

Fra nærscole til alternativ skole

-et fenomenologisk studie av hvordan foreldre til barn med spesielle behov opplever skolebyttet.

Hege Karlstad



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.

Høgskolen i Hedmark

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

De to årene med masterstudie ble enda mer spennende og lærerike enn jeg våget å håpe på. Dette arbeidet har vært interessant, lærerikt og slitsomt. Det er derfor med glede og vemod jeg skriver dette. Glede fordi den slitsomme prosessen snart er ferdig, og vemod fordi dette arbeidet har vært en stor del av meg de to siste årene. Dyktige og kunnskapsrike forelesere, lokale og innleide, har gjort at jeg har følt meg privilegert som har fått ta del i dette. Fellesskapet blant studentene var godt, og nye vennskap er stiftet. Det har vært lærerikt og uforglemmelig tid på alle måter. Masterstudiet *Tilpasset opplæring* på høyskolen i Hamar, er nå ved veis ende, men kunnskapene blir med meg videre.

I mitt arbeid med barn med spesielle behov er jeg opptatt av rettferdighet og sjanselighet. Gjennom kvalitet og læring har jeg engasjert meg i arbeid med elever med ulike vansker. Etter over 18 års som spesialpedagog i skoleverket, er min erfaring at mange elever med generelle lærevansker, er blant de som har en vanskelig skolehverdag. I samarbeid med gode kollegaer satser vi på å fremme en tilpasset og differensiert opplæring og deltagelse i et sosialt fellesskap for å gi elevene en best mulig læring, utvikling og inkludering i samfunnet.

Tusen takk til alle mine informanter for at dere delte deres tid, tanker og refleksjoner med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. En stor takk hovedveileder og støttespiller Ann-Cathrin Faldet for god veiledning og faglig innspill.

En takk til familie, venner og kollegaer som har heiet meg framover i arbeidet. En spesiell takk til min mor som støtter og oppmuntrer i hverdagen.

Hege Karlstad

Våren 2016

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Formålet med undersøkelsen.....	8
1.3 Foreldrenes stemme.....	9
1.4 Problemstilling	10
1.5 Aktualitet.....	11
1.6 Hvem er elever med spesielle behov	13
1.7 Hva er spesialpedagogisk behov	14
1.8 Oppgavens struktur	17
2 Teoretisk tilnærming	18
2.1 Anerkjennelse.....	18
2.1.1 Kjærlighet.....	19
2.1.2 Rettsforholdet.....	21
2.1.3 Solidaritet	25
2.2 Konstruksjon av selvet og identitet	26
2.2.1 "Jeget" og "meget"	27
2.2.2 Vennskap, -de jevnstilte, -de jevnaldrende	28
2.3 Inkludering	30
2.4 Mestring	31
2.5 Motivasjon og selvoppfatning	33
3 Metodiske valg og design for denne undersøkelsen.....	35
3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk forståelse innen forskningen	35
3.1.1 En kritisk realisme.....	37

3.2 Metodevalg.....	38
3.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	39
3.4 Valg av informanter	40
3.4.1 Utvalg.....	40
3.5 Intervjuguide	42
3.5.1 Prøveintervju	42
3.6 Analyse og drøfting.....	43
3.7 Validitet og reliabilitet	44
3.8 Generaliserbarhet	47
3.9 Forskningsetiske overveielser	47
4 Presentasjon av funn.....	49
4.1 Organisering av spesialundervisningen.....	49
4.1.1 I nærskolen	49
4.1.2 I et alternativt tilbud	51
4.2 Opplevelse av læring og mestring.....	52
4.2.1 I nærskolen	52
4.2.2 I et alternativt tilbud	53
4.3 Relasjoner og det sosiale fellesskap	54
4.3.1 I nærskolen	54
4.3.2 I et alternativt tilbud	55
5 Analyse av resultat	57
5.1 Manglende forståelse hos fagpersoner kan være en barriere	57
5.2 Anerkjennelse er en viktig forutsetning for alle.....	58
5.3 På nærskolen	58
5.3.1 «Tror nesten det har vært prøvd alle varianter av undervisningsformer»	58
5.3.2 ”Skolen satte mål som ikke var oppnåelige”	61
5.3.3 ”Kan jo ikke tvinge fram en relasjon”	63

5.4 På spesialskolen.....	64
5.4.1 ”Som å komme ut av et sort hull”	64
5.4.2 ”har alle fagene og er inkludert i klassen og hele skolen”	66
5.4.3 ”Telefonen ringer, får tekstmeldinger fra venner i klassen”	67
6 Konklusjon	69
6.1 Veien videre	70
7 Litteraturliste	71
8 Sammendrag.....	75
9 Summary	76
10 Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	77
11 Vedlegg 2: Intervjuguide med spørsmål til informantene.....	79

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Grunnleggende i alle menneskers liv er ønsket om tilhørighet, det å føle seg elsket for den man er, med alle sine gode og dårlige sider. Med likeverd, aksept, gjensidighet og anerkjennelse, vokser vi. Frønes (2013) hevder at sosialisering dreier seg om individets utvikling som handlende og reflekterende mennesker som medlem av grupper og samfunn, hvor sosialiseringen skjer i samspill med nære relasjoner i samfunnsmessige og historiske rammer.

I følge Berg & Nes (2010) handler tilpasset opplæring om å støtte elevene slik at de lærer bedre, noe som forutsetter at man finner ut under hvilke betingelser de lærer og hvordan man kan legge til rette for mestring og utvikling for alle elever i skolen. Dagens grunnskole skal anerkjenne, være inkluderende og ha rom for alle elever, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn, evner og ferdigheter. Elevenes rettigheter er lovfestet gjennom Opplæringsloven med forskrifter.

Engen har en ambisiøs definisjon av tilpasset opplæring, og noen vil nok hevde at den er mer visjonær enn realistisk, spesielt i forhold til optimale utviklingsmuligheter, som noen vil hevde de færreste i skolen har i dag.

Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på *individ-, organisasjons-, eller kulturnivå*, som bidrar til at elevene får *optimale* muligheter til å *realisere sitt lærings- og utviklingspotensial*, både når det gjelder *instrumentelle kunnskaper* og personlighetsutvikling eller *danning*, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål* (Engen, 2010, s.52).

Nordahl, Sørli, Manger, Tveit (2005) sier om tilpasset opplæring at det handler om sosial og personlig utvikling, og faglig læring. Forskning viser en sterk sammenheng mellom elevenes sosiale kompetanse og deres faglige læringsutbytte i skolen. Arbeidet for å fremme en god personlig utvikling, identitet, positiv selvoppfatning og sosiale ferdigheter er også en viktig del av tilpasset opplæring. Det handler ikke bare om individuell tilrettelegging, men det innebærer også at elevene må delta aktivt i faglig og sosialt fellesskap. Arbeidsmåter, metoder og organiseringsprinsipper som innebærer stor grad av individuell variasjon vil lett forstås som god tilpasset opplæring. Implisitt ligger det i forståelsen at desto mer individualisert undervisning, desto bedre tilpasset opplæring.

Denne undersøkelsen omhandler elever med spesielle behov som trenger spesialundervisning i skolen. Det er elever som trenger spesialpedagogisk tilrettelegging både faglig og sosialt, og som har erfart ulike utfordringer i skolehverdagen på sin nærscole og som har byttet til spesialscole. Min erfaring er at i den ordinære grunnskolen jobbes det aktivt i den travle skolehverdagen, der man ønsker å finne kunnskapsbaserte og gode løsninger for å sikre en tilpasset opplæring for hver enkelt elev. Det innebærer mange kompliserte og varierte lærings situasjoner i klasserommet. Elever med ulik kulturell bakgrunn og ulike læringsforutsetninger skaper utfordringer og krav til skolene. Av samme årsak kan også skoleplaner, det fysiske miljø, læremidler, undervisningsformer, og skolens organisering og struktur være lite egnet til å skape inkluderende miljøer for alle elever i skolehverdagen. Spørsmålet er hva som er den enkeltes beste og hvor mye forståelse og kompetanse har kommuner, skoler og rektorer i å tilrettelegge og gi elever opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet i et fellesskap i sin skolehverdag. Tangen (2012) bruker begrepet skolelivskvalitet. Hun sier at i spesialpedagogisk sammenheng mangler mye forskning på disse elevenes skolelivskvalitet som omfatter alle sider ved skolelivet; arbeid og læring, relasjoner, sosial og personlig utvikling. Hun bruker uttrykk ”upløydt mark” og sier at det er begrenset forskningsbasert kunnskap om hvordan skolelivet ser ut fra disse elevens ståsted.

Gjennom mange års erfaring med spesialpedagogikk som fagfelt, har jeg møtt mange barn og unge, samt deres foreldre. Disse barn har hatt til dels store, ulike og sammensatte utfordringer knyttet til skolehverdagen. Jeg har tidligere jobbet 3 år som kontaktlærer i ordinær skole hvor spesialpedagogiske tiltak var sentrale, mens de siste seksten årene har jeg jobbet som spesialpedagog på en alternativ opplæringsarena. Diskusjoner om hvilke tiltak som er best egnet for hver enkelt elev i forhold til ordinær skole og et alternativt skoletilbud, har hatt og har stor fokus. Det er liten tvil om at det råder svært ulike erfaringer hos foreldre knyttet til dette.

Tone Kristiansen skrev i 2007 masteroppgaven *Med blanke ark og mestring i hverdagen* som omhandler hvordan tidligere elever vurderer det alternative tilbudet de fikk ved Gamle Ulleråd skole. Hennes undersøkelse var basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse av elever som hadde byttet fra nærskolen til et alternativt skoletilbud. Resultatene etter skolebyttet førte blant annet til endringer i forhold til skolemotivasjon, faglige prestasjoner, voksenrelasjoner, atferd og ulik mestring. Det kom frem en del elementer som informantene vektla som viktige faktorer ved det nye skoletilbudet. Det omhandlet faktorer som små klasser, stor lærertetthet,

gode relasjoner, mer hjelp og differensierte oppgaver, veksling og sammenheng mellom teori og praksis, føle at man blir respektert, sett og hørt og å bli betrodd ansvar.

Slik begynte ideen med å utforske temaer som Kristiansen beskrev i sin oppgave. Jeg ville derimot rette fokuset mot foreldrenes syn på egne barns opplevelse av anerkjennelse og dens betydning i skolehverdagen.

Tangens (2012) begrep skolelivskvalitet omfavner det spesielle ved skolelivet og ved det å være elev, noe hun benevner som et subjektivt begrep. Hun retter altså fokus mot elevenes egne erfaringer og tanker. Det er elevene selv som er hennes kilde, og dette utgangspunktet benytter også Kristiansen (2007). Jeg har valgt å undersøke foreldrenes opplevelse av barnas skolebytte, og vil derfor understreke at det er foreldrene som er subjektene i denne undersøkelsen selv om de uttaler seg om sine barn. Det er foreldrenes subjektive oppfattelse av tematikken jeg vil forsøke å belyse.

Mitt hovedfokus ligger i det å få fram erfaringene og opplevelsene til foreldre som kan fortelle om skolebyttet har hatt noen form for betydning i tilpasset opplæring for deres barn. Det er foreldreperspektivet på egne barns skoleliv jeg ønsker å løfte frem i denne oppgaven. Det å benytte seg av foreldre som informanter er ikke noe nytt i forskningssammenheng, men allikevel opplever jeg at det finnes så mange ulike og til dels like erfaringer, men som fortsatt er ufortalte historier. Ved å løfte frem foreldreperspektivet, ønsker jeg å formidlet noen historier som ellers kanskje aldri ville ha blitt hørt.

1.2 Formålet med undersøkelsen

I hvilken grad fellesskapet er villig til å tilgodese elever med spesielle behov og ivareta deres behov for anerkjennelse i skolehverdagen. Sørge for at de får de samme rettigheter og vilkår som alle andre? Min opplevelse er at mange skoler har mye motstand mot å tilrettelegge, i tillegg til liten kompetanse og velvilje til å skape fellesskap for alle. Etter min oppfatning er det et overgrep å utsette elever for krav om fungering og tilpasning til et læringsmiljø de ikke har forutsetning for å mestre. Jeg har selv flere erfaringer på at det finnes enkelte elever i nærskolen som sitter størstedelen av skoletiden i gruppe rom med en voksen. Det vil si de er fysisk plassert, i et fellesskap de ikke deltar i. I følge Tideman (2004) er mange elever sterkt preget av nederlag og mangel på selvverd og selvtillit. Han bruker også uttrykket ”isolert

integrrert” som en beskrivelse på den segregerte undervisningen som enkelte steder praktiserer (Tideman, 2004).

Arnesen (2012) skriver om hvordan det å verdsette mangfold innebærer at man må anerkjenne at elever er forskjellige. Hun påpeker at individualisering og differensierte tiltak er viktig for at noen skal få den hjelpen de har brukt for. Samtidig må man være klar over at tiltakene kan gi grunnlag for avstand og atskillelse. Hun mener tiltak må veies opp mot det som forener og samler. Det betyr ikke at elevene skal være mer like, men at miljøet som helhet gir rom for forskjellighet på ulike måter som viser betydningen av mangfold der alle er i et utviklende og inkluderende fellesskap hvor barna møter anerkjennelse og lærer av hverandre.

Selv om enkelte elever ikke opplever en inkluderende skolehverdag er det samtidig viktig å si at det finnes veldig mange inkluderende skoler, som har funnet former for inkluderende praksis som ivaretar lærernes kompetanse og elevenes behov for jevnaldrende og likestilte. Mitt mål med oppgaven er å undersøke om endringen av skoletilbudet har noen form for betydning for enkelte elever, om foresatte opplever at barna deres får en bedre skolehverdag både sosialt og faglig.

1.3 Foreldrenes stemme

Skolen alene kan ikke ta ansvar for opplæring og utvikling av elevene. Elevene har foreldre/foresatte som har det overordnede ansvaret for barnas opplæring og oppdragelse. Skolen skal videreføre og supplere deres arbeid. Foreldre flest ønsker det beste for sine barn, og er opptatt av at de har det bra på skolen. Nordahl (2007) understreker at et godt og gjensidig samarbeid kan være avgjørende for barns lærings- og utviklingsmuligheter. Videre henviser Nordahl(2007) til forskning som viser at noen foreldre opplever å bli møtt på en negativ eller avvisende måte hvis de prøver å ta opp vanskelige tema med lærere eller rektor. Slike forhold kan gjøre samarbeidet vanskelig. Spesielt er slike forhold negative for barn som ikke finner seg til rette i skolen av ulike årsaker. Samarbeid preget av dialog og positiv samhandling kan bidra til å gi felles forståelse og medvirkning til forskjellige beslutninger. Dersom læreren lærer eleven og foreldrene å kjenne er muligheten for å stille realistiske krav til eleven til stede. En positiv holdning til elever og foreldre gir også større sannsynlighet for at eleven får utviklet sitt sosiale og faglige potensial (Nordahl, 2007).

Det er viktig å være klar over ulike dilemmaer i forhold til alternative skole i Norge. Det kan ha visse konsekvenser å ta elever ut på grunn av negativ atferd og plassere dem i små grupper i egne skoler. I homogene grupper med hensyn til problematferd er det større sannsynlighet for at elevene får forsterket sin negative atferd og i noen grad utvikler den i negativ retning enn i heterogene sammensatte elevgrupper (Nordahl m.fl, 2005).

Kvalitetsvurdering og -sikring vil være essensielt for å kunne utvikle og bedre en skoles praksis slik at elevene skal få et best mulig tilbud. Å måle effekten av et nytt skoletilbud vil være vanskelig før det er gjennomført.

Begrepet kvalitet har ulike dimensjoner. Det skal inkludere elevenes opplevelse av sitt møte med skolen og skolens opplæringstilbud. Skaalvik og Skaalvik (2005) fastslår at det er elevenes opplevelse av læringsmiljø som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og handlinger.

1.4 Problemstilling

Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å få fram foreldrenes opplevelse av egne barns skoleopplevelser. Sentralt er foreldrenes erfaringer og vurderinger, og det er deres perspektiv jeg søker å belyse. Hva sier foreldrene om de opplevelsene deres barn har hatt om fungeringen i læringsmiljøet og skolehverdagen? For å kunne gi et innblikk i nåtidens skoleerfaringer, søker jeg informasjon rundt tematikken fra hele skoleløpet og frem til i dag. Gjengivelse før et alternativt skoletilbud vil være viktig for å kunne se om skolebyttet har hatt noen form for betydning.

Problemstilling er som følger:

Hvordan opplever foreldre til barn med spesielle behov skolebyttet fra nærskole til spesialskole?

For å presisere den nærmere har jeg delt inn i tre forskningsspørsmål som har både et førtidsperspektiv og et nåtidsperspektiv:

- Hvordan blir spesialundervisningen organisert?
- Hvordan opplever eleven egen læring og mestring?
- Hvordan opplever eleven relasjoner og det sosiale fellesskapet?

1.5 Aktualitet

Ifølge Jørgen Jelstad (2014), ble de statlige spesialskolene nedlagt i 1992. Allikevel er det i dag flere elever enn den gang som segregeres ut i spesialskoler og spesialavdelinger. I en reportasjeserie i 2012 avdekket bladet utdanning at over 5000 elever har sin faste tilhørighet i et spesialtilbud utenfor klassen.

Vi har spesialskoler og spesialgrupper i dag fordi den ordinære skolen ikke virker. Og det er kanskje mer snakk om en lærervanske, enn en lærevanske. Spesialundervisningen og den ordinære undervisningen må sees som en helhet, og at de ikke behandles som to separate ting. Hvis barn lærer at de som har funksjonshemninger av forskjellige slag hører til på M-avdelingen nede i gangen, da lærer de at folk deles inn i normale og unormale. De vellykkede og raringene (Jelstad, 2014).

Ifølge Grete Wolden (2014), gir ensomhet frafall i skolen. Elever som ikke har venner eller som opplever liten sosial støtte fra læreren sin, dropper ut av videregående skole. NTNU-forskerne har valgt å se på hele prosessen som leder fram til at eleven slutter. Funnene viser at det er den sosiale opplevelsen av skolehverdagen som i størst grad påvirker elevens tanker om å avslutte skolegangen. Faktoren som ”sosial opplevelse” inkluderer både opplevelsen av ensomhet, eller mangel på venner, og mangel på sosial relasjon til læreren. Den sosiale relasjonen til jevnaldrende blir mer og mer viktig jo eldre man blir.

Ifølge Sonja Holtermann (2015), har antall elever som søker seg til spesialskoler og spesialgrupper økt med ti prosent i Oslo. Alle elever som ønsker det, kan søke om skolebytte til spesialgrupper og spesialskoler, men siden det er flere søkere enn plasser, er det elever med det største behovet som prioriteres. Elever som ikke får plass, kan bli stående på venteliste.

Professor i psykologi Terje Ogden er kritisk til at stadig flere elever forsvinner fra normalklassen. Inkludering er et sentralt prinsipp i norsk utdanningspolitikk og handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i barnehagen og på skolen. Han mener at politikerne bør bremse utviklingen av stadig mer segregering. Barn og unge som kobles fra sitt nærmiljø og sine klassekamerater, mister sitt sosiale nettverk og utvikler lett et syn på seg selv som annenrangs individer (Holterman, 2015).

Lundh, Skogdal og Hjelmbrække (2014) mener det finnes få begrensninger for å inkludere barn og unge i den vanlige skolen. Det er nødvendig å beholde spesialskoler, men samtidig bør diskusjonen dreie seg om hva skoler og lærer som profesjon må gjøre for å legge tilrette for inkludering for alle elever i skolen. Det er ofte mangel på kunnskap og erfaring som gjør at elever tas ut i spesialavdelinger fremfor å inkluderes. Spesialundervisningen og den ordinære undervisningen må sees som en helhet, og ikke behandles som to separate ting

Studier tyder på at ”PP-tjenesten kan se ut til å forvalte et individperspektiv som kun bidrar til å legitimere at skolene slipper å se kritisk på sin egen innsats” (Nordahl & Sunnvåg, 2008, s.52). Dette skjer ved at de inntar et patologisk perspektiv. Det er relativt godt dokumentert at mange elevers problem har en nær sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen (Hattie, 2013, Nordahl et al., 2005).

Drabløs (2000) har beskrevet forskning i feltet om mennesker med utviklingshemming og sosiale relasjoner, hvor fokus var på kvalitative innholdet ved vennerelasjonene til elever i 4-6. klasse med ulike lærevansker. Forskningen viste at sammenligning av vennskap mellom barn uten lærevansker og barn med lærevansker skilte seg klart ut ved fravær av gjensidig engasjement og rolletaking. Drabløs (2000) peker på at barn har mange relasjoner på ulikt nivå og med ulikt innhold.

Det som er mest påfallende i høve til barn med generelle lærevansker som deltek i denne granskinga er såleis ikkje dei relasjonene ein finn, men heller den typen som i stor grad manglar: de nære, valgte, gjensidige og symmetriske relasjonene til andre barn. Det er rimelig å tru at denne type relasjoner er særleg viktig for oppleving av trivsel og oppleving av å høyre til fellesskapet, og for sosial læring og utvikling. Funna med omsyn til kven en ville velje å gjenta aktiviteten saman med, kan indikere at barn i særleg grad søker relasjoner ein opplever som gjensidige (Drabløs, 2000, s.477).

Eknes (2000) skriver at til tross for foreldre og læreres iherdige innsats om integrering i skolehverdagen er det sjelden at det har en generaliserende effekt for barn med spesielle behov. Integreringen er gjeldene i skolehverdagen og som er organisert og planlagt. Forståelse, regler og sosialt samspill er svært følsomt for annerledesheten, og utstøtingsmekanismer etableres tidlig.

1.6 Hvem er elever med spesielle behov

De fleste barn og unge med funksjonshemming vil på en eller annen måte ha behov for hjelp. Det vil variere fra person til person ut fra hvilke vansker vedkommende har. I dag har alle lik rett til skolegang ved sin nærscole. Det betyr at alle skoler skal tilrettelegge slik at alle elever har mulighet til å ta del i fellesskapet. Uansett hvilke utfordringer elevene har, skal skolen arbeide for at alle får en best mulig tilpasset opplæring.

Begrepet funksjonshemmet har endret seg en del fra tidligere (Tangen, 2012). Fra å bli sett på som en konsekvens av sykdom eller biologisk arv har man de siste 25 årene innsett at funksjonshemming ikke bare er knyttet til enkeltpersonen, men også til omgivelsene og situasjonen personen befinner seg i. Man kan lett skape en funksjonshemming hos et menneske ved å konstruere et miljø som i vesentlig grad hindrer eller begrenser livsutfoldelsen på et fundamentalt område. Dersom et samfunn stiller krav om bestemte egenskaper og funksjoner av menneskene, vil de personene som ikke klare å utføre kravene, ikke bare bli funksjonshemmet, men også en avviker i samfunnet (Tangen, 2012).

Tradisjonelt sett har barn og unge med ulike typer utfordringer knyttet til funksjonsvansker av ulik grad eller adferdsvansker vært den som "eier" eller "har" utfordringene. Man har forsøkt å hjelpe ved å få dem til å passe inn i miljøet, snarer enn å se på om det er miljøet selv som bør endres. Jeg har inntrykk av at det har vært og er vel mange steder en manglende helhetsforståelse innenfor de ulike etatene på dette feltet. Innenfor tematikken problematferd i skolen som omhandler i første rekke barn med sosiale og emosjonelle vansker, sier Andresen (2000) nettopp dette. Selv om det er en stor faglig enighet om hvor viktig det er å fange opp hele livssituasjonen til barnet før man igangsetter tiltak, observeres det i praksis at det er liten felles tilnærming i de enkelte etatene (Andresen, 2000). Det er lite hensiktsmessig å igangsette tiltak, da i form av spesialpedagogisk tilrettelegging, om man ikke eier det viktige

helhetsperspektivet. Det kan for eksempel være lite hensiktsmessig å igangsette tiltak for barn med sosiale og/eller emosjonelle vansker før man vet noe om hele livssituasjonen slik at man kan eie en mer helhetlig forståelse av den aktuelle atferden. Det spesialpedagogiske behovet styres altså av i hvilken grad man har fokus på hele individets livsverden, eller kun det institusjonelle skolesystemet individet er en del av.

Hattie (2014) er nåtidens mest omtalte skoleforsker. Av hans mangeårige studier med over 200 millioner elever og 800 studier er han blant verdens mest innflytelsesrike skoleforskere. Hans forskning har resultert i en liste på 138 variabler over ulike tiltak som har størst og minst effekt på læring hos elevene. Studiene viser at det som gir best læring, handler i stor grad om lærerne. Deres relasjon til elevene, tilbakemeldinger, ledelse og klarhet i timene. En annen faktor av betydning er medelevers høye effekt på læring. Samarbeid, vennerelasjoner og påvirkning gjør skolen til et sted som elevene har lyst til å komme til hver dag. Denne forskningen gjelder for alle elever uavhengig av hvilke læringsforutsetninger elever har.

1.7 Hva er spesialpedagogisk behov

I Opplæringsloven § 5-1 står det klart at elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen har rett på spesialundervisning. Før enkeltvedtak om spesialundervisning besluttet skal det foreligge en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Det å få stadfestet en diagnose via en sakkyndig vurdering er ikke det avgjørende for å motta spesialundervisning. Veilederen til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2009) presiserer at for å avgjøre om vilkåret i forhold til om man har rett eller ikke til spesialundervisning er gjeldende for den enkelte elev, må man se på det ordinære undervisningstilbudet og i hvilken grad dette tilfredsstillende den enkelte elev. Det er denne tilfredsstillelsen som er det avgjørende elementet i forhold til rett eller ikke hva gjelder spesialundervisning. Dette baseres på skjønnsmessige vurderinger, og derfor må det klarlegges en plattform i forhold til hva tilfredsstillende utbytte innebærer.

Etter at vedtaket er fattet skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. Både elev og foresatte skal i følge opplæringslovens § 5-4 være involvert i planarbeidet. Det skal legges stor vekt på elevens og de foresattes syn. Dette viser at Norge, har en overordnet politisk visjon om at alle grunnskoleelever uansett behov skal få best mulig tilpasset opplæring, og således verdsetter inkludering som et overordnet prinsipp. Norges offentlige utredning fra

2009, NOU 2009:18 Rett til læring, påpeker at dette er et prinsipp og ikke en handling. Meningsaspektet innenfor en inkluderende opplæring omhandler deltakelse i et likeverdig sosialt, kulturelt og faglig fellesskap. Inkludering som prinsipp stiller krav til skolene, og hver enkelt fagpersonens konkrete handling.

Den overnevnte veilederen er utarbeidet med den hensikt å sikre at rettigheter blir oppfylt, samt at faglige og administrative etater i kommunene skal få en samlet oversikt over ansvar og oppgaver tilknyttet fagfeltet. I veilederen fremheves det at man så langt det lar seg gjøre skal følge vanlig timeplan, samt tilrettelegge for den nødvendige opplæringen eleven har behov for knyttet mot evner og læringsforutsetninger. Gjennom en individuell opplæringsplan skal det defineres det undervisningsbehovet eleven har i forhold til sine forutsetninger i lys av lærerplanverket Kunnskapsløftet. Veilederen skal hjelpe til med å definere hva som kjennetegner spesialpedagogiske behov, og hvilke rettigheter barn med spesialpedagogiske behov har.

Spesialpedagogisk behov eksisterer fordi vi har en gruppe mennesker med ulike former for funksjonsnedsettelse og atferdsproblemer. Derimot er det vanskelig å kategorisere mennesker inn i ulike typer grupperinger, og denne grupperingen er intet unntak. En av grunnene til dette, i denne sammenheng, er at personer og etater kan bedømme en funksjonshemming på svært ulik måte. De ulike perspektivene på hva som er en funksjonsnedsettelse kan føre til ulike vurderinger i forhold til tiltak som bør iverksettes for den enkelte (Andersen & Grue, 2006). Slikt sett kan fort spesialpedagogisk behov fremkomme noe ulikt i sin uttrykksform.

Tilpasset opplæring er noe alle elever i grunnskolen har rett på jf Opplæringsloven § 1-3, og skal være ledende for alle skolens planer og aktiviteter, og det skal være det overordnede pedagogiske målet for elevenes opplæring. Dilemmaer knyttet til tilpasset opplæring versus spesialpedagogisk undervisning kan være utfordrende. Hvem som har krav på hva er i noen tilfeller vanskelig å bedømme. Pedagogikken i seg selv er et fagfelt som innebærer en del ”gråsoner” hvor man står overfor utfordringer som krever menneskelige skjønn og kunnskap. Spesielt innenfor spesialpedagogikken kan dette være veldig utfordrende, da det å tilrettelegge gode individuelle tiltak og hensyn må ta utgangspunkt i det enkelte individ. Dersom undervisningen ikke mestrer å tilpasse seg elevens evner og forutsetninger, er det altså snakk om spesialundervisning. Man kan altså si at spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, derimot er ikke tilpasset opplæring spesialundervisning. Forebygging av vansker og det å redusere og avhjelpe vansker beskrives av Tangen (2012) som spesialpedagogikkens

to mest sentrale oppgaver faglig sett. Hun peker på at Spesialpedagogikken har som et overordnet mål om å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne med eller uten funksjonshemmende vansker og barrierer.

Alle elevers rett til tilpasset opplæring gjør at skolene skal arbeide med å bli bedre til å inkludere det spesialpedagogiske arbeidet inn i den helhetlige pedagogikken.

Spesialpedagogisk arbeid har en tendens til å bli adskilt fra skolens arbeid med tilpasset opplæring. Å klare å inkludere det spesialpedagogiske arbeidet er en utfordring for mange skoler, og spesialundervisning gjennomføres ofte i segregerte former som en til en, små grupper, ”skole i skole” eller egne skoler (Skogdal, 2014).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder all opplæring i skole og barnehage. Gjennomføringen av tilpasset opplæring kan skje ved hjelp av ulike og varierte læringsformer, som for eksempel, gruppearbeid, stasjonsoppgaver, ulike læringsarenaer, konkrete og forskjellige læringsmidler, forskjellige innhold, ulik tempo på gjennomføring. Det er ikke ment at læreren skal lage individuelle opplæringstilbud til hver enkelt elev, men det menes at opplæringstilbudet skal skje gjennom en differensiert opplæring eller gjennom spesialundervisning. Spesialundervisning som nevnt tidligere er en rettighet gjennom lov for elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. For å få til å inkludere alle i skolen, må opplæringen tilrettelegges til den enkeltes nivå og behov. Dette ikke bare for de elevene som trenger ekstra støtte og oppfølging, men også de elevene som gjør det bedre enn gjennomsnittet. Også beskrevet som de evnerike. For å få dette til er tilpasset opplæring satt som overordnet prinsipp i opplæringen.

I Salamanca erklæringen fra 1994 understrekes det at skolens mulighet for å lykkes med inkludering avhenger av at det foretas tidlig identifisering, vurdering og stimulering av de som har behov for spesialpedagogisk hjelp, altså tidlig innsats (Arnesen et al., 2012). Det blir også presisert tydelig at de elevene som har spesielle behov skal gå på vanlige skoler og at alle skoler skal være inkluderende, skape et åpent sosialt fellesskap.

1.8 Oppgavens struktur

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Første kapittel har en innledning hvor jeg sier litt om bakgrunn for valg av oppgave, redegjør for sentrale begreper innen tilpasset opplæring. Problemstilling og aktualitet rundt dette forekommer også i del en. Ulike perspektiver på inkludering og betydningsfulle forutsetninger om læring er vektlagt.

Kapittel 2 omhandler begrepet anerkjennelse fra et sosialfilosofisk perspektiv, med spesielt fokus på Axel Honneth (2008), i tillegg til annen teori som vil være aktuelt.

Kapittel 3 viser den metodiske fremgangsmåten for min empiriske undersøkelse. Den presenterer planlegging, gjennomføring og analyse av intervjuene. Her vil også spørsmål om validitet tas opp, samt refleksjoner rundt det etiske perspektivet.

Kapittel 4 presenterer analysen av undersøkelsens resultater og følger Kvale og Brinkmanns (2009) analysenivåer; en tematisk analyse på et selvforståelsesnivå.

Kapittel 5 inneholder en teoribasert analyse (Kvale & Brinmann, 2009), og en drøfting av resultatene opp mot problemstillingen.

Anerkjennelsesteorien til Axel Honneth og annen relevant teori blir sett i sammenheng med elevens deltagelse i fellesskapet og utfordringer i elevenes læring og utvikling. Foreldrenes opplevelse av egne barns utfordringer i skolen kan forhåpentligvis bidra til å kaste lys over hvordan dagens skolesituasjon kan være for noen elever med spesielle behov.

Kapittel 6 inneholder en konklusjon hvor jeg besvarer studiens problemstilling.

Avslutningsvis vil jeg reflektere rundt veien videre og hvilke muligheter som kan ligge der.

Oppsummering på norsk og engelsk er plassert etter litteraturlisten

2 Teoretisk tilnærming

Dette kapittelet vil ta for seg teoretiske begreper som er relevante for å kunne belyse prosjektets problemstilling

Mestring er en viktig faktor for menneskers opplevelse av seg selv, for motivasjon og troen på egne evner (Befring, 2012). Jeg har i hovedsak valgt å se mestring ut i fra et læringsperspektiv. Jeg vil videre ta utgangspunkt i sosialfilosofen Honneth (2008) sin normative anerkjennelsesteori hvor han snakker om at menneskene har behov for anerkjennelse fra andre for å kunne realisere seg selv. Han uttrykker at anerkjennelse består av tre nivåer, som alle forutsettes av det foregående nivå; *kjærlighet, rett og solidaritet*. Disse tre anerkjennelsesformene utgjør mulighetsbetingelsene for den ontogenetiske utviklingen av samfunnsmedlemmenes personlighet. Med ontogenese menes livshistorien til et individ (Bourdieu, 1995).

I følge Honneth (2008) er en opplevelse av anerkjennelse en forutsetning for opplevelsen av personlig identitet. Når det snakkes om anerkjennelse som betingelse for identitet, ser jeg det relevant å trekke inn en teori om hvordan identitet dannes. Jeg vil deretter også presentere begrepet identitet ut i fra ulike perspektiver og tar utgangspunkt i George Herbert Mead (1934/1967).

2.1 Anerkjennelse

For å oppnå en god utvikling mener den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (2008) at anerkjennelse må være til stede i flere deler av samfunnslivet, både i de nære relasjoner, som rettssubjekt og i fellesskapet. Anerkjennelse blir dermed et samfunnsmessig prosjekt som gjelder alle individer i samfunnet. Teorien kan sies å være relevant for de rammer og vilkår som mennesker med ulike utviklingshemninger eller barn med spesielle behov lever under. Det er et grunnleggende menneskelig behov å bli sett, forstått og akseptert. Honneth (2008) belyser på en grundig og teoretisk måte hvordan Hegl og Mead forklarer hvor anerkjennelsen har sitt opphav og i hvilket lys den kan sees i. Honneth (2008) analyserer betingelser for at mennesker skal kunne realisere seg selv slik at de skal kunne få et godt liv. Det er da tale om en normativ idè av hva det gode liv innebærer. Gjennom sin fremstilling knytter han vår identitetsdannelse sammen med betingelser for anerkjennelse. Han hevder at for å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd er vi avhengig av tre former for anerkjennelse: Kjærlighet,

rett og verdsetting. Anerkjennelsesformene kommer til uttrykk innenfor de tre interaksjonssfærene: Kjærlighet finner vi i privatsfæren, rettigheter i rettsfæren og verdsetting i den solidariske sfæren.

Man kan se på Honneths anerkjennelsesnivåer som en slags overordnet og altomfattende beskrivelse av hva anerkjennelse er. Honneth (2008) er opptatt av hvordan anerkjennelse påvirker og har betydning for identiteten til den enkelte individ, og omtaler teorien om anerkjennelse som en moralsk grammatikk.

2.1.1 Kjærlighet

Honneth viser til Hegel når han snakker om kjærlighet som det første av tre nivåer hvor man kan erfare gjensidig anerkjennelse. Honneth er påpasselig med å understreke at kjærlighet må forstås på en nøytral og vidtomfattende måte. Kjærlighetsforholdet består av alle følelsesmessige bindinger i subjektene primærrelasjoner, eksempelvis foreldre og barn, kjærlighetsforhold og vennsforhold. Å føle seg anerkjent i kjærlighetssfæren utvikler menneskets evne til å inngå nære relasjoner til andre mennesker, til å delta i det sosiale fellesskapet, og det styrker selvtilliten. Krenkelser i denne sfæren kan være fysisk og psykisk mishandling, tortur og voldtekt, noe som svekker selvtilliten.

Et spebarn er prisgitt sine foreldres omsorg for overlevelse. Honneth (2008), hevder i god tro mot Hegel og Meads understrekning, at familiens konstituerende nødvendige rolle for utvikling hos subjektet, at det er i den gjensidige erfaringen at subjektene utvikler evnen til å anerkjenne hverandre gjensidig som behovsvesener. Subjektene bekrefter hverandres behov, og det er i denne erfaringen at denne emosjonelle hengivenheten som gjør at subjektene innser at de er avhengig av hverandre. Det ligger i menneskets konkrete behovsnatur og gjensidig bekrefte den andre som et subjekt. I de primære relasjonene opplever subjektene at de med sine behov, er avhengig av den andre gjennom deres felles opplevde kjærlighet for hverandre. I den gjensidige erfaringen av kjærlig hengivenhet innser begge subjektene at de er avhengig av hverandre med hensyn til deres behov. Behov og affekter kan i en viss forstand bare bekreftes gjennom å bli direkte tilfredsstilt eller gjengjeldt, og derfor må anerkjennelsen her ha karakter av affekt tilslutning eller oppmuntring. Slik sett er dette anerkjennelsesforholdet nødvendigvis knyttet til de konkrete andre kroppslige eksistens og den spesielle følelsesmessige verdsettingen dem imellom (Honneth, 2008). I denne følelsesmessige

tilknytningen man får til andre personer, er man i prosessen avhengig av opprettholdelse av spenningen mellom å være selvopppfordrende og det å fremheve egen individuell verdi for å lykkes (Honneth (2008)).

Honneth (2008), beskrev kjærlighetsforholdet som det å være seg selv i en fremmed. Dette utsagnet fører oss rett i kjernen på den teorien som baserer seg på når han skal forklare kjærlighetsforholdet ut fra en vitenskapelig forståelsesramme. Han knytter sine sosialfilosofiske forutsetninger opp mot Donald W. Winnicotts objektrelasjonsteori hvor den affektive primærrelasjonen mellom mor og barn i tidlig barndom, er avhengig av en balanse mellom selvstendighet og binding. Mellom symbiotisk selvoppgivelse og individuell selvhevdelse. Honneth (2008), sier at det er rimelig å anta at barnets modningsprosess bare kan løses gjennom det intersubjektive samspillet mellom mor og barn. Moren er først og fremst en omsorgsperson som utviser barnet den emosjonelle hengivenheten som barnet er avhengig av for å utvikle et positivt selvbylde, og det er rimelig å anta at barnet er smeltet sammen med moren i et "*symbiotisk avhengighetsforhold*", hvor den livsnødvendige omsorgen mor gir ikke kommer som en reaksjon på spebarnets atferd, men som en fase av udifferensiert intersubjektivitet. I de første levemånedene er denne symbiosen av en så vesentlig art at barnet ikke har lært seg å sette grenser mellom seg selv og omverden. Her påpeker Honneth (2008), hvordan barnet ikke er i stand til å differensiere seg selv og omverden. I de første levemånedene beveger barnet seg innenfor en opplevelshorisont som bare kan gis kontinuitet gjennom en interaksjonspartners supplerende hjelp. Spørsmålet er hva som kjennetegner denne interaksjonsprosessen. Hvor denne symbiosen brytes opp, der mor og barn løsriver seg fra tilstanden av å være en udifferensiert enhet, og videre fører til en gjensidig forståelse og aksept av den andre som et uavhengig individ. Etter hvert opplever moren et frigjøringspress hvor den kroppslige identifikasjonen med spebarnet begynner å svekkes og dette medfører at hun kan utsette barnets ønske om behovstilfredsstillelse gjennom å la barnet tåle at moren er fraværende i kortere perioder. Under symbiosen oppfattet barnet at moren var underlagt dets allmakt, og morens frigjøring utgjør derfor en trussel for barnets selvoppfattelse. Samtidig er det nettopp gjennom denne bevisstgjøringen og løsrivelsen at barnet også etter hvert vil kunne anerkjenne moren, og oppfatte henne som et selvstendig subjekt med egne behov.

Gradvis blir barnet bevisst at det finnes en annen virkelighet det ikke disponerer over og det skaper en viktig utfordring for barnet som er vanskelig å mestre. Barnet utvikler en beredskap

til aggressive handlinger som primært retter seg mot moren. Honneth (2008), beskriver denne aggresjonen som meningsfulle handlinger hvor barnet tester mors grenser og uavhengighet. Imidlertid er de aggressive handlingene et konstruktivt element i barnets utvikling som må aksepteres. Det er gjennom de aggressive handlingene at barnet får mulighet til å teste om moren faktisk er et uavhengig subjekt og likevel elsker barnet og er til stede for det. Ved at mor godtar barnets oppførsel og at barnet gjennom sin trygghet på mors kjærlighet som noe som er konstant, betinger evnen til å være alene. Det å kunne utvikle et positivt selvforhold handler om å opparbeide tillit til at den elskede personens hengivelse vil vedvare.

Videre påpeker Honneth (2008), at evnen til å være alene er et uttrykk for begrepet selvtillit. Denne formen for beskyttende ensomhet er det stoffet som ”*vennskap er laget av*”. Det antas at gjennom enhver sterk følelsesbinding mellom mennesker gjør det mulig å forholde seg til hverandre på en avslappet og situasjonsuavhengig måte. Enhver primærrelasjon, uansett om det foreligger mellom foreldre og barn eller vennskap, er det en gjensidig avhengighet mellom det å være del av en symbiose, og det å være et selvstendig individ. Tilstedeværelsen av de trygge rammene som sier å finnes i primærrelasjonen, gir rom til at man kan utforske seg selv og sitt eget individ, på en slik måte at man kan skape det omfanget av individuell selvtillit at subjektene utvikler seg både som individ og så vel som en samlet enhet (Honneth, 2008).

2.1.2 Rettsforholdet

Det andre nivå i utviklingen av et vellykket praktisk selvforhold finner vi i det såkalte rettsforholdet. Honneth (2008), fremhever det som nødvendig at det legges til rette for at alle mennesker har samme rettigheter og muligheter. Her sier han at en grunnleggende forutsetning for å utvikle selvrespekt er en opplevelse av å ha de samme rettighetene og mulighetene som andre. Ved opplevelse av å bli respektert av andre, skaper dette en bevissthet om at man kan respektere seg selv. Han hevder at rettssystemet må omfatte alle samfunnsmedlemmers universelle interesser, slik at alle stiller på lik linje. På denne måten kan det oppstå en gjensidig anerkjennelse, hvor alle mennesker opplever samme rettssystem som individuelle autonome rettssubjekter. Mead og Hegel peker på at det er gjennom erkjennelsen av at vi som subjekter har et normativt ansvar overfor andre som gjør at vi også er i stand til å se at vi som enkeltindivider er rettighetsinnehavere. Det er på denne måten forbindelsen mellom rett og anerkjennelse blir gjenkjennbart (Honneth, 2008).

I *Enzyklopædie* skriver Hegel om den grunnleggende tanken bak den gjensidige anerkjennelsen i rettsforholdet:

I staten(...)blir mennesket anerkjent og behandlet som et fornuftig vesen, som fritt, som person. Den enkelte gjør seg fortjent til denne anerkjennelsen ved at han gjennom å overvinne sin naturlige selvbevissthet adlyder det allmenne, det vil si viljen i seg og for seg, eller loven, det vil si at han forholder seg på en allmenngyldig måte til andre og anerkjenner dem som det han selv vil bli anerkjent som, nemlig et fritt vesen, en person (Hegel sitert i Honneth, 2008, s.117).

Som et eksempel kan det være nærliggende å trekke inn barn med spesielle behov sine muligheter for å bestemme over eget liv, det vil si autonomi og retten til selvbestemmelse. Befring (2012) peker på at barn med spesielle behov er en del av vår velferdsstat og har dermed også de samme rettighetene som denne samfunnsordningen bygger på. Barnekonvensjonen (1989) blir betegnet som barnas grunnlov. Den beskriver barns rettigheter og peker på viktige prinsipper innen spesialpedagogikken. Menneskeverdet er en grunnleggende målestokk og at hensynet til det enkelte individ alltid skal komme først, og ha status som en verdig, ukrenkelig og verdifull samfunnsborger:

For spesialpedagogikken gir lovverket grunnlag for konsekvensvurderinger av rettigheter og samfunnspolitiske målsettinger. Spenningsvidden mellom mål, virkemidler og tilsiktete og utilsiktete konsekvenser utgjør her en vesentlig innfallsvinkel. Målene avspeiler det visjonære, det ideologiske og det verdibaserte, som blant annet uttrykkes gjennom velferdsstatens grunntanker. Virkemidlene skal sikre verdige vilkår for alle gjennom omsorg, læring og vilkår for personlig utvikling (Befring, 2012, s.45).

Ved å erkjenne at alle individer, rettighetsinnehavere, er underlagt den samme loven, oppstår en gjensidig anerkjennelse av hverandre som kapable selvstendige mennesker med evne til å ta kloke avgjørelser om normer av moralsk art.

Lorentzen (2007) påpeker at selvbestemmelse ikke må sees på en måte som benekter avhengigheten og forbundetheten med andre. Barn med spesielle behov vil være avhengig av andre for å oppnå autonomi og selvbestemmelse, noe som fordrer en anerkjennende relasjon bygd på tillit. Således blir foresatte, skolen og lærernes tjenesteytende rolle meget sentral for individets læring og utvikling i skolehverdagen. Lorentzen (2007) peker også på at man først

og fremst skal se og behandle personen foran seg som grunnleggende lik seg selv. Være klar over faren ved at den ene parten i relasjonen opplever at han vet noe den andre ikke vet, da det kan øke sannsynligheten for at den andre parten opplever seg selv som inkompetent. Det er viktig å være klar over og overvinne dette skillet når en skal arbeide med mennesker som har ulike læringsvansker. Ingen vil finne glede i livet dersom en opplever at andre definerer rammene for ens muligheter, uten at en selv har hatt noen som helst mulighet for selv å definere eller ser behovet for dem. Å respektere selvbestemmelse innebærer en søken etter personens ressurser, muligheter og begrensninger, som kan hindre den enkeltes selvbestemmelse og autonomi (Lorentzen, 2007).

Honneth (2008) hevder at bruk av ordet *fri* bare kan referere til moderne rettsforhold ettersom det bare er i overgangen til "posttradisjonell" rett at man kan oppfatte alle mennesker som like og frie individer. I tradisjonelle samfunn anerkjenner subjektene hverandre gjensidig som rettssubjekter innenfor rammen av et fellesskap som fordeler rettigheter og plikter på en legitim måte. Honneth (2008) mener at problemet med en slik rettsorden ikke har utdifferensiert seg et skille mellom rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Den rettslige anerkjennelsen av en person kan ikke graderes, den sees på som universalistisk fordi den gjelder likt for alle. Derimot kan verdsettingen av menneskets egenskaper og ferdigheter se ut som at det eksisterer en målestokk som gjør at vi kan verdsette en person både på en mer eller mindre måte. Honneth (2008) påpeker at når den rettslige anerkjennelsen sammenfaller med den sosiale verdsettingen, som i de tradisjonelle samfunnene, vil rettighetstildelingene være knyttet til sosial status. Den rettslige anerkjennelsen i Meads sosialpsykologi betegner i utgangspunktet bare forholdet hvor alter og ego anerkjenner hverandre gjensidig som rettssubjekter. Det dreier seg her om en felles erkjennelse av de sosiale normene som på en legitim måte fordeler rettigheter og plikter innenfor fellesskapet. Mead sikter her til det grunnleggende forholdet hvor mennesker bare anses som rettighetsinnehavere dersom det er sosialt anerkjent som medlem av fellesskapet i det samfunnet de tilhører (Honneth, 2008). Her oppnår subjektet en sosial beskyttelse av sin menneskelige "verdighet", men denne form for verdighet innen rettslig anerkjennelse er innenfor en orden som i stor grad er preget av ulik fordeling av rettigheter og byrder (Honneth, 2008).

Ved overgangen til et posttradisjonelt samfunn brytes den nære relasjonen mellom rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Overgangen til moderniteten innebærer at de postkonvensjonelle grunnprinsippene underkaster en begrunnelsestvang om rasjonell enighet om omstridte normer. Rettssystemet må nå kunne forstås som uttrykk for alle

samfunnsmedlemers universaliserbare interesser og kan ikke lenger tillate unntak eller privilegier (Honneth, 2008). Til forskjell fra Mead er Hegels karakteristikkk av den sosiale rettsordenen gjeldende dersom den har løsrevet seg fra den sedelige tradisjonens autoritet og orientert seg mot et universalistisk begrunnelsesprinsipp.

Ved å erkjenne at alle individer, rettighetsinnehavere, er underlagt den samme loven, oppstår en gjensidig anerkjennelse av hverandre. I følge Honneth (2008) legger det grunnlaget for noen spørsmål vedrørende de strukturelle egenskapene til den rettslige anerkjennelsen i form av vilkår for nyere tids rettsforhold. Vi må klargjøre hva som nødvendigvis kjennetegner en anerkjennelsesform som gir alle medlemmer av et fellesskap, den samme individuelle autonomien. Videre hvordan subjektene under den moderne rettsystemets betingelser kan anerkjenne hverandre gjensidig som moralsk tilregnelige mennesker. På den ene siden av rettslig anerkjennelse, har vi den empiriske situasjonsfortolkningen som sier om individet vi står overfor er et selvstendig menneske eller ikke, som videre eventuelt trigger vårt rettslige ansvar for personen. Det er i disse ulike situasjonsfortolkningene hvor en kamp om anerkjennelse kan finne sted (Honneth, 2008). Samtidig stilles et krav om at mennesker innehar en moralsk viten om hva slags type ansvar vi da har overfor hverandre.

Verden vi lever i er i stadig forandring, og en universell egenskap hos mennesker som utløser vårt rettslige ansvar kan derfor ikke hugges inn i stein. Rettsfellesskapets legitimitet er avhengig av at avgjørelser om hva egenskap til en hver tid er, og som fremkommer som følge av en rasjonell overenskomst mellom kompetente likeverdige, moralsk tilregnelige mennesker (Honneth, 2008, s.123).

Innenfor rettsvitenskapene er det vanlig å dele inn de subjektive rettighetene i liberale frihetsrettigheter, politiske deltakerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter. Den første kategorien sikter til negative rettigheter som beskytter personens frihet, liv og eiendom mot vilkårlige statlige inngrep. Den andre kategorien er positive rettigheter som personen har med henblikk på å delta i den offentlige viljedannelsen. Den tredje kategorien er positive rettigheter som gjør at personen kan nyte godt av rimelige fordeling av goder (Honneth, 2008, s.124). Betydningen av å være inkludert er en prosess som drives fremover for å oppnå større likhet slik at flere mennesker blir tilkjent denne statusen (2008, s.127)

Innen rettsforholdet kan man tenke seg at et menneskes selvrespekt har samme betydning som selvtillit har for kjærlighetsrelasjonen. Honneth (2008), viser til at rettigheter til

enkeltindivider kan sees på som et uttrykk for sosial aksept fra en anonymisert gruppe, tilsvarende forståelse av kjærlighet som et følelsesmessig tegn på hengivenhet som også kan oppleves på avstand. Honneth (2008), peker på at selvrespekt vanskelig lar seg gjøre å bevise som et empirisk fenomen, men kan sees som at det er begrepslig sammenheng mellom rettslig anerkjennelse og utviklingen av selvrespekt. Han legger til grunn at selvrespekten kan vise seg gjennom at individet åpenbart lider av mangel det. Gjennom kjærligheten utvikler individet det psykiske grunnlaget et hvert menneske trenger for å stole på sine egne behovsimpulser. Selvrespekten på sin side skapes og utvikles som en bevisstgjøring i individet om at det kan respektere seg selv, på grunnlag av at det fortjener alle andres respekt (Honneth, 2008, s.128). Både Hegel og Mead langt på vei enige, om at dersom individer skal oppnå et uavbrutt selvforhold trenger de ikke bare å erfare affektiv hengivelse og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting (Honneth, 2008).

2.1.3 Solidaritet

Den siste velferdsdimensjonen kan relateres til Honneths (2008) anerkjennelsesform om verdsettelse, som vi finner innenfor den solidariske sfæren. For å kunne oppnå et intakt selvforhold har mennesket behov for sosial verdsetting og rettslig anerkjennelse, i tillegg til erfaringer om følelsesmessige hengivelse/hengivenhet. Å bli anerkjent for den man er, med de ulike forutsetninger og egenskaper man har, vil det være viktig å oppleve utvikling, for å kunne realisere de iboende muligheter som ethvert menneske har. Noen mennesker har lettere for å realisere seg selv enn andre. Det kan være snakk om samfunnsmessige og sosiale strukturer og hvordan individets plassering påvirkes av denne formen. Tangen (2012) peker på den samfunnsmessige forståelsen av funksjonshemming hvor hun forklarer at erkjennelsen av barn med spesielle behov har å gjøre med omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging. Her legger hun vekt på å formidle at funksjonshemningene kan være en konsekvens av skadelige pedagogiske, sosiale og systemiske vilkår. De samfunnspolitiske målrettede føringene som mennesker blir en del av kan ha ulike virkninger hvor det i samspillet dannes oppfatninger om hva som er normalvariasjon, avvik og problemer, om hva som er viktig, verdifullt og hva som har mindre verdi.

Innen hver kollektive gruppes identitet, det være seg en klasse, elevgruppe, organisasjon eller et politisk parti, er det til tross for ledernes aktive og ulike prestasjoner som ledere vil alle som tilhører gruppen eller partiet som helhet, samle erfaringer fra de sosiale utmerkelsene.

Når det gjelder verdsettingen av en slik anerkjennelsesform er: "Det praktiske selvforholdet som individene kan oppnå gjennom en slik anerkjennelseserfaring, er derfor en følelse av gruppestolthet eller kollektiv ære" (Honneth, 2008, s.137). Som medlem av en slik kollektiv gruppe erkjenner individene at slik en selv verdsetter de andre gruppemedlemmene, blir de også som individer verdsatt av andre. En gjensidighet som har en påvirkningsform hvor individene aktivt involverer seg i hverandres liv. Gruppemedlemmene verdsetter hverandre symmetrisk og anerkjenner den andres særegenhet og evner (Honneth, 2008). "Slike relasjoner må kalles "solidariske" fordi de ikke bare vekker passiv toleranse overfor den andre personen, men også affektiv deltagelse i det som er individuelt særegent hos ham" (Honneth, 2008, s.138).

Når det gjelder den inkluderende skole og den sosiale og opplevde delaktighet og relasjon som jeg ønsker å se nærmere på gjennom min undersøkelse, har den tyske sosialfilosofen Axel Honneth filosofert mye rundt dette. Han analyserer de formelle betingelsene for selvrealisering, som kan likestilles med det gode liv. Betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av egen identitet fremheves og han vektlegger anerkjennelse som det grunnleggende for en vellykket identitetsdanning, og spesielt selvforholdene: selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse.

Honneths(2008) anerkjennelsesformer beskriver en utviklingsprosess hos mennesker og kan ikke sees uavhengig av hverandre. Anerkjennelse må oppleves i alle sfærene og bygger på hverandre, for å kunne oppnå en best mulig og god utvikling hos individet. Etter å ha sett anerkjennelse som en styrke for identitet, vil det være relevant å se nærmere på teori om hvordan identitet dannes.

2.2 Konstruksjon av selvet og identitet

Selvet er i følge Georg Herbert Mead (1934/1976) sosialt konstruert. Han peker på at identiteten dannes i samspill med våre nærmeste, og at de utgjør det Mead (1934/1976) kaller våre *betydningsfulle andre*. Det er de menneskene vi omgir oss med i hverdagen som har sterkest påvirkningskraft på vår identitet. Gjennom hele oppveksten skaper vi en oppfatning om oss selv ved å ta til oss omgivelsenes reaksjoner på egne handlinger. Etter hvert blir vi i stand til å vurdere oss selv ved å ta til oss omgivelsenes reaksjoner på egne handlinger. Senere blir vi også i stand til å vurdere oss selv ut fra andres perspektiv, selv uten de konkrete

reaksjonene. Da har det skjedd en generalisering i utviklingen, hvor det konkrete overføres til noe allment. Det er dette som Mead (1934/1976) kaller den *generaliserte andre*, og dette symboliserer omgivelsenes holdninger som er internalisert i oss.

2.2.1 "Jeget" og "meget"

Mead forsøkte imidlertid å forklare den tyske idealismens erkjennelsesfilosofiske problemer på en ikke-spekulativ måte, noe han mente han kunne lykkes med ved å forholde seg til en empirisk-vitenskapelig sosialpsykologi. Mead fant en løsning hos de amerikanske pragmatistene Dewey og Pierce, som hevdet at individene oppnår en bevissthet om sin egen subjektivitet i de situasjoner hvor man ikke lenger kan løse et problem på den vante måten:

En verden av psykologiske opplevelser oppstår for det enkelte menneske først i det øyeblikk hvor det blir vanskelig å løse et praktisk problem at de hittil objektivt bekreftede situasjonsfortolkningene mister sin gyldighet og blir stilt ut fra den øvrige virkeligheten som rent subjektive forestillinger (Honneth, 2008, s.80).

Når Mead (1934/1976) skal forklare vår personlige og sosiale utvikling mer inngående bruker han teori om roller og spill. Han deler det inn i to sentrale steg. I den første fasen går barnet inn og ut av spesifikke roller, mens i den andre fasen må barnet ha oversikt over både regler og de andres roller for å kunne utøve sin egen rolle. Mead forklarer dette med at du hele veien i samspillet må kunne sette deg inn i hva de andre tenker og gjør for å være en del av spillet. Alle dine handlinger er påvirket av deg selv og andres forventninger. I den første fasen assimilerer barnet ved å gå ut og inn av leken for å lære regler og roller, mens i neste fase har det skjedd en abstrahering hvor barnet ikke setter seg kun inn i en rolle, men i tillegg inn i alle deltakernes roller. På den måten oppstår "den andre" som er organisert av alle holdningene som er involvert i leken, *den generaliserbare andre*. De holdningene som overføres fra den generaliserbare andre til hvert enkelt individ, er gruppen eller samfunnets holdninger.

Mead (1934/1976) hevder at denne prosessen er meget sentral for utviklingen av personlig identitet og representerer en slags passasje som barnet går igjennom for å lære å sette seg inn i andres holdninger og forståelse. Som vi har sett i Meads teori om vår personlige og sosiale utvikling må barnet ta de andres perspektiv for å delta i spillet/leken. Mead (1934/1976) skiller mellom et subjekt "jeg" og et objektivt "meg". De er uløselig knyttet sammen og komplimenterer selvet. De andres holdninger som er organisert og internalisert i barnet utgjør "meget". Impulser og handlinger hos barnet representerer "jeget" mens barnets egen

bevissthet rundt andres respons på egne handlinger representerer "meget". *Meget* kan således forstås som det "empiriske selvet", men hinsides dette meget må det eksistere er *jeg* som kan imøtekomme de vante situasjonsfortolkningene på en ny og konstruktiv måte. Årsaken til at *jeget* aldri kan erfares direkte, er at "*vi ikke kan presentere responsen mens vi responderer*" (Markell, 2007, s.122).

Det mest sentrale argumentet som kan trekke fra denne diskusjonen er imidlertid at subjektets identitetsdannelse forutsetter en interaksjonspartner. Uten en slik interaksjonspartner som reagerer på subjektets handlinger "(...)ville det ikke ved hjelp av ytringer det selv kan oppfatte, kunne påvirke seg selv på en slik måte at det forstår sine egne reaksjoner som frembrakt av dets egen person" (Honneth, 2008, s.83).

Identitet er et komplekst og mangesidig begrep som kan brukes i ulike betydninger og sammenheng. Identitetsbegrepet kan blant annet benyttes for å beskrive mennesker i forhold til et sosialt miljø

2.2.2 Vennskap, -de jevnstilte, -de jevnaldrende

Det er viktig for elever i skolen å føle at de har venner. Atferden de viser i skolehverdagen kan like gjerne være en del av elevens strategi i det sosiale spillet for å få seg venner eller for å oppnå en sosial status i klassen. Elever som ikke har venner blir ofte ensomme og opplever mistrivsel på skolen (Nordahl, 2012). Dette mener jeg vi kan knytte til behovet for anerkjennelse, og jeg ville i undersøkelsen se om jeg kunne finne en sammenheng mellom behovet for anerkjennelse og elevens tilhørighet i fellesskapet. Om de ble likt og anerkjent blant sine jevnaldrende. Det er et grunnleggende menneskelig behov å bli sett, forstått og akseptert, noe Axel Honneth (2008) legger vekt på i sin teori om anerkjennelse. Allerede fra tenårene av kan jevnaldrende forstås som de dominerende signifikante andre i elevenes liv, fordi de er i en alder der de skal frigjøre seg fra familien og gå over i voksenrollen. Sammen med jevnaldrene utvikler de holdninger som vil prege dem resten av livet (Frønes, 2013). Det er derfor ikke så unaturlig at vennskap og sosial tilhørighet kan sies å ligge øverst i barn og unges verdihierarki, mens skolen ser ut til å ligge lengre ned i barn og unge sitt verdisystem (Frønes, 2013, Nordahl, 2002).

Frønes skriver i sin bok "Å forstå sosialisering" om jevnaldergruppens betydning for barns individuelle utvikling og kulturalisering. I utviklingen av barns evne til sosial desentrering vil

jevnaldringsrelasjonene være sentrale. Det kreves likhet mellom partene, en visshet for å kunne forestille seg den andres perspektiv. Samtidig kreves det likhet for identifisering. Det er forskjellig på relasjonene mellom barn- barn og barn voksne. Det kan være vanskelig for et barn å forstå den voksnes perspektiv og posisjon og de ser på voksne som annerledes. Barn sammenligner seg ikke med voksne men med andre barn. Gjennom barn-barn relasjonen utvikles sosial kompetanse både ved barns likhet og likeverdighet. Mens foreldre-barn forholdet kan forstås som tilskrevet, er vennskap og sosial kontakt med andre på samme alder, noe man må oppnå. Venner er noe man vinner og det skaper en særegen motivasjon for relasjonen. Når Frønes omtaler de likeverdige og jevnalderrelasjonene er det elever på samme alder, samme modenhetsnivå, med felles interesser og felles fokus (Frønes, 2013).

Det har i de senere årene vært økt oppmerksomhet på barns utvikling av sosial kompetanse. Sosial kompetanse har stor innvirkning på barns liv og fungerer som en indikator på videre utvikling og er positivt relatert til en sosial og faglig utvikling på skolen (Frønes, 2013). Det sosiale samspillet foregår kontinuerlig, både i friminutt og i timene. Det sosiale fellesskapet blant jevnaldrende gir dem opplevelse av trygghet, trivsel og samhørighet. De som havner utenfor dette fellesskapet føler seg ensomme og isolerte (Nordahl, 2002). Antisosial atferd kan gi skoleproblemer og problemer senere i livet (Frønes, 2013)

Frønes (2013) skriver også om at foreldre - barn relasjonen er preget av vertikalitet- stabilitet, uforanderlighet, repetisjon og tilskrevne sosiale kontakter. Den horisontale relasjonen, med barn – barn relasjonen er preget av kompleksitet, foranderlighet og at vennskap er noe som må oppnås og vedlikeholdes, og det er det gjensidige i forholdet som skaper og opprettholder vennskap. Jevnaldermiljøene krever at barn har evne til fortolkning av nye sosiale kontekster, der ustabilitet, foranderlighet og utprøving læres gjennom nye aktører og situasjoner.

I følge Festinger (1954) er mennesker motivert til å vurdere seg selv. Han viser til dette i sin teori om *sosiale sammenligning*, hvor han sier at mennesker sammenligner seg selv med andre, noe som igjen påvirker hvordan man opplever seg selv. I hvilken grad den sosiale sammenligningen påvirker individets opplevelse av seg selv, er avhengig av om sammenligningen skjer på et område som er betydningsfulle for den enkelte. Jo større betydning, desto større innvirkning vil det ha på ens selvopfatning. Her mener Festinger (1954) at man vil vanligvis sammenligne seg med mennesker som er ganske lik en selv. Dersom man sammenligner seg med noen som er svært ulik en selv vil det være vanskelig å gjøre en subjektiv og presis sammenligning.

Forutsetningene for elever med spesielle behov er begrenset, og medelever vil komme i en vertikal eller asymmetrisk rolle hvor de må innta en voksen relasjon hvor de tar hensyn til elevens nivå. Elever med ulike lærevansker har mye å hente fra jevnaldergruppen gjennom imitasjon og modellering, men gjensidigheten og felles interesser er vanskeligere desto eldre elevene blir.

2.3 Inkludering

Selve begrepet inkludering kom inn i læreplanverket i 1990-årenes reformer (L97) og fortolkningene ligger nært opp til Salamanca-erklæringen, hvor inkludering angår hele opplæringssystemet på ulike nivå i skolehverdagen (Nes, 2013). Inkluderingen skal ikke begrenses til å gjelde enkelte elever, men gi alle en tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer, man kan altså si at inkludering betyr både deltakelse og læring. Pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid handler om at skolen og lærerne skal finne gode måter å tilrettelegge og organisere undervisningen slik at alle i skolen har utbytte av det. I skolen skal det ses på elevens behov og miljøbetingelser med tanke på tilrettelegging og organisering av undervisningen. Skolen skal ha tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse hvor et sosialt fellesskap og læringsfellesskap anerkjenner og respekterer mangfoldet (Nes, 2013).

Inkludering blir ofte assosiert med spesialpedagogikk, men er som nevnt ovenfor noe som skal omhandle alle elevene i skolen. Man ser også at spesialundervisningen ofte gjennomføres i segregerte former som en til en, små grupper eller egne skoler (Skogdal, 2014).

I Salamanca erklæringen fra 1994 understrekes det at skolens mulighet for å lykkes med inkludering avhenger av at det foretas tidlig identifisering, vurdering og stimulering av de som har behov for spesialpedagogisk hjelp, altså tidlig innsats (Arnesen et al., 2012). Det kommer også fram at de elevene som har spesielle behov skal gå på nærskolen og at alle skoler skal være inkluderende, skape et åpent samfunn, hindre diskriminering, bygge et inkluderende samfunn og oppnå læring og opplæring for alle (Mitchell, 2008).

Mitchell (2008) mener at dersom man skal oppnå suksess i inkluderingen må man se på det som en helhet, fra elever starter på skolen, i klasserommet og til de har gjennomført grunnskole og går videre ut i samfunnet. Ha en grunnleggende visjon og filosofi, og et felles

ønske om å jobbe ut fra den, hvor det ligger en aksept for at alle har rett til å lære sammen med andre barn.

Denne skolekulturen eller visjonen skal være et kjennetegn for skolen som organisasjon, der alle elever og ansatte er med på å forme å skape visjonen, og den skal vise seg i alle arenaer i skolen og i nærmiljøet. For å få til en bra inkludering ved en skole er det viktig at man skaper en god skolekultur med tradisjoner, positive holdninger, felles verdier og regler. Rektor og ledelse som må gå foran med og sette en god standard (Mitchell, 2008).

2.4 Mestring

Mestringsopplevelser sees på som fundamentalt og viktig for alle mennesker. Menneskers motivasjon og forventninger er vesentlig for å få til nye oppgaver, og samtidig er det en vesentlig faktor for menneskers opplevelse av seg selv (Sæthre, 2008).

Mestringsfølelse er viktig for å bygge selvfølelse. Klarer man å gjennomføre en oppgave som første omgang virket umulig vil man sannsynligvis føle mestring. Slike mestringserfaringer vil igjen øke forventningene vi har til å mestre lignende utfordringer ved senere anledninger, Om man mislykkes i å gjennomføre en oppgave vil mestringsfølelsen kunne svekkes. Dersom oppgavene hele tiden er for vanskelige kan det over tid føre til en manglende mestringsfølelse, og etter hvert kan det føre til mangel i forventninger til mestring. Forventningene vi har til å mestre er ofte avgjørende for hvilken innsats og utholdenhet, stress eller angst vi har i gjennomføringen i oppgaven. Man kan derfor si at det er viktig at elevene får oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, men som samtidig gir utfordringer til utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I utgangspunktet har kognitive evner liten betydning, men om de voksne rundt eleven stiller uoppnåelige krav hvor eleven ikke har mulighet til å lykkes, vil troen på mestring ødelegges og lysten til læring og utvikling avta. Denne undersøkelsen søker å gi noe svar på elevenes mestringsopplevelse før og etter skolebyttet, om det har en endring av betydning hos barnet.

Betegnelsen lært hjelpsløshet er brukt om skoleelever som har en historie preget av mange nederlag, og som passiviseres gjennom å bli opptatt av sin egen utilstekkelighet. Nederlag attribueres da vanligvis til den indre stabile og ukontrollerbare faktoren dårlige evne... Denne

manglende troen på seg selv gjør dem svært avhengig av andre personer eller ytre belønning (Manger, 2012, s.24).

I dette perspektivet påpekes det at alle mennesker kan lære. Videre at man lærer gjennom hele livet, og at ingen kan si hvor grensen går for hva man kan mestre. Tidligere hadde man forestillinger om at noen mennesker, og da særlig mennesker med utviklingshemning og spesielle behov, ikke hadde forutsetninger for å lære (Befring, 2012). Elever tar ulike egenskaper i bruk i læringsprosessen. Disse egenskapene gjør det mulig å møte ulike situasjoner og utfordringer som er i skolehverdagen og det livet byr på. Dette er en prosess som kan karakteriseres som både personlig og sosial. Den gjør seg gjeldende i en kontekst, og har en funksjonell relevans til noe som skal realiseres. Det er individet og den lærende som er hovedaktør i eget liv (Nygård 2007: Nordahl, 2010). Å være hovedaktøren i læringsprosessen vi si at individet styrer og har kontroll over egen læring. Ideen om læring som en selvregulerende prosess bygger på innsikt om at alle mennesker har intensjoner, ambisjoner i livet. At man er hovedaktør i eget liv, innebærer i seg selv et stort potensial (Befring, 2012).

For å være aktør i eget liv vises det også til hvor viktig det er å ha troen på seg selv. Tro på seg selv og det man kan, og at det er nytteverdig å ta i bruk de ressursene man har til rådighet for å nå målene man ønsker å oppnå. Når man opplever mestring og samtidig at det er egen innsats som er årsak til at det gikk bra, vil dette påvirke troen på seg selv. De grunnleggende begrepene i aktørforståelse av menneskers læring, utvikling og livet forøvrig kan sies og være å ha fokus på det positive, ha selvtillit og være optimistisk (Befring, 2008).

Bandura (1977) viser til relevansen av å tro på seg selv for å realisere sine drømmer og framtidsplaner ved bruk av begrepet *self-efficacy*. *Self-efficacy* handler om forventninger som mennesket kan ha om mestring. I følge Bandura (1977) vil forventning om å oppleve mestring ha betydning for vår atferd, dette kan her dreie seg om våre tankemønstre og vår motivasjon. Her pekes det på at tidligere erfaringer vil kunne påvirke menneskers forventning om mestring. Mestringserfaringer vil igjen øke forventningen om ny mestring, mens erfaringer i det å mislykkes vil svekke troen på at man kan mestre. Har man forventninger om å mestre vil man kunne ha mot og en motivasjon til å møte nye situasjoner, samt at man er mer utholdende når man støter på ulike utfordringer. Derimot hvis man har liten tro på seg selv og egen kunnskap, vil man fortære redusere innsatsen eller gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Støtte og oppmuntring fra andre mennesker vil være vesentlig for at man skal ha troen på seg selv, og videre føre til at man utvikler positive forventninger til det som skal komme.

Samtidig vises det til viktigheten av at individet får oppleve seg selv som mestrende aktør (Befring, 2008). Wormnes og Manger (2005) peker på betydningen av å få anerkjennelse og ros når man opplever å kunne mestre noe som krever innsats og bruk av egne kunnskaper. Dette kan gjøre aktøren mer bevisst på at gode resultater har sin årsak i noe ved en selv og måten man utfører oppgaven på. Opplevelsen av mestring kan videre kunne gi positive forventninger og tiltro til å kunne påvirke eget liv. Dersom man ikke har tro på seg selv og at man er i stand til å påvirke det som skjer, vil man kunne oppleve bekymringer, maktesløshet, apati eller depresjoner (Befring, 2012).

Hva man mestrer, trekker Skaalvik og Skaalvik (2005) frem som relevant for menneskers selvoppfatning. Her vil det den enkelte individ anser som viktig, være av større betydning å mestre. Rosenberg og Pearlin (1978) bruker begrepet *psykologisk sentralitet*, om det den enkelte anser som å være viktig. Med psykologisk sentralitet menes at mennesker anser enkelte erfaringsområder som å være mer betydningsfulle enn andre. Særlig de som er viktige for den enkelte vil ha et større fokus i oppmerksomheten. Videre vil vurderinger innenfor erfaringsområder som den enkelte anser som betydningsfulle, ha sterkere påvirkning på hvordan man opplever seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på oppadrettet og nedadrettet sammenligning. Oppadrettet sammenligning vil si at man sammenligner seg med andre som vanligvis gjør det bedre enn en selv. Derimot nedadrettet vil si at man sammenligner seg med andre mennesker som vanligvis gjør det dårligere enn en selv. Her kan muligens nedadrettet sammenligning sees som en beskyttelse av egen selvoppfatning, mens oppadrettet sammenligning kan gi en opplevelse av og ikke strekke til og gi en negativ opplevelse av seg selv. Elever med store generelle lærevansker er spesielt utsatt for tilkortkomning og følelsen av å ikke strekke til i en vanlig klasse

2.5 Motivasjon og selvoppfatning

Selvoppfatning er subjektivt og omfatter all vurdering, forventning, tro og viten og oppfatning av oss selv. Hvordan vi oppfatter oss selv kan ha store konsekvenser for den mentale helsen, og lav selvoppfatning kan gi psykosomatiske symptomer som depresjon angst, stress, samt

fysisk smerter som magesmerter og hodepine. Selvoppfatning og selvakseptering anses for å være et viktig aspekt ved livskvalitet, og derfor viktig å legge til rette slik at elever kan bevare og utvikle sin selvaksept (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Selvoppfatning er et resultat av de erfaringer man gjør seg, og hvordan de blir tolket av oss. Det påvirkes av hvor bra man tidligere har prestert på et område og hva man forventer og prestere, gjerne sammenlignet med andre i samme alder. Selvakseptering innebærer å akseptere og respektere seg selv for den man er. At man med en trygghet i seg selv kan akseptere og godta seg selv slik man er, både sine svake og sterke sider (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I vår kultur ses det på som positivt å være flink på skolen. En som er skoleflink ser gjerne positivt på seg selv på dette området. Elever med lav faglig selvoppfatning har mer stress og angst i ulike læringssituasjoner enn de elevene som har høy faglig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjon handler om lysten til å lære og opplevelse av mestring. Motivasjon er en drivkraft. Elevenes miljø og tilrettelegging har stor betydning for elevenes motivasjon. Den har betydning for retning, intensitet og utholdenhet i ulike situasjoner, som for eksempel skolefag. Forutsetningen for all læring er at eleven er motivert og at læreren legger grunnlaget for utvikling ved først å skape motivasjon hos elevene. ”Motivasjon kommer nemlig fra identitet, og identitet kommer fra fullverdig deltakelse. Elevene må føle at de blir verdsatt og regnet med for at de skal motiveres til fortsatt læring. Derfor er de sosiale omgivelsene og aktivitetene så viktig” (Manger 2012, s.23).

Selvoppfatning og motivasjon er viktig for hvordan vi ser oss selv, og hvordan vi føler at andre ser oss. For at man i skolen skal oppleve og realisere en positiv selvoppfatning og motivasjon til læring er det nødvendig at skolen tilrettelegger slik at dette er mulig for hver enkelt elev. Selvoppfatning og motivasjon oppnås ved at elevene mestrer oppgaver og utfordringer både faglig og sosialt. Å legge tilrette for at elevene skal mestre oppgaver vil påvirke elevenes selvoppfatning og motivasjon til å engasjere seg og delta i skolehverdagen, og gjør det samtidig enklere å inkludere elevene i fellesskapet.

3 Metodiske valg og design for denne undersøkelsen

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for vitenskapsteoretiske perspektiv og valg av forskningsmetode, forberedelsene, gjennomføringen og bearbeidingsprosessen for denne undersøkelsen.

Vitenskapsteoretiske perspektiver er ulike måter å forstå og drive forskning på. I vitenskapsteorien har jeg funnet føringer for hvilke strategier og fremgangsmåter jeg burde velge for at denne masteroppgaven vil kunne sies å ha en viss validitet, altså en kvalitetssikring (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt et tema innenfor humanvitenskapelige forskningsfeltet og har en hermeneutisk forståelse av forskningsprosessen, bruker en kvalitativ metode og har forsøkt å ha en fenomenologisk tilnærming til intervjusituasjonen og datainnsamlingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

3.1 Fenomenologisk og hermeneutisk forståelse innen forskningen

I gjennomføringen av min oppgave har jeg valgt å gå for en fenomenologisk og hermeneutisk undersøkelse og det er den kvalitative metoden som passer min problemstilling best. Kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og en fortolkning (hermeneutikk) (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Den fenomenologiske metode er en deskriptiv forskningsmetode som utforsker og beskriver fenomener i betydning av blant annet menneskelige erfaringer. Den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Alvesson & Sköldberg, 2011, s.125). Dette forskningsprosjektet faller inn under en fenomenologisk vitenskapstradisjon, som brukes innen kvalitativ forskning og som beskriver hvordan menneskers subjektive erfaring, regnes som gyldig kunnskap. Mitt hovedanliggende er å forstå hvordan foreldre opplever betydningen av et skolebytte for sitt barn.

Metoden krever en fordomsfri tilnærming fra forskerens side. Fenomenene sees med friske øyne, og fokuserer på hvordan sannheten kommer til syne for subjektet. Dette krever en lyttende tilnærming til forskerdeltakernes beskrivelse av egen profesjonell livsverden uten intervjuers uttrykk for egne kunnskaper og holdninger. Begrepet profesjonell livsverden knyttes her til den forståelseshorisont som gjelder lærerens virksomhet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Mening brukes om menneskelige aktiviteter og resultatene av handlingene. For å forstå må de meningsfulle fenomenene fortolkes (Gilje & Grimen, 1995). Hensikten med studiet er å få fram meninger som ligger til grunn hos et utvalg av foreldre, til barn med spesielle behov, når det gjelder begrunnelser og utsagn innenfor begrepene anerkjennelse og inkludering i skolehverdagen. Siden hermeneutikken fremhever å fortolke menneskers handlinger gjennom og fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, blir også det relevant i henhold til tema og problemstilling.

Et hovedtema for hermeneutikken er at mening av en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldbberg, 2011). Begrepet hermeneutikk betyr å tolke, oversette, klargjøre og si, og anses å stamme fra Hermes, gudenes sendebud i gresk mytologi, som skulle oversette gudenes budskap til menneskene. Hermeneutikken er altså en tolkningslære som utgjør ryggraden innen kvalitativ analysemetode. Den baserer seg på at mening skapes, fremtrer og bare kan forstås i en helhet. I all tolkning som gjøres vil både hver enkelt del og helheten være gjensidig avhengig av hverandre. Det forutsetter her også at all vår forståelse bygger på en eller annen form for forforståelse. Det er den referanserammen man betrakter et fenomen gjennom (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Den mening som samskapes i denne undersøkelsen avhenger av mine informanternes forforståelse og hvordan de tolker sine fenomener og uttrykker de sammen med meg, samt min egen forforståelse og tolkning av deres fenomener. I et slikt perspektiv kan man si at tolkningslæren er et nyttig og kanskje helt nødvendig redskap for å få en bedre forståelse og kunne foreta nye grep i praksis. Tolkningslæren bidrar til at vi pendler mellom del og helhet, mellom det vi skal fortolke og konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse. Når vi forstår en del av virkeligheten, påvirker det vår forståelse av helheten som igjen virker inn på vår forståelse (Gilje & Grimen, 1995).

En viktig grunntanke i hermeneutikken er at man møter verden forutsetningsløs (Gilje & Grimen, 1995). Det hevdes at i møte med nye fenomener har vi alltid med et sett av fordommer. Kunnskap om hva andre mennesker sier eller gjør, hva det betyr, avhenger alltid av en kontekst av blant annet andre antagelser, betydninger og verdier (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at man må revurdere eller utvide oppfatninger av egne fordommer for å forstå kunnskap om andre mennesker. Den enkeltes personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan det som sies blir forstått

(Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). Forforståelsen er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning (Dalen, 2011).

3.1.1 En kritisk realisme

Å si noe om virkeligheten og hva som finnes, handler om ontologi (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). På hvilke måter man kan finne kunnskap om virkeligheten, omhandler epistemologi (Johannessen et. Al., 2010). I kritisk realisme er ontologiske og epistemologiske problemer sterkt knyttet sammen (Buch-Hansen & Nielsen, 2008).

Kritisk realisme er en kompleks filosofisk retning som stadig er i utvikling. Kritisk realisme deler virkeligheten inn i tre domener: *det empiriske domenet*, *det faktiske domenet*, og *det virkelige domenet*. Det empiriske domenet i denne undersøkelsen er foreldrenes erfaringer og observasjoner av skolehverdagens påvirkninger hos barnet sitt. Det faktiske domenet omhandler begivenheter og fenomener, uavhengig om foreldrene observerer det eller ikke. Det virkelige domenet er det vi ikke kan erfare eller se og dreier seg om strukturer, mekanismer, årsaks-potensialer og tilbøyeligheter ((Buch-Hansen & Nielsen, 2008, s.24). Kritisk realisme tar utgangspunkt i at det vi erfarer, altså empirien, ikke nødvendigvis direkte representerer det virkelige. Det kan være ulike årsaker til hendelser som vi ikke erfarer eller ikke vet om. At vi ikke vet om dem, betyr ikke at det ikke eksisterer i følge kritisk realisme, det betyr bare rett og slett at vi ikke vet at de finnes eller at vi ikke har erfart det. Ontologien handler om det virkelige, det som finnes uavhengig av vår viten om det og uavhengig av hva som finnes der. Hensikten med å dele virkeligheten inn i domener er fordi kritiske realister søker å identifisere de ulike delene i domene for å kunne forklare sammenhenger (Sayer, 2000).

Jeg tar utgangspunkt i et tenkt scenario fra en mor forteller og er inspirert av forskningsområdet mitt for å utdype min forståelse av domene.

Skoledagen er slutt og noen elever skal over til SFO. Elevene som skal på SFO deles inn i to grupper. To av elevene går i samme klasse og er gode kamerater. De to er blitt satt i hver sin gruppe. Læreren observerer at den ene gutten blir enten sur eller sint ved skoleslutt før SFO.

Opplevelsen og erfaringene denne observasjonen gir læreren hver dag kan plasseres i det empiriske domenet. Hendelsene i denne observasjonen er i det faktiske domenet. Men her

dreier det seg at om disse begivenhetene og fenomenene, altså det som skjer, kan finne sted uten at noen erfarer det eller observerer det. Det virkelige domenet handler om det vi ikke ser. Det som ikke er direkte observerbart, men som allikevel er årsak og understøtter fenomener og begivenheter innenfor det faktiske domenet (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Sayer (2000) understreker at observerbarhet kan gjøre oss trygge på at noe eksisterer. Som nevnt tidligere er at i kritisk realisme er et av de grunnleggende prinsippene at ting ikke behøver å være observerbare for å eksistere. I det konstruerte eksemplet fra skolen er det ting som skjer og som setter i gang begivenheter og fenomener. Selv om man ikke observerer disse mekanismene og strukturene direkte, eksisterer de like full.

3.2 Metodevalg

For å samle inn data og få tak i den informasjonen man trenger, kan man i samfunnsvitenskapelig forskning ha en kvantitativ eller kvalitativ metode. Ved bruk av kvantitative metoder forsøker man gjennom hele prosessen å holde en viss distanse mellom forsker og informantene i undersøkelsen. Kvalitative metoder prioriterer nærhet (Kleven, 2011). I kvalitative metoder er det forskerens forståelse eller tolkning av informasjonen som er i forgrunnen. Dette kan være tolkning av meningsrammer eller sosiale prosesser (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010).

Valg av forskningsmetode avhenger av problemstilling og studiens formål. Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2009). For å prøve finne svar på problemstillingen min har jeg valgt å benytte en kvalitative forskningsmetoden da jeg er ute etter å se på hvordan foreldre opplever et skolebytte for sitt barn. Jeg er interessert i å høre foreldrenes tanker om skolebyttet har hatt en betydning i skolehverdagen.

Jeg vil i min undersøkelse samle inn myke data, gjennom samtale med foreldre, som jeg senere må tolke og drøfte for å komme fram til en forståelse. Det er en prosess gjennom en direkte registrerbar virkelighet der jeg skal få fram hva foreldre tenker om betydningen av skolebyttet for deres barn.

Når man skal gjennomføre en undersøkelse, er det mange måter å gjøre dette på. Det må gjøres mange overveielser og ulike valg. Jeg har valgt å benytte metoden som heter

tverrsnittundersøkelse der man benytter data som er hentet fra et bestemt tidspunkt eller en avgrenset og kort periode. Dette vil da bare kunne gi meg svar på fenomenet fra den aktuelle tidsperioden. Det kan også være mulig å si noe om sammenhenger mellom fenomener på dette tidspunktet. Samtidig kan man ikke trekke konklusjoner om hvordan det har vært eller hvordan det vil være i framtiden.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet kan beskrives som en dialog mellom en forsker og en informant, som blir styrt av de temaene som forskeren søker å vite noe mer om. Intervju er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og samtidig gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser. Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Intervjuer stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen, men samtidig er formålet ofte å prøve å forstå det som blir beskrevet. Dermed er intervjuer ofte mer som en dialog (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kvale og Brinkmann (2009) trekker frem forskerens rolle som person og hennes/hans integritet som viktig for kvaliteten i kvalitativ forskning. Ved bruk av intervju som metode vil forskeren være det viktigste redskapet for å finne kunnskap. Selv om et semistrukturert intervju i mer eller mindre grad vil ha som mål å arte seg som en samtale som er preget av personlig samspill, vil det samtidig være viktig at man ikke betrakter det som en vanlig dialog mellom likestilte parter (Dalen, 2011). Et intervju er en profesjonell samtale hvor det er informanten som er i fokus. Forskeren må være bevisst det asymmetriske forholdet mellom forsker og informant. Hvor forskeren sitter i "kontrollsetet" og definerer rammene, samtidig har kunnskap om metoder, prosedyrer og et definert formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre kreves det kompetanse om relasjonsbygging med informantene og ikke minst kunnskap om hvordan man lytter til det som blir sagt (Thagaard, 2009). Hovedmålet med et slikt intervju er å fortolke og registrere informasjon som fremkommer muntlig, og som omhandler informantenes erfaringer fra livet. Den som intervjuer søker å kartlegge det Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som sentrale aspekter av informantens livsverden. Denne livsverden er en kilde for forskeren i det å oppnå kunnskap av vitenskapelig karakter om de temaene som presenteres, og dette baseres på at innhold i intervjuet analyseres og tolkes.

I min undersøkelse dreier det seg om foreldreperspektivet. Jeg ønsker at intervjuet skal være et åpent intervju der jeg gir informanten mulighet til å fortelle sine erfaringer og historier om fenomenet. Det gir en mulighet til å gå i dybden på hver enkeltes opplevelse for å få et helhetsinntrykk av hvordan det kan oppleves å være en elev som bytter fra nærskolen til et alternativt skoletilbud og hvordan det har påvirket dem. I følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) er det overordnede mål i kvalitativ forskning å utvikle forståelse av fenomener knyttet til mennesker og situasjoner i deres sosiale virkelighet, deres livsverden og opplevelser. Det sentrale innenfor fenomenologien er altså at forskeren skal få forståelse for ulike fenomener på grunnlag av de perspektivene informantene har og gi en beskrivelse av verden sånn som den faktisk oppleves for disse. Dette gjøres ut i fra den tro at det er den virkelige verden aktørene opplever (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4 Valg av informanter

Mitt hovedmål med denne undersøkelsen er å få et dypere innblikk i foreldrenes syn på egne barns opplevelse av anerkjennelse og inkludering i skolehverdagen. Siden undersøkelsen dreier seg om barn med spesielle behov, fokuserer jeg på foreldre til barn som har fått tildelt spesialpedagogisk opplæring. Foreldrene er nødvendige informanter for å få svar på det jeg ønsker å belyse i min problemstilling. Kriteriene er at dette er barn som har behov for spesialundervisning etter enkeltvedtak og at disse barna har vært tilknyttet en ordinær skole, men som i løpet av sitt skoleliv har byttet til en alternativ skole. Jeg ønsker å høre foreldrenes historie, og få et innblikk i erfaringene de har, om skolebyttet har hatt noen betydning for deres barn. Jeg ønsker foreldre til barn fra forskjellige nærskoler, men som i dag deler samme alternative opplæringsarena. Jeg ønsker å belyse erfaringer foreldrene besitter med tanke på hvordan den tilpassede undervisningsformen ble organisert, opplevelse av inkludering i skolehverdagen, barnas sosiale relasjoner, opplevelse av anerkjennelse og barnas faglige mestring, egne forventninger til læring.

3.4.1 Utvalg

I kvalitativ forskning snakker man om et bredt utvalg som er sammensatt på en slik måte at det fanger opp variasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). For å skaffe informanter til denne undersøkelsen tok jeg kontakt med et alternativt skoletilbud som jeg kjenner til gjennom min egen erfaringsbakgrunn. Her organiseres elever i mindre grupper, og elevene kan gå på ulike

klassetrinn innenfor samme gruppe. Det er det sosiale aspektet som i første rekke er rådende for sammensettingen av grupper. Det vil si at hver elev kan ha sitt særpreg og sin individuelle tilpassede opplæring, og samtidig knytte sosiale relasjoner til andre elever. I tillegg er det stor voksentetthet i form av lærere med spesialpedagogisk utdanning og fagarbeidere. Skolen ligger på Østlandet et sted, og den er anonymisert ved å bli kalt Bakketoppen. Dette er en skole hvor det går elever som kommer fra ulike nærskoler og kommuner. Elever fra både barne- og ungdomsskoler. Jeg har videre valgt å spørre informanter representert kun ved Bakketoppen skole.

For å være sikker på at jeg ivaretok informantenes rettigheter valgte jeg å sende en søknad til personvernforbundet for forskning, NSD, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS (heretter nevnt som NSD), for å få godkjenning på at jeg kunne gjennomføre denne undersøkelsen innenfor beskrevne rammer. NSD gir en tilbakemelding om at studiet ikke er meldepliktig på grunn av anonym deltakelse og ingen innhenting av personopplysninger. Jeg tok muntlig kontakt med skolens ledelse hvor jeg informerte om undersøkelsen. Skolen var positiv til prosjektet, så vi avtalte at jeg skulle skrive et informasjonsbrev til foreldregruppen som virksomhetsleder først ville godkjenne (*les vedlegg 1*). Videre sendte skolen ut et tilleggsskriv sammen med min forespørsel om å delta, hvor de informerte kort hva dette skulle dreie seg om. I mitt informasjonsskriv ble informantene som var interessert i å delta, bedt om å ta direkte kontakt med meg slik at anonymiteten skulle bli ivarettatt. Jeg har valgt å ikke legge ved tilleggsbrevet fra skolen for å opprettholde anonymiteten på best mulig måte.

I samråd med skoleledelsen fant jeg ut at det var 10 elever ved skolen som hadde de kriteriene som jeg beskrev i kapittel om valg av informanter (*kap. 3.4*). Det ble sendt ut forespørsel med samtykkeerklæring til foreldrene til denne elevgruppen. Av ti forespørsmål fikk jeg positive tilbakemeldinger fra 5 informanter. Etter å ha opprettet kontakten med informantene viste det seg at det ble for en av informantene likevel vanskelig å delta, slik at jeg endte opp med totalt 4 intervjuer.

Jeg opplevde foreldrene som svært positive til å delta i undersøkelsen. De var fleksible på tid og sted. For å ivareta anonymiteten ble ingen av intervjuene gjennomført ved skolen. Tre av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene, og et ble gjennomført på en kaffebar i byen på et tidspunkt hvor det var få gjester. Jeg benyttet meg av lydopptak samtidig som jeg gjorde enkelte notater underveis. Nettopp for at jeg skulle opparbeide meg en tydeligere forståelse siden jeg da kunne fokusere på det foreldrene sa. Det er således en umulighet å få

med seg all informasjon ved et slikt intervju kùn ved å notere. Samtlige foreldre gav uttrykk for at de mer enn gjerne ville dele sine erfaringer rundt sine barns opplevelse av skolehverdagen både før og etter skolebyttet.

3.5 Intervjuguide

Intervjuguide er arbeidsverktøyet jeg skulle bruke i intervjuet for å være sikker på at jeg fikk tak i den informasjonen jeg trengte for å svare på oppgavens problemstilling. På denne måten er intervjuguiden også et viktig element for å sikre validiteten og reliabiliteten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Utfordringen lå i å lage spørsmål som var tydelige nok, som ikke var vide, men heller ikke lukkede. Intervjuguiden ble utarbeidet med hovedfokus på anerkjennelse- og inkluderingsperspektivene. Jeg så for meg at spørsmålene skulle utformes slik at jeg kunne få et førtidsperspektiv og et nåtidsperspektiv, da med tanke om skolebyttet til den alternative skolen som indikator på før og etter. Jeg valgte derfor å stille de samme spørsmålene i samme format i en før- og ettertidsdimensjon.

Jeg valgte en semistrukturert intervjuguide hvor jeg forsøkte å bygge opp spørsmålene ut fra en tematisk og dynamisk dimensjon med utgangspunkt i problemstillingen og forsknings-spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg satte opp hovedkategorier og ut i fra disse noen tilleggsspørsmål. Jeg bygget opp spørsmålene ut i fra et kronologisk perspektiv. Det var naturlig å begynne med tiden de gikk på nærskolen og videre til de startet på et alternativ skoletilbud. Samtidig må ikke temaene fremkomme i en bestemt rekkefølge, det viktigste var å innhente informasjon som var relevant for temaet som skulle belyses.

3.5.1 Prøveintervju

Jeg gjennomførte et prøveintervju på en kollega i forkant av intervjuene. Hun hadde hatt barnet i en nærskole, med spesialpedagogisk oppfølging. Dette var en informant som ikke oppfylte mine kriterier, men som jeg ønsket å prøve ut om spørsmålsformuleringen var forståelig og tydelige. Samtidig var hensikten med dette intervjuet å få en trening på intervjusituasjon. Jeg har lang erfaring i det å gjennomføre foreldresamtaler, så det å skulle gjennomføre intervjusamtaler med foreldre var ingen ukjent situasjon. Jeg kjente personen

godt og var sikker på at hun ville komme med konstruktive kommentarer. Prøveintervjuet ga en nyttig erfaring. Jeg opplevde at å bruke lydopptak var et meget effektivt hjelpemiddel. Erfaringene fra prøveintervjuet gjorde meg tryggere i situasjonen og rollen som intervjuer.

3.6 Analyse og drøfting

Jeg har valgt å fremstille resultater og drøfting med grunnlag i Kvale og Brinkmanns tre analysenivåer (2009); *selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse*. Kritisk forståelse basert på sunn fornuft, innebærer at man kan fortolke den intervjuedes uttalelse med et kritisk blikk, innenfor en ramme av det som er en allmenn fornuftig forståelse. Denne form for tolkning har vært en naturlig del av den teoretiske analysen, altså resultatene, og vil i drøftingen sees sammen med det teoretiske forståelsesnivået i dette prosjektet.

Presentasjonen av den tematiske analysen har sitt utgangspunkt i det informantene har fortalt, og vil i hovedsak være et uttrykk for deres selvforståelse, som er det første nivå i Kvale og Brinkmanns analysenivåer (2009). Den tematiske analysen omhandler foreldrenes opplevelse om egne barns skoleopplevelse og vil presenteres under de tre områdene; organiseringen av spesialundervisning, opplevelse av læring og mestring og relasjoner og det sosiale fellesskapet. Disse områdene ble benyttet som forskningsspørsmål i intervjuene. Med bakgrunn i ønske om å få tak i informantenes tanker om skolebyttet og betydningen av dette for egne barn, steg samtidig hovedtemaene anerkjennelse, identitet og mestring frem som viktige hovedtemaer i den teoretiske forståelsen av resultatene.

Det er høyst individuelt hva den enkelte informant trakk frem i presentasjonen av barnas skolehverdag før og nå, og jeg vil trekke frem enkelte sitater som jeg synes belyser og gir en god beskrivelse og særpreg innen det aktuelle tema. Jeg har valgt å utelate navn og har sammenfattet utdragene slik at de skal være representative for resultatene av intervjuene. På den måten minskes mulighetene for at informantene skal kunne gjenkjennes gjennom historien de har fortalt og egne barn. Samtidig ser jeg det ikke som relevant, da det er hva de fortalte, og ikke hvem som fortalte hva, som er av betydning for oppgaven. Således er det fenomenet jeg vil ha tak i.

Sitatene det vil vises til, er et utvalg fra datamaterialet som har vært mitt grunnlag for analysen. Sitatene eksemplifiserer og underbygger de viktigste funnene, ved å både belyse

likheter og ulikheter. Direkte sitater er satt i kursiv, for å tydelig skille mellom informantenes og våre ord. Der hvor informantenes sitater er komprimert for å hente ut essensen i utsagnet, synliggjør jeg dette ved å bruke følgende tegn: (...).

En utfordring er at i analysedelen kan man bli blendet av sine egne ”forskerbriller”. Et grunnleggende trekk ved forskning er et forsøk på objektivitet. En forsker skal kunne distansere seg fra studieobjektene, være saklig og upartisk, og ikke subjektiv ved at man lar egne oppfatninger og følelser dominere (Johannessen m. fl 2010:34).

Elementet fortolkning er viktig å nevne i analysearbeidet. Det finnes mening i teksten, å gjengi denne som forsker, bærer preg av forskerens tolkning uansett hvor mye forskeren bestreber seg på å gjengi og tolke så nært opp til den reelle uttalelse. Jeg har forsøkt å forholde meg til teksten slik den fremstår, men en viss grad av såkalt meningsfortolkning har det vært. Meningsfortolkning omhandler hvordan man søker å finne en dypere mening enn det som konkret sies (Kvale og Brinkmann, 2009). Min erfaringsbakgrunn er spesialpedagogisk arbeid ved en spesialscole og av den årsak kan det være deler av teksten hvor jeg som forsker har forstått eller tolket teksten ut i fra mitt ståsted som bærer preg av min erfaringsbakgrunn.

Tolkningsaspektet i min undersøkelse kan defineres som en dobbelt hermeneutikk.

Hermeneutikken, kalt læren om hvordan man fortolker tekster (Kvale og Brinkmann, 2009), dreier seg om at når man tolker individers handlinger skal man ta høyde for en mening som er dypere enn det som man tror er gitt ved første øyekast. Jeg har intervjuet foreldre om deres barns skolebytte, altså tolker foreldrene en virkelighet på vegne av sine barn. Jeg som forsker tolker igjen foreldrenes tolkninger. Det forekommer altså to fortolkningsprosesser i min undersøkelse som må sees i lys av sin sammenheng. Slik kan jeg kalle det en dobbelt hermeneutikk siden jeg fortolker en virkelighet som allerede er fortolket (Thagaard, 2009).

3.7 Validitet og reliabilitet

Påliteligheten i en undersøkelse er en forutsetning for at resultatet skal ha gyldighet.

Operasjonaliseringen av begrepene innenfor anerkjennelse og inkludering og foreldrenes opplevelse av sitt barns skolehverdag, er lagt til rette for at det er deres barns opplevelse og stemme som blir hørt. Det var viktig for meg å informere foreldrene om at ved å la seg intervjuet personlig oppga sin anonymitet overfor meg som forsker, men at svarene deres ville

bli behandlet konfidensielt. Det jeg søker å finne svar på er i hvilken grad man kan jobbe ut fra et prinsipp om anerkjennelse og inkludering i skolehverdagen, i dette tilfelle betydning av skolebyttet for enkelte elever. Jeg opplevde foreldre som viste stor åpenhet og engasjement i forhold til å fortelle sin historie.

Hvem er eier av sannheten? Sannheten er subjektiv, og eies av den enkelte. Det kan være flere observatører til en og samme hendelse, og hver og en har sin subjektive opplevelse og forestilling om hva som faktisk fant sted i den aktuelle situasjonen eller tidsepoken. Man kan også tenke seg at svarene disse foreldrene har gitt meg om sitt barns opplevelse og erfaringer er preget av tidens tann; vesentlige momenter kan være bortglemt eller utelatt i sin helhet, og essensen av hva som faktisk skjedde er det som står igjen. Eller man kan tenke seg at de erfaringene elvene og foreldrene har gjort seg i ettertid etter skolebyttet har hatt innvirkning på deres forståelse av de ulike situasjonene i etterkant. Når jeg nå skal se på intervjuvarene, er det aktuelt å se om de til tross for subjektive ytringer viser seg å ha noenlunde sammenfallende erfaring og betydningen av anerkjennelse og inkludering i sin skolehverdag på nærskolen og spesialskolen. Jeg vil samtidig påpeke at forskningen ikke søker å finne årsakssammenhenger, det som Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) omtaler som intern validitet fordi det ikke er relevant å vurdere intern validitet i en tverrsnittundersøkelse, og at slike undersøkelsesopplegg gir ingen eller svært begrensede muligheter til å påvise kausalsammenhenger.

Forforståelsen kan bygge på egne erfaringer, studier, arbeid, forskning, teori og mye annet. Som min forforståelse regner jeg kjennskap til skolesystemet etter min utdanning, arbeidserfaringen i grunnskolen og mastergradsstudiet. Jeg har gjennom mine år som lærer jobbet mye med spesialundervisning og ulike sosiale kunnskaper. Slik har jeg gjennom flere år opparbeidet meg erfaring både med elever med spesielle behov og teorien som ligger rundt. Mitt hovedfokus har gjennom flere år vært spesialundervisning inkludert i klasserommet gjennom ulike læringsstrategier og differensiert undervisning. Det vil være vanskelig å ikke ta med seg forforståelsen inn i et forskningsstudie, men det er viktig å være seg den bevisst. I mitt tilfelle ser jeg det også som positivt å ha teoretiske kunnskaper og praktisk erfaring fra læring med elever som trenger spesialundervisning.

Videre peker han på tre viktige og sentrale utfordringer som forskeren møter når det kommer til tolkning og teoretisering av eget materialet: den holistiske feilantagelsen, eliteskjevhet og going native (Dalen, 2011). Den holistiske feilantagelsen omhandler forskerens tro på å være

så godt kjent med området som det forskes på, at det medfører tolkning basert på feilaktig forforståelse og at det medfører at avvik ikke blir registrert. Her kan jeg se at mine egne forhåndskunnskaper og arbeidserfaring i spesialskolen lett kan medføre påvirkning av min forforståelse. Jeg var spesielt oppmerksom på dette i intervjuene, og jeg bestrebet meg på å være mest mulig objektiv i samtalene, men må ta i betraktning at jeg nok er litt farget av min erfaringsbakgrunn.

Going native, beskriver en situasjon hvor forskeren har direkte og inngående kjennskap til fenomenet som skal undersøkes, og dermed blir "husblind" og får problemer med å trekke frem karakteristika og spesielle særegenheter som vil være sentrale for tolkningsarbeidet. Slike forhold bør føre forskeren til at forskeren stopper opp og søker å få avstand til materialet (Dalen, 2011). På bakgrunn av min egen arbeidserfaring valgte jeg informanter som jeg ikke hadde noen forbindelse med i mitt daglige arbeid.

Eliteskjevheten handler om at forskeren har fått utpekt informanter som er antatt å ha nøkkeluknskaper om det aktuelle tema. Mine informanter valgt selv å ta kontakt, for å delta i undersøkelsen hvor de kunne formidle sin historie. Mine informanter kom fra det Nordahl (2007) vil kategorisere som ressurssterke familier, og var slikt sett ikke representative for hele populasjonen i den utvalgte spesialskolen. Deres økonomiske, sosiale og kulturelle kapital var i det øvre siktet, sett fra et helhetsperspektiv. Samtlige foreldre befant seg i den gruppen som stiller opp på foreldremøter, og deltar aktivt i de opplegg skolen inviterer til samarbeid om. Dette var foreldre som var ganske ivrige i å fortelle sin historie.

Svarene jeg har fått her kan ikke anses å ha direkte overføringsverdi i lys av seg selv. Men de minner oss fagfolk på at det er elever og foreldre som kan fortelle oss om skolemiljø og om det arbeidet vi gjør er godt eller ikke. Man kan bruke denne undersøkelsen for å høre og forstå hva elever kan oppleve i sin skolehverdag og i hvilken grad man kan jobbe ut fra et prinsipp om at anerkjennelse og inkludering der? Både på forhånd og i intervjuet ga jeg utvalget en forsikring om at ingen andre enn dem selv visste hva de svarte. Slik kunne de tillate seg å "snakke" fritt i sine fortellinger og vite at de var anonymisert. Jeg trekker derfor den slutningen at svarene deres er sannferdige. Jeg vil innledningsvis utdype mer om sannhet i kapittel fire.

3.8 Generaliserbarhet

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det stadig blir stilt spørsmål om funnene fra intervjustudier er generaliserbare, om de samme funnene kan sees i andre, lignende situasjoner. Dette kan ha sammenheng med vår spontane evne til å generalisere i hverdagen, men også sammenligning med funn fra vitenskaplige kvantitative undersøkelser, som sies å kunne generaliseres og være universelle. Ut fra et humanistisk syn er hver enkelt situasjon unik, preget av de involverte parter, og derfor ikke mulig å kopiere eksakt lik. Fokuset blir isteden rettet mer mot mangfoldet i kunnskaper og forståelse, og konteksten de ulike situasjonene har oppstått i. Det har ført til en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering (Kvale & Brinkmann, 2009). Tolkning av funn innen en kontekstuell ramme vil alltid være fenomennære og kontekstsensitive. Men funnene må tolkes og sees i videre sammenheng enn de øyeblikksbildene de representerer, og da valideres i forhold til en større helhetsforståelse (Dalen, 2011). Både begrepene, mønstrene og modellen forskeren anvender kan gi oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studiet omfatter. Funnene, deres sammenheng og fortolkningen av disse skal sammenholdes med det teoretiske grunnlaget for studien, og kunne dokumenteres i det innsamlede materialet. Teoriene skal benyttes til å forklare sammenhenger (Dalen, 2011).

3.9 Forskningsetiske overveielser

Når man inkluderer mennesker i forskning, vil hele prosessen innebære etiske utfordringer. At man søker inn i andre menneskers privatliv, deres erfaringer, tanker og refleksjoner rundt egen livsverden, og at det deretter legges ut for andre å lese, er en særlig grunn til slike utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2006) viser til flere etiske retningslinjer forsker må ta stilling til når et forskningsprosjekt inkluderer mennesker. Det vil her vises til tre retningslinjer som er relevante for mitt prosjekt; frivillig informert samtykke, konfidensialitet og unngå skade og alvorlige belastninger.

Samtykket om deltakelse i forskningen skal være frivillig i den forstand at den enkelte bestemmer selv, og at man på ingen måte opplever deltakelse som et krav. Den som inkluderes i forskningen må få tilstrekkelig informasjon og innebærer at samtykket er

informert. Informasjonen skal gi vedkommende en forståelse for prosjektet, hvordan det skal brukes, samt hvilke konsekvenser det eventuelt kan få (NESH, 2006).

Konfidensialitet innebærer anonymisering av forskningsinformasjon, det vil si at data som kan identifisere deltakerne i prosjektet, skal ikke kunne avsløres (NESH, 2006). I følge Dalen (2011) vil forskeren her ofte stå overfor et dilemma. Hensynet til å fremstille resultatene på en slik måte at de oppleves som troverdige, i hensynet til anonymisering av informantene. Kravet om konfidensialitet kan både være beskyttende overfor informantene, men kan også samtidig frata dem deres stemmer i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det stilles store krav til redelighet og at man ikke opptrer på en måte som fører informantene til skade, og som forsker må man vurdere hvilke konsekvenser deltakelse i prosjektet kan få. Både konsekvenser som kan føre til skade eller alvorlige belastninger for deltakerne (NESH, 2006).

Det vil også vises til forskerens rolle, som Kvale og Brinkmann (2009) fremhever som viktig for kvaliteten for den kvalitative forskningen. "Forskere skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet" (NESH, 2006:8). Innen fag som omhandler kultur og samfunn vil mellommenneskelige forhold som kommunikasjon, relasjoner, holdninger og handlinger, normer og verdier være blant de temaer som det er aktuelt å forske på. Forskerens evne til innlevelse og forståelse blir sentral, men også evne til å fremstille sine funn på en sannferdig måte. Egne normer og verdier, livssyn og samfunnssyn vil kunne påvirke forskerens valg av temaer og tolkninger av disse, og må gjøres rede for. I de etiske retningslinjene blir det derfor understreket viktigheten av å være redelig og konsistent i tolkning og argumentasjon (Fog 2004; NESH, 2006).

Avgjørelsene jeg har tatt som forsker har i stor grad vært konsentrert rundt det etiske aspektet. Jeg ønsket å beskytte kildene mine og ivareta deres individuelle interesser i undersøkelsen, samt sikre deres personvern for ettertiden. De allmennmoralske regler i samfunnet er grunnlaget for de forskningsetiske retningslinjene. Jeg har derfor bestrebet meg på å gjøre alt som har med informantene å gjøre så anonymt jeg har klart i oppgaven. Av hensyn til det vil jeg heller ikke i min empiri si noe om det er gutt eller jente

4 Presentasjon av funn

Dette kapittelet inneholder en tematisk analyse. Det gjøres med grunnlag i Kvale og Brinkmann (2009) gjennom en kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Det innebærer her å fortolke de intervjuedes uttalelser med et kritisk blikk, innfor en ramme av det som er en allmenn fornuftig forståelse. Kapittelet er delt inn i tre deler.

4.1 Organisering av spesialundervisningen

Alle informantene fortalte om hvordan spesialundervisningen ble tilrettelagt, tilpasset og organisert for deres barn i det ordinære skoletilbudet og i spesialskolen. Historiene de fortalte bar preg av både likheter og ulikheter i den tilpassede opplæringen i skolehverdagen tilknyttet deres barn.

4.1.1 I nærskolen

Organisering av spesialundervisning handler i dette avsnittet om hvordan undervisningen ble tilrettelagt på elevenes nærskole; i sin tilhørende klasse, eller om den ble gitt i en segregert form, som alene med voksen eller i liten gruppe sammen med voksen utenfor sin klasse.

En mor fortalte hvordan barnet startet på første klasses-trinn med å være inkludert i sin klasse hele skoleåret, og at en spesialpedagog var tilknyttet barnet gjennom hele skolehverdagen. Moren beskrev at hun så på dette som en form for kartlegging, hvor skolen skulle prøve ut hvordan spesialundervisningen kunne tilpasses elevens læringsforutseninger og behov. Videre beskrev hun hvordan det ble betydelig mindre inkludering på andre trinn, ved at det tidlig i skoleåret ble begrenset til kun to fag i uken, kun uteskole og kunst & håndverk. Hun beskriver skolegangen til barnet fra det andre skoleåret og frem til og med fjerde trinn med å si: "(...) fikk veldig mye en til en undervisning med en voksen alene utenfor klasserommet."

En annen mor beskrev barnets spesialundervisning ved å si at hun: "Tror nesten det har vært prøvd alle varianter av undervisningsformer." Hun fortalte at det ble gitt hjelp i klassen, det var en til en med voksen, barnet ble plassert i liten gruppe som var sammensatt av to elever og to voksne.

En annen informant fortalte at deres barn likte å være litt ute av klassen for å få undervisning en til en med voksen eller i liten gruppe. Dette var fint fordi det var til tider mye støy i klasserommet slik at barnet ikke klarte å konsentrere seg i læringen. Ble ukonsentrert og var opptatt av alt som skjedde rundt i klassen.

En informant fortalte hvordan barnet måtte bytte klassetrinn. I stedet for å begynne i femte måtte eleven starte fjerde trinn på nytt. Nærskolen tok en avgjørelse om at å gå ned et klassetrinn var til det beste for eleven. Endringen opplevdes som radikal fordi barnet måtte forholde seg til ny klasse, nye lærere og nye elever. Mor uttrykte:

Det ble en endring i ytre påvirkninger. Så jeg tror barnet mitt falt helt ut liksom, på grunn av det skiftet som ble gjort. Selv om jeg tror at tanken var bra, så ble det ikke bra, for alle nye var jo ukjente for mitt barn.

To av informantene fortalte om at barna var inkludert i klassen de fire første skoleårene, hvor de fikk tilpasset opplæring i klasserommet i alle fag unntatt norsk og matte. En far sa: ” Det skjedde en form for endring i femte klassetrinn.” Elevens deltakelse og inkludering i klassen ble mindre og mindre og avstanden ble større og større. Far beskrev det på følgende måte: ”(...) var umotivert i alle fag og timer, enten det var i klassen, liten gruppe eller alene med en voksen.” Videre fortalte foreldrene at de kunne merke endringen i atferden hjemme, og det var ofte, at barnet ikke ønsket å gå på skolen.

Samtlige informanter beskrev sine barns skolehverdag som vanskeligere etter hvert som årene gikk og barna ble eldre. De fortalte at fra fjerde trinn økte avstanden til de andre elevene ved at undervisningen stort sett skjedde utenfor klasserommet, enten alene med voksen eller i liten gruppe. Foreldrene beskrev at samtidig skjedde en endret atferd i hjemme. En informant utdypet dette: ”Ble veldig passiv, veldig mutt og stille, og ville ikke gå på skolen.” En annen mor beskrev barnet sitt som ulykkelig.

Å bytte skoletilbud var en prosess foreldre mente både de selv, -skole og andre instanser var involvert i, og de beskrev at ulike avgjørelser skulle vurderes og vedtas. Nesten alle informantene fortalte om godt samarbeid om viktige avgjørelser som handlet om elevene skulle gis et nytt skoletilbud på en spesialskole. En informant fortalte om hvordan hun følte de som foreldre måtte kjempe for sitt barn, for å overbevise skole og de involverte instansene, om nødvendigheten av at barnet deres trengte et nytt skoletilbud på en annen arena. Hun beskrev det slik: ”Vi måtte kjempe lenge for vårt barn om å få et nytt skoletilbud på en annen

institusjon. Fikk medhold om skolebyttet av flere instanser, men skolen ville ikke at tilbudet skulle endres."

4.1.2 I et alternativt tilbud

Her fortalte foreldrene om organisering av spesialundervisning og hvordan de opplevde at undervisningen ble tilrettelagt for deres barn på den nye skolen.

Etter skolebyttet fra nærskolen til spesialskolen var alle informantene inne på hvordan skolehverdagen endret seg for sine barn. Organiseringen og strukturen på undervisningen var tilrettelagt på en slik måte at alle elevene på skolen hadde ha sin tilhørighet i en fast klasse. Samtidig hadde spesialskolen enkelte timer hvor undervisningen ble gitt på tvers av klassetrinnene. Større grupper og ulike oppgaver i både norsk, matte og engelsk var en del av ukeplanen. Samtlige informanter fortalte at barna deres fikk spesialundervisning i klasserommet, og dette syntes de var inkluderende for deres barn fordi de så at de fikk en tilhørighet i et klassefelleskap. Med ulike ord sa to informanter: "(...) går i liten gruppe med seks andre elever. Er med i fellesundervisningen og får voksenstøtte der det er behov. En til en undervisning skjer i klasserommet." "Har alle fagene og er inkludert i klassen hele skoledagen."

En annen informant trakk fram betydning av miljø og antall elever i klassen, hvor hun mente at hun hadde tro på betydningen av å være færre elever i klassen og flere voksne, og et godt klassemiljø. Hun mente dette var faktorer som gjorde at hennes barn trives godt. Hun beskrev dette ved å si: "(...) elsker jo skolen slik som det er nå."

Å bli sett og bekreftet av andre, kan påvirke hvordan en opplever skolehverdagen. En far uttrykte det slik: "(...) deltar i alle fag og aktiviteter som er på timeplanen. Opplever tilhørighet i et stort fellesskap, både egen klasse og andre medelever på skolen." Han fortalte om et motivert barn som uttrykte glede over å gå på den nye skolen.

Alle informantene var inne på at det alternative skoletilbudet hadde en god inkludering ved at alle elevene hadde en klassetilhørighet og at de fikk all undervisning og tilpasset opplæring i et fellesskap. De beskrev også hvordan de opplevde at barna var inkludert i hele skolesamfunnet. Her ble det lagt vekt på felles aktiviteter og læring og det ble nevnt musikk, gym, svømming, felles fagdager i norsk og matte og vinteraktivitetsdag. Dette mente de ga

barna muligheter for sosialisering og til å skape gode relasjoner og vennskap med andre mennesker.

4.2 Opplevelse av læring og mestring

Alle informantene fortalte om hvordan de opplevde motivasjon og mestring i de ulike læringssituasjonene i det ordinære skoletilbudet og i spesialskolen. Opplevelse av mestring og bli sett og hørt av medelever og voksne i skolehverdagen, mente de kunne påvirke hvordan barna deres så seg selv og sin rolle i de ulike læringssituasjonene.

4.2.1 I nærskolen

I dette avsnittet forteller foreldrene om motivasjon, mestring og utvikling hos sine barn i den ordinære skolen.

En mor forteller at hennes barn var opptatt av å lære bokstaver og ord. Videre hvordan det utviklet seg til enkle setninger. Hun så hvordan barnet oppnådde en utvikling, og skolen ga tilbakemelding om at barnet var motivert skolearbeidet i de ulike læringssituasjonene. Mor fortalte at barnet viste både motivasjon og utvikling frem til starten på femte klassetrinn. Deretter skjedde det store endringer for barnet i skolehverdagen, det ble besluttet at barnet skulle bytte klasse. Skolen mente at ved å bytte klasse fra femte til fjerde kunne barnet fortsette å ha uteskole sammen med den nye klassen. Skolen valgte å flytte eleven ut av den klassen som eleven hadde hatt tilhørighet til siden skolestart, det førte umiddelbart til radikal endring i atferd hos barnet. Mor beskrev den endrede atferden hos barnet som umotivert og urolig. Selv om hennes barn likte å være litt ute av klassen innimellom, for å få undervisning av en voksen alene, mente mor at endringene i skolehverdagen skapte en utrygghet hos barnet. Dette kom til uttrykk både på skolen og i hjemmet. I tillegg til denne endringen sluttet vennene på SFO. Dette var venner som eleven hadde kjent siden barnehagen. Mor fortalte at endringene ble store og barnet hennes ble veldig forvirret. Mor opplevde at barnet sa: ”Hvor ble det av mine venner?”

Flere av informantene fortalte at undervisningen som ble gitt både i klasserommet, og ute av klasserommet, fungerte godt for sine barn de første skoleårene. De mente alle sammen at

barna trivdes og var motivert for å lære, og de ulike oppgavene ble tilrettelagt ut i fra elevenes forutsetninger og behov.

Videre fortalte alle informantene om hvordan atferden hos barna endret seg i skolehverdagen når de nærmet seg fjerde og femte trinn. Flere ble oftere ekskludert fra egen klasse og inn i små grupper eller helt alene med voksen. En mor fortalte om endringer i atferden og at barnet ble stille og passiv. Endringen ble beskrevet slik:

(...) hadde ingen medelever å snakke med, eller strekke seg etter, fordi mitt barn som hadde et verbalt godt utviklet språk var plassert sammen med elever i en liten gruppe, som ikke kunne snakke. Det var manko på stimuli og respons.

Som nevnt tidligere der informantene fortalte om hvordan de opplevde at barna ble mer og mer ensomme i skolehverdagen, ga de samtidig uttrykk for at også motivasjonen til læringen endret seg. En mor fortalte følgende: ”Skolen satte mål som ikke var oppnåelige.”

Informantene fortalte at de opplevde at barnet deres stagnerte i utviklingen fordi de ikke var motiverte til undervisningen som ble gitt. De peker på flere ting som at den sosiale tilhørigheten manglet og at skolene derfor ikke klarte å motivere elevene. En pekte på at skolen satte noen mål som eleven ikke var interessert i selv. En mor beskriver dette slikt:

I matgruppa måtte alle elevene smake på maten. Barnet vårt er veldig selektiv på mat. I matgruppa var målet å spise maten, men det fungerte dårlig, synes selv det var greit med sin brødslike. Skolen lagde denne smakingen som et stort mål og et tema som vi opplevde som unødvendig. De sa at enten så ble maten spist ellers kan du ikke være med i matgruppen. Vi som foreldre tenkte hvorfor det? Hvis matlagingen var gøy måtte vel det være godt nok. Så vi opplevde at det var ikke etter hans behov, men til skolens behov.

4.2.2 I et alternativt tilbud

Opplevelse av motivasjon, læring og mestring etter overgangen fra den ordinære skolen til spesialskole ble beskrevet av informantene på denne måte.

Motivasjon handler om lysten til å lære og opplevelse av mestring. Motivasjon er en drivkraft og elevenes miljø og tilrettelegging har stor betydning for elevenes motivasjon (Manger, 2012). Alle som ble intervjuet ga helt tydelig svar på at deres barn hadde fått en ny skolehverdag som de synes var både inkluderende, motiverende og hadde et godt læringsmiljø for deres barn. En

mor uttalte: ”Vi føler at det er en pakkeløsning som er tilrettelagt i forhold til behov og forutsetningene. Vi føler oss trygge på den læringen som blir gitt. Vi opplever en større nysgjerrighet i leseopplæringen.”

En annen mor fortalte om store endringer i både trivsel og motivasjon til læring. Fra å være trist og lei seg, viste barnet en skoleglede igjen. Hun fortalte at: ”(...) skriver bokstaver og ord på data og viser tydelig glede og motivasjon i læringssituasjonen.”

En informant beskrev læringssituasjonen i spesialskolen som veldig positivt. Han fortalte om den nye læreren på spesialskolen, som var veldig motivert og klarte å hente fram potensialet i barnet. Han fortalte videre om hvordan sitt barn både var hjelper og samarbeidet med de andre elevene i klassen om ulike oppgaver som ble gitt. Han fortalte at: ”Vi som foreldre føler oss veldig trygge på at han får en læring som ikke er i nærheten av det han fikk på den andre skolen.” En informant beskrev læringen på skolen som meningsfylt og utviklende og uttalte at de så en tydelig utvikling hos barnet sitt i de ulike fagene.

4.3 Relasjoner og det sosiale fellesskap

Alle informantene fortalt historier om hvordan de opplevde egne barns tilhørighet og inkludering i det sosiale fellesskapet i det ordinære skoletilbudet. De beskrev hvorfor de mente at dette hadde hatt en påvirkning på sitt eget barn, både i skolen og i hjemmet.

4.3.1 I nærskolen

Alle foreldre var opptatt av at barna skulle ha en trygg og god skolehverdag, hvor de kunne utvikle vennskap og nære relasjoner til andre mennesker. En mor fortalte om hvordan trivselen i skolen ble gradvis dårligere for hennes barn. Vi opplevde at vårt barn etter hvert følte seg annerledes enn de andre barna. Ikke bare i forhold til elever i sin klasse, men også i den lille gruppen hvor den daglige undervisningen ble gitt.

En far fortalte at barnet hadde hatt fire normalt fungerende venner i klassen. Han beskrev at de som foreldre opplevde situasjonen slik:

Det var jo ikke noen gjensidighet i relasjonene. Det var vi som måtte invitere og sette i gang sosiale aktiviteter, men vårt barn ble aldri invitert til dem. Samværet på skolen avtok ettersom

de ble større og kunne velge andre venner. Vi var egentlig forberedt på dette, at sånn kom det til å bli.

Flere informanter forteller hvordan skolen prøvde å få medelever engasjert i friminutt og enkelte skoletimer. Hvordan skolen prøvde å legge til rette for de som trengte hjelp. En mor fortalte hvordan hennes barn stadig ble mer ensom fordi hun tenkte at barnet ikke hadde de sosiale ferdigheter som var nødvendig. Enkelte medelever var flinke til å ta initiativ for å leke, men etter hvert ble det vanskelig det også. Mor uttale seg på følgende måte: ”Kan jo ikke tvinge fram en relasjon, må være gjensidig og genuint, tenker jeg.”

Det kom fram at informantene hadde mange tanker om hvordan barnet hadde det i skolen. De var alle klar over at de hadde barn med spesielle behov og at de ikke kunne forvente at det ville være enkelt for deres barn å få vennskap og tette bånd til de andre normalfungerende elevene. De var alle klar over at tilhørigheten og samhandlingen med andre elever kunne få større utfordringer etter hvert som de kom høyere opp i klassetrinn. Informantene fortalte at skolen prøvde å legge til rette for inkludering i fellesskapet i ulike praktiske fag. En beskrev det slik: ” I enkelte praktiske fag var det fint for mitt barn å være i klasserommet, hvor opplevelsen av inkludering gjorde det mulig for samspill med klassekamerater.” En annen informant fortalte at hennes barn syntes uteskole var enklere, og at det var gøy å være sammen med klassen sin.

De fleste informantene snakket om at de hadde opplevd det som vanskelig og trist at deres barn ikke hadde kontakt med de andre barna på skolen i helgene eller etter skoletid. Flere fortalte at de inviterte barn fra skolen i bursdag, men fikk ingen invitasjon selv.

Informantene hadde ulike erfaringer om deres samarbeid og kontakt med skolen, men de fleste beskrev at deres barn hadde god relasjon med spesialpedagogen og voksne som de hadde i undervisningen i skolehverdagen.

4.3.2 I et alternativt tilbud

Dette avsnittet gir en beskrivelse fra foreldrene om hvordan de opplevde at deres barn fikk en sosial tilhørighet i et fellesskap, og hvordan de opplevde at barna erfarte gode relasjoner med de andre elever på den nye skolen.

En informant beskrev at de som foreldre opplevde den nye skolen som veldig annerledes fra den ordinære skolen. Vi følte med en gang at dette var riktig for vårt barn. Vi så at barnet vårt fikk en helt annen sosial skolehverdag. En mor beskrev det slik: ”Telefonen ringer og det kommer tekstmeldinger fra venner i klassen og på skolen, og sånn var jo ikkeeksisterende på den gamle skolen.”

Å bli sett og bekreftet av andre, kan påvirke hvordan en opplever sin skolehverdag. En av informantene fortalte dette:

Vi føler at vi har kommet til en pakke, til et system som forstår barnet vårt. Vi opplevde at fra første stund så vi en helt annen gutt. Plutselig så kom invitasjoner til ting, det var bursdager, ulike fester ”Halloween”. Det var voksne vi følte snakket samme språk. Helsesøster var til stede for vårt barn og viste forståelse for vårt barns utfordringer. Vi fikk veiledning rundt hormonelle utfordringer, puberteten, kropp og det å forstå psykisk utviklingshemming.”

Samtlige informanter var inne på hvordan inkluderingen i det sosiale fellesskapet ble opplevd for deres barn. De beskrev alle hvordan de fikk nye venner både på skolen og i fritiden. Noen sa dette: ”(...)har en tilhørighet og mange barn og voksne å spille på. Føler seg som en del av et større nettverk og fellesskap”

En far beskrev det slik: ”Det er som å komme ut av et sort hull.” Han fortalte at endringen i atferden hos barnet viste en annen karakter fra den første dagen på spesialskolen. De opplevde at deres barn fortalte om hvordan de andre i klassen inkluderte alle i fellesskapet.

Samtlige informanter fortalte at de likte at barna hadde fått en tilhørighet i en fast klasse. De vektla betydningen av hvordan undervisningen ble tilrettelagt for den enkelte i klassen. De fortalte om hvordan deres barn likte å få undervisning i fellesskap og at de var en del av dette fellesskapet. Enkelte var inne på hvordan elevene påvirket hverandre fordi de var i et mangfold hvor elevene kunne ha noen å strekke seg etter både sosialt og faglig.

En mor syntes det var viktig å få frem hvordan skolen samarbeidet med hjemmet, fordi hun mente at samarbeidet hadde innvikning på barnet deres. Hun fortalte dette:

Bare det å gå på foreldremøter er jo noe helt annet. Det snakkes om barna våre på en helt annen måte. Det er elevene som er tema og vi blir en del av fellesskapet, og ikke sett på som en liten gruppe utenfor en normalitet. Vi står ikke på sidelinjen og ser på de andre, og dette merker jo vårt barn.

5 Analyse av resultat

I dette kapitlet presenterer jeg det empiriske materialet som består av intervjudata fra et utvalg på fire foreldrepar. Kapitlet inneholder fire underkapitler, som hver for seg representerer og belyser hvordan foreldrene opplever og beskriver sitt barns opplevelse av skolebytte, slik jeg tolker at den fremstår for dem. Informantenes opplevelse er subjektive; de kan aldri bli mine, men jeg håper at utvalgte temaer og foreliggende drøfting kan være en måte å forstå deres erfaringer gjennom. Temaene drøftes i lys av den teoretiske og verdimessige for forståelsen som er presentert i teori og metodekapitel. Arenaene fra nærskolen og den alternativ skolen vil bli brukt som en ramme for å få frem diskusjonen av funnene i forhold til begrepene. Noen sitater vil bli brukt fordi de belyser ulike temaer.

5.1 Manglende forståelse hos fagpersoner kan være en barriere

Et gjennomgående tema for foreldrene er hvordan personer i skoleverket eller andre sentrale fagfolk oppfatter, forstår og legger til rette for dem og deres barn. Foreldrene forteller historier som tyder på en praksis som ikke fungerer godt nok, og hvordan denne praksisen påvirker og preger barnet, men også resten av familien.

Skolen og familien anses som de viktigste arenaene for et barns læring og utvikling. Endring i oppvekstvilkårene har ført til at de bruker mer tid sammen med profesjonelle voksne både på skolen og i fritiden. Skolen har derfor fått et større ansvar for den generelle oppdragelsen av samfunnets unge borgere. Skoletilbudet må derfor være differensiert og variert nok til at det inkluderer alle. Å lykkes eller misslykkes på denne arenaen vil kunne få store konsekvenser for den enkeltes fremtid. Problematferd i skolen fører til et problematisk og konfliktfylt forhold til medelever og lærere (Nordahl et al., 2005).

5.2 Anerkjennelse er en viktig forutsetning for alle

Som jeg tidligere har skrevet i teorien er det et grunnleggende menneskelig behov å bli sett, forstått og akseptert, noe Axel Honneth (2008) legger vekt på i sin teori om anerkjennelse. Videre fremhever han det som nødvendig at alle mennesker har de samme rettigheter og muligheter og mener det er en grunnleggende forutsetning for en god utvikling hos den enkelte.

5.3 På nærskolen

Foreldrene hadde mange like tanker og erfaringer om undervisningsformen. Selv om barna tilhørte forskjellige nærskoler hadde foreldrene erfaringer om både segregering fra klassen og inkludering i klassen. De hadde alle erfaringer om hvordan sitt barn opplevde mer og mer isolasjon fra fellesskapet når barna var omtrent halvveis i barneskoletrinnet, og hvordan dette påvirket atferden, den sosiale tilhørigheten og den faglige utviklingen.

5.3.1 «Tror nesten det har vært prøvd alle varianter av undervisningsformer»

Overskriften til dette kapitlet er hentet fra det ene intervjuet og viser tydelig hvordan foreldrene følte om organiseringen av spesialundervisningen for sitt barn på nærskolen. Flere av foreldrene fortalte om sine erfaringer om hvordan barna ble isolert og ofte ble plassert utenfor klasserommet. De opplevde at barna var utenfor det sosiale fellesskapet.

Når en mor beskrev alle de ulike formene for undervisning som hadde vært prøvd ut den siste tiden, ga dette signaler om at hun syntes at alle de ulike variantene av undervisningsformene som ble tilrettelagt for hennes barn, fungerte dårlig på skolen. Foreldrene var emosjonelt berørt overfor de krav og ulike segregerte former for undervisning som ble gjennomført og hvordan de behandlet deres barn. En beskrev samtidig at ved skolestart og frem til fjerde trinn gikk det stort sett greit på skolen. Det var først i slutten av fjerde og i starten av femte det ble vanskelig. Disse kryssede følelsene; forståelse og fortvilelse stilte foreldrene overfor et dilemma i hvordan de skulle samarbeide med skolen. Noen fortalte at barnet ikke fant seg til rette i skolen, og at de også endret atferd i hjemmet. Honneth (2008) viser at å føle seg anerkjent i kjærlighetssfæren utvikler menneskets evne til å inngå nære relasjoner til andre mennesker og til å delta i det sosiale fellesskapet.

På en side kan man trekke fram inkludering som et begrep hvor det handler om å gi alle en tilpasset opplæring innenfor et sosialt fellesskap. Inkluderingen skal ikke begrenses til å gjelde enkelte elever. Skolen skal finne gode måter å tilrettelegge og organisere spesialundervisningen slik at elevene har utbytte av det. Ved å være mye en til en med voksen blir anerkjennelsen og respekten for fellesskap og læringsfellesskapet borte (Nes, 2013). Her kan man tenke seg at elevene var veldig mye ute av fellesskapet, de opplevde at den sosiale tilhørigheten ble svekket. En annen informant uttalte at barnet var mye alene med voksen og at det ble oppfattet som veldig vanskelig fordi den segregerte undervisningen økte jo eldre barnet ble. Utsagnet ble sagt på denne måten: ”(...)fikk veldig mye en til en undervisning med en voksen alene utenfor klasserommet.”

På den andre siden kan det også være vanskelig å tenke at alle elever skal være inkludert ved at de er sammen med alle i klassen til enhver tid. Tilpasset opplæring handler ifølge Nes & Berg (2010) om å støtte elevene slik at de lærer bedre, noe som igjen forutsetter at man finner ut av under hvilke betingelser de lærer best og hvordan man kan legge til rette for læring.

Barn med spesielle behov trenger spesialundervisning og det er ikke sikkert at alle alltid har hatt best utbytte av å delta til enhver tid, i det store fellesskapet i alle læringssituasjoner. Sonja Holtermann (2015) skriver i sin artikkel, om den store pågang som var i Oslo, om overgang til spesialskoler hvor det var færre elever i klassene og større voksendekning. Ut av denne artikkelen kan man tenke seg at mange elever sliter med læringen og trenger bedre tilpasset spesialundervisning i et mindre miljø.

En informant fortalte at deres barn ble tatt ut av sin klasse for å begynne i en helt annen klasse på trinnet under. Ved at skolen valgte å ta barnet bort fra alle de menneskene som barnet hadde kjent fra barnehagen, ble det skapt en forvirring hos barnet, om hvor alle vennene hadde blitt av. Fra å ha kjent noen elever, til og ikke kjenne noen, kan dette forstås som at barnet ble mer ensom og isolert fra fellesskapet. Foreldrene mente at dette valget ikke var det beste for sitt barns mulighet for læring og utvikling i skolen.

Barn med spesielle behov oppleves ofte som annerledes fordi evne til å forstå sosiale regler og roller kan være vanskelig. Der er viktig å være i et sosialt fellesskap for å få tilbakemeldinger og respons på egen atferd. Honneth (2008) knytter sine sosialfilosofiske forutsetninger opp mot Winnicotts objektrelasjonsteori hvor barnets modningsprosess skjer gjennom et

intersubjektivt samspill med andre nære relasjoner. Denne teorien understreker hvor viktig det er at barn ikke ekskluderes ut av sin klassen.

Flere informanter fortalte at de opplevde det som helt naturlig at skolen valgte å ta ut barn som hadde spesielle behov og som trengte spesialundervisning, fordi de trodde det var sånn det alltid hadde blitt organisert i alle skoler. Skole og lærernes tjenesteytende rolle blir meget sentral for den enkeltes læring og utvikling i skolen. Lorentzen (2007) viser til at barn med spesielle behov vil være avhengig av andre for å oppnå autonomi og selvbestemmelse, noe som krever en anerkjennende relasjon som er bygd på tillit mellom elev, foreldre og skole. Dette kan sees i sammenheng med at når skolen valgte å ta barna ut av enkelte timer, ville de fleste foreldrene tenkt at det var riktig å gjøre. Mens derimot kunne en annen skole sagt at elever skulle få sin spesialundervisning tilrettelagt og tilpasset i klasserommet sammen med andre elever. Gjennom differensiert undervisning og tanker om at andre elever er gode rollemodeller. Spesialundervisning som er tilrettelagt og differensiert etter elevenes læringsforutsetninger er en riktig og viktig avgjørelse for alle barn på skolen (Berg og Nes, 2010). Det kan være riktig å si at foreldre er avhengig og må stole på den skolestrukturen og organiseringen som barn får tilpasset i sin skolehverdag.

I en skole hvor spesialundervisning ikke forgår i klasserommet, kan elever som blir ekskludert bli oppfattet, behandlet og stemplet som en minoritet, istedenfor å bli inkludert og være en del av en majoritet. Mitchell(2008) mener at dersom man skal oppnå suksess i inkluderingen må man se på det som en helhet, fra elevene starter på skolen, i klasserommet og til de har gjennomført grunnskole og går videre ut i samfunnet. Ha en grunnleggende visjon og filosofi, og et felles ønske om å jobbe ut fra den, hvor det ligger en aksept for at alle har rett til å lære sammen med andre barn. Alle mennesker er forskjellige og har sin særegenhet og individualitet. Et mangfold kan og bør være et rausere samfunn der det er plass til alle.

Å bli anerkjent for den man er i et fellesskap vil Honneth (2008) hevde er å gi barna rom for å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd. Disse tre anerkjennelsesformene både påvirker og har betydning for identiteten for den enkelte. Å delta i fellesskapet styrker selvtilliten, det motsatte er ekskludering fra fellesskapet som kan svekke selvtilliten (2008). Arnesen (2012) skriver at inkluderende fellesskap bare kan eksistere om man har tro på at alle uansett evner og forutsetninger kan lære, og at man kan lære av hverandre. Skogdal (2014) sier at inkludering er å skape sunne holdninger blant mennesker for å motvirke ekskludering av

enkelte grupper. Ved at skolen har høy fokus på gode holdninger og et positivt menneskesyn skaper de en arena for aksept og forståelse for ulikheter. Det er essensielt for inkludering. Dagens skole skal bestrebe seg for at alle skal inkluderes i fellesskapet. Alle elever må bli inkludert i sin klasse for å bli sett, forstått og akseptert. Honneth (2008) mener dette er grunnleggende for å utvikle selvrespekt. Skolen er en slik arena hvor alle skal kunne få en mulighet til å øve sosiale ferdigheter og utvikles til å være en del av samfunnet. Befring (2012) peker på at barn med spesielle behov er en del av vår velferdsstat og har dermed også de samme rettigheter som denne samfunnsordningen vi har i skolesystemet.

Elevene er aktørene i sitt skoleliv og i sin hverdag i hjemmet. Foreldrenes kritiske realisme ligger innenfor det empiriske domenet. De møter barnet sitt som aktører hvor barna forteller og har en adferd som er virkelig for foreldrene. Det er foreldrenes erfaringer og observasjoner av skoledagens påvirkninger hos barnet sitt. Informantene formidlet at de så hvordan deres barn gikk ut og inn av roller, som stress, sinne og lei seg. Mead (1934/1976) forklarer dette ved at å lære regler og roller er en del av læringen som overføres gjennom holdninger fra mennesker rundt deg. Det er holdninger både fra enkelte, grupper eller samfunnet. Barn som blir møtt av en skole hvor de opplever og ikke passe inn, vil miste læringen om roller og regler fra klassens fellesskap, og blir fratatt læringen om å ta til seg omgivelsenes reaksjoner på egne handlinger.

5.3.2 "Skolen satte mål som ikke var oppnåelige"

Overskriften til dette kapitlet er en del av et sitat som er hentet fra det et av intervjuene. I alle intervjuene snakket foreldrene om hvordan de følte at barna etter hvert ikke opplevde mestringsfølelse og hvordan de opplevde at læring og utvikling stagnerte hos sine barn. De påpekte hvordan trivsel og utrygghet påvirket motivasjonen og en faglig utvikling hos sine barn.

Informantene opplevde at barna hadde en god læringskurve de første årene, hvor de trivdes med fellesskapet og den segregerte undervisningsformen i enkelte fag. Det var først når barna nærmet seg fjerde og femte trinn at de så en endring hos sine barn. En fortalte at barnet ble passiv og stille, at barnet ikke hadde noen å strekke seg etter og at det var manko på stimuli og respons fra elevene i den lille gruppen som barnet var inkludert i. Det moren her pekte på var tanker om at det var få barn i gruppen og hun mente at barnet ikke fikk de utfordringene

og samspill som barnet trengte i forhold til sine læringsforutsetninger. Mead (1934/1976) viser til hvordan vi mennesker skaper en oppfatning om oss selv ved å ta til oss omgivelsenes reaksjoner på egne handlinger. Dette kan sees i lyset av at barnet ble passiv og stille fordi de andre i gruppen ikke hadde et verbalt språk og barnet fikk ikke respons på sitt verbale språk. Dette var en viktig årsak som mor tenkte var grunnen til at barnet sluttet å snakke.

Elever som blir ekskludert fra et fellesskap og ikke får bekreftelse ut i fra sitt læringsståsted kan oppleve å bli ensomme. Honneth (2008) påpeker at det ligger i menneskets konkrete behovsnatur og bli bekreftet gjensidig av andre mennesker, gjennom en direkte tilfredsstillelse eller gjengjeldelse. Videre sier han at det er viktig å bli anerkjent for den man er, med de ulike forutsetninger og egenskaper man har. Honneth (2008) mener også at for å oppleve utvikling må de iboende mulighetene som mennesker har bli realisert. Individets plassering blir viktig og er med på å påvirke formen. Her tenker jeg at mor er frustrert og opplever at barnets plassering i den lille gruppen ikke gir nok utfordringer og samspill med hennes barn.

Det ene henger sammen med det andre, bruker vi å si noen ganger. I skolesammenheng handler det om hvordan trivsel og trygghet kan gi god læring, mestring og utvikling. Det kan også være motsatt, hvor god læring gir trivsel og trygghet, fordi god læring kan føre til mestring og utvikling, som igjen kan gjøre det lettere å bli inkludert i et fellesskap. Med andre ord dersom elever får sett og opplevd hvordan noen elever får tilrettelagt spesialundervisning i klasserommet, og blir kjent med de ulike utfordringene som enkelte medelever kan ha, vil det bidra til å kunne gi større rom for forståelse og inkludering.

Tangen (2012) mener det handler om den samfunnsmessige forståelsen av funksjonshemming hvor hun forklarer at erkjennelsen av barn med spesielle behov har å gjøre med omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging. En informant fortalte om barnets siste år på nærskolen, hvor den segregerte formen for undervisning økte og det ble større avstand til klassen og de opplevde videre at det ble mindre læring og mer utagering. Dette ser jeg i sammenheng med at læringsmiljøet var en medvirkende årsak til barnas atferdsendring i skolehverdagen.

Bandura (1977) viser til hvor viktig det er å ha troen på seg selv Han peker på at motivasjon og egne forventninger er nødvendig for mestring og har en betydning for vår atferd. Skaalvik & Skaalvik (2005) sier at det motsatte vil være å ha liten tro på seg selv som kan utvikles til å redusere innsatsen eller bare gi opp, slik en beskrev sitt barn som bare ble passiv og stille.

5.3.3 "Kan jo ikke tvinge fram en relasjon"

Når enkelte elever kun har voksne i sitt læringsmiljø blir de ensomme. Foreldrene beskrev hvordan skolehverdagen var preget av lite samvær med andre elever og hvor vanskelig det ble etter hvert når barna ble mer og mer ensomme.

Honneth (2008) beskriver i kjærlighetsfæren at det ligger det i menneskets konkrete behovsnatur og bli bekreftet gjensidig av andre mennesker. Behov og affekt kan bare i en viss grad bekreftes gjennom en direkte tilfredsstillende eller gjengjeldelse. Informantene fortalte hvordan de ønsket at barn skulle få mer tid sammen med klassen. De hadde alle et ønske om at barna skulle oppleve en form for vennskap og sosial tilhørighet til andre barn. Nordahl (2002) sier å bli ekskludert fra fellesskapet kan bidra til at elever kan bli ensomme og oppleve mistriksel. Det sosiale samspillet foregår kontinuerlig, både i timene og friminuttene. Det sosiale fellesskapet blant jevnaldrende gir dem opplevelse av trygghet, trivsel og samhørighet. Felles for alle informantene var at de fortalte at deres barn var annerledes og hvordan andre barn behandlet dem som annerledes ved at de trakk seg bort og ikke inviterte til kontakt verken på skolen eller hjemme. Dette gir tanker om at foreldrene sto veldig alene og hadde kun seg selv å stole på i hvordan de skulle forholde seg til eget barn og til skolen. En annen konsekvens er at foreldre måtte bruke mye tid og energi i møte med skolen i forsøk på å bedre skolehverdagen for barnet.

Hvilken virkning vil en slik skoledag ha for barn? Når barn ikke har det bra på skolen påvirker det barnet og familien. Det er lett å tenke seg at barna ikke fikk mulighet til å bli kjent med de andre elevene på grunn av manglende tilrettelegging og inkludering i skolen. At de første skoleårene var preget av for mye alene undervisning utenfor klasserommet.

En annen medvirkende faktor kan være at barn er forskjellige og at avstanden til de som har spesielle behov blir større etter hvert som de blir eldre. Å bli anerkjent som den man er vil være en viktig betingelse for identitetsdannelse. Mead (1934/1976) sier at det er de menneskene vi omgir oss med i hverdagen som har sterkest påvirkningskraft på vår identitet. Frønes (2013) understreker at barn er opptatt av barn og det er gjennom barn-barn relasjon at de utvikler sosial kompetanse både som likhet og likeverdighet. Han påpeker videre at det kan være vanskelig for barn å ta de voksnes perspektiv og de ser voksne som annerledes. I mine intervjuer kom det klart frem at barna var mye sammen med voksne, og lite sammen med andre barn. Ifølge både Mead og Frønes kan barna ha utviklet mindre sosial kompetanse fordi

de var for mye sammen med voksne og for lite sammen med andre barn. I følge Honneth (2008) kan man peke på det faktum at skolen kanskje av ulike årsaker ikke anerkjente barnas rettsforhold. Befring (2012) peker på at barn med spesielle behov er en del av vår velferdsstat og har dermed også de samme rettigheter som denne samfunnsordningen vi har i skolesystemet.

Honneth(2008) viser til at alle individer har krav på en sosial verdsetting gjennom en rettslig anerkjennelse. En rettslig anerkjennelse fremhever at det legges til rette for at alle mennesker har samme rettigheter og muligheter. Her kan man tenke seg at barna kunne ha fått spesialundervisning i klasserommet. Selv om elevene hadde individuelle læringsforutsetninger kunne undervisning vært tilpasset og tilrettelagt ved at lærere og spesialpedagoger gjennomførte både differensiert undervisning og brukte ulike læringsstrategier i undervisningen. Forutsetningen her kunne vært at den tilpassede opplæringen ble tilrettelagt og tilpasset slik at alle var inkludert i fellesskapet fra den første dagen de startet på skolen. Ingen barn har helt lik utvikling, noen er flinkere faglig mens andre er sosialt flinke. Det viktigste var at alle barna fikk mulighet til å delta mest mulig i et sosialt fellesskap. Det kan sees i lys av at Frønes (2013) og Nordahl (2002) som sier at vennskap og sosial tilhørighet ligger øverst i barn og unges verdihierarki, mens skolen ligger lenger ned.

5.4 På spesialskolen

Her beskrev foreldrene hvordan de opplevde skolehverdagen etter at de hadde byttet til spesialskolen. Hvilken effekt og betydning den nye skolehverdagen hadde for barna sine. De beskrev hvordan skolebyttet hadde inkludert deres barn inn i et stort mangfold og fellesskap med både sosial tilhørighet og faglig motivasjon og mestring.

5.4.1 ”Som å komme ut av et sort hull”

Vår barn opplevde fra første dag å være en del av et større mangfold og nettverk. Foreldrene beskrev hvordan deres barn opplevde å få muligheten til å få undervisning i et sosialt læringsmiljø.

Etter skolebyttet fra nærskolen til et alternativt skoletilbud opplevde familiene at skolehverdagen ble annerledes fra første stund. Alle informantene hadde fått den samme opplevelsen på spesialskolen. Det nye tilbudet var tilrettelagt og organisert på en slik måte som de hadde ment ville vært riktig på den ordinære skolen. Foreldrene fortalte hvordan barna deltok i alle fag og aktiviteter som var felles for klassen og hele skolen. De opplevde at barna følte en tilhørighet både i egen klasse og med de andre elevene på skolen. De beskrev at den totale inkluderingen var et slags grunnmur for barna. Den effekten inkluderingen hadde i skolehverdagen beskrev de som et godt miljø hvor anerkjennelsens rettsfold lå der og ga alle en forståelse og opplevelse at selv om mennesker er forskjellige er alle likeverdige og alle har lik rett til læring tilpasset sine forutsetninger og behov.

Å være inkludert i et fellesskap gir ulike utfordringer. Informantene ga uttrykk for hvordan de så nytten av et mangfold, fordi det ga deres barn større mulighet for en utvikling. De beskrev det som viktig å ha mange å lære av. De mente også at denne inkluderingen skapte mulighet for å utvikle vennskap og nære relasjoner. Nes (2013) sier at inkludering ikke skal begrenses til å gjelde enkelte elever, men gi alle en tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer. Denne tilhørigheten som barna fikk opplevd etter skolebyttet, beskrev foreldrene som viktig for alle barn, om man har spesielle behov eller ikke. Dersom man velger å ta barn ut av klassen fordi barnet har vanskeligheter eller ligger etter i utviklingen, så tenker jeg at med en slik skolestruktur vil det alltid være et barn som er dårligst eller ligger bakerst i utviklingen. Konsekvensen kan være et skolesamfunn som skaper tapere og utenforstående i samfunnet vårt.

Informantene fortalte at skolen formidlet at alle skal føle seg ivaretatt, det skulle være plass for alle og alle skulle føle at de hadde det trygt og godt. Foreldrene mente at det var en sånn fellesskap over det hele, og sånn skulle det være. Alle skulle føle at de var verdifulle og verdt noe i kraft av seg selv. Det var viktig at de voksne gikk foran som gode eksempler og rollemodeller, og viste aksept for ulikheter. Informantene mente at noe av suksessen kom av at det var en liten skole der de også samarbeidet på tvers av klasser og trinn, og at både elever og voksne samarbeidet med hverandre. De opplevde holdninger om hvordan alle hørte til og hvordan alle følte seg inkludert i skolen.

5.4.2 "har alle fagene og er inkludert i klassen og hele skolen"

I dette avsnittet beskrev foreldre hvordan mestring og læring hadde blitt en del av deres barns hverdag igjen. De beskrev forventningene som lærerne hadde til sitt barns læring og mestring både sosialt og faglig. Barna opplevde betydningen av et fellesskap hvor forventningene til læring og utvikling var viktig. De mente en konsekvens av denne inkluderingen i undervisningen viste hvor viktig det var å jobbe parallelt med sosial og faglig utvikling.

En mor følte at de hadde fått en pakkeløsning, hvor de blant annet følte seg trygge på at læringsmiljøet var bra for deres barn. De opplevde lærerne på skolen som veldig motiverte og de hadde tydelige forventninger til barnet deres. De mente motiverte voksne ga barna deres mestring som skapte en økt selvtillit og hvordan de opplevde barns egne forventninger til seg, Honneth (2008) hevder at for å utvikle selvtillit, selvrespekt og selvverd er vi avhengig av anerkjennelse om å mestre, ha tro på seg selv og at andre har tro på deg. For foreldrene var det grunnleggende viktig at skolen anerkjente, barna både sosialt og rettslig. Flere pekte på at de opplevde at spesialskolen hadde en forståelse om at barn med spesielle behov trengte et læringsmiljø som var tilrettelagt men samtidig et miljø hvor barna følte de ble inkludert og forstått. Tangen (2012) peker på at den samfunnsmessige forståelsen må ta innover seg at barn med spesielle behov har å gjøre med omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging. Foreldrene mente spesialskolen hadde lagt til rette for læring i et læringsmiljø som passet for deres barn. Det kunne de alle bekrefte gjennom økt læring og nysgjerrighet til leseopplæringen. Spesialskolen hadde helt klart en fordel fordi skolen hadde et mindre antall elever enn den ordinære skolen. Men flere av foreldrene ga uttrykk for at dersom barna deres hadde opplevd å være inkludert når de var i nærskolen, ville det ha skapt motivasjon og mestring hos deres egne barn som de andre. Foreldrene ga klart uttrykk for at de ikke hadde forventninger om at deres barn skulle ha samme læringskurve som de andre, men de mente at trygghet og trivsel kunne gi en sakte progresjon i utviklingen.

Disse utsagnene er interessante fordi foreldrene ga et klart uttrykk for at deres barn er annerledes og at de aksepterer det, men fikk ikke den samme aksepten tilbake fordi ordinærskolen la for stor vekt på den skolefaglige læringen og ikke både læring og trivsel. Det er her jeg tenker vi kan se forskjeller på nærskolen og spesialskolen. Det må legges til rette for at alle er i et sosialt læringsmiljø. Det blir motstridende at nærskolen gir alle elever bortsett fra enkelte med spesielle behov både inkludering og et godt læringsmiljø. Mens barn

med spesielle behov blir ekskludert fra et læringsmiljø. Med et læringsmiljø tenker jeg på et mangfold av elever med ulik sosialt og kulturelt ståsted. I intervjuene pekte foreldrene på hvordan de opplevde at spesialskolen inkluderte alle i et sosialt læringsmiljø som ga barna deres læring og utvikling.

Informantene kom stadig frem til at elevene hadde fått en annen tilhørighet og mange medelever og voksne å spille på etter skolebyttet. De så at barna opplevde mestringsfølelse. Sæthre (2008) hevder at mestringsopplevelser må sees som fundamentalt og viktig for alle mennesker. For å få til mestring av oppgaver er menneskers motivasjon og forventninger helt vesentlig. Samtidig er mestring en vesentlig faktor for individets opplevelse av seg selv.

På bakgrunn av den sosiale tilhørigheten som fremkom i undersøkelsen, kan det tolkes som om at elever kan delta og samtidig være hovedaktøren i læringsprosessen gjennom å samarbeide med elever, voksne og foreldre om egen læring i skolehverdagen. At man kan være hovedaktør i eget liv, innebærer i seg selv et stort potensial (Befring, 2012). For å være aktør i eget liv må man ha troen på seg selv. Når man opplever mestring og samtidig at det er egen innsats som er årsak til at det gikk bra, vil dette påvirke troen på seg selv. Ha fokus på det positive, ha selvtillit og være optimistisk (Befring, 2008).

5.4.3 "Telefonen ringer, får tekstmeldinger fra venner i klassen"

Å oppleve vennskap og føle at du blir anerkjent for den du er, beskrev foreldrene med en iver og glede i intervjuene. For første gang siden barna hadde gått i barnehagen eller i tidlig skolestart fortalte de at deres barn hadde kommet til et miljø hvor det nettopp var mulig å skape vennskap og relasjoner på skolen, som de kunne ta med seg videre i livet.

Venner er noe man vinner og det skaper en særegen motivasjon for relasjonen (Frønes, 2013). Når Frønes omtaler de likeverdige og jevnalderrelasjonene er det elever på samme alder, samme modenhetsnivå, med felles interesser og fokus (Frønes, 2013). Foreldrene fortalte om opplevelsen av inkludering som skapte rom for sosiale ferdigheter sammen med andre barn, men de var også klar over at relasjoner er preget av kompleksitet. Frønes (2013) sier at jevnaldermiljøene krever at barn har evne til fortolkning av nye sosiale kontekster, der ustabilitet, foranderlighet og utprøving gjennom nye aktører og situasjoner. Foreldrene mente

i den sammenheng at spesialskolen var et bedre læringsmiljø nettopp fordi den hadde et mindre og mer stabilt miljø enn det nærskolen hadde med sine store store klasser og det totale elevantallet på skolene.

En annen utfordring de pekte på var hvordan deres barn hadde vanskelig for å forstå de sosiale reglene og hvordan de mente at barna ble usikre og forvirret når skolemiljøet ble for stort og uoversiktlig. Men de påpekte samtidig at skolebyttet viste at barn med spesielle behov også har det best når de var i et miljø med mangfold som gir utfordringer om læring og utvikling, bare at miljøet var i mindre omfang enn det var i den ordinære skolen. De opplevde at barna fikk daglig trening i sosiale ferdigheter fordi skolen la til rette for læringen ved og ikke ekskludere barna i ulike læringssituasjoner. Hattie (2014) understreker også gjennom sine studier at den sosiale tilhørigheten er viktig og at det gjelder for alle barn. Han peker på at vennskap, samarbeid og påvirkning er av stor betydning for barn i skolen.

Både Mitchell (2008) og Skogdal (2014) kommenterer at sosiale ferdigheter hos elevene er viktig for å kunne ta kontakt med andre elever og lærere i en klasse. Foreldrene mente at barna fikk øvd i naturlige situasjoner gjennom hele skolehverdagen fordi de var sammen med andre hele tiden. De så at denne øvingen hadde gitt dem en økt kompetanse i sosiale ferdigheter og strategier. Skogdal (2014) sier at gode sosiale ferdigheter kan føre til at elever er mer aktive og deltakende i skolesammenheng.

En mor fortalte at barnet ofte sa: ”Jeg bare elsker skolen”. Det ligger mye følelser i denne uttalelsen fordi den forteller om en hengivenhet som har en trygghet i bunnen. Denne hengivenheten og gleden var for mor en bekreftelse for at det handlet om en sosial verdsetting fra de menneskene som var rundt barnet i skolehverdagen. Moren opplevde hvordan barnet hadde det bra i hverdagen, både på skolen og i hjemmet. Honneth (2008) mener at for å oppleve et godt selvforhold trenger man i tillegg til hengivenheten i vennskap, rett til å delta i fellesskapet, men også sosial verdsetting fra mennesker du har rundt deg.

6 Konklusjon

I min undersøkelse ønsket jeg å finne ut om hvordan foreldre til barn med spesielle behov opplevde skolebyttet fra nærskole til spesialskole. Jeg opplevde at foreldrenes tanker og erfaringer rundt skolebyttet kom tydelig frem. De beskrev hvordan barna hadde hatt det i nærskolen og de beskrev endringene de opplevde etterskolebyttet. På nærskolen opplevde de at barna hadde fått for mye undervisning utenfor klasserommet, og at den langsiktige effekten ble at barna følte seg isolert og ensomme uten vennskap og tilhørighet i fellesskapet. På spesialskolen opplevde betydningen av at de ble inkludert i et fellesskap. De pekte på motivasjon for læring, og betydningen av å ha venner på skolen og hvordan vennskap hadde utviklet seg til også å omhandle fritiden. De hadde alle en felles erfaring om at barna deres hadde fått en bedre skolehverdag og at barna ga tydelig uttrykk om dette selv. De mente at den sosiale tilhørigheten hadde en effekt på den faglige utviklingen.

Den ideelle situasjonen kan være at elever med spesialpedagogiske behov er inkludert i klassen hvor holdningene hos lærere og medelever er at alle mennesker er likeverdige. Befring (2012) sier at integrering refererer seg ofte til nærhets- og normalitetsprinsippet. Dette skulle innebære en rettighet til å tilhøre det sosiale fellesskapet i nærmiljøet og i den lokale skolen. Videre sier han at inkludering er enkeltmenneskets opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker. Visjonen om inkludering gir politiske utfordringer og krever en innsats for å dempe utstøttende fordommer (Befring, 2012). Det er imidlertid fortsatt en lang vei å gå når det gjelder holdninger til elever med spesialpedagogiske behov. Ogden og Rygvold(2008) sier de er skeptiske til tiltak som fungerer som avlastning for den ordinære undervisningen hvor elever stigmatiseres og ekskluderes fra det sosiale fellesskapet.

Denne undersøkelsen belyser betydningen av den sosiale tilhørigheten, og hvordan anerkjennelse fra medelever og voksne har en stor betydning for deltakelse og tilhørighet i skolehverdagen. Sosiale relasjoner og vennskap man får til andre elever, bidrar og er grobunnen for motivasjon og læring som igjen kan føre til en faglig utvikling hos elever.

Foreldrene har hatt tanker om at de vet ikke hvordan det ville gått med barna sine dersom de ikke hadde fått tilbud om en annen opplæringsarena. Denne undersøkelsen viser klare endringer som har vært av betydning for disse elevene. Det nye skoletilbudet viser i denne undersøkelsen ulike faktorer som har gitt vesentlige positive endringer for disse barna. Det

alternative skoletilbudet har bydd på et mangfold, fellesskap, arbeidsmetoder og mål som hittil har hatt stor betydning og som har bidratt til verdifulle læringsmuligheter i et sosialt og faglig fellesskap.

6.1 Veien videre

I dette prosjektet har jeg hørt hvilke håp og engasjement foreldre har til at sine barn skal ha en god og inkluderende skolegang. I intervjuene har det kommet frem hvor viktig foreldrene synes det er at barna er inkludert i det sosiale fellesskap, som bidrar til å skape gode relasjoner og vennskap, samt å utvikle faglige ferdigheter. Hattie (2014) sine studier viser også at læring inkludert i et sosialt fellesskap har høyest effekt for faglig utvikling.

Foreldrene har lagt de gamle erfaringene bak seg og flyttet fokuset til hvor stor betydning det har hatt for deres barn, at de valgte å byttet skole fra en nærscole til en spesialscole og hvor bra de har det på skolen i dag. De opplevde effekten av skolebyttet som veldig stor på bakgrunn av blant annet den sosiale tilhørigheten.

Det ville vært interessant å undersøke videre om hvilke kvaliteter det handler om i en opplæringssituasjon for barn med spesielle behov. Hva skjer i møte og samhandling mellom lærer og elever med ulike utfordringer. Det er mange skole som inkluderer og tilrettelegger undervisningen i klasserommet for barn med spesielle behov. Det er interessant å undersøke hvordan dette fungerer og i hvilken grad de lykkes med inkluderingen. Hvordan tilpasse deltagelse i ulike fellesskap for alle mennesker og ivareta både individperspektivet og systemperspektivet?

Spesialscolen er en ressurs for nærscolen, således kunne spesialpedagogene fra spesialscolen gjennom samtalearena være en støtte for mennesker med spesielle behov i den ordinære skolen.

7 Litteraturliste

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.

Andersen, T. og Grue, L. (2006). *Funksjonshemming, retorikk og forståelse*. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.

Andresen, R. (Red). (2000). *Fellesskap og sammenhenger*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Arnesen, A.-L. m.fl. (red.). (2012). *Inkludering: Perspektiver I barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological review*, 84, 191-215

Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Samlaget

Befring, E. (2012). *Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk

Befring, E. (2008). *Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter*. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Berg, G. D. & Nes, K. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag A/S

Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drabløs, J. (2000). Sosialt nettverk. I Eknes, J. *Utviklingshemning og psykisk helse* (s. 465-498) Otta: Universitetsforlaget

Eknes, J. (2000). *Utviklingshemning og psykisk helse*. Otta:Universitetsforlaget

Engen, T.O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I Berg, G., Dalhaug, Nes, K. (Red.) s. 51-74, *Tilpasset opplæring- støtte til læring*. Vallset: Oplandske Bokforlag

- Festinger, L. (1954). *A theory og social comparison processes*. *Human relations*, 76, 17-148
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. (2.utg.). København: Akademisk forlag
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering: Hva er sosialisering?* Oslo: Gyldendal forlag AS
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Holterman, S. (2015). *Venteliste til spesialskoler*. Lokalisert på URL <http://utdanningsnytt.no/nyheter/2015/januar/venteliste-til-spesialskoler/>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo Pax forlag A/S
- Jelstad, J. (2014). *Foreldre må klage for å presse fram bedre inkludering i skolen*. Lokalisert på URL <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2014/mai/lippestad-foreldrene-ma-klage-for-a-presse-fram-bedre-inkludering-i-skolen/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kleven, T. A., Hjardemaal, F., & Tveit, K. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg.). Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Kunnskapsløftet. Lokalisert 12.04.16 på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Lorentzen, P (2007). *Selvbestemmelse i et psykologisk perspektiv*. I Ellingsen, K. E. (red.). *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. (s. 93-114) Oslo: Universitetsforlaget
- Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (Red.) (2014). *Inkluderende praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Markell, Patchen (2007). "The Potential and the Actual: Mead, Honneth, and the 'I'". I Brink, Bert van den og David Owen (2007). *Recognition and Power*, Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1934/1967). *Mind, self & society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge
- Nasjonal forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 15. februar 2016, fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* (5), 40-51.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (Red). (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sunnvåg, A-K (2008). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr. 9. Hamar: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Norske offentlige utredninger, NOU 2009:18, v/leder Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring*. Oslo: kunnskapsdepartementet
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke- søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2008). *Spesialpedagogisk praksis*. I Rygvold, A.-L. & Ogden, T.(Red.). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opplæringsloven. (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Sayer, A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage.

Skaalvik, M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. H. Lundh, Herlaug; Skogdal, Signhild (red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlag.

Stortingsmelding 28: ”Mot rikare mål” (St. m 28, 98/99)

Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet*. Bergen: Fagbokforlaget

Tangen, R. (2012). *Elevers skolelivskvalitet*. I E. Befring & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademiske

Tangen, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademiske

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tideman, M. (2004). Social teller isolerat integrerad? I J. Tøssebro (Red). *Integrering och inkludering*. Lund, Studentlitteratur, s. 121-140

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO

Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Wolden, G. (2014). *Ensomhet gir frafall i skolen*. Lokalisert på Gemini
<http://gemini.no/2014/11/ensomhet-gir-fracfall-i-skolen/>

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

8 Sammendrag

Tittel: Fra nærscole til alternativ skole

-et fenomenologisk studie av hvordan foreldre til barn med spesielle behov opplever skolebyttet.

I Kunnskapsløftet fra 2006, heter det at likeverd, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. På bakgrunn av egen erfaring som spesialpedagog i skolen i over 18 år har jeg en viss uro for skoletilbudet til elever med spesielle behov. Har vi en inkluderende skolehverdag hvor denne gruppen elever, og opplever de deltagelse i det sosiale og faglige fellesskapet? Denne undersøkelsen handler om elever som har fått et nytt skoletilbud på en annen skole. Med min bakgrunn innenfor det spesialpedagogiske feltet har jeg erfart nødvendigheten av å opprette en tett relasjon til foreldrene, og i denne undersøkelsen er det foreldrene som skal fortelle om hvordan de opplever betydningen av skolebyttet for sine barn. Jeg ønsker å høre erfaringer og opplevelser som kan være viktig for dem å dele med andre. Fokusområdet vil være innen organiseringen av undervisningen, relasjoner til andre, mestring og læring.

Denne masteroppgaven er skrevet under masterstudie; Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Mine resultater er fremkommet gjennom bruk av en kvalitativ forskningsmetode. Jeg har benyttet det Kvale og Brinkmann (2009) kaller for en semistrukturert intervjuform, som innebærer en viss tematisk struktur i intervjuguiden, og hvor det også er viktig med romslighet. Informantene er foreldre til barn med spesielle behov som både har erfaringer fra ordinært og alternativt skoletilbud.

Resultatene fra foreldrene viser en del like og noen ulike historier basert på egne erfaringer og opplevelser, men alle fremhever betydningen av et alternativt skoletilbud for nettopp deres barn og hvilke konsekvenser dette har fått. Først og fremst er dette konsekvenser om økt motivasjon og sosial tilhørighet i et fellesskap. Resultatene er tolket og drøftet ut fra Axel Honneths teori om anerkjennelse, samt annen forskning på området. Mulig årsaker og sammenhenger er forsøkt belyst gjennom teorier og annen empiri.

9 Summary

Title: From a local school to a specialized school

-a phenomenological study of how parents of kids with special needs experience a change of school.

In Kunnskapsløftet from 2006 it says that equality, inclusive and adapted teachings are general principals in the school. Based on own experience as a special education teacher in schools for over 18 years, I have an issue with the school education for pupils with special needs. Do we have an inclusive school day for this group of pupils, and do they feel like they are participating in the social and learning environment? This research deals with pupils with special needs who changed school. With my background in the special education field I have experienced the necessity to create a close relation to the pupils' parents, and in this research the parents will share how they experienced the effect of school change for their children. I wish to hear experiences and impressions that can be important for them to share with others. The emphasis will be on the organizing of the teaching, relations to others, mastery and learning.

This master thesis is written under master-study; Adapted teaching at Hedmark University College. My data are acquired through qualitative research methods. I have used what Kvale and Brinkmann (2009) refers to as a semistructured interview form, which includes a certain thematic structure in the interview guide, and where roominess also is important. The informants are parents of children with special needs who both have experiences from regular and alternative education.

The results from the parents show a number of similar and dissimilar stories based on own experiences and impressions, but they all highlight the affect of alternative education for their own child and the consequences this has had. First and foremost are these consequences regarding increased motivation and social cohesion? The results are interpreted and discussed from Axel Honneths theory of acknowledgement, and other research in this field. Possible causes and connections are elucidated (explained) through theories and other empiri.

10 Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark og dette prosjektet er en del av masterstudiet. Formålet med studiet er å undersøke hvordan opplever foreldre til barn med spesielle behov skolebyttet fra nærskolen til et alternativt skoletilbud. Med foreldrenes hjelp er jeg interessert i å finne ut om skolebyttet har hatt betydning for deres barn i skolehverdagen. Forskningsspørsmålene kan endre seg noe i løpet av prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studiet?

Datainnsamlingen skjer på bakgrunn av en intervjuundersøkelse av foresatte til elever på mellom -ungdomstrinnet som har mottatt spesialpedagogisk tilbud både i ordinær grunnskole og i en alternativ skole. Jeg vil i mitt intervju bruke lydopptak, og ta enkelte notater. Lydopptaket og notatene vil ikke inneholde personopplysninger eller andre opplysninger som gjør det mulig for andre og identifisere deltakerne. Det blir ikke gjort innsamling av personopplysninger eller opplysninger som kan identifisere barn eller skole. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir enige om tid og sted.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger som kommer frem under intervjuet blir behandlet konfidensielt og forskeren har taushetsplikt. Underskrevet samtykkeerklæring blir oppbevart i et låst arkivskap som kun forskeren har tilgang til.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18. mai 2016. Ved oppgavens slutt og senest juni 2016, makuleres all informasjon og data.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helt trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil all innsamlede data makuleres.

Studiet er ikke meldepliktet for personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS, på grunn av anonym deltakelse og ingen innhenting av personopplysninger.

Masteroppgaven vil bli gjennomført under veiledning av Førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark, Ann-Cathrin Faldet, e-post: xxxxxxxxxxxx

Jeg vil være svært takknemlig om du vil delta i min undersøkelse. Dersom du har lyst til å være med å delta i studiet kan du samtykke direkte til meg, enten ved å sende e-post xxxxxxxx eller ved å ring xxxxxxxx. Ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål knyttet til studiet.

Med vennlig hilsen

Hege Karlstad

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studiet, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, data)

11 Vedlegg 2: Intervjuguide med spørsmål til informantene

Innledning

- fortelle litt om hensikten med oppgaven og intervjuet
- kvalitetssikring
 - o forbedring
- masteroppgave
 - o litt om kravene og reglene for oppgaven (hvorfor er alt så formelt)
- hvordan foregår intervju
 - o lydopptak & notater
- anonymitet, konfidensialitet
 - o ingen vil kunne knyttes til det som blir skrevet/sitert i oppgave
 - o ingen andre enn meg skal lytte til opptaket eller notatene
- si litt om hvilken informasjon jeg er interessert i
 - o deres erfaringer og meninger. Jeg skal ikke vurdere om de er "riktige" eller ikke
- intervjuet er bygget opp kronologisk
 - o få et helhetsinntrykk
- sørge for underskrift på samtykkeerklæringen.

Problemstilling:

"Hvordan opplever foreldre til barn med spesielle behov skolebytte fra nærskolen til et alternativt skoletilbud?"

Spørsmål 1

Før overflytting:

Fikk han/hun spesialpedagogisk tilbud i hjemskolen, eller fulgte han/henne ordinær undervisning/timeplan?

- o Dersom han/hun fikk spesialpedagogisk tilbud, når startet dette?

Dersom han/hun fikk spesialundervisning, foregikk dette i elevens klasse eller ble han/hun tatt ut av sitt klassemiljø?

- Dersom han/hun ble tatt ut av klassemiljø, hvordan foregikk undervisningen da? 1:1 med lærer eller i en liten gruppe?
- Hvordan opplevde han/hun undervisningen?

Etter overflytting:

Hvordan foregår undervisningen i dag?

- Får han/hun undervisning i sin tilhørende klasse?

Spørsmål 2

Før overflytting:

Hvordan opplevde du hans/hennes egne forventninger til å lære (mestre)?

- Hvis ditt barn skulle beskrive seg som elev - sette en "merkelapp" på seg selv - hva tror du det ville vært?
- Var det situasjoner/timer ditt barn trivdes?
- Hvilke situasjoner/timer var det spesielt vanskelig? Hva var det med disse situasjonene?

Etter overflytting:

Hvordan opplever du hans/hennes egne forventninger til å lære (mestre)?

- Hvis ditt barn skulle beskrive seg som elev - sette en "merkelapp" på seg selv - hva tror du det ville vært?
- Var det situasjoner/timer ditt barn trivdes?
- Hvilke situasjoner/timer var det spesielt vanskelig? Hva var det med disse situasjonene?

Spørsmål 3

Før overflytting:

Hvordan opplevde du hans/hennes relasjon til lærer?

- Beskriv en el. flere lærer(e) som ditt barn likte/følte seg sett av - hva var det denne læreren

gjorde?

- o Beskriv en el. flere lærer(e) som ditt barn mislikte/ikke følte seg sett av - hva var det denne læreren gjorde?

Hvordan opplevde du hans/hennes relasjon til medelever?

- o Kan du beskrive relasjonen han/hun hadde til medelever/venner, eventuelt til en eller flere bestemte?

Etter overflytting:

Hvordan opplevde du hans/hennes relasjon til lærer?

- o Beskriv en el. flere lærer(e) som ditt barn likte/følte seg sett av - hva var det denne læreren gjorde?
- o Beskriv en el. flere lærer(e) som ditt barn mislikte/ikke følte seg sett av - hva var det denne læreren gjorde?

Hvordan opplevde du hans/hennes relasjon til medelever?

- o Kan du beskrive relasjonen han/hun hadde til medelever/venner, eventuelt til en eller flere bestemte?

Til slutt:

Har du flere ting du vil ta opp/fortelle, noen spørsmål, før vi avslutter intervjuet?

Debrifing:

- hva skal jeg med informasjonen
- anonymitet
- rett til innsyn i hva jeg skriver

Hvis du kommer på noe mer eller vil endre noe av det du har sagt, kan du kontakte meg.