

Masteroppgåve

Korleis erfarer aktørar kring elevar med Downs syndrom
kvalitet i opplæringstilboda?

*Eit utforskande Two-sited Case Study om foreldre - og lærarar sine
erfaringar med kvalitet i opplæringstilboda for to elevar med
Downs syndrom*

Marita Kvamme

Master i Undervisning og Læring.
Fordjuping i Spesialpedagogikk.

Times New Roman:12 pkt.
Tal ord:28998



Følelser

*Jeg har følelser inni meg,
Mange følelser som jeg vil ha.*

*Følelser som gir kjærlighet og hat.
Tusen følelser kjennes på kroppen min.
Mine følelser sier ja.*

*Følelser kommer til meg.
Følelser er noe som mange har,
Mange folk har følelser inne i seg,
og utenpå.*

*Ja, alle har mange følelser med seg,
alle folk har mange følelser nå.*

Dikt av Hanne Mathiassen, 1996
Norsk dikter med Downs syndrom

SUMMARY

The intention of this study is to look at parents and teachers experiences of the quality of education for children with Down syndrome. Earlier studies (Bachmann, Haug, & Nordahl, 2006; Nordahl, et al., 2018; Atasoy & Sevim, 2018) reported that quality of education is not satisfying for pupils with intellectual disabilities. The research question this master thesis addresses is:

- *How do participants around pupils with Down syndrome experience quality of education?*

Taking the research question into consideration, a qualitative approach was used. Three interviews and one focus group are the two methods used for data collection. The study is designed as an «Exploratory Two-sited Case Study». The cases explore how participants around the pupils with Down syndrome experience the quality of education. Participants of case I are Mikkel's mother and a special education teacher. Participants of case II are Amanda's mother, a special education teacher and a tutor. According to earlier studies, the quality of education can be improved if schools follow an inclusive practice (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 1994; Bachmann & Haug, 2006). Inclusion means that all students have the right to education of high quality in neighbourhood schools, despite learning difficulties (Mitchell, 2005). In this study, the focus is on Haug's (2014) aspects of how to establish inclusion in schools. The aspects are described as increasing fellowship, participation, democracy and benefit for all pupils.

Findings suggest that teachers experience quality of education when the student achieving education goals written in the individual education plan. Quality of education is experienced when education motivates learning and when individual needs are met and understood from a developmental perspective. What challenges this work are understood to be learning in one-to one setting. The pupils with Downs syndrome have support by adults, something that is understood to be challenging for development of independents. On the other side participants experience quality of education when theoretical learning is given in one-to one setting, in own learning rooms. Conflicting findings suggest different experiences of the benefit and quality of education when organised outside of the mainstream school. In case II it is not experienced as benefit for the pupil. In contrast, participants of case I experiences it as benefit for the student.

OPPSUMMERING

Formålet med denne studien er å undersøke foreldre og pedagogar sine erfaringar med kvalitet i opplæringa for elevar med Downs syndrom. Tidlegare forskning (Bachmann, Haug, & Nordahl, 2006; Nordahl, et al., 2018; Atasoy & Sevim, 2018) peikar på at kvalitet i opplæringa for elevar med psykisk utviklingshemming ikkje er tilfredsstillande.

Problemstillinga for denne studien lyder følgjande:

- *Korleis erfarer aktørar rundt elevar med Downs syndrom kvalitet i opplæringstilboda?*

Ei kvalitativ tilnærming er nytta for å svare på problemstillinga. Det er gjennomført tre kvalitative forskingsintervju og ei fokusgruppe for å hente inn datamateriell. Studien sitt design er utforma som eit «Exploratory Two-sided Case Study». Deltakande aktørar i case I er Mikkel si mor og Spesialpedagogen hans. Deltakande aktørar for case II er Amanda si mor, Spesialpedagogen hennar og Kontaktlæraren hennar. Tidlegare forskning (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 1994; Bachmann & Haug, 2006) peikar på at ein inkluderande praksis ved skular kan utvikle kvaliteten i opplæringa for alle lag av elevar. Inkludering handlar om at alle elevar har rett på opplæringa av høg kvalitet i den skulen som ligg nærast heimen, uansett behov for særskild tilrettelegging i opplæringa (Mitchell, 2005). I denne studien er det valt å legge vekt på Haug (2014) sine prinsipp for korleis det kan leggest til rette for inkluderande praksis i skulen. Prinsippa handlar om å vere i fellesskapen, delta, medverke og få eit tilfredsstillande fagleg og sosialt utbytte av opplæringstilbodet.

Funn tyder på at pedagogane erfarer det som kvalitet i opplæringa når IOP-en vert aktivt følgd gjennom heile året og når eleven oppnår læreplanmål. Vidare skildrar aktørane det som kvalitet i opplæringa når den innehar eigenskapane motivasjon for læring og når individuelle behov vert møtt og forstått i eit utviklande perspektiv. Utfordringar for kvaliteten i opplæringa vert skildra som dilemma knytt til læring i ein-til ein situasjonar. Elevane med Downs syndrom har mykje vaksenstøtte i skulekvardagen, noko som også kan gå på kostnad av deltaking i klassefellesskapen og utvikling av sjølvstendedugleikar. På den andre sida skildra aktørane det som kvalitet for det faglege utbyttet at elevane får lære i ein- til ein situasjonar på eige læringsrom. Funn som står i motsetnad til kvarandre peikar på ulike erfaringar med kvaliteten i læringstilboda som elevane har på læringscenter utanfor skulen. I case II vert det ikkje erfart som tilstrekkeleg for eleven si læring. Det motsette er å finn i case I der aktørane erfarer læringscenteret som utviklande for eleven si læring.

FORORD

Det å ha fått moglegheita til å skrive ei masteroppgåve i spesialpedagogikk er eg veldig takksam for. Denne studien har lært og gitt meg utruleg mykje. Eg har fått vere med på ei reise frå å undrast over kva tema eg skulle velje å skrive om, til å planlegge og gjennomføre ein forskingsprosess. Eg har fått lære av foreldre og pedagogar korleis dei erfarer kvaliteten i opplæringstilboda til elevar med Downs syndrom. Det å gjennomføre ein slik studie har også lært meg meir om meg sjølv, både når det gjeld tidsplanlegging og det å ikkje gje opp sjølv om det i periodar kan vere vanskeleg. Ikkje minst har studien også gitt meg mange tankar og refleksjonar kring korleis menneske med psykisk utviklingshemming vert møtt og forstått i dagens samfunn, både på godt og vondt.

Denne reisa hadde ikkje vore mogleg utan hjelp og støtte. Eg vil rette ein stor takk til rettleiaren min, førsteamanuensis Thorild Erika Lillemark Høydalsvik. Det var veldig oppløftande å bli møtt med engasjement for den studien som eg ønska å gjennomføre. Gjennom heile prosessen har eg også fått konstruktive tilbakemeldingar som dreiv studien framover. Gjennomføringa av dette prosjektet hadde heller ikkje vore mogleg utan foreldra og lærarane som stilte opp på intervju. Eg er veldig takksam og stolt over at foreldre og pedagogar valde å dele sine erfaringar om kvalitet i opplæringstilboda for barn med Downs syndrom. Dette set eg veldig stor pris på. Eg er også takksam for oppløftande ord og fine samtalar med vener og familie i prosessen mot å ferdigstille denne masteroppgåva. Den hadde ikkje vore det same utan dykkar hjelp og støtte.

Marita Kvamme

Trondheim 03.06.2019

Innholdsliste

SUMMARY	II
OPPSUMMERING.....	III
FORORD	IV
1.0 Introduksjon	1
1.1 Problemstillinga og forskingsspørsmål	2
1.2 Omgrepsavklaring	2
1.3 Avgrensingar ved studien	4
1.4 Oppbygging av studien.....	4
2.0 Kunnskapsgrunnlaget for studien om kvalitet	5
2.1 Kva er Downs syndrom?	5
2.2 Forståingsmodellar av utviklingshemming	7
2.3 Downs syndrom og læring.....	8
2.4 Kvalitet i opplæringa sett i lys av ein inkluderande praksis i skulen	11
2.6 Foreldre – og lærererfaringar knytt til elevar med psykisk utviklingshemming i skulen.....	17
3.0 Forskingsmetodisk tilnærming	21
3.1 Vitskapsteoretisk perspektiv	21
3.2 Val av forskingsmetode	22
3.3 Design: «Exploratory Two-sided Case Study».....	23
3.4 Kvalitativt forskingsintervju og fokusgruppeintervju	25
3.5 Planlegging og gjennomføring av datainnsamlinga	27
3.6 Refleksjonar kring etiske perspektiv og forskarrolla.....	29
3.7 Analyseprosessen.....	31
3.8 Reliabilitet, validitet og generalisering	34
4.0 Resultat.....	36
4.1 Case I: Erfaringar med kvalitet i opplæringstilbodet til eleven Mikkel	36
4.1.1 Erfaringar om utbytte av opplæringstilbodet	37
4.1.2 Erfaringar om kvalitet i medverknad i opplæringstilbodet	39
4.1.3 Erfaringar om kvalitet i deltaking i opplæringstilbodet	42
4.1.4 Erfaringar om kvalitet i fellesskapen i opplæringstilbodet	44
4.2 Case II: Erfart kvalitet i opplæringstilbodet til eleven Amanda	49
4.2.1 Erfaringar om kvalitet i utbyttet av opplæringstilbodet	49
4.2.2 Erfaringar om kvalitet i medverknad i opplæringstilbodet	52
4.2.3 Erfaringar om kvalitet i deltaking i opplæringstilbodet	54

4.2.4 Erfaringar om kvalitet i fellesskapen i opplæringstilbodet	56
5.0 Drøftingar	62
5.1 Erfaringar om utbytte av opplæringstilbodet	62
5.2 Erfaringar om kvalitet i medverknad i opplæringstilbodet	65
5.3 Erfaringar om kvalitet i elevdeltaking i opplæringstilbodet	66
5.4 Erfaringar om kvalitet i fellesskapen i opplæringstilbodet	68
6.0 Avslutning	72
7.0 Litteraturliste	74
Vedlegg 1: e-post utlysing	79
Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD	80
Vedlegg 3: Spørsmål til pedagogane om å delta i studien	83
Vedlegg 4: Spørsmål til foreldre om å delta i studien	86
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring til pedagogane	89
Vedlegg 6: Samstykkeerklæring til foreldre	90
Vedlegg 7: Intervjuguide og Temaguide	91

1.0 Introduksjon

I 1994 skreiv Noreg under på «The Salamanca Statment and Framework of Actions on Special Needs Education», også kjent som Salamanca-erklæringa. Erklæringa legg vekt på at alle elevar skal ha tilgang på utdanning av høg kvalitet, uansett hjelpebehov (UNESCO, 1994). Det å vise til kvalitet i opplæringssamanheng kan handle som kva eigenskapar opplæringa består av (Haug, 2012, s. 10). Kvalitetsutvikling i opplæringa kan skje gjennom tilrettelegging av ein inkluderande praksis i skulen. Ein inkluderande praksis i skulen handlar om at eleven er i fellesskapen, har vilkår for elevdeltaking, realisering av demokratiske prinsipp, samt å sikre det faglege og sosiale læringsutbyttet til alle elevar (Haug, 2014). Inkluderande undervisningspraksis kan også bidra til å førebygge diskriminerande haldningar og fremje mangfald (UNESCO, 1994). I konvensjonen om rettar til menneske med funksjonshemming er det lagt vekt på at ein inkluderande praksis kan skape eit opplæringstilbod av høg kvalitet (SN, 2008, s. 20). Ein typisk inkluderande praksis for elevar med Downs syndrom har vore læring i ein-til ein situasjonar (Audrey, Redpath, & Lionello-Denolf, 2018). I ein forskingsstudie gjennomført at Kendall (2019) erfarte foreldre til barn med Downs syndrom det som ein tilstrekkeleg inkluderande praksis i skulen når barnet si språkutvikling vart støtta, når det var gode vilkår for medverknad, samt at læringspotensialet til barnet ikkje vart undervurdert.

Det kan visast til splitta meiningar kring kva eit likeverdig og tilpassa opplæringstilbod er for elevar med utviklingshemming. Horzum og Izi (2018) viser til ulike lærerferingar med å undervise alle elevar i den same fellesskapen. Nokre lærarar erfarte at opplæringa for elevar med psykisk utviklingshemming best kunne organiserast utanfor den ordinære opplæringa. Andre lærarar erfarte det som positivt at elevar med og utan psykisk utviklingshemming deltok i den same klasserommet fordi det lærte barna å sosialisere seg med kvarandre. I 2017 foreslo eit Ekspertutval (Nordahl, et al., 2018) å avskaffe § 5-1 i Opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 1998) som stadfestar retten til spesialundervisning. Forslag har møtt motstand. Mellom anna var det den 30.05.18 publisert eit debattinnlegg i Utdanningsnytt som argumenterer for at forslaget kan bidra til eit mindre likeverdig opplæringstilbod (Skogedal, 2018). Den 14.05.2018 kom ein motsett reaksjon på ekspertutvalet sitt forslag, der det erfarast som nødvendig med ei endring i dagens spesialundervisning slik at den kan organiserast på ein meir likeverdig måte (Aabrekk, 2018).

1.1 Problemstillinga og forskingsspørsmål

Med bakgrunn og inspirasjon i det som er skrive innleiingsvis peikar denne studien på korleis aktørane erfarer kvalitet i opplæringstilboda for elevar med Downs syndrom. Problemstillinga lyder følgjande:

- *Korleis erfarer aktørar rundt elevar med Downs syndrom kvalitet i opplæringstilboda?*

I denne studien er aktørane to mødrer, to spesialpedagogar og ein kontaktlærer. Til problemstillinga er det utforma fire forskingsspørsmål. I ein skulekontekst, lyder forskingsspørsmåla følgjande:

- 1. Korleis erfarer aktørane kvalitet i utbytte for eleven med Downs syndrom?*
- 2. Korleis erfarer aktørane kvalitet i medverknad for eleven med Downs syndrom?*
- 3. Korleis erfarer aktørane kvalitet i elevdeltaking for eleven med Downs syndrom?*
- 4. Korleis erfarer aktørane kvalitet i fellesskapen for eleven med Downs syndrom?*

1.2 Omgrepsavklaring

Denne studien handlar om kva erfaringar aktørane har med kvalitet i opplæringstilboda til to elevar med Downs syndrom. Omgrepet kvalitet refererer i denne studien til kva eigenskapar opplæringa i skulen består av (Haug, 2014). Inkluderingsomgrepet byggjer i denne studien på Bachmann og Haug (2006) si definering som handlar om å:

...å utvikle kvaliteten av undervisninga, organiseringa av undervisninga, dei sosiale og kulturelle relasjonane i undervisninga og resultatet av undervisninga for alle (Bachmann & Haug, 2006, s. 89).

Det kan refererast til nokre mistydingar kring inkluderingsomgrepet. Ei mistyding handlar om at alle elevar alltid skal få undervisning av den same læraren og vere i det same klasserommet. Ei anna mistyding av inkluderingsomgrepet er at det vert nytta synonymt med **integrering**. Omgrepet inkludering har i den samanheng vore nytta som at utfordrande elevar skal inkluderast i skulen (Nordahl, et al., 2018).

Forskingsspørsmåla byggjer på fire prinsipp som det kan arbeidast med for å utvikle kvaliteten i opplæringstilboda for alle elevar. Prinsippa byggjer på Haug (2014) sin modell av kva inkludering er. Inkludering handlar om at eleven får eit tilfredsstillande fagleg og sosialt (1) **utbytte** av opplæringstilbodet i skulen. Utbyttet av opplæringstilbodet kan vere eit resultat av elevdeltaking, medverknad og det å vere i skulefellesskapen. (2) **Elevdeltaking** i skulekvardagen bør skje på eleven sine premiss der eleven har moglegheit til å bidra med noko til fellesskapen samstundes som eleven får ta direkte del i meningsfylte aktivitetar. Alternativet er å vere tilskodar. Inkludering handlar også om å sikre (3) **medverknad**. Dette kan innebere at alle får dele det som er i deira interesse angående opplæringstilbodet, der demokratiske prinsipp vert realisert. Inkludering er også å vere i (4) i **fellesskapen**, der kvar enkelt elev får delta i det sosiale livet saman med både tilsette og andre elevar i skulen.

Når det i denne studien refererast til **elevar med særskilde behov** viser eg til elevar som har behov i skulen som kan krevje ei særskild tilrettelagt opplæring. Dette kan gjelde barn med ulike former for psykiske utviklingshemmingar. **Psykisk Utviklingshemming** er ei undergruppe at funksjonshemming og vert av Verdas helseorganisasjon (2015, ss. 192-193) kjenneteikna ved utfordringar i den sosiale, språklege og kognitive utviklinga.

I denne studien refererast det også til **deltakarane i studien**. Deltakarane i studien er det same som aktørane, altså kontaktlæraren, spesialpedagogane og mødrene som alle uttrykkjer kva erfaringar dei har knytt til dei respektive to barna med Downs syndrom som studien omhandlar.

Forskingstudien er forstått å vere heimehøyrande i **hermeneutikken** fordi arbeidsgangen i studien kan seiast å ha vore ein fortolkande prosess mellom tidlegare forskning og teori og innsamla data i denne studien, samt mi førforståing av tematikkane Downs syndrom og kvalitet i opplæringa. Førforståinga mi er at foreldre er meir opptekne av at barnet trivast, enn kva læringsutbyttet det har av skulekvardagen år for år. Ein annan del av førforståinga mi er at spesialpedagogar og kontaktlærar undervurderer læringspotensialet som barn med Downs syndrom har, der kanskje læringsutbyttet ville vere undertrykte prinsipp når eg etterspør deira erfaringar om eleven med Downs syndrom sin kvalitet i fellesskapen, i medverknaden, i elevdeltaking og i utbyttet av skuletilbodet. I tillegg har eg ei førforståing av at mange elevar med Downs syndrom får spesialundervisning som er organisert utanfor klassefellesskapen. Dette gjorde meg nyfiken på å lære meir om korleis foreldre og lærarar erfarer kvaliteten i opplæringstilbodet for elevar med Downs syndrom sett i lys av ideologien om ein inkluderande skule for alle lag av elevar.

1.3 Avgrensingar ved studien

Studien kunne spurd borna sjølve, eller observert i klasseroma til dei to elevane og slik hatt eleven i sentrum. Eleven skal vere i sentrum, men eg har i denne studien heller valt å sjå på viktige aktørar rundt eleven og undersøkt kva erfaringar og opplevingar dei har av kvalitet i spesialundervisninga og i undervisninga i ein større samanheng. I den samanheng er studien avgrensa til å sjå på erfaringane til aktørane i lys av dei fire prinsippa for inkludering ettersom tidlegare forskning (Florian & Black-Hawkins, 2011; UNESCO, 1994; Bachmann & Haug, 2006) har peika på at ein inkluderande undervisning kan utvikle kvaliteten i opplæringa.

1.4 Oppbygging av studien

Etter innleiinga kjem kapittel 2, *Kunnskapsgrunnlaget* rundt studien. Dette tek føre seg relevant teori og forskning som bidreg til å belyse problemstillinga og teori som skal gjerast verksam i analyse og drøftinga av studien sine funn. Først, i kapittel 2 tek eg føre meg kva Downs syndrom er og ulike forståingsmodellar av utviklingshemming. Etterpå skriv eg litt om kva som kan kjenneteikne læringsprosessane til elevar med Downs syndrom. Deretter kjem ein del som handlar om forskning på foreldre og lærarar sine erfaringar om opplæringa i skulen for elevar med Downs syndrom og psykisk utviklingshemming. Kapittel 3 omhandlar *Metodiske tilnærmingar* som er gjorde. Det handlar om dei datainnsamlingsmetodane eg har nytta. Her gjer eg greie for dei ulike delane i datainnsamlingsprosessen samt den vitenskapsteoretiske tilnærminga «hermeneutikken» som studien byggjer på. Her vert det også gjort greie for case I og case II som datakjeldene kjem frå. Kapittel 4 *Resultat og Analyse* presenterer resultatata og korleis eg har valt å analysere det innsamla datamaterialet. Her kjem det fyrst ein presentasjon av analysen og resultatata i studien sitt case I, etterpå kjem ein analyse og resultat av datamaterialet i case II. I kapittel 5 *Drøftingar*, drøftar eg studien sine funn opp mot kunnskapsgrunnlaget. I kapittel 6 *Avslutning*, avrundar eg studien og kjem med framlegg til vidare forskning.

2.0 Kunnskapsgrunnlaget for studien om kvalitet

Tema for denne studien er kvalitet i opplæringa og elevar med Downs syndrom. Dette kapitlet skal bidra til å belyse problemstillinga om korleis foreldre og lærarar rundt elevar med Downs syndrom erfarer kvaliteten i opplæringstilboda i skulen.

Dei fyrste formelt definerte hjelpetiltaka for elevar med særskilde behov i skulen vart heimla i lov i 1973. Utover 1800-talet starta organiseringa av spesialundervisninga, den gong kalla for særreigen undervisning. I starten måtte foreldre betale for ekstra ressursar i skulen dersom barn med utviklingshemming skulle få undervisning. Nokre år seinare, i 1881 kom spesialskulelova som gav blinde, døve og evnerederte barn rett til skulegang. Opplæringa på den tida vart gjennomført på spesialskular. I løpet av 1900-talet starta ein omfattande integreringsprosess der dei fleste barna vart flytta ut av spesialskulane og inn i den offentlege skulen. Bakgrunnen for dette var tanken om einskapsskulen, i den tyding at alle barn skulle gå i den same skulen, uansett hjelpebehov (Haug, 1999).

Når kunnskapsgrunnlaget for denne studien skal gjerast greie for har eg gjort denne inndelinga: Fyrst som del (1) vert det greidd ut om Downs syndrom. Del (2) av kapitlet beskriv ulike forståingsmodellar av utviklingshemming og kva som kan kjenneteikne læring og utvikling for elevar med Downs syndrom. I del (3) vert kvalitet i opplæringa gjort greie for og sett i lys av ein inkluderande praksis ved skulen. I siste del, (4) set eg søkjelys på kva forskning seier om foreldre og pedagogar sine erfaringar med elevar med utviklingshemming og deira opplæringstilbod både i den offentlege skulen og på spesialskular.

2.1 Kva er Downs syndrom?

Denne studien tek føre seg elevar med Downs syndrom. Syndromet har fått namnet sitt etter den britiske legen John Langdon-Down. Syndromet er medfødt og kan stadfestast under graviditet ved hjelp av ultralyd eller ein spesialtilpassa test. Det finnast tre ulike typar av syndromet. Den vanlegaste typen er Trisomi 21. Om lag 95 prosent av dei som er født med Downs syndrom har denne tilstanden. Det vil seie at alle cellene i kroppen har ei ekstra utgåve av kromosom nummer 21. Dei to andre typane av Downs syndrom er mosaikk og translokasjon. Dersom barnet har typen mosaikk har nokre av cellene i kroppen ein ekstra kopi av kromosom nummer 21. Når barnet er født med translokasjon har ein del av kromosom 21 hengt seg på eit anna kromosom i kroppen (Vellody, 2018).

Omgrepet komorbiditet viser at to eller fleire tilstander førekjem samstundes (Humble, 2009, s. 336). Psykisk utviklingshemming er ei av dei vanlegaste komorbide tilstandane ved Downs syndrom (NAKU, 2019). Etersom Downs syndrom og psykisk utviklingshemming er to komorbide tilstander er det i det vidare peikar på teori og forskning som er knytt opp mot Downs syndrom spesielt og psykisk utviklingshemming generelt.

I følge Verdas helseorganisasjon (2015) kan psykisk utviklingshemming definerast som ein:

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f eks kognitive, språklige, motoriske og sosiale. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske og somatiske lidelser (Verdas helseorganisasjon, 2015, s. 192).

Diagnosen psykisk utviklingshemming kjenneteiknast ved ei forsinka intellektuell utvikling med ein IQ under 70. I definisjonen av psykisk utviklingshemming heiter det at hemming av dugleikar i utviklingsperioden kan bidra til å redusere det generelle intelligensnivået (Verdas helseorganisasjon, 2015, s. 192). Legg og Hutter (2006) har undersøkt fleire ulike definisjonar av intelligens og kom fram til at ein samla definisjon kan lyde følgjande:

Intelligence measures an agent's ability to achieve goals in a wide range of environment (Legg & Hutter, 2006, s. 8).

Definisjonen viser til at intelligens målar eit menneske si evne til å oppnå dei måla som er sette innanfor ulike miljø. Det kan til dømes handle om korleis menneske meistrar sosial interaksjon med andre menneske, korleis menneske tilpassar seg ulike miljø og korleis mennesket arbeider seg fram mot eit fastsett mål (Legg & Hutter, 2006, s. 8).

2.2 Forståingsmodellar av utviklingshemming

Problemstillinga tek føre seg korleis aktørane erfarer kvaliteten i opplæringstilboda for elevar med Downs syndrom. Korleis det leggast til rette for kvalitet i opplæring for elevar med Downs syndrom kan ha bakgrunn aktørane si forståing av utviklingshemming (Wendelborg & Tøssebro, 2010, s. 702). Norwich (2002) viser til ein medisinsk, sosial og relasjonell forståingsmodell av utviklingshemming. Forståing av utviklingshemming i ein medisinsk modell, også kalla ein individuell modell, kan ta utgangspunkt i Verdas helseorganisasjon (2015) sitt klassifiseringssystem (Grue, 2004). I dette klassifiseringssystemet vert psykisk utviklingshemming delt inn etter fire ulike grader. Det vert gjord denne inndelinga:

Lett: IQ mellom 50 og 69
Moderat: IQ mellom 35 og 49
Alvorleg: IQ mellom 20 og 34
Djup: IQ under 20
(Verdas helseorganisasjon, 2015, s. 193)

Den medisinske forståingsmodellen av psykisk utviklingshemming blir kritisert for å framstille utviklingshemming som eit individuelt problem der tilretteleggingar i opplæringstilbodet gjerast med utgangspunkt ein diagnose. Dette vert kritisert for å vere eit lite heilskapleg og avgrensa perspektiv på eit menneske sin tilstand. For å kunne forstå eit barn si utviklingshemming kan det også vere nødvendig å sjå på miljøet rundt eleven (Grue, 2004, s. 109). Her peikar Humle (2009) på at læring og utvikling kan forståast som ein interaksjon mellom genar og miljø, der miljøet rundt eleven påverkar kva genar som gjev utslag i miljøet. I ein skulekontekst kan det handle om at miljøet rundt eleven kan ha betydning for korleis eleven lærer. Dette fører over i ein sosial modell av utviklingshemming.

Ein sosial modell tek omsyn til korleis miljøet rundt eleven legg til rette for læring (Norwich, 2002; Wendelborg & Tøssebro, 2010). I denne modellen flyttast merksemda vekk frå kroppen sine avgrensingar, til å sjå på korleis miljøet rundt kan leggast til rette for eleven si læring og utvikling (Grue, 2004, s. 103). Den sosiale forståingsmodellen har møtt kritikk for å ikkje møte menneske med utviklingshemming på personnivå. Kritikken har vore retta mot at modellen ikkje tek omsyn til lidingar, frustrasjon og smerte som kan følgje med tilstanden. Det å vere stille om eit menneske si utviklingshemming kan gjere livet vanskelegare. Grue (2004) tek den utviklingshemma sitt perspektiv og seier:

Det pekes på at sosiale og fysiske hindre heilt klart skaper sosiale og økonomiske vansker, men også den subjektive opplevingen av egen kropp er en viktig og integrert del av livet. Funksjonshemmede vil ha, og må kunne ha, sin egen opplevelse av funksjonshemming som et kroppslig fenomen (Grue, 2004, s. 123).

Norwich (2002) skriv at den medisinske - og den sosiale forståingsmodellen ikkje kan sjåast som to separerte område, men at dei operer i eit gjensidig forhold til kvarandre. Tøssebro og Wendelborg (2010) viser til ei lik forståing der læring vert forstått med bakgrunn i ein relasjonell modell av utviklingshemming. I dette perspektivet kan læring forståast som ein interaksjon mellom eleven sine individuelle behov i møte med miljøet på skulen. I det vidare vert det sett nærare på kjenneteikn ved Downs syndrom og læring.

2.3 Downs syndrom og læring

Problemstillinga for denne studien tek sikte på å undersøkje korleis aktørane erfarer kvalitet i opplæringstilboda for elevar med Downs syndrom. I den samanheng er det valt å sjå på teori og forskning knytt til Downs syndrom og progresjon i fagleg, sosial og motorisk læring.

Læring i skulen for elevar med Downs syndrom kan kjenneteiknast ved lengre tid på innlæring, utfordringar knytt til overføring av læring til nye situasjonar og ofte trengst det mange repetisjonar før barnet med Downs syndrom meistarar og lærer. Læringsprosessane kan ta lenger tid ettersom den kognitive utviklinga kan ha seinare progresjon samanlikna med menneske utan utviklingshemming (Gjærum & Grøsvik, 2002, ss. 402-417; Verdas helseorganisasjon, 2015). Bø og Helle (2013) definerer kognitiv funksjon som

...en fellesbetegnelse på de mentale prosessene som ligger til grunn kunnskapstilegnelse, bruk av kunnskap (det «å vite») og bearbeidelse av sanseinntrykk (Bø & Helle, 2013, s. 146).

I denne studien er kognitiv funksjon forstått som korleis menneske lærer nye dugleikar, korleis kunnskapane vert brukt og korleis ulike sanseinntrykk vert behandla i hjernen. Dette kan sjåast saman med forskinga til Patel, Warmerdam, Leifer & Hickey (2018, s. 223) som peikar på at menneske med Downs syndrom kan oppleve større utfordringar knytt til konsentrasjon og språkutvikling. Konsentrasjonsvanskar kan handle om at eleven har utfordringar med å lagre og behandle informasjon i hjernen. For at eleven skal hugse lærte dugleikar er det viktig med fleire repetisjonar i korttidsminnet. Korttidsminnet kan samanliknast med eit midlertidig lagringssystem for nye kunnskapar. Desto fleire gongar

kunnskapen vert repetert i korttidsminnet, desto større er sannsynet for at informasjonen vert overført og lagra i langtidsminnet. Langtidsminnet er der informasjonen vert lagra over eit lenger tidsrom (Bø & Helle, 2013, s. 156 og 165; Baddeley, 2007).

Språkutviklinga til elevar med Downs syndrom kan ha ein seinare progresjon (Patel et.al, 2018). Språkvanskar kan arte seg på ulike måtar og kome av ein kognitiv funksjonssvikt som gjer det utfordrande å nytte verbalt språk og å forstå det som vert sagt (Bele, 2012, s. 12). Språkvanskar kan sjåast saman med sjølvregulering. Sjølvregulering er ein kognitiv prosess som handlar om korleis menneske regulerer eigne handlingar. Språket kan vere ein viktig reiskap for å guide seg sjølv gjennom ein sjølvreguleringsprosess. Dette kan handle om dei ulike stega for gjennomføring av ein aktivitet. I slike situasjonar kan eleven med Downs syndrom trenge rettleiing for å kunne nytte effektive strategiar i prosessen mot å oppnå formålet med aktiviteten. Det kan også handle om at eleven ikkje greier å generalisere ein lært dugleik til ein annan situasjon. Dette kan knytast opp mot mental planlegging i løpet av ein dag. Døme på dette er rutinar for påkledning og det å hugse avtalar (Cuskelly, Gilmore, Glenn, & Jobling, 2016).

Motivasjon kan vere ein viktig eigenskap for å tileigne seg nye kunnskar. Lillemyr (2007, s. 15) viser til at omgrepet motivasjon stammar frå psykologien og handlar om kjensler knytt til den aktiviteten som skal gjennomførast. Dette kan handle om dei kreftene som driv eller held ved like ein aktivitet. Drivkrafta som ligg bak ein aktivitet kan handle om i kva grad menneske kjenner aktiviteten som meiningsfylt. Gilmore og Cuskelly (2009, s. 490) gjennomførte ein studie om meistringsmotivasjon og elevar med Downs syndrom. I studien var omgrepet meistringsmotivasjon operasjonalisert til å handle om «uthald for ein aktivitet». Studien fant at uthald kan vere eit individuelt karaktertrekk framfor å forstå manglande uthald som ein eigenskap som er direkte knytt til Downs syndrom. Funn i studien peikar også på at meistringsmotivasjonen kan vere viktigare for akademisk læring framfor kognitive føresetnadar. Dette kan sjåast saman med studien til Gilmore, Cuskelly og Browning (2015, ss. 272-273). Forskargruppa undersøkte samanheng mellom manglande meistringsmotivasjon og Downs syndrom. I dette tilfellet var meistringsmotivasjon undersøkt i ein større samanheng der omgrepet vart målt etter kriteria «uthald», «nyfikenheit», og «preferansar for utfordringar». Forskargruppa fann ingen samanheng mellom Downs syndrom og manglande motivasjon for læring. Det som kunne ha betydning for meistringsmotivasjonen var i kva grad aktiviteten er strukturert og meiningsfull for eleven med Downs syndrom.

Elevar med Downs syndrom kan oppleve vanskar med å oppfatte og forstå sosiale kodar (Patel et.al, 2018). Andre studiar har vist til at menneske med Downs syndrom er svært

sosialt motiverte (Wilde, Mitchell, & Oliver, 2016). Ogden (2015, ss. 225-228) utdjuar at sosial kompetanse er ein kompleks eigenskap som handlar om samspel mellom eit menneske si åtfærd, kjensler og tankar. Samspelet mellom desse dugleikane kan bidra til å etablere og halde ved like sosiale relasjonar. Utvikling av sosiale relasjonar kan handle om korleis eleven handlar, tenkjer og føler i interaksjonen med andre menneske.

Powell, Pringle og Greig (2017, s. 223) legg vektlegg at utviklinga av motoriske dugleikar kan ta lenger tid for menneske med psykisk utviklingshemming. Forskargruppa sine resultat tydde på at seinare utvikling av motoriske dugleikar kan kome av vanskar med å kontrollere og koordinere dei rørslene som trengs for å kunne hoppe, springe, balansere, kaste og mota ein ball. Motoriske utfordringar kan også vere ein kostnad av at miljøet rundt eleven ikkje er lagt til rette for motorisk utvikling. Dette kan utdjupast i studien til Flôres, Rodrigues, Copetti, Lopes, og Cordovil (2019, ss. 1-2 og 14). Forskargruppa peika på at når eleven vert eldre kan det sosiale, fysiske og kulturelle miljøet i skulen vere både hemmande og fremjande for utvikling av motoriske dugleikar for elevar med psykisk utviklingshemming.

Florian (2008, s. 204) viser til at omgrepet spesialundervisninga oppstod for om lag 50 år sidan. Tanken bak spesialundervisninga var at den skulle møte elevar sine individuelle behov for utvikling og læring. I følgje Opplæringslova § 5-1 har elevar som ikkje får eit tilfredsstillande læringsutbytte av det ordinære opplæringstilbodet rett på spesialundervisning. I Opplæringslova § 5-1 heiter det at:

Dersom eleven ikkje har eller ikkje kan få eit tilfredsstillande utbytte av den ordinære opplæringa, har eleven rett på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Slik spesialundervisninga er organisert i dag skal det utformast ei sakkunnig vurdering av Pedagogisk-Psykologisk Teneste (PPT) før eleven mottek særskild tilrettelagt undervisning. Det vil seie at PPT gjer ei vurdering av eleven og ser på om det er behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er nedfelt i Opplæringslova § 5-3 som seier at

...før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1, skal det ligge føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Når det er utforma enkeltvedtak om spesialundervisning skal skulen i samarbeid med heimen utforme ein individuell opplæringsplan som byggjer på det som er nedfelt i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Ein IOP (individuell opplæringsplan) er meint å fungere som eit verktøy i tilrettelegginga av eit likeverdig og tilpassa opplæringstilbod for eleven. Ein slik plan skal innehalde mål for opplæringa, korleis den skal organiserast, innhaldet i opplæringa, vurderingsformer og arbeidsmetodar (Utdanningsdirektoratet, s. 69).

Haug (2014, s. 30) si forskning viser til at 80 prosent av spesialundervisninga organiserast utanfor klasserommet. Vidare har Booth (1998, s. 44) peika på at spesialundervisninga bør avviklast fordi den ikkje møter utfordringar knytt til læring og undervisning på ein tilfredsstillande måte. I dag (2019) er det framleis ein pågåande debatt kring organiseringa av spesialundervisninga. Ekspertutvalet (Nordahl, et al., 2018) la i 2018 fram eit forslag om å fjerne § 5-1 i Opplæringslova. I den samanheng la utvalet vekt på at prosessen med å utarbeide ein IOP tek læringstid frå eleven. Her legg ekspertutvalet fram at det ikkje bør vere ein individuell rett å få utarbeidd ein IOP, men at hjelpetiltaka bør setjast i effektivt i gang ved hjelp av ein inkluderande og tilpassa undervisningspraksis ved den enkelte skule. Utvalet peikar på at dersom det ikkje utviklast ein betre inkluderande praksis ved skulane kan ein større del av befolkninga kjenne utanforskap i samfunnet (Nordahl, et al., 2018, ss. 254-255 og 264).

2.4 Kvalitet i opplæringa sett i lys av ein inkluderande praksis i skulen

Ettersom denne studien tek sikte på å undersøke erfaringar kring kvalitet i opplæringa for elevar med Downs syndrom vert det no sett nærare på kvalitetsomgrepet i lys av ein inkluderande praksis. Kvalitetsomgrepet stammar frå det latinske ordet «qua litas» som tyder «av kva». Kvalitet kan også handle om korleis noko er. Det kan gjelde kva eigenskapar fenomenet har og kva som er typisk for det gjeldande fenomenet. Her kan det vere naturleg å spørje om kva som inngår i dette fenomenet, kva fenomenet består av og kva som skil den gjeldande tematikken frå andre fenomen (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 26). Studiar av kvalitet kan også handle om opplevingar. I den samanheng viser Kvistad og Søbstad (2005) til omgrepet opplevingskvalitet. Dette kan handle om korleis lærarar og foreldre erfarer kvaliteten i opplæringa ved ein skule. Denne forståinga av kvalitet kan sjåast i samanheng med det Haug (2012) legg fram om kvalitet. Haug (2012, ss. 10-12) skriv at kvalitet i opplæringa kan forståast på ulike måtar. Ei deskriptiv forståing handlar om kva som

kjenneteiknar skulen sitt kvalitetsarbeid utan å sjå på årsakene til det som er undersøkt. For den andre, skriv Haug (2014) at Kvalitet kan studerast på ein analyserande måte, ved å undersøke kva som kan vere årsaka til den praksisen som er funne ved ein skule. Ei anna tilnærming handlar om å studere kvalitet normativt, der framgangsmåtar og ideala for ulike område i skulen vert undersøkt (Haug, 2011, ss. 10-12). I den samanheng kan det visast til kva stortingsmeldingar seier om kvalitet i grunnopplæringa. I eit av dei politiske styringsdokumenta for skulen, er måla for kvaliteten i grunnopplæringa formulert som ei tredeling slik:

1. Alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.
2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet.
3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve meistring.
(Kunnskapsdepartementet, 2016)

Mitchell (2005) peikar på at realiseringa av ein inkluderande undervisningspraksis kan opplevast som både komplekst og problematisk der det ikkje eksisterer ein universell definisjon av omgrepet. Dette har skapt utfordringar i realiseringa av prinsippet. I tillegg skal ein inkluderande praksis i skulen romme alle elevane. Mitchell (2005) viser til at termen «alle elevar» har hatt ein tendens til å omhandla dei «gjennomsnittlege elevane». Det å vise til termen gjennomsnittlege elevar kan vere problematisk i høve inkludering ettersom inkluderingsbegrepet tek sikte på å omhandle alle elevar på ein likeverdig måte. Noreg har skrive under på Salamankadeklarasjonen (UNESCO, 1994) som stadfestar at alle elevar har rett på ei utdanning av høg kvalitet, uansett hjepebehov. Erklæringa legg vekt på at ein inkluderande praksis i skulen kan vere viktig for kvalitetsutviklinga i undervisninga. Unntaket er i spesielle tilfelle der eleven ikkje får eit tilfredsstillande utbytte av ein inkluderande undervisningspraksis. I arbeidet med å legge til rette for ein inkluderande undervisningspraksis kan tilpassa opplæring vere viktig. I Opplæringslova § 1-3 heiter det at

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lækandidaten (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Dette har vore ei haldning i den norske skulen sidan siste halvdel av 1900-talet (Bjørnsrud, 2014, s. 11). I ettertid har Florian & Black-Hawkins (2011, s. 826) viser til at ein inkluderande praksis i skulen kan bidra til å unngå eit markert skilje mellom elevar med og utan særskilde behov i skulen. Tanken er å stryke ut haldninga om at elevar som møter utfordringar i opplæringa treng «noko annleis» eller «noko i tillegg». Idealet om inkludering skal heller bidra til å skape rike læringsmoglegheiter for alle innanfor deltaking i den same fellesskapen.

Det har vore ein tendens til at elevar med store og samansette funksjonsnedsettingar opplever ekskludering i skulen. Ekskludering er det motsette av inkludering og handlar om å ende opp utanfor skulefellesskapen. Omgrepa inkludering og ekskludering kan også stå i eit komplimentert forhold til kvarandre. I den samanheng handlar eit perspektiv om at det i skulen alltid vil vere elevar som både er innanfor skulefellesskapen og ekskluderte frå fellesskapen (Bjørnsrud, 2014, s. 22). Mitchell (2005) viser til at det ikkje alltid er mogleg å gje elevar med utviklingshemming eit inkluderande opplæringstilbod i fellesskulen. I dette perspektivet kan det eksistere legitime årsaker til å ekskludere elevane. Dette kan sjåast i saman med studien til Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Bo (2011). Forskargruppa peikar på at prosjektet om ein inkluderande skule kan oppfattast som ambisiøst der det alltid vil vere elevar med hjelpebehov der generell spesialpedagogisk kompetanse ikkje vert tilstrekkeleg. I dette perspektivet kan eleven trenge hjelp til opplæring som best kan organiserast utanfor det ordinære opplæringstilbodet. I det motsette tilfellet peikar Florian (2008) på at elevar med særskilde behov for tilrettelegging kan vere sårbare for ekskludering frå fellesskapen fordi dette kan bidra til stigmatisering av ei gruppe menneske.

Haug (2014) presenterer fire prinsipp for inkludering som det kan arbeidast med i skulen for å oppnå kvalitet i opplæringa sett i lys av ein inkluderande praksis. Prinsippa handlar om arbeid med eleven sitt (1) læringsutbytte, elev og foreldre sine vilkår for (2) medverknad, (3) elevdeltaking og vilkår for å vere ein del av (4) fellesskapen ved skulen.

Det fyrste prinsippet dreier seg om (1) utbytte av opplæringstilbodet. Det gjeld at alle elevar skal få ei opplæring som er til fordel, både fagleg og sosialt. Dette handlar også om resultatet av å vere i fellesskapen, elevdeltaking og medverknad i skulekvardagen (Haug, 2014). I ein inkluderande skule skriv Florian & Black-Hawkins (2011) at det nødvendigvis ikkje handlar om kva metodar som nyttast, men korleis desse metodane vert anvendt i skulen og korleis det igjen påverkar utbyttet av opplæringa. Læringsutbyttet i skulen kan sjåast saman med kva forventningar aktørane har til eleven si læring. Faragher, Rhonda, Statford, Meanie, Clarke og Barbara (2017) har peika på låge forventningar til utbyttet i matematikk for

elevlar med Downs syndrom. For å auke utbyttet i matematikkopplæringa, i lys av ein inkluderande undervisningspraksis, viser dei til at bruk av kalkulator med stemme, spesialtilpassa program på I-pad og stor skriftfont i arbeidsoppgåvene. Slik kunne eleven med Downs syndrom konsentrere seg om matematikk inne i klasserommet saman med medelevane. Patton og Hutton (2017) fant i si forskning låge forventningar til utbytte i skriveopplæringa for elevlar med Downs syndrom. Forskargruppa peikar på at forventningane til skriveopplæringa kan vere låge fordi skrivekunnskapen krev eit avansert samspel mellom motorisk kontroll og kognitive dugleikar, i tillegg til ein kombinasjon av visuell og kinestetisk informasjon. Dette kan gjeve eleven med Downs syndrom vanskar med konsentrasjonen ettersom det er mange område som skal stimulerast samstundes.

Skriveopplæringsprogrammet Handwriting Without Tears (HWT) hadde som målsetjing å motivere elevane med Downs syndrom i skriveopplæringa for å legge til rette for konsentrasjon. Som motivasjonsmiddel vart det nytta visuelle og multisensoriske hjelpemiddel for å auke utbyttet av skriveopplæringa. Dette var materiale som elevane med Downs syndrom kunne ta og føle på, samt at dei var visuelt tiltrekkande. Studien la også vekt på at skriving er ein viktig grunnleggjande dugleik som på sikt bidreg til deltaking i skulefellesskapen og eit sjølvstendig vaksenliv (Patton & Hutton, 2017).

Det andre prinsippet omhandlar å kunne medverke i skulekvardagen. Dette kan handle om opplæring i å delta i eit demokratisk samfunn. Praktisering av demokratiske verdiar i skulen kan handle om at elevane og dei føresette si røyst vert høyrd og at det eksisterer moglegheit for å kunne medverke ut frå forhold som angår opplæringstilbodet til eleven. I slike prosessar synast det viktig at alle si røyst vert løfta fram og vurdert på likt grunnlag. Ei utfordring kan vere omsynet til fellesskapet sett opp mot omsynet til den enkelte eleven (Haug, 2014). Medverknad i skulekvardagen kan sjåast i samanheng med sjølvbestemmingsteoriar. Deci og Ryan (2012) viser til at sjølvbestemmingsteori handlar om å ta i vare tre menneskelege psykologiske behov. Det er behovet for å vere autonom, kjenne seg kompetent og å ha ein relasjon til andre menneske. I sjølvbestemmingsteorien refererer omgrepet autonomi til at motivasjonen kjem frå eiga vilje. Dette står i kontrast til at motivasjon er noko som er kontrollert. Det å kjenne seg kompetent kan handle om å meistre det miljøet ein lever i. Korleis motivasjonen kjem til syne kan påverkast av miljøet rundt eleven. Om eleven kjenner meistring i sitt miljø kan kome frå om eleven opplever støtte frå andre menneske. Det å oppleve ein god relasjon til menneske kan bidra til motivasjon. Korleis eleven opplever relasjonen til medelevane og til lærarane kan såleis ha noko å seie for den motivasjonen som eleven opplever i skulekvardagen.

Det tredje prinsippet er deltaking, som også kan kallast for elevdeltaking. Den er forstått å vere ein føresetnad for både fagleg og sosial læring. Deltaking handlar og om at eleven opplever vilkår for utbytte av den same fellesskapen og får moglegheit til å bidra til fellesskapen. Dette må skje ut frå eleven sine føresetnadar (Haug, 2014). Brooks, Floyd, Robins og Chan (2015) skriv at deltaking i sosiale aktivitetar er fremjande for elevane si sosiale tilpassing i skulekvardagen. Dette kan sjåast saman med ein longitudinell studie gjennomført av Wendelborg og Tøssebro (2010, ss. 706-707) som peikar på at deltakinga i klasserommet for elevar med utviklingshemming endrar seg etter kvart som eleven vert eldre. Dei fann at elevar med utviklingshemming i tidleg skulealder var meir inne i klasserommet, i motsetnad til slutten på barneskulen. Denne skilnaden i deltaking treng ikkje skuldast eleven si intellektuelle utvikling. Skilnaden kan ligge i relasjonen mellom forholda i miljøet rundt eleven og barnet sine individuelle karaktertrekk. Dette kan sjåast samane med studien til Coster, Law, Bedell, Liljenquist, Kao, Khetani og Teplicky (2013, ss. 678-679) som peikar på at deltaking i klassefellesskapen for elevar med psykisk utviklingshemming kan vere avhengig av korleis aktiviteten er tilpassa eleven sin behov. Forskargruppa peikar på at deltaking i ustrukturerte aktivitetar, som til dømes frileik, kan gjeve større fleksibilitet i å praktisere sosiale dugleikar. Dette kan gjeve rom for å setje saman leikegrupper som kjem barna til gode. Ei negativ side ved deltaking i ustrukturerte aktivitetar kan vere tal deltakarar i leiken. Med for mange deltakarar kan det setjast overveldande krav til kognitiv kapasitet og sosiale dugleikar for somme elevar med psykisk utviklingshemming. Det kan også opplevast som mindre fremjande å delta i strukturerte konkurranseprega aktivitetar. Dette fordi sjanse til å hevde seg i slike samanhengar kan vere mindre. Det å vere fråteken moglegheita til å kunne hevde seg i sosiale samanhengar kan risikere at eleven får negative erfaringar med samspel med andre born. Alt i alt konkluderte studien med at barn med psykisk utviklingshemming kan ha godt av å delta i ustrukturerte aktivitetar, men det ser ut til å vere liten praktisering av dette forskingsresultatet i den ordinære grunnskulen.

Sjølvtendigheit kan vere ein viktig eigenskap for deltaking i fellesskapen. Eit case study gjennomført av Audrey, Redpath og Lionello-Denolf (2018, ss. 346-347) peikar på at utvikling av sjølvstende for elevar med Downs syndrom kan krevje systematisk arbeid over tid. Ein typisk praktisering av inkluderande praksis ved skular er at elevane med Downs syndrom alltid har støtte og rettleiing i ein tilsett ved skulen. Forskargruppa viser til at det å lære i ein-til-ein settingar ikkje alltid generaliserer til å lære seg å vere deltakar i fellesskapen. I case studien var målet å rettleie eleven med Downs syndrom til sjølvstende ved gradvis

nedbygging av det støttande nettverket. Dette vart gjort ved systematisk øving på dugleikar som kan hjelpe eleven til å oppnå større grad av sjølvstendig deltaking i fellesskapen. Dette var mellom anna øving i å sitje ved pulten inne i klasserommet, øving i å sjå på den læraren som underviste, mota ein felles beskjed, og å svare sjølv når ein klassekamerat spør om noko.

Det fjerde prinsippet handlar om å vere i fellesskapen. Det å vere deltakar i fellesskapen kan kjenneteiknast ved at alle elevane deltek i ei gruppe eller klasse der dei får delta i det sosiale livet i skulen (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Coster, Law, Bedell, Liljenquist, Kao, Khetani og Teplicky (2013, ss. 678-679) gjennomførte ein studie som såg på elevar med utviklingshemming sine sosiale dugleikar. Resultata til forskargruppa tydde på at elevar med utviklingshemming som ikkje meistrar sosiale dugleikar står i større risiko for å falle utanfor fellesskapen i skulen. Dersom eleven i tillegg opplever sosial isolasjon knytt til si undervisning i skulen kan det halde tilbake barnet si utvikling av sosiale dugleikar. Det å vere deltakar i fellesskapen kan vidare sjåast i samanheng med venskap. Asbjørnsett, Engelsrud og Helseth (2013) viser til at mange elevar med fysiske funksjonshemmingar knyt venskap med både elevar med funksjonshemming og elevar utan funksjonshemming. Det spesielle i denne undersøkinga var at dei beste venskap ofte var med barn med ei form for fysisk funksjonshemming. Venskap mellom barn med fysisk funksjonshemming var kanskje betre fordi barna truleg hadde ei betre forståing for kvarande sin situasjon sidan kognisjon ikkje var ein del av deira vanskebilete. Dette kan sjåast saman med studien til Laws og Kelly (2005, ss. 95-96). Dei undersøkte barn i alderen 9-12 år i Storbritannia sine haldningar og intensjonar om å utvikle venskap til barn med Downs syndrom. Studien peika på at barn kan ha ei meir positiv haldning til Downs syndrom dersom dei får informasjon om kva Downs syndrom er. Funn i studien deira peika også på at lærarane sine haldningar til Downs syndrom kan påverke eleven sine haldningar og intensjonar om å utvikle venskap med ein elev med Downs syndrom. Ein studie gjennomført av Guralnick, Connor og Johnson (2011, ss. 319-320) peika på liknande funn kring venskap mellom elevar med Downs syndrom og elevar utan syndromet. Liknande resultat i deira studie peika på at elevane hadde meir positive haldningar knytt til Downs syndrom når dei hadde motteke informasjon om kva Downs syndrom er. I tillegg viste studien til at eleven med Downs syndrom sin interaksjon med medelevane kan utviklast ved at læraren er aktivt inne og støttar eleven i sosial interaksjon med medelevane. Dette kunne handle om å støtte eleven i leik, der eleven med Downs syndrom fekk rettleiing av ein vaksen for å forstå reglane og dei sosiale kodane i leiken. Slik kunne eleven med Downs syndrom lære seg å delta i fellesskapen saman med klassekameratane.

Det kan visast til ei rekkje utfordringar med å utvikle kvaliteten i opplæringa, sett i lys av ein inkluderande praksis, kanskje også spesielt for elevane med særskilde behov i skulen (Mitchell, 2005). Ei problematisk side ved inkluderingsprinsippa utbytte, medverknad, elevdeltaking og fellesskapen er at områda kan representere ein motsetnad til kvarandre. Det å oppleve tilstrekkeleg deltaking på somme område kan verke hemmande på utbytte i andre samanhengar (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Florian og Black-Hawkins (2011, ss. 813-824) viser til at ein av dei største utfordringane med å skape ein inkluderande praksis kan handle om korleis lærarane responderer på ulikskapar mellom elevane. Her peikar Florian (2008, ss. 204-207) på at merksemda bør skiftast frå å legge vekt på utfordringar med læring og undervisning til å vurdere korleis det kan leggast til rette for rike læringserfaringar innanfor den same fellesskapen. Dette kan krevje tett samarbeid mellom lærarane. I arbeidet med å legge til rette for ein inkluderande undervisningspraksis argumenterer Florian (2008) for at alle lærar truleg har kompetanse i å undervise alle elevar, utfordringa kan ligge i trua på å kunne gjennomføre ei inkluderande undervisning for alle lag av elevar i skulen.

2.6 Foreldre – og lærarerfaringar knytt til elevar med psykisk utviklingshemming i skulen

Problemstillinga for denne studien ser på korleis aktørane erfarer kvalitet i opplæringstilbodet i skulen for elevar med Downs syndrom. Det kan visast til fleire studiar som har undersøkt korleis foreldre erfarer opplæringstilbodet i skulen for barn med psykisk utviklingshemming. Patton, Ware, McPherson, Emmerson og Lennox (2018, ss. 55-57) gjennomførte ein studie der dei samanlikna erfaringar med stress hjå føresette til ungdom med psykisk utviklingshemming versus føresette til ungdom med typiske utviklingstrekk. Studien tydde på at føresette til elevar med psykisk utviklingshemming opplever meir stress relatert til det å vere forelder samanlikna med foreldre til elevar utan psykisk utviklingshemming. Skilnaden i stress var størst når barna kom i ungdomsåra. Når foreldra til barn med typisk utvikling vart eldre og mindre avhengig av foreldra, opplevde foreldra mindre stress. Foreldra til med barn med psykisk utviklingshemming erfarte det motsette fordi hjelpebehova til barna held fram. Ein konsekvens av dette var at mange foreldre hadde redusert jobbstilling, eller dei slutta i jobb for å ta i vare barnets hjelpebehov. Ein liknande studie gjennomført av Salomone, Leadbitter, Aldred, Barret, Byford, Charman, Howlin, Green, Couteur, McConachie, Parr, Pickles og Slonims (2018) fann at det å ha eit barn med psykisk utviklingshemming var knytt til større risiko for utvikling av dårleg psykisk helse. Psykisk helse har blitt definert på fleire

måtar. Verdas helseorganisasjon (2003, s. 7) peikar på at psykisk helse kan forståast som ein tilstand av velvære, der menneske kjenner seg i stand til å bidra med noko til samfunnet, greier å handtere kvardagsstress og evna til å kunne jobbe produktivt og målretta. Andre definisjonar handlar om at god psykisk helse er knytt til meistringskjensle, det å kjenne seg autonom og det å nå dei måla som ein ynskjer. Det som kan motverke utvikling av dårleg psykisk helse er støtte frå sosiale nettverk, som til dømes skulen (Salomone, et al., 2018).

Tveit og Cameron (2012) gjennomført ein studie om utfordringar knytt til foreldremedverknad i tenestetilbodet til barn med særskilde behov i skulen. Utfordringa låg i foreldre si moglegheit til å medverke på lik linje som tilsette ved ein instans. Studien peika på at foreldre må få tid til å førebu seg på oppgåver knytt til medverknad. I situasjonar der foreldre ikkje får medverke i tilstrekkeleg kan det bidra til at foreldra får rolla som passive observatørar, der foreldra sitt syn ikkje kjem fram. Slik får dei ikkje moglegheit til å påverke. Dette kallar Bråten (1998) for modellmakt. Det vil seie at ein person har makt over ein annan person si forståing. Ei slik forståing er ikkje prega av gjensidig utfyllande perspektiv, men på einsidige premissar (Bråten, 1998, s. 98).

Atasoy og Sevim (2018, s. 113) gjennomførte ein studie av barn med psykisk utviklingshemming som går på spesialskular i Kypros. I denne undersøkinga vart det sett på kva utfordringar foreldre til barn med psykisk utviklingshemming møtte i samheng med barnets opplæringstilbod. Funn i undersøkinga peika på at foreldra ikkje var nøgde med kvaliteten i opplæringstilboda til barna deira. Dette var mellom anna fordi enkelte lærarar tok avstand frå eleven med psykisk utviklingshemming og det fysiske miljøet på skulen var ikkje imøtekomande med barna sine behov.

Ei undersøking frå Australia gjennomført av Gilson, Davis, Corr, Stevenson, Williams, Reddihough, Herrman, Fisher & Waters (2018, ss. 467-470) synte at foreldre til elevar med psykisk utviklingshemming gjennomgjekk ein sorgprosess etter at barnet var diagnostisert og at mange foreldre kjende utfordringar med å uttrykkje sine eigne behov, samt at mange foreldre opplevde vanskar med å spørje om hjelp. Vidare viser foreldre i undersøkinga til at dei opplever bekymra tankar rundt kva andre foreldre vil tru om deira foreldrekompetanse dersom dei uttrykker vanskar eller utfordringar knytt til barnet med psykisk utviklingshemming. I studien vart bekymringar angående foreldrerolla knytt opp mot risiko for dårleg psykisk helse hjå foreldra, noko som igjen kan påverke barnet sitt velvære.

Kendall (2019, ss. 144-145) gjennomførte ein studie som reflekterte kring korleis foreldre erfarer ein tilstrekkeleg inkluderande praksis i skulen for born med Downs syndrom. Studien peika på at foreldra erfarte det som inkluderande praksis når barnet sin kapasitet til

læring ikkje vart undervurdert og når foreldra jamleg hadde moglegheit til å delta på samrådsmøte. Det vart også sett på som ein viktig eigenskap ved opplæringa at personalet på skulen anerkjende at foreldra hadde ekspertkunnskap i å støtte barnet med Downs syndrom. Vidare kjenneteikna foreldra det som inkluderande praksis når barnet med Downs syndrom fekk språkleg støtte gjennom bruk av alternative kommunikasjonsformer og når medelevane lærte seg alternative måtar å kommunisere på. På den måten kunne barnet med Downs syndrom vere ein del av fellesskapen når formene for kommunikasjon vart tilpassa i miljøet rundt eleven.

Fleire studiar viser til at lærarar som underviser elevar med spesielle behov opplever stress. Fergusson, Mang og Frost (2017, ss. 467-470) gjennomførte ein studie som peika på at lærarar som erfarte stress knytt til for mykje arbeid, delte erfaringane sine med familie, lærarar og vener framfor rektor. Dette fordi rektor kunne vere årsaka til at lærarane opplevde mykje stress i kvardagen. Andre lærarar samtala ikkje om stress i arbeidslivet og følte at det var knytt opp mot stigma. Det som kan motverke stress i arbeidskvardagen er sosial støtte, personlegdom og self-efficacy. Bandura (1997, s. 3) skriv at self-efficacy handlar om meistringstru. Meistringstru inneberer å ha tru på eiga kapasitet til å gjennomføre ei handling. Dette kan sjåast saman med studien til Kilel, Heimlich og Markowitz (2016, ss. 202-205). Forskargruppa viser til at undervisning for elevar med spesielle behov er knytt til lærarerfaringar med stress. Årsakene til stress var i denne studien knytt til at eit utval lærarar hadde utfordringar med nedbrytande tankar om det som gjekk føre seg i undervisningssituasjonane. Dei lærarane som erfarte mindre grad av stress i skulekvardagen hadde ei større kjensle av self-efficacy knytt til eigen undervisningspraksis.

Hauerwasa og Mahonb (2018, ss. 317-318) samla inn data frå tjue land som handla om lærarar sine erfaringar knytt til meistring av inkluderande undervisningspraksis. Dei fann at seksti prosent av lærarane i undersøking hadde elevar med særskilde behov inne i klasserommet. I den samanheng var det rapportert vanskar knytt til ein inkluderande praksis der tilgang på ekstra støtte i klasserommet, tilpassa læreplanar og utforminga av skulebygningane var utfordrande område. Lærarane i undersøkinga hadde ei moderat kjensle av meistring knytt til inkluderande praksis i skulen. Vidare hadde mange av lærarane i utvalet avgrensa opplæring i korleis undervisninga kan tilpassast for elevar med særskilde behov. Arbeidet med inkludering vart også rapportert som frustrerande og utfordrande. Frustrasjonen og utfordringane var særleg knytt til manglande kunnskap om inkluderande praksis og manglande støtte frå kollegaer.

Ein tyrkisk studie gjennomført av Horzum og Izci (2018, ss. 132-135) viser til splitta haldningar knytt til å ha elevar med funksjonshemming i same klasse som elevar med typisk utvikling. Nokre lærarar meinte at dersom eleven hadde ei låg grad utviklingshemming var det lettare å tilpasse opplæringa i klasserommet. Her vart det vist til ein skilnad mellom barn med fysisk funksjonshemming og psykisk utviklingshemming. Det var meir akseptert å ha elevar med fysisk funksjonshemming i klasserommet, enn ein elev med psykisk utviklingshemming. Dette fordi lærarane erfarte det som meir utfordrande å legge til rette for læring inne i klasserommet for elevar med psykisk utviklingshemming framfor elevar med fysiske funksjonshemmingar. Andre lærarar erfarte at elevar med alvorleg grad av psykisk utviklingshemming ikkje burde delta i fellesskapen. Lærarane viste til at denne elevgruppa kunne få ei meir tilfredsstillande opplæring utanfor det ordinære opplæringstilbodet. Ei anna haldning var at ein inkluderande praksis ville påverke elevane utan funksjonshemming negativt. I det motsette tilfellet erfarte andre lærarar at eit inkluderande klasserom var positiv fordi det lærte barna å sosialisere seg med kvarandre ved å legge merke til og respektere kvarandre sine likskapar og ulikskapar. Andre rapporterte at det var utfordrande å halde orden i eit inkluderande klasserom grunna mange ulike behov.

I dette kapittelet har vi sett på tre ulike forståingsmodellar for utviklingshemming, kvalitet i opplæringa og fire prinsipp for inkludering. Tidlegare studiar har kasta lys over erfaringar med det å vere forelder og lærar til eit barn med psykisk utviklingshemming og Downs syndrom. I neste kapittel, kapittel 3, kjem studien sitt metodekapittel. Der vert design, datainnsamlingsmetodane, utval, analyse og refleksjon av forskarrolla gjort greie for.

3.0 Forskingsmetodisk tilnærming

Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) skriv av omgrepet metode tyder «vegen til målet». I denne delen presenterer eg stega på vegen fram mot å svare på problemstillinga til studien. Fyrst kjem ei lita innføring i det vitskapsteoretiske perspektivet «hermeneutikken». Deretter gjer eg greie for val av design og ei skildringa av det kvalitative forskingsintervjuet og fokusgruppeintervju. Etterpå gjer eg greie for planleggingsfasen til prosjektet og korleis eg gjennomførte analysen av resultatane. I det vidare følgjer nokre refleksjonar kring reliabilitet, validitet og generalisering i denne studien. Metodedelen avsluttast med nokre refleksjonar kring etiske perspektiv og om rolla mi som forskar.

3.1 Vitskapsteoretisk perspektiv

Forskingsstilnærminga mi og mi forskarrolle ligg nær vitskapsteorien hermeneutikken. Ordet hermeneutikk stammar frå det greske ordet hermenevnein som tyder å tolke og forstå. Omgrepet knytast til den greske guden Hermes som var bodbringer ved å tolke teikn og naturfenomen (Befring, 2015, s. 20). På grekarane si tid var hermeneutikken ein metode for å finne sanninga i ein tekst. I dag, i den moderne utgåva av hermeneutikken handlar det om

en subjektiv fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst. Dette innebærer en interaksjon mellom tekst (dokument) og tolking for å søke etter en helhetlig innsikt (Befring, 2015, s. 21).

Den hermeneutiske metoden kan forklarast som fortolkingskunst og som ei fortolkingslære. Det kan vere tolking av dokument av nyare tid eller meir historiske dokument. I min studie vert teksttolkinga gjort av dei transkriberte lydopptaka. Tolking av tekstdata bygger oftast på Hans Gadamer sin teori om dokumentanalyse. Han presenterte analyse av tekst som ei veksling mellom lesaren si førforståing og nye erfaringar. Ei førforståing kan bestå av både fagleg relevant innsikt og fordommar. Vekslinga mellom førforståing og ny innsikt vert kalla for den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkelen er ikkje ein lukka sirkel, men meir som ein spiral der eg går inn og ut av empirien, forskningsspørsmåla, teori og tidlegare forskning. For kvar sving har eg oppnådd ny innsikt, så søken etter ei djupare heilskapsforståing vil aldri ta slutt (Befring, 2015). I denne studien tyder det at eg i starten

hadde ei førforståing for tematikkane kvalitet i opplæringa og elevar med Downs syndrom. Etter kvart som eg samla inn teori, tidlegare forskingsresultat, intervjudata og analyserer datamaterialet utvida eg førforståinga mi og hadde som mål å gå djupare og djupare inn i tematikken for å skape ei større heilskapsforståing angående erfaringar kring kvalitet i opplæringstilbod for elevar med Downs syndrom.

Om den hermeneutiske fortolkingsprosessen peikar Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) på fleire delprosessar. Eitt prinsipp handlar om testing av dei ulike delfortolkingane for å sjå om dei gjev mening til heilskapen. Eit anna prinsipp dreiar seg om tekstens autonomi, det vil seie korleis teksten kan forståast ut frå sine eigne referanserammer. Sagt på ein annan måte handlar det om kva teksten fortel utan å ha nytta nokre førehandsbestemte kategoriar. Hermeneutisk fortolking handlar altså om kunnskap om det temaet ein undersøker. I min studie handla det om kva kunnskarar eg hadde om tematikkane kvalitet i opplæringa og Downs syndrom i forkant av studien og undervegs i prosessen og kva kunnskarar og forståingar eg sat med ved avslutninga av arbeidet. Tolkinga av ein tekst ikkje kan heller ikkje gå utanfor den forståingstradisjonen som fortolkaren lever i. Dette kan handle om at forskaren har formulert spørsmål der berre visse svar er ei moglegheit. I min studie handla det om at dei spørsmåla som eg hadde i temaguiden og intervjuguiden var innanfor ein bestemt kategori og kontekst. Dei svara som aktørane gav kunne derfor vere styrte av intervjusituasjonen sine rammer. Dette siste handlar om at forståinga av ein tekst alltid vert utvida fordi ei kvar fortolking kan innehalde kreativitet og gjeve rom for fornying. Når eit område er tolka kan den igjen bidra til ei ny fortolking som igjen kan bidra til nye relasjonar i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

3.2 Val av forskingsmetode

Eg hadde som målsetjing å undersøkje korleis aktørane kring elevar med Downs syndrom erfarer kvaliteten i opplæringstilboda. Etersom eg var ute etter å sjå på erfaringane til foreldre og lærarar vart det valt ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga. Dette fordi ei kvalitativ forskingstilnærming kan leggje vekt på mennesket sine erfaringar (Befring, 2015, s. 38). Etersom eg i problemstillinga søkte etter innsikt i erfaringane til aktørane kring opplæringstilbodet til elevar med Downs syndrom vart denne tilnærmingmåten høveleg til problemstillinga. I tillegg kunne ei kvalitativ tilnærming vere tenleg for studien min, ettersom den kan kjenneteiknast som lite formaliserte og fleksibel. Det å nytte ei tilnærming som er lite formalisert og fleksibel gav rom for kreative tilpassingar og improvisasjon (Befring, 2015, s. 109).

Det kan vere ei styrke å kombinere ein kvalitativ tilnæringsmåte med ideografisk forskning. Ideografisk forskning vil seie at forskaren leitar etter ei djupare innsikt i ulike situasjonar, institusjonar eller fenomen (Befring, 2015, s. 11). Denne studien kan likne på ein ideografisk forskingsmåte ettersom eg har sett nærare på eit spesifikt fenomen, i dette tilfellet den erfarte kvaliteten i opplæringstilboda for elevar med Downs syndrom. Eg valde å ha med to case, utarbeidde som «Exploratory Two-sided Case Study». Det vil seie at eg har undersøkt to case, med utforskande grunntrekk. Eg valde å gå i djupna på to case ettersom det gav moglegheit for å samanlikne i etterkant. Det å ta med to case bidrog til å styrke denne studien fordi det gav fleire perspektiv på problemstillinga.

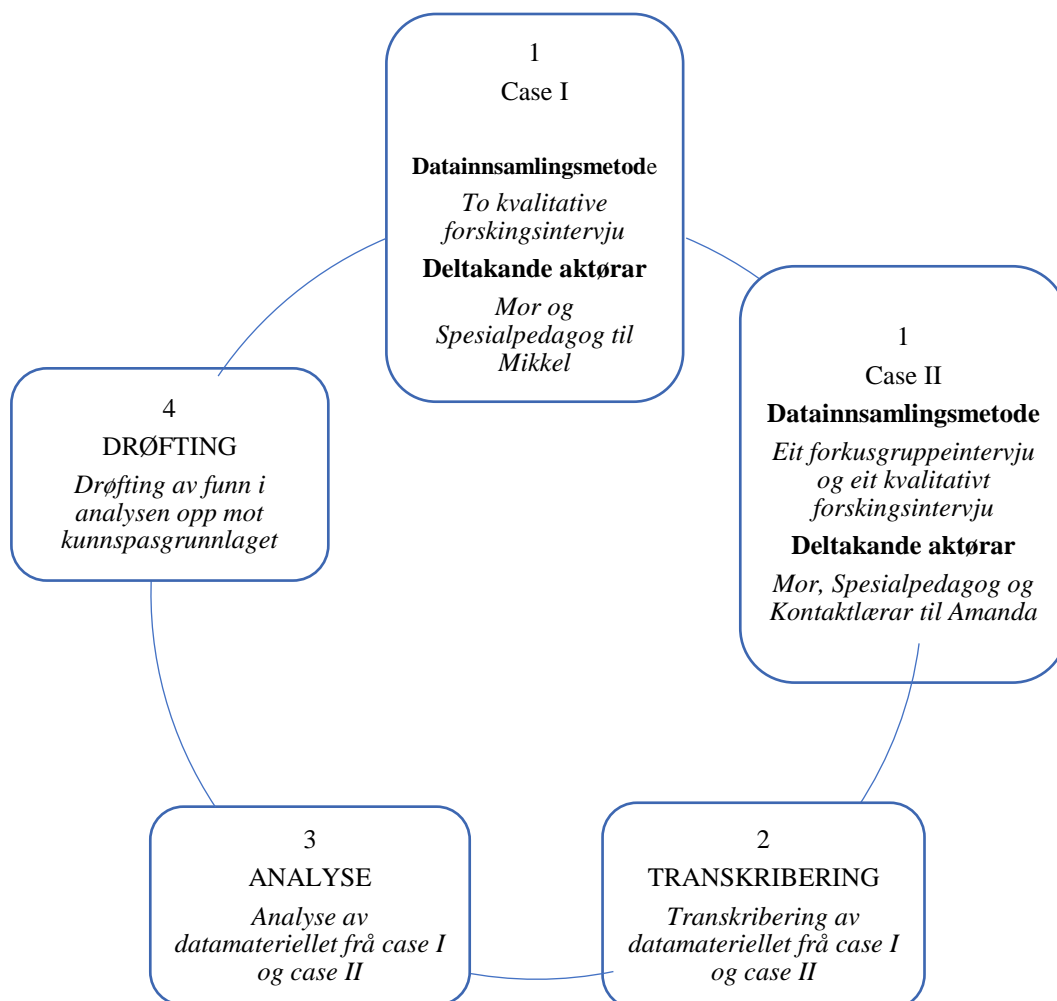
Den datainnsamlingsmetoden eg valde var i fyrste omgang fokusgruppeintervju. Eit fokusgruppeintervju er ei gruppe av menneske som møtast til samtale om eit utvalt tema (Befring, 2015, ss. 76-77). I dette tilfellet handla det om erfart kvalitet i opplæringstilbodet til elevar med Downs syndrom. Denne datainnsamlingsmetoden gav her mening fordi metoden hadde moglegheit til å samle inn data på gruppenivå. Det å samle inn data på gruppenivå handla om at ein deltakar i fokusgruppa kan byggje vidare på det ein annan deltakar seier. Slik kan dei saman konstruere nye og fleire perspektiv kring eit tema (Halkier, 2015). Dette gav mening til studien min, fordi det bidrog til å setje lys på fleire ulike sider ved problemstillinga. I denne studien fekk eg ikkje tilgang på nok deltakarar til å kunne ha fokusgrupper i begge case. Løysinga i denne samanheng vart å nytte kvalitative forskingsintervju i case I, og i case II vart det nytta ei fokusgruppe og eit kvalitativt forskingsintervju. Det å nytte kvalitativt forskingsintervju gav mening til denne studien ettersom ei slik intervjuform bidrog til å få fram Spesialpedagogen (case I) og foreldra sine erfaringar med kvalitet i opplæringstilboda for dei respektive to barna med Downs syndrom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

3.3 Design: «Exploratory Two-sided Case Study»

Kvale og Brinkmann (2015, s. 115) skriv at eit design i ei intervjuundersøking handlar om å planlegge studien sine teknikkar og prosedyrar. I denne studien er det nytta eit «Exploratory Two-sided Case Study». Ein case studie kan handle om å undersøkje få personar, hendingar eller institusjonar. I spesialpedagogisk samanheng kan dette dreie seg om å forske på barn med spesialpedagogiske behov i skulen, noko som også er gjort i denne studien. I denne samanheng er studien «Two-sided» fordi eg har henta datakjelder frå to case som i ettertid vart samanlikna. Denne studien er også er explorierende, eller har utforskande grunntrekk i den

forstand at ikkje alt i forskingsprosessen var planlagt. Mellom anna hadde eg i starten ein plan for korleis studien skulle sjå ut, noko som i etterkant måtte endrast grunna vanskar med å få tak i deltakarar til prosjektet og nye interessante funn dukka opp som eg valde å utforske meir.

Dei ulike delane av designet framstillast her i ein sirkulær modell. Det er valt å nytte ein sirkel i framstillinga av designet ettersom studien ligg nært eit hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv. Nedanfor er designet framstilt som figur 1.



Figur 1: Studien sitt design

Kva datainnsamlingsmetode som vart nytta og kven som var deltakar i case I og case II er samanfatta i to tabellar:

Tabell 1: Datainnsamlingsmetode og deltakarar Case I

Datainnsamlingsmetode	Deltakande aktørar
Kvalitativt forskingsintervju	Spesialpedagogen til Mikkel
Kvalitativt forskingsintervju	Mor til Mikkel

Tabell 2: Datainnsamlingsmetode og deltakarar Case II

Datainnsamlingsmetode	Deltakande aktørar
Fokusgruppeintervju	Spesialpedagog og Kontaktlæraren til Amanda
Kvalitativt forskingsintervju	Mor til Amanda

Vidare gjer eg no greie for det kvalitative forskingsintervjuet og fokusgruppeintervju.

3.4 Kvalitativt forskingsintervju og fokusgruppeintervju

I det kvalitative forskingsintervjuet er formålet å få innsikt og forståing for intervjupersonen (aktørane) sine perspektiv. Som metode kan det kvalitative forskingsintervjuet likne på ein daglegdags samtale med unntak av at den inneheld ein bestemt måte å stille spørsmål på og at den byggjer på eit metodisk grunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Befring (2015, s. 74) skriv at det kvalitative forskingsintervjuet kan forklarast som «ei munnleg form for sjølvrapport». Det kan innebere at den personen som vert intervjuet legg vekt på sine opplevingar, erfaringar og perspektiv kring eit tema.

Det kvalitative forskingsintervjuet kan vere prega av eit asymmetrisk maktforhold. Det vil seie at maktforholdet mellom intervjuar og intervjupersonen kan vere skeivt fordelt. Intervjuaren (forskaren) kan stå fram med meir makt i samtalen ettersom det er intervjuaren som bestemmer tema, stiller spørsmål og den som bestemmer når tid intervjuet skal avsluttast (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Intervjuet kan også risikere å stå fram som ein kunstig dialog der intervjuar stiller spørsmål og intervjupersonen svarar. Intervjuet kan også vere ein manipulerande dialog der intervjuaren har ei skjult meining med dei spørsmåla som stillast. Intervjuaren sit og med makt i samtalen ved at det er intervjuaren som skal fortolke dei utsegna som intervjupersonen kjem med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). For å unngå

eventuelt ubehag for intervjupersonen var eg oppteken av å gje uttrykk for at eg ynskja å lære av intervjupersonane og deira erfaringar. Dei gongane eg var usikker på det dei fortalde kom eg med oppfølgingsspørsmål og med oppattakingar av det dei hadde sagt til meg. Eg la også særleg vekt på at det var openheit for å ikkje svare på spørsmål dersom spørsmåla kjendest ubehagelege. I tillegg prøvde eg å leggje til rette for openheit om at aktørane måtte føle seg fri til å seie ifrå dersom spørsmåla var uklare. For å unngå at intervjuet kunne verke som ein manipulerande dialog, starte eg intervjuet med å fortelje litt om studien og kva som var mi hensikt med å gjennomføre den.

Befring (2015, ss. 76-77) skriv at eit fokusgruppeintervju er eit intervju der ei gruppe menneske samlast til meningsutveksling kring eit tema. Ei slik samling kan bidra til å få fram både samlande og motstridande oppfatningar. Vidare anbefaler Halkier (2015) likskap mellom deltakarane i ei fokusgruppe. Når deltakarane i ei fokusgruppe er mest mogleg like kan det bidra til å skape ei meir heilskapleg og livleg diskusjon framfor at deltakarane vert opptekne av å beskytte sitt domene. Befring (2015, ss. 76-77) skriv at anbefalt gruppestorleik kan vere frå fire til tolv deltakarar. I denne studien var det prøvd å ta i vare anbefalt storleik til deltakarar i fokusgrupper. Dette viste seg å vere vanskeleg. Likevel valde eg å gjennomføre ei fokusgruppe med to deltakarar ettersom det gav moglegheit til å få fram fleire og meir nyanserte perspektiv på problemstillinga til denne studien. Ettersom det er anbefalt at deltakarane i ei fokusgruppe er mest mogleg like, var tanken å intervju kontaktlærarar og faglærarar i ei gruppe og spesialpedagogar i ei anna gruppe. I etterkant viste det seg at elevane hadde få lærarar, og ofte berre ein spesialpedagog. Løysinga vart å kombinere ein spesialpedagog og ein kontaktlærar. Det kunne skape nye og utvida perspektiv på problemstillinga ettersom dei kunne bygge på erfaringane til kvarandre og eg opplevde at dei hadde fleire likskapstrekk enn ulikskapar mellom seg, derfor tenke eg at dette fungerte som ei lita fokusgruppe. Årsaka til at eg valde å fokusere intervjuet rundt ein elev om gongen var fordi eg har ei førforståing av at det kan kjennast som vanskeleg å snakke om eige barn eller eigen elev saman med andre menneske som ikkje kjenner barnet. I tillegg var det viktig for meg å konsentrere intervjuet om eit barn i gongen av omsyn til personvern.

Under dei kvalitative forskingsintervjuet og fokusgruppeintervjuet var det satt lys på dei same tematikkane. Intervjuguiden og temaguiden er nokså like, berre med små justeringar. Intervjuguiden og temaguiden er semistrukturert. Det vil seie at spørsmåla og tematikkane kom i ei bestemt rekkefølge og det var opne svarkategoriar (Befring, 2015, s. 75). Under fokusgruppeintervjuet fekk eg ei ny rolle, rolla som moderator heller enn intervjuansvarleg. Som moderator var rolla mi ikkje å stille spørsmål, slik som i dei kvalitative

forskingssamtalene. Mi oppgåve var å leie deltakarane i fokusgruppa, at dei kom innom tematikane som vart lagde for fokusgruppeintervjuet. Under fokusgruppa ville eg heller legge opp til ein samtale mellom deltakarane. Her var det deltakarane som skulle drive fram tema gjennom felles drøfting, i motsetnad til rolla eg hadde i dei kvalitative forskingssamtalene. Då var det eg som stilte oppfølgingsspørsmåla og dreiv fram tema.

I eit forskingssjokk er det nødvendig med god planlegging. I neste del, det 3.5 vert det gjort greie for korleis eg planla forskingssjokket og korleis gjennomføringa av datainnsamlinga gjekk føre seg.

3.5 Planlegging og gjennomføring av datainnsamlinga

I det vidare vert det gjort greie for korleis eg gjekk fram for å finne deltakarar til sjokket og korleis gjennomføringa av datainnsamlinga var. Det å gjere eit utval frå populasjonen handla i denne samanheng om å finne deltakarar til denne studien. I denne samanheng nytta eg eit strategisk utval (Befring, 2015, s. 127). Det vil seie at det var ønskeleg at deltakarane hadde følgjande eigenskapar:

- Er føresettt til ein elev i grunnskulen med psykisk utviklingshemming, eller
- Er lærar/spesialpedagog eller har vore lærar/spesialpedagog til ein elev i grunnskulen med psykisk utviklingshemming.

Ettersom kriteria avgrensa populasjonen eg kunne velje frå, valde eg å også nytte meg av eit tilgjengeutval. Det betyr at eg måtte nytte dei deltakarane som var tilgjengelege og som sa seg frivillig til å delta (Befring, 2015). I denne samanheng var målet å finne fire til seks lærar/spesialpedagogar per elev. Når det gjaldt foreldre ville det truleg berre vere to per elev. I det vidare vert det gjort greie for framgangsmåten i datainnsamlinga for case I og case II.

Eg sende ut e-post til rektorar og inspektørar med informasjon om studien til om lag 50 skular og eg gjekk personleg inn til nokre skular og leverte frå meg eit informasjonsskriv om sjokket og samtykkeerklæringa (sjå vedlegg). Mange av skulane rapporterte at dei ikkje hadde ein elev som passa inn i sjokket og desse fall dermed ut.

Deltakarane til case I fant eg via e-post utlysing. Eg fekk tilbakemelding frå ein skule på e-post der det var ein Spesialpedagog ei mor som melde seg frivillig til å delta sjokket. Spesialpedagogen tok kontakt med meg på e-post. Mor hadde gjeve Spesialpedagogen løyve om å tildele meg mor si e-post adresse. Kontakten før intervjuet gjekk derfor føre seg på e-post. Via e-post avtalte vi møtestad og tidspunkt for det kvalitative forskingssamtalene. Eg var oppteken av at intervjupersonane skulle ha råderett over kva tid og kvar vi skulle møtast. Eg

kom med forslag til tidspunkt, men la også vekt på at den endelege avgjersla låg hjå mor og Spesialpedagogen. Det var også viktig at vi gjennomførte intervjuet på ein nøytral plass, slik at intervjupersonane skulle føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Deltakarane fekk derfor bestemme kvar vi skulle møtast. Vi avtalte til slutt å gjennomføre begge intervjuet til case I på arbeidsplassen til Spesialpedagogen.

Eg fann deltakarar til case II ved å levere frå meg eit informasjonsskriv om prosjektet på ein skule. Her kom eg i kontakt med ein Kontaktlærer til ein elev med Downs syndrom. Kontaktlæraren tok vidare kontakt med Spesialpedagogen og mor til eleven. Mor gav sitt telefonnummer til Kontaktlæraren som deretter leverte det til meg. Eg ringde deretter mora og vi avtalte møtetidspunktet og møtestad. Mor inviterte meg heim til seg for å gjennomføre det kvalitative forskingsintervjuet. Fokusgruppa med Kontaktlæraren og Spesialpedagogen til eleven vart gjennomført på deira arbeidsplass.

I forkant av intervjuundersøkingane og fokusgruppa skreiv deltakarane til prosjektet under på samtykkeerklæringa. Foreldra i prosjektet fekk også utdelt temaguiden/ intervjuguiden til lærarane slik at dei skulle få innsikt i kva tema lærarane skulle samtale om kring deira barn. Samtykka vart i etterkant lagra på ein plass som berre eg har tilgang til.

Den semistrukturerte intervjuguiden og temaguiden for datainnsamlinga følgjer den same strukturen (sjå vedlegg). Dette var gjort for å skape system i datainnsamlinga og for at det i etterkant skulle bli enklare å samanlikne case I og case II. I forkant av datainnsamlinga gjennomførte eg ei pilotering. Formålet med piloteringa var å sikre kvaliteten i reiskapane eg nytta, det vil seie temaguiden/intervjuguiden, lydopptakaren og meg sjølv som moderator og intervjuansvarleg. Å gjennomføre ei pilotundersøking bidreg til å sikre at den som skal vere moderator under fokusgruppeintervju eller skal vere intervjuar i eit individuelt kvalitativt forskingsintervju er godt førebudd (Halkier, 2015). Målet med piloteringa var å få informasjon om kva som fungerte godt og kva som fungerte dårleg. Eg gjennomførte ei pilotering av temaguiden og intervjuguiden og meg som intervjuar og moderator saman med to personar som kjenner meg. Under piloteringa fekk eg tilbakemelding på kva dei meinte fungerte og kva område som verka utydelege. Etter piloteringa endra eg somme spørsmål og la inn andre. Dette kan han bidrege til å kvalitetssikre spørsmåla i temaguiden og intervjuguiden. Det vart også gjort testingar av lydopptakaren i forkant av datainnsamlinga. Her testa vi ut kor langt ein kunne stå frå lydopptakaren, korleis lyd kvaliteten var og korleis lydopptakaren fungerte reint teknisk. I forkant av ei intervjuundersøking anbefaler også Kvale og Brinkmann (2015, ss. 88-89) at intervjuansvarleg les seg opp på forskingsfeltet. For å vere mest mogleg førebudd til datainnsamlinga leste eg meg i forkant opp på temaet for denne

studien kvalitet.

Temaguiden og intervjuguiden hadde til hensikt å skape struktur og system i fokusgruppa og i dei individuelle kvalitative forskingsintervjua. Temaguiden starta med nokre enklare tema for å varme opp til dei meir djuptgåande tematikkane. I starten vart det stilt enkle og konkrete spørsmål som omhandla generell informasjon om deltakarane og eleven med Downs syndrom. Deretter kom meir djuptgåande spørsmål som handla om deltakarane sine erfaringar med kvalitet i opplæringa for eleven (Befring, 2015, s. 75). Temaguiden og intervjuguiden var fokusert kring tema fellesskap, medverknad, deltaking og utbytte. Målet var å få ei djupare forståing for korleis skulen kan oppnå kvalitet i opplæringstilbodet til elevar med Downs syndrom. I tråd med den hermeneutiske metoden var også mi førforståing ein del av utarbeidinga til intervjuguiden og temaguiden. Etter kvart som er erverva ny kunnskap og innsikt i korleis ein intervjuguide og temaguide kunne utformast og ny kunnskap om undersøkingsobjektet, gjorde eg forandringar og tilpassingar til temaguiden og intervjuguiden.

Søknad til NSD - Norsk senter for forskingsdata vart registrert hjå NSD den 21.11.2018 og vart godkjend den 01.02.2019. I denne perioden sende eg inn meldeskjemaet på nytt tre gonger for å få den endelege godkjenninga for å kunne gjennomføre datainnsamlinga. Venteperioden nytta eg også til å gjere oppdateringar i samtykkeerklæringa og på temaguiden og intervjuguiden, samt å lese meg meir opp på teori og forskning knytt til dei to tema: kvalitet i opplæringa og Downs syndrom. I etterkant av prosjektgodkjenninga var eg også i kontakt med NSD angående oppdateringar i meldeskjemaet. Ved slutten av prosjektet vart lydopptak og transkripsjonar sletta.

I ein forskingsprosess er forskaren forplikta til å følgje etiske retningslinjer. I det vidare vert det gjort greie for nokre refleksjonar kring rolla som forskar og etiske perspektiv knytt opp mot denne rolla.

3.6 Refleksjonar kring etiske perspektiv og forskarrolla

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) skriv at i intervju er forskaren det viktigaste instrumentet for informasjonsinnhenting. Halkier (2015) skriv at rolla til forskaren under eit fokusgruppeintervju er å vere moderator. Moderatorens rolle inneberer mellom anna å setje i gong startspørsmål til deltakarane i gruppa. Ein viktig del av fokusgruppeintervjuet var introduksjonen til samtalsituasjonen. I starten signaliserte spørsmåla retningslinjene for undersøkinga. Med ein god start kunne eg også leggje styringa for gruppediskusjonen utan å vere kontrollerande ovanfor deltakarane. I det kvalitative forskingsintervjuet var rolla som forskar litt annleis. Her var rolla mi meir prega av at eg stilte spørsmål og intervjupersonen

svarde. I denne rolla var eg også meir inne og stilte fleire spørsmål for å kome djupare inn i tematikkane. Mine handlingar, haldningar og tidlegare erfaringar kunne påverke fokusgruppeintervjuet og dei kvalitative forskingsintervjua. For å gjere datainnsamlinga så bra som mogleg var det viktig at eg var godt førebudd på tematikken i forkant. Slik vart det viktig i startfasen å legge til rette for eit godt samtaleklima. Dette vart prøvd ved å forklare at mitt formål med det kvalitative forskingsintervjuet og fokusgruppeintervjuet var å lære av aktørane og eg la vekt på det ikkje finnast rette og gale svar, men at aktørane sine erfaringar var det unike med ved denne datainnsamlinga. På same tid var det viktig å halde ein profesjonell distanse til deltakarane der ein sakleg diskusjon vart oppretthalde av meg som moderator og intervjuansvarleg. Dette innebar at mi rolle var å styre diskusjonen tilbake på rett spor og det var mi rolle å passe på at ingen av deltakarane i fokusgruppa i vart for dominerande eller at deltakarane i gruppa kjende seg overkøyrd (Befring, 2015).

Alle som skal drive med eit forskingsprosjekt er forplikta til å følgje etiske retningslinjer. I denne studien retta eg meg etter følgjande etiske retningslinjer: (1) Kvale og Brinkmann (2015, ss. 104-105) skriv at informert samtykke handlar om at deltakarane får informasjon om formålet med studien, om hovudtrekka i designet og eventuelle risikofaktorar og fordelar ved å delta i forskingsprosjektet. Ved å hente inn eit informert samtykke i denne studien sikra eg at aktørane deltok på frivillig basis og at dei var beviste retta til å kunne trekke seg når som helst. (2) Konfidensialitet handlar om at indentifiserbar informasjon om deltakarane i studien ikkje skal avdekkast (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ta i vare personvernet til deltakarane fekk barna i denne studien fiktive namn og det vart ikkje skildra kva skule dei høyrde til. Aktørane kring barna er skildra med tittel, og ingen personidentifiserande avsløringar. Vidare vart intervjua tekne opp på ein lydopptakar som ikkje var kopla til internett, og alle sensitive data vart forsvarleg lagra.

Konsekvens av å vere deltakar er prøvd teke vare på, for at aktørane ikkje skulle ta skade av å bidra til prosjektet. Eg tok avstand frå å stille spørsmål som kunne kjennast som særleg sensitive. For å vere proaktiv på dette område fekk aktørane på førehand beskjed om at dei ikkje trengde å svare på spørsmål som dei ikkje ønskja å svare på (Kvale & Brinkmann, 2015). Vidare skriv Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) at i intervju er forskaren den viktigaste reiskapen til å innhente informasjon. Rolla som å moderere og intervjuar under datainnsamlinga kunne vere avgjerande for kvaliteten for forskingsdata (Halkier, 2015).

Eit anna viktig perspekt å ta med seg i denne studien er at det har vore forska på barn og deira psykiske utviklingshemming. Ein viktig etisk refleksjon i denne samanheng var å ta i vare barnet sin konfidensialitet. Etersom studien rettar merksemda på barnet og korleis

aktørane erfarer opplæringstilbodet til eleven, var det viktig at ingen personidentifiserande informasjon kom fram. Eg valde derfor å utelate informasjon om alder og klasse, det kjem berre fram at barna i denne studien er elevar ved barneskulen. I tillegg var det viktig å ikkje ta med personidentifiserande informasjon i transkripsjonane og i analysen av datamaterialet. Begge barna i denne studien går også under fiktive namn, slik at informasjon ikkje skal kunne sporast tilbake til dei. Under kontakten med deltakarane til prosjektet var eg varsam med å ikkje nemne namn på elevane i e-postane og i etterkant av prosjektet vart e-postar angående møtestad og tidspunkt sletta. I tillegg vart ikkje telefonnummer til mor (case II), lagra på telefonen med namn, og nummeret vart sletta i etterkant av prosjektet. Det var også særleg viktig for meg å beskytte identiteten til barna i denne studien ettersom det omhandlar helseopplysningar angående elvane si psykiske utviklingshemming.

Ein annan etisk refleksjon handlar om at ikkje alle erfaringane til deltakarane kjem fram i studien. Fleire ulike område som aktørane nemnde kunne ha bidrege til å belyse problemstillinga. Likevel måtte eg velje vekk noko grunna studiens omfang. Deltakarane var opptekne av at assistentar gjennomførte deler av spesialundervisninga. Nokon var også oppteken av bruk av lønning for å motivere til læring, i tillegg til kvar grensa går for bruk av tvang og makt i arbeidet med å setje grenser. Desse momenta kunne ha vore føremålstenlege for studien, men dei gjekk utanom det teoretiske rammeverket, og vart derfor valt vekk.

I neste del, del 3.7 gjer eg greie for analyseprosessen i denne studien.

3.7 Analyseprosessen

Analyseprosessen startar med ein transkripsjon av datamaterialet. I denne delen av prosjektet var datamaterialet lydopptaka frå dei kvalitative forskingsintervjua og fokusgruppa. Det å gjere datamaterialet om til tekstform gjorde det enklare å skape oversikt og struktur på den vidare analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). I starten av transkripsjonsprosessen høyrde eg gjennom heile lydopptaka. Samstundes som eg høyrde på lydopptaka tok eg notat av det eg trudde kunne vere viktige moment å byggje vidare på. Etterpå starta eg med å skrive ned ordrett det som deltakarane hadde sagt. I denne prosessen valde eg å erstatte alle namn med pseudonym, i tillegg til å skrive på normert nynorsk slik at dialekter ikkje skulle kunne avsløre deltakarane. Andre opplysningar i lydopptaket som kunne avsløre deltakarane vart også erstatta med fiktive namn. I tillegg vart lydopptak og transkripsjon lagra på ein ekstern hard-disk som ikkje var kople til internett, i tillegg til at flymodus var aktivert på PC-en. Dette vart gjort for å sikre anonymiteten til prosjektdeltakarane. Mens eg transkriberte lydopptaka tok eg notat av det er trudde kunne vere viktige moment til studien. Etterpå leste eg gjennom heile transkripsjonane og tok også

denne gonger notat undervegs. Det å ta notat under transkriberingsprosessen vart gjort i tråd med den hermeneutiske tankegangen der forskaren heile tida utviklar førforståinga si for eit emne. Dette kan også ha likskapstrekk med ei induktiv tilnæringsmåte til datamaterialet. Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) skildrar at i ei induktiv tilnærming har forskaren lagt vekk sine eigen teoriar og let forskingsdata tale for seg sjølv, utan nokon førehandsbestemte kategoriar.

Steg to i analyseprosessen var å utarbeide eit analyseskjema. Analyseskjemaet følgde nesten same strukturen som intervjuguiden og temaguiden. På førehand var det utarbeidd fire kategoriar som eg ville sjå etter, det var aktørane sine erfaringar med kvalitet i skulefellesskapen, deltaking, medverknad og utbytte. Desse kategoriane vart valt ut på førehand ettersom dei fire prinsippa for inkludering i skulen kan reknast som område å jobbe med innanfor kvalitetsutvikling i opplæringstilbodet (Haug, 2014). Dette kan svare til ei deduktiv tilnærming til datamaterialet fordi ei deduktiv tilnæringsmåte kan ta utgangspunkt i eit ideal på felte som ein prøver å finne att i forskingsmaterialet (Postholm & Jacobsen, 2011). På same tid vart kategorien «forventningar til eleven si læring» og «deltakarane sine forståingar/tilnærmingar til omgrepa kvalitet og inkludering» utarbeidd i etterkant av datainnsamlinga, noko som kan svare til ei induktiv tilnærming til datamaterialet. Kategorien «anna» vart også utarbeidd i etterkant. I denne kategorien putta eg inn det som eg såg ikkje var direkte knytt opp mot tematikken, men som kanskje i etterkant kunne vise seg å vere relevant likevel.

Analysen av datamaterialet frå fokusgruppa skilde seg litt ut frå analysen av datamaterialet frå dei individuelle kvalitative forskingsintervjua. I fokusgrupper skriv Halkier (2015) at forskaren må ta omsyn til at data er på gruppenivå. Kva som vert sagt-og vert gjort under intervjuet vil vere påverka av interaksjonen mellom deltakarane i gruppa. Dette tok eg omsyn til under analysen av datamaterialet frå fokusgruppa. I fokusgruppeanalysen erfarte eg at deltakarane i gruppa bygde vidare på kvarandre sine utsegn, der dei saman kom fram til nye forståing og perspektiv for tematikken. I denne prosessen var også mi førforståing heile tida ein sentral del av prosessen der eg stadig søkte etter å finne ei større heilskapsforståing.

Det same analyseskjemaet vart nytta både for case I og i case II. På neste side i figur 2, er analyseskjemaet framstilt slik:

Tema/Kategori	Funn
Bakgrunnsinformasjon om deltakarane i prosjektet og eleven med Downs syndrom	
Aktøren sine forventningar til eleven si læring	
Aktøren si forståing/tilnærming til omgrepet «kvalitet i opplæringa.	
Aktøren si forståing/tilnærming til omgrepet «inkludering i skulen».	
Erfart kvalitet i skulefellesskapen	
Erfart kvalitet i deltaking	
Erfart kvalitet i medverknad	
Erfart kvalitet i utbytte	
Anna	

Figur 2: Analyseskjema nytta for case I og case II

I etterkant av datainnsamlinga samanlikna eg resultatata frå case I og case II. Det kan sjåast på som litt urimeleg å samanlikna to case der antal deltakarar ikkje var likt, og der datainnsamlinga i case II bestod av ei fokusgruppe. På den andre sida såg eg det som hensiktsmessig for studien å samanlikne resultatata ettersom dei gav djupare innsikt i enkeltpersonar sine erfaringar med kvalitet i opplæringa for elevar med Downs syndrom. Det var heller ikkje hensikta å samanlikne om kvaliteten var god eller dårleg i case I og case II, hensikta var å samanlikne korleis deltakarane erfarer kvalitet i opplæringstilboda for dei respektive to barna med Downs syndrom, der eg heller såg på likskapar og skilnadar i erfaringane til aktørane. Av den grunn har eg likevel valt å samanlikne, ettersom alle aktørane sine erfaringar kunne bidra til å gjeve svar på problemstillinga.

I forskning er det viktig at funn er så nøyaktige som mogleg og at forskingsprosessen er gjennomført på ein truverdig måte. I tillegg måtte eg vurdere omsynet til på kva måte funna mine kunne generaliserast til likande situasjonar. Korleis dette er teke omsyn til desse aspekta kjem i neste del, del 3.8.

3.8 Reliabilitet, validitet og generalisering

Befring (2015, s. 56) skriv at reliabilitet handlar om datamaterialet sin konsistens og nøyaktigheit. For å tilfredsstille kravet til reliabilitet har eg i denne studien gjort greie for dei vala eg har teke gjennom heile forskingsprosjektet. Reliabilitetsproblem kunne oppstå under transkripsjonen av lydopptaka. Risikofaktorar var dårleg lyd og deltakar som prata i munnen på kvarandre. For å unngå denne problematikken nytta eg meg av ein god lydopptakar som ikkje var kopla til internett. I tillegg var mi rolle som moderator viktig for å styre diskusjonen slik at meningsutvekslingane haldt seg til tema og slik at alle deltakarane fekk kome til ordet.

Befring (2015) skriv at validitet handlar om kor gyldige data i ein studie er. Maxwell (1992) legg vekt på at validitet i ein studie bidreg til å legitimere undersøkinga. For å styrkje validiteten i denne studien om kvalitet nytta eg Maxwell (1992) sine fem kategoriar for validitet i kvalitative studiar.

Deskriptiv validitet handlar om at eg må skildre datamaterialet på ein nøyaktig og eintydig måte (Maxwell, 1992, s. 285). Tolkingsvaliditet dreiar som om å kome bak det deltakarane i prosjektet skildrar for å skape ei djupare forståing slik at det skapast moglegheit for å skildre deltakarens meiningar ut frå deltakaren sitt perspektiv. I dette prosjektet stilte eg oppfølgingsspørsmål for å kome nærare inn på det deltakarane sa (Maxwell, 1992, ss. 228-290). Teoretisk validitet vil seie at dei data som er samla inn, vert heva på eit teoretisk nivå. Det må vere ei truverdig samanheng mellom det kunnskapsgrunnlaget som studien byggjer på, og det fenomenet ein undersøker. I denne samanheng kan kunnskapsgrunnlaget vere relevant i høve problemstillinga (Maxwell, 1992, ss. 291-293).

Generalisering, eller generaliseringsvaliditet handlar om å gjere forskingsresultata gjeldande for andre personar enn dei som har delteke i forskingsprosjektet. I dette prosjektet var eg derimot forsiktig med å generalisere ettersom dette er ein liten studie. Mine resultat vil av den grunn ikkje vere generaliserbart for eit større utval av befolkninga. På same tid kan det hende at andre kan kjenne seg att i resultata, men dette er ikkje noko eg kan seie med sikkerheit (Maxwell, 1992, ss. 293-295). Befring (2015, s. 91) peikar på at det som kan styrkje generaliseringsvaliditeten i case studiar, er at dei har gått i djupt inn i ein tilstand eller i eit fenomen. Dette, kan vere ein fordel når ein søkjer å forstå andre likande tilfelle. Bruken av case studie i denne samanheng kan ha bidrege til å styrke generaliseringsvaliditeten. Evalueringsvaliditet kan handle om at forskaren vurderer det informanten seier ved å stille evaluande spørsmål. I dette prosjektet var det ikkje til hensikt å vurdere det deltakarane sa, opp mot ein standard for sanning, men her var hensikta å få ei mest mogleg truverdig innsikt i deltakarane sine erfaringar (Maxwell, 1992, ss. 295-296). I denne studien var det ikkje til

formål å finne «rette og gale svar», men deltakarane sine erfaringar var det viktigaste, noko det vil vere urimeleg å kategorisere som rette og gale erfaringar. Derimot skildra erfaringane korleis ein tilstand såg ut, sett gjennom auga til aktørane.

Det har no vore sett på kva vitskapsteoretisk tilnærming denne studien byggjer på og kva metode og design som er nytta. I neste kapittel, kapittel 4 vert det gjort greie for sentrale funn i denne «Two-sided Case studien». Funna byggjer på forskingsspørsmåla til denne studien:

1. Korleis erfarer aktørane kvalitet i utbytte for eleven med Downs syndrom?
2. Korleis erfarer aktørane kvalitet i medverknad for eleven med Downs syndrom?
3. Korleis erfarer aktørane kvalitet i deltaking for eleven med Downs syndrom?
4. Korleis erfarer aktørane kvalitet i fellesskapen for eleven med Downs syndrom?

4.0 Resultat

I denne delen presenterast analysen og resultata i studien. I analysen har eg handsama datamaterialet. Det vil seie at eg har analysert datamaterialet frå fokusgruppa og dei tre kvalitative forskingsintervjua som er omfatta av denne studien. Fyrst vert det gjort ein presentasjon av sentrale funn i case I, deretter vert funn i case II presentert. I presentasjonen av resultata tek eg utgangspunkt i det som er presentert under punkt 3.6, Analyseprosessen. Ei utfordring i presentasjonen av resultata var at prinsippa for inkludering i noko grad skilir over i kvarandre. Av den grunn er det i presentasjonen prøvd å gjere denne inndelinga, men prinsippa går også litt over kvarandre og kjem att fleire gonger under ulike område.

4.1 Case I: Erfaringar med kvalitet i opplæringstilbodet til eleven Mikkel

I case I er deltakande aktørar for intervju mor til Mikkel og Spesialpedagogen hans. Mikkel er elev ved barneskulen og har Downs syndrom. Mor skildrar at Downs syndrom for Mikkel sin del handlar om at han er litt seinare med å utvikle seg samanlikna med jamaldra elevar, spesielt på det språklege og motoriske områda. Kva grad av psykisk utviklingshemming han har er aktørane usikre på, men dei trur han kan ligge ein stad mellom lett- og moderat grad av psykisk utviklingshemming. Spesialpedagogen til Mikkel er utdanna førskulelærer og har etterutdanning i spesialpedagogikk. Fyrst vert det peika på aktørane sine forståingar av omgrepa kvalitet i opplæringa og inkludering før funn kring erfaringar om kvalitet i utbytte, medverknad, deltaking og fellesskapen vert gjort nærare greie for.

Mor la vekt på at kvalitet i opplæringa kan kjenneteiknast ved å anerkjenne at alle elevar ikkje er like. Kvaliteten i opplæringa kan då hande om å tenkje annleis, fortel mor. Mor til Mikkel tilnærma seg inkluderingsomgrepet ved å legge vekt på at sonen er med på det meste av skuleaktivitetar og at ingen er ufine med han på skulen. Ho erfarer at ein inkluderande praksis i skulen nødvendigvis ikkje er kvalitet i opplæringa for sonen fordi ho ikkje erfarer det som fremjande for guten si opplæringa å ta del i alt som medelevane gjer. Spesialpedagogen uttrykte ei rekke eigenskapar som opplevast som kvalitet i opplæringstilbodet til Mikkel. Dette er eigenskapane tid, behovet for å gjere ting åleine, samt gode rammer i skulekvardagen. Spesialpedagogen uttalar at hennar forståing av ein inkluderande praksis i skulen handlar om at Mikkel skal:

«(...) inkluderast i samfunnet som den han er med sine fordeler og ulemper i det at han har Downs syndrom» (Spesialpedagogen, case I).

I det vidare vert det gjort nærare greie for funn kring dei fire områda for kvalitetsutvikling i skulen.

4.1.1 Erfaringar om utbytte av opplæringstilbodet

I denne delen vert det sett på kva forventningar aktørane har til Mikkel sitt utbytte i skulen og korleis aktørane erfarer at den noverande kvaliteten i utbyttet av opplæringa.

Mor til Mikkel hadde låge forventningar til sonen sitt læringsutbytte ved skulestart. Ho forventa at han kanskje skulle lære enkel lesing og skriving, og kanskje meistring av enkle rekneoppgåver. I ettertid uttrykte mor å ha blitt positivt overraska, spesielt over den språklege og motoriske progresjonen til sonen. Mor legg vekt på at den viktigaste faktoren for å legge til rette for kvalitet i det faglege og sosiale utbyttet til Mikkel er ein god relasjon mellom sonen og den vaksne som lærer han nye kunnskapar. I dette legg mor vekt på at Mikkel må trivast og ha tillit til personalet ved skulen. Den vaksne bør kjenne Mikkel godt slik at dei veit når og korleis Mikkel kan vere mottakeleg for læring og når han treng ein pause. Dette kan også vere viktig for kvaliteten i heile skuledagen. Mor presiserer at:

«Så tenkjer eg at det er litt slik at ein må sjå det ann, dag for dag. Nokre dagar er gode, og nokre dagar er dårlege og slik er det berre» (Mor, case I).

Det som kan utfordre kvaliteten i utbyttet er når Mikkel får styre og bestemme for mykje, fortel mor. Han kan bli uroleg når dei faste og trygge rammene for skulekvardagen forsvinn. Dette har spesielt vore tilfelle i periodar med mange vikarar, fortel mor.

Spesialpedagogen sine forventningar til Mikkel sitt utbytte av opplæringa er nært knytt til mål i IOP-en. I IOP-en til Mikkel er det overordna målet trivsel. Etterpå kjem dei fagleg overordna måla. Dei omhandlar grunnleggjande dugleikar i norsk og matematikk. For Mikkel handlar grunnleggjande dugleikar i norsk om å lære bokstavane og lesing. Eit anna mål er at guten skal utvikle det munnlege språket sitt, spesielt med vekt på uttale av ord og setningsoppbygging. Spesialpedagogen uttrykkjer vidare at Mikkel har like store føresetnadar

for læring som alle andre elevar. Det spesielle er at det tek lenger tid og han kan ha vanskar med å overføre læringa til nye situasjonar. I tillegg kan Mikkel fort gløyme det han har lært. Han har ikkje lært seg å lese og skrive, men Spesialpedagogen har tru på at han skal meistre det. Spesialpedagogen ser føre seg at han kan lære å lese ei lita bok og kanskje skrive ei handleliste. Når det gjeld matematikk forventar Spesialpedagogen at Mikkel lærer seg enkle former for rekning som dannar grunnlag for enkel økonomisk styring. I tillegg forventar Spesialpedagogen at Mikkel skal utvide ordforrådet sitt og ha progresjon i uttalen av ord.

Det kan opplevast som kvalitet i det faglege utbyttet når dei tek utgangspunkt i ein spontan situasjon og jobbar vidare ut frå den, fortel Spesialpedagogen. Spesialpedagogen skildrar dette med ei forteljing om den fyrste gongen dei jobba med å lage historie. Den fyrste gongen dei gjennomførte ein slik aktivitet kom det «babbling» der Mikkel leika at han snakka i telefonen. Dei kan til dømes ha ein slik dialog:

«Åja, skal du ha ei skorpe? *Åja, sant.* Kva gjer du med ei skorpe då? *Jo, han køyrer bil.* Åja, okei, Og så gjekk vi då på kontoret og så fant eg desse bileta og sat opp små setningar» (Spesialpedagogen, case I).

Spesialpedagogen peikar på at den viktigaste faktoren i det arbeidet dei gjer med å legge til rette for kvalitet i utbytte handlar om relasjonen mellom den vaksne og Mikkel. Ein god relasjon mellom Mikkel og den vaksne vert skildra som evna til å kunne tone seg inn på han, og det å kunne nytte sine egne styrkjer saman med eleven. Vidare gjev Spesialpedagogen uttrykk for at kvaliteten i heile skuledagen er betre no enn kva den var før. Ei utfordring i høve heilskapen har vore at Mikkel har fått ulike krav og forventningar, alt etter kva lærar eller assistent som er saman med han. Det kan ha gjort sitt til at Mikkel ikkje har forstått kva tid det er krav og forventningar til det han skal gjere, og kva tid det er pause, fortel Spesialpedagogen. Ei anna utfordring i høve kvaliteten i heile skuledagen er bruken av dagsplan. Dette er ein plan som syner kva aktivitetar som skal skje i løpet av dagen. Spesialpedagogen uttrykkjer at dei ynskjer å bruke dagsplan er for å skape rammer og tryggleik i skulekvardagen hans. Likevel ser det ikkje ut til å ha noko å seie for dagen hans når han kjem heim om han har nytta dagsplan eller ikkje, fortel Spesialpedagogen. Det som derimot kan ha noko å seie for dagsforma til Mikkel kan handle om at han har fått bestemme for mykje sjølv. Mikkel kan då tru at han skal få bestemme alt heime også.

4.1.2 Erfaringar om kvalitet i medverknad i opplæringstilbodet

I denne delen kjem det fram korleis aktørane erfarer kvaliteten i medverknad i opplæringstilbodet til Mikkel. Aktørane peika på kva som har vore stressmoment i forhold til foreldremedverknad og dei har peika på Mikkel sine vilkår for medverknad, samt erfarte utfordringar knytt til medverknad i skulekvardagen til Mikkel.

Mor gjev uttrykk for at medverknad i skuledagen for Mikkel bør gå på dei same premissa som for klassekameratane. Somme gonger kan han få medverke, og andre ting kan han ikkje få bestemme sjølv. I den samanheng fortel mor at Mikkel treng å pressast i skulekvardagen, dette gjeld til dømes utedagar. Ofte vil han ikkje vere med på utedag, men mor seier at det skal han, slik som dei andre. Når det gjeld vilkår for medverknad fortel mor at vilkåra truleg vert hindra av språket hans. Mikkel får ikkje alltid uttrykt det han vil. Når han er saman med andre elevar er det kanskje ein vaksen som må forklare kva Mikkel seier og ynskjer. Mor uttrykker vidare at:

«Han må jo styrast i mange situasjonar tenkjer eg, han er sta og han vil kanskje ikkje jobbe og han vil kanskje ikkje, men slik er det jo berre, han må jo han også, slik er det jo for alle andre» (Mor, case D).

Mor snakkar også om korleis ho har opplevd kvaliteten i foreldremedverknaden. I dag gjev mor uttrykk for at ho er veldig nøgd med sine vilkår for å kunne medverke på opplæringstilbodet til sonen. For nokre år sidan var situasjonen annleis. Mor seier at:

«Det fyrste året så bar eg han grinande opp på skulen, nesten heile det fyrste året (...) så det fyrste året var eit møkkaår, rett og slett. Vi gav beskjed om det, men vi vart ikkje høyrde» (Mor, case D).

Mor gjev uttrykk for at det var stress knytt til denne situasjonen. Stresset kom av at det var mange sjukemeldingar på skulen og det vart sett inn framande vikarar som skulle vere saman med Mikkel, noko som skapte stress for både guten og mor. Problemet låg i at vikarane ikkje kjende Mikkel og han fekk ein ustabil skulekvardag. Vikarane viste ikkje når tid dei skulle stoppe han eller styre han i ulike situasjonar. Ho seier at det ofte kan verte rot når Mikkel trur at han kan få bestemme alt. Mor fortel vidare at:

«Dette gjekk føre seg ein del månadar, til eg eksploderte. Eg vart veldig sint, og etter det har det blitt slik at når nokon er sjuke, så set dei inn ein person frå hans team. Så det var det som var stressmomentet med å begynne på skulen. Det å på ein måte ikkje verte heilt høyrd, sjølv om dei frå teamet, og sjølv om dei andre seier korleis det må vere, så vert dei ikkje høyrd lenger oppe» (Mor, case I).

Mor legg vekt på at det var slik at ho måtte bli sint og slå i bordet før ho vart høyrd, og det skulle ho ønskje at ho ikkje hadde trengt. Med unntak av dette seier mor at det ikkje er stress i skulekvardagen no.

Spesialpedagogen peikar på at medverknad i skulekvardagen handlar mykje om at ho set rammene og så får Mikkel styre innanfor dei rammene som ho har bestemt. Som døme viser Spesialpedagogen til at ho bestemmer kva arbeidsoppgåver som skal ligge i ei korg og så får Mikkel trekke oppgåver ut av korga. På den måten får Mikkel ei kjensle av å bestemme sjølv kva han skal gjere.

Når det gjeld Mikkel sine vilkår for medverknad, gjev Spesialpedagogen uttrykk for at dei er gode i den forstand at dei som jobbar med han kjenner guten godt og at teamet hans har samarbeidsmøte ein gong i veka. Spesialpedagogen skildrar at ho måtte «kjempe» fram eit timeplanfesta møte der personalet ved skulen diskuterer ulike element som gjeld opplæringa til Mikkel. Eit viktig diskusjonstema på møta er ofte Mikkel sine vilkår for elevmedverknad.

Spesialpedagogen gjev uttrykk for at det er vanskeleg å seie om foreldra får medverke i tilstrekkeleg grad. Ho peikar på at foreldra har moglegheit til å medverke ved henting og levering, der dei utvekslar ord om dagsforma til Mikkel og om korleis skuledagen elles har vore. I tillegg får foreldra moglegheit til å lese IOP-en til Mikkel. Om foreldra har lese IOP - en er Spesialpedagogen usikker på. Spesialpedagogen presiserer at det er viktig for skulekvardagen til Mikkel å høyre på kva forelder seier. Spesialpedagogen seier at:

«Den informasjonen som forelder kjem med skal eg ta like alvorleg som om ein lege gjev meg informasjon» (Spesialpedagogen, case I).

Spesialpedagogen gjev uttrykk for at ho opplever dilemma knytt til medverknad i opplæringstilbodet til guten. Mellom anna erfarer Spesialpedagogen det som eit dilemma når teamet rundt Mikkel ikkje har kommunisert godt nok seg imellom. Det har vore mistydingar

knytt til at Mikkel får velje om han vil vere ute eller inne i friminutta. Mikkel kan ha ein avtale med ein vaksen om å vere inne i friminuttet og så kjem det ein annan vaksen og seier at han skal ut. Mikkel veit kva som er avtalt, men han greier ikkje å uttrykke det til den neste personen som møter han. Ei anna utfordring er at det vert mykje synsing og meining knytt til Mikkel si medbestemming, fortel Spesialpedagogen. Til dømes er det eit dilemma at Mikkel har bestemt seg for å ikkje ete brødsiver på skulen, han vil berre ete klementin. I slike situasjonar er det knytt usikkerheit til om det er bra å presse han i slike situasjonar. Derfor prøver dei no å leike og lure i guten mat når han er på skulen, skildrar Spesialpedagogen.

Spesialpedagogen legg vidare vekt på at ho ikkje har erfart mykje stress knytt til opplæringstilbodet til Mikkel. Det som var stressmomentet før var manglande tid til samrådsmøte angående Mikkel sitt opplæringstilbod. Dette førte til at det vart mange beskjedar i gangen. For å betre denne situasjonen fortel Spesialpedagogen at dei fekk organisert eit timeplanfesta møte i veka. Der diskuterer dei saker angående Mikkel si læring i skulen. Spesialpedagogen har også erfart rot kring skuleadministrasjonen sitt oppsett at friminuttsvakter. Det ideelle er at det alltid nyttast ein person frå Mikkel sitt team som vikar dersom nokon er sjuke, og at den same læraren eller assistenten som har vore saman med guten i timen også støttar og rettleiar guten i friminutta. Dette systemet har til hensikt å skape tryggleik i skulekvardagen for Mikkel. Likevel vert ikkje dette systemet gjennomført av skuleadministrasjonen, truleg grunna kommunikasjonssvikt. Difor har det vore situasjonar der lærarane og assistentane har byta friminuttsvakter seg i mellom, fortel Spesialpedagogen.

4.1.3 Erfaringar om kvalitet i deltaking i opplæringstilbodet

I denne delen vert det peika på kva erfaringar aktørane har om kvalitet i deltaking i opplæringstilbodet til Mikkel. Aktørane peikar på at ein fremjande eigenskap ved elevdeltaking er at den skjer på Mikkel sine premiss. Vidare erfarer dei at deltakinga til guten endrar seg etter han sine behov. Nokon gonger erfarer aktørane det som kvalitet at Mikkel ikkje deltek i fellesskapen, andre gonger kan det vere kvalitet for Mikkel å sjå på kva klassekameratane gjer. I andre samanhengar er Mikkel direkte engasjert i skuleaktivitetar.

Mor gjev uttrykk for at deltaking i skulekvardagen bør gå på sonen sine premissar. Mellom anna skildrar mor at kvalitet i deltaking kan handle om at:

«Av og til tenkjer eg at det er viktig at han berre er med, enn at det er så mykje som skjer utanom det. Er han med på norsktimen og dei held på med noko heilt anna, så er han jo deltakande i det, men kanskje han heldt på med sitt eige opplegg i norsk» (Mor, case I).

Mor legg også vekt på at sonen kan vere sensitiv for høge lydar, noko som kan gjere det utfordrande for Mikkel å delta på sosiale arrangement. Mor seier i den samanheng at:

«Han er kanskje ikkje deltakande, men han er jo med i aulaen, med høyrsevern» (Mor, case I).

Når det gjeld vilkår for deltaking i faglege aktivitetar saman med klassen erfarer mor det som lite. Dette fordi dei andre elevane ligg langt framom han i dei teoretiske faga. Mor gjev uttrykk for at kvaliteten i den samanheng går på om det er tilpassa for Mikkel å vere deltakar i klasserommet når det er matematikkundervisning. Når klassen jobbar med ulike aktivitetar, kan det passe betre for Mikkel å delta i fagleg læring på klasserommet. I slike samanhengar erfarer mor at kvaliteten kan ligge i å vere på eit rom med mange lydar, slik at guten lærer seg å vere på plassar med meir lyd, sjølv om han ikkje likar det.

Mor erfarer også at deltaking i aktivitetar som krev meir sosial kompetanse, slik som kroppsøving kan handle om korleis aktiviteten er tilpassa for sonen. Mor skildrar i den samanheng at Mikkel likar kroppsøving men grunna sonens motoriske dugleikar er det ikkje alltid tilrettelagt for han å delta. Han kan derfor ofte ha eige opplegg i kroppsøvingstimen. Andre gonger har kroppsøvingslæraren tilpassa undervisningstimen slik at den går på Mikkel sine vilkår for deltaking. I slike situasjonar erfarer mor at guten trivast godt.

Mor fortel at sjølvstende i skulekvardagen for Mikkel bør skje ved bruk av rettleiing.

Rettleiing er naudsynt ved påkledning og det å gå frå den eine plassen til den andre. Mikkel kan også ha behov for rettleiing når han vert sta. Mor seier at:

«(...) han er sta, så viss han finn ut at han vil gjere noko anna så må du på ein måte rettleia han og få han med deg igjen (...)» (Mor, case I).

Spesialpedagogen legg vekt på at det er direkte deltaking i klasserommet for Mikkel når han fortel klassen om ei historie han har laga. I andre situasjonar kan Mikkel si deltaking handle om å sjå på kva dei andre elevane gjer- i lag med ein vaksen. Spesialpedagogen legg vidare vekt på at det er viktig å bli kjend med både elevar og personalet ved skulen for å auke deltakinga til Mikkel. For å bidra til dette såg Spesialpedagogen på det som viktig at Mikkel lærte namna på alle i klassen. Mikkel lærte truleg namna på alle i sin eigen klasse og parallellklassen før medelevane. Dette fordi det vart prioritert som veldig viktig. Det var viktig i følgje Spesialpedagogen slik at medelevane skulle sjå at Mikkel kan snakke. I samanheng med deltaking peikar Spesialpedagogen på at det er viktig at medelevane lærer seg å setje grenser for Mikkel. Dette gjeld til dømes når han legg ser oppå medelevane, eller øydeleggjar leiker. Når Mikkel har blitt kjend med fleire på skulen og når medelevane rettleier guten på kva som er greitt og ikkje greitt i sosial samhandling erfarer Spesialpedagogen at Mikkel har auka dei arenaene han er sosial på. Mellom anna snakkar han no med rektor i gangane og han viser meir fram til medelevane kva han jobbar med på skulen. Til dømes har han med seg eit laminert ark med ei historie på som han fortel til dei han møter på skulen. Spesialpedagogen uttrykker også at:

«(...) han deltek ikkje sosialt på lik linje med dei andre på noko som helst måte. Og det er noko ikkje berre språket som gjer det, det er jo også det med forståing og det at han har Downs syndrom» (Spesialpedagogen, case I).

Når det gjeld vilkår for deltaking i faglege aktivitetar peikar Spesialpedagogen på at det er vanskeleg for Mikkel å delta på like premisser i klassen i faga matematikk, norsk og engelsk. Spesialpedagogen gjev uttrykk for at dei no jobbar med å sitje inne i klasserommet i desse timane også, der Mikkel heldt på med sine ting på pulten, som til dømes øving på bokstavar og teljing. Spesialpedagogen synast at det er viktig å synleggjere for medelevane at Mikkel

jobbar på eit anna nivå enn dei. I forhold til deltaking i kunst og handverk kan det fungere på same nivå som dei andre i klassen, med unntak av meir finmotoriske arbeidsoppgåver.

Spesialpedagogen erfarer det som utfordrande å innarbeide rutinar der Mikkel gjennomfører aktivitetar sjølvstendig. Spesialpedagogen trur dette er ei utfordring ettersom Mikkel ikkje likar dagsplan. Når dagsplanen skal presenterast kan han setje seg ned på golvet og vere sta. Dersom dagsplan eller liknande hadde fungert, fortel Spesialpedagogen at det kunne vore lettare å gjeve Mikkel ein beskjed om å gå ut i gangen og ta på seg sko. Spesialpedagogen legg også vekt på at Mikkel meistrar fleire ting sjølvstendig, enn han gjorde tidlegare. Før var situasjonen slik at han måtte følgjast bort til vasken for å vaske henda og det måtte passast på kor mykje såpe, vatn og tørkepapir han brukte. No meistar han å stå i kø og vaske henda saman med dei andre. Her peikar Spesialpedagogen på at ho erfarer at Mikkel har føresetnadar for å utvikle sjølvstende. Det spesielle er at det tek lenger tid.

4.1.4 Erfaringar om kvalitet i fellesskapen i opplæringstilbodet

I denne delen kjem det fram kva aktørane la i det å vere deltakar i fellesskapen. Aktørane erfarer Mikke som deltakar i to fellesskap, og erfarer det som viktig med ein balansegang mellom det å vere i fellesundervisninga og det å få spesialundervisning på eit eige læringsrom. I tillegg skildrar aktørane det som ein fremjande eigenskap ved opplæringstilbodet at Mikkel får undervisning på eit læringscenter ein dag i veka.

Mor gjev uttrykk for at Mikkel skal vere deltakar i to fellesskap. Det eine fellesskapet skildrar mor som skulen og kva det inneberer med sine reglar for åtferd og kommunikasjon. Det andre fellesskapet skildrar ho som der Mikkel endar opp seinare i livet, kanskje i eit bufellesskap saman med andre menneske med utviklingshemming. Ho ser det som viktig at han lærer kodane for kommunikasjon og åtferd som det kanskje er mellom menneske med utviklingshemming, samanlikna mellom menneske med og utan utviklingshemming.

Mor legg til at ho ikkje er einig i at ein inkluderande praksis nødvendigvis er utviklande for Mikkel si deltaking i skulen. Mor utdjupar utsagne i at ho ikkje erfarer det som kvalitet for Mikkel å delta i alle dei aktivitetane som medelevane gjennomfører. Mor viser i den samanheng til at Mikkel ein dag i veka deltek i eit tilpassa opplegg på eit læringscenter utanfor skulen. Mor erfarer at dette tilbodet er fremjande for Mikkel si læring og seier at:

«(...) og eg ser at det er like viktig, om enn viktigare å vere på slike plassar, enn på skule. For uansett, kor du snur og vender på det, så er han alltid sist» (Mor, case I).

Mor uttrykkjer eit ønske at tida mellom skule og læringscenteret skal bli meir likt. Dette fordi mor erfarer at sonen får framheva sine styrkjer og får oppleve meir meistring på læringscenteret samanlikna med skulen. I tillegg vert han kjend med fleire menneske med psykisk utviklingshemming som Mikkel kanskje har meir til felles med framfor barn med typisk utvikling. På læringscenteret erfarer mor at Mikkel er i ein fellesskapen der Mikkel kan hjelpe andre barn, i motsetnad til å vere den som alltid får hjelp. Mor trur vidare Mikkel er med på det han kan delta på i fellesskapen i skulen. Mellom anna uttalar mor at:

«Det er ikkje alt han kan vere med på i faga, det seier seg sjølv, men han har no sitt eige opplegg, på sitt eige rom, så det tenkjer eg er ein slik balansegang» (Mor, case I).

Mor fortel vidare at Mikkel mottok spesialundervisning i den ordinære undervisninga saman med klassen og på eit eige læringsrom. Mor erfarer at organiseringa av spesialundervisninga fungerer ettersom Mikkel har progresjon i språket sitt. Dersom spesialundervisninga ikkje hadde fungert, trur mor at språkutviklinga hadde stagnert.

Spesialpedagogen erfarer at kvalitet i skulefellesskapen handlar mykje om korleis medelevane justerer seg etter Mikkel. Dette gjeld mellom anna i leiken. Til dømes likar Mikkel «springeleik». I slik leik kan medelevane leike på Mikkel sine premiss. I andre situasjonar kan det vere arrangert leik, med tilrettelagte leikegrupper. Spesialpedagogen fortel at leikegruppa er flinke til å ta Mikkel i vare ved bruk av eit tydeleg språk og blikkontakt.

Spesialpedagogen uttrykker også at Mikkel skal vere deltakar i to fellesskap. Den eine arenaen vert skildra som skulen og den andre arenaen er andre menneske med Downs syndrom. Til neste skuleår håpar Spesialpedagogen at Mikkel får innvilga søknaden to dagar på læringscenteret. Dette fordi erfaringane til både mor og Spesialpedagogen ligg i at Mikkel sine preferansar for læring og utvikling vert tilfredsstillt på dettelæringsstilbodet utanfor skulen.

Mikkel har full dekning med spesialundervisning, det tyder at han har spesialpedagog knytt til si undervisning alle timane han er på skulen. Når det gjeld spesialundervisninga uttrykker Spesialpedagogen at.

«(...) PPT har gått med på at det ikkje er definert kor mange timar han skal vere ute av klasserommet og kor mange timar han skal vere inne i klasserommet» (Spesialpedagogen, case I).

Spesialpedagogen opplever det som kunstig å stadfeste kor mange timar Mikkel skal vere inne i klasserommet og på eiga læringsrom. Etter Spesialpedagogen sitt syn kan spesialundervisninga si organisering vere avhengig av både Mikkel og klassekameratane si dagsform. Av den grunn fortel Spesialpedagogen at det er viktig med fleksibilitet i korleis undervisninga organiserast for Mikkel. Spesialpedagogen fortel vidare at læringsrommet til Mikkel har dør inn til klasserommet. Det opplevast av Spesialpedagogen som positivt slik at det vert lettare å tilpasse kva tid det passer å delta i klasserommet og kva tid Mikkel treng meir ro rundt seg. Fordelinga mellom å vere i klasserommet og på læringsrommet er om lag halvt om halvt, fortel Spesialpedagogen. Spesialpedagogen peikar vidare på at det er mykje prøving og feiling i spesialundervisninga til Mikkel, der det erfarast som utfordrande å vurdere om organiseringa av den noverande spesialundervisninga er det som legg til rette for god nok læring. Mellom anna øver dei no på å arbeid med fagleg læring i klasserommet og dei gjennomfører for det meste spesialundervisning på grupperommet.

Det som gjer at Mikkel strevar med det sosiale er truleg språket og det at han ikkje heilt forstår dei sosiale kodane rundt seg, fortel Spesialpedagogen. Det er ikkje alltid dei vakne og medelevane forstår kva Mikkel seier og meiner. Han forstår heller ikkje kodane i leik. Han kan kome rett inn i leiken med ein pinne og heller øydelegge leiker i motsetnad til å delta i dei på ein føremålstenleg måte. Mikkel vert også skildra med nokre veldig gode sosiale kompetansar. Mellom anna vert han oppfatta som veldig empatisk. Til dømes spring Mikkel alltid til den som har skada seg og han er oppteken av å trøyste og hjelpe. Slik er han ein støttande deltakar i situasjonar der det har skjedd eit uhell, avsluttar Spesialpedagogen.

I case I kom det fram at forventningane til Mikkel si læring i skulen har vore låge, men så har det skjedd ei positiv utvikling. Det kom også fram at Spesialpedagogen erfarer at Mikkel har like store føresetnadar for læring som alle andre, det tek berre litt lenger tid. Aktørane erfarer kvalitet på alle områda, men dei erfarer også dilemma knytt til å utvikle kvaliteten i opplæringa. Med utgangspunkt i analyseskjemaet er funn i undersøkinga samanfatta i to tabellar:

Tabell 3: Resultat frå Case I, Mor sine erfaringar

Erfaringane til mor	<i>Erfaringar med fremjande eigenskapar ved opplæringstilbodet til Mikkel</i>	<i>Erfaringar med utfordrande område i opplæringstilbodet til Mikkel</i>
<i>Utbytte</i>	Gode relasjonar Trivsel Stadig progresjon i språkleg og motorisk utvikling.	Situasjonar der rammene for skulekvardagen er ustabile.
<i>Medverknad</i>	Vilkår for medverknad er det same for Mikkel som for klassekameratane.	Tidlegare erfarte mor stress knytt til hennar vilkår for medverknad.
<i>Deltaking</i>	Elevdeltakinga bør gå på Mikkel sine premiss. Disponering for å vere på plassar med mykje lyd. Tilpassa undervisning i fellesundervisninga med klassen. Hjelp til sjølvstende ved bruk av rettleiing.	Mikkel kan vere særleg sensitiv for høge lydar.
<i>Fellesskapen</i>	Mikkel meistrar og lærer godt i fellesskapen på læringscenteret. Der erfarer mor at sonen har større vilkår for å kunne hjelpe og bidra med noko til andre.	Det er ikkje alltid tilpassa for Mikkel å delta i klassefellesskapen.

Tabell 4: Resultat frå Case I, Spesialpedagogen sine erfaringar

Erfaringane til Spesialpedagogen	Erfaringar med fremjande eigenskapar ved opplæringstilbodet til Mikkel	Erfaringar med utfordrande område i opplæringstilbodet til Mikkel
<i>Utbytte</i>	Bygge vidare på spontane situasjonar. Gode relasjonar	Utydelegheit knytt til krav og forventningar i skulekvardagen.
<i>Medverknad</i>	Styrt medverknad Gode vilkår for elevmedverknad	Usikkerheit knytt til om foreldra får medverke i tilstrekkeleg grad. Foreldre får lese IOP-en, men det er usikkert om foreldra har lese den. Manglande timeplanfesta tid til samrådsmøte. Kommunikasjonssvikt i teamet rundt Mikkel. Skuleadministrasjonen sine lister over friminuttvakter møter ikkje Mikkel sine behov.
<i>Deltaking</i>	Direkte deltaking med konkret støtte for kommunikasjon Sjå på – i saman med ein vaksen. Bli kjent med elevar. Elevane rettleier Mikkel på kva som er greitt og ikkje greitt i sosial samhandling.	Utfordrande å legge til rette for deltaking på like premiss som klassen, spesielt i teoretiske fag. Utfordrande å innarbeide rutinar der Mikkel gjennomfører aktivitetar sjølvstendig.
<i>Fellesskapen</i>	Tilpassa leikegrupper Fleksibilitet i kvar spesialundervisninga vert gjennomført. Mikkel er veldig empatisk og har mykje omsorg for dei rundt seg.	Mikkel kan ha vanskar med å oppfatte og forstå sosiale kodar og kommunikasjon. Vaksne og medelevar forstår ikkje alltid kva Mikkel meiner og vil.

I neste del vert case II presentert med tilsvarende struktur med først funna, så i etterkant tabellane som oppsummerer og analyserer.

4.2 Case II: Erfart kvalitet i opplæringstilbudet til eleven Amanda

I case II er deltakande aktørar for intervju, mor til Amanda, Kontaktlæraren og Spesialpedagogen hennar. Amanda er elev ved barneskulen og har Downs syndrom. Det er ikkje sett noko nærare diagnose i høve grad av psykisk utviklingshemming. Kontaktlæraren hennar har fireårig lærarutdanning og eit år med etterutdanning. Spesialpedagogen er utdanna ergoterapeut og har i ettertid studert pedagogikk, spesialpedagogikk og lese- og skriveopplæring. Først vert det presentert kva aktørane generelt sett legg i omgrepa kvalitet i opplæringa og inkludering, før funn kring erfaringar om kvalitet i utbytte, medverknad, deltaking og fellesskapen vert gjort greie for.

Mor erfarer at kvalitet i opplæringa handlar om fleksibilitet fordi behova til dottera endrar seg mykje. Omgrepet inkludering erfarer mor som eit vanskeleg konsept. Ho peikar på usikkerheit kring kven inkludering er meint for og på kva slags måte det skal eller bør skje. I den samanheng fortel mor at det nødvendigvis ikkje er kvalitet for dottera å delta i alt som medelevane gjer på skulen.

Spesialpedagogen og Kontaktlæraren peikar på at kvalitet i opplæringa kan kjenneteiknast ved samarbeid der det er få samarbeidspartar og oppfølging av vedtaka i IOP-en til Amanda. Når det gjeld tilnærming til omgrepet inkludering forstår Spesialpedagogen det som at Amanda er saman med dei andre elevane og at dei gjer noko i lag. Kontaktlæraren utdjuar at ein inkluderande praksis handlar om at Amanda kjenner seg som ein del av klassen og at klassen føler at Amanda er ein del av den, sjølv om store delar av spesialundervisninga hennar er organisert på eit eige læringsrom. I det vidare vert det gjort nærare greie for kva erfaringar aktørane har med kvalitet innanfor dei fire områda for kvalitetsutvikling i skulen.

4.2.1 Erfaringar om kvalitet i utbyttet av opplæringstilbudet

I denne delen kjem det fram kva forventningar aktørane har til Amanda si læring i skulen og korleis aktørane erfarer det sosiale og faglege utbyttet av opplæringstilbudet til Amanda.

Mor forventar at skulen har gode teknikkar for å lære Amanda mest mogleg, både teoretisk læring og læring om fysisk aktivitet. Amanda har ikkje kome like langt som medelevane i matematikk og lesing, men ho har fleire andre sterke sider som kanskje ikkje kjem godt fram i skulen, fortel mor. I arbeidet fram mot å gje Amanda eit tilfredsstillande fagleg og sosialt utbytte erfarer mor det som viktig at skulen aldri gjer opp med å øve og repetere på det Amanda lærer seg. Evna til å stå på og ikkje gje opp erfarer mor som ein viktig eigenskap hjå pedagogane og assistentane som jobbar med dottera. Mor skildrar dette med eit døme der ho fortel at Amanda brukte lang tid på å lære seg å lese. Likevel kom dei i mål,

truleg fordi dei som lærte Amanda å lese aldri gav opp, sjølv om det kravde mykje tid og tolmod. Kvalitet i det sosiale utbyttet kan kjenneteiknast ved at dottera opplever meistring og kjenner seg god nok slik som ho er. Ein viktig del av det skulefaglegeutbyttet handlar også om at Amanda kjenner seg som ein likeverdig del av klassen, sjølv om ho mottek mykje spesialundervisning utanfor klasserommet, skildrar mor. Viktige faktorar for å legge til rette for kvalitet i det faglege og sosiale utbyttet til Amanda erfarer mor som god kommunikasjon og eit godt samarbeid, ein må kunne stole på kvarandre, både lærar, forelder og barn. Mor legg ekstra vekt på at det er viktig å treffast for å snakke om ulike saker og å våge ta dei vanskelege samtalan. Kvaliteten i heile skuledagen erfarer mor vert god når skulen greier å utnytte dei gode jobbeperiodane hennar og fordi dottera trivast i skulen. I utgangspunktet er mor tilfreds med kvaliteten i det faglege og sosiale utbyttet til Amanda. Mor ynskjer eigentleg ikkje å forandre på noko slik som dei har det i dag. I ein annan samanheng fortel mor at:

«Viss eg skulle ha forandra noko så kunne eg godt ha tenkt meg at eg ville ha forandra heile skulesystemet, eg ville jo at ho Amanda skulle ha gått på ein spesialskule der ho ville ha opplevd meir meistring og kanskje funne vener på same mentale stad som seg sjølv» (Mor, case II).

Mor fortel vidare at når jenta begynner på ungdomsskulen vil dei at ho skal gå på ein skule med tilrettelagt avdeling for elevar med utviklingshemming. Mor grunnjev valet i at dess eldre Amanda vert, desto større vert skilnaden mellom dottera og dei jamaldra, noko mor trur kan påverke dottera sitt sosiale læringsutbytte i skulen. På ei tilrettelagt avdeling trur mor at dottera kan finne den same humoren, og nokon som vil vere ven med Amanda fordi dei har lyst til det, og ikkje fordi det er politisk korrekt å unngå ekskludering av ein klassekamerat.

Kontaktlæraren og Spesialpedagogen har store forventningar til Amanda si læring i skulen. Forventningane pedagogane er knytt til læringsmål i IOP-en til Amanda. Spesialpedagogen legg fram at hovudfokuset i IOP-en er lese- og skriveopplæring. Dei plukkar ut mål frå faga som heile klassen held på med og legg vekt på det dei trur ho kan ha utbytte av. Dei brukar meir tid på færre emne og legg til lese- og skriveopplæring til desse emna. I matematikk strevar Amanda med abstrakt tenking. Fokuset no er mykje på konkret teljing med tiarar, og teljing frå eit tal til det neste. Sosiale mål handlar om at ho skal kunne samarbeide med medelevane, kunne leike saman med dei andre elevane og å vere inkludert i fellesskapen. Åtferdsmåla til Amanda handlar om å kunne følgje ein beskjed, gå frå ein arbeidsplass til ein annan og jobbe når det er jobbetid.

Målet for lese- og skriveopplæringa er at eleven mellom anna skal kunne utarbeide små beskjedar eller ei handleliste. Kontaktlæraren legg til at dei ikkje forventar at ho skal lære seg å skrive like godt som lesinga. Vidare er begge samde i at Amanda skal lære seg å følgje ein felles beskjed, utan at å måtte få beskjeden individuelt. Dei ser også føre seg at Amanda lærer å jobbe med faglege aktivitetar der det er andre elevar. Spesialpedagogen uttrykkjer i tillegg at det er forventa at ho får innsikt i emne som er felles kultur for alle elevar, slik som sentrale menneske frå kunst og musikkhistoria. Andre forventningar handlar om at Amanda skal lære seg å ha system og struktur i eigen kvardag.

Når Spesialpedagogen fortel om kjenneteikn på tilstrekkeleg kvalitet i det faglege utbyttet, legg ho vekt på at Amanda har lært seg å lese. Ho kan lydere bokstavane og ho kan lese korte ord som heilordslesing. I tillegg har ho fått kunnskap om emne som dei har hatt undervisning om, slik som dyr, fuglar og blomar. Kontaktlæraren fortel vidare at opplæringa har tilstrekkeleg med kvalitet ettersom Amanda har nådd mange av måla i IOP-en. For å få til kvalitet i det faglege arbeidet legg Kontaktlæraren vekt på at det er viktig å tenkje langsiktig og ha god tid på å oppnå læringsmåla. Dette fordi dei har erfart at læringa til Amanda kan ha ein seinare progresjon enn medelevane. I dette arbeidet ser dei det som særleg viktig å ikkje gje opp og å heile tida byggje vidare på den vesle framgangen. I den samanheng viser Spesialpedagogen til at det er viktig med små delmål gjennom heile læringsprosessen.

Når det gjeld kvalitet i det sosiale utbytte kjenneteiknar pedagogane det med at Amanda har hatt progresjon i den sosiale læringa si. Mellom anna har Amanda blitt betre kjend med fleire av medelevane. Vidare fortel Spesialpedagogen at ein viktig eigenskapar ved denne utviklinga er at åtferda hennar har endra seg til det positive. Det er til dømes lettare å rettleie henne til å gå frå ein arbeidsplass til ein annan og det er lettare for jenta å motta og forstå kva andre seier til henne. Kontaktlæraren erfarer vidare at det sosiale begynner å bli lettare for Amanda fordi det no enklare å føre ein samtale med jenta, sjølv om det stort sett er ho som styrer samtalen.

Vidare peikar pedagogane på viktigheita av samarbeid for å få til kvalitet i det skulefaglege utbyttet hennar. Dette gjeld samarbeid både mellom eleven, foreldre, lærarar og assistentar. Det er særleg viktig at planlegginga av fagleg læring skjer i samråd med Spesialpedagogen, fortel Kontaktlæraren. Dette fordi læringsmåla til Amanda skil seg ut frå resten av klassen. Begge erfarer viktigheita av eit lite, men kompetent fagteam rundt Amanda. Dette har gjort det enklare å finne møtetid for å diskutere saker angående hennar spesialundervisning. I tillegg har det vore viktig at dei same tilsette har jobba med Amanda

over fleire år. Kontaktlæraren legg spesielt vekt på at eit godt samarbeid kan kjenneteiknast ved eigenskapane fleksibilitet og romslegheit for kvarandre sine arbeidsmåtar og tankesett. Slik kan dei legge til rette for ein god tone for samarbeid og kollegial forståing. I tillegg legg pedagogane vekt på alle må vere orienterte i same retning. Berre slik kan dei legge til rette for tilfredsstillande kvalitet i det faglege og sosiale utbyttet til Amanda. Tidlegare erfarte lærarane at kvaliteten i Amanda sitt utbytte kunne bli dårlegare grunna manglande samarbeidstid. Lite tid til samarbeid kunne i somme tilfelle føre til stress for temaet rund Amanda ettersom det var uklare rammer å forhalda seg til. Etter at teamet rundt Amanda fekk timeplanfesta samarbeidstid, opplever teamet meir meistring i arbeidet sitt.

Både Spesialpedagogen og Kontaktlæraren erfarer tilstrekkeleg kvalitet i utbytte av heile skuledagen til Amanda. Den er god fordi eleven er i gode lærings sirklar. I tillegg har Amanda blitt kjend med fleire elevar og dei har eit inntrykk av at jenta gleder seg til å gå på skulen. Spesialpedagogen og Kontaktlæraren erfarer også at Amanda er lite inne i klasserommet, men ho er samstundes ein del av klassen. Ingen av medelevane ville ha gløymd at Amanda er ein del av klassen, fortel Kontaktlæraren. Dei erfarer heller ikkje at det er ei større utfordring for Amanda å vere i skulen enn for andre elevar. Pedagogane er samde i at viktige faktorar for å legge til rette for kvalitet i heile læringsutbyttet hennar handlar om at skuleleiinga er forståingsfulle ovanfor Amanda sine behov, at skulekvardagen har gode rammer og er konstruktiv sett opp mot Amanda sine preferansar for læring og utvikling.

4.2.2 Erfaringar om kvalitet i medverknad i opplæringstilbodet

I denne delen kjem det fram kva erfaringar aktørane har om kvalitet i medverknad i opplæringstilbodet til Amanda. Eigenskapane som aktørane peikar på i denne samanheng er Amanda sine vilkår for medverknad, kvifor aktørane erfarer det som viktig med medverknad i skulekvardagen, samt dilemma knytt opp mot medverknad i opplæringstilbodet.

Mor erfarer det som kvalitet i medverknad når hennar meiningar angående opplæringstilbodet til Amanda vert høyrd og forstått. Retta til å medverke på opplæringstilbodet til dottera kjenner mor er godt teke i vare av skulen. I utgangspunktet erfarer ikkje heimen noko stress knytt til medverknad, men dei har kjent på at leksearbeidet til Amanda kan vere krevjande å få gjennomført. Heimen erfarer å ikkje kjenner seg pedagogisk korrekte nok til å kunne nytte dei rette didaktiske metodane. Dei ønskjer å hjelpe barnet sitt med leksene, men kjenner seg usikre. I den samanheng erfarer mor stress med å medverke god nok til at dottera skal få lært seg mest mogleg ettersom ho vil det beste for barnet sitt.

Mor erfarer vidare at Amanda får medverke på eit tilstrekkeleg måte i eigen skulekvardag. Ho trur ein av grunnane til dette er fordi dottera har eit godt utvikla språk. Det mor erfarer som spesielt godt i høve medverknad i skulekvardagen er at ho kjenner seg trygg på at dottera vert teke godt i vare på skulen og at dei vil henne det beste. Mor erfarer også at dette er styrken i skulekvardagen fordi dei funne denne driven som skal til for å skape progresjon i Amanda si læring og utvikling. Årsaka til at dette fungerer bra kan ligge i at alle partar har gode vilkår for medverknad på opplæringstilbodet til dottera, fortel mor.

I samanheng med medbestemming i skulekvardagen fortel Spesialpedagogen at dei kvar dag legg til rette for at Amanda skal få velje læringsaktivitetar. På førehand har Spesialpedagogen valt ut kva aktivitetar Amanda kan velje mellom. Dette kan handle om at jenta får velje kva oppgåveark ho skal jobbe med. I tillegg får Amanda på slutten av skulekvardagen det som Spesialpedagogen kallar for «lysbetont val-aktivitet». Dette handlar om at jenta får velje mellom nokre aktivitetar som engasjerer henne. På den måten vert det ei form for styrt medverknad, fortel Spesialpedagogen. Spesialpedagogen legg til at det vert kvalitet i medverknaden hennar når den er innanfor fastsette rammer fordi det gjev Amanda moglegheita til å ta konkrete og bevisste val. Kontaktlæraren utdjupar at kvaliteten i «styrt medverknad» ligg i å motivere Amanda for læring.

Vidare erfarer pedagogane eit dilemma i samanheng med Amanda sin medverknad i skulekvardagen. Dilemmaet ligg i at det kan verte veldig viktig for jenta å bestemme, slik at hensikta med å motivere for læring forsvinn framfor at Amanda vil styre alt som skal skje. Spesialpedagogen legg vekt på at jenta somme gonger tøyser grensene. For å få ein god balanse mellom det Amanda har valfridom på og aktivitetar dei vaksne må styre, erfarer aktørane at det krev ein god relasjon mellom dei samarbeidande partane for å få kvalitet i spesialundervisninga og kvalitet for eleven.

4.2.3 Erfaringar om kvalitet i deltaking i opplæringstilbodet

I denne delen vert det peika på aktørane sine erfaringar med kvalitet i deltaking i opplæringa.

Under intervjuja peika aktørane på korleis dei erfarer Amanda sine vilkår for deltaking i opplæringa. Vidare peika dei på dilemma knytt til sjølvstendig deltaking for eleven, planleggingsarbeid og utfordringar med å delta i læringsaktivitetar inne i klasserommet.

Mor fortel at kvalitet i deltaking for Amanda handlar om at:

«Kvalitet i deltakinga, der er jo det at når du, når det oppstår synergjar som du kanskje ikkje veit på førehand. Når du set i gong eit eller anna, og så skjer det noko som er større, at det er, at det er slike ting» (Mor, case II).

Kvaliteten på det Amanda deltek i trur mor kan handle om dottera sine individuelle karaktertrekk. I somme situasjonar skildrar mor at jenta ikkje forstår hensikta med læringsarbeidet. Kor mykje Amanda får delteke i på skulen handlar med andre ord ikkje alltid om dei som lærer henne ting, fortel mor. I den samanheng viser mor til at dottera sine vilkår for deltaking på same premiss som klassekameratane kan skildrast som litt dårlege. Dette fordi det kan vere utfordrande for Amanda å bidra med noko til fellesskapet, både fysisk og mentalt. Mor legg til at ho erfarer at skulen arbeider med dette, men at det kan vere utfordrande å få til. Men i somme situasjonar kan jenta vere ein veldig sterk deltakar, som til dømes når det nyttar Teikn-til-tale eller når det er musikktilmar.

Ei utfordring i høve deltaking er sjølvstendig deltaking, fortel mor. Utviklinga av sjølvstende skjer med små steg. Til dømes har foreldra begynt å følgje Amanda bort til skulegarden, og så går ho inn åleine. Mor skildrar vidare at det kan opplevast som utfordrande å sleppe tak i dei rutinane der dottera har vaksenstøtte fordi dei som vaksne også har blitt vande og glad i desse rutinane sjølve. Eit anna dilemma låg tidlegare i at Amanda ikkje ville delta i skulemåltidet, der problemet var at jenta ikkje ville ete lunsjen sin på skulen. Dei har difor jobba hardt med at jenta skal gjennomføre måltid på skulen slik som klassekameratane gjer. Det skulle ikkje vere noko skilnad der på Amanda og medelevene.

Ein viktig eigenskap ved opplæringa for å kunne legge til rette for deltaking i fellesskapen er planlegging, fortel Kontaktlæraren. Ved samrådsmøte planlegg pedagogane korleis Amanda deltek i ulike skuleaktivitetar, både fagleg og sosialt. Spesialpedagogen utdjupar at slik planlegging er viktig ettersom dei som pedagogar skal ta av fellesopplegget og tilpassa det etter Amanda sine føresetnadar og behov. Utan god planlegging og samarbeid trur

dei at Amanda sine vilkår for deltaking hadde vore av mindre fremjande. Dette er særleg ettersom manglande samarbeid kan resultere i at Amanda vert ekskludert frå deltaking i fellesskapen, fortel Spesialpedagogen. Spesialpedagogen presiserer at:

«Ein skal jo klare å ta det ein kan av fellesopplegget og gjere det ein kan. Og så skal ein ta det i tillegg, det som ein ikkje kan få ut av det fellesopplegget, ho skal få det dei andre får, men i tillegg det ein treng i tillegg» (Spesialpedagogen, case II).

Tid og rom for planlegging har vore ei lita utfordring i år ettersom Spesialpedagog og Kontaktlærer ikkje lenger arbeider ved same kontor. Mellom anna peikar lærarane på at det kan skje endringar mellom møta, til dømes at nokon er sjuke og det vert sett inn vikar der dei må forandre på opplegget for den dagen. Då har det skjedd at dei ikkje har fått snakka mellom slike situasjonar, og det har vorte dårlegare vilkår for Amanda. Dette har ført til at ho i mindre grad kunne delta saman med klassen.

Når det gjeld vilkår for deltaking i fellesskapen peikar lærarane på at det er utfordrande for Amanda å konsentrere seg om fagleg læring når ho er i klasserommet. Lærarane erfarer at Amanda fort fell ut dersom det er mykje prat og støyande lydar i klasserommet. I slike situasjonar kan Amanda verte meir oppteken av å følgje med på kva medelevane gjer. Ho misser då fokuset på si eiga faglege læring. Vidare har teamet rundt Amanda erfart at deltaking i sosiale aktivitetar har vore ei utfordring. Lærarane har fått tilbakemelding på at deltaking i barneburdagar har vore ei utfordring fordi Amanda ikkje har greidd å følgje dei raske skrifta i dei ulike situasjonane mellom barna. Dei ser også at frileik kan generelt vere utfordrande å delta i fordi Amanda kan oppleve vanskar med å forstå dei sosiale kodane, eller å forstå kva det er som skjer rundt ho. Meir strukturerte aktivitetar som til dømes spelekveldar eller juleverkstadar med klassen kan fungere betre. Dette fordi det er meir definerte aktivitetar å forhalda seg til.

Spesialpedagogen peikar vidare på at det er viktig å rettleie Amanda til å bli ein sjølvstendig deltakar i samfunnet. Spesialpedagogen erfarer at ei utfordring i dette arbeidet handlar om at eleven alltid har støtte i ein tilsett ved skulen, noko som kan bidra til å hemme utviklinga av sjølvstende, fortel Spesialpedagogen. Kontaktlæraren seier seg einig i dette og legg fram at når ho har tilsyn på Amanda i friminutta, så prøver ho å trekke seg litt unna dersom Amanda er i fin leik saman med dei andre elevane. Dette gjer Kontaktlæraren slik at ein vaksen ikkje alltid er deltakande i det Amanda gjer. Kontaktlæraren presiserer at:

«De er ikkje så mange gongar eg får det til, men eg kjenner at det er veldig godt når eg klarer å gå ut og liksom berre sjå på leiken og sjå at ho greier seg utan ein vaksen, og at det kan fungere» (Kontaktlæraren, case II).

Kontaktlæraren og Spesialpedagogen fortel at dei heldt på å lære Amanda å vere sjølvstendig i morgonrutinane på skulen. I arbeidet med å rettleie Amanda til å bli ein sjølvstendig deltakar fortel Spesialpedagogen at ho ikkje går ut i garderoben om morgonen, men ventar på Amanda utanfor slik at ho skal få åleineid med klassekameratane. Når dei kjem inn i klasserommet peikar lærarane på at det er føremålstenleg at den tilsette som støtter og rettleier Amanda heldt seg på avstand, men er tilgjengeleg dersom jenta treng hjelp, eller treng å gå ut av fellesundervisninga. Dei har også innført ei rutine kvar morgonane der Amanda går frå SFO og til garderoben utan rettleiing. I matpausane legg dei vekt på at ein klassekamerat kan hjelpe Amanda dersom det er noko ho ikkje meistrar. Dette har dei innført for at Amanda skal etablere fleire relasjonar til medelevarane og for at Amanda skal verte meir sjølvstendig utan vaksenstøtte.

Eleverdeltaking i skulekvardagen heng mykje saman med aktørane sine erfaringa om å vere ein del av fellesskapen ved skulen. I neste del, del 4.2.1 vert deg gjort nærare greie for deltaking i fellesskapen, då med særleg merksemd på deltaking i klassefellesskapen.

4.2.4 Erfaringar om kvalitet i fellesskapen i opplæringstilbodet

I denne delen vert erfaringane om kvalitet i fellesskapen presentert. I den samanheng peika aktørane på utfordringar med å delta i fellesskapen, korleis dei erfarer Amanda sin sosiale kompetanse som ein føresetnad for deltaking i fellesskapen, og erfaringar kring organiseringa av spesialundervisninga og korleis den kan påverke det å vere ein del av fellesskapen. I tillegg peikar aktørane på korleis dei erfarer at Amanda meistrar og lærer i klassefellesskapen.

Amanda kjem alltid til å vere eit menneske med Downs syndrom og det er noko som omgjevningane må legge til rette for slik at ho kan vere deltakar i fellesskapen, fortel mor. Dei som er i fellesskapen saman med Amanda er også heldige og får lære mykje. Mor uttalar at:

«Som mor, så opplever eg vel kanskje det at dei som får vere saman med Amanda får meir, altså dei er heldige tenkjer eg, for det er vel eigentleg ho som driv med opplæring av samfunnet, og det synast eg er ei litt tøff oppgåve for ungar å få» (Mor, case II).

Det er ingen som har vondt av å møte eit barn som Amanda. Utfordringa i desse situasjonane er kva Amanda har utbytte av, fortel mor. Mor er ikkje er for at alle skal vere i den same fellesskapen. Med det utdjupar mor at det er ikkje sikkert dottera har utbytte av alt ho deltek på i skulefellesskapen. Mor trur Amanda kunne dradd fordel av å utvikle seg meir saman med andre elevar med Downs syndrom og fått oppleve meir meistring på den måten. Når mor snakkar om meistring, viser ho til at Amanda alltid er sist i klassen og ikkje får hevda seg på å vere best i noko samanlikna med klassekameratane. Mor er usikker på kor mykje det påverkar dottera, men ho erfarer at Amanda somme gonger vert tankefull. Vidare omtalar mor det som ein styrke å vere litt ulik resten av fellesskapen, at det ikkje treng å vere noko negativt som det må fiksast på. Mor uttalar at det er trist når ho føler at ulikskapane mellom hennar barn og resten bør viskast ut, der alle skal vere mest mogleg like. Mor legg vidare vekt på nokre eigenskapar som kan kjenneteikne tilstrekkeleg kvalitet i skulefellesskapen for dottera:

«Men eg tenkjer at det som er kvalitet, det er det at når skulen makter å lage rammer der ho kjenner seg god nok og der ho føler at ho bidreg og der ho har det gøy, og det trur eg at dei greier, det må dei greie for ho trivast jo» (Mor, case II).

Mor seier vidare at Amanda har spesialundervisning på eit læringscenter ein halv skuledag i veka. På læringscenteret har ho eit dramaopplegg, noko mor erfarer at dottera ikkje er interessert i. I tillegg øver dei på turtaking og spelar spel. Mor har fått tilbakemelding på at Amanda har kome lenger i utviklinga enn det undervisningsopplegget som dei gjennomfører på læringscenteret. Når Amanda mottok spesialundervisning på skulen, er ho på eit grupperom. Mor erfarer at organiseringa av spesialundervisninga på skulen fungerer fordi dottera trivast og har progresjon i læringa si. Utan spesialundervisninga trur mor at Amanda hadde vore eit trist barn, der ho hadde kjend meir på å ikkje strekke til i skulekvardagen. No er Amanda derimot veldig stolt av å ha eige «kontor» (grupperom) på skulen.

Når det kjem til erfaringar kring Amanda sin sosiale kompetanse, seier mor at det kanskje er der ho strevar mest. Sein progresjon av sosial kompetanse var ei årsak til at skulestarten hennar vart utsett med eit år. Vanskane med det sosiale kan ligge i at Amanda på ein måte ikkje ser andre menneske, fortel mor. På den andre sida, seier mor, er Amanda veldig empatisk og ho ser det fort når nokon er lei seg eller har det vondt. Oppsummert fortel mor at:

«Altså, så ser ho jo folk på ein måte, og på ei anna side så forstår ho ikkje heilt denne verdien i venskap, og då får eg også vondt i mammahjartet mitt, for eg skulle jo ønske det at ho forstod at viss du er litt kul no og litt raus, så kanskje vi kan få litt samspel her, men det er vanskeleg å få til» (Mor, Case II).

Mor skildrar at den største utfordringa med deltaking i klassefelleskapen er at Amanda vender seg meir til dei vaksne enn til medelevane. Mor trur dette kan ha skjedd fordi dei vaksne forstår dottera, ser ho og hjelper henne med det ho ikkje forstår.

Når det gjeld erfaringar med kvalitet i fellesskapen erfarer Spesialpedagogen og Kontaktlæraren at det er viktig med romslegheit for at ein del ting vert annleis for Amanda sett i forhold til resten av klassen, men at det skal vere openheit for annleisheita på ein slik måte at det vert naturleg. Det er slik klassen er meint å vere, meiner Kontaktlæraren. Amanda har også eit eige læringsrom som ligg ved klasserommet. For at fram og tilbakegangen mellom klasserom og grupperom skulle fungere seier pedagogane at det er viktig at læringsrommet hennar ligg rett ved klasserommet. Dette sjåast som viktig for at Amanda skal føle tilknytning til klassen og for at klassekameratane skal kjenne tilknytning til Amanda.

Dei to lærarane peikar på at det er viktig å ha felles rammer for alle elevane i klassen. Dette er ein viktig eigenskap ved opplæringa for å skape ei kjensle av å vere i eit fellesskap. Dei felles rammene for alle handlar om at alle i klasse er med på oppstarten av dagen, at alle deltek når det er høgtlesing eller når det skal syngjast ein song. I slike situasjonar er det særleg viktig at Amanda deltek, fortel lærarane. I andre situasjonar må dei tenkje alternativt i høve Amanda sine vilkår deltaking i fellesskapen. Dette gjeld til dømes skidagar. Det er ikkje alltid Amanda greier å gå like langt på ski som medelevane, og dei erfarer det som kvalitet at ein vaksen tek med seg Amanda og så møtast dei på rasteplassen. På den måten kan pausen verte ein felles aktivitet for Amanda og dei andre i klassen.

Når det gjeld erfaringar med spesialundervisninga peikar Kontaktlæraren på at det hadde vore vanskeleg å gjennomføre undervisning for Amanda utan spesialundervisninga. Spesialpedagogen utdjuar at Amanda treng å få teoretisk læring ein-til ein fordi ho ligg på eit fagleg lågare nivå enn medelevane. Så treng Amanda ofte ro rundt seg ettersom ho i mange tilfelle opplever vanskar med å konsentrere seg om fagleg læring i klasserommet. Slik kan det difor vere lettare å konsentrere seg om det faglege på grupperommet. Spesialpedagogen erfarer at det å ha eit eige læringsrom til Amanda har vore naudsynt og utdjuar at:

«Eg trur det har vore heilt avgjerande for at ho skulle lære seg å lese, sånn at ho får ha eit skjerna rom og eigen lærar til å undervise ho» (Spesialpedagogen, case II).

Spesialpedagogen seier vidare at det er både positive og negative sider ved at Amanda alltid har støtte av ein tilsett på skulen. Spesialpedagogen erfarer det som positivt at Amanda konsentrerer seg betre om den faglege læringa på grupperommet, men Spesialpedagogen erfarer det også som eit dilemma at Amanda vert knytt til vaksenstøtta, noko som kanskje også har gått på konsekvens av at Amanda ikkje knyt like gode relasjonar til klassekameratane. Kontaktlæraren legg til at dei ved skulestart gjekk dei hardt ut med at all spesialundervisning skulle organiserast i den ordinære undervisninga saman med Spesialpedagogen. Dette måtte dei gå vekk frå ettersom det ikkje var fagleg læring som fekk merksemda. Det som derimot fekk merksemda var å studere medelevene framfor å konsentrere seg om lese- og skrivearbeidet. Kontaktlæraren fortel vidare at klassekameratane også er med Amanda på grupperommet. I dei tilfella har det vore den sosiale treninga som har vore målet for jenta. Når Amanda skal konsentrere seg om det faglege saman med ein annan elev kan det verte veldig vanskeleg. Kontaktlæraren utdjupar at:

«Så eigentleg så føler eg at når det er denne her faglege treninga så er ho nesten naudsynt å ha denne her skjerminga for ho, viss ikkje så er det noko anna som får fokus. Sånn at det, viss at vi ikkje hadde hatt anledning til det som vi har no, så hadde ho vore på ein heilt annan plass, det er eg sikker på» (Kontaktlæraren, case II).

Kontaktlæraren utdjupar at det har vore naudsynt å ha ein ekstra tilsett i klassen grunna den sterke viljen til Amanda. Spesielt tidlegare var situasjonen slik at Amanda kunne sitje under pulten i undervisninga. I slike tilfelle erfarte Kontaktlæraren det som naudsynt med ein ekstra vaksen som kunne handtere dette. Spesialpedagogen seier seg eining i dette og presiserer at:

«Dersom ho skulle ha vore i klasserommet heile tida hadde ho enda opp med å berre sitje i klasserommet og sett rundt seg og ho hadde mest sannsynleg gått mykje til og frå klasserommet» (Spesialpedagogen, case II).

Spesialpedagogen erfarer at Amanda har ei rekke gode sosiale kompetansar. Ho erfarer at Amanda er eit barn som gjev mykje varme, er god mot andre og er flink til å gjeve kompliment. Når det kjem til sosial kompetanse i leik med andre ungar kan det vere meir utfordrande. Spesialpedagogen og Kontaktlæraren seier at:

«Og det er jo litt med det at når ho skal leike med andre ungar så vil jo dei andre også bestemme, men det får ho ikkje til, ho vil bestemme og styre heile leiken. Så ho har ikkje god kompetanse på leik med andre barn» (Spesialpedagogen, case II).

«Det som reddar på ein måte det at ho har nokre andre å leike med (...). Spesielt i klassen som kjenner ho godt og er glad i ho slik at det vert lett å vere ein del av leiken (...) og kor lenge det vil vare oppover, det veit vi jo ikkje» (Kontaktlæraren, case II).

I case II kom det fram at mor, Spesialpedagogen og Kontaktlæraren har store forventningar til Amanda si læring i skulen. I tillegg erfarer dei både kvalitet i fellesskapen, i klassesdeltakinga, i høve elven si medverknad og hennar utbytte. Samstundes erfarer heimen og pedagogane utfordringar med å legge til rette for kvalitet. Ein treng vere bevisste og målretta for å få kvalitet i spesialundervisninga. Erfaringar med fremjande eigenskapar ved opplæringa og utfordrande område i opplæringstilbodet til Amanda er sett opp i to tabellar.

Tabell 5, Case II, Mor sine erfaringar

Erfaringane til mor	Erfaringar med fremjande eigenskapar i opplæringstilbodet til Amanda.	Erfaringar med utfordringar i opplæringstilbodet til Amanda.
<i>Utbytte</i>	«Ståpåviljen» til pedagogane Amanda kjenner meistring. Amanda kjenner seg god nok. Tillit God kommunikasjon Samarbeid	Skilnaden mellom Amanda og klassekameratane erfarast som større etter kvart som jenta vert eldre. Vanskar med å finne venskap utan at det er organisert av vaksne.
<i>Medverknad</i>	Gode vilkår for foreldremedverknad Gode vilkår for elevmedverknad Gode relasjonar	Heimen kjenner seg ikkje pedagogiske nok til å kunne medverke i tilstrekkeleg grad på leksene til Amanda.
<i>Deltaking</i>	Bygge vidare på dei situasjonane der Amanda deltek på ein positiv måte.	Utvikling av sjølvstendig deltaking. Dei vaksne vert vande og glade i dei rutinane der Amanda har vaksenstøtte.
<i>Fellesskapen</i>	Når Amanda erfarer meistring og kjenner seg god nok i fellesskapen.	Deltaking på læringscenter Amanda kan oppleve vanskar med å forstå sosiale kodar Amanda vender seg meir til dei vaksen enn til medelevarane Utfordrande for Amanda å hevde seg i klassefellesskapen.

Tabell 6, Case II, Spesialpedagogen og Kontaktlæraren sine erfaringar

Erfaringane til Spesialpedagogen og Kontaktlæraren	Erfaringar med fremjande eigenskapar i opplæringa til Amanda	Erfaringar med utfordringar i opplæringstilbodet til Amanda.
<i>Utbytte</i>	Kvalitet når IOP-en vert følgd og når læringsmål vert nådd. God tid på å nå læringsmål. Godt samarbeid med kollegial forståing. Gode rammer i skulekvardagen.	Tidlegare var ei utfordring manglande samarbeidstid.
<i>Medverknad</i>	Styrt medverknad Motivasjon for læring	Grensesetting i høve Amanda sine rammer for medverknad.
<i>Deltaking</i>	God planlegging Fremjande å delta i definerte og strukturerte aktivitetar. Amanda får støtte og rettleiing av både vaksne og medelevar i dei situasjonane ho deltek i.	Spontane endringar i skulekvardagen vert utfordra av at Spesialpedagogen og Kontaktlæraren ikkje lenger arbeider ved same kontor. Læring av å være ein sjølvstendig deltakar i fellesskapen.
<i>Fellesskapen</i>	Openheit for at ein del ting vert annleis for Amanda i fellesskapen. Klassekameratane er med Amanda på læringsrommet. Felles rutinar i løpet av skuledagen som alle skal delta på.	Amanda er veldig knytt til vaksenstøtte. Utfordringar med deltaking i leik.

I neste kapittel, kapittel 5 drøftar eg dei viktigaste funna i undersøkinga. Drøftinga vert gjort mot teori og tidlegare forskning, dette som i kapittel 2 er presentert som kunnskapsgrunnlaget for studien. I drøftinga vert det lagt vekt på funn kring forventningar til læringsutbytte samt planlegging i prosessen med å legge til rette for kvalitet i det faglege og sosiale utbytte. Det er også valt å rette særleg merksemd på funn kring dilemma knytt til utvikling av sjølvstende og læring i ein-til-ein situasjonar. I tillegg er det i drøftinga lagt vekt på vilkår for elev og foreldremedverknad, samt korleis aktørane erfarer at elevane meistrar og lærer i fellesskapen.

5.0 Drøftingar

Problemstillinga for denne studien handlar om korleis aktørane kring elevar med Downs syndrom erfarer kvalitet i opplæringstilboda. For å svare på problemstillinga drøftar eg forskingsspørsmåla for denne studien inn mot kunnskapsgrunnlaget og mine egne møte med fagstoffet og funna som gir meg nye forståingar. Drøftinga vert presentert med same struktur som kapittel 4, Resultat. I drøftinga er det lagt hovudvekt på opplevingskvalitet og ei normativ tilnærming til kvalitetsomgrepet. Det vil seie at eg legg vekt på aktørane sine erfaringar med kvalitet og kva tidlegare forskning seier om kvalitetsutvikling i opplæringa.

5.1 Erfaringar om utbytte av opplæringstilbodet

Utbyttet av opplæringstilbodet i skulen handlar om at alle elevar skal få ei opplæring som er til fordel for det fagleg og sosiale læringsutbytte (Haug, 2014). I denne samanheng er det valt å sjå forventningane til læring saman med læringsutbytte. Dette fordi Faragher et.al (2017) og Patton og Hutter (2017) viser til at lærarar har møtte elevar med Downs syndrom med låge forventningar når det gjed utbyttet av opplæring i skriving og matematikk.

I case I og II tyder funn på at lærarane sine forventningar til læringsutbytte er knytt til læringsmål i IOP-ane til de respektive to barna med Downs syndrom. Spesialpedagogen (case I) uttrykte at Mikkel sine føresetnadar til læring er det same for han som for alle andre elevar, det spesielle er at det tek lenger tid. I den samanheng forventar ho at guten skal lære seg grunnleggjande matematikk og skriving. Pedagogane i case II har høge forventningar til Amanda si læring. Dei kjenneteiknar det som kvalitet i utbyttet når planen i IOP-en vert følgd og når Amanda meistrar læringsmåla sine. Dette kan sjåast i samanheng med Ekspertutvalet sitt forslag om å fjerne paragraf 1-5 frå Opplæringslova (Nordahl, et al., 2018). Ei gjennomføring av dette forslaget kan føre til avskaffing av prosessen med å utarbeidde ein IOP for elevar med særskilde behov for tilrettelegging i skulen. Spørsmålet i denne samanheng kan ligge i kva verknad utarbeidinga av ein IOP har for kvaliteten i opplæringstilboda? På den eine sida kan det ut frå lærarane i case I og case II sine erfaringar sjå ut til at utarbeiding av ein IOP kan klargjere mål og forventningar til eleven si læring på ein konkret og tydeleg måte. I det motsette tilfellet peikar studien til Hauerwasa og Mahonb (2018) på at lærarar opplever det som ei utfordring for opplæringstilbodet når det er mangel på tilpassa læreplanar for elevar med psykisk utviklingshemming. På den andre sida har

Ekspertutvalet peika på at prosessen fram mot eit enkeltvedtak er lite effektiv, noko som kan gå på kostnad av læringsutbyttet til eleven. Dette kan tolkast som at ein IOP kan klargjere mål og forventningar til læringsutbytte. På den andre sida kan prosessen med utarbeidinga av ein IOP ta lang tid, der eleven må vente lenge før dei nødvendige hjelpetiltaka vert sett i verk, noko som igjen kan gjeve eleven eit mindre fremjande fagleg og sosialt læringsutbytte.

På same tid forventar lærarane i denne studien at elevane skal kunne «skrive ei handleliste» og «meistre enkle former for matematikk». Dette kan vere typiske læringsforventningar til elevar med Downs syndrom i følgje studien til Faragher et.al (2017) og Patton og Hutter (2017). I den samanheng peikar forskingsstudiane på at opplæring i skriving og matematikk kan vere særleg utfordrande for elevar med Downs syndrom. Dette fordi opplæring i skriving og matematikk set store krav til kognisjon. På ei anna side kan elevar med Downs syndrom oppnå meir læring på desse områda ved bruk av visuelle, multisensoriske hjelpemiddel og digitalt utstyr som er tilpassa dei læringsprosessane som elevar med Downs syndrom kan oppleve å ha. Dette kan tyde på at aktiv bruk av tilpassa læremiddel kan bidra til å auke utbyttet av opplæringa i skriving og matematikk.

I case I og i case II erfarer lærarane at manglande tid til planlegging kan utfordre kvaliteten på læringsutbyttet til eleven. Dette fordi manglande tid til planlegging kan føre til at eleven får mindre vilkår for deltaking i fellesskapen grunna fleire mistydingar kring avtalar og endringar i skulekvardagen. Dette kan sjåast i samanheng med studien til Florian (2008) om inkluderande undervisning. I arbeidet med å legge til rette for ein inkluderande undervisningspraksis peikar forskaren på at samarbeid er ein viktig eigenskap. Ettersom det pedagogiske personalet i denne studien erfarer ein meir tilstrekkeleg kvalitet i opplæringa etter at dei fekk timeplanfesta møtetid, kan dette knytast opp mot lærarane si meistringstru kring inkluderande undervisning. Dette kan tolkast som at samarbeid kan vere ein viktig eigenskap ved opplæringstilboda for at lærarane skal kjenne meir meistring, eller høgare grad av self-efficacy i eigen undervisningspraksis (Bandura, 1997). Dette kan også kan vere til fordel for eleven sitt læringsutbytte. Dette kan vidare understøttas i studien til Kiel et.al (2016). I den studien tydde funn på at sosial støtte kan motverke nedbrytande tankar kring eigen undervisningspraksis og bidra til høgare grad av self-efficacy. Dette kunne igjen bidra til å førebygge dårleg psykisk helse hjå lærarane. Det å kjenne meistring knytt til eiga undervisningspraksis kan vidare sjåast i samanheng med studien til Hauerwasa og Mahonb (2018). Funn i deira studie peika på at seksti prosent av lærarane hadde elevar med psykisk utviklingshemming inne i klasserommet, og at mesteparten av deltakarane i studien hadde ei moderat kjensle av meistringstru knytt til eigen undervisningspraksis.

Mor til Amanda forventar at dottera skal lære seg mest mogleg. Mor (case II) erfarer det vidare som ei utfordring for kvaliteten i utbyttet at skilnaden mellom dottera og medelevarane vert større. Dette gjeld spesielt det sosiale utbyttet til jenta, fordi ho ynskjer at nokon vil vere ven med dottera utan at det er organisert av vaksne, men fordi noko har lyst til det. I den samanheng viser mor (case II) til at ho trur dottera sitt sosiale læringsutbytte kan aukast ved at jenta startar på ein ungdomsskule med tilrettelagt avdeling for elevar med utviklingshemming. Denne erfaringa kan sjåast i samanheng med studien til Tøssebro og Wendelborg (2010). I sin studie fann dei at elevar med utviklingshemming deltek mindre i klasserommet ved slutten på barneskulen. På same tid har Asbjørnslett et.al (2013) vist til at elevar med fysiske funksjonshemmingar i mange tilfelle knyt sterkare venskap til kvarande enn til menneske utan ei fysisk funksjonshemming. Dette var truleg fordi dei hadde ein betre forståing for kvarandre sin situasjon. Spørsmålet i denne samanheng er om dette kan overførast til elevar med Downs syndrom der vanskar med kognisjon er ein del av biletet? Studien til Laws og Kelly (2005) og Guralnick et.al (2011) fant at elevar med typisk utvikling kan ha meir positive haldningar til Downs syndrom når dei får informasjon om kva Downs syndrom er. Korleis elevane utviklar venskap til elevar med Downs syndrom kunne også henge saman med kva haldningar læraren hadde til eleven med syndromet. Guralnick (2011) peika i den samanheng på at korleis læraren støttar eleven med Downs syndrom i å forstå reglar og sosiale kodar i leika kan ha betydning for eleven sin sosiale interaksjon med klassekameratane. Dette kan tyde på at læraren sine haldningar og læraren si støtte i eleven sin sosiale interaksjon med klassekameratane kan ha tyding for kvaliteten på det sosiale utbyttet til eleven med Downs syndrom.

Mor til Mikkel sine forventningar til læringsutbytte i skulen er litt annleis. Mor til Mikkel gav uttrykk for å ha låge forventningar til sonen sitt læringsutbytte ved skulestart. I etterkant har mor derimot bitt positivt overraska over sonen sin progresjon i skulen, dette gjeld spesielt på det språklege og motoriske områda. På same tid uttrykker mor at sonen framleis har vanskar med å uttrykke seg og bli forstått. Dette trur mor kan vere utfordrande for sonen sitt læringsutbytte i skulen. Dette kan sjåast i samanheng med studien til Audrey (2018) som viser til at foreldre erfarer det som ein tilstrekkeleg inkluderande praksis når barnet si språkutvikling vert støtta. Ettersom mor (case I) erfarer at sonen har progresjon i språkutviklinga si kan dette tyde på at ein viktig eigenskap ved opplæringa til Mikkel er å få støtte i språkutviklinga slik at det over tid kan verte enklare for Mikkel å uttrykke seg.

Erfaringar kring kvalitet i utbyttet av opplæringstilbodet kan vere eit resultat av korleis

aktørane erfarer kvalitet på områda medverknad, deltaking og fellesskapen (Haug, 2014). I det vidare vert det sett på erfaringar kring kvalitet i medverknad, deltaking og fellesskapen.

5.2 Erfaringar om kvalitet i medverknad i opplæringstilbodet

Praktisering av medverknad handlar om å realisere demokratiske prinsipp i skulekvardagen.

Dette kan kjenneteiknast ved at alle partar føler at deira røyst vert høyrd og forstått (Haug, 2014). Mødrene i begge case erfarer at deira vilkår for medverknad på opplæringstilbodet til barna er teke tilstrekkeleg i vare. Dei kjenner seg høyrd og forstått. I case I var derimot situasjonen til mor annleis for nokre år sidan. Mor (case I) erfarte at hennar vilkår for medverknad ikkje var tilstrekkelege ved sonen sin skulestart. Mor erfarte at Mikkel sine behov for struktur og tryggleik ikkje var teke tilstrekkeleg i vare, noko som bidrog til stress for både henne sjølv og sonen. Situasjonen løyste seg ikkje før mor uttrykte sinne og frustrasjon over skuleadministrasjonen si organiseringa av vikarar kring Mikkel. Dette funnet kan sjåast i motsetnad til studien til Gilson et.al (2018), der det vart peika på at foreldre kjende det som vanskeleg å uttrykke egne behov og å spørje om hjelp. I denne studien ser det ut til at mor til Mikkel ikkje kjende det som vanskeleg å seie ifrå, men ho kjende det truleg som utfordrande å bli høyrd og forstått. Salomone et.al (2018) viser vidare til at dersom foreldre ikkje opplever å bli høyrd angående saker kring eige barn kan det gå på kostnad av den psykisk helsa til foreldra. Samarbeid med foreldre kan vidare vere viktig fordi Patton et.al (2018) peikar på at foreldre til barn med psykisk utviklingshemming kan oppleve auka stress i kvardagen knytt til barnet sine hjelpebehov. Dette kan tyde på at skulen si støtte og forståing ovanfor foreldra sine perspektiv og meiningar kan ha betydning for kvardagslivet til både foreldre og eleven. Dette kan vidare knytast opp mot studien til Kendall (2019) som peikar på ei rekke fremjande eigenskapar ved ein inkluderande praksis i skulen. Fremjande eigenskapar vart skildra som at foreldra si røyst vart høyrd og at skulen anerkjende at foreldre i dei fleste tilfelle har ekspertkunnskap i å støtte barnet med Downs syndrom. Dette kan vidare sjåast i samanheng med korleis Spesialpedagogen (case I) erfarer at foreldra til Mikkel får medverke på opplæringstilbodet hans. Mellom anna fortalde Spesialpedagogen (case I) «at den informasjonen ho får av foreldra skal takast like alvorleg som om ein lege gav henne informasjonen». Denne haldninga kan tyde på Spesialpedagogen anerkjenner og tek til seg foreldra sine kunnskapar om korleis Mikkel kan støttast i si utvikling og læring.

På same tid er Spesialpedagogen (case I) usikker på om foreldra får medverke i tilstrekkeleg grad på opplæringstilbodet til Mikkel. I den samanheng har foreldre rett på å medverke på opplæringstilbodet ved utarbeidinga av IOP-en til barnet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spesialpedagogen (case I) peika i dette tilfellet på at foreldra

til Mikkel får moglegheit til å lese IOP- en for å medverke på opplæringstilbodet, men ho er usikker på om foreldra gjer det. Dette kan tyde på at foreldra kanskje ikkje er aktivt involvert i utarbeidinga av IOP-en, men at dei truleg har gode vilkår for å medverke på andre måtar, slik som ved henting og levering på skulen.

I begge case peikar lærarane på at dei nyttar strukturerte val som ein metode for elevmedverknad i skulekvardagen. Både Mikkel og Amanda får velje mellom ulike arbeidsoppgåver og aktivitetar innanfor fastsette rammer. I begge case vert det også vist til at dersom medbestemminga skjer utanfor fastsette rammer kan det føre til at læringssituasjonane kjem ut av kontroll. Hensikta med val derimot er å motivere til læring, i følge erfaringane til lærarane i case II. Viktigheita av å nytte val som motivasjon for læring kan sjåast i samanheng med sjølvbestemmingsteoriar. Deci og Ryan (2012) legg fram at dersom ein aktivitet gjennomførast på grunnlag av autonom motivasjon kan det opplevast som lettare å gjennomføre aktiviteten. Dette kan også tyde på at dersom eleven er motivert kan det gjeve ei kjensle av å meistre det miljøet ein lærer i. På same tid kan det å legge til rette for motivasjon for læring vere spesielt viktig for elevar med Downs syndrom fordi elevane kan oppleve auka vanskar med konsentrasjonen (Patel, et.al 2018). Dersom eleven jobbar med ei motiverande oppgåve kan det bidra til å forlenge merksemdsfokuset kring ei læringsoppgåve (Audrey, Redpath, & Lionello-Denolf, 2018). Viktigheita av å motivere elevane for læring kan vidare sjåast i samanheng med studien til Gilmore og Cuskelly (2009). Dei peikar på at meistringsmotivasjon kan vere ein like viktig, eller kanskje også viktigare føresetnad for læring framfor eleven med Downs syndrom sine kognitive føresetnadar.

I neste del, del 5.3, vert det drøfta korleis aktørane erfarer kvalitet i deltaking for elevane med Downs syndrom, der spesielt vilkår for deltaking i fellesskapen, samt fordelar og dilemma knytt til rettleiing og undervisning i ein-til-ein læringssituasjonar.

5.3 Erfaringar om kvalitet i elevdeltaking i opplæringstilbodet

Elevdeltaking i skulekvardagen er i denne samanheng forstått å vere ein føresetnad for det sosiale og faglege utbyttet i opplæringa, der eleven opplever vilkår for utbytte av den same fellesskapen og får bidra til fellesskapen. Vilkåra for elevdeltaking bør skje på eleven sine premiss (Haug, 2014). På same tid understrekar Brooks et.al (2015) at deltaking i fellesskapen kan vere tenleg for elevane si faglege og sosiale utvikling. I den samanheng peikar mødrene i denne studien på at det er kvalitet i barnet si deltaking når den går på barnet sine premiss og når dei positive situasjonane i deltakinga vert lyfta fram. I begge case vert det av aktørane i

denne studien peika på at Mikkel og Amanda sine vilkår for deltaking i fellesskapen kan vere avhengig av den ordinære undervisninga si organisering. I dette arbeidet erfarer spesielt lærarane at planlegging er viktig for å legge til rette for elevdeltaking, der eit dilemma er at omsynet til enkelteleven ofte kjem i konflikt med omsynet til fellesskapen. I den samanheng har aktørane vist til at dei i somme tilfelle må tenkje alternativ i høve Mikkel og Amanda si deltaking i skulekvardagen, der alternativet kan vere å sjå på kva klassekameratane gjer, framfor direkte engasjement i ein aktivitet (Haug, 2014).

Mødrene peikar på at deltaking i den ordinære undervisninga kan vere fremjande for borna deira dersom den tek utgangspunkt i noko dei er streke på, som til dømes teiknspråk, eller når det er tilrettelagt for ulike aktivitetar inne i klasserommet. Dette kan vidare sjåast i samanheng med Coster et.al (2013) sine forskingsresultat. Forskargruppa sine resultat synte at deltaking i ustrukturerte aktivitetar kan møte alle lag av elevar. Ein fordel med deltaking i slike samanhengar kan vere at eleven får praktisere og utvikle sosiale dugleikar. På ei anna side kan antal deltakarar vere eit utfordring, i følgje Coster et.al (2013). Dette fordi antal deltakarar kan stille overveldande krav til kognitiv kapasitet. I den samanheng gjev Spesialpedagogen og Kontaktlæraren (case II) uttrykk for at det kan vere krevjande for Amanda å delta i ustrukturete aktivitetar. Det erfarast som krevjande for Amanda å følgje med på raske skifta i aktivitetar og å følgje og forstå dei sosiale kodane i leik der det er mange barn. Det kan fungere betre for Amanda å forhalde seg til meir definerte aktivitetar.

Elevdeltaking kan sjåast i samanheng med utvikling av sjølvstende. For elevar med Downs syndrom kan utviklinga av sjølvstende ta lenger tid ettersom den kognitive utviklinga kan gå litt seinare (Verdas helseorganisasjon, 2015). Mellom anna legg mor (case I) vekt på at sonen har behov for rettleiing for å lære seg å bli sjølvstendig. På same tid seier Spesialpedagogen til Mikkel at guten no meistrar meir utan rettleiing i skulen. Det spesielle i denne situasjonen, er ut frå Spesialpedagogen (case I) sitt syn at utviklinga av sjølvstendedugleikane tek lenger tid. Utvikling av sjølvstende kan sjåast i samanheng med språkvanskar. Cuskelly et.al (2016) vist til at språk kan vere ein viktig eigenskap for å kunne guide seg sjølv gjennom ein sjølvreguleringsprosess. Ettersom Mikkel har vanskar med språket kan dette tyde på at rettleiing er ein viktig eigenskap ved opplæringstilbodet til Mikkel slik at han over tid oppnår meir meistring knytt til sjølvstendig deltaking i fellesskapen.

Funn tyder på at aktørane erfarer dilemma knytt til den rettleiinga og støtta som elevane med Downs syndrom får i skulen. I case II peikar særleg Spesialpedagogen og mor til Amanda på dilemma knytt til utvikling av sjølvstende. Mor (case II) legg vekt på at det kan vere vanskeleg å sleppe tak i dei situasjonane der Amanda har vaksenstøtte fordi dei som

vaksne kring Amanda vert glade i og vande med rutinane. Utfordringa her kan ligge i kva det er som vert prioritert og står i fokus i opplæringa til Amanda. Dette kan tyde på at utviklingsperspektivet kjem i bakgrunn, ettersom slik det er organisert no fungerer bra. Liknande med dette, peikar Spesialpedagogen til Amanda på at det er eit dilemma at jenta vert knytt til læring i ein-til ein situasjonar. Aktørane (case II) erfarer i den samanheng at dilemmaet ligg i at Amanda tek meir kontakt med vaksne framfor klassekameratane. Samstundes erfarer Spesialpedagogen det som positivt at Amanda får konsentrert seg om den faglege læringa på eiga læringsrom og at ho trivast med å ha støtte i ein vaksen. På den andre sida peika Spesialpedagogen (case II) på at faren med å ha støtte og rettleiing av ein tilsett kvar skuledag kan hemme Amanda si utvikling av sjølvstende. Dette kan sjåast i samanheng med forskingsstudien til Audrey et.al (2018). Forskargruppa viser til at ein typisk inkluderande praksis i skulen for elevar med Downs syndrom handlar om læring i ein-til ein situasjonar. Ei slik organisering bidreg nødvendigvis ikkje til å vere ein deltakar i fellesskapen. I det motsette tilfellet kan systematisk og gradvis arbeid med dugleikar som gjer barnet sjølvstendig praktiserast (Audrey et.al, 2018). I forskinga til Audrey et.al (2018) kom det fram at elevar med Downs syndrom kan dra fordel av systematisk øving i å vere ein sjølvstendig deltakar i skulen. I case II kom det fram at aktørane har starta litt med dette. Mellom anna går Amanda frå SFO og til klasserommet på eigahand, og ho har ikkje lenger vaksenstøtte i garderoben om morgonane for å få tid åleine med klassekameratane. Erfaringane til aktørane om kvalitet i deltaking heng saman med korleis aktørane erfarer kvalitet skulefellesskapen. I neste del, del 5.4 vert det sett nærare på korleis aktørane erfarer at Mikkell og Amanda meistrar og lærer i klassefellesskapen og på læringscenter utanfor skulen.

5.4 Erfaringar om kvalitet i fellesskapen i opplæringstilbodet

Deltaking i skulefellesskapen kan kjenneteiknast ved at alle elevane deltek i ei gruppe eller ein klasse der dei får delta i det sosiale livet i skulen (Bachmann & Haug, 2006). I case II legg mor vekt på at kvalitet i fellesskapen for Amanda kan kjenneteiknast ved at jenta føler seg god nok, sjølv om ho ikkje alltid deltek og bidra på same måte som medelevane. Dette kan sjåast i samanheng med det Grue (2004) skriv om anerkjenning av eiga funksjonshemming som eit kroppsleg fenomen. I den samanheng vert det peika på viktigheita av å anerkjenne funksjonshemming som ein integrert del av eige liv. Dette kan tyde på at det er viktig at skulefellesskapen har eit klima som opnar opp for å både vere akseptert som den ein er, samstundes som den enkelte eleven kjenne eiga funksjonshemming som eit kroppsleg

fenomen og integrert del av livet. For at Amanda skal føle seg som ein del av klassen, sjølv om ho er mykje ute av fellesundervisninga erfarer Spesialpedagogen (case II) og Kontaktlæraren (case II) det som kvalitet i fellesskapen for Amanda når dei har felles rutinar i løpet av dagen som alle elevane deltek i. På den måte arbeider dei for at Amanda skal kjenne seg som ein del av klassen og for at klassen skal kjenne at Amanda er ein del av den. Dette kan tolkast som at lærarane i case II jobbar med ei fellesskapskjensle ut frå å ha faste haldepunkt i løpet av dagen der alle skal ha gode føresetnadar for deltaking i fellesskapen.

I tillegg ser lærarane (case II) det som viktig at det er romslegheit for at ein del ting vert annleis for Amanda, men at dette skal vere ein naturleg del av klassen. Dette kan sjåast i lys av tidlegare lærarerfaringar med å ha eit barn med utviklingshemming i klassen. Studien til Horzum og Izci (2018) viser til splitta haldningar med å ha ein elev med funksjonshemming i det ordinære klasserommet. I denne studien var det peika på som meir akseptert å ha ein elev med fysisk funksjonshemming samanlikna med ein elev med ei psykisk utviklingshemming i klasserommet. Årsaka til dette ver grunna i at lærarane meinte opplæringa for elevar med psykisk utviklingshemming beste kunne organiserast utanfor den ordinære opplæringa. Enkelte lærar meinte at det gjekk negativt utover elevar med typisk utvikling å ha ein elev med psykisk utviklingshemming i klassen. Andre funn i studien peika på positive erfaringar med at alle elevane fekk undervisning i den same fellesskapen ettersom det lærte barna å sosialisere seg med kvarandre.

I begge case kjem det fram at mødrene har eit ynskje om at born skal få utvikle seg meir saman med andre born med utviklingshemmingar, ettersom dei erfarer at borna opplever meir meistring saman med andre barn med utviklingshemmingar. Dette ønsket vert grunna i mødrene ofte erfarer at deira barn kjem til sist og at dei ikkje har like vilkår som medelevane for å kunne hevde seg og oppleve tilstrekkeleg med meistring i skulefellesskapen. Dette kan sjåast i samanheng med forskinga til Gilmore et.al (2015). Dei studerte meistringsmotivasjon med særleg merksemd på korleis eleven med Downs syndrom sine preferansar for uthald under ein aktivitet for å oppnå meistring. Resultat deira peika på at mindre meistringsmotivasjon nødvendigvis ikkje er eit karaktertrekk ved menneske med Downs syndrom, men det kan vere ein individuell eigenskap, uansett utviklingshemming eller ikkje. Korleis meistringsmotivasjonen kjem til syne kan ha bakgrunn i korleis det er lagt til rette for motivasjon i ein læringsaktivitet. Korleis eleven sin meistringsmotivasjon kjem til syne kan også kome av tidlegare meistringserfaringar i samspel med andre barn. Coster et.al (2013) viser til at strukturerte aktivitetar med konkurransepreg kan gjeve barn med psykisk utviklingshemming negative erfaringar med andre barn ettersom moglegheitene for å kunne

hevde seg i slike samanhengar kan vere små. Dette kan samanliknast med ein liknande studie gjennomført av Gilmore et.al (2015). Dei fann ingen samanheng mellom psykisk utviklingshemming og manglande meistringsmotivasjon. Det som kunne ha tyding for eleven si meistringskjensle kan ha samanheng med korleis aktiviteten er strukturert. Dette kan tyde på at merksemd kring høg grad av struktur i ulike aktivitetar kan bidra til korleis eleven meister eller erfarer meistring i fellesskapen av andre barn. Dette kan igjen tyde på viktigheita av å legge til rette for positive meistringserfaringar i skulefellesskapen. For å legge til rette for desse eigenskapane i skulen kan igjen tilpassa opplæring vere eit viktig hjelpemiddel for å realisere idealet om ein inkluderande skulepraksis (Kunnskapsdepartementet, 1998).

I begge case kjem det fram at elevane ein dag i veka får undervisning på eit læringscenter og at spesialundervisninga stort sett er organisert på eit eigne læringsrom. Dette kan sjåast i samanheng med Haug (2014) sine resultat som synte at heile 80 prosent av spesialundervisninga vert organisert utanfor klasserommet. I denne studien er erfaringane med kvalitet i denne organiseringa av spesialundervisninga noko ulike. I case I erfarer mor og Spesialpedagogen det som fremjande for Mikkel si læringa å ta del i opplegget på læringscenteret, og at dei difor ynskjer at han skal få ein ekstra dag i veka på dette tilbodet. Særleg mor (case I) peikar på at læringscenteret er tilfredsstillande for Mikkel fordi han får vere saman med barn på læringscenteret som han kanskje har fleire fellestrekk med framfor klassekameratane. Mor erfarer også at Mikkel på denne plassen har større vilkår for å kunne hjelpe andre og å bidra med noko til fellesskapen. Dette kan tolkast som at Mikkel lærer og meistrar godt, og kanskje betre på læringscenteret framfor på skulen. I case II derimot er erfaringane med undervisninga på læringscenteret noko annleis. I dette tilfellet erfarast det ikkje som at Amanda sine preferansar for læring og utvikling vert møtt på ein tilfredsstillande måte. På same tid vert det i case II peika på som naudsynt for Amanda si faglege læring å få den i ein-til ein situasjonar ettersom det erfarast som utfordrande for jenta å konsentrere seg i klasserommet. I den samanheng kan det setjast spørsmål til om organiseringa av spesialundervisninga til elevane med Downs syndrom er ekskluderande eller om det går føre seg innanfor ein kvalitetsutviklande praksis ved skulen?

På den eine sida peikar Bjørnsrud (2014) på at omgrepa inkludering og ekskludering står i eit komplimentert forhold til kvarandre, i den tyding at det alltid vil eksistere elevar som står utanfor og innanfor fellesskapen i skulen. I tillegg understrekar Mitchell (2005) at det kan eksistere legitime årsaker til å ekskludere elevane frå fellesskapen dersom hjelpebehova er så store at dei ikkje kan tilfredsstillast innanfor den ordinære opplæringa. På same tid peikar Thygesen et.al (2011) på at det i skulen alltid vere elevar med hjelpebehov der opplæringa

best kan organiserast utanfor den ordinære skulen. Ut frå erfaringane til aktørane kan dette tolkast som at ei ekskluderande praksis kan vere naudsynt for at elevane skal få konsentrert seg om den faglege læringa. På same tid har aktørane vist til det som viktig med ein balansegang mellom å vere på klasserommet og på eige læringsrom. I det tilfellet peikar Florian (2008) på at elevar med særskilde behov kan vere spesielt sårbare for ekskludering frå fellesskapen ettersom det kan bidra til stigmatiserande haldningar kring ei gruppe menneske. I tillegg vert det peika på at formålet med ein inkluderande praksis i skulen er at den skal romme alle lag av elevar uansett hjelpebehov (UNESCO, 1994). Samstundes er noko med hensikta til ein inkluderande praksis ved skular å fjerne skiljet mellom elevar med og utan særskilde behov for tilrettelegging i skulen (Florian, 2008). I den samanheng viser Coster et.al (2013) til at elevar som får spesialundervisning utanfor klasserommet kan vere særleg sårbare for ekskludering frå fellesskapen. Spørsmålet i denne samanheng kan vidare handle om det er hemmande for kvalitetsutviklinga i opplæringa til Mikkel og Amanda å gjennomføre mesteparten av spesialundervisninga utanfor klassefellesskapen? Dette kan sjåast i samanheng med at Bachmann og Haug (2006) skriv at det som er fremjande for læringsutbytte på somme område, kan vere utfordrande for læringsutbyttet på andre område. I dette tilfellet ser det ut til at organiseringa av fagleg læring i ein-til ein læringssituasjonar er ein fremjande eigenskap for elevane sitt faglege læringsutbytte, men det kan også gå på kostnad av direkte deltaking og engasjement i klassefellesskapen.

I denne delen har det vore sett på at forventningane til læringsutbyttet truleg er styrt av den forventa måloppnåingane i IOP-ane til Mikkel og Amanda. Det erfarast som kvalitet i opplæringa når det ligg god planlegging bak undervisningssituasjonane samt at planen i IOP - en vert følgd aktivt gjennom heile året. Læring i ein-til ein situasjonar ser ut til å vere fremjande for elevane si faglege læring og utvikling i skulen, men det erfarast samstundes dilemma knytt til sjølvstendeviklinga til elevane. Det erfarast også som kvalitet i opplæringa når det er tydelege rammet og struktur i læringa til elevane, på same tid som det sjåast som kvalitet i medverknad når det er tydeleg grensesetjingar innanfor vilkåra for å kunne påverke eigen skulekvardag. Det erfarast av aktørane som kvalitet i fellesskapen når det innanfor deltakinga i fellesskapen er lagt til rette for at elevane erfarer meistring i sosiale samanhengar. I neste del, del 6.0 vert det presentert ei avslutning på denne studien.

6.0 Avslutning

Problemstillinga for studien handla om korleis aktørane erfarer kvalitet i opplæringstilbodet til to elevar med Downs syndrom. Studien har omfatta to case der det har vore sett på korleis aktørane kring elevar med Downs syndrom erfarer kvalitet i opplæringstilboda sett i lys av prinsipp for ein inkluderande skule. Det er nytta ei kvalitativ tilnærming der datainnsamlinga gjekk føre seg ved bruk av kvalitativt forskingsintervju og fokusgruppeintervju.

I etterkant av dette prosjektet har eg utvida førforståinga mi for temaet kvalitet i opplæringa og Downs syndrom. Eg hadde ei førforståing av at foreldre kan vere meir oppteken av at barnet trivast enn kva læringsutbytte det har av skulekvardagen år for år. Ei anna del av førforståinga mi var at spesialpedagogar og kontaktlærarar undervurderer læringspotensialet som barn med Downs syndrom har, der kanskje læringsutbyttet ville vere undertrykte prinsipp når eg etterspør deira erfaringar om eleven med Dows syndrom sin kvalitet i fellesskapen, i medverknad, i elevdeltaking og i utbyttet av skuletilbodet. I tillegg var førforståinga mi at barn med Downs syndrom får spesialundervisning deltek lite i klassefellesskapen. Eg har fått endra førforståinga mi til å forstå at kvalitet i opplæringstilboda for elevar med Downs syndrom kan vere meir kompleks og samansett. Funn i denne studien har endra førforståinga mi til at lærarane sine forventningar til eleven sitt utbytte kan vere styrt av læringsmål i IOP-en. Forventningane til eleven sitt læringsutbyttet var litt ulikt hjå mødrene. Her var det både peika på låge forventningar til læringsutbytte (case I) og forventningar om å lære mest mogleg (case II).

Utfordringar med å legge til rette for kvalitet i læringsutbytte var både knytt til eleven si språkutvikling (mor case I) og at skilnaden mellom eleven med Downs syndrom og klassekameratane vert større (mor case II). Ut frå lærarane sine erfaringar kan ei utfordring for kvaliteten på utbyttet ligge i manglande tid til planlegging. Etter at lærarane fekk meir tid til planlegging kjenner dei meir meistring i arbeidet sitt, noko som truleg er til fordel for eleven sitt læringsutbytte. Det erfarast også som kvalitet i opplæringa når elevane får medverke gjennom bruk av val og når foreldre sine perspektiv på opplæringa vert forstått. Når det gjeld deltaking ser det ut til å vere einigheit i at den bør skje på elevane sine premiss, samstundes som det erfarast som eit dilemma at eleven og dei vaksne vert vande med dei rutinane der eleven har vaksenstøtte, noko som kan hemme eleven si utvikling av sjølvstendig deltaking i fellesskapen. Når det gjeld deltaking i fellesskapen kan den kome i konflikt med omsynet til

progresjon av fagleg læring. Det såg ut til at elevane hadde behov for skjerming frå fellesskapen for å skape kvalitet i den faglege læringa. Dette vart sett på som eit dilemma i forhold til direkte engasjement og deltaking i klassefellesskapen. Det ser også ut til å ligge til grunn ei relasjonell forståing av utviklingshemming ettersom aktørane peikar på både forståing for eleven sine individuelle hjelpebehov samstundes som det peikast på tilretteleggingar i miljøet rundt eleven for å kunne skape kvalitet i opplæringstilboda for Mikkel og Amanda.

Alt i alt ser ut til at aktørane erfarer ein tilstrekkeleg kvalitet i opplæringstilboda på områda utbytte, medverknad, deltaking og fellesskapen. Samstundes erfarer dei utfordringar med å utvikle kvaliteten i opplæringa, der tilstrekkeleg kvalitet på eit område kan erfarast som mindre kvalitet på eit anna område. Dette gjeld truleg omsynet til fagleg læring kombinert med omsynet til sosial læring. Det ser ut til at det som er kvalitet for det faglege utbyttet kan gå på konsekvens av direkte engasjement og deltaking i klassefellesskapen.

Vidare forskning i feltet er viktig for å få meir kunnskap om spesialundervisninga sin kvalitet. Alle dei ressursane vi set inn i spesialundervisninga må vi stadig evaluere. I eit vid definering av kvalitet skal alle aktørane si oppleving undersøkjast og analyserast. Eit case studie design kan berre peika på sanningar og forståingar innanfor ein samanheng, eller i ein utvald kontekst. Likevel kan mange nok case studies seie noko om eit heilt felt. I tillegg hjelper også vidare case studies innanfor feltet oss til å sjå kor forskjellige erfaringane er, og kor viktig differensiering er i møte med einskildeleven.

For framtida hadde det vore interessant å sett nærare på foreldre, spesialpedagogar og kontaktlærarar sine forventningar til læringsutbytte i skulen for elevar med Downs syndrom. I den samanheng hadde det vore interessant å sett nærare på kva som styrer læringsforventningane. I tillegg hadde det vore interessant å sett nærare på fedreperspektivet på opplæringstilboda til barn med Downs syndrom. For framtida kan det også vere interessant å forske på korleis skular legg til rette for sjølvstendig deltaking i fellesskapen for elevar med Downs syndrom. Det interessante i den samanheng kan vere å sjå på om det kan bidra til å auke det sosiale og faglege læringsutbyttet til elevar med Downs syndrom?

7.0 Litteraturliste

- Aabrekk, H. (2018, 05 14). *Å fjerne spesialundervisningen kan være begynnelsen på en lenge etterlengtet systemendring*. Hentet fra Utdanningsnytt:
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/mai/a-fjerne-spesialundervisningen-kan-vare-begynnelsen-pa-en-lenge-etterlengtet-systemendring/>
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, H. G., & Helseth, S. (2013). Friendship in all directions: Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2(26), ss. 108-118.
- Atasoy, R., & Sevim, C. (2018). Evaluation of Coping Strategies with Stress of Parents Who Have Mentally Disabled Children in Northern Cyprus. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), ss. 1129-1140.
- Audrey, G., Redpath, C. C., & Lionello-Denolf, K. M. (2018). Case Study: Extension of a Systematic Data Based Reinforcement System to Increase Independence in Public.School Inclusion Settings to a Student wit Down Syndrome and Intellectual Disability. (Case study). *Education & Treatment of Children*, 3(41), ss. 345-355.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr.62*. Møreforskning. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2006). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Volda: Møreforskning.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working Memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Bele, I. (2012). *Språkvanskar, teoretiske perspektiv og praktiske utfordringar* . Oslo: Cappellen Akademisk Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Booth, T. (1998). From special education to inclusion and exclusion. I P. Haug, & J. Tøssebro, *Theoretical perspectives on special education* (ss. 43-58). Oslo: HøyskoleForlaget AS - Norwegian Acadmic Press.
- Brooks, A. B., Floyd, F., Robins, L. D., & Chan, Y. W. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 7(59), ss. 678-687.
- Bråten, S. (1998). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Coster, W., Bedell, G., Law, M., Liljenquist, M., Kao, K., Khentani, C.-K. M., & Teplicky, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, 4(39), ss. 535-543.
- Cuskelly, M., Gilmore, L., Glenn, S., & Jobling, A. (2016). Delay of gratification: a comparison study of children with Down syndrome, moderate intellectual disability and typical development. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(9), ss. 865-873.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, Personality, and Development Within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. I R. M. Ryna, *The Oxford Handbook of Human Motivation* (ss. 85-107). Oxford: Oxford University Press.
- Faragher, R., Stratford, M., & Clarke, B. (2017). Teaching Children with Down Syndrome in Inclusive Primary Mathematics Classrooms. *Australian Mathematics Classrooms*, 4(22), ss. 13-16.
- Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher Stress and Social Support Usage. *Brock Educational Journal*, 2(26), ss. 62-68.
- Flôres, F. S., Rodrigues, L. P., Competti, F., Lopes, F., & Cordovil, R. (2019). Affordances for Motor Skill Development in Home, School, and Support Environments: A Narrative Review. *Perceptual and Motor Skills*, 0(0), ss. 1-23.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), ss. 813-828.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), ss. 813-128.
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2009). A longitudinal study of motivation and competence in children with Down syndrome: early childhood to early adolescence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), ss. 484-492.
- Gilmore, L., Cuskelly, M., & Browning, M. (2015). Mastery Motivation in Children with Intellectual Disability: Is there Evidence for a Down Syndrome Behavioural Phenotype? *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(3), ss. 265-275.
- Gilson, K.-M., Davis, E., Corr, L., Stevenson, S., Williams, K., Reddihough, D., . . . Waters, E. (2018). Enhancing support for the mental wellbeing of parents of children with a disability: Developing a resource based on the perspectives of parents and professionals. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 4(43), ss. 463-472.
- Gjærum, B., & Grøsvik, K. (2002). Psykisk utviklingshemming/mental retardasjon. I B. Gjærum, & B. Ellertsen, *Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv* (ss. 206-251). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringar*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, C. L. (2011). The Peer Social Networks of Young Children with Down Syndrome in Classroom Programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(4), ss. 310–321.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog* (ss. 137-15). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hauerwas, L. B., & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education*, 3(22), ss. 306-322.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: abstrakt forlag.
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Den Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Horzum, T., & Izci, K. (2018). Preservice Turkish Teachers Views and Perceived Competence Related to Inclusive Education. *Journal of Education and e-Learning Research*, 2(5), ss. 131-143.
- Humle, C. (2009). Understanding Development Cognitive Disorders: Progress and Prospects. I C. Humle, *Developmental disorders and language learning and cognition* (ss. 327-354). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kendall, L. (2019). Supporting children with Downs syndrome within mainstream education settings Parental reflections. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 2(47), ss. 135-147.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weiß, S. (2016). How to cope with Stress in Spesial Needs Education? Stress-inducting dysfunctional of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, 2(31), ss. 202-219.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). § 5-3. *Sakkunnig vurdering*. Hentet fra Opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om tilpassa opplæring*. Hentet fra Opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Rett til spesialundervisning*. Hentet fra Opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.21, Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* . Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Kvistad, k., & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappellen Akademisk Forlag.

- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), ss. 79-99.
- Legg, S., & Hutter, M. (2006). *A Collection of Definitions of Intelligence*. Hentet fra <https://arxiv.org/abs/0706.3639>
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational*, 3(62), ss. 179-300.
- Mitchell, D. R. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. Oxfordshire: Routledge.
- NAKU. (2019). *Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming*. Hentet fra Nasjonalt kompetansesenter om utviklingshemming: <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10>
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hannestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., . . . Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Oslo : Fagbokforlaget.
- Norwich, B. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), ss. 482-502.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Patel, L., Warmerdam, K. W., Leifer, N., & Hickey, F. (2018). Characteristics of Individuals with Downs syndrome. *Journal of Mental Health Research Disabilities*, 11(3).
- Patton, K. A., Ware, R., MCPerson, L., Emmerson, E., & Lennox, N. (2018). Parent-Related Stress of Male and Female Carers of Adolescents with Intellectual Disabilities and Carers of Children within the General Population: A Cross-Sectional Comparison. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1(31), ss. 51-61.
- Patton, S., & Hutton, E. (2017). Exploring the Participation of Children with Down Syndrome in Handwriting without Tears. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 2(10), ss. 171-184.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærarstudentar*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Powell, J. L., Pringle, L., & Greig, M. (2017). Investigation of the Association Between Motor Stereotypy Behavior With Fundamental Movement Skills, Adaptive Functioning, and Autistic Spectrum Disorder Symptomology in Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Child Neurology*, 60(9), ss. 1189-1198.
- Salomone, E., Leadbitter, K., Aldren, C., Barret, B., Byford, S., Charman, T., . . . Slonims, V. (2018). The Association Between Child and Family Characteristics and the Mental Health and Wellbeing of Caregivers of Children with Autism in Mid-Childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 4(48), ss. 1189-1198.

- Skogedal, E. (2018, 05 30). *Vi treng retten til spesialundervisning!* Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/mai/vi-treng- retten-til- spesialundervisning/>
- SN. (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Oslo : Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Steinar, K., & Svend, B. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Thygesen, R., Briseid, G. L., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Kovac, V. B. (2011). Er generell spesialpedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2(95), ss. 103-114.
- Tveit, A. D., & Cameron, D. L. (2012). Utfordringer når foreldre skal medvirke på tjenestetilbudet til eget barn. *Nordic studies in education*, 3/4(32), ss. 321-332.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Actions on Special Needs World. Conference on Special Needs Education. Access and Quality*. Paris : UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte- behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Vellody, K. (2018). *BMJ Best Practice Downs syndrome*. London : BMJ Publishing Group .
- Verdas helseorganisasjon. (2015). *ICD-10:Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av beslektede helseproblemer*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010). Educational arrangements and social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), ss. 497-512.
- Wilde, L., Mitchell, A., & Oliver, C. (2016). Differences in Social Motivation in Children with Smith–Magenis Syndrome and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, ss. 2148-2159.
- World Health Organization. (2003). *Investing in mental health*. Geneva: Nove Impression.

Vedlegg 1: e-post utlysning

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Fra [MARITA KVAMME](#) 

Til 

Dato 28.01.2019 09:50

Hei!

Mitt namn er Marita Kvamme og eg er på leiting etter informantar til masteroppgåva mi. Eg studerer master i spesialpedagogikk ved høgskulen i Volda og skriv om korleis lærarar og foreldre erfarer opplæringstilbodet til elevar med psykisk utviklingshemming i grunnskulen.

Utgangspunktet for prosjektet er eit case med ein elev som har psykisk utviklingshemming. Eg ønsker å gjennomføre eit gruppeintervju med lærarane til ein elev med psykisk utviklingshemming og eit intervju med foreldra til eleven med psykisk utviklingshemming. Intervjua vil handle om kva erfaringar lærarane og foreldra har med opplæringstilbodet til eleven med psykisk utviklingshemming.

Ta gjerne kontakt på telefon: 911 96 829 eller e-post: m-kvam2@online.no dersom ønske om meir informasjon.

Send gjerne e-posten vidare dersom du veit om nokon som kan ha interesse av å delta.

Venleg helsing
Marita Kvamme

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

6.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysningar



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Erfart kvalitet i opplæringsstilbødet for to elevar med psykisk utviklingshemming: Eit foreldre - og lærarperspektiv

Referansenummer

940411

Registrert

21.11.2018 av Marita Kvamme - maritkva@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torhild Erika Lillemark Høydalsvik, hoeydalt@hivolda.no, tlf: 70075333

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marita Kvamme, m-kvam2@online.no, tlf: 91196829

Prosjektperiode

01.12.2018 - 30.05.2019

Status

01.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

01.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil vere i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 01.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysningar endrer seg, kan det vere nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bc491a1-b0a4-4ebd-83ff-6bb19e90bb4>

1/3

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige personopplysninger frem til 30.05.2019.

LÆRERENS TAUSHETSPLIKT

I prosjektet skal foreldre til en elev med psykisk utviklingshemming og elevens lærer intervjues. Det vil derfor innhentes særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold om eleven, fra foreldre og fra lærer. Elevens foreldre skal samtykke til at lærer kan uttale seg om eleven, og på denne måten oppheves lærerens taushetsplikt. Læreren må informasjon om at deres taushetsplikt er opphevet av foreldrene.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekrefteelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Vedlegg 3: Spørsmål til pedagogane om å delta i studien

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt. Formålet er å få innsikt i korleis foreldre og lærarar erfarer det arbeidet skulen gjer for å oppnå kvalitet i opplæringa til elevar med psykisk utviklingshemming. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva ei eventuell deltaking vil innebere for deg.

Formål

Formålet med masteroppgåva er å lære av praksisfeltet korleis skulen kan arbeide for å oppnå kvalitet i opplæringa til elevar med psykisk utviklingshemming. Problemstilling for undersøkinga er: Kva erfaringar har føresette og lærarar med det arbeidet skulen gjer for å oppnå kvalitet i opplæringa til elevar med psykisk utviklingshemming?

Til problemstillinga er det utforma fire forskingsspørsmål:

1. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven som ein del av fellesskapen ved skulen?
2. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven sine vilkår for medverknad i skulekvardagen?
3. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven sine vilkår for deltaking i skulekvardagen?
4. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven sitt faglege og sosiale utbytte av opplæringa?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er den ansvarlege institusjonen for dette forskingsprosjektet. Prosjektet inngår i mastergradstudiet Undervisning og læring, spesialisering i spesialpedagogikk.

Kvifor har du fått spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta grunna informasjon om at du har ein elev med psykisk utviklingshemming. Du og ei rekkje andre lærarar i same situasjon har fått førespurnad.

Kva inneberer det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet inneberer det at du deltek i eit fokusgruppeintervju. Det betyr at du deltek i eit intervju saman med dei andre lærarane til eleven. Dette vil ta ca. ein time. Spørsmåla vil omhandle dine erfaringar med det arbeidet skulen gjer for å oppnå kvalitet i opplæringa til eleven. Dine svar frå intervjuet vert registrert elektronisk med ein lydopptakar

som ikkje er kopla til internett. Deltaking inneber også at du kan snakke fritt om eleven utan hinder frå teieplikta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst velje å trekkje samtykket tilbake utan å oppgjeve noko grunn. Alle opplysningane om deg vil då bli sletta.

Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta - eller seinare vel å trekkje deg. Denne deltakinga vil ikkje påverke ditt forhold til andre lærarar ved skulen eller føresette.

Ditt og elevens personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysningane

Vi vil berre bruke opplysningane om deg og eleven til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ved behandlingsansvarleg institusjon vil student og rettleiar ha tilgang til personopplysningane berre ei kort tid. For å sikre at ingen uvedkommande får tak i personopplysningane vert lydopptaket teke opp på ein lydopptakar utan internettilkopling. Lydopptaket vert så transkribert og lagra på ein ekstern harddisk. Namn og kontaktopplysningar vil eg erstatte med ein kode som lagrast adskild frå øvrige data. I oppgåveteksten vil ingen verkelege namn eller kontaktopplysningar framkome. Alt vil bli erstatta med fiktive namn slik at ingen opplysningar kan sporast tilbake til deg eller eleven.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast den 30. mai 2019. Då vil lydopptaket og transkripsjonen bli sletta.

Dine rettigheter

Du har rett til å få innsikt i

- Kva personopplysningar som er registrert om deg og eleven
- Å får rette personopplysningar om deg og barnet
- Slette personopplysningar om deg og barnet
- Få utlevert ein kopi av dine personopplysningar om deg og barnet
- Å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine og barnet sine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå Høgskulen i Volda

har NSD- Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Torhild Høydalsvik (rettleiar) ved Høgskulen i Volda. Telefon: 700 75 333
- Marita Kvamme (student). Telefon: 911 96 829
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Marita Kvamme

Vedlegg 4: Spørsmål til foreldre om å delta i studien

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt. Formålet er å få innsikt i korleis foreldre og lærarar erfarer det arbeidet skulen gjer for å oppnå kvalitet i opplæringa til elevar med psykisk utviklingshemming. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva ei eventuell deltaking vil innebere for deg.

Formål

Formålet med masteroppgåva er å lære av praksisfeltet korleis skulen kan arbeide for å oppnå kvalitet i opplæringa til elevar med psykisk utviklingshemming. Problemstillinga for denne undersøkinga er: Kva erfaringar har føresette og lærarar med det arbeidet skulen gjer for å oppnå kvalitet i opplæringa til elevar med psykisk utviklingshemming?

Til problemstillinga er det utforma fire forskingsspørsmål:

1. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven som ein del av fellesskapen ved skulen?
2. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven sine vilkår for medverknad i skulekvardagen?
3. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven sine vilkår for deltaking i skulekvardagen?
4. Korleis erfarer føresette og lærarar eleven sitt faglege og sosiale utbytte av opplæringa?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen i Volda er den ansvarlege institusjonen for dette forskingsprosjektet. Prosjektet inngår i mastergradstudiet Undervisning og læring, spesialisering i spesialpedagogikk.

Kvifor har du fått spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta grunna informasjon om at du har eit barn med psykisk utviklingshemming som er elev ved grunnskulen. Du og ei rekkje andre føresette i same situasjon har fått førespurnad.

Kva inneberer det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet inneber det at du deltek i eit fokusgruppeintervju eller individuelt intervju. Det betyr at du enten deltek i eit intervju saman med den andre føresette til ditt barn, eller individuelt. Dette vil ta ca. ein time. Spørsmåla vil omhandle dine erfaringar

med det arbeidet skulen gjer for å oppnå kvalitet i opplæringa til barnet ditt. Dine svar frå intervjuet vert registrert elektronisk med ein lydopptakar som ikkje er kopla til internett. Lydopptaket vert så lagra på ein ekstern harddisk. Deltaking inneberer også at lærarane vert intervjuet om barnet ditt. Intervjuet med lærarane vil handle om korleis dei erfarer det arbeidet skulen gjer for å oppnå kvalitet i opplæringstilbodet til barnet. Intervjuguiden til lærarane er lagt ved denne samtykkeerklæringa.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst velje å trekkje samtykket tilbake utan å oppgjeve noko grunn. Alle opplysningane om deg vil då bli sletta. Det vil ikkje ha nokre negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta - eller seinare vel å trekkje deg. Denne deltakinga vil ikkje påverke ditt forhold til lærarane ved skulen.

Ditt og barnets personvern – korleis vi oppbevarer og brukar opplysningane

Vi vil berre bruke opplysningane om deg og barnet til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved behandlingsansvarleg institusjon vil student og rettleiar ha tilgang til personopplysningane berre ei kort tid. For å sikre at ingen uvedkommande får tak i personopplysningane vert lydopptaket teke opp på ein lydopptakar utan internettkopling. Lydopptaket vert så transkribert og lagra på ein ekstern harddisk. Namn og kontaktopplysningar vil eg erstatte med ein kode som lagrast adskild frå øvrige data. I oppgåveteksten vil ingen verkelege namn eller kontaktopplysningar framkome. Alt vil bli erstatta med fiktive namn slik at ingen opplysningar kan sporast tilbake til deg eller barnet.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast den 30. mai 2019. Då vil lydopptaket og transkripsjonen bli sletta.

Dine rettigheter

Du har rett til å få innsikt i

- Kva personopplysningar som er registrert om deg og barnet
- Å få rette personopplysningar om deg og barnet
- Slette personopplysningar om deg og barnet
- Få utlevert ein kopi av dine personopplysningar om deg og barnet
- Å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine og barnet sine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå Høgskulen i Volda har NSD- Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Torhild Høydalsvik (rettleiar) ved Høgskulen i Volda. Telefon: 700 75 333
- Marita Kvamme (student). Telefon: 911 96 829
- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Marita Kvamme

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring til pedagogane

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Erfart kvalitet i opplæringstilbodet til to elevar med psykisk utviklingshemming: Eit foreldre - og lærarperspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

- å delta i *fokusgruppeintervju eller individuelt intervju*
- at mine personopplysningar vert behandla inntil prosjektslutt

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. 30. mai. 2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 6: Samstykkeerklæring til foreldre

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Erfart kvalitet i opplæringstilbudet til to elever med psykisk utviklingshemming: Eit foreldre - og lærarperspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju eller individuelt intervju
- at elevens personopplysningar vert behandla inntil prosjektslutt
- at mine personopplysningar vert behandla inntil prosjektslutt
- oppheving av teieplikta til ditt barn sine lærarar

Eg samtykker til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, ca. 30. mai. 2019.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 7: Intervjuguide og Temaguide

Den same tema/intervjuguiden vert nytta for både føresette og lærarar med små justeringar. Dei fyrste spørsmåla under kvar kategori fungerte meir som startspørsmål for fokusgruppa, og i dei kvalitative forskingsintervjua vart det nytta fleire spørsmål enn i fokusgruppa. I tråd med NSD sine anbefalingar vart intervjuguiden og temaguiden lagt ved som vedlegg til foreldra slik at dei skulle ha innsyn i kva lærarane skulle diskutere angående deira barn.

1. Introduksjon

- a. Kven eg er og kva som er mi og deltakarane sine oppgåve under fokusgruppeintervjuet/det individuelle intervjuet
- b. Informasjon om forskingsprosjektet

2. Informasjon til deltakarane

- a. Alt er anonymt
- b. Må ikkje svare på det ein ikkje vil svare på
- c. Lov å seie ifrå dersom spørsmål er uklare
- d. Ingen svar er rett eller feil, deltakaren sine erfaringar angående opplæringstilbodet til eleven er det viktige.

3. Bakgrunnsinformasjon om deltakarane (lærarane)

- a. Kva utdanningsbakgrunn har du?
- b. Kor lenge har du jobba som lærar?

4. Bakgrunnsinformasjon om eleven med psykisk utviklingshemming

- a. Kva grad av psykisk utviklingshemming har eleven?
- b. Korleis erfarer du eleven sine føresetnadar for læring?
- c. Kva er det overordna målet for opplæringa til eleven?
- d. Kva forventningar har du til eleven sin skulegang?
- e. Er det noko du vil seie er særleg spesielt for denne eleven?
- f. Noko anna du vil legge til om eleven?

5. Forståing av omgrepa kvalitet i opplæring og inkludering

- a. Kva legg du i omgrepet kvalitet i opplæringa?
- b. Kva legg du i omgrepet inkludering?

6. Kvalitet i fellesskapet

- a. Kva erfarer du som kvalitet i skulefellesskapen for eleven?
- b. Får eleven spesialundervisning/har opplegg utanfor klasserommet?
- c. Korleis erfarer du spesialundervisninga?
- d. Korleis erfarer du eleven sin sosiale kompetanse?

7. Kvalitet i medverknad

- a. Kva legg du i omgrepet medverknad i skulekvardagen?
- b. Kva erfarer du som kvalitet i medverknad for eleven?
- c. Korleis erfarer du eleven sine vilkår for medverknad i eigen skulekvardag?
- d. Korleis erfarer du dei føresette sine vilkår for medverknad i skulekvardagen til eleven?
- e. Opplever du dilemma knytt til medverknad i skulekvardagen til eleven?

8. Kvalitet i deltaking

- a. Kva legg du i omgrepet *deltaking* i skulekvardagen?
- b. Kva erfarer du som kvalitet i deltaking for eleven?
- c. Korleis erfarer du eleven sine vilkår for deltaking i faglege aktivitetar?
- d. Korleis erfarer du eleven sine vilkår for deltaking i sosiale aktivitetar?
- e. Korleis erfarer du elevens føresetnadar til sjølvstende i skulekvardagen?
- f.

9. Kvalitet i utbytte

- a. Kva erfarer du som kvalitet i det faglege utbyttet til eleven?
- b. Kva erfarer du som kvalitet i det sosiale utbyttet til eleven?
- c. Kva erfarer du som viktige faktorar i arbeidet med å legge til rette for kvalitet i utbyttet til eleven?

10. Anna:

- Korleis vil du vurdere kvaliteten i heile skuledagen til eleven?
- Er det noko du ville ha forandra på i skulekvardagen til eleven?
- Kva vil du seie er den største utfordringa til eleven i skulekvardagen?
- Opplever du stress knytt til eleven sitt opplæringstilbod?
- Kva vil du seie fungerer spesielt godt for eleven?
- Er det noko meir du vil leggje til?

11. Oppfølgingsspørsmål:

- Kva meiner du med...
- Kan du utdjupe det du sa...
- Kan du seie meir om...