



UiO • Universitetet i Oslo

# Et foreldreperspektiv på faglig inkluderende praksiser i skolen

*erfaringer fra foreldre som har skolebarn med lærevansker*

Inger Line Tornås

Masteroppgave i spesialpedagogikk-  
40 studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO

Vår 2021

# Sammendrag

Denne masteroppgaven inngår som del av et prosjekt knyttet til forskergruppen «Mangfold og inkludering» ved Institutt for Spesialpedagogikk. Tittelen på hovedprosjektet er: *«Inkluderende praksiser i skolen – en casestudie belyst ved en flermetodisk tilnærming»*. Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke faglig inkluderende praksiser for barn med lærevansker fra 4. til 7. trinn, sett fra et foreldreperspektiv. Problemstillingen var: *Hvordan opplever foreldre som har skolebarn med lærevansker fra 4.-7. trinn, skolens faglige inkluderende praksiser?*

Dette er en kvalitativ undersøkelse hvor datainnsamling ble gjennomført ved semi-strukturert intervju (n=5). Intervjuene ble transkribert og analysert. Jeg brukte tematisk analyse og utledet følgende seks hovedtemaer: 1) Foreldres forståelser om inkludering, 2) Foreldresamarbeid som betingelse for faglig inkludering, 3) Organisatorisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering, 4) Pedagogisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering, 5) Godt læringsmiljø som forutsetning for faglig inkludering, og 6) Ressurser som forutsetning for faglig inkludering.

Resultatene fra undersøkelsen viser at foreldre opplevde at undervisning i klasse kombinert med spesialundervisning i mindre grupper fungerte bra for deres barn mht. barnas opplevelse av tilhørighet i felleskap, mulighet for deltakelse og faglig utbytte.

Organisatorisk og pedagogisk differensiering, slik det var organisert på case-skolen, var en viktig betingelse for faglig inkludering. Undervisning i klasserom var tilpasset gjennom ulike former for pedagogisk differensiering. Skolen benyttet organisatorisk differensiering i form av spesialundervisning i mindre grupper. Erfaringene viste at det var en god sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Samt at individuelt tilpasset spesialundervisning var viktig for læringsutbytte.

Læringsmiljøet, slik det ble beskrevet av foreldrene, fremstod som trygt, aksepterende og raust og var en viktig betingelse for faglig inkludering. Foreldresamarbeid hadde flere funksjoner, både et formelt samarbeid med jevnlig møter og et mer uformelt samarbeid i form av mer løpende kontakt mellom lærer og foreldre. Samarbeidet var initiert av lærer. Foreldresamarbeidet som ble beskrevet, var preget av partnerskap og medvirkning, og det ble beskrevet som gjensidig åpen dialog. Foreldresamarbeidet var en viktig betingelse for faglig inkludering. Samtlige foreldre opplevde at skolen hadde nødvendige ressurser for å tilrettelegge for et godt opplæringstilbud for deres barn.

# Forord

Takk til alle dere foreldre som tok dere tid, stilte opp på intervju og delte erfaringer med meg. Tusen takk!

Takk til case-skolen for godt samarbeid.

Takk til hovedprosjektet «Inkluderende praksiser i skolen» for at jeg fikk bidra inn med min masteroppgave.

Takk til Hanne Marie Høybråten-Sigstad for god og konstruktiv veiledning.

Takk til studievenner på Zoom, Adiam, Ada og Gunhild, som har gjort det gøy å gjennomføre dette prosjektet.

Og takk til min familie som har vært tålmodige og støttende.

Kolbotn 14. juni 2021

Inger Line Tornås

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn, tema og formål .....	1
1.2	Formål og problemstilling .....	6
<b>2</b>	<b>Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1	Introduksjon .....	8
2.1.1	Et historisk tilbakeblikk .....	8
2.1.2	Forståelser av inkluderingsbegrepet .....	9
2.1.3	Inkluderende opplæring .....	11
2.1.4	Inkludering i skolen .....	12
2.1.5	Inkluderingsdimensjoner i skolen – med vekt på faglig inkludering .....	14
2.1.6	Tilpassing som del av en inkluderende opplæring .....	16
2.1.7	Spesialundervisning og tilpassing innenfor en inkluderende opplæring .....	16
2.1.8	Pedagogisk og organisatorisk differensiering – strategier for å tilpasse .....	18
2.1.9	Læringsmiljø og inkludering .....	19
2.1.10	Foreldresamarbeid og inkludering .....	20
2.1.11	Avrunding .....	22
<b>3</b>	<b>Forskningsopplegg, design og metode</b> .....	<b>23</b>
3.1.1	Metodisk fremgangsmåte – kvalitativ tilnærming .....	23
3.1.2	Semi-strukturert intervju .....	23
3.2	Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	24
3.3	Forskerrolle og førforståelse .....	25
3.4	Praktisk forberedelse og gjennomføring .....	26
3.4.1	Utvalgsprosess frem til endelig utvalg .....	26
3.4.2	Utvikling av intervjuguide .....	27
3.4.3	Prøving av teknisk utstyr og pilotering – prøveintervju .....	28
3.4.4	Gjennomføring av intervju .....	29
3.5	Etterarbeid- Bearbeiding og analyse av data .....	30
3.5.1	Transkripsjon .....	30
3.5.2	Tematisk analyse .....	31
3.5.3	Etiske betraktninger .....	32
3.5.4	Tillatelse/ datahåndteringsplan .....	34
3.6	Studiens kvalitet .....	34
3.6.1	Validitet .....	34
3.6.2	Reliabilitet .....	36
3.6.3	Generaliserbarhet .....	36
<b>4</b>	<b>Analyse og diskusjon</b> .....	<b>38</b>
4.1	Foreldres forståelser om inkludering .....	38
4.1.1	Tilhørighet i fellesskap og hensyn til den enkelte .....	38
4.1.2	Skolen som arena for inkludering .....	39
4.1.3	Fleksibilitet, aksept og trygghet er viktig for inkludering .....	40
4.1.4	Foreldres forståelser om inkludering – diskusjon i lys av teori .....	41
4.2	Foreldresamarbeid på flere plan er en betingelse for faglig inkludering .....	42
4.2.1	Formelt skole-hjem samarbeid .....	42
4.2.2	Lærerinitiert nært foreldresamarbeid .....	43
4.2.3	Foreldresamarbeid på flere plan er en betingelse for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori .....	44
4.3	Organisatorisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering .....	46
4.3.1	Organisatorisk differensiering tilbyr ulike fellesskap og opplevelser .....	46
4.3.2	Spesialundervisning i grupper muliggjør deltakelse i ordinært faglig fellesskap .....	47
4.3.3	Spesialundervisning i grupper tilbyr et annet faglig fellesskap og er en forutsetning for faglig inkludering .....	48
4.3.4	Organisatorisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori .....	49
4.4	Pedagogisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering .....	50
4.4.1	Tiltak og tilrettelegging i klassen .....	51
4.4.2	Voksenstøtte i timen .....	51
4.4.3	Evaluering og kartlegging .....	52

4.4.4	Differensiering av lekser.....	53
4.4.5	Pedagogisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori.....	54
<b>4.5</b>	<b>Godt læringsmiljø som forutsetning for faglig inkludering .....</b>	<b>56</b>
4.5.1	Aksepterende og raust læringsmiljø .....	56
4.5.2	Medelever: støtte, motivasjon og omsorg.....	57
4.5.3	Læreren og lærerne viktig for inkluderende læringsmiljø .....	58
4.5.4	Fysisk utforming .....	59
4.5.5	Godt læringsmiljø som forutsetning for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori .....	59
<b>4.6</b>	<b>Ressurser er en viktig forutsetning faglig inkludering .....</b>	<b>61</b>
4.6.1	Ressurser er en viktig forutsetning faglig inkludering – diskusjon i lys av teori .....	61
<b>4.7</b>	<b>Sammenfattende diskusjon.....</b>	<b>62</b>
<b>4.8</b>	<b>Metodiske begrensinger .....</b>	<b>66</b>
<b>5</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>68</b>
<b>6</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata .....</b>		<b>77</b>
<b>Vedlegg 2. Brev til foreldre .....</b>		<b>80</b>
<b>Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</b>		<b>81</b>
<b>Vedlegg 4. Intervjuguide .....</b>		<b>84</b>

# 1 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn, tema og formål

Denne oppgaven handler om faglig inkludering i grunnskolen. Interessen for inkludering har jeg fra mange års arbeid i barnehage. I barnehagen får de fleste barn sitt første møte med samfunnet utenfor familien, der de skal delta, medvirke og kjenne tilhørighet. Gjennom praktisk pedagogisk utdanning ved UiO, og nåværende studie i spesialpedagogikk med fordypning utviklingshemming, har interessen økt for hvordan skolen tilrettelegger for en inkluderende opplæring for alle, spesielt med tanke på hvordan skolen jobber med å inkludere elever med lærevansker. Dette er relevant også for min fordypning, fordi barn med utviklingshemming ofte har ulike grader av generelle lærevansker (jf. Bachmann, Haug & Nordahl, 2016).

Denne masteroppgaven inngår som del av et prosjekt knyttet til forskergruppen «Mangfold og inkludering» ved Institutt for Spesialpedagogikk. Tittelen på hovedprosjektet er: «Inkluderende praksiser i skolen – en casestudie belyst ved en flermetodisk tilnærming». Formålet med prosjektet er å utvikle forskningsbasert kunnskap om profesjonell inkluderende praksis med fokus på spesialpedagogisk innsats i skolen. Fokuset er på spesialpedagogisk innsats overfor barn med særskilte behov. Temaet belyses gjennom å utforske sammenhenger mellom intensjoner, praksis og erfaringer med inkludering. Prosjektet var inne i andre fase da jeg kom inn, og var rettet mot kartlegging av foreldre og elevers erfaringer med inkluderende praksiser i skolen. I denne oppgaven skal jeg undersøke foreldres erfaringer med inkluderende praksiser for barn med lærevansker fra 4.-7. trinn i grunnskolen.

Inkludering forutsetter å få være del av et fellesskap, men handler også om en rett til å være forskjellig (NOU 2016:17, s. 39; Meld.St.6 (2012-2013)). Inkludering omfatter alle elever i skolen, og intensjonen om inkludering har forankring i menneskerettighetene og en oppslutning om menneskers likeverd (se f.eks. UNESCO, 2020; NOU 2003:16; NOU 2016:17; Meld.St.18 (2010-2011)). Samfunnet, institusjoner og offentlige tilbud må derfor tilpasses til et mangfold av mennesker (NOU 2016:17; NOU 2003:16).

Mangfold i skolen er knyttet til elevers ulikhet f.eks. bakgrunn og funksjonsevne (Buli-Holmberg, 2017). Mangfold knyttes også til fenomenet berikelse, det vil si at forskjellighet er en styrke og kvalitet (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 12; NOU 2003:16, s. 13). Berikelse handler

om at vi ved å skape gode vilkår for barn med ulike vansker, samtidig bidrar til gode betingelser for alle barn (Befring, 2014, s. 29).

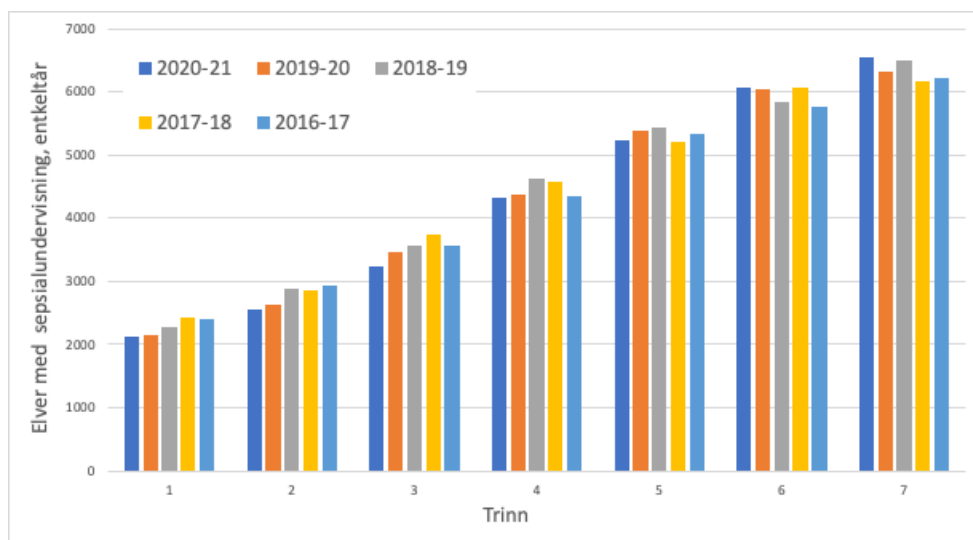
Inkludering i skolen handler om likeverdige opplæringsrettigheter og åpner for en differensiering for å tilpasse opplæringen (Meld.St.18 (2010-2011); NOU 2005:8). Hvorvidt inkludering lykkes, er ikke opp til den enkelte elev, men er knyttet til skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behov hos alle elever (Nilsen, 2017a; Haug, 2014; NOU 2003:16; NOU 2016:17). Inkludering omfatter både organisatoriske, sosiale, faglige og kulturelle sider ved skolehverdagen (Nilsen, 2017a; Olsen, 2015). Nilsen (2017a) deler inkludering i tre dimensjoner: 1) organisatorisk og fysisk dimensjon, som handler om plassering og organiseringsformer, 2) sosial dimensjon, som blant annet handler om sosiale relasjoner, samt 3) faglig og kulturell dimensjon, som f.eks. innebærer samarbeid om fag og felles fagstoff (Nilsen, 2017a, s. 24-28). For alle dimensjonene ved inkludering, kan det knyttes noen objektive og subjektive kriterier (Nilsen, 2017a). De objektive kriteriene er det vi konkret kan registrere, f.eks. fysisk plassering. De subjektive kriteriene handler om erfaringer og opplevelser som eleven eller foreldrene til eleven kan ha når det gjelder inkludering (Nilsen, 2017a; Befring, 2014). Inkludering i praksis handler om hvordan skolen omsetter mål om inkludering til praktisk handling i skolehverdagen (Mitchell, 2015; Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen, 2017a). Subjektive erfaringer fra et foreldreperspektiv kan være knyttet til blant annet samarbeid med skolen, organisering av undervisning, hvordan de opplever barnets læringssituasjon og læringsbetingelser.

Forstått ut fra den faglige dimensjonen ved inkludering (Nilsen, 2017a), handler faglig inkludering om å ta hensyn til elevens behov for å ta del i et faglig fellesskap og samtidig ivareta individuelle faglige hensyn. For elever som etter Opplæringslova, § 5-1 har rett til spesialundervisning og som har en egen individuell opplæringsplan (heretter kalt IOP), kan faglig inkludering handle om at faglige mål i IOP er godt samordnet med det faglige arbeidet som skjer i klassen (Nilsen, 2017a, s. 28; Opplæringslova, 1998, §5-1). Når jeg snakker om faglig inkludering, vil jeg støtte meg på Utdanningsdirektoratet som sier at vi ikke kan isolere faglig læring fra sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Hvordan elevene fungerer sosialt sammen med medelever, vil også ha betydning for opplevelsen av det faglige fellesskapet (jf. Nilsen, 2017a). Denne oppgaven er avgrenset til å se på skolens arbeid med faglig inkludering overfor barn med lærevansker som mottar spesialundervisning, sett fra et foreldreperspektiv, altså basert på subjektive kriterier for inkludering (jf. Nilsen, 2017a; Befring, 2014).

Barn med lærevansker kan ha behov for individuelt tilpassede tiltak for å få god nytte av opplæringen (Statped, 2021). Når elever har behov for mer omfattende tilpassing enn det skolen får til innenfor ordinær opplæring, kan de ha rett på spesialundervisning (jf. Opplæringslova, 1998, § 5-1). Begrepet lærevansker er ikke et entydig begrep (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 68). Det kan inndeles i generelle, spesifikke og sammensatte lærevansker (Statped, 2020, s. 1). Ved spesifikke lærevansker vil eleven ha en normal utvikling på de fleste områder, vanskene kan knyttes til, f.eks. matematikkvansker. Fordi vansker er knyttet til grunnleggende ferdigheter som det å regne, lese eller skrive, vil det kunne skape utfordringer på tvers av fag (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 69; Statped, 2020). Generelle lærevansker omfatter flere utviklingsområder og knyttes til innlæringsvansker og nedsatt kognitiv funksjon (Ekeberg & Buli-Holmberg, 2004, s. 69; Statped, 2020). Sammensatte lærevansker handler om at flere vansker oppstår samtidig (Statped, 2020, s. 1). Behovet for å tilpasse opplæringen, blir større jo mer spesielle behov eleven har (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 60).

Andelen som mottar spesialundervisning, øker i løpet av skoleløpet (NOU 2016:17; Nordahl et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er illustrert i figur 1. Økningen kan henge sammen med at en ikke setter inn tiltak tidlig nok, men det kan også henge sammen med den faglige progresjonen som skjer i løpet av skoletiden, det vil si at skolen stiller gradvis større krav til elevene (Nilsen, 2019, s. 629; Nordahl et al., 2018). I overgangen til mellomtrinnet (5.-7. trinn), kan elevene derfor oppleve stadig større krav til læring og prestasjon (Meld. St. 6. (2019–2020), s. 26). Wendelborg (2010b) viser at andelen barn med funksjonsnedsettelse som deltar utenfor ordinær opplæring, øker med alder (Wendelborg, 2010b, s. 18).





Figur 1. Antall elever med vedtak om spesialundervisning, 1.-7. trinn, antall barn i hele landet hvert skoleår i perioden 2016/17 til 2020/21. Kilde: Utdanningsdirektoratet (2021), Grunnskolens informasjonssystem 2020-21, Tabell D *Hvor mange elever får spesialundervisning etter enkeltvedtak?*

Prosjektet «*The function of special education*» (Speed-prosjektet), som er ledet av professor Peder Haug ved Høyskolen i Volda, har blant annet sett på innholdet i spesialundervisningen og hva som skiller spesialundervisning og ordinær undervisning (Haug, 2015). De fant at den faglige elevaktiviteten, oppgaveløsning, individuell tilpassing og støtte til læring, var høyere i spesialundervisning, enn i ordinær undervisning (Haug, 2015, s. 12). Undersøkelsen viste at spesialundervisningen ga gode vilkår for læring (Haug, 2015). Samtidig er det flere undersøkelser som trekker frem utfordringer knyttet til kvaliteten på opplæringstilbudet for elever som mottar spesialundervisning, der det vises både til mangel på sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning, at tiltak settes inn sent, og at det mangler kompetanse hos de som gjennomfører spesialundervisningen (Nordahl et al., 2018; Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Haug, 2017a; Haug, 2017b; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Undersøkelser viser at det kan synes som skolen kanskje har kommet lengre i arbeidet med sosial inkludering enn med faglig inkludering (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 60). Samtidig finner Haug (2020) i en undersøkelse om elevers læringsmiljø, at elever som mottar spesialundervisning, opplever skolemiljøet mer negativt, enn medelever som ikke mottar spesialundervisning. Funn fra Nordahl & Sunnevåg (2013) kan nyansere dette bildet. De har sett på sosial inkludering i sammenheng med ulike vansker og finner at elever med

elever med mest faglige lærevansker har like god relasjon til læreren, som elever uten vansker og at de er sosialt deltakende i relasjon til medelever. Det kan indikere at faglige vansker i seg selv, ikke har sammenheng med sosial inkludering (Nordahl & Sunnevåg, 2013).

Forskningen viser at skolen kan ha utfordringer med å møte mangfoldet av elever i skolen på en måte som ivaretar en god inkludering (Nilsen, 2017b; NOU 2016:17; Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). I Barneombudets fagrapport om spesialundervisning i grunnskolen kommer det frem flere kritikkverdige forhold i forhold til hvordan foreldre og elever opplever skoletilbudet for elever som mottar spesialundervisning (Barneombudet, 2017). Foreldrene ønsket at skolen i større grad skulle samarbeide med dem og med fagmiljøer til det beste for barnet, og understreket at dette samarbeidet måtte bygge på tillit (Barneombudet, 2017, s. 54). Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2015) finner også at samarbeid mellom lærer og elev og mellom skole og hjem, er områder der det er rom for forbedring (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 72; Nilsen, 2020).

Forskning som foreligger viser at det er variasjon i hvordan spesialundervisning fungerer i praksis: både med hensyn til andel som får tilbud om spesialundervisning og organiseringen av denne undervisningen (Nordahl & Hausstätter, 2009). En finner også variasjon i forhold til om skolen klarer å ivareta en sammenheng og koordinering mellom ordinær og spesialundervisning (Haug, 2020). Nordahl (2018) etterlyser mer kunnskap om hva som lokalt vil være god inkluderende praksis i skolen (Nordahl, et al., 2018, s. 15). De lokale variasjonene mellom skolene er knyttet til skolens beliggenhet, lokalmiljøet, sammensetning av elevgrupper, kompetanse hos lærere, forutsetninger i elevgruppen, lærestoff og ressurser (Haug, 2014, s. 27). I følge Haug (2020 og Nilsen (2017b) har elever som mottar spesialundervisning, ofte et tilbud noen timer i uken, ved siden av at de for øvrig deltar i den ordinære undervisningen. For å ivareta en tilpasset og helhetlig opplæring, er det derfor viktig at det er en sammenheng mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen (jf. Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Nilsen, 2017b, Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Nilsen, 2020).

Opplæringslova åpner for at barn kan tas ut av ordinær opplæring og motta undervisning i mindre grupper (Opplæringslova, 1998, § 8-2; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 11). Intensjonen med gruppeorganisering her har vært å gi skolen mulighet til å differensiere for å tilpasse for elevene (NOU, 2003:16 s. 96). Samtidig er mye av kritikken rettet mot spesialundervisning knyttet til at elever ofte tas ut av ordinær opplæring og får undervisning i segregerte settinger (Wendelborg, 2010a; Wendelborg 2010b; Kittelsaa & Tøssebro, 2015;

Finnvold, 2013; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det vil si at selv om eleven har fått plass i skolen, tas den ut av felleskapet for å få undervisning i mindre grupper og med mindre kontakt med jevnaldrende (Kittelsaa & Tøssebro, 2015). Wendelborg (2010b) finner en positiv sammenheng mellom deltakelse i klasserom og sosial deltakelse. Flere finner at det å jobbe faglig utenfor den ordinære gruppen, kan være negativt for den sosiale inkluderingen (Wendelborg, 2010a,; Wendelborg 2010b; Olsen, 2015; Finnvold, 2013). Dette bildet er imidlertid ikke entydig. Andre studier viser at noen elever foretrekker å delta i undervisning i spesialgruppe og kjenner en sterkere sosial tilhørighet der (Sigstad, 2017, s. 202). Varig organisatorisk nivå-differensiering kan imidlertid være negativt for læringsutbytte, men dette kan også variere (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 8). Mangel på tilpassing i ordinær undervisning kan dessuten medføre at det blir slitsomt å delta i klassen og at elever derfor ønsker seg ut i mindre grupper (Nilsen, 2017b).

I pilotprosjektet «Vi sprenger grenser» identifiserte Kittelsaa & Tøssebro (2015) følgende suksesskriterier knyttet til inkluderende praksiser i skolen: Oppslutning om inkluderende holdninger i skoleledelsen og hos personalet, og samarbeid mellom de ansatte. I skolekulturer med inkluderende holdninger finner vi respekt for forskjeller, der alle elever har adgang og tilbys læringsmuligheter (Ainscow, 2020). Å jobbe med inkluderende holdninger, er viktig for å kunne bygge ned barrierer (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Ainscow, 2020; Hjelmbrække, Lundh & Skogdal, 2014). En studie fra Essunga i Sverige (Allan & Persson, 2016) viser at skoler som har gått inn for full inkludering, det vil si omorganisert slik at all kompetanse settes inn i klassen, oppnådde bedre skolerestater. Inkludering i skolen handler også om etablere godt samarbeid og partnerskap med foreldre og skolen (Ainscow, 2020). I boken «Inkluderende praksis» understreker foreldre betydningen holdninger; samarbeid og vilje til å få til inkludering må være tilstede i skolen (Lundh, 2014).

## **1.2 Formål og problemstilling**

Det er mange faktorer som spiller inn i utformingen av en inkluderende opplæring, f.eks. organisering, samarbeid, holdninger og tilpassing (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen, 2017a; Haug, 2014). Forskning viser at det er utfordringer knyttet til å lykkes med inkludering i skolen, spesielt i forhold til elever som mottar spesialundervisning. Utfordringene omfatter blant annet samarbeid og kompetanse, organisering, samt holdningsarbeid (jf. Nordahl, 2018, Wendelborg, 2010b; Barneombudet, 2017; Kittelsaa & Tøssebro, 2015). Det etterlyses også mer kunnskap om inkluderende praksiser ved

forskjellige skoler (jf. Nordahl, 2018). I vurderingen om hvor undervisningen skal foregå og hvordan den skal gjennomføres, vektlegger Kunnskapsdepartementet at det er barnas opplevelse av å være inkludert og en del av fellesskapet, som er det avgjørende (Meld. St. 6. (2019–2020), s. 11). Derfor er det viktig å få frem hva barn opplever som inkluderende i praksis, det vil si deres subjektive erfaringer med inkludering (jf. Nilsen, 2017a). Formålet med denne oppgaven er å belyse faglig inkludering slik det er erfart og opplevd i praksis for barn med lærevansker. Foreldre blir i denne sammenheng barnas talerør og de subjektive erfaringene er knyttet til deres barn i skolen.

Gjennom denne oppgaven ville jeg undersøke erfaringer som foreldre har når det gjelder faglig inkluderende praksiser for sitt barn. Foreldrene representerer barn med lærevansker, som mottar spesialundervisning. Jeg valgte 4.-7. trinn fordi andelen barn som mottar spesialundervisning, øker i løpet av grunnskolen.

**Min problemstilling var derfor følgende:**

*Hvordan opplever foreldre som har skolebarn med lærevansker fra 4.-7. trinn, skolens faglige inkluderende praksiser?*

På bakgrunn av hovedproblemstillingen ble følgende forskningsspørsmål utledet:

- 1) Hvordan opplever foreldre at skolen tilrettelegger for faglig inkludering på skolen for deres barn, herunder opplevelse av undervisning og mulighet for deltakelse i faglig fellesskap?
- 2) Hvilken betydning har den faglig inkluderingen slik den fungerer i praksis for barnet, sett fra et foreldreperspektiv?
- 3) På hvilken måte har sosiale deltakelse i klassefellesskapet en betydning for faglig inkludering?

# 2 Teori

## 2.1 Introduksjon

I dette kapitlet presenterer jeg teori som er relevant med hensyn til tema for oppgaven. Først gir jeg et kort historisk tilbakeblikk. Deretter vil jeg utdype teoretiske forståelser av inkluderingsbegrepet, inkluderende opplæring i skolen samt de tre inkluderingsdimensjonene organisatorisk-, faglig- og sosial integrering. Jeg legger mest vekt på den faglige dimensjonen, da det er fokus for min oppgave. Det er de subjektive kriteriene ved faglig inkludering jeg ønsker å utforske (jf. Nilsen, 2017a). Tilpasset opplæring blir belyst da det har sammenheng med inkludering. Spesialundervisning får et eget avsnitt, da det er sentralt med hensyn til målgruppen for oppgaven. Teorier om differensiering av undervisning, læringsmiljø og foreldresamarbeid er sentrale med hensyn til inkludering, og er presentert i de tre siste avsnittene.

### 2.1.1 Et historisk tilbakeblikk

Et offentlig skoletilbud for alle barn har lange tradisjoner i Norge (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Strømstad, Nes & Skogen, 2004; Wendelborg, 2010a). Utviklingen har gått fra et skille mellom spesialskoler og ordinære skoler og over i et fellesskoletilbud for alle barn (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Strømstad, Nes & Skogen, 2004; Wendelborg, 2010a). Denne endringen i skoletilbud henger sammen med flere faktorer. På 1960- og 70-tallet kom det økt kritikk mot spesialskoler og institusjoner, og som følge av dette et krav om at samfunnet måtte tilpasse seg mennesker med funksjonsnedsettelse (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 21-22; Wendelborg, 2010a, s. 37). Normalitetsprinsippet ble utviklet i denne perioden, og ideer om integrering og mangfold vokste frem (NOU 2016:17). Normalisering for mennesker med funksjonsnedsettelse ble et politisk mål både nasjonalt og internasjonalt (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 21-22; Ellingsen & Sandvin, 2014, s.17; Brown, Radford & Wehmeyer, 2017, s. 31).

Normalisering som begrep knyttes til at rammevilkår og tiltak rundt mennesker med funksjonsnedsettelse må endres (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Det handler om å få være en naturlig del av samfunnet, at en får normale boforhold, skole- og arbeidsforhold (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 22). I 1970 kom Blomkomiteen med en innstilling med forslag om å innlemme spesialundervisning i grunnskoleloven (NOU:1995:18, s. 119). I 1976 ble loven vedtatt, og spesialskoleloven utgikk (NOU:1995:18, s. 119; Wendelborg, 2010a, s.

37). Med denne endringen ble barn med lærevansker inkludert i det ordinære skolesystemet (NOU 1995:18, s. 119). Lovendringen medførte en lovmessig integrering, men ikke en fullstendig faktisk integrering (NOU 1995:18, s. 119). Dette innebar f.eks. at mange av spesialskolene fortsatte å fungere (Wendelborg, 2010a). Først i 1988 kom det presiseringer i grunnskoleloven om at elever, så langt det var mulig, skulle få plass i sin nærscole (Wendelborg, 2010a, s. 37). Denne perioden i norsk skolehistorie, også kalt normaliserings- og integreringsperioden, handlet om flere ting: å avvikle en segregerende praksis og la alle få være en naturlig del av samfunnet, f.eks. det å få gå i skole i sitt lokalsamfunn (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 24; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015).

Integrering og normalisering fikk kanskje størst betydning i forhold til fysiske og organisatoriske forhold (Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 19). I integreringstanken ligger det et fokus på individet (NOU 2003:16, s. 84), og fokus er rettet på elevens evne til å følge den ordinære opplæringen (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen 2015; Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 27). Fysisk integrering var en nødvendig forutsetning for sosial integrering, men likevel ikke tilstrekkelig for å oppnå tilhørighet og samspill (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 27; Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 19).

Bruken av begrepene «integrering» og «normalisering» avtok etter hvert, og inkluderingsbegrepet ble vanligere å ta i bruk (Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 19). Med læreplanreformen L97 kom inkluderingsbegrepet inn i skolenes styringsdokumenter (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 15; Strømstad, Nes & Skogen, 2004; Haug, 2020). Begrepet «inkludering» fokuserer mer på miljøet rundt individet, på relasjoner og fellesskap (NOU 2003:16, s. 84; Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 19). Inkludering handler dessuten i større grad om hvordan skolen møter alle elever med et tilpasset opplæringstilbud (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 15; Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 32; Ellingsen & Sandvin, 2014, s. 20).

## **2.1.2 Forståelser av inkluderingsbegrepet**

Inkludering er et komplekst begrep, og forståelser av inkludering er relatert til ulike kontekster (Mitchell 2005; Qvortup & Qvortrup, 2018; Olsen, 2020; Haug, 2014). Hvilken forståelse en legger i begrepet inkludering: hvordan inkludering blir oppfattet og hvilken mening vi legger i begrepet, vil ha betydning for hvordan vi handler (Mitchell, 2005; Qvortup & Qvortrup, 2018; Olsen, 2020). Haug (2014) bryter opp begrepet inkludering i fire komponenter: *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte* (Haug, 2014, s. 12). *Fellesskap*

handler om at alle barn skal ha tilhørighet og være del av en klasse eller gruppe og ta del i det sosiale livet her (Haug, 2014). *Deltakelse* handler om å få bidra og ha mulighet til å engasjere seg i aktiviteter, og det må da skje ut ifra den enkeltes forutsetninger (Haug, 2014). Skolen må derfor tilpasse slik at deltakelse muliggjøres for hver elev (Haug, 2014). *Medvirkning* handler om elevers og foreldres mulighet til å bli hørt, få informasjon og mulighet til å påvirke det som angår deres interesser i opplæringen (Haug, 2014). *Utbytte* handler om elevers rett til en opplæring som er til nytte for dem både faglig og sosialt (Haug, 2014, s. 13).

For å analysere inkludering i skolen, er det flere som fremhever betydningen av å se ulike nivåer og dimensjoner i sammenheng (Haug, 2014; Olsen, 2020; Qvortrup & Qvortrup, 2018, Mitchell & Sutherland, 2015, Nilsen, 2017a). Olsen (2020) redegjør for inkluderingsbegrepet slik det kan opptre både på samfunnsnivå, på institusjonsnivå, undervisningsnivå og på et personlig nivå (Olsen, 2020, s. 14). Haug (2014) deler begrepet inn i stat (ideologisk verdi), kommune (organisering) og skole (praktisk handling) (Haug, 2014, s. 12). Indikatorene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte må altså sees i relasjon til de tre nivåene (Haug, 2014, s. 12). Qvortrup & Qvortrup (2018) presenterer en tilsvarende differensiering på tre nivåer: samfunn, organisasjon og interaksjon.

Flere redegjør for inkluderingsbegrepet i relasjon til ulike nivå (jf. Haug, 2014; Olsen, 2020) og med referanse til (Qvortrup & Qvortrup, (2018) vil jeg utdype hvordan inkluderingsbegrepet kan forstås med hensyn til en slik nivåinndeling. Samfunnsnivå handler om blant annet lovverk, reguleringer og økonomi, deltakelse kan f.eks. handle om å ha en jobb. På organisasjonsnivå handler det om formaliserte kriterier og regler for deltakelse, f.eks. regler for medlemskap i en klubb. På interaksjonsnivå er det mer uformelle regler for deltakelse, f.eks. regler som utvikles mellom barn og barnegrupper i samspill på skolen. På alle nivåer vil både inkluderings- og ekskluderingsmekanismer opptre i ulik grad. Innskrivning i skolen er et eksempel på formell inkludering på et organisasjonsnivå. Fysisk plassering i en ordinær klasse er imidlertid ikke tilstrekkelig for å oppnå inkludering (Olsen, 2020, s. 15). I møte med skolen vil elever bli kjent med organisasjonens regler og inkluderings- og ekskluderingsprosesser (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 8). På et interaksjonsnivå vil andre prinsipper for inkludering og ekskludering oppstå (Qvortrup & Qvortrup, 2018). I en sosial samhandling mellom barn i skolen f.eks. knyttet til det å etablere vennskap, kan mer uformelle mekanismer av inkludering og ekskludering oppstå (Qvortrup & Qvortrup, 2018). På et personlig nivå vil lærere, elever og foreldres forståelser av

inkludering knyttes til erfaring, forståelse av hva inkludering er, og hvilket handlingsrom de oppfatter at de har (Olsen, 2020, s. 15).

Når det gjelder inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, forslår Qvortrup & Qvortrup (2018) at en bør tenke grader av inkludering. Grader av inkludering impliserer at mennesker ikke er inkludert eller ekskludert, men at en kan være inkludert eller ekskludert i ulik grad. Det blir derfor viktig å adressere den inkludertes følelse av tilhørighet til et samfunn (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 9). Denne forståelsen finner en også igjen i styringsdokumenter som legger til grunn at det er elevenes opplevelse av tilhørighet til fellesskapet som skal vektlegges, når en vurderer bruk av undervisningsformer utenfor det ordinære fellesskapet (Meld. St. 6. (2019–2020). Inkluderings- og ekskluderingsprosesser i skolen korresponderer i stor grad med de inkluderings- og ekskluderingsprosesser vi finner igjen i samfunnet (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 9). Et fokus på inkluderingens kompleksitet er ikke relevant bare som en forutsetning for å håndtere inkludering av alle barn, men også som en måte å forberede barn på deltakelse i samfunnet. Et rammeverk for å forstå og jobbe med inkludering, forutsetter en forståelse av dynamikken mellom inkludering og ekskludering. Dette innebærer blant annet en bevissthet om at arbeid med inkludering aldri vil oppnå en tilstand av total inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 9). Inkludering kan slik sett forstås både som prosess og som mål (Olsen, 2020; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Å utvikle inkluderende skolekulturer er en pågående prosess, som handler om å reflektere rundt faktorer som påvirker praksis (Sande, 2020, s. 27).

### 2.1.3 Inkluderende opplæring

Ansvar for inkludering i skolen ligger på flere nivåer, og flere viser til David Mitchell (2015) som illustrer dette ansvarsforholdet i skolen gjennom en formel for inkluderende opplæring (Olsen, 2020; Haug, 2014; Nilsen, 2017a). Mitchell (2015) har utledet en formel for inkluderende opplæring innebærer flere indikatorer: *visjon (V)*, *plassering (P)*, *tilpassing på flere områder, samt aksept og tilgang (5A)*, *støtte (S)*, *ressurser (R)* og *lederskap (L)* (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52; Mitchell, 2015, s. 11):

“*Inclusive education = V + P + 5A + S + R + L*”.

*Visjon* omfatter en oppslutning om og vilje til å få til inkludering på alle nivåer av utdanningssystemet (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). *Plassering* handler om at elevene skal delta i sin naturlige nærscole (Mitchell & Sutherland, 2020;



Nilsen 2017a; Haug, 2014). Plassering kan også handle om å utforme fleksible løsninger for barn med særskilte behov eller det de kaller; «*additional education needs*», det kan bety at elever deltar i en fleksibel miks med hel klasse og mindre grupper (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52). De fem *Aéne* i formelen handler om *tilpassing av læreplan, lærestoff, undervisning og læringsstrategier, læringsaktiviteter og tilpassing til elevgruppen* (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Det handler også om å tilpasse vurderingsformer, inkludert revidering av IOP i samråd med alle aktuelle samarbeidspartnere (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen, 2017a; Haug, 2014). Inkluderende opplæring avhenger av *aksept* og det må derfor jobbes med å skape aksepterende grunnholdninger til inkludering både hos lærere, elever og foreldre (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). *Tilgang* handler både om fysisk tilgjengelighet f.eks. universell utforming, men også om tilgang til pensum og lærestoff (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Inkluderende opplæring handler dessuten om få *støtte*; både profesjonell støtte f.eks. via fysioterapeuter og støttelærere, men det kan også handle om å jobbe i team og være åpne for bidrag fra f.eks. foreldre (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014).

Inkluderende opplæring krever *Ressurser*: det må finnes ressurser for å støtte undervisning og læring (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). For å bringe sammen alle elementene nevnt over, kreves arbeid med alle faktorene og på alle nivåer (jf. Olsen, 2020; Haug, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Mitchel & Sutherland, 2020). Suksessfaktorer henger sammen med det som daglig skjer i klasserom og på lekeområder, lærernes ferdigheter og kompetanse, *lederskap* i utdanningsinstitusjoner på alle nivåer, samt lovgivers visjoner om å fatte nødvendig vedtak og skaffe nødvendige ressurser (Mitchell & Sutherland, 2020 s. 51).

#### **2.1.4 Inkludering i skolen**

I denne oppgaven vil inkludering belyses ut fra foreldres erfaringer knyttet til skolens praksis, og temaet befinner seg derfor på personlig nivå, handlingsnivå eller interaksjonsnivå (jf. Olsen, 2020; Qvortrup & Qvortrup, 2018; Haug, 2014). Erfaringer kan være knyttet til fellesskap, deltakelse, utbytte og medvirkning (jf. Haug, 2014). Erfaringer kan også relateres til de ulike dimensjonene ved inkluderende opplæring (jf. Mitchel & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). For å ramme inn den samfunnsmessige konteksten redegjør jeg derfor videre kort for ulike inkluderingsforståelser på samfunnsnivå, i lovverk, samt beskriver inkludering slik den kan forstås i en skolesetting.

På et samfunnsnivå presenteres og diskuteres begrepet inkludering i skolen i lovverk, læreplaner, stortingsmeldinger, politikk og ideologi (Olsen, 2020; Haug, 2014). Norge har ratifisert avtaler som forplikter oss til globale mål for inkludering, gjennom f.eks. Salamancaerklæringen og FNs barnekonvensjon (FN, 2019; UNESCO, 1994). Salamancaerklæringen (1994) ligger til grunn for prinsippene om en inkluderende skole for alle (UNESCO, 1994). Et av de mest grunnleggende prinsippene for en inkluderende skole er at barn skal lære sammen, uavhengig av vanskeligheter eller forskjeller. I følge Salamancaerklæringen (1994) skal en inkluderende skole anerkjenne mangfold, ulike behov, og læremåter ved å tilpasse læremidler, fagstoff, organisering og lærestrategier (UNESCO, 1994). I Norge har alle barn har plikt og rett til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998 §2-1). Mål om inkludering er omtalt i overordnet del av læreplanen og i en rekke stortingsmeldinger og offentlige utredninger (Kunnskapsdepartementet, 2020; Meld. St. 6 (2012-2013); Meld. St. 6 (2019-2020); NOU 2003:16; NOU 2016:17). Alle barn skal være naturlig del av et fellesskap, og de skal medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det å tilpasse undervisning i samarbeid med eleven og hjemmet, inngår i prinsippene for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14; Opplæringslova, 1998, § 1-3). Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16; Opplæringslova, 1989, §5-1). Om eleven har krav på spesialpedagogisk hjelp (jf. Opplæringslova, 1998 § 5-1), skal tilbudet om spesialundervisning så langt det er mulig, utformes i samarbeid med eleven og elevens foreldre; det skal legges vekt på deres syn (Opplæringslova, 1998, § 5-4).

Forståelser av begrepet inkludering befinner seg på et kontinuum fra mer moderat til mer radikale forståelser (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 2). En moderat forståelse vil handle om at spesialundervisning som system skal bestå, og at en gjennom samordning og samarbeid kan oppnå at elevene får det meste av undervisningstilbudet i klassen. En mer radikal forståelse av inkludering vil være at spesialundervisning som system må fjernes og at all undervisning og læringsaktivitet skal skje i klasserommet, og at den spesialpedagogiske kompetansen settes inn der (Strømstad, Nes & Skogen, 2004, s. 2). Flere har foreslått å avvikle systemet med spesialundervisning slik det er i dag og heller sette all pedagogisk kompetanse inn i ordinær undervisning og tilpasse denne undervisningen for alle (Nordahl, mfl., 2018, s. 222; NOU 2003:16, s. 83). Å avvikle spesialundervisningen for å innlemme alt i den ordinære opplæringen, sammenfaller med perspektiver som omfavner en mer radikal forståelse (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Strømstad, Nes & Skogen (2004) plasserer Salamancaerklæringen sitt perspektiv på inkludering innenfor en mer moderat

inkluderingsforståelse og den samme forståelsen sees også i norske styringsdokumenter (Strømstad, Skogen & Nes, 2004, s. 95). Det å omsette overordnede mål om inkludering i skolen, er en omfattende oppgave og forutsetter at skolen utvikler inkluderende praksiser i opplæringen (jf. Mitchell 2015, Nilsen, 2017a, Haug 2014). I Norge som i mange andre land finner vi en stor variasjon i inkluderende praksiser (Haug, 2020, s. 303). Dette kan igjen henge sammen med den variasjonen som eksisterer i ulike inkluderingsforståelser (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

### **2.1.5 Inkluderingsdimensjoner i skolen – med vekt på faglig inkludering**

På et skolenivå omfatter inkludering flere sider av skolehverdagen, både organisatoriske, sosiale, faglige og kulturelle forhold, som på ulike måter også vil overlappe hverandre (Olsen 2015, Nilsen 2017a). Den *organisatoriske og fysiske dimensjonen*, handler om plassering og organiseringsformer (jf. Nilsen, 2017a; Mitchell & Sutherland (2020)). Dette omfatter hvor elevene får sin opplæring, både om de går i ordinær skole eller i en spesialskole. Det handler også om hvor undervisningen foregår innenfor den ordinære skolen: i klassen, i grupper eller i én-til-én-undervisning (Nilsen, 2017a, s. 24). Den *sosiale dimensjonen* handler om de sosiale relasjonene som foregår mellom elever og mellom lærere og elever (Nilsen, 2017a). Dette knyttes til hvorvidt elevene er del av et sosialt fellesskap og miljø, at de omgås og har relasjoner (Nilsen, 2017a, s. 26). Sosial inkludering omfatter at elever skal få mulighet til å arbeide og lærer sammen uavhengig av bakgrunn, og forutsetninger (Nilsen 2017a, s. 26).

Den *faglig-kulturelle dimensjonen* handler om å arbeide sammen om oppgaver, dele faglig innhold og delta i faglige aktiviteter i timene sammen med medelever (Nilsen, 2017a, s. 27). Det kulturelle siden handler også om å få en felles kunnskaps- og kulturramme, dvs. en felles referanse (Nilsen 2017a, s. 27). Dette kan tilsvare noe av det Säljö (2016) beskriver som en viktig drivkraft i skolen som institusjon: nettopp å gi mennesker innsikt i samfunnets samlede viten eller det som betegnes som det *kollektive minnet* (Säljö, 2016, s 27). Det å kunne ta del i felles erfaringer og få innsikt i en samlet felles viten, er en viktig oppgave i skolen (Säljö 2016, s. 27). Det Nilsen (2017a) betegner som den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering, kan muligens knyttes til barnets mulighet til å ta del i og få innsikt i felles viten og kunnskap gjennom skoletiden. Den faglige dimensjonen er knyttet til faktorene fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (jf. Haug, 2014). Den faglige og kulturelle dimensjonen knyttes særlig til dette med å ha noen felles faglige referanser (jf.

Nilsen, 2017a). Det handler også om at undervisningen er lagt opp slik at eleven kan delta i det faglige arbeidet (jf. Nilsen, 2017a; Haug, 2014). Da må undervisningen tilpasses (Haug, 2014, Nilsen, 2017a). Det forutsetter at eleven må få anledning til å medvirke sammen med sine medelever og føle et felleskap i det faglige arbeidet (jf. Haug 2014; Nilsen 2017a).

Siden skolens overordnede mål er læring (Säljö, 2016) må undervisningen også gi eleven læringsutbytte (jf. Haug, 2014). Læreplaner forteller hva eleven skal lære og hvor langt eleven skal komme. Læreplanen defineres i form av spesifikke ferdigheter og kompetansemål (Säljö, 2016, s. 26). Kompetansemålene i læreplanen gjelder for alle elever (Nilsen 2017b, s. 47). Tilpasset opplæring handler om å hjelpe eleven til å nå noen gitte mål som gjelder for alle elever (Nilsen, 2017b). Eventuelle avvik fra kompetansemålene må vurderes i den prosessen som pågår når en fatter vedtak om spesialundervisning. Det er ikke noe læreren eller skolen selv kan bestemme som ledd i den tilpassede opplæringen (Nilsen 2017b, s. 47). Nilsen (2017b) trekker frem dilemmaet med en felles læreplan og utarbeiding av IOP for elever med spesialundervisning. Det at alle elever med spesialundervisning må ha en IOP, er et resultat av at læreplanene ikke er utformet på en slik måte at de inkluderer alle. Slik sett kan praksisen synes å være i strid med formålet om en inkluderende opplæring. For elever med omfattende tilpasningsbehov vil ikke kompetansemålene i læreplanen være realistiske; noe som fører til at en må lage egne planer for deres opplæring (Nilsen 2017b, s. 51). Når unntakene og avvikene fra læreplanen blir mange, er det lett å se for seg at det faglige fellesskapet også blir vanskeligere å ivareta i skolen (Nilsen 2017b). Hvilken praksis skolen legger til grunn i sitt arbeid med elevene, er derfor viktig. Dette henger sammen med hvordan skolen klarer å få den ordinære opplæringen til å ha en god sammenheng med spesialundervisningen (Nilsen 2017b, s. 53). Når eleven har en IOP er kanskje målene litt andre enn det so defineres i læreplanen, og da må undervisningen i klassen også ta hensyn til dette (jf. Nilsen, 2017b). Med andre ord må det være en sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen (jf. Nilsen, 2017b; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Hvordan inkludering realiseres i undervisningen er mye opp til den lærerne og personalet i skolen (Olsen, 2020, s. 14). Hvordan undervisningen erfares og oppleves er knyttet til de subjektive kriterier (jf. Nilsen, 2017a). Det kan i denne sammenheng f.eks. handle om hvordan foreldre opplever at deres barn henger med på det faglige som skjer i klassen, deres erfaringer i forhold til organisering av undervisning og om de opplever at eleven har faglig utbytte av opplæringen.

### **2.1.6 Tilpassing som del av en inkluderende opplæring**

For å jobbe med faglig inkludering må undervisningen tilpasses (jf. Nilsen, 2017b) og tilpassing omfatter flere sider av opplæringen (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Tilpasset opplæring er overordnet og gjelder for all undervisning i skolen for alle elever (Opplæringslova 1998, § 1-3.). For å ivareta likeverdig opplæring, må også elevene behandles ulikt, undervisningen må tilpasses (Fosse, 2014, s. 426). Tilpassing handler om at opplæringen må ta hensyn til forskjellige forutsetninger, evner og behov hos elevene (Fosse, 2014, s. 420; Dale & Wærness, 2009, s. 51). Differensiering er strategier rettet mot tilrettelegging for bruk av ulike arbeidsmetoder i opplæringen (Dale & Wærness, 2009, s. 51). Skolen skal gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 14).

For å lære må skolen vite hvordan eleven lærer, hva eleven kan fra før, og det forutsetter en tett oppfølging av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 15). Det teoretiske læringsperspektivet her er knyttet til et sosiokulturelt læringsperspektiv (jf. Utdanningsdirektoratet 2020a, s. 11) og til Vygotskijs begrep (2001) om den nærmeste utviklingssonen. I utgangspunktet har vi mestringsområde, det er det barnet behersker eller kan klare selv, i utviklingssonen ligger den kompetansen som er oppnåelig, men hvor det fortsatt trengs støtte fra den kompetente andre (Vygotskji, 2001, s. 166). Lærere må ha kjennskap til eleven for å tilby den individuelle støtten eleven behøver i utviklingssonen (Säljö, 2016) og for å kunne legge til rette for at elevene kan støtte hverandres læring. Tilpasset undervisning er en støtte og læring til alle elever, mens elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, kan ha behov for mer omfattende støtte i form av spesialundervisning (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 34). Sentralt i en tilpassing av opplæringen, står også samarbeid med eleven, hjemmet og andre lærere (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 72). For elever med rett til spesialundervisning, er opplæringstilbudet og læringsutbyttet avhengig av at det skjer en tilpassing både i ordinær undervisning og i spesialundervisning (Nilsen, 2019, s. 615).

### **2.1.7 Spesialundervisning og tilpassing innenfor en inkluderende opplæring**

For å tilpasse undervisningen også overfor de elever med vedtak om spesialundervisning, må læreren kjenne til elevens faglige ståsted, elevens læringspotensial og de miljøfaktorer som påvirker elevens læring (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s.

58). Spesialundervisning er en individuell rett, og en Individuell Opplæringsplan (IOP) skal si noe om mål og innhold for opplæringen til eleven, og hvordan skolen skal gjennomføre denne opplæringen (Nilsen, 2019, s. 622).

Lærere ved skolen, med rektor som hovedansvarlig, skal identifisere elever som ikke får et forsvarlig utbytte av den ordinære undervisningen; skolen må ha systemer som fanger opp dette, f.eks. ved at det rapporteres når et barn er i faresonen (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 48). Skolen må vurdere undervisningen og det utbyttet eleven har av denne, og om nødvendig henvende seg til pedagogisk psykologisk tjeneste i kommunen (heretter PPT) for en videre utredning. I forkant av en slik melding, skal foresatte være informert og saken skal være diskutert med dem (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 48). Det er PPT som anbefaler tiltak, og rektor som utformer vedtak om spesialundervisning på vegne av skoleeier. Her skal også foreldre, eleven selv og lærere være involvert (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 48). Når enkeltvedtak er fattet, har eleven en individuell rett til en faglig forsvarlig spesialundervisning, og skolen må utarbeide en individuell opplæringsplan (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 49). Spesialundervisningen må evalueres, og skoleledelsen har hovedansvaret for at dette gjennomføres, samt at foreldre, lærere og eventuelt PPT holdes informert (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 49).

Spesialundervisningen utgjør som regel bare noen timer i uken for elevene, og det er derfor viktig at den ordinære undervisningen også er tilpasset elevene og at skolen ser elevens opplæringstilbud samlet (Nilsen, 2019, s. 623; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 46). For elever med rett til spesialundervisning, er opplæringstilbudet og læringsutbyttet avhengig av tilpassing som skjer både i ordinær undervisning og spesialundervisning (Nilsen, 2019, s. 615; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015). For at elever med spesialundervisning skal få godt utbytte av den ordinære undervisningen, må dette gjenspeiles i undervisningen og arbeidsplaner, det vil si at både mål, innhold og oppgaver må være tilpasset elevens evner og forutsetninger (Nilsen 2017b, s. 56). Det handler om å tilpasse arbeidsmengde og tempo slik at elevene klarer å delta i klassens arbeid, gi hjelp til å prioritere oppgaver, og at lærere, spesiallærere og andre samarbeider slik at elevene opplever en helhet i undervisningen (Nilsen 2017b, s. 57).

## **2.1.8 Pedagogisk og organisatorisk differensiering – strategier for å tilpasse**

For å møte mangfoldet av elever med ulike forutsetninger og evner, vil en være avhengig av at undervisningen differensieres (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Dale & Wærness, 2009; Fosse, 2014). Dette kan både handle om å legge til rette for den individuelle elev og å gi en variert undervisning rettet mot et felleskap (Fosse, 2014, s. 424). Differensiering omfatter både elev- og lærerforutsetninger, mål, innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer og vurdering, og alle områdene innvirker på hverandre (Nes, Strømstad & Skogen, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 193; Dale & Wærness, 2009, s. 49). Elevens læreforutsetninger handler om elevens læringspotensial (Dale & Wærness, 2009, s. 54). Tilpasning av opplæring til elevers evner og forutsetninger kan skje ved hjelp av både pedagogisk og organisatorisk differensiering (Nilsen, 2019, s. 618). Pedagogisk differensiering kan omfatte ulike pedagogiske tilpassinger innenfor en basisgruppe eller klasse (Nilsen, 2019; Fosse, 2014). Undervisningen kan differensieres både i form av innhold og arbeidsmåter, metodevalg, organisering og læremidler (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 65). Differensiering av innhold kan handle om at elevene får ulike oppgaver med ulik vanskegrad, at elevene jobber med samme oppgaver i ulikt tempo, at elevene får jobbe med litt ulikt fagstoff eller benytter ulike læremidler (Nilsen 2019, s 618-619; Fosse, 2014; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). En kan også differensiere undervisningen ved å sette inn ekstra ressurser i klassen (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Differensiering kan omfatte variasjon i arbeidstempo, mengde, fordypning og vanskelighetsgrad i forhold til den enkelte elev (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 65). Lærere kan tilrettelegge for ulike arbeidsformer, presentasjonsformer og undervisningsmetoder i klasserommet (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, Skaalvik & Skaalvik, 2013). Støtte til elever i opplæringssituasjon kan handle om variert bruk av læremidler, f.eks. ulike digitale læremidler, fagbøker, lydbøker (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 67; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Evaluering og vurdering må også tilpasses for å undersøke elevens utvikling og fremgang (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 70-71). Kartlegging av elevene er derfor nødvendig for å legge et grunnlag for hvordan opplæringen skal differensieres, både i forhold til innhold, arbeidsmetoder og med hensyn til å vurdere de arbeidsmåtene som fungerer best for eleven (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 58). Vygotskjis teori (2020) om den nærmeste utviklingszone handler om hvordan en kan kartlegge hva barnet kan og hva barnet kan få til med litt støtte av den kompetente andre,

f.eks. læreren (Vygotskji, 2020, s. 166). Læreren kan veilede eleven (jf. Vygotskji, 2020) med utgangspunkt i elevens her-og-nå-situasjon, og videre til den mulige utviklingssone (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 58). Kartlegging kan omfatte tester, observasjoner, samtaler med elever og samtaler med elevens foreldre (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 62).

Organisatorisk differensiering handler om at en fysisk deler inn elevene i et klassetrinn i ulike enheter f.eks. i mindre grupper eller i én-til-én-opplæring, i større eller mindre deler av skoledagen (Nilsen, 2019; Nes, Strømstad & Skogen, 2004; Fosse, 2014).

Organiseringsformer må også tilpasses, og fleksible løsninger kan handle om variert organisering i klasserom med ulike soner f.eks. lesestol, arbeidsbord og bruk av mindre grupper utenfor klasserom (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 68-69). Det kan handle om å ha tilgang til ulike læringsarenaer og læringsaktiviteter som tilbyr forskjellige arbeidsmåter og metoder (Dale & Wærness, 2009). Læringsaktiviteter og deltakelse i ulike læringsarenaer legges opp med hensyn til at eleven skal oppleve mestring (Dale & Wærness, 2009).

Dale & Wærness (2009) ser differensiering og tilpassing som komplementære begreper, det vil si at differensiert opplæring er rettet mot tilrettelegging for å mestre forskjellige arbeidsmetoder, mens tilpassing er rettet mot opplæring ut i fra forskjellige forutsetninger og behov hos eleven (Dale & Wærness, 2009, s. 51). For å utvikle inkluderende opplæring, må undervisning tilpasses (jf. Mitchell & Sutherland, 2020). Dette kan gjøres gjennom ulike former for differensiering og må vurderes opp mot bruk og nytte i relasjon til elevens læreforutsetning og behov (jf. Dale & Wærness, 2009; Nilsen, 2019; Nes, Strømstad & Skogen, 2004; Fosse, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tilpassing og differensiering har dessuten sammenheng med elevens læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186; Sunnevåg, 2016).

### **2.1.9 Læringsmiljø og inkludering**

En viktig forutsetning for inkludering er et godt læringsmiljø, arbeid med å etablere det omfatter både klassen, skolen og ledelsen (Imsen, 2016, s. 466; Haug, 2020). Kvaliteten på klassemiljøet er en viktig betingelse for elevers læring, og elever lærer bedre i et trygt og forutsigbart miljø (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 220; Sunnevåg, 2016, s. 9).

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer læringsmiljø som: «...*de samlede kulturelle, relasjonelle, og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og*



*trivsel*» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Læringsmiljø kan også knyttes til elevens rett til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova 1998, § 9 A-2). Læringsmiljø som begrep omhandler med dette summen av alle aktiviteter i en klasse, både undervisningsformer, aktiviteter, lærestoff, sosiale relasjoner og fysiske forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186; Imsen, 2016, s. 449). Læringsmiljø handler også om hvordan eleven erfarer og opplever skolens vurderinger, atmosfære og sosiale interaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186; Sunnevåg, 2016). Læringsmiljøet slik det er organisert og læringsmiljøet slik det oppleves av elevene henger sammen, på den måten at opplevelsen vil henge sammen med hvordan skolen tilrettelegger og organiserer opplæringen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et kriterium for godt læringsmiljø er skolens evne til å ivareta viktige behov hos elevene, og det henger sammen med opplevelseskriteriene (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 191; Imsen, 2016, s. 464). I gode læringsmiljøer finner vi aktivt engasjement for læring gjennom gode lærer- og elevrelasjoner og positive relasjoner elevene i mellom (Haug, 2020, s. 305; Sunnevåg, 2016, s. 8). Foreldrenes samarbeid med skolen og med hverandre utgjør også en viktig del av det totale læringsmiljøet i skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7; Lassen & Breilid, 2012, s. 32; Imsen, 2016, s. 440). Et kvalitativt godt læringsmiljø har stor betydning for barn som mottar spesialundervisning med tanke på å unngå stigmatisering, marginalisering eller ekskludering (Haug, 2020, s. 305).

### **2.1.10 Foreldresamarbeid og inkludering**

Foreldresamarbeid er hjemlet i lovverk, der er skolen som er den profesjonelle aktøren som skal tilrettelegge for samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016; Buli-Holberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 74; Forskrift til Opplæringslova, 1998, §20-1, § 20-3). Opplæringen skal skje i forståelse og samarbeid med hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 16).

Foreldresamarbeid er forankret i Opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 1- 1 og 13-3d), der formålet er å bidra til elevens faglige og sosiale utvikling (Forskrift til Opplæringslova, 1998, § 20-1). Et godt foreldresamarbeid anses dessuten å være en viktig ressurs for skolen med tanke på å utvikle gode læringsmiljø (Forskrift til Opplæringslova, 1998, § 20-1). I Opplæringslova går det frem hva som er formålet med samarbeidet og hvilken form samarbeidet skal ha, f.eks. at foreldrene har rett til to faste samtaler med kontaktlærer årlig, der temaet er læring og utvikling, hvordan eleven jobber og trives på skolen (Forskrift til Opplæringslova, 1998, § 20-3).

Foreldresamarbeid er en vanlig betegnelse på det samarbeidet som foregår mellom skole og hjem. Begrepet viser til at ansvaret mellom skole og hjem er delt, samtidig som begrepet peker mot noe gjensidig og likeverdig i relasjonen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 74). Kontakt mellom skole og foreldre kan handle om informasjon, dialog og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3). Graden av samarbeid kan illustreres ved en nivåinndeling, der laveste nivå handler om at skolen gir foreldre nødvendig informasjon (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4; Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4), det neste nivået viser et samarbeid der skole og foreldre er deltakende i gjensidig og sannferdige dialoger (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4; Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4), og til siste den sterkeste form for samarbeid, der foreldrene får medvirke og får en partnerrolle (Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Medvirkning handler om likeverdig deltakelse og det å oppleve at en selv har innflytelse (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Dialog og medvirkning omfatter et felles ansvar: at skolen og hjemmet står sammen og støtter elevens læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020 b, s. 4). Det er viktig at foreldre medvirker og at læreren får kunnskap om eleven fra foreldrenes synsvinkel (Buli-Holberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 74). Det er samtidig vesentlig at læreren får formidlet hva som skjer på skolen når det gjelder barnets utvikling og støttebehov (Buli-Holberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 74). Læreren kan finne ut hvordan foreldre kan støtte hjemme og bidra til elevens læring (Buli-Holberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 74; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Godt foreldresamarbeid kan således ha stor betydning for elevers læring og utvikling (Lassen & Breilid, 2012, s. 12).

Et godt foreldre-hjemsamarbeid oppstår ofte ikke i helt for seg selv, men vil gjerne være et element i en positiv skolekultur. En skolekultur handler imidlertid om et sett av tradisjoner, normer, verdier som utvikles over tid (Drugli & Nordahl; 2016, s. 11). I en positiv og støttende skolekultur vil elever og foreldre bli tatt på alvor og bli møtt med respekt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). Læreren som ser foreldrene som en viktig ressurs for opplæringen i skolen, ser også ut til å etablere bedre hjem-skole samarbeid (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 102). Foreldresamarbeidet kan være ekstra viktig dersom eleven har ulike vansker. Lærere som tar initiativ til kontakt og et nært samarbeid, opplever også oftere at foreldre involverer seg, og at dette igjen spiller inn positivt for eleven f.eks. i forhold til elevens atferdsvansker (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). Samarbeidet bør sikte på å fremme *empowerment*, det vil si å mobilisere foreldrenes egne ressurser eller krefter (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). I de tilfeller der elevene har vansker på skolen, er ofte kontakten mellom skole og foreldrene hyppigere, selv om en vet mindre om kvaliteten på samarbeidet

(Drugli & Nordahl, 2016, s. 16). Et samarbeid basert på partnerskap gir fordeler for alle involverte (Davis, 2000). I denne sammenheng for foreldre, elever, og lærere. Et slikt samarbeid gjør det f.eks. enklere å involvere seg og oppleve støtte fra skolen (Drugli & Nordahl 2016, s. 17; Lassen & Breilid, 2012, s. 35). Et samarbeid som i større grad er basert på en ekspertmodell, der skolen gir uttrykk for å vite best, kan medføre avmakt hos foreldre eller motstand mot skolen og vanskeliggjøre samarbeidet (Drugli & Nordahl 2016, s. 17; Lassen & Breilid, 2012, s. 35; Davis, 2000). Et gjensidig samarbeid fordrer således en maktbalanse der begge parter kan delta og medvirke gjennom dialog og partnerskap (Drugli & Nordahl 2016, s. 17; Lassen & Breilid, 2012, s. 35).

Samarbeid mellom lærer, elev og foreldre er viktig for å kunne tilrettelegge og etablere et helhetlig opplegg rundt eleven (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 72, Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Samarbeidet er grunnleggende med tanke på å skape gode læringsvilkår og et godt læringsmiljø (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015 s. 74). Foreldresamarbeid der foreldre har en aktiv rolle har positivt virkning for barnet på flere områder knyttet til skolen f.eks. på læringsutbytte, trivsel og arbeidsvaner (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6, Lassen & Breilid, 2012, s. 32). Foreldresamarbeid kan virke positivt på elevens faglige utvikling, spesielt hvis involvering handler om at foreldrene er aktiv deltakende og støttende (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7).

### **2.1.11 Avrundning**

Fra et teoretisk perspektiv vil inkludering i skolen og faglig inkludering avhenge av en rekke faktorer som må spille sammen. Komplekse begreper som inkludering gir rom for ulike forståelser og forskjellig praksis. Alle elever har krav på tilpasset opplæring og for elever med rett på spesialundervisning vil det være behov for ytterligere tilpassing. For foreldre som har barn med særskilte behov vil skolens evne til å tilpasse opplæringen være viktig. I oppgaven vil foreldres forståelse av inkludering og de subjektive erfaringer de har med faglig inkludering for sine barn i skolen, sees i sammenheng med tilpassing, spesialundervisning, differensiering, læringsmiljø og foreldresamarbeid.

## 3 Forskningsopplegg, design og metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode og dens vitenskapsteoretiske grunnlag. Jeg vil presentere forskningsprosessen, fra planlegging til gjennomføring og analyse. Jeg vil presentere etiske hensyn og refleksjoner knyttet til undersøkelsen. Til slutt i kapitlet diskuteres studiens kvalitet ut i fra kriteriene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

### 3.1.1 Metodisk fremgangsmåte – kvalitativ tilnærming

Fenomenet jeg ønsket å undersøke, handlet om praksiser knyttet til faglig inkludering. Opplevelsedimensjonen var sentral, hvordan mennesker, i mitt tilfelle foreldre, opplevde hverdagen for sine barn – deres livsverden (jf. Dalen, 2011, s. 15). For å fange opp subjektive opplevelser og erfaringer, var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Kvalitative intervjuer er egnet for å få innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13). En kvalitativ tilnærming tillater undersøkelser av mindre enheter og har et fokus på dybdeforståelse og tolkning av subjekter (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 67-68). Innenfor en kvalitativ metodetilnærming er det sentralt at mennesker sees på som aktive og meningsskapende og at vi konstruerer mening for å forstå den verden vi er en del av (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 288-289). En kvalitativ tilnærming forutsetter at en inkluderer «tykke beskrivelser», dvs. at en inkluderer konteksten i analysen, informantens måte å se verden på og at vi søker å få dette frem (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 288-289). Kvalitativ forskningsmetode har et overordnet mål om å utvikle forståelse for fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkeligheter (Dalen, 2011, s. 15).

### 3.1.2 Semi-strukturert intervju

Min problemstilling handler om foreldres opplevelse og kan knyttes til deres subjektive erfaringer. Det var deres erfaringer samt deres tolkning og mening om temaet faglig inkluderende praksiser jeg ønsket å undersøke. En metode som fokuserer på subjektive erfaringer og mening var dermed viktig, og kvalitativ intervju som metode var godt egnet for formålet (jf. Dalen, 2011, s. 15). Formålet med det kvalitative intervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg har benyttet en semi-strukturert intervju fordi det gir intervjuet struktur, men åpner samtidig for å samtale om ulike erfaringer knyttet til faglig inkludering. Semi-strukturerte intervjuer har gjerne en fleksibel struktur: endel spørsmål utarbeides på forhånd, samtidig som

spørsmålstillingen vil være åpen (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 511; Mason, 2002, s. 62-63). Kvalitative semi-strukturerte intervjuer har noen fellestrekk, det er en interaksjon der en har en utvekslende dialog som kan være relativt uformell, og konversasjonen har et formål (Mason, 2002, s. 62-63). Intervjuguiden vil gjerne være konsentrert om et tema, emne eller flere emner som forskeren ønsker å undersøke (Mason, 2002, s. 62-63; Dalen, 2011, s. 26).

## 3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Alle har et ontologisk og epistemologisk ståsted som aktiveres og uttrykkes og påvirker våre forskningsavgjørelser, valg og vurderinger og påvirker generering av data (Mason, 2002, s. 68). Ontologi handler om måter vi ser verden på og ulike ontologiske perspektiver kan presentere ulike historier (Mason, 2002, s. 14). Når man velger kvalitativt intervju sier det også noe om en ontologisk posisjon; at menneskers synspunkt, forståelser, tolkninger, erfaringer og interaksjoner er verdifulle sider ved sosial virkelighet som forskningsspørsmålet er designet for å utforske (Mason, 2002, s. 63). Epistemologi, handler om hva vi vurderer som kunnskap, teoretiske ståsted eller utgangspunkt (Mason, 2002, s.16; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Epistemologiske antakelser vil ha betydning for hvordan en gjennomfører forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Ontologisk og epistemologisk ståsted vil slik jeg tolker det, handle om førforståelser.

Den kvalitative metodiske tilnærmingen jeg har valgt, er inspirert av fenomenologi og hermeneutikk. Jeg vil derfor kort redegjøre litt for disse. Fenomenologien er egentlig en filosofisk retning, men i kvalitativ forskning er denne tilnærmingen vanlig å benytte, men da ikke i en filosofisk forstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44; Creswell, 2007, s. 58). I kvalitativ forskningssammenheng er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra aktørens egne perspektiver, og vektlegger slik menneskers egen oppfattelse av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Creswell, 2007, s. 57). Det semi-strukturerte intervjuet som jeg har valgt å benytte i undersøkelsen, er inspirert av fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fokus i intervjuformen vil være på intervjupersonens opplevelse og at denne skal kunne svare så fritt som mulig, samtidig vil ofte intervjuet bygge på noen grunnantakelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Det handler om å undersøke menneskelig erfaring knyttet til et fenomen og beskrive en essens av de individuelle erfaringene (Cresswell, 2007, s. 58). Kombinert med hermeneutikk vil det ikke bare handle om å beskrive, men også om å tolke (Cresswell, 2007, s. 59).

Hermeneutikk handler om tolkning og er knyttet til et kunnskapssyn hvor kunnskap er kontekststøttet, kontekstuell eller situert, f.eks. kan et intervju være en relevant kontekst der situert kunnskap kan produseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77; Mason, 2002, s. 62-63). Hermeneutikk handler om intervjupersonens egen forståelse av sin virkelighet, det som allerede eksisterer i deres egne tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 347). Den som intervjuer kan videre fortolke intervjupersonens selvtolkninger, slik de kommer til uttrykk i intervjusamtalen og denne prosessen kalles dobbelt hermeneutikk, det handler om å forstå aktørens egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 347). Kunnskap er noe som produseres i samspill mellom intervjuer og intervjuperson i intervjusituasjon, men også i den videre forskningsprosessen ved transkripsjon, analyse og i rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Mening og forståelse skapes i interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson, det handler både om en konstruksjon og rekonstruksjon av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83; Mason, 2002, s. 62-63). Hermeneutikken kan bidra til at kvalitative forskere analyserer intervjuene som tekst og hjelper en å se ut over her og nå i intervjusituasjonen og heller rette oppmerksom på den kontekstuelle fortolkningshorisonten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74).

### **3.3 Forskerrolle og førforståelse**

Vår førforståelse er viktig både for hvordan vi forstår og tolker (Dalen, 2011, s. 16) og er viktig å redegjøre for ved bruk av intervju, fordi en da bruker seg selv som forskningsinstrument (jf. Kvale & Brinkman, 2015, s. 195). Min førforståelse for temaet *faglig inkludering*, som jeg skrev om introduksjonsdelen, har både en erfarings-nær og en mer teoretisk side. Det handler om at mitt ståsted både knyttet til ontologi og epistemologi (jf. Mason, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). Den teoretisk kunnskapen knyttet til temaet inkludering er preget av de teoretiske perspektiver som vektlegges ved fakultetet på UiO og er en del av min førforståelse. I jobbsammenheng har jeg hatt mye foreldresamtaler i barnehagen, og jeg måtte jobbe med meg selv i intervjusetting for å tilnærme meg foreldre på en litt annen måte (mer nysgjerrig, utforskende og åpen). Jeg måtte jobbe med egne teoretiske førforståelser om inkludering og forsøkte å stille meg åpen for foreldrenes erfaringer, opplevelser og tolkninger. Det å bryte ned begrepet inkludering til noe vi kunne snakke om uten at det ble for teoretisk, var også en prosess som krevde at jeg satte meg godt inn i tema (jf. Kvale og Brinkmann, 2015, s. 195). Jeg opplevde at intervjuene forløp bra, spørsmål fungerte stort sett greit og at oppfølgingsspørsmålene kunne være en god støtte. Det at jeg har

lang erfaring med å kommunisere med foreldre spesielt fra barnehage, hjalp meg kanskje også i møte med foreldre (jf. Kvale og Brinkmann, 2015, s. 195), selv om rollen nå var en annen.

## **3.4 Praktisk forberedelse og gjennomføring**

I denne delen presenterer jeg planlegging og forarbeid for undersøkelsen, utvalgsprosessen og selve gjennomføringen av intervjuer, transkripsjon og analyse.

### **3.4.1 Utvalgsprosess frem til endelig utvalg**

Min undersøkelse er del av et større forskningsprosjekt «Inkluderende praksiser i skolen» ved ISP. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent prosjektet (vedlegg. 1). Gjennom prosjektet fikk jeg tilgang til en case-skole, der jeg kunne innhente utvalget til undersøkelsen. Case-skolen er en 1-7 grunnskole i Østlandsområdet.

Utvalg handler om prinsipper og prosedyrer for å identifisere, velge og å få tilgang til relevante datakilder (Mason, 2002, s. 121). Kriterieutvalg er en måte å snevre inn et utvalg (Dalen, 2011, s. 47). De opprinnelige kriteriene for deltakelse i denne undersøkelsen var at foreldrene som skulle delta, skulle være foreldre til barn på mellomtrinnet (5-7-trinn) med lærevansker. Forutsetningen var at elevene hadde vedtak om spesialundervisning og IOP (jf. Opplæringslova §5-1), med hensyn til lærevansker var generelle, spesifikke og sammensatte lærevansker aktuelt. Rektor ved den aktuelle case-skolen skulle plukke ut aktuelle kontaktlærere på mellomtrinnet som hadde elever med lærevansker i sin klasse. De aktuelle kontaktlærerne skulle videreformidle informasjon og invitasjon til foreldre som ønsket å delta som informanter.

I første omgang ble prosjektskolen kontaktet av ansvarlige i hovedprosjektet. Jeg fikk deretter informasjon om hva skolen så for seg og hva de ønsket av informasjon fra meg. Der fikk jeg også kunnskap om at Zoom-intervju var det de anbefalte på grunn av Covid-19-restriksjoner. Jeg fikk også innspill om at det kunne være lurt å ta med fjerde trinn. Jeg utvidet derfor kriteriene for utvalget til også å omfatte fjerde trinn. Jeg utformet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring, samt et informasjonsbrev som kontaktlærere kunne sende ut til aktuelle foresatte (vedlegg 2 og 3). Informasjonsskriv og brev ble videreformidlet fra ansvarlig i forskningsprosjektet til rektor ved projektskolen. Fra da av hadde jeg direkte kontakt med rektor. Forespørsel til rektor om flere informanter gikk ut to ganger.

Jeg fikk deltakere fra 4.-7. trinn. Skolen og foresatte hadde halvannen uke til å besvare informasjonsskriv og eventuelt samtykke til å delta. Det ble sendt ut til sammen ti henvendelser, og av disse samtykket fem til å delta i et Zoom- intervju.

Det endelige utvalget bestod av seks deltakere, som representerte fem barn. Fire foreldre stilte alene og to foreldre stilte sammen på intervju. Foreldrene som ble intervjuet, oppfylte kriterier for deltakelse. De hadde barn fra 4-7 trinn med lærevansker, som mottok spesialundervisning og som hadde egen IOP. Under intervjuene beskrev foreldrene barnets vansker og det representerte en variasjon; det kunne handle om vansker knyttet til fag, men også mer utfordringer knyttet til organisering av alt som skjer i skoledagen, samt sosial fungering eller en kombinasjon av disse. Omfang av støtte barna mottok i skolen var på et kontinuum fra litt over ti timer i uken og opp til mesteparten av skoledagen.

### **3.4.2 Utvikling av intervjuguide**

Det semi-strukturert intervjuet ble utført ved hjelp av en intervjuguide (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Foreldres forståelser om fenomenet inkludering slik de hadde erfart det fra deres livsverden var det jeg ønsket å forstå mer av (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 469). I intervjuguiden forsøkte jeg å omdanne studiens problemstilling og forskningsspørsmål til konkrete temaer og underliggende spørsmål (jf. Dalen, 2011, s. 26). Jeg tok derfor studiens problemstilling og forskningsspørsmål frem, slik Dalen (2011) anbefaler, for å ha det klart foran meg, hva jeg ønsket å undersøke. Temaene for intervjuguiden i denne undersøkelsen var: ordinær undervisning, spesialundervisning, sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning, samt foreldresamarbeid. I utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å arbeide ut i fra det Dalen (2011) kaller «traktprinsippet» dvs. å utarbeide enklere spørsmål i starten, og så gå litt dypere inn i ulike tematikker, for så å avslutte litt mer generelt igjen (jf. Dalen, 2011, s. 27). Et eksempel på et lettere spørsmål i starten var: «Hvordan ville du beskrive skolen barnet ditt går på?». Spørsmål som: «Kan du beskrive barnets vansker slik du opplever det?», lå mer midt i intervjuet. Mot slutten snakket vi f.eks. mer generelt om foreldrenes egen forståelse av begrepet inkludering. Å bryte ned begrepet faglig inkludering eller operasjonalisere begrepet, var en prosess der jeg selv måtte gå dypere inn i teorien. Jeg forsøkte å finne spørsmål som kunne belyse tema, men som samtidig ikke var for teoretiske. Jeg utviklet intervjuguiden ut i fra kunnskap om tema faglig inkludering som jeg ønsket å få belyst (jf. Kvale & Brinkmann, s. 84). Jeg forsøkte å etterstrebe intervju spørsmålene som var enkle og korte (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s165). Jeg forsøkte å utforme åpne spørsmål,



f.eks. «Hvordan opplever dere miljøet i klassen barnet deres går i?», slik at foreldrene kunne besvare spørsmålene mest mulig åpent og fritt (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg utformet oppfølgingsspørsmål for å få utdypet hovedspørsmålene, samt noen direkte spørsmål for å avklare f.eks. «Hvor lenge har barnet gått i x skole?» (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166-167). Jeg la inn informasjon underveis i intervjuguiden for å informere deltakere om inngang eller overgang til tema, f.eks.: «Vi skal først snakke om ordinær undervisning». Intervjuguiden ble på fem sider. Intervjuguiden er vedlagt (vedlegg 4).

### **3.4.3 Prøving av teknisk utstyr og pilotering – prøveintervju**

For å øve intervjuferdigheter, anbefales det å gjennomføre pilotintervjuer for å få tilbakemeldinger, samt sjekke at det tekniske utstyret fungerer (Mason, 2002, s. 75; Dalen, 2011, s. 30). Jeg forsøkte å legge til rette for en god intervjusituasjon gjennom å sette meg inn i det tekniske utstyret (jf. Dalen, 2011, s. 29). Jeg fikk veiledning og kurs ved ISP-læringslab slik at jeg kunne lære meg trygg og sikker bruk av Zoom. Zoom har funksjoner som er nyttige for kvalitativ datainnsamling, det er effektivt, lett å administrere og har gode lagringsfunksjoner (jf. Archibald et al. , 2019). I forkant av intervjuene øvde jeg på det tekniske f.eks. få koblet opp andre på Zoom, sjekke lyd og bilde, samt at lagringsfunksjonene fungerte.

Jeg foretok to test-intervjuer. Det tekniske utstyret fungerte bra i begge pilotintervjuene. I første testintervju fikk jeg tilbakemelding om at noen av oppfølgingsspørsmålene kunne oppfattes som ledende, og jeg justerte derfor litt på formuleringene. Jeg endret også intervjuguidens format, slik at jeg fikk mer luft mellom hvert tema, noe som gjorde det lettere for meg å holde oversikt underveis i intervjuet. Det andre testintervjuet gjennomførte jeg på en forelder jeg kjenner godt, som har barn som mottar spesialundervisning i grunnskolen. Intervjuet fungerte bra, og testpersonen ga tilbakemelding på at spørsmålene var greie å besvare. Jeg erfarte at tiden vi benyttet, var omtrent det jeg hadde forespeilet mine informanter i informasjonsskrivet, ca. 45 minutter, så det var betryggende.

Det var anbefalt å benytte UiO-driftet maskin ved Zoom-intervju. Jeg hadde derfor en avtale med ISP læringslab om lån av rom og PC. Etter å ha inngått to intervjuavtaler, fikk jeg beskjed om at UiO på grunn av Covid-19- relaterte restriksjoner, ikke kunne tillate studenter å sitte på campus likevel. Jeg måtte derfor jobbe hjemmefra og informerte samtlige informanter om at jeg måtte foreta intervjuer hjemme og ikke på UiO som planlagt.

### 3.4.4 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte fem intervjuer i tidsperioden fra uke 6 til uke 10. Alle intervjuene ble foretatt i Zoom, og deltakerne bestod av både mødre og fedre. Det var viktig å skape en god atmosfære for intervjusettingen (jf. Kvale, 2015, s. 160) og jeg valgte et rolig sted for intervjuet med en nøytral bakgrunn. Alle informanter kom seg relativt greit inn på Zoom, én måtte ha litt hjelp til å få på høyttaler. Da brukte jeg chat-funksjon i Zoom for å forklare fremgangsmåte. Jeg innledet alle møtene med å snakke litt om formålet med undersøkelsen (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160) hva den skulle handle om, hvorfor de var der og orienterte om deres personvernrettigheter. Jeg orienterte også om lydopptak i Zoom. Intervjupersonene fikk anledning til å stille spørsmål, slik at vi pratet litt og fikk en god brifing (jf. Kvale & Brinkmann, 2015) før selve intervjuet startet.

Noen foreldre pratet mye og dekket temaer i intervjuguiden uten at jeg behøvde stille mange spørsmål. Da kunne jeg bruke tid på å lytte og konsentrere meg om det de sa (jf. Mason, 2002, s. 75; Dalen, 2011, s. 32). Et «grep» jeg gjorde da var f.eks. å oppsummere hva de hadde sagt og spørre om det var noe mer de ville tillegge eller utdype. Dette hjalp både på å skjerpe lyttingen (jf. Mason, 2002), samt å sikre at jeg fikk belyst alle temaene i intervjuguiden. Jeg opplevde imidlertid å bruke flere av mine oppfølgingsspørsmål når foreldre svarte kort og kanskje snakket litt mindre. Slik sett var det nyttig å ha forberedt slike spørsmål. Intervjuene ble avsluttet med en slags debriefing (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161) der jeg åpnet for om det var noe foreldrene hadde lyst å snakke om og som jeg ikke hadde spurt om. Jeg opplevde at noen spørsmål kunne være vanskelig for foreldrene å svare på, det kunne være at de av og til måtte stoppe opp og tenke litt. Enkelte av intervjupersonene kunne bli litt usikre når jeg spurte hva de tenkte om inkludering. Da presiserte jeg at det var deres tanker jeg var interessert i, ikke en bestemt definisjon, og fikk mye informasjon på dette spørsmålet om både inkludering og foreldrenes tanker rundt det. Stort sett gikk intervjuene veldig greit med varierende tidsbruk fra 30 minutter på det korteste til 50 minutter på det lengste.

Teknisk sett var det svært enkelt å benytte Zoom. Zoom gjør det umulig å høre hverandre dersom en prater i munnen på hverandre, og slik sett kan det faktisk ha bidratt til det var litt lettere å lytte. Ikke verbale uttrykk som kroppsspråk som kan være viktige å fange opp i et intervju (jf. Mason, 2002, s. 75), kommer ikke like tydelig frem i Zoom som ved fysisk møte, men jeg opplevde at ansiktsuttrykk, humør og blikk-kontakt var lett å fange opp

også i Zoom, noe også andre har erfart (se f.eks. Archibald et al., 2019). Jeg skrev ned en kort logg etter hvert intervju for å få ned tanker og inntrykk om intervjusituasjonen (jf. Dalen, 2011, s. 56; Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 523), f.eks. hvordan jeg opplevde at intervjuet hadde gått, misforståelser, spørsmål jeg kunne ha fulgt opp og litt generelle tanker jeg hadde rett etter intervju.

## **3.5 Etterarbeid- Bearbeiding og analyse av data**

Alle intervjuer ble lagret direkte fra Zoom til mitt hjemmeområde M: ved UiO. Det er et godkjent lagringssted for begrensede, gule data (Universitetet i Oslo, 2018). Informasjon som lagres må ha en viss beskyttelse, med kontrollerte tilgangsrettigheter. Det kan behandles små mengder data, personopplysninger, men ikke sensitive personopplysninger (f.eks. helseopplysninger).

### **3.5.1 Transkripsjon**

Flere anbefaler å transkribere fortløpende (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Dalen, 2011, s. 58). Jeg startet derfor transkribering av intervjuene kort tid etter gjennomføring. Transkribering handler om å gå i dialog med teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219), i denne prosessen ble jeg både godt kjent med materialet og fikk god kjennskap til intervjuutskriftene (jf. Dalen, 2011, s. 58). Transkripsjon av rådata over til tekstdata er en prosess, og lydfiler bør kontrolleres opp mot tekstfiler (Dalen, 2011, s. 55). I mitt tilfelle handlet dette om lydfiler, Etter mange gjennomlyttinger fikk jeg transkribert lydopptaket i et Word-dokument, og kontrollerte opptaket opp mot den endelige teksten. I transkriberingsarbeidet opplevde jeg å bli godt kjent med intervjuene og begynte å danne meg oppfatninger om hva tekstene egentlig handlet om (jf. Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011). Transkribering er også en datareduksjon (Dalen, 2011, s. 55) og ingen transkripsjon er helt objektiv (Mason, 2002, .77). De endelige transkripsjonene har små korreksjoner som gjør teksten litt avvikende fra de opprinnelige lydopptak, eller rådata. I transkripsjonene valgte jeg ikke å ta med alle mine «ja» og «...mm...» underveis i intervjuet, jeg skrev også om ord for å anonymisere, f.eks. navn på lærere. Transkripsjonene på totalt 69 sider, utgjorde datasettet som har vært gjenstand for analysen (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 79).

### 3.5.2 Tematisk analyse

Kvalitative tilnærminger varierer, men alle vil ha en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011). Kvalitative tilnærminger bygger på et konstruktivistisk perspektiv dvs. at mennesker skaper og konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2011, s. 17). I mitt tilfelle består datakilden av intervjuer, og det er datasettet som er gjenstand for tolkning er mine intervjutranskripsjoner (jf. Mason, 2002). Når menneskers tolkninger, meninger og forståelser er den primære datakilden vil en i en tolkende tilnærming, lese intervjuet og lete etter mening (Mason, 2002, s. 78). Jeg har valgt en tematisk tilnærming hvor sitater belyser aktuelle temaer (jf. Dalen, 2011, s. 89). Temaene omfavner sentrale elementer i datasettet, relatert til forskningsspørsmålet og representerer en mening som er utledet fra data (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Den tematiske analysen som jeg har gjennomført, følger Kvale & Brinkmann (2015) tolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, samt teoretisk forståelse. Det handler i første omgang om å utlede naturlige meningsenheter slik de er uttrykt av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238, s. 242). Deretter forsøker man å fortette formuleringer og samtidig bevare det den intervjuede selv kan oppfatte som meningen i sine uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Det handler om meningsfortetting for å kunne uttrykke den naturlige meningsenheten så klart og tydelig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Meningsenhetene blir så undersøkt i lys av forskningsspørsmålene (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Steget videre handler om å se datamaterialet ut fra en kritisk forståelse basert på sunn fornuft (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 241). Tolkningen beveger seg da fra å omformulere informantens selvforståelse til en bredere forståelsesramme enn det som behøver å være informantenes egen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 242). Innenfor den siste tolkningskonteksten, teoretisk forståelse, går tolkning ut over informantens selvforståelse og utover den kritiske forståelsen, og representerer en teoretisk forståelse, der en benytter en teoretisk ramme for tolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 242).

Først skrev jeg ut de transkriberte intervjuene og leste gjennom tekstene for å danne meg et hovedinntrykk. Deretter leste jeg gjennom avsnitt for avsnitt og skrev ned hva disse handlet om. De naturlige enhetene i form av tekstutdrag ble deretter satt inn i en tabell. Videre komprimerte jeg de naturlige enhetene til kortere tekstutdrag, kalt kondensering eller meningsfortetting (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Meningsenhetene søker å bevare det den intervjuede selv kan oppfatte som meningen i sine uttalelser (jf. Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg forsøkte deretter å lese formuleringene med et kritisk blikk og stilte spørsmål til tekstens innhold, f.eks. hva sier denne formuleringen om foreldrenes oppfatning av samarbeidet med skolen. Tolkningen kan her ha en bredere forståelsesramme enn intervjupersonens egen (selvforståelse) og i denne prosessen utledet jeg flere sub-tema. Deretter forsøkte jeg å tolke sub-temaer innenfor en teoretisk ramme, noe som resulterte i en organisering under noen hovedtemaer. I tabell 1. viser jeg et eksempel på fremgangsmåte for min tematiske analyse.

**Tabell 1. Eksempel på en tematisk analyse av datamaterialet om faglig inkludering.**

Naturlig enhet	Kondensering	Sub-tema	Hovedtema
«(...) hun har jo en sånn dagsplan på pulten sin, sånn at hun skal liksom skal være klar over alt som skjer den dagen (...) det er liksom sånn (...) visuell oversikt».	Dagsplan på pulten som gir oversikt over hva som skal skje den dagen	Differensiering: visuell støtte som gir oversikt over dagen	Pedagogisk differensiering: tilrettelegging i klasserom

I analyse-og diskusjonskapittelet presenterer jeg min hovedfunn, de temaene som jeg har utledet gjennom analysen. Jeg benytter sitater for å belyse hvert tema og undertema (jf. Dalen, 2011). De ligger nært opp til intervjupersonenes selvforståelse (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). Uttalelser i form av sitater er empiri i intervjustudier (Dalen, 2011, s. 86). Det vil være viktig å velge sitater som belyser det essensielle, f.eks. de temaene som belyses (Dalen, 2011, .s 87). Et sitat kan også representere flere intervjuedes opplevelser (Dalen, 2011, s. 88). I diskusjonen knyttet til hvert hovedtema inkluderer jeg den kritiske forståelse basert på sunn fornuft (jf. Kvale & Brinkmann, 2015), og diskuterer temaene i lys av teori.

### 3.5.3 Etiske betraktninger

Samtykke må innhentes når en behandler personopplysninger (NESH, 2016). Det skal være et fritt, informert og ettertrykkelig samtykke (NESH, 2016, s. 14; Mason, 2002, s. 80, Dalen, 2011, s. 100; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Det er viktig å være bevisst på hvor frivillig et samtykke er (Mason, 2002, s. 81, Dalen, 2011, s. 100). Har noen påvirket? Kan noen ha presset vedkommende til å delta? Samtykkeskjemaet som jeg formidlet til skolen, ble levert inn av fire foreldre på skolen, og jeg hentet disse skjemaene på skolen. De innhentede samtykkeskriv ble forsvarlig innlåst. Jeg kontaktet de foreldrene jeg hadde mottatt samtykkeskjema fra og spurte om de ville delta på intervju. I et tilfelle ringte en forelder meg direkte for å gi beskjed at hun ønsket å delta, etter at fristen for å sende inn samtykket var gått ut. Intervjupersonen foretok da et aktivt samtykke i Zoom, i forkant av intervju.

Ved oppstart av hvert intervju gjentok jeg formålet med studien og hvorfor de som intervjupersoner var der. Det handler om å få god informasjon (jf. NESH, 2016). Jeg gjentok at det var frivillig å delta og at de kunne trekke seg når som helst, og jeg gjentok kort deres rettigheter med hensyn til personvern (jf. NESH, 2016). De intervjuede måtte også ta et aktivt valg når opptak i Zoom skulle starte, da kunne de på nytt avvise eller velge å delta. Alle intervjupersonene fikk god informasjon i forkant og valgte så aktivt å delta på intervju .

Barn har spesielt krav på beskyttelse i forskning, også når de deltar som tredjepart uten å være direkte involvert (NESH, 2016, s. 18). Jeg informerte foreldrene om at det ikke var ønskelig at de kom inn på sensitiv informasjon som f.eks. helseopplysninger og diagnoser på barn. Jeg har for øvrig forsøkt å ivareta barn som tredjepart gjennom anonymisering og ved å unngå og bruke sitat der noen skal kunne kjenne seg igjen.

Etiske hensyn og vurderinger gjelder alle sider ved et forskningsprosjekt (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Det handler om hvordan en går frem, møter mennesker, innhenter og lagrer informasjon og behandler data (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Det er forskeren som har det overordnede ansvaret for å ivareta intervjupersonene gjennom hele forskningsprosessen» (Dalen, 2011, s. 13). For å sikre anonymitet og konfidensialitet for den intervjuede har jeg forsøkt å vise varsomhet (jf. Mason, 2002, s. 80, Dalen, 2011, s. 101). Data som genereres i kvalitative intervjuer med rike beskrivelser og personlige fortellinger, kan medføre at selv om en ikke har delt navn, så kan intervjuede kjenne seg igjen og andre kan gjenkjenne dem (Mason, 2002, s. 80). Konfidensialitet handler om at private data som identifiserer deltakere, ikke skal avsløres (NESH, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Konsekvenser og risiko for å skade deltakere må være minst mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

For å ivareta anonymitet og konfidensialitet, har jeg gjort flere «grep». Skolen er anonymisert og omtales bare som en skole på Østlandsområdet. Jeg har ingen navn med i rapport eller transkripsjoner. Jeg har omskrevet til Østlandsdialekt, slik at ingen særegne dialekter eller sosiolekter skal skape gjenkjenning. I sitater har jeg valgt å bytte om på kjønn på barn slik at det skal være vanskelig å gjenkjenne. Det som i intervjuene omtales som et eget sted på skolen hvor spesialpedagog jobber og har med seg husdyr i undervisningen kaller jeg «Huset». Her er jeg med vilje litt vag for å ivareta anonymisering. Jeg omtaler alle foreldrene som mor, selv om utvalget besto både av mødre og fedre.

### **3.5.4 Tillatelse/ datahåndteringsplan**

Jeg satt opp en datahåndteringsplan på mitt hjemmeområde i NSD. Godkjenning fra NSD forelå gjennom hovedprosjektet ved ISP «Inkluderende praksiser», og prosjektet fikk godkjenning av NSD for bruk av intervju med Zoom-opptak i forkant av min datainnsamling. Jeg var pålogget Zoom i VMware horizon client, og lagret alle Zoom-filer på hjemmeområde M: ved UiO. Dette er et godkjent lagringssted for gule data (UiO- retningslinjer for lagring av data). I forkant av intervjuene var jeg i kontakt med personvernombudet ved UiO og fikk klarert at gul lagring var riktig når prosjektet jeg er en del av. I tråd med anbefalinger fra personvernombudet ved ISP klippet jeg ut noen minutter i to av lydopptakene, som kunne oppfattes som sensitive. Jeg slettet også alle opptaksfiler i Zoom utenom lydopptaket kort etter at intervjuene var gjennomført, da det bare var lydopptakene jeg skulle benytte. Ingen informanter oppga navn på eget barn underveis i intervjuene.

## **3.6 Studiens kvalitet**

Reliabilitet og validitet handler om studiens pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). I denne delen vil jeg diskutere validitet og reliabilitet knyttet til min undersøkelse. Jeg nevner også kort generaliserbarhet i forhold til kvalitativ metode.

### **3.6.1 Validitet**

Validitet bør omfatte hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Det skal være en logisk sammenheng i undersøkelsen fra tematisering, til planlegging og gjennomføring og til analysering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Metodevalg må henge sammen med forskningsspørsmål (Mason, 2002, s. 189, Dalen, 2011, s. 96). Det må være konsistens i det en søker å undersøke og det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Det jeg ønsket å undersøke, var hva foreldre til barn med lærevansker opplevde som faglige inkluderende praksiser i skolen. Jeg hadde gjennom utvalgsprosessen fått med meg foreldre som oppfylte mine forhåndsatte kriterier for deltakelse. Det er slik sett samsvar mellom utvalget, det jeg ønsket å undersøke, og det jeg faktisk har undersøkt (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

Validering handler om verifisering, å kontrollere, å ha et kritisk blikk på eget arbeid gjennom hele undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 279). I intervjuguiden forsøkte jeg å utforme åpne spørsmål for å oppnå troverdige og gyldige utsagn, det handlet om å minimere feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Etter første pilotintervju korrigerte

jeg enkelte formuleringer, slik at de ivaretok en åpen spørsmålsformulering. I intervjusituasjonen var åpenhet også noe jeg forsøkte å etterstrebe ved å la intervjupersonene svare mest mulig fritt. Validering underveis kan handle om at jeg noen ganger gjentok noe intervjupersonen sa og spurte om jeg hadde forstått dem rett. Det handler om å sikre at min forståelse av deres tolkning er riktig oppfattet. Dette kan bidra til å styrke den kommunikative validitet, da analysen tar utgangspunkt i intervjupersonens forståelser, deres selvforståelse (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 283).

Jeg kontrollerte transkripsjonene opp mot lydfilene gjentatte ganger, for på den måten å kvalitetssikre mitt eget arbeid (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). I arbeid med analysen gikk jeg mange ganger tilbake til transkripsjonene for å sjekke at sitatene var riktig gjengitt, at forståelsen faktisk kan representere informantenes selvforståelse. Slik sett er dette også en form for verifisering (jf. Kvale & Brinkman, 2015, s. 279). Utforming av tabeller for analyse ga meg også oversikt og gjorde det lettere å kontrollere datamaterialet. I metoddelen har jeg vist gangen i analysen, det er for å synliggjøre hvordan jeg har kommet frem til mine temaer. Hva slags spørsmål en stiller til en tekst, vil ha betydning ved en hermeneutisk fortolkning av en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Spørsmålene jeg har stilt til teksten, handler om å finne ut hva foreldrene opplever som faglig inkluderende praksiser. Andre spørsmålsstillinger kunne kanskje gitt andre tolkninger (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s281).

«Tykke beskrivelser» handler om frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon som kan sette andre i stand til å vurdere resultater av forskningen, og på den måten styrke validiteten av resultatene (Dalen, 2011, s. 96). Den fortolkningen som videre presenteres i diskusjonen går ut over informantens selvforståelse og ses i lys av en teoretisk kontekst (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 284). Jeg har redegjort for fremgangsmåte i analysen i metoddelen. I analyse- og diskusjonsdelen presenteres mine funn, og alle temaer belyses ved bruk av sitater. På den måten kan andre settes i stand til å vurdere holdbarhet i mine tolkninger (jf. Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011).

Jeg har gjennom innledning og teorikapitlet forsøkt å avklare begreper underveis slik at leseren kan se hva jeg legger i begreper som f.eks. faglig inkludering. I metodekapitlet har jeg gjort rede for mitt ståsted og min forskerrolle. Min problemstilling er søkt besvart gjennom denne undersøkelsen, og jeg har i metoddelen forsøkt å få frem hvorfor valgte metode og analyse er egnet for mitt formål



### 3.6.2 Reliabilitet

I kvalitativ metode handler reliabilitet om å beskrive de enkelte ledd i forskningsprosessen på en utførlig måte (Dalen, 2011, s. 93). Det handler om studiens troverdighet og om forskningen er konsistent (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det kan f.eks. handle om sannsynligheten for at andre forskere ville fått de samme resultatene om de gikk frem på samme måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ sammenheng kan en ikke etterprøve en studie på samme måte som en kan i en kvantitativ undersøkelse (Dalen, 2011, s. 93). Når forskeren bruker seg selv som instrument, slik en gjør ved kvalitative intervjuer (jf. Kvale & Brinkmann, 2015), vil den rollen man har som forsker i møte med intervjupersoner ha stor betydning (Dalen, 2011, s. 93). Reliabilitet i kvalitativ sammenheng handler om å gjøre alle deler av undersøkelsen så transparente som mulig (jf. Dalen, 2011). Gjennom å beskrive min førforståelse, forsøker jeg å si noe om mitt ståsted i forkant av undersøkelsen. Ved å beskrive planlegging av utvalg og endelig utvalg, gir jeg en beskrivelse av deltakerne i studien. Og gjennom redegjøre for utforming av intervjuguide, pilotintervjuer og selve intervjuene, forsøker jeg å beskrive fremgangsmåte og erfaringer underveis. Alle stegene i analysen er her beskrevet, og i analyse- og diskusjonskapittelet beskriver jeg mine resultater. Intervjuguide, informasjonsbrev til skolen, informasjonsskriv og samtykke ligger som vedlegg (vedlegg 1, 2, 3 og 4). På den måten har jeg forsøkt å gjøre hele prosessen transparent (jf. Dalen, 2011).

### 3.6.3 Generaliserbarhet

Jeg har et lite utvalg (fem intervjuer). Målet var undersøke et fenomen og gå i dybden på dette fenomenet. Målet var ikke å generalisere fra undersøkelsen til en større populasjon (jf. Mason, 2002, s. 195). Generalisering er ofte ikke aktuelt i kvalitative undersøkelser (Mason, 2002, s. 195) i hvert fall ikke global generalisering (jf. Kvale & Brinkmann, 2015). En kan heller tenke på om kunnskapen som produseres i et spesifikt intervjustudie kan overføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). En måte å gå frem er å se på resultater fra undersøkelsen kan bidra til perspektiver eller kunnskap som kan ha relevans også i andre settinger (Mason, 2002, s. 196; Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være at resultater fra studien er interessante for andre som ønsker å lære mer om faglig inkluderende praksiser i skolen sett fra foreldres ståsted. I så fall kan det handle om en analytisk generaliserbarhet (jf. Kvale & Brinkmann, 2025). Gjennom analysen gir jeg rike beskrivelser som kan gi grunnlag

for at leseren kan vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon (jf. Kvale & Brinkmann, 2015).

## 4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet presenterer jeg mine hovedfunn fra undersøkelsen og diskuterer de i lys av teori. Metodiske begrensninger blir presentert i slutten av kapitelet. Presentasjon og diskusjon av analysen av datamaterialet fra denne undersøkelsen følger Kvale & Brinkmanns tre tolkningskontekster (2015): selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, samt teoretisk forståelse. Gjennom analysen utledet jeg følgende seks hovedtemaer: 1) Foreldres forståelser om inkludering, 2) Foreldresamarbeid som betingelse for faglig inkludering, 3) Organisatorisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering, 4) Pedagogisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering, 5) Godt læringsmiljø som forutsetning for faglig inkludering og 6) Ressurser som forutsetning for faglig inkludering. Hvert hovedtema blir presentert og etterfulgt av en diskusjon hvor jeg inkluderer en kritisk forståelse og diskuterer tema i lys av teori. Jeg benytter de sitatene som best eksemplifiserer de temaene som belyses. For anonymisering og flyt i språket, omtales informanter som enten foreldre eller mor, selv om informanter består av begge kjønn. Barnets kjønn er også byttet på for å anonymisere.

### 4.1 Foreldres forståelser om inkludering

Ved avslutning av hvert intervju snakket vi om hva foreldrene tenkte om inkludering, hva de la i det begrepet, samt hva de var mest fornøyd med på skolen med hensyn til deres egen forståelse av inkludering. I dette avsnittet har jeg tatt med ulike forståelser av inkludering slik de kom frem i intervjuene. Dette resulterte i tre undertemaer a) Tilhørighet i felleskap og hensyn til den enkelte, b) Skolen som arena for inkludering, c) Fleksibilitet, aksept og trygghet er viktig for inkludering

#### 4.1.1 Tilhørighet i felleskap og hensyn til den enkelte

Når vi snakket om inkludering trakk flere foreldre frem at dette var noe som handlet om tilhørighet og føle seg som del av en gruppe. Tilhørighet i felleskap kunne handle om større og mindre grupper og det måtte ta hensyn til hva som fungerte best for barnet:

«Det er at man føler tilhørighet til sin gruppe, uansett på en måte om det er en liten gruppe eller en hel klasse, å være del av noe, ikke sant, for mange så er det ikke viktig å være med alle ikke sant, men altså tenker ut i fra barnas premisser og behov (...) føle tilhørighet, være del av noe da».

Det knyttes til det å være sammen med medelever, men at barnet måtte bli sett i fellesskapet og at det ble tatt individuelle hensyn:

« (...) jeg tenker jo det å få være sammen med, at det er det det handler om, ja men også bli sett på en måte for den man er da, sånn at man får tatt de hensynene man skal (...)».

Selv om det var viktig for foreldre at alle elever ble inkludert i klassens fellesskap, så var det også viktig at det ble tatt hensyn til den enkelte elev. Det handlet for noen også om at det måtte være rom for å gjøre unntak og at barnet kunne delta i mindre grupper:

« (...) egentlig så tenker jeg at det er kjempeviktig å inkluderer så mye som mulig (...) det funker ikke alltid (...) og da må man jo gjøre unntak (...)».

#### **4.1.2 Skolen som arena for inkludering**

Inkludering ble også forstått som noe som gjaldt alle barn og at det var en viktig del av det som skulle læres på skolen. Inkludering var da knyttet til at alle skulle kunne delta og være med på det som skjedde på skolen og ikke oppleve ekskludering:

« (...) inkludering er ganske viktig for skolelæra, eller for alle barn da, at alle er inkludert i hva som skjer på skolen, og at ingen blir utestengt på en måte».

Nærskolen hadde vært et naturlig valg for alle foreldrene når barnet skulle starte på skolen. Det handlet om en naturlig overgang fra barnehage til skole, at de bodde i området, samt at det var viktig å ha sosialt fellesskap med barn fra nærmiljøet:

«Ja, altså det er nærskolen vår (...) vi synes det er viktig at hun går der hvor de andre på hennes alder går så de har det felles».

For flere foreldre handlet inkludering om det å ta del i det sosiale fellesskap på skolen. Det handlet også om at det er viktig å lære seg å fungere sosialt på skolen, også med tanke på et lengre livsløpsperspektiv:

«(...) men som foreldre så er det jo det viktigste dette her med det sosiale (...) for å klare seg i livet så tenker jeg at det er jo de kodene som må knekkes (...)».

### 4.1.3 Fleksibilitet, aksept og trygghet er viktig for inkludering

Vi snakket om hva foreldrene var mest fornøyd med, med tanke på inkludering ut i fra deres egen inkluderingsforståelse. Det handlet for flere om at barnet deres kunne motta mest mulig støtte i klassen, men at det også var bra å ha undervisning i mindre grupper:

« (...) det er jo det jeg synes er så fint der vi er nå, at liksom, all den hjelpen vi får kan på en måte settes inn i klasserommet sånn at han kan få være mest mulig med, men at det er heller ikke noe galt i å få lov til å gå ut å gjøre noe annet lite grann liksom».

For at inkludering skulle fungere for barna som både deltok i klassen og i grupper utenfor klassen så måtte barnet føle trygghet og tilhørighet. En mor beskrev hvordan skolen hadde klart å skape et trygt klassemiljø som eleven var del av, selv om eleven også var mye ute av klassen:

«(...) men det viktigste for hun i forhold til inkludering er jo at hun, hun føler seg trygg og jeg føler at de tar jo det veldig på alvor at hun skal føle seg trygg og hun er liksom, en naturlig del, selv om hun er mye ute, så er hun en veldig naturlig del av klassen og klassemiljøet (...)».

Aksept var viktig for mange foreldre og det kunne handle om at de opplevde at det var er rom for å være forskjellig og at det var naturlig. En mor fortalte at deres åpenhet om barnets vansker ble møtt med aksept både fra foreldregruppen og medelever i skolen samt at barnet selv også hadde aksept for seg selv:

« (...) vi har hatt en åpen dialog hele veien og på en måte vært veldig klar i forhold til vårt barn at det er ingen skam med de utfordringene man har og vært åpen med de (...) utfordringene i klassen og det på en måte er blitt akseptert».

Aksept og trygghet kunne omfatte det å bli forstått og bli tatt hensyn til. En mor opplevde at det at skolen støttet barnet som strevede med å delta sammen med mange andre elever var viktig:

«Jeg er mest fornøyd med at de har satt inn så mye hjelp til hun som har såpass mange forskjellige behov og at de på en måte har skjont at hun strever veldig med å være en av mange og tar hensyn til det (...)».

#### 4.1.4 Foreldres forståelser om inkludering – diskusjon i lys av teori

De inkluderingsforståelsene som foreldre uttrykte, handlet om at det ble tatt hensyn til elevene, både behovet for å delta i både et større klassefelleskap og et mindre gruppefelleskap. Slik sett representerer det en moderat inkluderingsforståelse (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Med en moderate forståelsen legger jeg til grunn at foreldrene var fornøyd med en kombinasjon av støtte inn i ordinær undervisning og spesialundervisning organisert i mindre grupper. Det er også en relativt vanlig praksis i Norge for elever som mottar spesialundervisning (Nilsen, 2020, s. 982; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Forståelsen av at inkludering handler om tilhørighet, men også at det må tas individuelle hensyn, sammenfaller med forståelser slik de er presentert i ulike styringsdokumenter som sier at inkludering forutsetter at en får være del av et fellesskap, men at en samtidig har en rett til å være forskjellig (jf. NOU 2016:17 2016, s. 39; Meld.St.6 (2019-2020) s.13: NOU 2003:16 2003; Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Forståelsen av at inkludering er noe som omfatter alle barn, var representert hos foreldrene. Nærskolen forekom for alle foreldrene som det naturlige valget for sitt barn. Det kan knyttes til at nærskolen representerte et fellesskap det var viktig at barna skulle være del av. Det sosiale fellesskapet var viktig også med tanke på å øve sosiale ferdigheter en trenger i livet. Holdningene foreldrene representerer uttrykker en oppslutning rundt plassering i nærskolen, noe som er viktig for inkludering (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Forståelsene som foreldre uttrykker sammenfaller også med det ansvar og mandat skolen har, nemlig at inkludering gjelder for alle elever i skolen, og skolen har ansvar for å utforme en inkluderende opplæring for alle (jf. Nilsen, 2017a; Meld.St. 6 (2019-2020)).

Inkluderingsforståelsene er veldig knyttet til den sosiale dimensjonen ( jf. Nilsen, 2017a). Foreldrene opplevde at barna trivdes i ulike fellesskap, både i klasse og i mindre grupper. Det kan knyttes til foreldrenes opplevelser av at barna hadde tilhørighet, at de møtte aksept og opplevde trygghet. Inkludering handler også om å skape aksepterende klasse- og skolemiljøer (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Mitchell & Sutherland, 2020). Trygge og forutsigbare klassemiljøer er viktig for å skape gode læringsbetingelser (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 220; Sunnevåg, 2016). Den sosiale dimensjonen henger slik sett sammen med den faglige (jf. Nilsen, 2017a).

## 4.2 Foreldresamarbeid på flere plan er en betingelse for faglig inkludering

Foreldresamarbeid, slik det kom frem i intervjuer med foreldrene, syntes å ha mange ulike former og funksjoner. På ulike måter kan en si at samarbeidsformene mellom skole og hjem utgjør betingelser for faglig inkludering i skolen. Disse ulike samarbeidsformene er her utledet i to undertemaer: a) Formelt skole-hjem samarbeid og b) Lærerinitiert nært foreldresamarbeid

### 4.2.1 Formelt skole-hjem samarbeid

Formelt skole-hjem samarbeid handlet om jevnlig faste møter med flere involverte. De formelle møtene involverte foreldre, lærere, spesialpedagoger og ledelsen og slik sett ble også kjennskap og kompetanse om eleven forankret hos flere i skolen.

« (...) de møter mannsterke eller kvinnesterke egentlig, det er mange på møtene og de vil liksom henne vel».

Mange hadde hatt et godt samarbeid med skolen helt fra skolestart. Det handlet om overføringsmøter som sikret god tilrettelegging ved oppstart, at venner kom i samme klasse, samt at skolen raskt hadde satt i gang tiltak. Det at inkludering hadde fungert godt for deres barn ble knyttet til at samarbeidet med skolen og tilrettelegging var etablert fra starten av:

«Ja jeg tror kanskje det som har vært bra for oss er at det at det har liksom vært sånn fra starten av (...) og det har ikke vært sånn vi har måttet kjempa mot og med, underveis som jeg føler at mange andre må da (...)».

Kjennskap og forståelse var viktig for å kunne legge til rette og tilpasse opplæringen. Møtene omfattet også samarbeid med andre instanser som PPT og BUP, som hadde vært viktig for å få en bedre forståelse av barnet. En mor sa:

« (...) vi har jo fått litt hjelp av BUP og PPT og litt forskjellig for å forstå hun rett og slett, for både vi og skolen må jo forstå hun (...)».

I de formelle møtene ble opplæringsmål og læringsutvikling hos barnet diskutert med lærer, spesialpedagog og foreldre – hva som var lært og hva som skulle læres videre. Dette samarbeidet var viktig for å ivareta barnets faglige utvikling:

« (...) så har vi jevnlige møter, ja i hvert fall en gang i halvåret med spesialpedagogen og med kontaktlæreren og så er det jo en sånn plan (...) og den er jo veldig sånn formell og skriftlig med hva hun har lært og hva hun skal lære og hva skal videreføres til neste år og nye læringsmål for neste år».

Foreldre beskrev også hvordan skolen la til rette slik at de som foreldre kunne diskutere barnets lærings situasjon på skolen. De opplevde at skolen hørte på dem og at skolen justerte og tilpasset sitt opplegg i et forsøk på å møte elevens behov:

« (...) jeg synes de på en måte gjør alt de kan for at hun skal ha det bra, så ja, jeg føler det altså, at de gjør alt de kan, de er villig til å høre på oss og høre på hun, og de gjør justeringer hele tiden for å prøve å få det til å bli bra (...)».

Samtaler der foreldrene opplevde å bli hørt og fikk medvirke, kunne også handle om foreldrenes egne ønsker om at skolen skulle legge til rette for et mer faglig inkluderende læringsmiljø for deres barn:

« (...) jeg kunne som sagt ønske meg at hun kunne fått være mer i liten gruppe sammen med de andre i klassen og gjøre det samme bare i en liten gruppe, det kunne vi ønske mer av (...) vi hadde utviklings-samtale nå nettopp og da snakket vi om det og da skulle de prøve det da, jeg synes de hører på oss veldig».

#### **4.2.2 Lærerinitiert nært foreldresamarbeid**

Ved siden av det mer konvensjonelle foreldresamarbeidet slik det her er beskrevet, fortalte foreldrene om et mer uformelt samarbeid i form av jevnlig dialog på telefon og mail, der samarbeidet først og fremst var initiert av lærer. Flere fremhevet betydningen av å ha en tett kontakt med barnets lærer. Kontakten ble beskrevet som gjensidig ved at både foreldre og lærere lett kunne ta kontakt med hverandre. Gjensidigheten i dialogen var viktig for å forberede barnet:

« (...) vi har veldig godt samarbeid med kontaktlærer, så mail begge veier dersom det er noe (...) vi får info når vi trenger det da på en måte, slik at vi kan forberede han».

En mor beskrev også hvordan denne lave terskelen for å ta kontakt med læreren, hadde hatt en avgjørende betydning for dem:



(...) det som jeg synes har vært veldig fint (...) er jo at læreren har sagt at er det noe spesielt, så send meg en melding uansett, og det har egentlig hatt alt å si (...) så akkurat det der kontaktpunktet der, det å vite at det der og at det er så lett å kunne gjøre det, det har nesten vært det aller viktigste for meg».

Det tette samarbeidet med lærer var viktig i forhold til hjemmearbeid eller lekser. Foreldre kunne oppleve at skolen hadde stor forståelse for at barnet hadde ulik motivasjon for leksearbeid og at dette kunne variere fra dag til dag. Foreldre tok hensyn til barnet og ble møtt med forståelse for det fra skolen:

«(...) det som er viktig for oss i det samarbeidet er den forståelsen (...) så det er egentlig en ganske sånn god forståelse for at vi prøver å gjøre alle de leksene vi skal og så er det av og til at vi må bare si at i dag så funket det ikke (...) så jeg føler egentlig at vi har en ganske god, god kommunikasjon».

### **4.2.3 Foreldresamarbeid på flere plan er en betingelse for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori**

Foreldre beskriver et formelt samarbeid med skolen og dette samarbeidet har vært viktig med tanke på inkludering. Foreldrene var fornøyd med at skolen hadde satt inn tiltak tidlig, også der barnet ikke hadde hatt spesialpedagogisk oppfølging i barnehagen. Dette kan synes som om det er satt inn adekvat innsats fra skolens side fra start (jf. Nilsen, 2019).

Foreldre forteller om jevnlig møter med skolen hvor flere deltar og hvor blant annet IOP diskuteres. Formelt samarbeid er ivaretatt i form av utviklingssamtaler og faste samarbeidsmøter (jf. Forskrift til Opplæringslova, 1998, § 20). Skolen opptrer som den profesjonelle aktøren i samarbeidet og tilrettelegger for samarbeidet (jf. Drugli & Nordahl, 2016; Buli-Holberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 74; Forskrift til Opplæringslova, 1998, §20-1, § 20-3). Samarbeidet omfatter også PPT og andre aktører utenfor skolen som støtte og veiledet (jf. Buli- Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Foreldrene opplevde at samarbeid med andre instanser som PPT og BUP, hadde bidratt til at skolen og foreldre hadde fått en økt forståelse for barnet. Når samarbeid mellom skole og PPT fungerer, kan det bidra til å støtte lærerne i arbeidet med spesialundervisning (jf. Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Støtte er viktig element i en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014) og her omfatter støtte et samarbeid mellom flere: foreldre, BUP og PPT, lærere og spesialpedagoger, samt ledelsen på skolen.

Foreldrene fortalte om aktiv medvirkning i de formelle møtene med skolen slik at tiltak kunne justeres og endres. Det handlet om et samarbeid der de opplevde av å bli hørt. Skolen hører på dem og på deres barn, og de opplever at deres innspill blir tatt til etterretning. Et foreldresamarbeid der foreldre får medvirke og har en partnerrolle, beskrives som en relasjon med kommunikativ maktbalanse (jf. Drugli & Nordahl, 2016, s. 17; Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 4). Et slikt samarbeid handler om et felles ansvar og kan være en støtte for elevens utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Samarbeidet som foreldre beskrev handlet både om at skolen får kunnskap om hvordan foreldre opplever barnet og at lærere får formidlet det som skjer på skolen (jf. Buli-Holberg, Nilsen & Skogen, 2015).

Den gjensidige lærer-foreldrerelasjonen som foreldrene beskrev i denne undersøkelsen, ser her ut til å befinne seg på et nivå der foreldrene har en gjensidig dialog og at de fungerer som reelle partnere (jf. Drugli & Nordahl, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det handler om at det er lagt til rette for en gjensidig dialog fra lærerens side, f.eks. med invitasjon til bruk av jevnlig telefon og mail korrespondanse. Foreldresamarbeidet var viktig for at skolehverdagen skulle fungere godt barna. Det handlet om å kunne forberede læreren på hvordan barnet hadde det, samt at foreldrene ble satt i stand til å forberede barnet på ting som skulle skje på skolen. Det handlet også om at lærere tok kontakt og formidlet informasjon om barnet fra skolen. I samarbeidet opplevde også foreldre å bli møtt med forståelse og de fant også støtte. Partnerskap forutsetter samarbeid, felles mål, samtidig som partene har respekt for hverandres ekspertise, dvs. en gjensidig respekt, samt at partene kan drøfte og kommunisere åpent (Davis, 2000, s. 60). Et samarbeid basert på partnerskap kan gjøre det lettere for foreldre å involvere seg og oppleve støtte fra skolen (Drugli & Nordahl 2016, s. 17; Lassen & Breilid, 2012, s. 35). Foreldresamarbeid der foreldre har en aktiv rolle har positiv virkning for barnet på flere områder, f.eks. med hensyn til læringsutbytte, trivsel og arbeidsvaner (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6; Lassen & Breilid, 2012, s. 32). Samarbeidet som foreldre beskrev fremstår som viktig for å kunne tilrettelegge og etablere et helhetlig opplegg rundt eleven (jf. Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen 2015, s. 72, Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Foreldresamarbeid som fungerer godt kan virke positivt på elevens faglige utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 7). Når foreldre har mulighet til å medvirke og kan ta en aktiv foreldrerolle vil dette kunne ha en positivt virkning for barnet både med tanke på læringsutbytte, trivsel og arbeidsvaner (jf. Drugli & Nordahl, 2016, s. 6, Lassen & Breilid, 2012, s. 32). Den gjensidige kontakten mellom lærer foreldre som foreldrene beskrev i denne undersøkelsen, er en viktig betingelse for faglig inkludering.

## **4.3 Organisatorisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering**

Alle jeg snakket med, opplevde på ulike tidspunkt, at barnet var ute av klassen i løpet av uken. Mye av den organisatoriske differensieringen var knyttet til spesialundervisningen hvor barna deltok på ulike undervisningsarenaer. Det ble beskrevet ulike former for deltakelse, både i grupper med elever fra andre klasser eller med elever fra klassen, deltakelse i eget hus med spesialpedagog og husdyr: «huset», samt at elever deltok i grupper med oppfølging av assistent. Temaet «Organisatorisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering» hadde følgende tre undertemaer; a) Organisatorisk differensiering tilbyr ulike fellesskap og opplevelser, b) Spesialundervisning i grupper muliggjør deltakelse i ordinært faglig fellesskap og c) Spesialundervisning i grupper tilbyr et annet faglig fellesskap og er en forutsetning for faglig inkludering

### **4.3.1 Organisatorisk differensiering tilbyr ulike fellesskap og opplevelser**

Foreldrene beskrev en skolehverdag der barna deltok i klassen, men at barna også deltok i grupper der det foregikk spesialundervisning. For noen barn omfattet dette bare noen timer i løpet av uken:

«(...) han er nok mest i klassen, men at en ja en time i løpet av dagen er han nok gjerne ute, enten i en liten gruppe eller men veldig sjelden, men av og til alene».

For andre omfattet det flere timer og at det varierte mye om de deltok i klassen eller i mindre grupper:

«(...) så har hun vanlig skole og da er det veldig sånn forskjellig fra gang til gang om hun er ute av klasserommet (...).

En mor beskrev en skolehverdag hvor skolen var tilpasset slik at barnet ofte var i mindre grupper med assistent, noe som ble gjort med hensyn til barnet. Foreldrene opplevde imidlertid ikke alltid at disse gruppene ga en god læresituasjon for barnet. Dette gjaldt både sosiale og faglige aspekter. Moren beskrev så et eksempel der hun viste til en positiv erfaring fra en periode da skolene var «på rødt nivå». Skolens organisering her syntes å ha fungert veldig bra med hensyn til faglig inkludering i klassen:

« (...) det tror jeg har vært de beste (...) ukene for henne, for da var de bare halv klasse og så var det de samme lærerne sammen med hun hele tiden, ja, det er det som har fungert best av alt (latter), da ble hun flinke (...) satt på hennes gruppe, og da hadde hun liksom veldig tett oppfølging, så det var bra».

Når vi snakket om hvordan barna opplevde å delta i grupper og når det gjaldt det å ha spesialundervisning utenfor klasserommet, var det foreldres inntrykk av dette var greit og helt vanlig ved denne skolen:

«Jeg har ikke inntrykk av at han tenker noe på det faktisk, det er bare helt greit. Og det er så mange som er inn og ut av klasserommet som dem sier. Jeg prata litt med læreren om det (...) men det er litt tilbakemeldingene jeg fikk og at det er så mange inn og ut (...)».

Barna kunne også gi uttrykk for at likte spesialundervisning i grupper. Det kunne handle om at barna trivdes godt i mindre grupper og at det skapte ro å komme seg litt ut av klassen:

«(...) jeg tror også det at hele opplevelsen der å komme ut av klasserommet og få den roen, er bra for henne da, jeg tror hun trives, kanskje hun trives bedre i, på grupperom enn hun gjør i klasserommet ofte».

### **4.3.2 Spesialundervisning i grupper muliggjør deltakelse i ordinært faglig fellesskap**

Spesialundervisningen ble beskrevet som viktig for barnas deltakelse i ordinær undervisning og i felles aktiviteter i skolen. Det syntes som det var en tydelig sammenheng mellom det som skjedde i spesialundervisningen og det som foregikk i den ordinære undervisningen.

Foreldrene fortalte om forberedelser og arbeid som ble gjort i spesialundervisningen i mindre grupper, og at dette forarbeidet var en viktig forutsetning for at barnet kunne delta i aktiviteter på skolen:

« (...) jeg har jo inntrykk av at det fungerer godt og det har mange ganger vært, altså ting hadde ikke gått uten (latter), særlig de der forberedelsene og det arbeidet de har gjort i forkant av at noe skal skje da (...)».

Det kunne også fungere slik at eleven fikk videreført det faglige arbeidet som de først hadde startet opp med i ordinær klasse. De gikk over i et eget hus der eleven fikk jobbe med faget sammen med spesialpedagogen som en del av spesialundervisningen:

«Det kan ha vært at de starter opp faget i timen, og så går han og den læreren over (...) og fortsetter der med (...) det de i klassen driver med».

Spesialundervisningen i grupper kunne også involverer medelever fra klassen, og da opplevdes det som morsomt å få være med. En mor sa det slik:

« (...) så har det på en måte, de andre har fått være med han på ting, litt sånn, bytta på og det er bare gøy å få være med på de tingene med han (...)».

### **4.3.3 Spesialundervisning i grupper tilbyr et annet faglig fellesskap og er en forutsetning for faglig inkludering**

Spesialundervisning i grupper involverte også elever fra andre klasser og bød slik sett på et annet faglig fellesskap med elever utenfor klassen. Det kunne handle om at barnet lærte fag på en litt annen måte, og at det ble tilrettelagt for faget i mindre grupper. En mor sa det slik:

«Ja, og de er fra andre klasser (...) stort sett, så det er av og til når de er på grupperom med hun spesialpedagogen, så jobber de gjerne, det er to tre andre stykker som hun jobber med (...)».

Foreldrene beskrev også at spesialundervisningen i eget hus tilbød et unikt faglig fellesskap. Det handlet både om at undervisningen pågikk i et eget hus, og at det var de samme rammene som gjaldt for undervisningen hver gang:

«Ja altså de timene (...) da er det faglig fra begynnelse til slutt stort sett, ja (...) hun spesialpedagogen der er noe helt for seg selv, hun har klart å lage en sånn forståelse av at her jobber vi, og det er alle egentlig ganske fornøyd med (...) hun har liksom klart noe ingen andre har klart da, det er liksom et annet hus og det er de samme rammene hver eneste gang og det nok lettere når hun har et helt annet hus og jeg tror det».

En mor trakk også frem at de hadde observert en positiv læringsutvikling eller endring hos barnet etter at barnet hadde startet opp med spesialundervisning:

« (...) han har jo på en måte forandra seg ganske mye i de siste årene når det gjelder skolen da, hvor flink han egentlig har blitt, så jeg vil jo tro at det har vært en god påvirkning da, å få den hjelpen han trenger».

Flere knyttet faglig fremgang til spesialundervisningen, og løftet særlig frem spesialpedagogene som hadde ansvaret for deres barns spesialundervisning. Det kunne handle om at spesialpedagogen hele tiden var opptatt av å tilpasse individuelt, prøve ut og forsøke nye metoder i forhold til barnet:

« (...) hun er totalt avhengig av det og for vi ser at den fremgangen hun har, den hadde hun aldri fått uten hun (...)».

Foreldrene så også at dette resulterte i fremgang i forhold til grunnleggende ferdigheter:

« (...) vi ser jo at hun har lært seg å lese til slutt for eksempel (...)».

#### **4.3.4 Organisatorisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori**

Foreldrene i denne undersøkelsen var fornøyd med at barnet fikk spesialundervisning i egne grupper. Dette var både knyttet til faglig utbytte, at barnet fikk ro til å jobbe med fag, samt at gruppene tilbød et annet faglig felleskap enn det de hadde i ordinær klasse. Valg av organiseringsform må alltid ta hensyn til hva som er nyttig og tjener eleven både faglig og sosialt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 266). Spesialundervisningen som foreldre beskrev muliggjør faglig fellesskap gjennom å videreføre det faglige arbeidet som klassen holder på med, og samtidig forberede barnet på aktiviteter som skal gjennomføres på skolen. I dette tilfellet handlet det om at skolen hadde klart å skape en god sammenheng mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, og at det ga en positiv opplevelse (jf. Nilsen 2017b; Nes, Strømstad & Skogen 2004 ). Det å bli tatt ut av fellesskapet i klassen, kan oppleves som stigmatiserende (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 266). Men det behøver ikke gjøre det, det kan også oppleves som noe positivt (Nes, Strømstad & Skogen 2004, s. 112). Det at bruk av grupper fremstår som det normal organiseringsform kan bidra til at det fungerer bra (jf. Nilsen, 2017a). Spesialundervisning i egne grupper tilbød dessuten et annet faglig fellesskap, der eleven kanskje lærte på andre måter og også kunne trives bedre enn i klassen. Dette kan også relateres til tidligere undersøkelser som viser at noen elever trives bedre sosialt og opplever større fellesskap i forhold til faglige oppgaver i grupper utenfor den

ordinære undervisningen (Nilsen, 2017a, s. 28; Sigstad, 2017; Nes, Strømstad & Skogen 2004, s. 112).

Foreldrene i denne undersøkelsen beskrev en individuelt tilpasset spesialundervisning der barnet stadig utviklet ferdigheter og lærte, samtidig som elevene fikk tilstrekkelig forberedelse og støtte slik at det var mulig å delta i klassens faglige aktiviteter og arbeid. Dette kan sees i sammenheng med at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen var godt samordnet og tilpasset eleven, noe som er avgjørende for en skape en helhet i opplæringen ( jf. Nilsen, 2017b; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Den faglige fremgangen som foreldre kunne oppleve at barnet fikk gjennom spesialundervisning, kan ha sammenheng med at den var godt tilpasset (jf. Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015) og koordinert med ordinær undervisning. Foreldre opplevde også at det kunne være positivt for medelever å delta i grupper sammen med deres barn. Dette kan knyttes til begrepet berikelse, og at det å få delta i spesialundervisning i grupper sammen med elever med vansker, også kunne gi noe positivt og ekstra for medelevene (jf. Befring, 2014). Slik sett kan det synes som om spesialundervisningen bidro til å fremme faglig inkludering.

Da skolen omorganiserte undervisningen på grunn av rødt nivå (Covid-19), opplevde en av foreldrene at barnet i større grad var inkludert enn ellers. Omorganiseringen berørte den organisatorisk og fysiske dimensjonen (jf. Nilsen, 2017a; Mitchell & Sutherland, 2020). Det handlet både om redusert klassestørrelse og plassering. Det handlet også om å sette alle støtte inn i klassen. Erfaringen illustrerer hvordan dimensjonene for inkludering henger sammen (jf. Nilsen, 2017a; Mitchell & Sutherland, 2020). Det vil si endringen i organisering, medførte endret elevantall, fast lærersammensetning og ekstra støtte i klasserommet, noe som resulterte i bedre læringsbetingelser for barnet og mulighet for en mer inkluderende opplæring.

## **4.4 Pedagogisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering**

Når det gjaldt den ordinære undervisningen i klassen, var det flere av foreldrene som uttrykte at de ikke visste i detalj hva som faktisk foregikk i klassen, men at de likevel hadde tillit til at skolen ivaretok deres barn. Samtidig kom det frem mye informasjon i samtaler med foreldrene som handlet om nettopp ulike former for tilrettelegging i klassen og som fremmet muligheter for faglig deltakelse, medvirkning og tilhørighet i klassen. Pedagogisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering hadde følgende fire undertemaer: a)

Tiltak og tilrettelegging i klassen, b) Voksenstøtte i timen, c) Evaluering og kartlegging og d) Differensiering av lekser.

#### **4.4.1 Tiltak og tilrettelegging i klassen**

Foreldre beskrev noen læringsaktiviteter som de opplevde at fremmet samarbeid og deltakelse. Det kunne handle om samarbeidsoppgaver, f.eks. når klassen var på tur, hvor foreldre visste at barnet deltok. I klassen kunne Kahoot (en type quiz) være noe barnet likte å delta på sammen med elevene i klassen. Tilrettelegging i timen kunne også handle om å legge opp til samarbeidslæring med fokus på elevens mestringsområder. En mor fortalte om hvordan barnets styrker ble utnyttet som ressurs i det faglig fellesskapet i klassen og opplevde det som nyttig i forhold til elevens egen læring og mestring:

« (...) noen ting er han veldig god på og det får han lov til bruke litt sånn at han får lov til å lære de andre litt og det tror jeg kjempenyttig både for at liksom han skal lære mer og for selvtilliten da egentlig».

Tilrettelegging i klassen kunne handle om at barna fikk ekstra muntlig informasjon og at lærere var i forkant og forberedte eleven på det som skulle skje i timene. Det kunne også handle om bruk av dagsplaner som ga barnet mulighet til å ha visuell oversikt over dagen i klasserommet. En mor beskrev f.eks. denne støtten slik:

«(...) hun har jo en sånn dagsplan på pulten sin, sånn at hun skal liksom skal være klar over alt som skjer den dagen, (...) det er liksom sånn (...) visuell oversikt».

Det kunne også handle om spesialpedagogiske tiltak som ble utviklet for å støtte elevens mulighet til å delta i timene og øve på klasseromsnormer, som å vente på tur og rekke opp hånda. Dette ble utviklet av spesialpedagogen og øvd på i klasserommet:

« (...) vi har hatt en sånn spesialpedagog som er inne som har lagd sånne (...) fortellinger på en måte, hvordan man stiller opp i køen f.eks. (...)».

#### **4.4.2 Voksenstøtte i timen**

Flere foreldre beskrev også at barnet hadde tilgang på en voksen støtte både i form av spesialpedagog, lærer, barneveileder eller assistent i timene. Det at elevene fikk nødvendig støtte i timene, ble opplevd som positivt og kunne være en viktig forutsetning for at barnet kunne delta i klassen:



« (...) han sitter jo stort sett på en gruppe, det gjør han, men han har også ofte hatt en ledig pult ved siden av seg f.eks., så han har mulighet til å ha en voksen ved siden av (...)».

Flere fikk mye støtte inn i timen og det fremkom også at denne støtten i klasserommet ble benyttet fleksibelt og at det ble justert etter barnets behov for støtte i timene:

« (...) jeg er veldig fornøyd med den kombinasjonen av at de har hun på grupperom og at de ser at når hun kan være i klasserom så er hun det og gjerne da med en ekstra person til stede og de sier også det, at de av og til, ikke bruker den ekstra personen til (...) bare å henge over hun i klasserommet for det er ikke alltid hun trenger det, sånn at det ikke blir veldig tydelig (...) jeg tror de er veldig observant på å gjøre det naturlig da (...)».

#### **4.4.3 Evaluering og kartlegging**

Noen av foreldrene fortalte også om kartlegginger som skolen hadde presentert for dem og som ga dem innsikt i barnets læringsutvikling og støttebehov. Kartleggingen sa også noe om barnets opplevelse av trygghet i skolehverdagen. En mor fortalte at de hadde blitt presentert for en kartlegging som kanskje mest handlet om det sosiale på skolen, knyttet til tilhørighet og trygghet:

«(...) hun skulle plassere alt som hadde med skole å gjøre på et ark, det hun var trygg på, det hun var usikker på, det hun ikke likte, og da var det stort sett de fleste i klassen kom på denne trygg listen (...)».

En annen fortalte om en kartlegging som dreide seg om å få en faglig oversikt for å finne ut hva eleven mestret på egen hånd og hva eleven klarte å få til med litt støtte, samt å få kunnskap om hva eleven forsto. Det å vektlegge barnets forståelse, opplevde foreldrene som en veldig positiv holdning fra skolens side:

« (...) de kartlegger jo han både noen ganger ved at han får gjøre alt selv og da ser man jo et lavere resultat, hadde han på en måte bare fått noen til å lese opp oppgavene så mestrer han jo enda bedre (...) de har på en måte prøvd ulike deler da (...) så er det på en måte forståelsen som er det viktige».

Opplevelser knyttet til evaluering kunne også handle om hvordan det på skolen pågikk en kontinuerlig refleksjon for å tilrettelegge for barnet på best mulig måte i klassen:

«(...) det er på en måte tilrettelegging hele tiden (...) og de er veldig flinke til å reflektere, hvis det på en måte ikke har funka da, så er de ekstremt flinke til å reflektere, hva er det som skjedde her, hva er det vi har gjort eller ikke har gjort som på en måte kan ha trigget dette (...)».

Foreldre fortalte også hvordan lærerne ga fortløpende tilbakemeldinger eller *feedback* til foreldre om barnets faglige progresjon på skolen, en mor sa f.eks. at:

« (...) hvis det er noe spesielt som ha skjedd, liksom ett eller annet fremskritt eller noe så gir de gjerne beskjed om det (...)».

#### **4.4.4 Differensiering av lekser**

Tilrettelegging omfattet også differensiering av hjemmearbeid eller lekser. Dette kunne for flere av foreldrene handle om at barnet fikk en kortere lekse, eller skulle bruke en avsatt tid. Differensiering gikk da på mengde eller på tid:

«(...) hvis oppgaven er at vi skal gjøre en side, så kan det hende vi skal gjøre en halv side eller gjøre en fjerde-dels side hvis det er det vi ser at hun klarer og sånn at det ikke blir for lenge, og så har de vært veldig tydelig på at vi må ikke skal sitte for lenge, hvis det er mer enn 15 minutter så må vi bare slutte (...)».

En mor beskrev også hvordan spesialpedagog hadde utviklet en differensiert lekse hvor både læringsinnhold, mengde og oppfølging var spesielt tilpasset eleven. Spesialpedagogen hadde utformet en egen bok hvor det var bilder fra kjente elementer ifra hverdagen på skolen og en tekst tilpasset det illustrerte innholdet. Leseleksen ble daglig fulgt opp på skolen og det opplevdes som veldig bra. Mor beskrev hvordan dette fungerte:

«Hun får bare en liten lese-lekse hver dag (...) den blir hørt hver dag på skolen og det synes jeg er veldig bra (...) den er veldig, veldig, veldig tilpasset henne».

Differensiering som omfattet metoder kunne handle om at spesialpedagogen viderefremmet ulike læringsmetoder og tilnærminger som de har hatt god erfaring med fra spesialundervisningen. Dette kunne foreldre kunne dra nytte for å støtte barnet med leksene:

«(...) hun er flink til å liksom angripe ting på flere måter og gjerne forteller oss om hvilke metoder hun bruker, sånn at vi kan bruke samme tilnærmingstyper hjemme (...)).»

#### **4.4.5 Pedagogisk differensiering som forutsetning for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori**

I denne undersøkelsen fortalte foreldrene om tettere oppfølging både i form av voksenstøtte, men også når det gjaldt struktur f.eks. i form av dagsplaner og ekstra informasjon i den ordinære undervisningen. Elever med spesialundervisning trenger ofte bedre struktur og tettere oppfølging enn andre elever (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Tiltak som dagsplaner, ekstra informasjon og voksenstøtte handler om pedagogisk differensiering som retter seg individuelt og som støtter eleven i ordinær undervisning (jf. Fosse, 2014). Foreldrene beskrev også hvordan lærerne var flinke til å tilrettelegge og at de var gode på å vurdere når barna trengte ekstra voksenstøtte. Bruk av assistenter eller ekstra lærere i undervisningen kan være positivt dersom disse ressurspersonene har tilstrekkelig faglig kompetanse til å jobbe med elever med spesielle behov og at de har metoder for å samarbeide (Haug, 2014, s. 23). Foreldrene ga inntrykk av at pedagogisk differensiering i form av voksenstøtte i undervisningen fungerte adekvat og positivt (jf. Haug, 2014). Foreldrene fortalte også om individuelt rettede spesialpedagogiske tiltak som hadde til hensikt å støtte elevens fungering i klassen, og som viste hvordan spesialpedagogen jobbet sammen med lærer for å hjelpe elevene til å delta sammen med klassen. Slik samordning og koordinering av ordinær undervisning og spesialundervisning er viktig for å forbedre læringsutbytte for elever med spesialundervisning (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015).

Foreldrene fortalte om arbeidsmåter i klassen der deres barn deltok aktivt. Det handlet både om samarbeidsoppgaver, bruk av Kahoot, samt læringsaktiviteter hvor eleven får lære bort til medelever. Differensiering kan handle om variasjon i arbeidsmåter og arbeidsmetoder (Dale & Wærness, 2009; Nilsen 2019, s 618-619; Fosse, 2014). Undervisning som omfatter samarbeidsoppgaver, samarbeidslæring og spill er eksempler på pedagogisk differensierte læringsaktiviteter rettet mot et felleskap og er eksempel på varierte arbeidsmåter som involverer flere medelever (jf. Fosse, 2014). Differensiering handler også om at eleven skal oppleve mestring på ulike arenaer (Dale & Wærness, 2009). Ved å ha fokus på elevens styrker og jobbe med det eleven er god på kan en oppnå positive læringsopplevelser og gi eleven selvtillit (Dale & Wærness, 2003). Når foreldre forteller om barn som får benytte det de er

gode på til å lære bort til medelever, fokuserer skolen på barnets mestringsområder (jf. Dale & Wærness, 2009).

Ved siden av en generelt inntrykk av at lærere fortløpende reflekterte og evaluerte for å tilrettelegge best mulig for barna, ble det også foretatt kartlegging av elevene. Skolen viste hvordan de evaluerte elevenes læringsutvikling og opplevelser i disse læringsmiljøene. Den ene typen kartleggingen som foreldrene beskrev i undersøkelsen, handlet om å finne ut hva eleven klarte selv og hva eleven kunne få til med litt støtte. Det arbeidet kan knyttes til Vygotskji (2020) teori om den nærmeste utviklingszone. Det handler om hvordan en kan kartlegge hva barnet kan og hva barnet kan få til med litt støtte fra den kompetente andre, f.eks. læreren (Vygotskji, 2020, s. 166). Den andre typen kartlegging som kom frem handlet om elevens opplevelse av skolemiljø: om trygghet og trivsel. For å tilpasse undervisningen, må lærerne kjenne eleven, de må vite noe om elevens læringspotensial, og hva eleven har lært (Haug, 2014). Kartlegging av elevene er nødvendig for å legge grunnlag for differensiering av opplæringen, både i forhold til innhold, arbeidsmetoder og med hensyn til arbeidsmåter som fungerer for eleven (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 58). Kartleggingen som foreldre omtaler viser hvordan skolen følger med på elevens læringsutvikling, slik at de får et grunnlag for å differensiere opplæringen (jf. Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 58; Haug, 2014). Kartlegging er viktig for å vurdere elevens progresjon og om man eventuelt skal bytte læringsstrategi (Haug, 2014, s. 37). Det er også viktig å kartlegge miljøfaktorer som påvirker elevens læring (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, s. 58). Differensiering handler vurdering og evaluering (Nes, Strømstad & Skogen, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 193) her var det knyttet til både læring, læringsbetingelser, læringsmiljø og elevens utbytte av opplæringen.

Foreldre viste også hvordan skolen jobbet med differensiering gjennom sine erfaringer fra leksearbeider. Lekser kunne være lagt opp slik at mengden var redusert eller at eleven skulle bruke en avgrenset tid på leksen. Hjemmearbeid kunne også være utformet av spesialpedagogen og var da mer individuelt rettet. Det gjaldt også arbeidsmetoder som ble videreformidlet til foreldre. Pedagogisk differensiering kan handle om å justere nivå og tempo og det må ta hensyn til elevens læreforutsetning og behov (Dale & Wærness, 2009, s. 49). Det å differensiere leksemengde og -tid er relativt vanlig pedagogisk differensiering (Fosse, 2014, s. 423). Slik differensiering kan muliggjøre faglig inkludering fordi eleven får samme fagstoff som resten av klassen (jf. Nilsen, 2019), men får begrenset mengde og tempo slik at det tilpasses elevens (jf. Dale & Wærness, 2003). Den mer individuelt rettede pedagogiske differensieringen (jf. Fosse, 2014) handler om å tilrettelegge ut i fra hensyn og

behov hos barnet. Det viser også hvordan skolen jobber med differensiering av læringsmetoder og innhold (jf.Skaalvik & Skaalvik).

## **4.5 Godt læringsmiljø som forutsetning for faglig inkludering**

I intervjuene kom det frem flere sider ved undervisningen som handlet om styrker ved elevenes læringsmiljø. Dette er sider ved klassemiljø, lærer og lærere, medelever og det fysiske innemiljøet, som ble vurdert å være en forutsetning for faglig inkludering. Godt læringsmiljø som forutsetning for faglig inkludering ble her delt inn i følgende fire undertemaer a) Aksepterende og raust læringsmiljø, b) Medelever: støtte, motivasjon og omsorg, c) Læreren og lærerne er viktig for inkluderende læringsmiljø samt d) Fysisk utforming.

### **4.5.1 Aksepterende og raust læringsmiljø**

Klassemiljøet til barna ble beskrevet av foreldrene i undersøkelsen. Flere av foreldrene opplevde klassemiljøer som var rause, tolerante og de oppfattet at det var fokus på at alle skulle være med. Det handlet også om opplevelse av et læringsmiljø med fravær av press. Deres opplevelser handlet om klassemiljøer som var aksepterende og at det var rom for å være annerledes. Mor om klassemiljøet:

«Egentlig veldig godt, eh, (...) jeg har liksom inntrykk av at det er, at det er veldig mange forskjellige, altså de er så veldig forskjellige de barna, men de fungerer veldig godt sammen, ja alle har liksom sine behov egentlig (latter), at det er veldig sånn raushet for å være litt annerledes (...)».

Foreldre beskrev også klassemiljøer hvor det er fokus på at alle skal delta:

« (...) jeg tror de jobber veldig bra med at alle, med å få med alle, at de har mye fokus på det da (...)».

Opplevelser knyttet også til at det å være annerledes er naturlig og at dette er noe medelever forstår:

«(...) så skjønner jo selvfølgelig alle elevene at hun er annerledes og trenger hjelp på en annen måte, men jeg føler at de har veldig fokus på at det er naturlig og at det ikke liksom er noe negativt med å være annerledes (...)».

Fravær av press og på det å skulle prestere ble også trukket frem som en viktig faktor for at barnet trivdes i skolen og at skolen hadde klart å få til dette på en god måte overfor barnet:

(...) jeg synes liksom ikke skolen bærer så mye preg av det, der har de klart å gjøre det på en veldig god måte, at det er liksom ikke det presset på han da liksom».

#### **4.5.2 Medelever: støtte, motivasjon og omsorg**

En mor beskrev hvordan barnet hennes benyttet medelever som støtte i timen og oppfattet dette som en ressurs. Det at elevene hadde god kjennskap til hverandre og at en følte tilhørighet i klassemiljøet var en støtte. Når elevene kan finne støtte hverandre kan dette ivareta hensyn som ikke alltid vikarer eller ukjente lærere klarte å ivareta:

« (...) jeg tror det er mye støtte der faktisk, i de andre. Jeg vet at liksom når han er usikker, hvis læreren har sagt noe, hvis det typisk er en annen lærer som ikke er innom så ofte, så fortalte han meg da at det er ikke alltid han skjønner hva han skal, for han har ikke helt fått med seg hva han skal og da spør han de rundt, de han sitter med og sånt».

Samarbeid med medelever kunne også fungere som motivasjon ved at barnet fokuserte mer på skoleoppgaver når andre elever også gjorde det:

« (...) oppførsel og alt sånt, det blir jo smittet over på en måte (...) både sosialt og skoleoppgavene egentlig (...)».

En mor beskrev også hvordan eget barn er opptatt av å delta og jobber for å mestre på nivå med medelevene i klassen. Det fortalte også noe om barnets motivasjon og et ønske om å delta i et faglig fellesskap.

«(...) i timene (...) følger han på en måte det de gjør og han er ekstremt opptatt av å bli ferdig klare det samme som de andre».

Flere foreldre beskrev også medelever som omsorgsfulle og at de opplevde aksept. En mor opplevde at aksepten og omsorgen fra medelever var avgjørende for inkludering i klassen:

« (...) og det ser vi også av medelever som på en måte viser omsorg og som på en måte kanskje godtar mer fra vårt barn enn fra andre fordi de vet årsaken til hvorfor ting er som det er, det er kanskje det viktigste i forhold til inkludering, det med den aksepten der».

### **4.5.3 Læreren og lærerne viktig for inkluderende læringsmiljø**

Flere foreldre trakk frem læreren og spesielt at kontaktlæreren var en viktig ressurs for å skape et godt læringsmiljø, klassemiljø og at læreren fremstod som en tydelig klasseleder. Læreren blir trukket frem som en sentral aktør for at klassen hadde et godt læringsmiljø:

« (...) jeg tenker at det handler om, læren i seg sjøl, de som jobber der har utrolig mye å si (...)».

Det at læreren var så engasjert betydde mye for læringsmiljøet i klassen:

« (...) jeg tror det har veldig mye å si det engasjementet læreren viser i det og, han har en lærer som er og han har jo flere lærere, men de andre kjenner jo jeg ikke så godt til, men hun klasseforstanderen er så utrolig engasjert og jeg tror det gjør veldig mye da».

Trygg klasseledelse ble også fremhevet av en mor og at dette var viktig for å skape godt klassemiljø:

«Det er en lærer som tar tak med en gang og ordner opp og ja» .

Det ble også beskrevet en generell tilfredshet med kontaktlærer og at dette også hadde vært gjeldende ved bytte av lærer:

«(...) hun har hatt veldig flinke kontaktlærere, de byttet (...) det var vi ekstremt nervøs til, fordi vi var veldig fornøyd med hun første, men det har også gått veldig bra (...)».

Flere fortalte også at de opplevde eller hadde inntrykk av at lærere og spesialpedagoger samarbeidet om å legge opp undervisningen for barnet:

«Det er jo en spesialpedagog eller det er to (...) men det er nok veldig nært samarbeid med lærer da, i klassen».

Mange erfarte også at alle de voksne som barna var i kontakt med på skolen var gode på å møte barnet deres:

«(...) jeg synes egentlig at alle lærerne han er borti faktisk er veldig flinke med han».

En mor forklarte at selv om mange var flinke å ta hensyn til å tilrettelegge for barnet, så var mangel på samarbeid mellom lærere hovedforklaringen til at barnet ikke hadde fått god nok opplæring i enkelt fag. Dette ble knyttet til en mangel på dialog mellom lærere og at de derfor ikke hadde registrert at barnet ikke har fått den undervisning den skulle hatt:

« (...) jeg vet ikke helt om de snakker så mye sammen de som har med hun å gjøre, det vet jeg ikke helt (...).

#### **4.5.4 Fysisk utforming**

Betingelser for godt læringsmiljø kan også henge sammen skolens fysiske miljø. Foreldrene beskrev en fin skole med gode uteområder og fine lekeapparater, de beskrev også at det var stor plass, store klasserom med tilhørende grupperom. Dette ga også muligheten for en fleksibel organisering og aktiv bruk av grupper:

«(...) skolen er veldig fint konstruert sånn (...) det er lett å gå ut og inn av klasserom til grupperommene, så de henger naturlig sammen (.) de er rett over gangen og litt sånn koselig sofakroker og sånt da».

#### **4.5.5 Godt læringsmiljø som forutsetning for faglig inkludering – diskusjon i lys av teori**

En viktig betingelse for et inkluderende miljø i klassen slik foreldre opplever det handler om aksept, toleranse og en forståelse for at vi har ulike behov. De beskriver klassemiljøer hvor medelever har omsorg for hverandre og hvor det finnes raushet. Et kjennetegn ved en inkluderende skole er at de har klart å etablere et aksepterende og godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221; Imsen, 2016, s. 466; Haug, 2020). Det er miljøer hvor det f.eks. oppleves trygt å si ifra om noe er vanskelig og man tør be om hjelp, og at en blir godtatt for den man er (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221). Der differensiering og tilpassing er vanlig vil også frykten for å skille seg ut være mindre, og elever med ekstra



behov for individuell tilrettelegging vil skille seg mindre ut (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 222). Ut fra det foreldrene fortalte, kan det se ut som om lærerne har lykkes med differensiere og tilpasse slik at det oppleves normalt at alle har litt forskjellige behov og at det er akseptert (jf. Skaalvik & Skaalvik, s. 222; Imsen, 2016, s. 466; Haug, 2020). Trygge læringsmiljøer har positiv effekt på flere områder både sosialt og faglig (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 222; Mitchell & Sutherland, 2020, s. 220; Sunnevåg, 2016, s. 9). Foreldre beskrev medelever både som en ressurs og en støtte i forhold til det sosiale og i forhold til det faglige på skolen. Når foreldrene beskrev hvordan barna har benyttet medelever som støtte for å komme videre i skolearbeidet kan medelever fungere som «*den kompetente andre*» (jf. Nilsen, 2019). I gode læringsmiljøer finner vi aktivt engasjement for læring gjennom, gode lærer og elev relasjoner og positive relasjoner mellom medelever (Haug, 2020, s. 305; Sunnevåg, 2016, s. 8).

Læreren i seg selv ble tillagt stor betydning for læringsmiljøet i klassen, både gjennom engasjement og en tydelig klasseledelse. Foreldrene opplevde at læreren betød mye og det kan oppfattes som læreren i seg selv var en betingelse for å lykkes med faglig inkludering (jf. NOU 2013:16; Meld.St.6 (2012-2013); Nordahl et al. 2018). At læreren blir tillagt vekt finner støtte flere steder, i NOU (2003:16) står det blant annet at lærerne er «*...den viktigste betingelsen for en likeverdig og kvalitetssterk grunnopplæring*» (NOU 2003:16: 2003, s. 11). Et godt læringsmiljø er viktig for elevens faglige og sosiale utvikling og læreren er en viktig faktor for både miljøet og elevenes læringsutbytte (NOU 2003:16: 2003, s. 62; Meld.St.6 (2012-2013) s. 56; Nordahl et al. 2018, Haug, 2014). Samtidig handlet det ikke bare om en lærer, men også om samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger. Foreldre beskrev det de opplevde som et nært samarbeid og at dette også hadde resultert i at alle som var med eleven var flinke til å tilrettelegge. Tett samarbeid mellom lærere og spesialpedagoger er avgjørende for å lykkes med en inkluderende og tilpasset opplæring for alle elever (jf. Nordahl et al. 2018, s. 108, Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015, Mitchell, 2015). Det handler om å ivareta et helhetlig opplæringstilbud for eleven (jf. Buli-Holmberg Nilsen & Skogen, 2015). Foreldre var fornøyd også ved lærerbytte og opplevde at alle lærere barnet er i kontakt med var gode på å tilrettelegge. Slik sett kan det handle om mer enn bare en enkeltlærer, men om en skolekultur hvor lærere deler kunnskap og samarbeider slik at barnet blir ivaretatt også ved overganger og bytter (jf. Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Samtidig var ikke dette bildet helt entydig da en forelder også opplevde at barnet ikke har fått god nok opplæring i enkelt fag og knyttet dette selv til mangel på samarbeid mellom lærerne.

Det at klasserommene var store og det var lett tilgjengelighet til grupperom, som også beskrives som koselige, er også av betydning fordi fysisk miljø og god tilgjengelighet f.eks.

til grupperom, lærestoff og materialer er en viktig faktor for inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017; Haug, 2014). En differensiert opplæring handler også om å kunne tilby og benytte ulike læringsarenaer, både klasserom, grupperom og ulike spesialrom (Dale & Wærness, 2003, s. 48).

## **4.6 Ressurser er en viktig forutsetning faglig inkludering**

Et siste hovedtema var ressurser og at ressurser var en nødvendig betingelse for faglig inkludering. Foreldrene i denne undersøkelsen opplevde at deres barn hadde fått mye ut av skolens ressurser. Flere foreldre trakk frem at de hadde fått mye ressurser noe som hadde ført til at barnet fikk lære mye og hadde personer rundt seg som ga god støtte til barnets læring. Dette oppleves for noen som en privilegert situasjon å være i:

«Nei, vi tenker hver dag at vi er ekstremt privilegerte som har hun læreren vi har, hun spesialpedagogen og hun er så flink med hun, og at vi har fått mye læring, mye timer, at vi har de timene vi har (...) vi har ikke måttet kjempe for de timene».

Foreldre trekker også frem at ressurser som var satt inn også har vært nødvendig for å ivareta barnet i skolen:

«Jeg har inntrykk av at de følger opp veldig godt, nå har jo han heldig og har mye ressurser rundt seg, som har vært helt nødvendig og (...) men ja».

En mor trakk også fram at skolen hadde fjernet ressurser og opplevde at dette har skjedd fordi det fungerte bedre for deres barn og at det handlet om skolens evne til å tilrettelegge:

«Samtidig har de også fjernet ressurs, for han har jo altså et veldig stort vedtak, ikke sant han skal følges opp (...) men der har de på en måte funnet ut at det passer bedre for han å forholde seg til færre, ikke sant, så de på en måte hele tiden tilrettelegger og imøtekommer hans behov faktisk».

### **4.6.1 Ressurser er en viktig forutsetning faglig inkludering – diskusjon i lys av teori**

Foreldrene trakk frem at mye ressurser hadde vært en nødvendig forutsetning for å ivareta en god opplæring for barnet i skolen (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Foreldre knyttet ressurser til læring. Denne bruk av ressurser inn mot eleven var

en viktig forutsetning for faglig inkludering. Det var ressurser til å tilrettelegge. Inkluderende opplæring krever ressurser, det må finnes ressurser for å støtte undervisning og læring (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Foreldrene fortalte også om en skolen som viste evne til å tilrettelegge på en slik måte at ressurser kunne reduseres rundt barnet, fordi de så at det var mer hensiktsmessig for å møte barnets behov. Gjennom bedre tilpassing i den ordinære undervisningen kan en minske behovet for spesialundervisning (jf. Nilsen 2019, s. 621; Haug, 2014, s. 26). Dette viser også at skolen benyttet sin kjennskap til barnet til å redusere tiltak og tilrettelegge ut i fra det som var mest hensiktsmessig for eleven .

## 4.7 Sammenfattende diskusjon

I denne delen vil jeg oppsummere de seks hovedtemaene fra analysen av dette datamaterialet og diskutere temaene i relasjon til dimensjonen faglig inkludering (jf. Nilsen, 2017a) og følgende kriterier som Mitchell (2020) definerer som forutsetninger for å oppnå en inkluderende opplæring: tilpassing, plassering og organisering, aksept, støtte og ressurser (jf. Mitchell & Sutherland, 2020). Det er foreldrenes opplevelser og erfaringer med faglig inkludering i skolen som løftes frem og sees i lys av en teoretisk forståelse av inkludering i skolen (jf. Mitchell, 2005; Qvortup & Qvortrup, 2018; Olsen, 2020; Nilsen, 2017a).

Foreldrene i dette prosjektet var helt tydelige på at det sosiale felleskapet som nærskolen representerte, var et naturlig felleskap som de ønsket deres barn skulle være en del av. Plassering i nærskolen er en viktig forutsetning for inkludering (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Foreldrene vektla tilhørighet, det å være del av et fellesskap og det sosiale aspektet som viktige elementer i skolen. De var positive til at barna fikk undervisning både i ordinær undervisning og i spesialundervisning i mindre grupper. På grunnlag av foreldrenes beskrivelser, kan deres perspektiver synes å være innenfor en moderat inkluderingsforståelse (jf. Strømstad, Nes & Skogen, 2004). De perspektiver som foreldrene i denne undersøkelsen representerer er på et personlig nivå, og handler om foreldrenes subjektive erfaringer av faglig inkludering (jf. Nilsen, 2017a; Olsen, 2020, s. 15). Foreldrene i undersøkelsen hadde erfaringer fra sin skole, og de oppfatningene de hadde, er relatert til denne skolen (jf. Olsen, 2020). Det at foreldrene var fornøyd med at barnet både deltok og fikk støtte i klassen og i mindre grupper, er knyttet til opplevelser av aksept, tilhørighet og trygghet, slik de erfarte det i disse felleskapene. Det henger også sammen med av hvordan de opplevde at skolen tok hensyn til barnets behov. Barna hadde trolig ulike grader av tilhørighet til de gruppene og de felleskapene de deltok i, i løpet av skoleuken (jf.

Qvortrup & Qvortrup, 2018). Foreldrenes forståelser slik de her fremkommer, kan muligens representere en mer fleksibel inkluderingsforståelse, som innebærer at det er mulig å være en del av ulike felleskap, og at en også kan snakke om ulike grader av inkludering i de ulike felleskapene (jf. Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 9).

Spesialundervisning i grupper ble brukt både til å forberede for og videreføre det faglige arbeidet som skjedde i ordinær undervisning. Foreldrene opplevde stort sett at barnas lærere og spesialpedagoger samarbeidet. Spesialundervisningen fremsto som en nødvendig betingelse for å kunne delta i ordinær undervisning. Foreldre hadde også inntrykk av at det å delta i undervisning i mindre grupper utenfor klassen, var helt vanlig, og at det å delta sammen med barnet som mottok spesialundervisning, ble opplevd positivt av medelevene. Gjennom å utforme fleksible løsninger for elevene, slik at de både deltok i klasse og i mindre grupper (jf. Mitchell & Sutherland, 2020, s. 52) la skolen til rette for faglig inkludering. Den organisatoriske differensieringen (jf. Nilsen, 2019; Nes, Strømstad & Skogen, 2004; Fosse, 2014) fungerte godt slik den ble beskrevet av foreldrene. Dette kan henge sammen med at det var etablert et godt samarbeid mellom de som hadde ansvar for barnets opplæring (jf. Holmberg, Nilsen & Skogen 2015; Nilsen, 2019). Når spesialundervisningen og den ordinære undervisningen fungerer i sammenheng, kan dette bidra til å fremme deltakelse og gi eleven større utbytte av opplæringen, noe som er viktig for den faglige inkluderingen (jf. Haug, 2014). I denne undersøkelsen dreiet den fleksible organiseringen av undervisningen seg om muligheten til å delta i ulike felleskap, noe foreldrene opplevde som positivt, siden barna opplevde tilhørighet og inkludering i disse felleskapene (jf. Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det handlet ikke om å være inkludert eller ekskludert, men å være inkludert i ulike faglige felleskap (jf. Qvortrup & Qvortrup, 2018). Når det er en faglig sammenheng mellom de ulike felleskapene som elevene deltar i, kan dette bidra til at eleven får større læringsutbytte. Da blir det en helhet i opplæringen (jf. Holmberg, Nilsen & Skogen 2015; Nilsen, 2019). Fleksibel organisering som legger til rette for faglig deltakelse i både klasse og i mindre grupper, kan slik sett bidra til å fremme faglig inkludering (jf. Nilsen, 2017a).

Det å bli tatt ut av en klasse, kan oppfattes som stigmatiserende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). At det ikke ble oppfattet slik av foreldrene i denne undersøkelsen, kan henge sammen med at organiseringsformen var vanlig ved denne skolen. Ved utstrakt bruk av organisatorisk differensiering, vil det kunne være en normal del av skoledagen (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013; Nilsen, 2017a). Foreldrene fortalte også at medelever ofte kunne sette pris på å delta i grupper sammen med deres barn i spesialundervisningen. Befring (2019) snakker om et berikelsesperspektiv. Det at medelever oppfatter det som positivt å delta i grupper sammen

med barn som mottar spesialundervisning, handler om *berikelse* (jf. Befring 2014; Dale & Wærness, 2003). Organisatorisk differensiering kan gi alle mulighet til å delta i varierte undervisningsformer, noe alle elever kan profitere på (jf. Dale & Wærness, 2003). Slik den organisatoriske differensieringen her ble beskrevet, bidrar den også til faglig inkludering (jf. Nilsen, 2017a)

I den ordinære undervisningen opplevde foreldrene at skolen på ulike måter jobbet for å støtte barna. Det handlet om å gi voksenstøtte i timen, utarbeide dagsplaner, gi ekstra informasjon, lage individuelt utformede spesialpedagogiske tiltak, justere arbeidsoppgaver i forhold til tempo og mengde, samt å utarbeide individuelt tilrettelagte lekser og kartlegginger. Det dreide seg om ulike former for pedagogisk differensiering som var individuelt rettet (jf. Fosse, 2014) – en differensiering som var nødvendig for å tilpasse ut ifra elevenes forutsetninger og behov (jf. Fosse, 2014; Dale & Wærness, 2009; Nes, Strømstad & Skogen, 2004). Foreldrene beskrev også bruk av spill og samarbeidsoppgaver. Det handlet om differensiering som tok sikte på å involvere eleven i fellesskapet (jf. Fosse, 2014). Foreldrene fortalte også om ulike former for kartlegginger med informasjon både om elevens læringsutvikling (jf. Vygotskji, 2001) og om elevens opplevelse av læringsmiljøet (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Kartlegging gir muligheter for å vurdere elevenes utbytte av undervisningen, samt å justere tiltak (jf. Haug, 2014). Foreldrenes erfaringer viser at skolen jobbet med å tilpasse innenfor den ordinære undervisningen gjennom aktiv bruk av ulike former for pedagogisk differensiering, noe som er et viktig kriterium for å lykkes med en inkluderende opplæring (Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014).

Læringsmiljøet som foreldre beskrev var preget av raushet og aksept, som samtidig ga et rom for å være forskjellig. Det handlet også om lærere som var engasjerte og som samarbeidet. Foreldre tiller lærerne stor betydning for å skape godt læringsmiljø. Det ble også trukket frem at elevene var omsorgsfulle, støttende og rause med hverandre. Det at skolen klarer å etablere et aksepterende læringsmiljø, er en viktig forutsetning for en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Foreldrene i denne undersøkelsen hadde erfaringer som både handlet om pedagogisk og organisatorisk differensiering. Det trygge læringsmiljøet som ble beskrevet, kan ha sammenheng med at skolen hadde en aktiv bruk av differensiering, både pedagogisk og organisatorisk (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Foreldrene opplevde at barna deres ble godtatt for den de var, at det var lov til å avvike fra gjennomsnittet, at det fantes aksept, omsorg, og at det var raushet; kvaliteter som kjennetegner et godt læringsmiljø (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 221). Foreldres erfaringer er knyttet til opplevelsesdimensjonen (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Fra deres perspektiv har skolen lyktes med å etablere et aksepterende læringsmiljø, noe som er viktig for en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Det er også viktig med tanke på faglig inkludering (jf. Nilsen, 2017a) fordi elever lærer bedre i et trygt og forutsigbart miljø (Mitchell & Sutherland, 2020, s. 220; Sunnevåg, 2016, s. 9).

Foreldrene beskrev et nært samarbeid med skolen der de opplevde å bli lyttet til, deres innspill ble tatt på alvor, de kunne medvirke, de opplevde å bli hørt, og det var lagt til rette for en gjensidig dialog. Foreldrene fortalte om samarbeid med skolen som involverte både ledelse og flere lærere. De opplevde også at de hadde et godt samarbeid med PPT og BUP. Det formelle samarbeidet som foreldre beskrev var kjennetegnet ved en åpen dialog, partnerskap, der foreldrene kunne medvirke og oppleve å bli hørt (jf. Drugli & Nordahl; 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020b; Davis, 2000). Samarbeid som involverer både foreldre, skolens ansatte og PPT, kan bidra til å gi eleven bedre støtte, f.eks. via en økt forståelse av barnet. En slik støtte kan være et viktig kriterium for en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014).

Skolen inviterte til et samarbeid som også strakk seg ut over det rent formelle (jf. Forskrift til Opplæringslova, 1998, § 20-3), dvs. et samarbeid som var jevnlig og ved behov med kontakt via f.eks. telefon og e-post. Det gjensidige foreldresamarbeidet som foreldrene beskrev og som var initiert av lærer, var kjennetegnet av en gjensidig åpen dialog (jf. Drugli & Nordahl; 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det nære samarbeidet var viktig for foreldrene: de kunne forberede barna for skolen, de kunne ha dialog rundt barnets lekser og de opplevde å bli møtt med forståelse og støtte. Gjennom at skolen legger til rette for et samarbeid basert på gjensidig dialog, vil også gjøre det lettere for foreldre å involvere seg (jf. Drugli & Nordahl, 2016). Foreldrene i denne undersøkelsen opplevde at de kunne gi tilbakemeldinger til skolen, de kunne støtte barnets læring gjennom samarbeid med skolen, og de kunne medvirke i møter med skolen. Et nært samarbeid med foreldre kan bidra til å belyse faktorer som påvirker praksis og således skape muligheter for endring (jf. Sande, 2020). Det at skolen la til rette for et nært samarbeid, kan være et viktig bidrag til prosessen med å utvikle en inkluderende skolekultur (jf. Sande, 2020, s. 27). Dette henger også sammen med at foreldrene blir sett som en viktig del av det totale læringsmiljøet i skolen (jf. Drugli & Nordahl, 2016, s. 7; Lassen & Breilid, 2012, s. 32; Imsen, 2016, s. 440). Et godt foreldresamarbeid oppstår ofte ikke i et vakuum helt for seg selv, men vil være et viktig element i en positiv skolekultur (Drugli & Nordahl; 2016, s. 11). Samarbeidet som var

etablert mellom foreldrene og skolen i dette tilfellet, oppleves å være en viktig betingelse for at faglig inkludering finner sted.

Alle foreldrene som deltok i denne undersøkelsen, opplevde at skolen hadde tilstrekkelig ressurser til å ivareta deres barn i opplæringen. De opplevde også at ressursene var nødvendig for å få til en god tilrettelegging. Når det finnes ressurser for å støtte undervisning og læring vil dette også medvirke til en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Foreldrene som ble intervjuet opplevde at barna hadde et godt læringsutbytte og at den ekstra støtten de fikk, var viktig for faglig fremgang.

De subjektive kriteriene for inkludering handler om den opplevelse og de erfaringer elever og foreldre har (Nilsen, 2017a). I denne undersøkelsen hadde mange foreldre positive opplevelser knyttet til deres barns deltakelse i skolen, både med hensyn til faglig fremgang, deltakelse i klassen, tilhørighet i klassen og tilhørighet og deltakelse i mindre grupper. Selv om enkelte foreldre savnet mer samarbeid mellom lærerne og kunne ønske seg mer deltakelse i felleskap på vegne av eget barn, ble det understreket at det viktigste var at skolen tok hensyn til barnets behov. Betingelsene for at en inkluderende opplæring skal fungere, er sammensatte (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Når foreldrene som her opplever at skolen legger til rette for en faglig inkludering for eget barn, handler det om at mange av kriteriene for en inkluderende opplæring, er oppfylt (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Det handler om tilpassing både i ordinær undervisning og i spesialundervisning og at det er en sammenheng mellom disse. Videre handler det om at det eksisterer et aksepterende læringsmiljø, som gir nødvendig støtte, både gjennom et godt samarbeid mellom lærere og foreldre, mellom ansatte i skolen, og via et fungerende samarbeid med andre aktører, som f.eks. PPT. Det handler også om at det finnes nødvendige ressurser til opplæringen. *Selv om inkludering gjelder alle elever i skolen, er de mest sårbare elevene en god test på hvor langt skolen har kommet i arbeidet med inkludering»* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 192). Ut ifra den opplevelsen foreldre beskriver i denne undersøkelsen, så synes det som om denne skolen i stor grad har lyktes i arbeidet med faglig inkluderende praksiser.

## 4.8 Metodiske begrensinger

Hvilke resultater en får som funn fra en undersøkelse, kan ha sammenheng med ulike forhold, f.eks. undersøkelsens utvalg, intervjuguide, intervjusituasjon og selve analysen. De

seks foreldrene som deltok i denne undersøkelsen representerte fem elever i skolen. Utvalget er relativt lite. De var invitert av skolen ut ifra forhåndsbestemte utvalgs-kriterier. Det kan hende det er lettere å svare ja på en slik forespørsel når en har et positivt inntrykk av skolen. Men det motsatte kunne jo også vært tilfelle. Jeg fikk inntrykk av at noen foreldrene deltok nettopp fordi de var fornøyd med hvordan barna hadde det på skolen. Samtidig var det ulike områder de løftet frem og enkelte var også kritisk til noen sider ved opplæringen. Slik sett var det en variasjon i utvalget og deltakerne hadde mye erfaring og opplevelser fra tema jeg ønsket å belyse.

For å få bedre kunnskap om barnas opplevelse av faglig inkludering, kunne det også vært nyttig å observerte i timer og kanskje intervjuet elever. Men for formålet for denne oppgaven var det foreldrenes opplevelser som var viktige å belyse. Underveis i intervjuet spurte jeg f.eks. om foreldrene hadde inntrykk av at elevene samarbeidet om fag i timene. Jeg fikk imidlertid inntrykk av at en del slike spørsmål var vanskelig for foreldrene å svare på. Som intervjuer bruker en seg selv som forskningsinstrument (jf. Kvale & Brinkmann, 2015) og en må være bevisst på intervjuereffekt. En videre utforskning av spørsmål om det som pågikk i timen kunne virke ledende. Jeg forsøkte derfor å gå videre i intervjuer, når jeg opplevde at foreldre ble litt usikre, for å unngå å påvirke eller være ledende.

Intervjusituasjonen var litt spesiell siden alt måtte foregå på Zoom via UiO-desktop. Dette ga ikke perfekt lyd og bilde hele tiden. Innledende småprat blir også litt kunstig i Zoom, og det kan skape avstand i et første møte med nye mennesker. Sånn sett var det en litt underlig setting ved at en plutselig satt ansikt til ansikt med et nytt menneske. Ved et fysisk møte kunne vi ha snakket litt om løst og fast, f.eks. på turen frem til intervjustedet og området rundt. Slikt forsvinner i et digitalt møte. Samtidig fikk vi en slags oppvarming fordi alle intervjuene ble innledet med en kort briefing (jf. Kvale & Brinkmann, 2015) før selve intervjuet startet. Jeg forsøkte også å ivareta en naturlig samtaleoppstart ved å utarbeide en intervjuguide som åpnet med litt enkle og ledige spørsmål (jf. Dalen, 2011) og avslutte naturlig med debriefing (jf. Kvale & Brinkmann, 2015) med litt mer generelle spørsmål (jf. Dalen, 2011). Det kan også hende at digitale intervjuer bidrar til å rekrutterte andre deltakere enn de som ville stilt i et fysisk møte.

Hva som er utledet i analysen har sammenheng med mine tolkninger av intervjupersoner. Gjennom rik bruk av sitater og tykke beskrivelser, har jeg presentert empirien og slik sett åpner jeg opp for at andre kan validere mine tolkninger (jf. Dalen, 2011).



## 5 Konklusjon

For å besvare min problemstilling: *Hvordan opplever foreldre som har skolebarn med lærevansker fra 4.-7. trinn, skolens faglige inkluderende praksiser?* Har jeg intervjuet foreldre til fem barn med lærevansker som deltar fra 4. til 7. trinn og deretter analysert disse intervjuene. Avslutningsvis vil jeg nå trekke inn funn fra undersøkelsen som er presentert i analyse og diskusjonsdelen og se de opp mot de tre forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis og forskning som ble presentert i innledningen.

*(1) Hvordan opplever foreldre at skolen tilrettelegger for faglig inkludering på skolen for deres barn, herunder opplevelse av undervisning og mulighet for deltakelse i faglig fellesskap?*

Noe av den overordnede kritikken mot spesialundervisning nevnt innledningsvis går på at skolen setter inn tiltak sent, at det er mangel på pedagogisk kompetanse hos de som gjennomfører undervisningen samt at det er utfordringer knyttet til organisering av spesialundervisningen (jf. Nordahl et al., 2018; Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Haug, 2017a; Haug 2017b). Manglende sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning er også en utfordring (jf. Nilsen, 2020). De fleste foreldre i denne undersøkelsen erfarte at skolen hadde satt inn tiltak tidlig. Foreldrene var fornøyd med hvordan skolen tilrettela opplæringen for deres barn. Det hadde sammenheng med hvordan skolen tilpasset opplæringen gjennom pedagogisk- og organisatorisk differensiering (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013). Foreldrene opplevde at barna deres kunne delta og få støtte i klassen og i mindre grupper hvor de mottok spesialundervisning.

Foreldrene opplevde ikke denne praksisen som segregerende, som har vært et innvendig mot spesialundervisning som gjennomføres utenfor klassefellesskapet (jf. Wendelborg, 2010a; Wendelborg 2010b; Kittelsaa & Tøssebro, 2015; Finnvold, 2013). At det ikke oppleves slik har antakelig sammenheng med at organisering i grupper utenfor klassen var normalisert (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013, Nilsen, 2017) og at det kunne være positivt «berikende» for medelever å delta i grupper utenfor klassen (jf. Befring 2014; Dale & Wærness, 2003), samt at foreldrene opplevde at barna hadde faglig utbytte av spesialundervisningen. Dette er viktig med tanke på formålet med spesialundervisning, nemlig å ivareta elevens rett på opplæring (jf. Haug, 2015). Foreldrene opplevde også at spesialundervisning og den ordinære undervisningen hadde en god sammenheng. Det kunne f.eks. handle om forberedelser i spesialundervisningen som støttet barnets deltakelse i ordinær undervisning. Foreldrene

erfarte også for det meste at samarbeid mellom ansatte som hadde ansvar for barnas opplæring i skolen fungerte bra. Samarbeidet bidro til å skape en faglig sammenheng mellom ordinær- og spesialundervisning, noe som var viktig for å ivareta en helhet i opplæringen for elevene (jf. Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Nilsen, 2017b, Nilsen, 2020; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015).

Der samarbeid mellom lærere ikke var så bra, som en mor hadde erfart, resulterte det i mangler i opplæringen. Samtidig var det også her et godt foreldresamarbeid slik at moren hadde god kjennskap og kunnskap om hva som skjedde på skolen og opplevde at tilbakemeldinger hun ga til skolen ble hørt og kunne bidra til endring i praksis.

De positive erfaringene som foreldre hadde kan også knyttes både til det som blir beskrevet som et godt læringsmiljø preget av samarbeid mellom de involverte rundt barnet på skolen, samarbeid med foreldre og et klassemiljø som fremstod som trygt, aksepterende og raust. Foreldre opplevde også at det var tilstrekkelig med ressurser til å ivareta en god opplæring for sine barn, noe som er viktig for å ivareta en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020).

*(2) Hvilken betydning har den faglig inkluderingen slik den fungerer i praksis for barnet, sett fra et foreldreperspektiv?*

Foreldrene erfarte at deres barn hadde faglig utbytte og at skolen tilrettela med hensyn til elevens behov for ekstra individuell oppfølging, samt tilrettela for deltakelse i felleskap i klassen. Støtte til eleven i klassen handlet om tilpassing i form av pedagogisk differensiering, f.eks. i form av voksenstøtte, dagsplaner, ekstra informasjon og var erfart som en viktig betingelse for barnas deltakelse i klassefelleskapet og tilpassing er viktig for å ivareta inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Den individuelt tilpassede spesialundervisningen i mindre grupper bidro til faglig utbytte og fremstod som en betingelse for deltakelse også i ordinær undervisning.

Foreldresamarbeidet slik det ble beskrevet av foreldrene, var preget av partnerskap, gjensidig dialog og medvirkning (jf. Drugli & Nordahl; 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020b) og fremstod som en viktig betingelse for faglig inkludering. Foreldresamarbeidet, slik det var beskrevet, la til rette for foreldres involvering (jf. Drugli & Nordahl, 2016). Gjennom å involvere foreldre bidrar det også til prosessen med å utvikle en inkluderende skolekultur (jf. Sande, 2020). Det handlet om at foreldre kunne gi tilbakemelding og opplevde å bli hørt og at skolen kunne tilrettelegge for faglig inkluderende praksiser. Foreldresamarbeidet ga også foreldre mulighet til å forberede og støtte barnet hjemme, noe som er viktig for faglig

inkludering. Foreldres positive opplevelser handlet også om samarbeid mellom ansatte i skolen, mellom foreldre og lærere og elev, og andre samarbeidsparter som f.eks. PPT. Det handlet om nødvendig støtte (jf. Mitchell & Sutherland, 2020) som var viktig for å ivareta en inkluderende opplæring for deres barn. Samarbeidet på flere hold bidrar til å ivareta en helhet i opplæringen for eleven, noe som er viktig med hensyn til faglig inkludering (jf. Nilsen, 2017b; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015).

Foreldrene opplevde at deres barn hadde tilhørighet i felleskap, samt at medelever kunne være både støttende og omsorgsfulle. Det var rom for å avvike fra gjennomsnittet, det ble møtt med aksept. Det kan tyde på at skolen i samarbeid med hjemmet har lyktes med å arbeide for inkluderende holdninger noe som er viktig i prosessen med utvikle en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Ainscow, 2020; Hjelmbrække, Lundh & Skogdal, 2014).

*(3) På hvilken måte har sosial deltakelse i klassefelleskapet en betydning for faglig inkludering?*

Sosial deltakelse i klassen var viktig for foreldrene med hensyn til inkludering. Foreldre opplevde nærskolen som et naturlig valg for deres barn og det handlet om at skolen representerer et sosialt felleskap med barn fra nærmiljøet. En oppslutning om at barn skal delta i sin nærskole er også en viktig forutsetning for inkludering (jf. Mitchell & Sutherland, 2020; Nilsen 2017a; Haug, 2014). Den sosiale dimensjonen ved inkludering (jf. Nilsen, 2017a) kommer tydelig frem da foreldre beskrev barn som opplevde tilhørighet og trygghet i klassefelleskap som eleven var en del av. Foreldre opplevde også at medelever kunne være både omsorgsfulle, en ressurs, en støtte og en motivasjon for sine barn. Den sosiale deltakelsene i klassen, fremstår som viktig for å ivareta den faglige inkluderingen. Læringsmiljøene i klassene som foreldrene beskrev fremstod som trygge, aksepterende og rause. Det å delta i spesialundervisning i grupper utenfor klassen ble ikke erfart som stigmatiserende, men kunne heller erfares som en støtte til elevens deltakelse i ordinær opplæring. Læreres engasjement, evne til å tilrettelegge og samarbeide, fremstod som viktige betingelser for etableringen av godt læringsmiljø. Erfaringer knyttet til aksepterende læringsmiljøer har sammenheng med skolens bruk av organisatorisk- og pedagogisk differensiering (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2013) og vil være faktorer som er med å ivareta en inkluderende opplæring (jf. Mitchell & Sutherland, 2020, Nilsen, 2017a, Haug, 2014). Gjennom bruk av fleksible løsninger ved at elevene deltok i klasse og i mindre grupper (jf. Mitchell & Sutherland, 2020) tilrettela skolen for faglig inkludering.

Det at foreldre opplevde at barna hadde tilhørighet og trivdes i flere felleskap kan også knyttes til en mer fleksibel inkluderingsforståelse (jf. Qvortrup & Qvortrup, 2018). Faglig inkludering kan da handle om være inkludert i ulik grad i ulike felleskap i løpet av skoleuken.

Foreldrenes erfaringer for egne barn i skolen viste i denne undersøkelsen at når de ulike faglige felleskapene (i klasse og i grupper), er godt koordinert og har en sammenheng kan det oppleves som faglig inkluderende. Det å delta i grupper utenfor klassen kan også være *berikende* for medelever. Når læringsmiljøet i klassen er godt, undervisningen er tilpasset og samarbeid mellom alle involvert rundt barnet fungerer slik at en får en helhet i opplæringen, oppleves det som faglig inkluderende praksiser for barn med lærevansker, sett fra et foreldre perspektiv.

Denne oppgaven er begrenset til å ta med et lite utvalg foreldres perspektiv slik de har erfart faglig inkluderende praksis for sine barn. Resultatene må sees i lys av det. For å få mer kunnskap om hvordan barn erfarer faglig inkluderende praksiser i skolen ville det vært interessant å intervju et større utvalg foreldre, samt samtale med barna selv og observere undervisningen i skolen.

## 6 Litteraturliste

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.  
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Allan, J. & Persson, E. (2016). Students perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68 (1), 82-95.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058752>
- Archibald, M.M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection-Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*. 18, 1–8. SAGE. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1609406919874596>
- Barneombudets fagrappport. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet fra: <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs- spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I Lundh, L., Hjelmbrekke, H. Skogdal, S. (red.), *Inkluderende praksis-gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s. 21-32). Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. Haug, P. Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (Notat 2/2016). Høgskulen i Volda
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk- mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer.. I Befring, E. Næss, K, A, B., Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. s. 51-73. Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. og Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring- skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I Nilsen, S. (red.), *Inkludering og mangfold- sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-111).Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, I., Radford, J.P., Wehmyer, M.L. (2017). Historical overview of intellectual and developmental disabilities. I Wehmyer, M.L, Brown, I., Percy, M., Shogren, K.A., Fung, W.L.A. (red.), *A comprehensive guide to intellectual & developmental disabilities*. (second edition).(s. 19-34).Paul H. Brooks Publishing Co.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J.W. (2007) *Qualitative inquiry & research design- choosing among five approaches*. (2.edition). Sage Publications Ltd. UK
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utgave)Universitetsforlaget.
- Dale, L. E., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle- blikk for den enkelte*. Cappelen Akademiske Forlag
- Davis, H. (2000). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Ad Notam. Gyldendal Pensumtjeneste.
- Drugli, M. B & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hvordan-fremme-foreldresamarbeid/>
- Ekeberg, T.R. og Buli -Holmberg, J. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle- en innføring*. (2.utgave).Universitetsforlaget.

- Ellingsen, K. E., & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming: funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I Ellingsen, K. E. (red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 11-29). Universitetsforlaget.
- Finnvold, J. E. (2013). *Langt igjen? -Levekår og sosial inkludering hos menneske med fysiske funksjonsnedsettinger*. (NOVA Rapport 12/2013). Hentet fra: [https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/06-rapporter/7401\\_1.pdf](https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/06-rapporter/7401_1.pdf)
- Forskrift til Opplæringslova. (1998). Kapittel 20. Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring (FOR-2006-06-23-724). Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#§20-4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#§20-4)
- Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring som intensjon og virksomhet. I Wittek, L., & Stray, J. H. (red.), *Pedagogikk en grunnbok* (s. 420-436). Cappelen Damm Akademisk.
- FN. (2019). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Haug, P. (2017a). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Utdanningsforskning.no*. hentet fra [url:https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/#](https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering/#)
- Haug, P. (2017b). Kva spesialundervisning handlar om. *Utdanningsforskning.no*. hentet: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (1) s. 1-14. <http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. I Nordahl, T. & Hansen, O. (red.), Gyldendal.
- Hjelmbrekke, H., Lundh, L. & Skogdahl, S. (2014). Innledning. I Lundh, L., Hjelmbrekke, H. Skogdal, S. (red.), *Inkluderende praksis- gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s. 11-20). Universitetsforlaget.
- Sigstad, H.M.H. (2017). Vennskap på like fot- inkludering av elever med utviklingshemming. I Nilsen, S. (red.), *Inkludering og mangfold- sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199-215). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). Klasseledelse og sosialt læringsmiljø. I Imsen, G. (red.) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (s. 439-470). Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave) Gyldendal Akademisk.
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser- følgeevaluering av et pilotprosjekt*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra: <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2364464/Vi%2Bsprenger%2Bgrenser%2BWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis- et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforlaget.
- Lundh, L. (2014). Det er ikke trappene det kommer an på!- Syv foreldres erfaringer fra skolehverdag, formidlet av mor eller far». I Lundh, L., Hjelmbrekke, H., Skogdal, S. (red). *Inkluderende praksis - gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Universitetsforlaget.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. (2 edition). Sage publications.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap- tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

- Meld. St. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk Mangfold og fellesskap*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education- using evidence- based teaching strategies*. (Third edition) Routledge.
- Mitchell D. (2005) Introduction. Sixteen propositions on the context of inclusive education. I Ed: Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. (s. 1-21)Routledge. London
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. Hentet fra: <https://www-proquest-com.ezproxy.uio.no/scholarly-journals/inclusive-education-is-multi-faceted-concept/docview/1674473752/se-2?accountid=14699>
- NESH. (2016). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- NOU 2016:17. (2016). På lik linje- åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2005:8. (2005). Likeverd og tilgjengelighet. Justis- og beredskapsdepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). I første rekke- Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle. Utdannings og forskningsdepartementet
- NOU 1995:18. (1995). Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil». Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (9), 980-996. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I Befring, E., Næss, A. K. B & Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, S. (2017a). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (red.), *Inkludering og mangfold- sett i et spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15-35) Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). Kom som du er, og bli med oss?. I Nilsen, S.(red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38-62). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Skilbrei, M. L. (2002). Det vanskelige samarbeidet-Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, (NOVA Rapport 13/02).
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater- situasjonen til elever med særskilt behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. (Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Høgskolen i Hedmark. Hentet fra url: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B, Hennestad, B.W., Wang, M.V., Marthinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P., Johnsen, T., Gursli, R.A., Abrahamsen, T. & Holst-Jæger, J.E. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge- ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. CEPR-Striben, (15), 68–75.  
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n15.118>
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler. (Rapport nr.14-2004). Høgskolen i Hedmark.
- Olsen, M.H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I Hillesøy, S., Killie, E.M., Kristoffersen, A-L. (red.), *Fellesskap i lek og læring- spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. (s. 12-21) Statped. Hentet fra:  
[https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped\\_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf)
- Olsen, M.H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) LOV-1998-07-17-61: hentet fra url:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sande, A. (2020). Lederskap i inkluderende prosesser. I Hillesøy, S., Killie, E.M., Kristoffersen, A-L. (red.), *Fellesskap i lek og læring- spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*.(s. 26-37). Statped.
- Skaalvik, S & Skaalvik, E.M. (2013). Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring (s. 186-231). Universitetsforlaget.
- Sunnvåg, A. K. (2016). Forbedringsarbeid i danske folkeskoler- en effektstudie med vekt på elevers læringsmiljø og læringsutbytte. PAIDEIA (11), 7-26.
- Statped. (2021). Om læreversker. Hentet fra url (06.02.2021)  
<https://www.statped.no/lareversker/om-lareversker/>
- Statped. (2020). Om læreversker. Hentet fra url (06.09.2020):  
[https://www.statped.no/laereversker/om\\_laereversker/](https://www.statped.no/laereversker/om_laereversker/)
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: access and quality. Hentet fra:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2020). Towards inclusion in education- status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. *UNESCO Education sector*. Hentet fra:  
[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000374246&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_1ebf7f67-108a-4e03-9b01-dadd038c00f5%3F\\_%3D374246eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374246/PDF/374246eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A29%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C%2C680%2Cnull%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374246&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_1ebf7f67-108a-4e03-9b01-dadd038c00f5%3F_%3D374246eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374246/PDF/374246eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A29%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C%2C680%2Cnull%5D)
- Universitetet i Oslo. (2018). Lagring av data. (sist endret 2020). Hentet fra url:  
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html#toc3>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet fra url:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Kunnskapsgrunnlaget for kvalitetskriterium i læremiddel i norsk. Hentet fra url: <https://www.udir.no/kvalitet-og->



[kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/foeringar-for-laremidla-i-lk20/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?fbclid=IwAR13l6ZykSZ14-YddnJOFf1BsC1Gja8UdRyx3-X07IBW5r6iwkcNkZiE3KA#154047)

Utdanningsdirektoratet. (2020b). Samarbeid mellom hjem og skolen. Hentet fra Url (25.05.2021): <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/?fbclid=IwAR13l6ZykSZ14-YddnJOFf1BsC1Gja8UdRyx3-X07IBW5r6iwkcNkZiE3KA#154047>

Utdanningsdirektoratet. (2020-2021). Grunnskolens informasjonssystem. (lesedato. 28.05.2021) Hentet fra url:

<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>

Vygotskji, L.S. (2001). Tenkning og tale. (Bielenberg, T.J. & Roster, T.M., Overs.) Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1986).

Wendelborg, C. (2010a). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne.* Doktorgradsavhandling, NTNU i Trondheim.

Wendelborg, C. (2010b). Barrierer mot deltakelse- familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne. NTNU Samfunnsforskning AS avd. Mangfold og inkludering.

# Vedlegg 1. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

5/31/2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Inclusive Practices

### Referansenummer

267376

### Registrert

01.07.2019 av Jorun Buli-Holmberg - jorunnbh@uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jorun Buli-Holmberg, jorun.buli-holmberg@isp.uio.no, tlf: 4748119059

### Type prosjekt

Forskerprosjekt

### Prosjektperiode

16.08.2019 - 31.12.2023

### Status

14.01.2021 - Vurdert

## Vurdering (2)

### 14.01.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.01.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.01.2021. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **04.10.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Vurderingen forutsetter at informasjonsskrivene oppdateres i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Når informasjonsskrivene er oppdatert kan behandlingen starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke for elever i utvalg 4 (5-13 år).

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 1, 2, 3, 5, og 6 vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger tilknyttet utvalg 4 (elever) vil være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form

og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13, forutsatt at informasjonsskrivene er oppdatert i tråd med meldingen sendt den 04.10.2019.

Deler av utvalget i prosjektet er elever (5-13 år) og det er foreldrene deres som samtykker til deltakelse. Likevel bør barna få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at barna får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom det benyttes en ekstern transkriptør vil den være databehandler i prosjektet. Dette samme gjelder for bruk av ekstern online survey tjeneste. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2. Brev til foreldre

Oslo 21.01.2021

Til foreldre til elever på 4.-7. trinn som får spesialundervisning ved X skole

En forskergruppe fra Universitetet i Oslo har et pågående forskningsprosjekt på skolen som handler om inkludering.

Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og skal skrive en masteroppgave om inkludering i skolen knyttet til dette prosjektet.

I den forbindelse ønsker jeg å intervju foreldre om deres erfaringer av inkludering for elever på 4.-7. trinn som har lærevansker og som får spesialundervisning ved skolen. Intervjuene vil foregå i februar måned.

Vedlagt ligger et informasjonsskriv om prosjektet. Der får dere mer informasjon om formål for prosjektet og hvordan dette vil foregå. Frist for å gi tilbakemelding til kontaktlærer er satt til 3.februar.

Jeg setter stor pris på om dere tar dere tid til å lese informasjonsskrivet og ønsker å delta.

Med vennlig hilsen

Inger Line Tornås  
Masterstudent ved Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo

## Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Forespørsel til foreldre om å delta i et forskningsprosjekt om inkludering i skolen

Dette er et spørsmål til dere om å delta i et mastergradsprosjekt om hvordan dere som foreldre opplever inkludering for deres barn i skolen. Prosjektet har fokus på hvordan elever med lærevansker blir ivaretatt faglig i undervisningen på skolen.

Dette mastergradsprosjektet er knyttet til et større forskningsprosjekt «Inkluderende praksiser», som for tiden pågår ved X skole. Dette forskningsprosjektet er ledet av en forskergruppe ved Universitetet i Oslo, der formålet er å undersøke inkludering i skolen. Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

I dette skrevet vil jeg gi dere informasjon om målene for dette masterprosjektet og hva deltakelse vil innebære for dere.

#### **Formål**

I dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke foreldres erfaring med faglig inkludering. Faglig inkludering handler om hvordan skolen tar hensyn til hver enkelt elevs behov for læring og elevens behov for å delta i et fellesskap hvor elever lærer sammen. Det handler om hvordan skolen legger opp til at alle elever kan delta, at de får medvirke og kan føle tilhørighet og fellesskap i klassen.

Jeg ønsker å snakke med dere om erfaringer dere har, f.eks. hvordan skolen tar hensyn til og støtter deres barn og hvordan dere opplever samarbeidet med skolen.

Jeg ønsker å snakke med foreldre til barn på 4.-7. trinn som har lærevansker og som mottar spesialundervisning.

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

Ansvarlige for prosjektet er jeg, Inger Line Tornås, som er masterstudent ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og førsteamanuensis Hanne Marie Høybråten Sigstad, som er min veileder ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Sigstad er også en del av forskergruppen som er knyttet til x skole.

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

Dere får spørsmål om å delta fordi dere er foreldre til et barn fra 4.-7. trinn ved x skole, som får spesialundervisning og har erfaringer knyttet til å ha et barn med lærevansker.

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

Hvis dere samtykker til å delta i dette prosjektet, vil jeg ta kontakt med dere for å avtale et tidspunkt for intervju. Jeg planlegger å gjennomføre intervjuene i løpet av februar måned. På grunn av Covid-19-pandemien, gjennomføres intervjuet digitalt med programvaren zoom. NSD har godkjent at vi benytter denne programvaren til intervjuer i prosjektet. Det kreves ikke at dere installerer programvaren zoom på datamaskinen dere bruker. Dere mottar en lenke fra meg som dere kan trykke på. Dere får også et passord av meg som dere bruker for å komme inn.

Intervjuet vil handle om deres erfaringer av inkludering for deres barn på skolen, f.eks., hvordan dere opplever at skolen legger til rette og støtter deres barn i undervisningen. Intervjuet vil handle om både erfaringer dere kjenner fra skoledagen og fra hjemmearbeid/lekser, samt hvordan dere opplever samarbeidet med skolen.

Jeg regner med at intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Intervjuet blir tatt opp med lydopptak i zoom.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Det vil ikke påvirke deres forhold til skolen/lærere.

#### **Deres personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om dere og deres barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Forskningsgruppas medlemmer og masterstudenter som er tilknyttet prosjektet ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, vil ha tilgang til data. Alle intervjuene vil bli anonymisert ved at deres navn vil fjernes. Som deltakere vil dere ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Jeg behandler opplysninger om dere basert på deres samtykke. Dette masterprosjektet er godkjent av NSD-Norsk senter for forskningsdata AS, som en del av forskningsprosjektet som gjøres ved x skole.

#### **Hva skjer med opplysningene deres når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Masteroppgaven skal etter planen leveres 01.06.2021, og forskningsprosjektet «Inkluderende praksiser» skal etter planen avsluttes 31.12.2023. Det innebærer at alle data slettes ved avslutning av forskningsprosjektet «Inkluderende praksiser» 31.12.2023.

#### **Deres rettigheter**

Så lenge dere eller deres barn kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dere, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om dere,
- å få slettet personopplysninger om dere, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om dere basert på deres samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte dere av deres rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Inger Line Tornås ([ingertor@student.uv.uio.no](mailto:ingertor@student.uv.uio.no) /telefon: 90193727)
- Veileder for masterprosjektet Hanne Marie Høybråten Sigstad ([h.m.h.sigstad@isp.uio.no](mailto:h.m.h.sigstad@isp.uio.no))

Personvernombud ved Universitetet i Oslo Roger Markgraf-Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no) /47-90822826)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

### Hva gjør jeg hvis jeg ønsker å delta?

Hvis dere ønsker å delta i dette masterprosjektet «Et foreldreperspektiv på inkludering i skolen», fyll ut vedlagte samtykkeerklæring, og lever erklæringen til elevens kontaktlærer innen 03.02.2021, så vil han/hun videreformidle den til meg. Jeg vil deretter ta kontakt med deg/dere for å gjøre avtale om intervju.

Med vennlig hilsen

X  
Rektor  
X skole

*Inger Line Tornås*  
Masterstudent  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo

---

## Samtykkeerklæring

Jeg/Vi har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Et foreldreperspektiv på inkludering i skolen»

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/Vi er klar over at jeg/vi når som helst kan trekke meg/oss fra prosjektet uten å oppgi en grunn.

Jeg/Vi samtykker til:

- å delta i *Intervju i zoom*

Jeg/Vi samtykker til at mine/våre opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet (31.12.2023)

---

(Signert av prosjektdeltaker/e, dato)

Tlf:  
E-post:



# Vedlegg 4. Intervjuguide

## Introduksjon:

Jeg er Inger Line Tornås og er masterstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk. Jeg er også mor til to barn.

**Formål:** Tema for mitt prosjekt er **inkludering og spesielt inkludering med tanke på fag. Det handler om** hvordan skolen tar hensyn til hver enkelt **elevs behov for læring** og elevens behov for å **delta i et fellesskap hvor elever lærer sammen.**

Det handler om hvordan skolen legger opp til at alle elever kan delta

Det handler om å få medvirke i skolehverdagen

Det handler om å kjenne tilhørighet og fellesskap i klassen.

**Jeg ønsker å finne mer ut om foreldres erfaringer med inkludering. Hvordan opplever dere som foreldre at barnet blir ivaretatt i undervisningen og hvordan opplever dere samarbeidet med skolen.**

**Dere er her fordi dere har samtykket til å delta og dere har barn i skolen som får spesialundervisning. Vi skal snakke sammen om deres erfaringer fra skolen i forhold til deres barn.**

**Samtykke/personvern:** Gjenta: Det er frivillig og informert samtykke og at de kan trekke seg til enhver tid.

Så lenge dere eller deres barn kan kjennes igjen i datamaterialet, har dere rett til:

- å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om dere, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om dere,
- å få slettet personopplysninger om dere, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger.

**Det er fint om dere forsøker å unngå å komme med sensitive opplysninger** om barnet eller dere selv. Sensitive opplysninger kan for eksempel **handle om barnets diagnose** eller andre typer helseopplysninger.

Jeg tar opp intervjuet i zoom og jeg sier ifra når jeg starter opptak. Da får dere opp et lite bilde og da kan dere trykke på, *continue*, når det kommer opp på skjermen deres.

<b>Start:</b>
Takk for at dere ville delta på dette intervjuet. Det setter jeg stor pris på.
Hvor lenge har barnet gått i X skole?
Kan dere si litt om hvorfor dere har valgt denne skolen for deres barn?

Hvordan ville dere beskrive skolen som barnet går på ?
Hvis du skulle beskrive barnet ditt for en som ikke kjente barnet deres fra før av, hva ville du si da?
<b>Vi skal først snakke litt om den vanlig undervisning/ordinær undervisning</b>
<b>Hvordan ser en vanlig skole-uke ut for ditt barn?</b>
Oppfølging: Hvordan skoledagen ser ut, med oppstart, timer, avslutning?
Hvordan er skoledagen organisert inne?
Hvordan er skoledagen organisert ute?
Er elevene sammen mest i hel klasse eller jobber de på andre måter? (f.eks. grupper utenfor klassen/på tvers av klasser o.l.).
<b>Hvordan opplever dere miljøet i klassen barnet deres går i?</b>
Oppfølging: Har det vært den samme gruppa med barn som har gått sammen lenge/stabil/mye utskiftninger?
<b>Hvordan opplever dere at deres barn trives i klassen? Hvordan ser dere at barnet trives?</b>
<b>Hva handler det om? (venner, lek, ..)</b>
Hvordan trives barnet deres med å jobbe sammen med medelever på skolen?
(Støtte spørsmål: Er det noen faste som barnet pleier å gjøre skolearbeid med? Kan det variere?)
<b>Hvilken betydning har medelever/barn i klassen for ditt barns faglige læring?</b>
Hva opplever dere som viktig å lære sammen med medelever i klassen? (lære av hverandre)
Hvilke fag eller aktiviteter opplever dere at barnet deres liker å delta i på skolen? Hva kjennetegner undervisning hvor ditt barn fungerer godt? Hva gjør at noe fungerer godt?
Oppfølging: Er det noe barnet ikke liker så godt? Utdyp/beskriv?
<b>Hvordan opplever dere at lærere følger opp og tar hensyn til deres barn i undervisningen som foregår i klasserommet?</b>
Er det behov for ekstra oppfølging/støtte i noen av de fagene som foregår i klasserommet (fag der eleven ikke har spesialundervisning)? I så fall kan dere fortelle hvordan dere opplever at skolen jobber med det?
<b>Vi går over til å snakke om Spesialundervisning</b>
Barnet deres får spesialundervisning på skolen.
Hvor lenge har barnet hatt spesialundervisning?
I hvilke fag har barnet spesialundervisning?
Hvor mange timer i uken ?

Hvordan ble det oppdaget at eleven hadde lærevansker? Kan dere beskrive hvordan det ble oppdaget ? Hvordan ble det tatt mistanke om at barnet kanskje hadde lærevansker?
Hvor lang tid gikk det fra noen (lærere, foreldre, andre) tatt mistanke, til barnet fikk mer støtte på skolen? (Når startet barnet med spes.und.?)
Kan dere fortelle litt om hva barnet strever med (slik dere opplever det)?
Hvordan er spesialundervisningen organisert? (spesialundervisning ute i gruppe med andre (antall), eneundervisning, spesialundervisning inne i klassen eller på andre måter?
Hva går spesialundervisningen ut på? Omfatter spesialundervisningen flere fag? (Grunnleggende ferdigheter, lese, skrive, regne, digital kompetanse)
Kan dere si noe om hvilke fag barnet trenger støtte i ? Hvilke erfaringer dere har med spesialundervisning i de fagene?
<b>Kan dere si litt om hvordan dere opplever at spesialundervisningen fungerer for deres barn?</b> Hvem har ansvaret for spesialundervisningen? Hvordan synes dere det fungerer?
Hva er en bra måte å organisere spesialundervisningen med hensyn til ditt barn? Kan du beskrive/ utdype?
<b>Hvordan opplever barnet deres spesialundervisningen?</b>
Oppfølging:
Får dere inntrykk av at spesialundervisningen er noe barnet trives med? Hvordan fungerer spesialundervisningen for ditt barn?
Hva forteller barnet om spesialundervisningen? (nytte, hjelp, positivt/negativt)
Er eleven med å velge hvor spesialundervisning skal foregå ?
<b>Hvordan opplever dere at deres barn lærer best?</b>
Oppfølging: Kan du beskrive, gi et eksempel?
Har dere erfaring med hva som er god støtte til læring for ditt barn? Hva trengs? Kan det variere i ulike fag? Hva kan god støtte handle om?
Er det noen hensyn som er lurt å ta for at barnet skal få mest ut av skolearbeidet?
<b>Sammenheng ordinær/spesial undervisning</b>
<b>Kan dere si noe om hvordan dere opplever at barnets lærere/assistenter tar hensyn til barnets behov for støtte i undervisningen? Kan det variere?</b>
(hva eleven kan, mestrer, hvordan han/hun lærer best, hvor han/hun har behov for å få ekstra støtte, lærings mål for eleven?)

<b>Hvordan ser dere at barnets lærere eller assistenter kjenner til hva slags støtte barnet trenger?</b> (Kan det variere f.eks. hvordan de legger opp timer/planer/materialer/oppgaver)
<b>Hva forteller barnet om lærere og assistenter på skolen?</b> Opplever dere at barnet kjenner lærere (assistenter) godt/er trygg? Er det stor variasjon? Er det lett å søke hjelp? Opplever barnet å bli hørt av lærerne/assistenter?
<b>Foreldresamarbeid</b>
<b>Hjemmearbeid/lekser /planer</b>
Hvordan får dere og barnet informasjon fra skolen? (pc/mail/muntlig/lapper ect)
Hvilke type planer eller oversikt over skolearbeidet får eleven? Hva inneholder planen? Hvordan fungerer den, synes dere?
Hvordan fungerer det med barnets lekser eller hjemmearbeid?
Hvordan opplever dere det?
Hvordan legger skolen det opp?
Hvordan får dere informasjon hvordan det går med barnets læring og utvikling på skolen?
På hvilken måte får dere informasjon om de faglige mål som gjelder deres barn på skolen? (IOP).Hvordan opplever dere at disse målene er relevante, realistiske (...) for barnet?
Hvordan kan dere gi informasjon til skolen som de kan ha nytte av i undervisningen? F.eks. hva slags støtte dere mener barnet kan ha nytte av ? Egne erfaringer som dere tenker skolen kan ha nytte av?
Hvordan opplever dere at dere samarbeider med skolen?
Under pandemien (covid-19) har mye i samfunnet endret seg. Hvordan har dette fungert på skolen hos dere ?
Hvordan har det fungert for deres barn?
<b>Nå handler mitt prosjekt om inkludering i skolen.</b>
<b>Hva tenker dere om inkludering i skolen ?</b>
Hvis vi tenker på inkludering på skolen, slik dere beskriver inkludering.
Hva er dere mest fornøyd med på skolen, med tanke på eget barn? (Burde noe ha vært annerledes?)
Oppsummere hva vi har snakket om:
<b>Er det noe dere trodde vi skulle snakke om i dag, som jeg ikke har spurt om, og som dere kunne tenke dere å få frem?</b>