. Læreren som er ansvarlig for planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens spesialundervisning har utdanningsbakgrunn innenfor spesialpedagogikk. Elevens forelder blir under presentasjon av funn omtalt som ”forelder 2”.

Elev 3 er en 14 år gammel jente som går i 9. trinn ved en skole på Østlandet. Skolen har en spesialavdeling der eleven følger spesialundervisning i en gruppe på tre elever. Eleven har store deler av sin spesialundervisning individuelt tilrettelagt og de tre elevene er organisert adskilt fra hverandre. Eleven har diagnosen lett grad av utviklingshemming og en diagnose innenfor autismespekterforstyrrelser. Eleven har lærevansker av generell art. Læreren som er ansvarlig for planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens spesialundervisning har sin utdanningsbakgrunn innenfor spesialpedagogikk. Elevens forelder blir under presentasjon av funn omtalt som ”forelder 3”.

4.2 Forståelse av deltakelsesbegrepet

For å få en forståelse av hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning, har det vært nødvendig å avklare hva elevene og foreldrene legger i deltakelsesbegrepet.

4.2.1 Elevenes forståelse av begrepet deltakelse

For å få en forståelse av hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning, ble de stilt spørsmål om hva de tenker i forhold til deltakelse i egen spesialundervisning. Alle elevene knyttet deltakelse opp mot mulighet til å *bestemme* i undervisningen. Elev 1 uttalte: *At jeg får lov til å være med å bestemme hva jeg skal gjøre noen ganger.* Elev 2 uttalte at deltakelse for henne innebærer: *Hvis jeg sier til læreren at jeg ikke vil noe, for eksempel en matteoppgave jeg syntes er vanskelig, og får lov til å bestemme en annen oppgave jeg vil gjøre.* Elev 3 viste også til at deltakelse innebærer å bestemme: *Jeg liker ikke å bestemme så mye i timene. Jeg liker at læreren bestemmer hva jeg skal gjøre. Fordi da vet jeg hva jeg skal gjøre.*

Dette kan tyde på at elev 2 og 3 knytter sin forståelse av deltakelse i egen spesialundervisning til begrepet selvbestemmelse, som innebærer å ta valg og avgjørelser uten overstyring eller

uønsket innblanding fra andre (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996). Det kan se ut til at elev 1 relaterer deltakelse til begrepet medbestemmelse, som blant annet innebærer å finne frem til løsninger i fellesskap (Thrana, 2008).

4.2.2 Foreldrenes forståelse av begrepet deltakelse

Foreldrene viste til ulike forståelser av deltakelsesbegrepet. Et av spørsmålene som foreldrene ble spurt om var: "Hva tenker du på når jeg sier at eleven skal delta i egen spesialundervisning?" Forelder 1 knyttet begrepet deltakelse til uttrykket *å bestemme* i spesialundervisning. Han fortalte følgende: *Det er nesten ikke mulig å la henne bestemme hva hun skal lære og hva hun skal gjøre. Det vil ikke fungere. Hun må rettledes.* Ifølge forelder 2 handler deltakelse om å spørre elevene og gi dem valgalternativer: *Jeg tenker at hvis elevene skal delta så må elevene bli spurt om hva dem ønsker, men de må også få vite hva de kan velge mellom.* Videre knyttet forelder 2 sin forståelse av deltakelse til elevenes begrensninger for deltakelse i spesialundervisning: *De er jo på et funksjonsnivå der man kan spørre seg om de vet hva de kan få og ikke.* Forelder 3 mente at deltakelse i spesialundervisning innebærer at eleven må bli hørt og at synspunktene til eleven bør bli tatt på alvor og med i diskusjon:

Da tenker jeg at datteren min skal bli hørt når hun har synspunkter å komme med, og at disse da skal tas i betraktning hos lærerne. Det betyr ikke at hun skal få gjennomslag for alt hun ønsker, men at hun opplever at hennes innspill blir tatt på alvor, og tatt med i diskusjon (forelder 3).

Foreldrenes forståelse av deltakelsesbegrepet kan tolkes på forskjellige måter. Det kan tyde på at deltakelse, slik foreldrene forstår begrepet, kan ses i lys av både elevenes mulighet til selvbestemmelse og medbestemmelse. Uttrykk som *hun må rettledes* og *funksjonsnivå* kan tolkes som at foreldrene oppfatter at elevene har individuelle begrensninger som reduserer deres muligheter til deltakelse i egen spesialundervisning. Denne oppfattelsen kan eksempelvis komme som følger av at foreldrene har erfart at elevene trenger hjelp til å ta valg og delta i beslutninger hjemme. Det kan også tenkes at foreldrene i mindre grad legger til rette for deltakelse i hjemmet. Dette kan bidra til at foreldrene oppfatter at elevene i mindre grad evner å ta del i beslutninger som omhandler egen spesialundervisning. Forelder 1 uttrykker at eleven må *rettledes*. Mennesker med lett grad av utviklingshemming kan ha redusert evne til å bearbeide informasjon og tilegne seg kunnskap (Sæthre, 2008; Befring,

2012; Tidemand-Andersen, 2008; Meyer, 2008), og av den grunn kan de ha behov for regelmessig gjentakelser (Melgård, 2001). Dette kan være faktorer som forelder 1 selv har erfart og reflekterer over som grunnlag for sitt utsagn. Forelder 2 ga uttrykk for at elevens *funksjonsnivå* begrenser elevens mulighet til deltakelse, ved at hun uttrykte: *De er jo på et funksjonsnivå der man kan spørre seg om de vet hva de kan få og ikke*. Uttrykket *funksjonsnivå* kan ses i lys av en medisinsk forståelse, som ser egenskaper ved individet som eksempelvis diagnose, symptomer eller tilstander, som utelukkende konsekvens av individets forhold (Grue, 2004). Det kan tenkes at forelder 2 knytter elevens deltakelsesmuligheter opp mot en individuell årsaksforklaring. En slik årsaksforklaring fremholder individets utfordringer fremfor hvordan omgivelsene kan tilrettelegge for individets utfordringer (Lillejord et al., 2013). Det kan tenkes at foreldrene har et ensidig syn på at elevens individuelle utfordringer bidrar til å begrense elevenes mulighet til deltakelse, i stedet for å rette blikket mot hvordan skolen kan legge til rette for elevenes deltakelsesmuligheter.

Forelder 3 reflekterte rundt elevens deltakelsesmuligheter med utsagn som *å bli hørt, tatt på alvor og tatt med i diskusjon*. Dette er uttrykk som kan relateres til deltakelse i egen spesialundervisning. Denne forståelsen av deltakelsesbegrepet kan relateres til Barnekonvensjonens bestemmelser om barns rettigheter som sier at alle barn har rett til å gi uttrykk for egne synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og at barnets synspunkter skal vektlegges i samsvar med dets alder og modenhet (Barnekonvensjonen, 1989). Ifølge Shier (2001) blir Barnekonvensjonens intensjoner først realisert når deltakelsen tilsvarer de tre første nivåene i hans deltakelsesmodell. De tre første nivåene innebærer: blir lyttet til, bli støttet til å gi uttrykk for egne synspunkter og at synspunktene tillegges vekt (Shier, 2001). Forelder 3 uttrykket: *Det betyr ikke at hun skal få gjennomslag for alt hun ønsker*. Dette står i tråd med slik Shier beskriver vektlegging av deltakelse. Han hevder at selv om barnets synspunkter tillegges vekt, kan det være andre faktorer som veier høyere og påvirker beslutningen (Shier, 2001).

4.3 Deltakelse i planlegging av spesialundervisning

Et viktig mål med intervjuene av elevene og foreldrene var å få utvidet kunnskap om hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i planlegging av egen spesialundervisning. Foreldrene ble spurt om hvordan de opplever elevenes mulighet til deltakelse i planlegging av spesialundervisning og om elevene blir kjent med innholdet i IOP etter at den er utarbeidet.

I intervjuene med elevene ønsket jeg å få kunnskap om hvilken kjennskap elevene har til egen IOP.

4.3.1 Foreldrenes opplevelse av elevenes mulighet til deltakelse

Foreldrene ble spurt om hvordan de opplever elevenes mulighet til deltakelse i planlegging av egen spesialundervisning. Foreldrene fortalte at det i stor grad er lærerne som bestemmer både mål, innhold og organisering av undervisning, og at elevene ikke deltar i planlegging av IOP. På spørsmål om elevene deltar i planlegging av egen spesialundervisning svarte alle foreldrene at elevene ikke deltar. Forelder 1 uttalte følgende:

Hun er ikke med i planleggingen når IOP kommer frem til meg kan du si. Altså, det er jo det samme med at hun antakeligvis ikke vil forstå når man snakker om hva undervisningen skal innebære. Hun har jo noen utfordringer med tanke på at hun er utviklingshemmet. Det tror jeg læreren også tenker på når IOP skal utformes (forelder 1).

Dette sitatet kan tolkes som at forelder 1 oppfatter at elevens utviklingshemming begrenser elevens mulighet til blant annet å utforme realistiske mål for spesialundervisning, delta i utforming av innholdet i spesialundervisning og hvordan undervisningen skal tilrettelegges. Forelder 2 omtaler lærerens utfordringer i dette arbeidet: *Dem prøver på forskjellige ting. For dem har jo litt utfordringer der med en klasse med elever med forskjellige behov. Og da må dem vel ta det på forskjellige vis.* Videre viste to av foreldrene til lærerens kompetanse til å se eleven. Forelder 3 uttalte: *Jeg tror læreren er veldig flink til å fange opp interessene og ønskene hennes og planlegge undervisningen der etter.* Mens forelder 2 fortalte: *Lærerne ser vel kanskje på hva det er dem syntes. Det er jo de som har kompetansen.* Foreldrene fortalte at elevene ikke deltar i planlegging av egen spesialundervisning og viste til ulike begrunnelser for hvorfor elevene ikke deltar. Foreldrene fortalte blant annet at lærerne har utfordringer med tanke på å ivareta alle elever i klassen, samtidig understreket de lærerens kompetanse til å se og fange opp elevenes interesser og ønsker. En tolkning av dette kan være at foreldrene har erfart at det er krevende å legge til rette for barnets synspunkter i alle beslutninger og at de derfor har forståelse for lærernes utfordringer med å legge til rette for deltakelse blant alle elever i en klasse. På en annen side kan foreldrene ha lite kjennskap til hvordan det kan legges til rette for at eleven kan delta i planlegging av egen

spesialundervisning. Foreldrene kan derfor ha tiltro til at læreren har den kompetansen som kreves for å legge til rette for elevens læring og utvikling. Ifølge Nordahl (2002) må læreren ha innsikt i elevens subjektive bevissthet. Dette er en forutsetning for å kunne tilrettelegge for elevens læring og utvikling. Elevens subjektive bevissthet avdekkes først gjennom elevens egen stemme (Nordahl, 2002). Dersom læreren fanger opp elevenes interesser og ønsker gjennom egne antakelser, i stedet for å snakke med elevene og gi de mulighet til å ytre egne synspunkter, kan man stå i fare for å feiloppfatte elevenes bevissthet. Dette kan bidra til å begrense elevenes mulighet til deltakelse, læring og utvikling (Nordahl, 2002).

På bakgrunn av at elevene ikke deltar i planlegging av egen undervisning ble foreldrene spurt om elevene blir kjent med innholdet i IOP etter planleggingsarbeidet, med hensyn til hvilke mål elevene skal forholde seg til, innholdet i spesialundervisningen, samt hvordan spesialundervisningen skal tilrettelegges og organiseres for elevene. Alle foreldrene uttrykket usikkerhet til dette spørsmålet.

Forelder 1: *Det tror jeg ikke, men jeg får jo vite hva hun skal jobbe mot gjennom samarbeidsmøter. Så da snakker jeg med datteren min litt om det hjemme og sånt.*

Forelder 2: *Dem tar det vel litt som det kommer vil jeg tro. Jeg tror det kan være vanskelig å forklare for datteren min både det der i forhold til mål og alt det der.*

Forelder 3: *Altså jeg tror ikke de sitter sammen og går igjennom planen nei. Planen er jo på en måte for at lærerne skal vite hva datteren min trenger i undervisning og hvordan de enkelte lærerne skal tilrettelegge i fagene kan du si.*

På bakgrunn av foreldrenes uttalelser kan det tyde på at elevene er fraværende i planlegging av egen spesialundervisning. Mye tyder på at skolen ikke informerer elevene om hva som er planlagt for elevenes spesialundervisning. I henhold til Strandbu (2011) er informasjon en grunnleggende faktor for at barn skal ha mulighet til å delta i beslutningsprosesser tilknyttet eget liv. Informasjonsutveksling anses som en avgjørende faktor for å treffe beslutninger som er til barnets beste. Barnet må derfor få nødvendig informasjon som kreves for å kunne reflektere over egne tanker, danne seg egne synspunkter og meninger (Strandbu, 2011). Dersom elevene ikke er direkte tilknyttet planleggingsarbeidet og heller ikke får informasjon i etterkant om for eksempel hvilke mål som er planlagt for spesialundervisningen, kan det tenkes at elevene i liten grad har mulighet til selvregulering. Selvregulert læring innebærer å ta aktivt del i utforming av egne mål for opplæringen. En slik deltakelse kan fremme elevenes

motivasjon for å gjennomføre og evaluere egen undervisning. På denne måten kan elevene oppleve mestringsfølelse (Hopfenbeck, 2011). Dersom elevene ikke deltar i blant annet utforming av mål, slik som foreldrene i denne studien fortalte, kan elevene i motsatt fall vise lavere engasjement og benytte unnvikelsesstrategier i opplæringen (Pajeres, 2008).

Det kan se ut til at foreldrene oppfatter at IOP er et hjelpemiddel for lærerne i deres arbeid med å tilrettelegge spesialundervisningen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2014) er IOP et praktisk hjelpemiddel for lærere. Det understekes også at eleven bør bli involvert i alle faser som omhandler IOP og at elevens syn bør tillegges stor vekt (Utdanningsdirektoratet, 2014; Opplæringslova, 1998, § 5-4).

Foreldrene ga uttrykk for at elevene ikke vil forstå det som blir planlagt for undervisningen. Forelder 1 fortalte at han får informasjon av skolen på samarbeidsmøter og videreformidler det planlagte arbeidet til datteren. Dette kan tyde på at det forekommer en dårlig dialog mellom lærer og elev. En tolkning kan være at skolen/læreren opplever utfordringer, eller mangler kompetanse, til å kommunisere med eleven og av den grunn overlater dette ansvaret til foreldrene. Dersom læreren kommuniserer på en måte som gjør at eleven ikke forstår, ved for eksempel å gi informasjon i stedet for å legge til rette for en dialog, kan det bidra til at eleven ikke ønsker å ta del i en samtale med læreren. Ut fra et sosiokulturelt – utviklingspsykologisk perspektiv på deltakelse blir mening konstruert gjennom interaksjon mellom voksen og barn. Det sosiale samspillet bidrar til at barnet kan forme egne meninger og synspunkter gjennom interaksjon med en voksen (Gulbrandsen, Seim & Østensjø, 2014; Ulvik, 2009). Læreren bør ikke fungere som en informasjonsleverandør til eleven, men bistå eleven som en medkonstruktør av mening (Ulvik, 2009). Læreren kan også ha en oppfatning om at eleven ikke evner å ta del i planlegging av egen undervisning på bakgrunn av elevens utviklingshemming. Dersom læreren fremholder elevens begrensninger (individuelle årsaksforklaringer), fremfor å finne muligheter for hvordan omgivelsene (strukturelle årsaksforklaringer) kan tilrettelegge for elevens deltakelse, kan læreren begrense elevens muligheter til deltakelse i egen spesialundervisning (jf. Lillejord et al., 2013).

4.3.2 Elevenes kjennskap til IOP

Et av spørsmålene som ble stilt til elevene under intervjuene var om de er kjent med egen IOP (at de har en egen plan for spesialundervisning) og om de snakker sammen med lærer før

IOP blir utarbeidet. To av elevene ga uttrykk for at de ikke har kjennskap til egen IOP og at det er læreren som bestemmer hva de skal gjøre i undervisning. Elev 1 uttalte: *En egen plan for hva jeg skal gjøre i timene? Nei det tror jeg ikke.* Elev 2 fortalte: *Jeg har ingen egen plan, det er læreren som bestemmer hva jeg skal gjøre på skolen.* Elev 3 uttrykte imidlertid kjennskap til IOP, men fortalte at hun ikke deltar i selve planleggingen: *Jeg har en egen plan for hva jeg skal gjøre i timene som læreren lager. Det heter, det heter IOP tror jeg? Ja det gjør den. Jeg kan ikke huske å ha snakket med læreren om den.*

En IOP skal inneholde mål for elevens opplæring, hva opplæringen skal inneholde, og hvordan opplæringen skal tilrettelegges (Opplæringslova 1998, § 5-5). Det er skolen som er ansvarlig for å utarbeide IOP. Likevel er det viktig at eleven deltar i utforming av IOP, da eleven selv har spesiell kunnskap om egne styrker og utfordringer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b). Opplæringslova § 3-1 viser også til at elevene skal være kjent med mål for egen opplæring (Opplæringslova, 1998). På bakgrunn av elevenes uttalelser har elev 1 og 2 ingen kjennskap til at de har en plan for egen spesialundervisning. Elev 3 fortalte imidlertid at hun er kjent med at det foreligger en plan for spesialundervisningen, men at hun ikke har kjennskap til innholdet i den. Dette kan tyde på at elevene, slik foreldrene også fortalte, ikke deltar i planlegging av egen spesialundervisning eller er kjent med egen IOP. Det kan derfor stilles spørsmål til elevens utbytte av spesialundervisning. Ifølge Zimmermann (2000) bør elever delta i planlegging av egen undervisning for å kunne tilegne seg ny kunnskap. Forkunnskaper og tidligere erfaringer må knyttes opp mot ny kunnskap for at det skal oppstå en læringsprosess. Økt forståelse og kunnskap på læringsområder kan bidra til at elevene opplever motivasjon og mestringsfølelse (Brevik & Gunnulfsen, 2012). Det presiseres i St. Meld. nr. 22 (2010-2011) at motivasjon for egen opplæring kan fremmes ved at elevene får mulighet til å sette egne mål for opplæringen, observere og evaluere egen læring. Elevmedvirkning kan bidra til at elevene opplever mening med egne læringsmål og aktiviteter i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 16). På bakgrunn av at elevene ikke deltar i planlegging av egen spesialundervisning og heller ikke er kjent med egen IOP, kan det tenkes at elevene opplever liten mening med egen opplæring. Dette kan resultere i manglende motivasjon og mestringsfølelse. På denne måten kan elevenes læringsprosess bli svekket (jf. Zimmermann, 2000).

4.4 Elevenes erfaringer med deltakelse i spesialundervisning

For å få en forståelse av elevenes egne erfaringer og mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisning ble det tatt utgangspunkt i elevenes forståelse av deltakelsesbegrepet. Med utgangspunkt i elevenes forståelse av deltakelsesbegrepet, uttrykt som *å bestemme*, valgte jeg å benytte dette begrepet videre i intervjuene med elevene. Det ble ikke presisert hva jeg la i betydningen *å bestemme*, men spørsmålsstillingen ble rettet mot mulighet til å *være med* å bestemme. Slik sett ble spørsmålsstillingen rettet mot medbestemmelse og avgrenset fra selvbestemmelse. Videre valgte jeg å benytte eksempler for å hjelpe elevene til å gi utdypende svar om hvordan de selv opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning. Eksemplene ble utformet på bakgrunn av informasjon om elevene, som jeg tilegnet meg gjennom intervjuer med foreldrene og deltakende observasjon i elevenes spesialundervisning. Eksempler som ble benyttet var blant annet organisering av undervisning individuelt, - gruppe, - eller klasserom, faginnhold og arbeidsoppgaver. Ifølge Melgård (2001) er evnen til abstrakt tenkning ofte svekket hos mennesker med lett grad av utviklingshemming og av den grunn kan elevene være avhengig av konkrete erfaringer. Dette er grunnen til at jeg utformet eksempler i intervjuguiden i forkant av intervjuene. Det bør derfor tas høyde for at de konkrete eksemplene også kan ha bidratt til å begrense elevene i deres uttalelser.

4.4.1 Organisering av undervisning

Elevene ble stilt spørsmål om hvordan undervisningen er organisert og om det er et valg de selv har ønsket og trives med. Elev 1 fortalte at hun ofte har undervisning sammen med klassen, men at klassen noen ganger er delt i to grupper. Hun fortalte: *Noen ganger i gruppe og sånt og noen ganger har vi undervisning i hele klassen. Jeg liker best å jobbe sammen med noen i gruppe.* Elev 2 fortalte også at hun aldri har undervisning alene sammen med en lærer, men undervisning enten i gruppe eller sammen med hele klassen. Hun fortalte: *Undervisning i gruppe eller hele klassen. Det er ikke noe jeg har bestemt selv, men jeg liker det. Jeg liker ikke å jobbe alene sammen med bare en lærer. Det gjorde jeg før på gamleskolen min.* Elev 3 fortalte at hun ofte arbeider individuelt med fagene sammen med en lærer:

Som oftest så er vi på forskjellige nivåer, så det er ikke så lett å arbeide sammen egentlig. Det sier læreren også. Fordi vi ligger på ganske forskjellige nivåer, unntatt i matten da, da er jeg og venninnen min på samme nivå. Men i de andre fagene så er det veldig stort mellomrom og forskjell på oss. Så det blir litt vanskelig å arbeide med noen når vi driver med ulike oppgaver. Så jeg arbeider mest alene sammen med en lærer (elev 3).

Elevene ga uttrykk for at de ikke har valgt organisering av undervisning selv, men at det er bestemt av læreren. Elev 1 og 2 fortalte at de trives med hvordan undervisningen er organisert. Elev 2 viste til en tidligere erfaring der undervisningen var organisert individuelt, som grunnlag for hvorfor hun liker undervisningsorganiseringen hun har nå i gruppe- og klasserom. Elev 3 hadde et reflektert syn på for hvorfor hun som oftest har undervisning alene sammen med lærer. Hun ønsket imidlertid ikke å svare på om hun trives med denne undervisningsorganiseringen. I forbindelse med hvorfor eleven har undervisningen organisert individuelt, uttalte hun blant annet: *Det sier læreren også*. På en side kan denne uttalelsen tolkes som at læreren har fortalt eleven at dette er den mest hensiktsmessige organiseringen for elevens spesialundervisning. Slik sett kan det tenkes at eleven ikke er kjent med hvordan en klasseromsundervisning fungerer, og at hun av den grunn ”aksepterer” lærerens bestemmelser. På en annen side kan en individuell organisering av spesialundervisning være et ønske fra eleven selv.

4.4.2 Innflytelse på faginnhold

Elevene ble stilt spørsmål om hvem som bestemmer faginnholdet i undervisningen og om elevene opplever mulighet til å være med å bestemme hva de skal lære i de enkelte fagene. Elevene ble også spurt om de opplever at læreren vektlegger deres synspunkter i undervisningen. To av elevene fortalte at det er læreren som ofte bestemmer hva de skal lære og hva de gjør i timene. Elev 1 uttalte: *Det er læreren som bestemmer hva vi skal lære, når læreren ikke snakker får vi ofte utdelt oppgaver av læreren som vi må jobbe med i timene(...)* Hvis det er noe jeg ikke ønsker å gjøre, så sier jeg ifra til læreren min, men da sier læreren at jeg må gjøre det. Elev 2 fortalte at når hun får utdelt oppgaver så får hun sjeldent mulighet til å velge mellom oppgaver. Hun fortalte: *Jeg må bare fortsette der jeg drev i arbeidsboka, jeg kan ikke huske at jeg har fått lov til å gjøre noe annet*. Elev 3 ga uttrykk for at hun i større grad har innflytelse på faginnholdet i timene. Eksempelvis har hun selv valgt å arbeide mot å

lære seg klokka i matematikktimene: *Jeg velger selv når jeg vil arbeide med klokka, fordi jeg øver meg på klokka. Jeg kan den ikke helt, skjønner du. Så det, det har jeg valgt helt selv.*

Eleven fortalte også at hun har fått lov til å bestemme noe av innholdet i undervisningen: *Ja, jeg sa jo for eksempel til læreren min da hun spurte om hva jeg ville gjøre, at jeg hadde lyst til å lære meg klokka. Og da sa læreren min til meg at jeg kunne gjøre det* (elev 3).

På bakgrunn av elevenes uttalelser kan det tyde på at elev 1 og 2 i liten grad blir innvilget deltakelse og innflytelse over faginnhold og arbeidsoppgaver i spesialundervisningen. Elev 1 fortalte blant annet: *Hvis det er noe jeg ikke ønsker å gjøre, så sier jeg ifra til læreren min, men da sier læreren at jeg må gjøre det.* Mens elev 2 uttalte: *Jeg kan ikke huske at jeg har fått lov til å gjøre noe annet.* Disse uttalelsene kan tyde på at elevene opplever at lærerne ikke vektlegger deres synspunkter i spesialundervisningen og at elevene ikke bli innvilget innflytelse over faginnhold i spesialundervisningen. I lys av Shier (2001) sin deltakelsesmodell kan det se ut til at elevenes rettigheter i henhold til Barnekonvensjonen ikke blir realisert. For at elevenes rettigheter skal realiseres, må elevene ifølge Shier ha en opplevelse av at deres synspunkter blir tillagt vekt i spesialundervisningen (jf. Shier, 2001). Elev 1 og 2 ga uttrykk for at denne opplevelsen i mer eller mindre grad er fraværende. Elev 3 opplever imidlertid større grad av deltakelse og innflytelse i spesialundervisningen. Hun viste blant annet til eksempler fra matematikkfaget. Eleven ga uttrykk for at læreren vektlegger hennes synspunkter, blant annet ved at hun selv har ønsket å lære seg klokka og at hun får benytte matematikktimene til dette. På denne måten kan det tyde på at elev 3 opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning, ved at hennes synspunkter tillegges vekt og at hun blir involvert i beslutningsprosesser. Dette er i tråd med de fire første nivåene i Shiers deltakelsesmodell: bli lyttet til, bli støttet til å gi uttrykk for egne synspunkter, at synspunktene tillegges vekt og bli involvert i beslutningsprosesser. Dette innebærer at elev 3 sine rettigheter, i henhold til Barnekonvensjonen, er realisert i gjennomføring av spesialundervisning (jf. Shier, 2001).

Det kan tyde på at organisering av spesialundervisning kan spille en viktig rolle for hvordan det legges til rette for at elevene kan oppleve mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning. Elev 1 og 2 har spesialundervisning organisert i gruppe eller klasserom, mens elev 3 har et individuelt tilrettelagt undervisningstilbud. Det kan tyde på at elev 3, på bakgrunn av individuell tilrettelegging, i større grad har valgmuligheter i spesialundervisning enn elev 1 og 2. En tolkning av dette kan være at en gruppe- eller klasseromsundervisning i

mindre grad gir elevene mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning. På en side kan lærerne oppleve utfordringer med å legge til rette for deltakelse for alle elever i en gruppe/klasse. På en annen side kan lærerne ha en oppfatning om at elevene har behov for strukturerte rammer og retningslinjer for spesialundervisningens faginnhold, arbeidsmåte og organisering. Det kan også tenkes at betydningen av elevenes mulighet til deltakelse vektlegges forskjellig hos den enkelte lærer. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet, *prinsipp for opplæringa*, presiseres det at elever skal delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen opplæring. Den sier imidlertid ikke noe om hvordan elevene kan delta og i hvilket omfang, annet enn at det vil variere ut fra elevens alder og utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen og den enkelte lærer har dermed en relativt stor frihet i forhold til hvordan de velger å forstå og implementere læreplanen i praksis (Nordahl, 2003). Læreres egne tolkninger, holdninger, personlige overbevisninger og uskrevne lover kan bidra til store individuelle forskjeller med hensyn til hvordan lærerne vektlegger elevenes mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning (jf. Nordahl, 2003; Engelsen, 2003).

Skolens struktur kan også ha innvirkning på hvordan det legges til rette for at elevene skal få mulighet til deltakelse i spesialundervisning. Elev 1 og 2 går på en spesialskole med vedtak om spesialundervisning i alle fag. Elev 3 har vedtak om spesialundervisning i enkelte fag og går på en skole som følger et ordinært opplæringsforløp. Felles for skolene, uavhengig av struktur, er at tilpasset opplæring skal gjennomstyre all virksomhet i skolen. Opplæringen skal legge til rette for et tilfredsstillende utbytte, ved å ta utgangspunkt i den enkelte elevs interesse og behov (Nordahl & Overland, 1999; Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan tenkes at det ligger en utfordring hos spesialskolene og lærerne når de både skal gi en tilpasset opplæring til alle elever som følger spesialundervisning i alle fag, og samtidig innvilge elevene mulighet til deltakelse i egen læringssituasjon.

4.4.3 Elevene opplever mulighet til deltakelse i prosjektarbeid og valgfag

Prosjektarbeid og valgfag er arenaer der elevene opplever mulighet til deltakelse. Alle elevene fortalte at prosjektarbeid er en læringsform de liker godt. Elev 1 uttalte: *Jeg skulle ønske vi hadde mer prosjektarbeid fordi da kan vi velge selv og det er så mye jeg har lyst til å skrive om. Sist gang skrev jeg om dans, fordi jeg liker dans.* Elev 2 fortalte at prosjektarbeid er en læringsform som gir henne en større mulighet til selv å bestemme hva hun skal lære om og gjøre i spesialundervisningen: *En gang i norsktimen så hadde vi prosjekt der vi selv fikk*

bestemme. Jeg liker prosjektarbeid for da får jeg ofte bestemme selv. Jeg skrev om vennskap, og da skrev jeg om hva jeg og vennen min pleier å gjøre. Elev 3 fortalte at hun nylig har hatt et prosjektarbeid i engelskfaget og at hun selv fikk bestemme tema for dette prosjektarbeidet. Hun fortalte:

I prosjektarbeidet skrev jeg om Hellas på engelsk. For det ville jeg gjøre selv. Det fant jeg ut da jeg gikk tur med hunden vår. Bare sånn, å jeg har lyst til å skrive om Hellas på engelsk. Da skrev jeg om turen jeg har vært på, hvor vi var, hva vi gjorde og sånt (elev 3).

Elevene ga uttrykk for at også valgfag er en arena der de opplever mulighet til deltakelse og innflytelse i beslutninger som treffes. Elev 1 og 2 fortalte at valgfag er noe de ønsker flere timer av på ukeplanen, fordi de selv har valgt dette fagområdet. Elev 2 fortalte følgende:

Valgfag er det gøyeste på skolen. Jeg har fått lov til å velge mellom musikk, sang og scene, produksjon av varer og tjenester eller fysisk aktivitet og helse. Jeg har valgt fysisk aktivitet og helse. Da leker vi mye ute. Noen ganger går vi å klatrer og sånt. Vi får også velge selv hva vi vil gjøre veldig ofte (elev 2).

Elev 1 uttrykte et ønske om å ha valgfag på timeplanen oftere, spesielt på de dagene som er preget av mye teoretiske fag:

Jeg skulle ønske vi kunne ha valgfag oftere. Siden noen dager har vi skikkelig lange dager med bare norsk og matte, så da kunne vi hatt siste time på fredager for eksempel med valgfag. Det blir litt slitsomt med bare norsk og matte hele dagen. Hvis jeg begynner å kjede meg kan jeg begynne å sovne i timen. Det kan bli litt lange dager (elev 1).

Elev 3 fortalte at hun har en ”egen time” på sin timeplan. Eleven anså denne timen som ukens høydepunkt fordi hun selv har mulighet til å bestemme hva hun skal gjøre:

Jeg elsker min egen time. Da snakker jeg litt med læreren om hva jeg vil og sånt. Sist gang spurte jeg læreren om jeg kunne skrive om den boka jeg leser nå, om mytologi. Det syntes jeg er veldig spennende og det fikk jeg lov til (elev 3).

Elevene uttalte at prosjektarbeid, valgfag og ”egen time” er arenaer der de opplever mulighet til deltakelse. Prosjektarbeid kan tolkes som en relativt begrenset form for deltakelse sett i forhold til spesialundervisning som helhet. Dersom prosjektarbeid er en av få områder der elevene innvilges deltakelse så kan det tyde på at elevene har liten mulighet til deltakelse og innflytelse over spesialundervisningens innhold. Spørsmålet kan imidlertid rettes mot i hvor stort omfang prosjektarbeid er en del av spesialundervisningens innhold. Slik elevene fortalte, er prosjektarbeid en læringsform de ønsker mer av. Dette kan tyde på at omfanget av prosjektarbeid ikke er vektlagt stort i løpet av et skoleår. Valgfag er også en arena der elev 1 og 2 opplever mulighet til deltakelse. Valgfag er hjemlet i Læreplanverket, som viser til at elever i ungdomsskolen har rett til å velge mellom minimum to valgfag (Utdanningsdirektoratet, 2011). Slik sett blir ikke elev 1 og 2 innvilget deltakelse i valgfag direkte fra lærerne, men lærerne er derimot påkrevd å gi elevene minimum to valgfag etter Læreplanverkets bestemmelser.

Elev 3 fortalte at hun har en ”egen time” på sin timeplan og at hun i denne timen selv kan velge hva hun ønsker å gjøre. Elev 3 fortalte blant annet: *Da snakker jeg litt med læreren om hva jeg vil og sånt.* I lys av de to første nivåene i Shiers deltakelsesmodell kan det se ut til at eleven både blir lyttet til og støttet til å gi uttrykk for sine synspunkter i denne ”egen timen” (jf. Shier, 2001). Elev 3 fortalte videre: *Sist gang spurte jeg læreren om jeg kunne skrive om den boka jeg leser nå, om mytologi. Det syntes jeg er veldig spennende og det fikk jeg lov til.* I lys av det tredje og fjerde nivået i Shiers deltakelsesmodell kan det også tyde på at elevens synspunkter blir vektlagt og at eleven blir involvert i beslutninger som omhandler ”egen time” (jf. Shier, 2001). Det femte nivået i Shiers deltakelsesmodell innebærer at barnet og den voksne deler ansvar og makt for beslutninger. Barnet betraktes som en likeverdig deltaker fordi den voksne deler sin beslutningsmakt med barnet (Shier, 2001). I elev 3 sin uttalelse uttrykket hun blant annet: *det fikk jeg lov til.* Dette kan tolkes som at elev 3 ikke har delt beslutningsmyndighet med læreren, fordi eleven må spørre om lov av lærer før det treffes en beslutning om hva hun skal gjøre i egentimen. Dersom eleven har delt beslutningsmulighet, kan eleven ta et selvstendig valg uten å forhøre seg med læreren.

4.4.4 Elevenes opplevelse av at læreren tar valg og bestemmer

Det kan se ut til at læreren tar valg og bestemmer spesialundervisningens innhold og arbeidsmåte for elev 1 og 2. Elev 3 har imidlertid gitt uttrykk for at hun opplever mulighet til deltakelse og innflytelse over spesialundervisningens innhold og arbeidsmåte. Elevene ble derfor stilt spørsmål om hvordan det oppleves at læreren tar valg og bestemmer i spesialundervisningen.

Elev 1 ga uttrykk for at det av og til kan være greit at læreren bestemmer. Eleven fortalte imidlertid at hun ønsker mer innflytelse over hvordan hun skal arbeide med fagene:

Jeg kunne ønske jeg kunne bestemme litt selv også, som hvordan vi jobber i fagene og sånt. I norsk så leser vi alltid en tekst også svarer vi på spørsmål etterpå. Jeg skulle ønske vi kunne velge mellom litt mer og at ikke alle må jobbe på samme måte hele tiden. Det blir slitsomt når læreren maser på oss og bestemmer for mye (elev 1).

Elev 2 anerkjenner lærerens kompetanse som viktig for spesialundervisningen: *Læreren kan jo så mye. Derfor må jo ofte læreren bestemme hva vi gjør i timene. Men av og til skulle jeg ønske at jeg fikk bestemme litt også.* Elev 3 fortalte at hun syntes at det er bra at læreren bestemmer hva hun skal gjøre, slik at hun kan holde fokus på arbeidet i timen:

Jeg liker at læreren forteller meg hva jeg skal gjøre noen ganger. Fordi da vet jeg hva jeg skal gjøre. Noen ganger så sitter jeg i timen og ser på mobilen i stedet for å gjøre det jeg skal gjøre og da er det bra at læreren bestemmer (elev 3).

Elevene har ulike meninger om hvordan det oppleves at læreren tar valg og bestemmer i spesialundervisningen. Elev 1 fortalte at det er slitsomt når læreren maser og bestemmer for mye. Elev 2 refererte til lærerens kompetanse som grunnlag for at læreren tar valg og bestemmer spesialundervisningens innhold og arbeidsmåte. Både elev 1 og 2 fortalte at de ønsker en større mulighet til deltakelse og innflytelse i spesialundervisning. Elev 3 ga imidlertid uttrykk for at hun trives med at læreren i enkelte tilfeller tar valg og bestemmer hva hun skal gjøre i spesialundervisningen. Elevenes ulike meninger kan ses i lys av hvordan de opplever mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning. Elev 3 har fortalt at hun opplever mulighet til deltakelse i enkelte fag av spesialundervisningen. Dette kan være en

forklaring på hvorfor elev 3 uttrykker at hun liker at læreren bestemmer i enkelte situasjoner. Elev 1 og 2 har tidligere gitt uttrykk for at de opplever liten mulighet til deltakelse i spesialundervisningen. Av den grunn kan det tenkes at det er *slitsomt* når læreren bestemmer undervisningens innhold og hvordan elevene skal arbeide i spesialundervisningen.

På bakgrunn av at elev 1 og 2 gir uttrykk for at de opplever liten mulighet til deltakelse i egen spesialundervisning, kan det stilles spørsmål ved om elevene kan utvikle selvregulerende ferdigheter. Elever som er selvregulerende kan oppnå en viss grad av kontroll over egen læringssituasjon (Bråten & Olaussen, 1999; Bråten, 2002). Ifølge Zimmermann (2000) utvikles selvregulerende ferdigheter når eleven handler, får tilbakemelding på handlingene og får mulighet til å justere sine handlinger. Sosial modellering anses som en viktig faktor for å bidra til at eleven utvikler selvregulerende ferdigheter. Sosial modellering innebærer at eleven observerer og får støtte av en lærer til å utvikle sin kompetanse. Når eleven gradvis tilegner seg selvregulerende ferdigheter, reduseres denne støtten (Zimmermann, 2000). Det kan det tenkes at lærerne tar valg og bestemmer i spesialundervisningen på en måte som bidrar til at elev 1 og 2 har lite handlingsrom til å tilegne seg selvregulerende ferdigheter og oppnå kontroll over egen læringssituasjon.

4.5 Deltakelse i evaluering av spesialundervisning

For å få kunnskap om hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i evaluering av egen spesialundervisning, ble foreldrene stilt spørsmål relatert til hvordan elevene opplever mulighet til deltakelse i evaluering av egen spesialundervisning. Elevene ble stilt spørsmål som omhandlet kommunikasjon med læreren om elevens faglige utvikling på et mer overordnet plan.

4.5.1 Foreldrenes opplevelser av elevenes mulighet til deltakelse

Foreldrene ga uttrykk for at elevene ikke deltar i evaluering av målene for egen spesialundervisning. Forelder 1 fortalte: *Hun er ikke med når læreren evaluerer målene og IOP. Det er vel mer den hverdagslige samtalen dem i mellom, der læreren gir tilbakemelding om hvordan hun syntes hun arbeider i timene.* Forelder 2 var usikker på om datteren er klar over at det foreligger en plan for hennes opplæring: *Hun er nok ikke med når de evaluerer målene nei, det er jo litt med det at jeg tror ikke hun ser at de har en plan for hennes undervisning.* Forelder 3 ga uttrykk for at læreren er opptatt av god kommunikasjon med

eleven: *Hun er ikke med når IOP evalueres nei, men jeg tror læreren er opptatt av at de skal ha en god dialog gjennom hele skoleåret.*

Selv om foreldrene fortalte at elevene ikke deltar i evaluering av egen spesialundervisning, ga de uttrykk for at elevene og lærerne har en god dialog gjennom hele skoleåret. Det kan tyde på at skolen vektlegger den hverdagslige dialogen fremfor å gi elevene mulighet til å delta i evaluering av egen spesialundervisning. Forelder 2 fortalte blant annet: *Jeg tror ikke hun ser at de har en plan for hennes undervisning.* Det kan tyde på en oppfatning om at elev 2, på bakgrunn av individuelle forutsetninger, ikke vil forstå arbeidet med planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning (jf. Lillejord et al., 2013). Ifølge Strandbus (2011) deltakelsesmodell er informasjon tilpasset alder og utviklingsnivå en grunnleggende forutsetning for at elevene kan oppleve mulighet til deltakelse. Dersom elevene ikke får informasjon, eller at informasjonen ikke er tilpasset et nivå som elevene kan forstå, kan det tenkes at utfordringen og årsaken ligger i omgivelsene. Lærerne bør først og fremst legge til rette for å gi elevene alders- og utviklingstilpasset informasjon. På den måten kan elevene forstå, danne egne meninger og delta i beslutningsprosesser. Slik sett kan elevene også delta i evaluering av egen spesialundervisning (jf. Strandbu, 2011).

Skolen skal en gang i året utarbeide en skriftlig oversikt over elevens opplæringstilbud og vurdere elevens utvikling med bakgrunn i opplæringstilbudet (Opplæringslova 1998, § 5-5). Det er hensiktsmessig å vurdere elevens utvikling i forhold til blant annet mål i IOP, i hvilken grad målene er realisert, om målene er relevante eller om det er nødvendig å justere dem og en vurdering av undervisningens organisering, tiltak og arbeidsmåte (Utdanningsdirektoratet, 2014; Stangvik, 2001). Det er viktig at eleven deltar i denne prosessen fordi det kan bidra til at eleven blant annet opplever medansvar for egen læring (Ekeberg & Holmberg, 2004). Foreldrene gir uttrykk for at elevene ikke deltar i evaluering av egen spesialundervisning. Dette kan føre til at elevene mister motivasjon for egen læringsprosess (jf. Zimmerman, 2000).

Foreldrene refererer til den hverdagslige dialogen når det snakkes om elevenes mulighet til deltakelse i evaluering av egen spesialundervisning. Dersom elevene opplever at de blir hørt og at deres synspunkter blir vektlagt av lærerne, kan det tenkes at elevene opplever mulighet til deltakelse i evaluering av egen spesialundervisning. Foreldrenes uttalelser dannet grunnlag for å stille elevene spørsmål om hvordan de opplever dialogen med lærere på et mer

overordnet plan. Spørsmål jeg satt igjen med etter uttalelsene fra foreldrene var blant annet: På hvilken måte samtaler elevene og lærerne om elevenes fag i spesialundervisning? Opplever elevene rom til å snakke med lærere om utfordringer de har i de enkelte fagene? Blir elevene lyttet til når de opplever utfordringer i de ulike fagene? Snakker elevene og lærerne sammen om det elevene mestrer? Hvordan løses utfordringer og vansker elevene opplever og gjøres dette i dialog med elevene?

4.5.2 Dialog mellom lærer og elev

Elevene ble spurt om de snakker sammen med lærerne sine om hvordan det er å arbeide med de ulike fagene på skolen. Elev 1 og 2 fortalte at de har en samtale med lærer en til to ganger i løpet av året om hvordan det er å arbeide med de ulike fagene på skolen. Elev 1 uttalte: *Eeh, det har jeg, det har jeg aldri gjort tror jeg. Jeg snakker ikke så mye med lærerne mine. Bare når vi har sånn elevsamtale en eller to ganger i året, men ikke så mye ellers.* Elev 2 fortalte følgende om innholdet i elevsamtalen: *Da forteller læreren min meg hva jeg er flink til og hva jeg ikke er så flink til.* Elev 3 fortalte at hun har en kontaktperson ved skolen som hun ofte samtaler med om hvordan hun opplever skolehverdagen, og det faglige:

Når jeg har vært i den vanlige klassen, så forteller jeg læreren om hva vi har gjort der. Fordi hun er jo som oftest ikke med meg i timen da. Jeg må på en måte være talerør å si til læreren hva vi driver med i de ulike fagene i den vanlige klassen (elev 3).

Elevene ble også spurt om de opplever at læreren lytter til dem og hjelper til når de opplever utfordringer i fagene. Elev 1 påpekte at hun ikke alltid ønsker å si i fra til læreren når hun opplever utfordringer: *Av og til kommer læreren bort til meg i timene og spør om hvordan det går. Når jeg trenger hjelp så er det ikke alltid jeg sier i fra, fordi da sier læreren at jeg må lese mer, og det vil jeg ikke.* Elev 2 opplever at læreren lytter til henne og hjelper til dersom noe er vanskelig: *Når jeg spør læreren min om hjelp, så hjelper hun meg. Når jeg sier at ting er vanskelig, engelsk for eksempel, så leser hun sammen med meg.* Elev 3 fortalte at læreren hjelper henne når hun opplever utfordringer og at de sammen finner en løsning:

Læreren min hjelper meg når det er vanskelig. I matematikk en gang for eksempel, så syntes jeg at en oppgave var vanskelig. Da viste læreren meg hvordan jeg skulle gjøre

det. Men jeg fikk det ikke til, så da spurte jeg læreren om jeg kunne gjøre en annen oppgave som var litt lettere, og det fikk jeg lov til (elev 3).

Elevene ga uttrykk for at de ikke snakker med læreren sin når de opplever mestring i de ulike fagene i spesialundervisning. Elev 1 fortalte følgende: *Jeg sier ikke i fra til læreren min når ting går bra. Læreren min pleier å komme bort til meg å si når hun syntes jeg er flink til å jobbe eller når det har gått bra med lekser eller sånt.* Elev 3 uttalte: *Nei det snakker vi ikke om. Mens elev 3 fortalte: Læreren min ser jo når jeg gjør det bra og ikke. Men vi snakker ikke så mye om det.*

Det kan tyde på at elev 3 opplever en god dialog med læreren hun har som kontaktperson, og at hun opplever at de i fellesskap finner løsninger på utfordringer. Elev 1 og 2 ga imidlertid uttrykk for at de i liten grad har en dialog med lærerne både i forhold til fagområder som elevene mestrer og møter utfordringer. Elev 1 fortalte at hun ikke alltid ønsker å fortelle læreren at hun trenger hjelp, fordi læreren svarer at hun må lese mer. Ifølge Shier (2001) bør læreren vise interesse og innta en lyttende rolle når eleven ønsker å gi uttrykk for egne synspunkter. Det kan tenkes elev 1 opplever at læreren ikke viser interesse og lytter til hennes stemme. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor hun ikke ønsker å fortelle læreren om egne utfordringer. Elev 2 ga uttrykk for at læreren hjelper henne når hun opplever utfordringer. Det kan bety at hun opplever at læreren lytter til henne når hun opplever utfordringer i spesialundervisningen. Det kan se ut til at den hverdagslige samtalen med elevene forekommer, men noe tilfeldig. På bakgrunn av elev 1 og 2 sine uttalelser kan det tyde på at lærer og elev kommuniserer elevenes faglige utvikling under det elevene referer til som elevsamtalen. Elev 2 uttalte følgende om elevsamtalen: *Da forteller læreren min meg hva jeg er flink til og hva jeg ikke er så flink til.* I lys av et sosiokulturelt - utviklingspsykologisk perspektiv på deltakelse bør læreren bistå som en medkonstruktør av mening (Ulvik, 2009). Det bør legges til rette for et samspill mellom elev og lærer slik at de kan forhandle frem mening i interaksjon med hverandre (Gulbrandsen, Seim & Østensjø, 2014; Ulvik, 2009). På bakgrunn av elev 2 sin beskrivelse, kan det tyde på at elevsamtalen er en samtale der læreren forteller eleven hvordan læreren opplever elevens utvikling, i stedet for en dialog der eleven også kan komme med innspill og egne synspunkter. Ifølge James og medarbeidere (2007) bør læreren legge til rette for en dialog og veilede elevene til å reflektere over egen læring.

4.5.3 Tillit til skolen

Gjennom arbeidet med denne analysen, ble foreldrenes opplevelse av tillit til skolen en særlig fremtredende kategori. Dette var ikke et forhåndsbestemt tema i intervjuguiden. Foreldrene uttrykket stor tillit til skolen både når det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av elevenes spesialundervisning. Gjennomgående i intervjuene var foreldrenes annerkjennelse av lærernes faglige kompetanse. Dette kom til uttrykk på følgende måte:

Forelder 1: *Det viktigste må vel være at skolen vet hva datteren min trenger og det tror jeg de gjør. Jeg vet jo at det er flinke lærere på den skolen, som gjør så godt de kan.*

Forelder 2: *Jeg opplever jo at skolen gir et godt tilbud til datteren min og jeg har tillit til at skolen har den kompetansen som kreves i spesialundervisningen.*

Forelder 3: *Selv om hun ikke er med i selve planleggingen og evalueringen, så har jeg tillit til at lærerne gir henne en viss grad av valg eller deltakelse i undervisningen. De vet nok hva de driver med.*

Foreldrene ga uttrykk for at de opplever tillit til at skolen har den kompetansen som kreves for å legge til rette for en best mulig spesialundervisning for deres barn, til tross for at de opplever at elevene ikke har mulighet til deltakelse i planlegging og evaluering av egen spesialundervisning. Lærerens faglige kompetanse er viktig, men ifølge Nordahl er det vel så viktig at læreren har kunnskap om og forståelse for eleven. Dette er en grunnleggende forutsetning for at eleven skal kunne oppnå faglige, sosiale og personlige mål i egen opplæring. Kunnskap om og forståelse for eleven utvikles først gjennom elevens egen stemme (Nordahl, 2002). Det er eleven som har best kjennskap til egne styrker, utfordringer, interesser og behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b). Et sentralt spørsmål kan derfor være hvor hensiktsmessig det er at læreren planlegger, gjennomfører og evaluerer elevenes spesialundervisning uten å invitere eleven til deltakelse og høre dens stemme i denne prosessen?

4.6 Oppsummerende refleksjon av funn

En oppsummerende refleksjon av elevenes mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning vil bli belyst på bakgrunn av Shier og Strandbu sine deltakelsesmodeller, et mulighetsperspektiv i lys av Amarthas Sen, og Antonovskys perspektiv om opplevelse av sammenheng.

4.6.1 Skolens prosedyrer for deltakelsesrett

Shier (2001) har utviklet en modell med fem nivåer for deltakelse. Denne modellen anses som egnet til å forstå ulike aspekter ved deltakelse og i hvilken grad barn blir invitert til deltakelse i beslutningsprosesser som angår dem. Shiers fem nivåer for deltakelse innebærer: å bli lyttet til, bli støttet til å gi uttrykk for synspunkter, at synspunktene vektlegges, bli involvert i beslutningsprosesser og deling av ansvar og makt for beslutningene (Shier, 2001). Nivå en og to er en forutsetning for at elevens deltakelse skal bli realisert. Ifølge Shier er elevenes deltakelsesrett først realisert når elevene befinner seg på nivå tre. Dette nivået er i tråd med Barnekonvensjonens bestemmelser om at barn skal bli hørt og ha rett til å gi uttrykk for egne synspunkter i alle forhold som vedrører barnet (Barnekonvensjonen, 1989). Strandbu (2011) har utarbeidet fem prosedyrer for hvordan det kan legges til rette for barns deltakelse: informasjon, hjelp til meningsdanning, mulighet til å presentere egne meninger, inklusjon av barnets meninger og argumenter, og til slutt, etterspill i tiden etter beslutningen er truffet (Strandbu, 2011).

Både elevene og foreldrene har gitt uttrykk for at elevene ikke deltar i planlegging av egen spesialundervisning. Mye tyder på at skolen ikke informerer elevene om hva som er planlagt for elevenes spesialundervisning. Elevene har også fortalt at de ikke har kjennskap til egen IOP. Ifølge Strandbu (2011) er informasjon om valgmuligheter og eventuelle konsekvenser av disse avgjørende for at elevene skal få mulighet til å presentere egne tanker og meninger. Dette er også nødvendige forutsetninger for å delta i beslutningsprosesser. I tillegg til at elevene skal få informasjon, bør de få mulighet til å gi fra seg informasjon. Det kan være grunnlag for å si at elevene i denne studien verken får informasjon eller får mulighet til å gi fra seg informasjon i planlegging av egen spesialundervisning (jf. Strandbu, 2011). På bakgrunn av at elevene ikke får informasjon om blant annet egne opplæringsmål, hva spesialundervisningen skal inneholde og hvordan den skal tilrettelegges, kan det diskuteres om de neste stegene i Strandbus modell for deltakelse er relevant for elevene i denne studien. For å få hjelp til meningsdanning, mulighet til å presentere egne meninger, og en inklusjon av elevens meninger og argumenter, er det en forutsetning at eleven er informert om valgmuligheter og eventuelle konsekvenser det vil medføre (jf. Strandbu, 2011). Det siste trinnet i Strandbus modell handler om etterspill i tiden etter beslutningen er truffet. Barnet bør få informasjon om hva som er besluttet, hvorfor den aktuelle beslutningen ble truffet og

hva det kan medføre for barnet (Strandbu, 2011). Elevene og foreldrene har gitt uttrykk for at elevene ikke får informasjon om hva som er planlagt for elevens spesialundervisning. Dette kan tyde på at skolene ikke benytter prosedyrer som sikrer elevene mulighet til deltakelse i planlegging av egen spesialundervisning (jf. Strandbu, 2011).

Elevene ga uttrykk for at de i ulik grad opplever mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisning. Elev 1 og 2 gir uttrykk for at de ikke opplever mulighet til deltakelse og innflytelse i spesialundervisningens faginnhold, arbeidsmåte og organisering. De fortalte at de ønsker mer innflytelse over egen deltakelse i spesialundervisningen. Det første nivået i Shier (2001) sin deltakelsesmodell innebærer å bli lyttet til. Det kan se ut til at elev 1 og 2 ikke opplever at de blir lyttet til av læreren i gjennomføring av spesialundervisningen (jf. Shier, 2001). Det kan også se ut til at det ikke forekommer en dialog mellom elevene og lærerne (jf. Strandbu, 2011). Elev 3 fortalte at hun opplever mulighet til deltakelse både i forhold til innhold og arbeidsmåte i spesialundervisningen. Dette kan tyde på at elev 3 både får informasjon og mulighet til å gi fra seg informasjon, hjelp til meningsdanning, mulighet til å presentere egne meninger og at hennes meninger blir inkludert i gjennomføring av spesialundervisning (jf. Strandbu, 2011). Det kan også se ut til at hun opplever å bli involvert i beslutningsprosesser som omhandler gjennomføring av egen spesialundervisning (jf. Shier, 2001).

På bakgrunn av foreldrenes uttalelser kan det se ut til at elevene ikke opplever mulighet til deltakelse i evaluering av egen spesialundervisning. Foreldrene fortalte at lærerne legger vekt på den hverdagslige dialogen mellom elev og lærer, fremfor at elevene skal delta direkte i arbeidet med å evaluere egen spesialundervisning. Jeg har tidligere gitt uttrykk for at det kan se ut til at den hverdagslige dialogen forekommer tilfeldig og at skolen ikke har prosedyrer som sikrer dialog mellom elevene og lærerne om elevenes faglige utvikling. På bakgrunn av at elevene ikke er direkte tilknyttet evalueringsarbeidet, kan det tyde på at elevenes deltakelsesrett ikke blir realisert i evaluering av spesialundervisning (jf. Shier, 2001).

Oppsummerende kan elevene og foreldrenes uttalelser tyde på at elev 1 og 2 opplever liten mulighet til deltakelse i både planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning, mens elev 3 opplever å bli involvert i beslutningsprosesser som omhandler gjennomføring av spesialundervisning. Det kan imidlertid tyde på at elev 3 ikke har mulighet til deltakelse i planlegging- og evalueringsarbeidet (jf. Shier, 2001), og at

skolene mangler prosedyrer som sikrer elevenes rett til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning (jf. Strandbu, 2011).

4.6.2 Elevenes mulighet til deltakelse

Et sentralt tema som har vært viktig å få kunnskap om med hensyn til studiens problemstilling er hvordan elevene opplever *mulighet* til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. I oppgavens innledende del ble det presentert en forforståelse til hvorfor begrepet *mulighet* er sentralt. Med utgangspunkt i Amarthas tilnærming til mulighetsperspektivet, ”The Capability Approach”, kan det trekkes linjer til elevenes mulighet til deltakelse ut fra elevenes funksjonsevne og hvordan omgivelsene tilrettelegger for denne muligheten (jf. Sen, 1993). Et sentralt aspekt er at elevene skal ha frihet til å velge om ønsker å benytte seg av muligheten til deltakelse, eller ikke (jf. Reindal, 2010). På bakgrunn av elevene og foreldrenes uttalelser, kommer det til uttrykk at elev 1 og 2 ikke opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Slik sett har ikke elevene frihet til å velge om de ønsker å delta, eller ikke. Det kan se ut til at elev 3 ikke opplever mulighet til deltakelse i planlegging og evaluering av spesialundervisning, men hun opplever imidlertid mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisning. I denne sammenheng ga elev 3 uttrykk for at hun liker at læreren tar valg og bestemmer i spesialundervisningen. Det kan tenkes at elev 3 har tatt et valg om at læreren skal bestemme hva hun skal gjøre i enkelte situasjoner av spesialundervisningen. I dette tilfellet har eleven fått mulighet til å delta, men tatt et valg om ikke å delta.

4.6.3 Opplevelse av sammenheng i spesialundervisning

Planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning er en prosess som henger nøye sammen. God planlegging av spesialundervisningen kan gi rom for kontinuerlig evaluering underveis og i etterkant av et skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2014). Ifølge Læreplanverket skal eleven delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dersom eleven deltar i planlegging av spesialundervisningen ved å ta del i utforming av egne mål for opplæringen, kan dette fremme elevens motivasjon for å gjennomføre og evaluere egen spesialundervisning (Zimmermann, 2000). På bakgrunn av elevene og foreldrenes uttalelser kan det tyde på at elevene ikke opplever mulighet til deltakelse i planlegging og evaluering av egen

spesialundervisning. Elev 1 og 2 opplever liten mulighet til deltakelse i alle fasene, mens elev 3 opplever mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisningen. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål til om elevene opplever en sammenheng i sin opplærings situasjon. I lys av Antonovskys perspektiv om opplevelse av sammenheng, må de tre delkomponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet innfris og ses i sammenheng, for at mennesket skal oppleve sammenheng i sin tilværelse (Antonovsky, 2000). I den første delkomponenten *begripelighet* må elevene oppleve stimuli fra indre og ytre miljø som forståelig (jf. Antonovsky, 2000). Foreldrene fortalte at elevene ikke deltar i planlegging av mål, innhold og organisering av egen spesialundervisning. Elevene ga uttrykk for at de ikke har kjennskap til egen IOP. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål til om elevene opplever sin spesialundervisning som begripelig. Den andre delkomponenten *håndterbarhet* handler om elevene opplever mulighet til å håndtere forventninger og utfordringer de blir stilt ovenfor. Ifølge Antonovsky vil mennesker som har høy grad av begripelighet streve mot å gjøre vanskelige forhold håndterbare (jf. Antonovsky, 2000). På bakgrunn av at elevene ikke deltar i planlegging av egen spesialundervisning kan det stilles spørsmål til hvordan elevene kan håndtere egen opplæring når de ikke har kjennskap til blant annet egne mål for spesialundervisningen. Den tredje delkomponenten *meningsfullhet* handler om i hvilken grad elevene opplever mening i egen tilværelse (jf. Antonovsky, 2000). Det kan stilles spørsmål til om elevene opplever mening i egen opplærings situasjon når elevene ikke deltar i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Elev 3 ga uttrykk for at hun opplever mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisningen. På bakgrunn av at hun ikke deltar i planlegging og evaluering av spesialundervisningen, kan det være grunnlag for å spørre hvorvidt denne eleven opplever mening med egen opplærings situasjon. Som nevnt er planlegging, gjennomføring og evaluering en prosess som henger nøye sammen. På bakgrunn av elevene og foreldrenes uttalelser kan det være grunnlag for å tvile på at elevene opplever en sammenheng med egen opplærings situasjon og spesialundervisning.

5. Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien har vært å få økt kunnskap om hvordan elever på ungdomsskoletrinn med lett grad av utviklingshemming opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Følgende oppsummeres de mest sentrale funn som har fremkommet gjennom analyse og drøfting. Til slutt omtales implikasjoner for videre forskning.

5.1 Sentrale funn

Elevene og foreldrenes uttalelser viser at elevene ikke opplever mulighet til deltakelse i planlegging av egen spesialundervisning. Foreldrene fortalte at elevene ikke deltar i planlegging av mål, innhold og organisering av spesialundervisning, og elevene får ikke kjennskap til innholdet i spesialundervisningen etter at dette er planlagt. Dette bekreftes ved at elevene uttrykker at de ikke har kjennskap til egen IOP.

Elevene formidlet ulike opplevelser av mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisning. Elev 1 og 2 har sin opplæring på en spesialskole og undervisningen er organisert i gruppe, - eller klasserom. De fortalte at de opplever liten mulighet til innflytelse og deltakelse i spesialundervisningens innhold, organisering og arbeidsmåte. Elev 1 og 2 uttrykte et ønske om mer innflytelse og deltakelse i egen spesialundervisning. Elevene fortalte imidlertid at de opplever mulighet til deltakelse i valgfag og prosjektarbeid. Elev 3 har sin opplæring på en skole med et ordinært opplæringsforløp og store deler av spesialundervisningen er individuelt tilrettelagt. Elev 3 fortalte at hun opplever mulighet til deltakelse og innflytelse over spesialundervisningens innhold og arbeidsmåte. På bakgrunn av dette, kan det tyde på at skolene vektlegger elevenes mulighet til deltakelse ulikt. Elev 3, som har en individuell tilrettelagt organisering av spesialundervisningen opplever større mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisning, enn elev 1 og 2 som har spesialundervisningen organisert i gruppe, - eller klasserom.

Det kan se ut til at elevene ikke opplever mulighet til deltakelse i evaluering av egen spesialundervisning. Foreldrene formidlet at den hverdagslige dialogen vektlegges i større grad enn at elevene skal delta direkte i arbeid med evaluering av egen spesialundervisning. Intervju med elevene har vist at det kan tyde på at den hverdagslige dialogen ofte

forekommer tilfeldig og at skolen ikke har prosedyrer som sikrer dialog mellom elevene og lærerne om elevenes faglige utvikling.

Studiens funn kan peke i retning mot at skolen mangler prosedyrer som sikrer elevenes mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning. For å realisere elevenes mulighet til deltakelse i spesialundervisning, kan det være hensiktsmessig at den enkelte skole utvikler en felles forståelse av elevenes rett til deltakelse. Skolen bør også utarbeide prosedyrer som kan sikre den enkelte elevs deltakelsesrett i prosessen fra planlegging til evaluering av spesialundervisning. Det er viktig at læreren anerkjenner eleven som et kompetent individ med relevante synspunkter og meninger ved å legge til rette for en praksis der elevens stemme blir hørt.

5.2 Implikasjoner for videre forskning

Planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning er en prosess som berører flere aktører. Gjennom denne studien har jeg forsøkt å belyse hvordan elever på ungdomsskoletrinn med lett grad av utviklingshemming opplever mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Funn fra studien viser at elevene opplever liten mulighet til deltakelse i den helhetlige prosessen fra planlegging til evaluering av spesialundervisning. For å få en større forståelse av elevenes mulighet til deltakelse i spesialundervisning, kan det til videre forskning være interessant å få kunnskap om hvordan skolen og den enkelte lærer forstår og vektlegger elevenes deltakelsesrett i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. Det kan også være interessant å få kunnskap om det finnes sammenheng mellom grad av utviklingshemming og mulighet til deltakelse. Foreldrene er også sentrale aktører som kan delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av elevenes spesialundervisning. På hvilken måte foreldrene er deltakende i denne prosessen kan også være en interessant problemstilling.

Litteraturliste

- Aldridge, A., & Levine, K. (2001). *Surveying the Social World: Principles and practice in survey research*. Buckingham: Open University Press.
- Angel, B. Ø. (2010). Barnet som aktør og kunnskapsbærer: en utfordring for barnevernets profesjonelle ekspertise. *Norges Barnevern*, 3(87), 140-151. Hentet 28. Februar 2016, fra <https://www.idunn.no/tnb/2010/03/art04>
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reizels Forlag.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet 28. Mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/?ch=1&q=>
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Rapport nr. 62/2006). Hentet 23. Februar 2016, fra http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Backe- Hansen, E. (2001). Ethiske dilemmaer i barnevernsforskning. I P. Repstad, & A. Ryen (Red.), *Verneverdig – Barnevern, forskning og etikk*. (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. USA: W.H. freeman and Company.
- Beart, S., Hardy, G., & Buchan, L. (2005). How People with Intellectual Disabilities View Their Social Identity: A Review of the Literature. *Journal of Applied Research Intellectual Disabilities*, 18(1), 47-56. doi: 10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Samlaget.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. (8.edt.). Boston: Pearson.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co.

- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørnrå, T. H., Guneriussen, W., & Sommerbakk, V. (2008). *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L., & Gunnulfsen, L. (2012). *Les mindre – forstå mer. Strategier for lesing av fagtekster 8.-13.trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bråten, I., & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Christiansen, Ø. (2012). Hvorfor har barnevernet problemer med å se og behandle barn som aktører?. *Norges barnevern*, 1-2(89), 16-30. Hentet 28. Februar 2016, fra https://www.idunn.no/tnb/2012/0102/hvorfor_har_barnevernet_problemer_med_aa_se_og_behandle_barn
- Cozby, P. C., & Bates, S. C. (2012). *Methods in Behavioral Research*. Boston: McGraw-Hill.
- Crow, L. (1996). Including All of Our Lives. Renewing the Social Model of Disability. I C. Barnes & F. Mercer (Red.), *Exploring the Divide*. (s. 55-72). Leeds: The Disability Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, I. J., Garmannslund, P. E., Viblemo, T. E., & Skaalvik, E. M. (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research. Hentet 20. Januar 2016, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/OxfordResearch/Elevundersokelsen-2009--en-undersokelse-av-resultatene/>
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eknes, J. (2000). *Utviklingshemning og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ellingsen, K. E., & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming: funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse*. (s. 11-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Emerson, R. M., Fretz, R., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer: et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Flynn, M. (1986). Adults who are Mentally Handicapped as Consumers: Issues and guidelines for interviewing. *Journal of Mental Deficiency Research*, 30(4), 369-377.
- Franklin, A., & Sloper, P. (2005). Listening and responding? Children's participation in health care within England. *International Journal of Children's Rights*, 13(1), 11-30. doi: 10.1163/1571818054545277
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gjærum, R. G. (2010). *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemming hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke, & I. Mæhle (Red.), *Utredning og Diagnostisering*. (s.17-34) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36(3), s. 217-223. Hentet 27. Januar 2016, fra http://www.jstor.org/stable/2573808?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gulbrandsen, L. M. (1998). *I barns dagligliv: en kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M., Seim, S., & Østensjø, S. (2014). Teoretiske perspektiver og begreper. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. (s. 37-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, W. (2010). Samtale, språkhandling og sosialt liv. I R.G. Gjærum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. (s. 34-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation, from Tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF. Hentet 03. Mars 2016, fra <https://www.unicef-irc.org/publications/100/>

- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York: State University of New York Press.
- Heal, L., & Sigelman, C. (1995). Response biases in interviews of individuals with limited mental ability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(6), 331-340. doi: 10.1111/j.1365-2788.1995.tb00525.x
- Horgen, T. (2010). Å sette seg selv i spill: Om ansvar, moral, etikk og utfordringer i møte med barn med multifunksjonshemming. I K. Stensæth, A. T. Eggen, & R. S. Frisk (Red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming*. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. NMH- publikasjoner 2010: 2. Oslo: Unipub.
- Sosial – og helsedirektoratet. (2014). *ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Hentet 23. Februar 2016, fra https://helsedirektoratet.no/Documents/Medisinske%20koder%20og%20kodeverk/I-D-10/Komplettt-Blå-bok_230905.pdf
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fostering Self-regulated Learners in a Community of Quality Assessment Practices. *CADMO An International Journal of Educational Research*, 19(1), 7-21. doi: 10.3280/CAD2011-001003
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring samfunnsvitenskapelig metode*. (3. Utg.). Oslo: Cappelen damm.
- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M. J., Fox, A., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S., Swann, J., & Wiliam, D. (2007). *Improving Learning How to Learn. Classrooms, Schools and Networks*. Oxon: Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kittelsaa, A. M. (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemming. I R.G. Gjørum (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. (s. 162-189). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittelsaa, A. M. (2008). *Et ganske normalt liv – utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse* (Doktoravhandling). Trondheim: Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet.

- Kjørholdt, A.T., Moss, P., & Clark, A. (2005). Beyond listening: future prospects. I P. Moss, A. Clark & A.T. Kjørholdt (Red.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. (s. 175-189). London: Policy Press.
- Kjørholdt, A. T. (1997). *Norsk barnepolitikk og barns aktive samfunnsdeltakelse: en kartlegging av offentlige prosjekter i perioden 1985- 1995*. (Rapport nr. 45). Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 344-358. Hentet 28 Mars 2016, fra https://www.idunn.no/npt/2007/04/bruk_av_arbeidsplaner_i_skolen_et_hovedverktoy_for_a_realisere_tilpasset
- Komiteen for barnets rettigheter. (2009). *Konvensjonen om barnets rettigheter. Generell kommentar nr. 12 - Barnets rett til å bli hørt*. Hentet 10. Mars 2016, fra https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/bld_2006-2009/tema-og-redaksjonelt-innhold/redaksjonelle-artikler/2009/generelle-kommentarer-fra-fns-barnekomit/id573909/
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Hentet 20. Mars 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-20032004/id404433/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 26. Februar 2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr. 18 2010 2011). Hentet 10. februar 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter - Ungdomstrinnet*. (St.meld. nr 22 2010-2011). Hentet 23. April 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard. A resource guide on the un committee on the rights of the child general comment no.12*. London: Save the Children. Hentet 22. Februar 2016, fra http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making*. Florence: UNICEF. Hentet 27. Mars 2016, fra <https://www.unicef.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence: UNICEF. Hentet 28. Mars 2016, fra <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf>
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lock, A., & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, T. (2005). The Qualitative - Quantitative Distinction: Some Comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132. doi: 10.1080/00313830500048790
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61. doi: 10.1016/j.edurev.2011.11.001
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matthews, H. (2003). Children and Regeneration: Setting an Agenda for Community Participation and Integration. *Children & Society*, 17(4), 264-276. doi: 10.1002/CHI.745
- Mauthner, M. (1997). Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects. *Children & Society*, 11(1), 16-28. doi: 10.1111/j.1099-0860.1997.tb00003.x
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. (2. edt.). California: Sage Publications Inc.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative research. Harward Educational Review. *Research Library Core*, 62(3), 279-300. Hentet 03. Februar 2016, fra <http://search.proquest.com/docview/212250067?accountid=14699>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Melgård, T. (2001). Utviklingshemming. I J. Eknes (Red.), *Utviklingshemming og psykisk helse*. (s. 11-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meyer, J. (2008) Mennesker med utviklingshemming og sosial kapital. I T. H. Bjørnrå, W. Guneriussen, & V. Sommerbakk (Red), *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. (s. 58-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. (Acta Disactica Oslo Rapport 2/2011). Hentet 20. Januar 2016, fra http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta_oslo/AD1102.pdf
- Murray, C., & Hallet, C. (2000). Young People's Participation in Decisions Affecting Their Welfare. *Childhood*, 7(1), 11.25. doi: 10.1177/0907568200007001003
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14. Februar 2016, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør – fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 69-88. Hentet 28. Mars 2016, fra http://www.hioa.no/asset/6589/1/6589_1.pdf
- Nordahl, T. & Overland, T. (1999). *Individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1992). *Individuelt læreplanarbeid. Planlegging og gjennomføring av opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Olin, E. (2003). *Uppbrott och förändring. När ungdomar med utvecklingsstörning flyttar hemifrån* (Doktoravhandling). Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborg universitet.
- Pajeres, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. I D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications*. (s. 111-140). New York: Routledge.

- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225. doi: 10.1207/ s15430421tip4104_3
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Doubleday.
- Punch, S. (2002). Research with Children. The same or Different from Research with Adults?. *Childhood*, 9(3), 321-341. doi: 10.1177/0907568202009003005
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikhet: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I R. S. Hausstätter, & S.M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk – kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. (s. 116-130). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ringsby Jansson, B. (2002). *Vardagslivets arenor: om människor med utviklingsstørning, deras vardag och sociala liv* (Doktoravhandling). Göteborg: Institutionen för socialt arbete, Göteborg universitet.
- Rognhaug, B. & Gonnæs, U. T. (2012). Utviklingshemning- mangfold og lærehemming. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s.385-404) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandberg, K. (2012). Barns rett til å bli hørt. I N. Høstmælingen, E.S. Kjørholdt, & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. (2. Utg. s. 90-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandbæk, M. (2002). *Barn og foreldre som sosiale aktører i møte med hjelpetjenester*. (NOVA Rapport 14/02). Hentet 28. Mars 2016, fra http://norlag.nova.no/asset/3095/1/3095_1.pdf
- Sen, A. (1993). Capabilities and well-being. I M.C. Nussbaum, A. Sen, & W.I. f. D.E. Research (Red.), *The quality of life*. (s. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 15(2), 107-117. doi: 10.1002/CHI.617
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skrivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A Child Perspective and Children's Participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27. Hentet 26. Februar 2016, fra <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010>
- Smythe, W., & Murray, M. J. (2000). Owing the Story: Ethical Considerations in Narrative Research. *Ethics & Behavior*, 10(4), 311-336. doi: 10.1207/S15327019EB1004_1
- Sommerchild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørholdt, B. Gjørholdt, & H. Sommerchild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. (s. 21-63). Oslo: Tano Aschehoug.
- Stangvik, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo /Otta: Abstrakt Forlag as.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse: hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandbu, A. (2007). *Barns deltakelse og barneperspektivet i familierådsmodellen* (Doktoravhandling). Institutt for pedagogikk og lærerutdanning: Universitetet i Tromsø. Hentet 24. Mars 2016 fra: <https://vpn2.uio.no/+CSCO+0h756767633A2F2F7A686176612E6876672E6162++/handle/10037/1568>
- Strandholdt Andersen, C., & Dolva, A. S. (2014). Children's perspective on their right to participate in decision-making according to the United Nations Convention on the Rights of the Child article 12. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 35(3), 218-230. doi: 10.3109/01942638.2014.918075
- Sundet, M. (1997). *Jeg vet jeg er annerledes - men ikke bestandig. En antropologisk studie av hverdagslivet til fem personer med psykisk utviklingshemming* (Doktoravhandling). Uppsala: Institutionen för kulturanthropologi och etnologi.
- Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og ungdoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemning. I A. L. Rygvold, & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (s. 178-208) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research. Hentet 20. Januar 2016, fra http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/5/Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf
- Tøssebro, J., & Lundebj, H. (2002). *Statlig reform og kommunal hverdag. Utviklingshemmedes levekår 10 år etter reformen*. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 46(12), 1148-1154. Hentet 15. Mars 2016, fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=98504&a=2
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Valgfag Ungdomstrinnet*. Hentet 02. Mai 2016, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Valgfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet 24. Mars 2016, fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004a). *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Læringscenteret. Hentet 19. mai 2016, fra <http://inge.no/hit/veilederspesialundervisning.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004b). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings - og forskningsdepartementet.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (red.), *Handbook of Self-Regulation*. (s. 13 - 39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. *Theory in Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential Characteristics of Self Determined Behavior of Individuals With Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 632-642. Hentet 28. Mars 2016, fra

http://supporteddecisionmaking.org/sites/default/files/essential_characteristics_self_eterminated_behavior.pdf

World Health Organization (2010). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Geneva: WHO.

Wormnæs, O. (1984). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lov og forskrift

Barnekonvensjonen. FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. November 1989.

Barnelova. Lov 8. April 1981 nr. 7 om barn og foreldre.

Forvaltningsloven. Lov 10. Februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker.

Grunnloven. Lov 17. Mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov.

Helseforskningsloven. Lov 20. Juni 2008 nr. 44 om medisinsk og helsefaglig forskning.

Menneskerettsloven. Lov 21. Mai 1999 nr. 30 om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett.

Opplæringslova. Lov 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Vedlegg

Ulf Tore Gornæs
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 01.02.2016

Vår ref: 46532 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46532	<i>En kvalitativ studie med fokus på elever med lett grad av utviklingshemming i ungdomsskolen og deres foreldre sin mulighet for deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning.</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ulf Tore Gornæs
Student	Thea Amundsen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



BARNEOMBUDET

Deres ref:

Vår ref:
15/01401-5

Saksbehandler:
Morten Hendis

Dato:
15. desember 2015

Bekreftelse på samarbeid i prosjekt

Vi bekrefter med dette at Barneombudet har inngått et faglig samarbeid med masterstudent Thea Amundsen for perioden 1.12.15 til 15.6.16.

Bakgrunn

Barneombudet skal i 2016 gjennomføre et prosjekt om barn og unge med funksjonsnedsettelse i skolen. Gjennom prosjektet ønsker vi særlig å belyse:

- om elever med behov for spesialundervisning får innvilget sin rett til slik opplæring
- om elever med behov for spesialundervisning får et faglig forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud
- om elever med behov for spesialundervisning får ivaretatt sin rett til et godt psykososialt skolemiljø.
- om elever med behov for spesialundervisning medvirker i utredninger, undersøkelser, og planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Theas tema for masteroppgaven er svært relevant for Barneombudets prosjekt, og vi håper hun gis nødvendig tilgang til informanter, og blir møtt positivt når hun henvender seg til kommuner.

Samarbeidet mellom Barneombudet og Thea omfatter både utveksling av kunnskap gjennom funn i undersøkelser, faglige drøftinger underveis, og ved at studentene deltar i prosjektmøter og aktiviteter så langt de har tid og det passer med temaet de arbeider med. Thea vil ha kontorplass hos Barneombudet i den perioden hun arbeider med sin masteroppgave. Barneombudet vil kun ha tilgang til studentenes funn slik disse fremkommer gjennom masteroppgaven som blir levert, men vi har tilgang til verdifulle faglige drøftinger med studentene underveis.

Om Barneombudet

Barneombudet skal i henhold til lov og instruks arbeide for at barns behov, rettigheter og interesser blir tatt tilbørlig hensyn til på alle samfunnsområder. Ombudet skal særlig følge med på at lovgivning til vern om barns interesser blir fulgt, og at norsk rett samsvarer med de forpliktelser Norge har etter FNs konvensjon om barnets rettigheter. Ombudet skal av eget tiltak, eller som høringsinstans, ivareta barn sine interesser i samband med planlegging og utredning på alle felter, foreslå tiltak som kan styrke barns rettsikkerhet, med mer. Ombudets mandat er avgrenset til barn under 18 år.

Vennlig hilsen

Camilla Kayed
fagsjef

Morten Hendis
seniorrådgiver

Brevet er godkjent elektronisk og har derfor ingen signatur.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Ungdomsskoleelevers mulighet for deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning ”

Bakgrunn og formål

Grunnlovens § 104 og FNs konvensjon om barns rettigheter krever at barn skal bli hørt i alle forhold som vedrører dem i samsvar med deres alder og modenhet. Tilsvarende viser *Opplæringsloven § 1-1* at skolen skal fremme demokrati ved at alle elever skal ha mulighet til deltakelse i sin skolehverdag.

Jeg henvender meg til deg som forelder og ditt barn, med spørsmål om å delta i en forskningsstudie for å få vite mer om hvordan dere opplever elevens mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning. Økt kunnskap om elevens opplevelse av spesialundervisning kan bidra til å rette større oppmerksomhet rundt viktigheten av å bli involvert i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning.

Formålet med forskningsstudien er å belyse hvilke muligheter ungdomsskoleelever med lett grad av utviklingshemming har for deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning.

Forskningsstudien er en masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk. Studien er en del av ett samarbeidsprosjekt med Barneombudets “*Unge funksjonshemmede*”.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer at dere som foreldre deltar i et intervju som tar utgangspunkt i problemstillingen som er beskrevet ovenfor. Et viktig fokus i studien vil være å trekke frem elevens synsvinkel på egen deltakelse og hvordan han/hun selv blir involvert til å påvirke egen opplærings situasjon. Det er derfor ønskelig at man i etterkant av intervjuet har en samtale med eleven, der eleven selv kan fortelle om egen opplevelse av mulighet til deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen spesialundervisning. Det er ønskelig at jeg deltar i elevens spesialundervisning i forkant av samtalen, slik at eleven kan bli kjent med meg og føler seg trygg til å samtale omkring studiens tema. Videre vil min deltakelse i spesialundervisningstimen bidra til å skape felles referanser å samtale ut fra med eleven.

Intervjuet med foreldre og samtale med eleven antas å ha en varighet på ca. 45 minutter hver. I tillegg er det satt av en time til å delta i elevens spesialundervisning for å bli bedre kjent med han/henne. Undertegnede er åpen for at intervjuene kan avholdes etter foreldres ønsker om sted. Det er mulighet for å avholde intervjuene på undertegnedes kontor hos Barneombudet dersom dette er ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om dere?

Deltakelse er frivillig og basert på informert samtykke underskrevet av dere som foreldre. Alt av informasjon som registreres om eleven skal kun brukes som beskrevet i hensikten med studien. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det innebærer at alle opplysninger vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer, skole eller andre direkte identifiserende opplysninger. Under intervjuene vil det bli benyttet båndopptaker og skrevet ned notater. Dette for å bevare informasjonen korrekt. Det er kun undertegnende som har tilgang til opptaket, notatene og samtykkeerklæring. Dette vil være innelåst på et kontor hos Barneombudet frem til det blir slettet når forskningsprosjektet ferdigstilles 1. juni 2016. Student og prosjektleder er underlagt taushetsplikt med hensyn til innsamlet data.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du/dere kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere fra forskningsprosjektet, vil alle opplysninger om dere bli anonymisert og slettet umiddelbart.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom dere ønsker å delta i forskningsstudien, kan dere skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og kontakte undertegnede. Kontaktperson for studien er: Thea Amundsen, tlf. 92 69 73 68, e-post: theaam@student.uv.uio.no. Det er også mulig å kontakte min veileder ved Universitetet i Oslo, Ulf Tore Gonnæs, tlf 22858110. Om dere nå sier ja til å delta, kan dere senere trekke tilbake samtykke uten å oppgi grunn for dette.

Med vennlig hilsen

Thea Amundsen

Mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo.

Samtykke til deltakelse i studien

” Ungdomsskoleelevers mulighet for deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning ”

Jeg _____ og mitt barn _____ har lest skriftlig informasjon om forskningsprosjektet *ungdomsskoleelevers mulighet for deltakelse i planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisning* og samtykker herved til deltakelse i prosjektet.

(Dato, signatur prosjektdeltaker - foreldre)

(Dato, signatur prosjektdeltaker - barn)

Vi samtykker med dette også til at forskningsleder kan delta i en spesialundervisningstime med vårt barn på barnets skole.

(Dato, signatur prosjektdeltaker - foreldre)

Intervjuguide til samtale med elevene

Innledning:

- Presentasjon av meg selv og informasjon om hvorfor jeg ønsker å samtale med eleven.
- Skape en trygg atmosfære ved å fortelle at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, men at jeg ønsker å høre elevens tanker rundt temaer som vi skal snakke om.
- Spørre om det er greit å bruke opptaksutstyr og forklare hvorfor jeg skal bruke det.

Temaområde 1: Generelt

1. Hvor gammel er du?
2. Syntes du det er gøy å være på skolen?
3. Har du gode venner på skolen?
4. Samtale om elevens trivsel i spesialundervisning
5. Samtale om omfang av spesialundervisning. Vet eleven hva en individuell opplæringsplan er?
6. Samtale om eventuelle ting jeg observerte i spesialundervisningen.

Temaområde 2: Elevens opplevelse av spesialundervisning

1. Hvilke fag liker du best i spesialundervisning?
2. Hvilke fag liker du mindre godt i spesialundervisning?
3. Tror du læreren din vet hvilke fag du liker å holde på med i spesialundervisning?
4. Får du lov til å velge det du liker å gjøre i spesialundervisning? Hvor ofte får du lov til å velge?
5. Snakker du og læreren din sammen om hva du liker å gjøre i spesialundervisning?

6. Hva har du lyst til å gjøre når du er ferdig på ungdomsskolen? (Videregående skole, fremtidsjobb)
7. Snakker du og læreren din om hva du ønsker å gjøre når du er ferdig på ungdomsskolen? Kan du fortelle meg litt mer om det?

Temaområde 3: Elevens opplevelse av mulighet til deltakelse i planlegging av spesialundervisning

1. Hva tenker du på når jeg sier at du og de andre i klassen skal delta i spesialundervisning?
2. Hvordan liker du å arbeide med fagene på skolen? (snakke litt om hva de gjør i de forskjellige timene, gym, norsk, matematikk, engelsk)
3. Hvem bestemmer det du arbeider med i spesialundervisning?
4. Får du lov til å være med å bestemme hva du skal gjøre i spesialundervisning?
5. Er det noen fag du får lov til å være med å bestemme mer enn andre? Kan du fortelle meg litt mer om det?
6. Liker du å være med på å bestemme hva du skal gjøre i spesialundervisning?
7. Kunne du ønske du fikk lov til å bestemme mer over hva du gjør i spesialundervisningen?
8. Spør læreren din deg om hva du ønsker å arbeide med i spesialundervisning?

Temaområde 4: Elevens opplevelse av mulighet til deltakelse i gjennomføring av spesialundervisning

1. Kan du huske en eller flere ganger du fikk lov til å bestemme hva du skulle gjøre i spesialundervisning? Hvordan likte du det?
2. Kan du huske en gang læreren bestemte hva du skulle gjøre i spesialundervisning? Hva sa læreren da?

3. Syntes du det er bra at læreren bestemmer det du gjør i spesialundervisning?
4. Får du velge hvordan du arbeider med fagene i spesialundervisning? (eksempel: valg av oppgaver, får du velge mellom å arbeide alene eller sammen med en klassekamerat)
5. Får du lov til å være med å bestemme hva du skal lære i spesialundervisning?
6. Hører læreren på deg hvis det er noe du ønsker å gjøre i spesialundervisning?
7. Arbeider du med fag alene sammen med lærer, i gruppe med flere elever eller sammen med hele klassen? Hvordan liker du dette?

Temaområde 5: Elevens opplevelse av mulighet til deltakelse i evaluering av spesialundervisning

1. Snakker du og læreren din sammen om hva du har gjort i timene og hvordan du syntes det er å jobbe med fagene på skolen?
2. Hvis du syntes at noen fag går bra og at du får til å arbeide med fagene, snakker du og læreren din sammen om det da?
3. Hvis du syntes noen fag er vanskelig i spesialundervisning, sier du i fra til læreren din da?
4. Hva sier læreren når du sier at ting er vanskelig?
5. Opplever du at læreren hører på deg når du ønsker å fortelle til læreren at noen av fagene er vanskelig?
6. Snakker du og læreren din sammen om hvordan du skal arbeide med ting som er vanskelig?

Er det noe vi ikke har snakket om som du har lyst til at vi skal snakke mer om?

Intervjuguide til foreldre

Intervjuet vil innledes med informasjon og påminnelse om informasjon fra informasjonsskrivet vedrørende samtykke og konfidensialitet.

Intro og presentasjon

- Bakgrunn for studien og hvorfor jeg ønsker intervju med foreldre og elever
- skrive under samtykkeerklæring og forespørsel om lydopptak.

Hvis du skal beskrive ditt barn for en person som ikke kjenner han/henne hva vil du da ønske å si?

Temaområde 1: Introduksjon og informasjon om eleven

1. Alder
2. Klassesertrinn
3. Eventuell(e) diagnose(r)
4. Antall år med spesialundervisning, i hvilke fag og antall timer.

Temaområde 2: Generelt om spesialundervisning

1. Hvilken utdanning har personen som er ansvarlig for planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen til eleven?
2. Er det av betydning for deg hvilken person/personer som planlegger, gjennomfører og evaluerer spesialundervisningen til eleven? (almenlærer, spesialpedagog eller ansatt uten faglig kompetanse).
3. Hvordan er spesialundervisningen til eleven organisert? (Individuell-, gruppe- eller klasseromsundervisning).
4. Er organiseringen av spesialundervisning av betydning eller et ønske fra eleven? Kan du utdype dette?
5. Hvordan opplever du elevens trivsel i forhold til spesialundervisning?

6. Er trivselen bedre i enkelte fag enn andre fag? Evt. Hvilke og hvorfor?
7. Opplever du at eleven får en faglig forsvarlig spesialundervisning? På hvilken måte?

Temaområde 3: Foreldrenes opplevelse av elevenes spesialundervisning

Grunnlovens § 104 og FNs konvensjon om barns rettigheter krever at barn skal høres i alle forhold som vedrører dem i samsvar med deres alder og modenhet. Tilsvarende viser Opplæringsloven § 1-1 til at skolen skal fremme demokrati ved at elevene skal ha mulighet for deltakelse i sin skolehverdag.

1. Hva tenker du på når jeg sier at eleven skal delta i egen spesialundervisning?
2. Opplever du at det er viktig for eleven å ha mulighet til å delta i egen spesialundervisningen? På hvilken måte?
3. Hvordan blir eleven involvert av skolen?
4. Blir beslutninger angående opplæringen i spesialundervisning drøftet med eleven?
5. Er det sider ved opplæringen i spesialundervisningen du opplever at det er viktig for eleven å ha innflytelse over?
6. Hvilke områder av spesialundervisning anser du det som spesielt viktig at eleven har mulighet til å delta? Eventuelt hvilke begrensninger mener du eleven har i forhold til å delta i egen opplæring?

Temaområde 4: Planlegging av spesialundervisning

Opplæringsloven § 5-4 viser til viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem når det skal utformes et tilbud om spesialundervisning. Det blir blant annet hevdet at spesialundervisning skal, så langt det er mulig, utformes i samarbeid med eleven og foreldrene til eleven, og at deres syn bør tillegges stor vekt.

1. På hvilken måte deltar eleven i planlegging av egen spesialundervisning?

2. Er han/hun med i prosessen når individuell opplæringsplan utarbeides?
3. Eventuelt: blir det lagt vekt på elevens synspunkter i forkant av utarbeidelsen av IOP? Kan du utdype dette nærmere?
4. I en IOP skal det fastsettes både kortsiktige og langsiktige mål. Er eleven med på utarbeidelse av egne opplæringsmål? Eventuelt blir opplæringsmålene som fastsettes i IOP drøftet med eleven i etterkant av utarbeidelsen av IOP?

Temaområde 5: Gjennomføring av spesialundervisning

1. Hvordan opplever du at planlegging av spesialundervisning blir gjennomført i praksis?
2. Har skolen og eleven en faglig dialog underveis i skoleåret om spesialundervisningen og hvordan eleven ligger an i forhold til mål som er satt for undervisningen?
3. Opplever du at spesialundervisningen er tilrettelagt i forhold til elevens styrker, interesser og ønsker? På hvilken måte? Er det fag som er bedre tilrettelagt enn andre? Kan du utdype dette nærmere?
4. Opplever du at eleven har valgmuligheter i spesialundervisning? Kan du gi eksempler på valgmuligheter som eleven har fått i spesialundervisning

Temaområde 6: Evaluering av spesialundervisning

I forbindelse med en individuell opplæringsplan vil det til en hver tid være hensiktsmessig å evaluere om målene som er satt i planleggingsfasen bidrar til å gi eleven et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. På enkelte områder vil eleven oppnå et tilfredsstillende utbytte av opplæringen som er gjennomført, men det kan også være tilfeller hvor målene som er satt ikke har vært mulig å gjennomføre i praksis. Dermed vil det være hensiktsmessig å revidere målene og finne nye tilnæringsmåter til spesialundervisningen for at eleven skal oppnå et tilfredsstillende utbytte av spesialundervisningen.

1. Opplever du at eleven har mulighet til å delta i evaluering av egen spesialundervisning? På hvilken måte?
2. Er han/hun med på å evaluere målene som ble satt i IOP?
Eventuelt: Er han/hun med på å revidere mål og finne nye tilnæringsmåter til spesialundervisningen?
3. Opplever du at skolen gir eleven tilstrekkelig informasjon om elevens læringsutbytte i spesialundervisning? Kan du utdype dette nærmere?
4. Hvordan blir informasjon formidlet?

Er det noe du ønsker å tilføye?