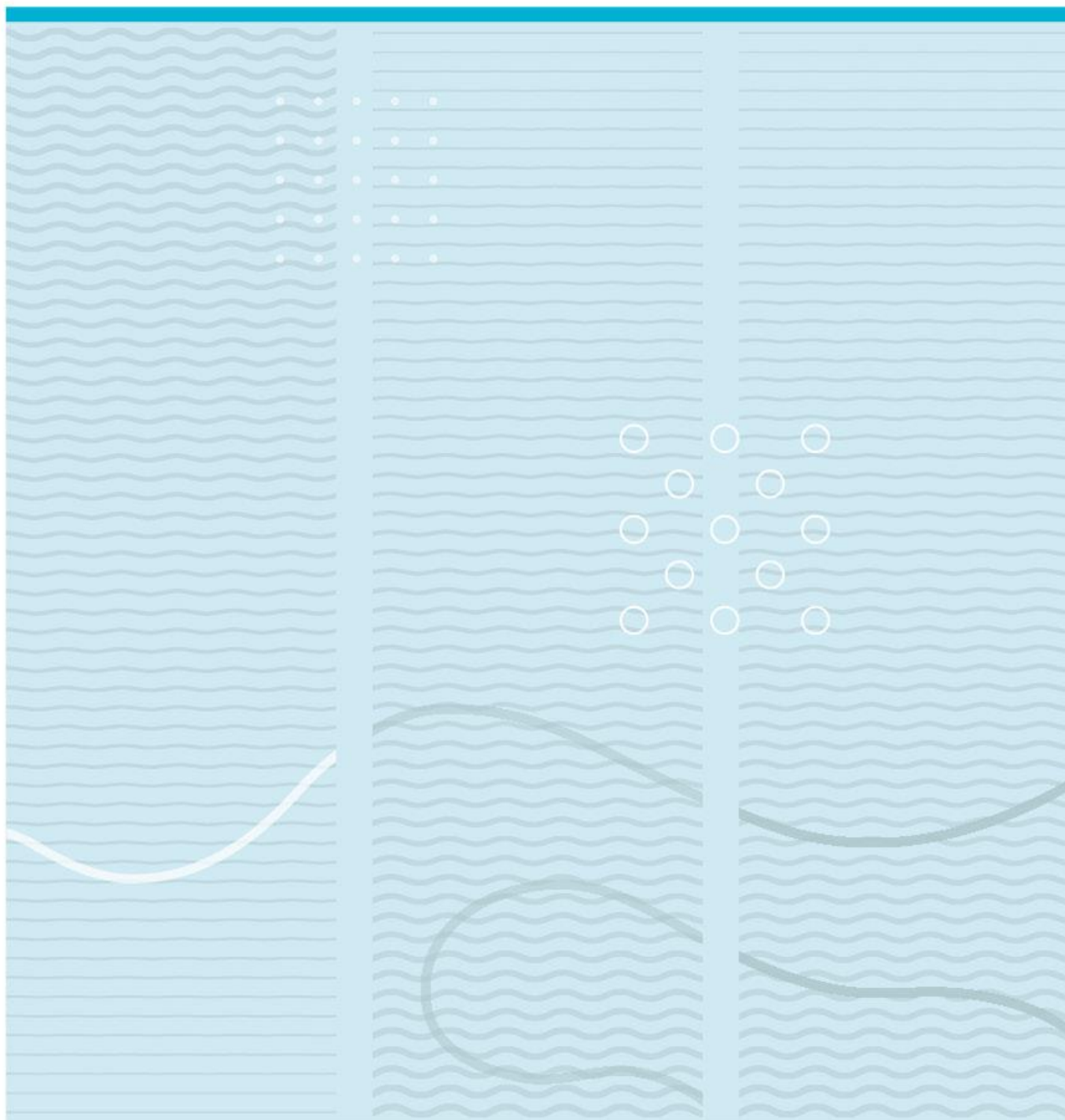


Camilla Jacobsen og Hege Eugenie Johansen

Det spesialpedagogiske tilbudet – et gode eller en byrde?

En dokumentstudie av inkludering og dens påvirkning av psykisk helse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Jacobsen og Johansen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er psykisk helse, sett i lys av inkludering av barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen. Vi har analysert barneombudet og Nordahl rapportene som tar tempen på det spesialpedagogiske tilbudet i grunnskolen. Problemstillingen vår ble derfor: «Hvordan fremstiller fagrapporter rettet mot det spesialpedagogiske tilbudet i skolen, at elever blir inkludert, og hvordan påvirker inkluderingen den psykiske helsen til elevene?» Vi har besvart denne problemstillingen gjennom et kvalitativt forskningsdesign.

Formålet med denne studien var å finne ut om barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp i skolen blir inkludert, og hvordan den psykiske helsen påvirkes av inkluderingen de opplever i skolen. Vi lurte også på hvordan læreren gjennom sin profesjonsutøvelse bruker sin kompetanse rundt inkludering og psykisk helse innenfor det spesialpedagogiske tilbudet.

Denne oppgaven er forankret i et systemteoretisk perspektiv. Der Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell blir brukt for å se på de ulike transaksjonene, og transaksjonenes betydning for eleven. Gjennom en sirkulær årsaksforklaring ser vi på disse transaksjonene i lys av inkludering og psykisk helse. Psykisk helse blir også sett i sammenheng med utvikling av selverdet hos eleven, og hvordan de skolefaglige presentasjonene påvirker selverdet.

I drøftingsdelen argumenteres det for at det er en sammenheng mellom opplevd inkludering og psykisk helse. Det argumenteres også for at de lave forventingene innenfor det spesialpedagogiske feltet har negativ påvirkning på elevens sosiale og faglige presentasjon. Samt at det er behov for et større samarbeid mellom de ulike fagretningene.

Studien viser at utførelsen av det spesialpedagogiske tilbudet sett i lys av inkludering, viser at en del av elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp blir ekskludert i opplæringen, og at dette har påvirkning på selvvord og psykisk helse

Innholdsfortegnelse

Innhold

1	Innledning.....	7
1.1	Psykisk helse.....	7
1.2	Nasjonalt og internasjonalt rammeverk.....	9
1.3	«Skole for alle».....	9
1.4	Problemstillingen og fokus på fagrapportene.....	10
1.5	Studiens avgrensning og forskningsspørsmål.....	11
1.6	Oppgavens oppbygning.....	12
2	Teoretisk rammeverk.....	14
2.1	Historisk perspektiv på spesialundervisning og inkluderingsbegrepet.....	14
2.1.1	Fra integrering til inkludering i spesialpedagogikken.....	15
2.1.2	Fra individ til systemperspektiv.....	16
2.2	Spesialpedagogikk.....	16
2.3	Den spesialpedagogiske tiltakskjeden.....	18
2.3.1	Den spesialpedagogiske tiltakskjedens hovedfaser.....	19
2.3.2	Individuell opplæringsplan.....	20
2.4	Inkluderingsbegrepet i spesialundervisningen.....	21
2.4.1	Inkluderingsens treenighet.....	23
2.4.2	Inkludering i tråd med demokratiske verdier.....	24
2.5	Systemteoretisk forståelse.....	25
2.5.1	Utviklingsøkologi.....	26
2.5.2	Lærerens profesjonsutøvelse mellom mikro og makro.....	28
2.5.3	Det sirkulære.....	28
2.5.4	Risiko og beskyttelsesfaktorer.....	29
2.5.5	Forventninger.....	29
2.5.6	Flyt og mestringstro.....	30
2.5.7	Selvverd og psykisk helse.....	32
3	Metode.....	34
3.1	Vitenskapeteoretisk tilnærming.....	34
3.2	Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel.....	35
3.3	Kvalitativt forskningsdesign.....	36

3.4	Dokumentstudie.....	37
3.5	Innsamling av empiri	39
3.6	Innholdsanalyse.....	40
3.7	Tematisk innholdsanalyse	41
3.7.1	Fase 1 – Bli kjent med materialet	42
3.7.2	Fase 2 - Koding	42
3.7.3	Fase 3 – Innledende tema og kategorier	43
3.7.4	Fase 4 – Reduksjon og gjennomgang av temaer	44
3.7.5	Fase 5 – Finjustering av temaer.....	44
3.7.6	Fase 6 – Fullføring av skriveprosessen	44
3.8	Kildekritikk/ intensjonell hermeneutikk.....	45
3.8.1	Autensitet/ ytre kildekritikk.....	46
3.8.2	Troverdighet/ indre kildekritikk og representativitet	47
3.9	Validitet og reliabilitet	47
3.10	Forskningsetikk.....	49
4	Analyse og drøfting av funn.....	50
4.1	Bakgrunn og utdrag av funn	51
4.2	Inkludering.....	52
4.2.1	Inkludering eller ekskludering?	53
4.2.2	Spesialundervisning og ordinær undervisning	56
4.2.3	Bort og ned.....	57
4.3	Relasjoner.....	59
4.3.1	Forventninger til gode relasjoner I opplæringen.....	60
4.3.2	En god lærer bryr seg	62
4.3.3	Mestringstro.....	63
4.3.4	Lave forventninger og lavt læringstrykk.....	64
4.4	Spesialpedagogikk	66
4.4.1	Systemets reproduksjon.....	67
4.4.2	Saneringstiltak?	68
4.4.3	Kompetanse som en faktor	68
4.4.4	Spesialpedagogikkens doble rolle.....	71
4.4.5	Elevenes mulighet til medvirkning	73

5	Avslutning og oppsummering.....	75
5.1	Hvilke faktorer i sammenhengen mellom inkludering og medvirkning påvirker den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp?.....	76
5.2	Hvordan påvirkes relasjonen mellom lærer og elev og elevens psykiske helse, av lærers forventning til eleven og elevens forventninger til lærer?.....	77
5.3	Hvilke faktorer fremmer og hemmer den spesialpedagogiske hjelpen for elever i grunnskolen og hvordan påvirker dette elevenes psykiske helse?.....	78
	Overordnet sammendrag og konklusjon	79
5.3.1	Fremtidig forskning	80
6	Litteraturliste	81

Forord

Det er både godt og vemodig at denne prosessen snart er over. Vi har hatt et godt samarbeid, der vi har opplevd et vidt spekter av følelser deriblant glede og frustrasjon i arbeidet med avhandlingen, samtidig har vi opplevd mestring og økt vår kompetanse. Dette har vært en reise som startet for seks år siden på barnehagelærer studie og avhandlingen er en fin avslutning på disse seks lærerike årene. I løpet av disse seks årene, og gjennom skriveprosessen på avhandlingen har vi opparbeidet oss et vennskap som kommer til å vare livet ut. Dette har gått på bekostning av våre tålmodige barn og Tommy, som vi ser frem til å bruke masse tid sammen med fremover. I den sammenheng vil vi også takke både arbeidsplasser, familie, venner og barnevakter som har stilt opp for oss og gitt oss tid til å jobbe med masteren, og som har hatt tålmodighet med oss i den følelsesmessige berg og dalbanen vi har stått i. Sist, men ikke minst, må vi rette en stor takk til vår veileder, Selma Dzemic Kristiansen som har tilpasset seg til våre arbeidstider, og hatt veiledninger når det har passet for oss. Gitt oss gode tilbakemeldinger og svart fortløpende i prosessen, det har vært uvurderlig.

Arendal og Notodden, 29.05.2023

Camilla Jacobsen og Hege Eugenie Johansen

1 Innledning

Vi skal nå gå igjennom oppgavens aktualitet, gjennom lovverk, retningslinjer og konvensjoner. Vi viser til at psykiske helseplager hos unge har en økende trend og hvordan vi anser arbeidet med psykisk helse som en viktig del av det spesialpedagogiske tilbudet, og hvordan vi forstår inkluderingsbegrepet. Vi legger også frem problemstilling, forskningsspørsmål og hvilke fagrapporter vi har tatt utgangspunkt i.

1.1 Psykisk helse

Psykisk helse har etter fagfornyelsen (2020) blitt et sentralt tema i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Gjennom de tre nye tverrfaglige temaene; Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling har søkelyset blitt satt på viktigheten av å utdanne elever med forutsetninger til å bli autonome samfunnsborgere som har verktøyene de trenger for å mestre livets medgang og motgang i et demokratisk og mangfoldig samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148-149, 222 ; Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I denne oppgaven ønsker vi å fordype oss i barn og unges psykiske helse sett i lys av inkludering innenfor det spesialpedagogiske tilbudet i grunnskolen. Vi vil undersøke dette fordi vi anser det som et viktig tema både innenfor utdanningen vår, men også i livet generelt. Dette er noe som begge mener er viktig å sette søkelys på, da vi mener at en god psykisk helse er grunnlaget for et godt liv. Vi tenker det er en av de viktigste oppgavene til spesialpedagogen. Videre mener vi at dersom man ikke har det bra med seg selv, vil man heller ikke prestere sitt beste på andre arenaer.

Vår oppfatning er at en god psykisk helse er grunnmuren man trenger for det man skal bygge videre på i livet. Vi lurer på hva den spesialpedagogiske hjelpen gir/setter søkelys på. Fokuserer man på å styrke den psykiske helsen, eller blir fokuset mer på at man skal komme igjennom et fastlagt utdanningsløp gjennom læreplanen. Kan den spesialpedagogiske hjelpen, være mer til et hinder enn det er til hjelp? For hvilken hjelp er det om fokuset kun ligger på det faglige, mens det kulturelle og sosiale blir nedprioritert (Olsen, 2020). Eller at man stadig blir hengende bakpå, samtidig som den psykiske helsen forverres.

Psykisk helse er et tema det er forsket mye på. «God psykisk helse er avgjørende for det enkelte menneskes velvære og livskvalitet» (Bru et al., 2016, s. 16). Bru, Iidsøe og Øverland (2016, s. 16-17) skriver at psykisk helse er viktig, og at psykiske lidelser står for ca. 40% av sykefraværet. Dette vil tilsa at dette også er en samfunnsøkonomisk utfordring, så vel som en utfordring for enkeltmenneske. Når vi vet at psykiske helseutfordringer ofte oppstår i barne- og ungdomsårene (Bru et al., 2016, s. 17) viser dette at det er en viktig oppgave i skole og barnehage.

WHO definerer psykisk helse som:

Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community. It is an integral component of health and well-being that underpins our individual and collective abilities to make decisions, build relationships and shape the world we live in. Mental health is a basic human right. And it is crucial to personal, community and socio-economic development.

(WHO, 2022, s. 19)

Psykisk helse handler derfor ifølge WHO (2022) om et individs opplevelse av å leve et godt liv tross utfordringer, opplevelse av å mestre utdanning og arbeid, og mulighet til å realisere sitt eget potensiale (Uthus, 2022a, s. 19). I opplæringsloven står det «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998c). Det er ifølge Hasle (2020, s. 310) barnas subjektive oppfatning som er avgjørende om den blir oppfylt eller ikke. Psykisk helse blir derfor et stort begrep som omfatter mange ulike aspekter ved et individs liv (Uthus, 2022a, s. 18-20). Forskning viser at så mange som opp mot 20 prosent av barn og unge rammes av angst i løpet av oppveksten. Dette krever at vi har lærere som har kunnskap om temaer rundt psykisk helse og livsmestring. Mer kunnskap rundt temaet livsmestring og psykisk helse kan føre til mindre stigmatisering og større åpenhet for elever som utvikler psykiske helseplager, samt bidra til å øke kunnskap om hvordan vi kan arbeide forbyggende mot utvikling av psykiske helseplager (Hovland, 2021).

1.2 Nasjonalt og internasjonalt rammeverk

Norge følger både nasjonale, og internasjonale regelverk for å sikre at alle barn skal ha et inkluderende og godt skolemiljø og opplærings situasjon. Disse skal sikre at alle barn blant annet har like rettigheter uavhengig av hvilket behov for tilrettelegging de har i sin opplærings situasjon. I januar 1991 ratifiserte Norge FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjonen er den «første internasjonale menneskerettighetskonvensjonen som gir barn en spesiell juridisk status, den stadfester at barn har menneskerettigheter og krav på spesiell beskyttelse» (FN-sambandet, 2023). Den sier blant annet at alle barn er født frie og er like mye verdt, alle har rett til å gå på skole og at alle barn har like rettigheter (FN-sambandet, 2023). Utdanningens formål er ifølge FNs barnekonvensjon blant annet «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (Barnekonvensjonen, 1989 art. 29).

Barns rettigheter er i dag grunnlovsfestet i den norske grunnloven. «Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget» (Grunnlova, 2014 § 104).

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. (Meld. St. 6 (2019-2020), art.

1.3.1)

1.3 «Skole for alle»

Selv om Norge har hatt en «skole for alle» som prinsipp i mange år, ble et inkluderende skolemiljø for alvor en del av den norske skolen etter UNESCOs møte i Salamanca i 1994 (Uthus, 2020, s. 14 - 16). I 1994 skrev 92 nasjoner og 25 internasjonale organisasjoner under på Salamanca erklæringen (UNESCO, 1994, s. iii). I erklæringen som også Norge underskrev står det at det er både nødvendig og at det haster med å tilby utdanning til alle med spesielle læringsbehov innenfor det vanlige utdanningssystemet. Salamanca erklæringen forklarer også hvordan hvert enkelt barn må få muligheten til å oppnå akseptabelt læringsnivå, og at alle har forskjellige egenskaper, interesser,

evner og læringsbehov. Derfor må det utformes pedagogiske rammer som tar hensyn til det store mangfoldet. De skal ha tilgang til vanlige skoler som ser alle barn gjennom et barnesyn som evner å møte deres utfordringer og pedagogikken skal gjenspeile dette (UNESCO, 1994, s. v i i i).

«Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det er mange barn som trenger spesialpedagogisk hjelp eller undervisning, i barnehagen er det kun 3,4 % av alle barna som får det, mens det i tiende klasse er hele 10,4 % som mottar spesialundervisning. Det er store variasjoner i disse prosentene fra fylke til fylke og kommune til kommune. Dette kan tyde på at regelverket blir tolket forskjellig fra sted til sted (Utdanningsdirektoratet, 2023).

1.4 Problemstillingen og fokus på fagrapportene

I de senere årene er det kommet flere fagrapporter som tilsier at det spesialpedagogiske tilbudet som blir gitt, ikke er så bra som det burde vært (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). Gjennom ulike undersøkelser gjort av barn og unges psykiske helse kommer det frem at psykiske plager hos barn og unge har en jevnt stigende trend (Bru et al., 2016, s. 17). Bru et al. (2016, s. 17) viser til levekårsundersøkelser som fra 1998 og fremover. Der kommer det frem at det er økende forekomst av selvrapporterte angst- og depresjonsrelaterte psykiske helseplager. Bru et al. (2016, s. 17) viser også til Reseptregisteret der de ser en økning av bruken av antidepressiva blant ungdom. Det ser ut til at helseplagene er større blant ungdom, enn hos barn i barneskolealder. Dette kan skyldes mindre forskning på psykiske helseplager blant barn i barneskolealder (Bang et al., 2023; Bru et al., 2016, s. 17). For de fleste vil de psykiske helseplagene være forbigående, derimot vil det for mellom 25 – 40 % være vedvarende. Tidlig og riktig hjelp kan øke sjansene for at de psykiske helseplagene forsvinner (Bru et al., 2016, s. 17).

Skolen har en viktig rolle når det kommer til å utvikle både skoleverkets og elever sin kompetanse rundt psykisk helse og faktorer i barnas medvirkning og inkludering i samfunnet som kan ha betydning for deres psykiske helse, læring og utvikling (Bakken, 2018) Gjennom styringsdokumenter blir det fastsatt hvordan man ønsker å ha det i grunnskolen, fagrapportene tar tempen på hvordan det faktisk er. I denne oppgaven skal vi se på to fagrapporter som har tatt tempen på hvordan det spesialpedagogiske tilbudet fungerer i grunnskolene i Norge.

I denne masteroppgaven har vi hatt et ønske om å analysere ulike fagrapporter med søkelys på å gi innsikt i aktuelle forskningsresultater rundt psykisk helse og inkludering. Hensikten er å opparbeide kunnskap om hva som kan være faktorer for utvikling av psykisk helse hos elever i grunnskolen, som påvirker sosial og fagligutvikling. Problemstillingen vår ble dermed:

Hvordan fremstiller fagrapporter rettet mot det spesialpedagogiske tilbudet i skolen, at elever blir inkludert, og hvordan påvirker inkluderingen den psykiske helsen til elevene?

1.5 Studiens avgrensning og forskningsspørsmål

Ettersom oppgaven baseres på to så store hovedtemaer som det spesialpedagogiske tilbudet og psykisk helse, med undertema som inkludering og relasjon, har det vært nødvendig å foreta noen avgrensninger med tanke på oppgavens rammer og omfang. Derfor har vi med bakgrunn av problemstillingen søkt frem ulike fagrapporter som omhandlet det spesialpedagogiske tilbudet i den norske grunnskolen. En rapport som fanget vår interesse var «Uten mål og mening», en rapport utviklet av barneombudet (2017). Den tar for seg barn og unges stemmer og meninger rundt den spesialpedagogiske undervisningen de mottok i sin skolegang. I denne rapporten blir det lagt frem en del utfordringer barn og unge opplever i forhold til relasjon med medelever og lærere, og sin opplevelse av inkludering i det spesialpedagogiske tilbudet de mottar. I denne rapporten endte vi opp med å analysere kapittel 2 og 5 (Barneombudet, 2017).

Den andre rapporten vi endte opp med var Nordahl (2018) utvalgets fagrapport «Inkluderende felleskap for barn og unge». Nordahl (2018) utvalget var en faggruppe sammensatt på oppdrag fra kunnskapsministeren, som skulle se på hvordan det spesialpedagogiske tilbudet i barnehager og skoler fungerte, og gi en mer generell gjennomgang av systemet samt forslag til forbedringer. I

denne rapporten har vi satt søkelys på begrepet inkludering samt organiseringen av selve skolen. Vi endte her opp med å analysere kapittel 3, 7 og 8.

I ettertid av publiseringen av barneombudet og Nordahl rapportene kom «Tett på- tidlig innsats» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Vi har ikke analysert stortingsmelding 6, da denne ikke sier noe om hvordan individene og systemet samhandler. Vi har derimot sett den opp mot våre funn og drøfting. Vi kommer nærmere inn på vårt utvalg for analysen og analyseprosessen under metodedelen.

Forskningsspørsmål:

For å kunne operasjonalisere problemstillingen, har vi etablert tre forskningsspørsmål slik at vi kan danne oss et helhetlig bilde av datamaterialets innhold og studiens problemstilling.

1. Hvilke faktorer i sammenhengen mellom inkludering og medvirkning påvirker den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp?
2. Hvordan påvirkes relasjonen mellom lærer og elev og elevens psykiske helse, av lærers forventning til eleven og elevers forventninger til lærer?
3. Hvilke faktorer fremmer og hemmer den spesialpedagogiske hjelpen for elever i grunnskolen og hvordan påvirker dette elevenes psykiske helse?

1.6 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 – Vi har nå gått igjennom oppgavens aktualitet, gjennom lovverk, retningslinjer og konvensjoner. Vi har vist til at psykiske helseplager hos unge har en økende trend og hvordan vi anser arbeidet med psykisk helse som en viktig del av det spesialpedagogiske tilbudet. Vi har også lagt frem problemstilling, forskningsspørsmål og hvilke fagrapporter vi har tatt utgangspunkt i.

Kapittel 2 – I dette kapittelet presenterer vi vårt teoretiske rammeverk. Her kommer vi dypere inn i sammenhengen mellom spesialpedagogikken, inkludering og relasjoner sett opp mot psykisk helse. Vi trekker frem systemteoretisk forståelse, og gjennom denne fremhever Bronfenbrenners

utviklingsøkologisk modell, sirkulære samspill og et demokratisk syn på inkludering. Inkluderingen presenterer vi som en treenighet, der man kan bli inkludert i tre ulike dimensjoner: faglig, kulturell og sosial. Vi ser også psykisk helse opp mot utvikling og påvirkning av selververd hos eleven.

Kapittel 3 – Her presenterer vi vårt vitenskapelig ståsted, og belyser betydningen av forforståelsen vi hadde med oss inn i besvarelsen av problemstillingen. Vi presenterer også et kvalitativt forskningsdesign med elementer av kvantitativ tilnærming. Videre viser vi metodevalg som har hjulpet oss å finne den bestemte veien til å besvare problemstillingen. Avslutningsvis i kapittelet kommer vi blant annet inn på hvordan våre valg i operasjonaliseringen av begrepene vi har brukt, har påvirket oppgavens troverdighet. Samt forskningsetiske synspunkter.

Kapittel 4 – Her legger vi frem våre funn fra analysen og drøfter dette opp mot det teoretiske rammeverket. Funnen blir presentert fortløpende gjennom drøftingen. Kapitelet er delt opp etter forskningsspørsmål, der vi først presenterer inkludering, relasjon og til slutt spesialpedagogikk. Et av hovedfunnene under inkludering var at elevene føler seg lite inkludert, og opplever å bli utestengt, diskriminert og krenket. Under relasjon er et av hovedfunnene at det er lave eller manglende forventninger til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp, og at elevene spiller seg i dette. Et av hovedfunnene fra spesialpedagogikken er at det er et dårlig samarbeid mellom ordinær undervisning og spesialundervisning.

Kapittel 5 – I dette avsluttende kapittelet oppsummerer vi våre hovedfunn, og hvordan vi har koblet dette opp mot elevenes psykiske helse innenfor det spesialpedagogiske tilbudet. Videre viser vi til hva vi gjerne skulle fått sett mer på om oppgaven hadde hatt et større omfang, eller om vi skulle skrevet oppgaven med en annen vinkling. Til slutt kommer vi med en konklusjon på problemstillingen der vi ser kritisk på det spesialpedagogiske tilbudet og dens funksjon.

2 Teoretisk rammeverk

For å kunne besvare problemstillingen vår, som er:

Hvordan fremstiller fagrapporter rettet mot det spesialpedagogiske tilbudet i skolen, at elever blir inkludert, og hvordan påvirker inkluderingen den psykiske helsen?

Skal vi i dette kapitlet presentere tre overordnede temaer, spesialpedagogikk, inkludering og relasjon. Psykisk helse er et gjennomgående tema for hele avhandlingen, og det vil bli trukket inn flere teorier og perspektiver på utviklingen av psykisk helse hos elever i grunnskolen, med vekt på elever som mottar spesialpedagogisk hjelp. Vi presenterer ulike overordna lover, rammer og retningslinjer. Systemteori er noe som går igjen gjennom hele oppgaven. Under denne presenterer vi blant annet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, inkluderingens treenighet og det sirkulære årsaksforhold. Gjennom teoridelen presenterer vi også tidligere forskning og historisk perspektiv på spesialundervisning og utvikling av inkluderingsbegrepet i den norske grunnskolen.

2.1 Historisk perspektiv på spesialundervisning og inkluderingsbegrepet

De første spesialpedagogiske tilbudene som oppstod i Norge var døveinstituttet i Trondheim i 1825, redningsanstalten på Grønland i 1841, blindeskolen i Christiania i 1861 og åndssvakeskolen i Christiania i 1875 (Befring, 2020, s. 19). Spesialpedagogikk er et ungt fag med lange fagtradisjoner, og består av ulike disipliner slik som pedagogikk, psykiatri, psykologi og medisin (Johnsen, 2019, s. 107). I 1881 ble den første loven for spesialskoler vedtatt på stortinget, den fikk navnet lov om abnorme Børns Undervisning. Formålet med loven var å ruste barna til arbeids- og samfunnslivet (Befring, 2020, s. 19). Etter abnormloven ble det vedtatt nye lover i 1915 og 1951 om spesialundervisning av barn i Norge. Bakgrunnen for dette var at flere skulle få rom innenfor spesialscole lovgivningen. Allikevel handlet ikke dette om alle. Blant annet ble barn med utviklingshemming stående utenfor som ikke danningsdyktige, uten mulighet til utdanning (Befring, 2020, s. 19).

2.1.1 Fra integrering til inkludering i spesialpedagogikken

I 1950-årene satte man i gang en omfattende kursvirksomhet av ansatte i skolen, og noe av dette handlet om å innfri pålegget om hjelpeundervisning, og skapte nye forutsetninger for spesialpedagogisk kompetanseutvikling (Befring, 2020, s. 20). På 1970-tallet hadde vi ca. 60 spesialskoler i Norge, og antagelig et behov for flere (Befring (2012, s.37) referert i Morken, 2016, s. 169). Samtidig begynte tanker og ideer om en skole for alle, der alle ble integrert å vokse frem. Dette førte til et bredere perspektiv på hva som var normalt. Mange spesialskoler ble derfor lagt ned og elever som tidligere gikk på disse begynte nå på ordinær skole. Det viktige var ikke hvor eleven begynte på skolen, men at alle ble integrert og opplevde tilhørighet (Morken, 2016, s. 170; Uthus, 2020, s. 16).

Blom-komiteen la frem en begrepsdefinisjon av integreringsbegrepet gjennom tre ulike perspektiver på integrering i skolen. Disse handlet om at alle skulle ha tilhørighet i et sosialt felleskap, alle skulle delta i felleskapet og alle hadde ansvar for forpliktelser. Prinsippene ble lagt til grunn i den nye grunnskolelovgivningen i 1975 (Uthus, 2020, s. 16). Etter at integreringsreformen kom ved endringen av grunnskoleloven i 1975, ble lov om spesialskoler fra 1951 opphevet, og spesialskolene ble nedlagt og gjort om til statlige kompetansesentre (Uthus, 2020, s. 16).

Norge har siden 1700-tallet hatt prinsippet om en «skole for alle», hvem «alle» er, har likevel variert, og alle fikk likevel ikke plass i den norske skolen. Da inkluderingsbegrepet kom på 1900-tallet var derfor ikke en «skole for alle» et ukjent begrep (Olsen, 2020, s. 6). Morken (2016, s. 171) hevder at man ved skifte fra integreringsbegrepet til inkluderingsbegrepet i skolen hadde et ønske om at begrepet skulle gi en mer gjennomgripende forandring i hvordan man så på felleskapet og mangfold i skolen. Det skulle ikke lenger være barnet som skal tilpasse seg skolen og virksomheten, men virksomheten som skulle tilpasse seg barnet og barnets behov (Morken, 2016, s. 170-171).

Da skifte kom på 1990-tallet så man at integreringsbegrepet ikke var godt nok planlagt, og heller ikke hadde ført til at elevene med behov for spesialundervisning hadde blitt innlemmet i det ordinære læringsfelleskapet slik som var utgangspunktet (Morken, 2016, s. 170-171). Inkluderingsbegrepet kom derfor på banen, og det ble presisert at dette begrepet ville angå alle, både elever og lærere og være en eviggående prosess, i holdning og handling (Uthus, 2020, s.

17). Blant annet fremmet UNESCO i Salamanca i 1994 inkludering som pedagogisk prinsipp på verdenskonferansen om elever med særskilte behov (Olsen, 2020, s. 6).

2.1.2 Fra individ til systemperspektiv

I det individorienterte perspektivet rettet man oppmerksomheten mot at alle barn, inkludert de med særskilte behov, skulle få utdanning. Dette henger sammen med abnormloven fra 1881. Det rådet en optimisme rundt individets muligheter. Innenfor denne tankegangen ser spesialpedagogikken mot det medisinske, individuelle og biologiske hos individet (Uthus, 2020, s. 18-19). Og innenfor denne retningen har spesialpedagogikken hatt endring innenfor individets særskilte behov i fokus. I dette perspektivet hadde man en intensjon om at barn skulle motta opplæring fra noen med fagspesifikk kunnskap, og det retter seg ofte mot behov rundt lese og skrivevansker, språk, kommunikasjonsvansker og autismspekterforstyrrelser (Uthus, 2020, s. 18-19).

Når inkluderingsbegrepet for alvor kom på banen så ble man opptatt av å se individet innenfor det systemet individet var en del av. Rammene for hva som var normalt ble derfor etter denne forståelsen for snevre, og det ble behov for å utvide disse. I det systemorienterte perspektivet ønsket man at elevene skulle delta og mestre det faglige innenfor de ordinære rammene av undervisningen. Dersom mangfoldet og rammene for normalitet i klasserommet ble stort nok, kunne det virke til at begrepet særskilte behov kunne bli borte av seg selv (Uthus, 2020, s. 19-20). Det oppstod et fokusskifte fra utfordringene hos eleven, til hva som var utfordringene innenfor rammene av skolen. I tråd med det systemteoretiske perspektivet ser man også her eleven i samhandling med konteksten. En kan innenfor dette teoretiske perspektivet tenke at jo mer den ordinære undervisningen kan tilpasse og omfavnet alle elever inkludert elever med behov for spesialpedagogisk hjelp, dess færre barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, jo mindre behov vil det være for spesialundervisning (Uthus, 2020, s. 19-20)

2.2 Spesialpedagogikk

«Det spesialpedagogiske ansvarsområdet handler om tilrettelegging av opplæring, omsorg og kompensatorisk støtte av barn, unge og voksne som av ulike årsaker, møter funksjonshemmede utfordringer og vansker i sin læring, utvikling og livsutfoldelse» (Johnsen, 2019, s. 107). Alle barn og unge er ulike, og har ulike behov. Alle barn med behov for spesialpedagogisk hjelp har krav på det

(Utdanningsdirektoratet, 2022). Spesialpedagogikken skal gi elever med funksjonshemninger, særlige lærevansker og psykososiale utfordringer, kvalifisert omsorg og opplæring og det skal ha en sentral plass i skolen (Befring, 2020, s. 13). Hvilken hjelp de får vil variere fra elev til elev, det kan være støtte til språklig, sosial eller motorisk utvikling. Dette er grunnleggende for barnets trivsel og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Man kan se på spesialpedagogikken som samfunnets faglige beredskap for å yte kvalifisert læringshjelp og rådgivning, gi vilkår for livsmestring og livskvalitet, til de som faller utenfor «normalen¹» (Befring, 2020, s. 13). Som spesialpedagog er det en viktig oppgave å avdekke og motvirke risikable livs og levevilkår, og bidra til forebyggende tiltak. Deres primære formål er derfor å bidra til vern mot diskriminering og krenkelser (Befring, 2020, s. 13). I møte med barn og unge med særskilte behov vil barna trenge en støttespiller som er der for dem, både som fagperson og medmenneske. I støtten er det viktigste å bidra til økt livskompetanse og livskvalitet (Befring & Simonsen, 2018). «Å bidra til styrket livskompetanse og livskvalitet innbefatter å stimulere til innflytelse over egen livssituasjon og fremme forutsetninger til selvhjelp, uavhengighet og selvstendighet» (Befring & Simonsen, 2018).

Dalen (2013, s. 46-47) mener at spesialundervisningen kan bli et tilbud som ikke blir brukt med hensikten av enkeltelevens beste, men som et saneringstiltak til de andre elevenes beste. Hun fremhever at det ved omleggingen av spesialskolene var et ønske om at disse elevene skulle få tilhørighet i vanlige klasser, dette mener Dalen (2013, s. 47) kan se ut som et mislykket prosjekt all den tid det spesialpedagogiske tilbudet hadde en manglende evne til å inkludere disse elevene i den vanlige undervisningen.

Haug (2017, s. 19) mener at ordinær undervisning og spesialundervisning er avhengig av hverandre dersom de skal bestå, og viser til hvordan pedagogikk og spesialpedagogikk har blitt to ulike fagretninger som nærmest «sloss» om Hegemoni på sitt felt. Dette er uheldig for elevene da et

¹ Det som sees som normalt har en klar tendens til å handle om hva man forventer at eleven skal ha tilegna seg av kunnskaper og ferdigheter etter ulike fag og klassetrinn. Normalitetsbegrepet må forstørres med et anerkjennende rom for ulike evner og forutsetninger hos elevene, samtidig som man er oppmerksom på ulike behov for tilrettelegging slik at man kan legge til rette for å sette inn tiltak der det er behov innenfor rimelig tid. Dersom elevene kun opplever anerkjennelse ved å oppnå de samme gitte kompetansekravene som alle andre, blir anerkjennelsens rom for snevert og alle elever vil ikke oppleve å bli like inkludert (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 32).

samarbeid mellom de to fagretningene hadde kommet både elevene og fagene til gode. Dermed fungerer spesialundervisninga som et tilbud og en utveg for den ordinære undervisninga.

Ifølge Haug (2017, s. 19-20) utdyper han at spesialundervisningen får en dobbel funksjon ved at «den fjerner brysomme elever fra ordinær undervisning, skaper flere årsverk i skolen, bedrer økonomien og løser opp i foreldrekrav». Han mener derfor at spesialundervisninga åpner for å bestemme over de elevene som strever gjennom institusjonell makt, og at dette kommer elevene i ordinær undervisning til gode (Haug, 2017, s. 20). Gjennom «bergensprosjektet²» kom det frem at man i større grad måtte se på utbytte til elevene med behov for spesialpedagogiske tiltak med et med individualisert blikk, for noen ga opplæring i klasse et bedre utbytte av opplæringen, mens andre fikk et dårligere utbytte (Dalen, 2013, s. 49; Gjessing et al., 1982, s. 19).

2.3 Den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Om eleven har krav på spesialundervisning følger av Opplæringslova (1998a) i den er følgende vedtatt:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særlig leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar.» (Opplæringslova, 1998a)

Utdanningsdirektoratet (2014, s. 10-14) utdyper at tilfredsstillende utbytte er en skjønnsmessig vurdering, og at det før henvisning skal gjøres tiltak i den ordinære

²Bakgrunnen for Bergen- prosjektet var at man mente at de tidligere studiene på undervisningstiltak var gjennomsnittresultater basert på hvilke resultater de ulike tiltakene hadde gitt, heller enn hvilken funksjon den har. Istedenfor å se på kriteriet «vanlig klasse/spesialklasse» ble det satt opp følgende tre påstander; «Det finnes innenfor de enkelte grupper (generelle lærevansker/spesifikke lærevansker) elever som:

1. Profiterer på tiltak, og som for sin utvikling er helt avhengig av dem.
2. Ikke profitterer på undervisningstiltak hverken i negativ eller positiv forstand
3. Påvirkes negativt, og som tar direkte skade av undervisningstiltak.

Forskerne fulgte elevene over en lengre tidsperiode og man kunne vurdere langtidseffektene av de ulike tiltakene.

undervisningen i skolen. De utdyper også at det er hva slags utbytte eleven har som er retningsgivende for retten til spesialundervisning, og hvilket behov eleven har som følge av sine lærevansker. De presiserer også at det er behovet for spesialundervisning som skal vurderes, ikke hva som er bakgrunnen for behovet.

Retten til spesialundervisning kan derfor i prinsippet omfatte enhver lærevanske, adferdsvanske eller sansetap (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 10-14).

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden ligger i et spenningsfelt mellom politisk og profesjonell styring (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 220). Det lokale nivået har et ønske om å ha en større frihet til å anvende faglig skjønn. Nasjonale retningslinjer gir handlingsrom for å utøve faglig skjønn, samtidig som loven inneholder en del konkrete krav om spesialundervisning. Gjennom tilsyn fra utdanningsdirektoratet og undersøkelser gjort av riksrevisjonen ble det avdekket at det kan være manglende forståelse og praktisering av regler og retningslinjer når det gjelder hvordan spesialundervisning utføres (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 220). Det er staten som har det overordnede ansvaret for spesialpedagogikken, og det er staten som fastsetter ulike føringer på hvordan denne skal utføres. Det er også statens oppgave å støtte skolen ved hjelp av kompetanseheving, materiell og annet (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219-220). Kommunene har ansvaret for å følge opp de statlige reglene og retningslinjene og innføre disse til lokal kontekst (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219-220)

2.3.1 Den spesialpedagogiske tiltakskjedens hovedfaser

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden består av seks ulike hovedfaser. I *førtilmeldingsfasen* oppstår det en undring rundt elevens opplærings situasjon enten av lærere eller foreldre. I denne fasen skal man også prøve ut ulike tiltak innenfor den ordinære opplæringen. Det betyr at man både må se på enkelt elevens læringsutbytte, og på den ordinære opplæringens tilrettelegging (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 228). Nilsen og Herlofsen (2019, s. 228) viser til dette som et dobbelt blikk; både på elevens læringsutbytte, men også på om dette læringsutbytte er mulig å opparbeide innenfor de rammene av opplæringstilbudet blir gitt. Dette er også i tråd med et sosiokulturelt syn på læring, der vi lærer i samhandling med våre omgivelser (Befring, 2020, s. 51).

I *tilmeldingsfasen* blir denne undringen skriftliggjort med foreldrenes samtykke, og saken blir tilmeldt til Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT). PPT utarbeider deretter en sakkyndig vurdering, denne inneholder to hoveddeler; *utredning og tilråding*. Deretter kommer *vedtaksfasen*, denne fasen avgjør om eleven har rett til spesialundervisning og eventuelt hva denne rettigheten innebefatter. I *planleggings og gjennomføringsfasen* skal skolen utarbeide en Individuell opplæringsplan (IOP) denne utarbeides på bakgrunn av vedtaket og den sakkyndige vurderingen, og skal vise hva som er mål og innhold for opplæringen, samt hvordan dette skal utføres (Herlofsen, 2013, s. 33-34; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 224-238). *Vurderingsfasen* blir gjort av skolen for å vurdere innholdet i opplæringen, og tilpasse den videre opplæringen til elevens behov (Herlofsen, 2013, s. 34; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 242).

Som vist er tiltakskjeden flere ledd av tiltak som igangsettes for å finne ut hva som kan endres i miljøet, eller for og rundt barnet slik at man kan sette inn «tiltak for å redusere gapet mellom det barnet mestrer av sosiale og faglige utfordringer og det som blir forventet av barnet på alderstrinnet» (Herlofsen, 2013, s. 33; Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 183).

2.3.2 Individuell opplæringsplan

Det er som sagt den spesialpedagogiske tiltakskjeden som danner grunnlaget for skolens utarbeidelse av elevens IOP. Siden de ulike leddene i kjeden blir utarbeidet av ulike fagpersoner og av ulike instanser vil kvaliteten på gjennomføringen i hvert enkelt ledd være spesielt viktig. En feil i ett ledd gir følgefeil i det neste. Dette får igjen konsekvenser på kvaliteten til elevens fremtidige opplæring, og hvorvidt denne opplæringen gjenspeiler elevens faktiske behov (Herlofsen, 2013, s. 34; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 243-247). Nilsen og Herlofsen (2019, s. 241) viser til at mangel på spesialpedagogisk kompetanse i utførelsen av IOP kan føre til at lærerne blir usikre og opplever at de ikke har nok kunnskap om de spesialpedagogiske utfordringene de står ovenfor, og dermed mangler relevante metoder og tilnæringsmåter de trenger for å gjennomføre spesialpedagogiske tiltakene (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 241). Dette kan bidra til å svekke den spesialpedagogiske undervisningen (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 241)

Kleppenes og Sande (2015, s. 56) presiserer at kravet om IOP tydeliggjør at spesialundervisninga skal være planlagt, og henviser til veilederen spesialundervisning. Siden en IOP legger grunnlaget

for hva, og hvordan eleven skal oppnå en tilfredsstillende opplæring er som tidligere nevnt de foregående leddene av tiltakskjeden av stor betydning. Elevens IOP bør være utformet slik at man ser eleven i et utviklingsperspektiv (Askland & Sataøen, 2016, s. 200; Bøttcher & Dammeyer, 2021, s. 40-41; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 239). Det vil si at opplæringen må formes etter hva barnet kan mestre ved hjelp av støtte, men som det enda ikke mestrer på egenhånd (Vygotskij (1982) referert i Befring, 2020, s. 55; Vygotsky (1978) referert i Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 239). Støtte fra omgivelsene kan komme fra voksne, jevnaldrende, gode forklaringer i oppgaveløsningen, betinget kulturell støtte og lignende (Bøttcher & Dammeyer, 2021, s. 40-41).

2.4 Inkluderingsbegrepet i spesialundervisningen

Inkludering er et stort begrep som ilegges mange meninger og tanker rundt. Det er mange forskjellige måter å definere begrepet på, og det er «fortsatt betydelig uklarhet i den internasjonale forskningslitteraturen om hva inkludering egentlig skal bety» (Ainscow et al., 1999; Kiuppis, 2011; Nilholm & Göransson, 2017; Opertti et al., 2014, referert i Falde, 2022). Vi har valgt å ta utgangspunkt i hvordan inkludering står forklart i Meld. St. 6. og hvordan UNESCO (2023) beskriver det. I (Meld. St. 6 (2019-2020), art. 1.3.1) står det at inkludering handler om at elever i skolen skal «oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever» I UNESCO (2023) står inkludering forklart:

«An inclusive approach to education means that each individual's needs are taken into account and that all learners participate and achieve together. It acknowledges that all children can learn and that every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs. Special focus is placed on learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement. For example, where a child has a disability he or she would not be separated from other learners in school and learning assessments and progress would take the disability into account». (UNESCO, 2023)

I skolen skal inkludering gjelde alle, det skal være en felles læringsarena, skape samhörighet og fremme gjensidig respekt. Selv om inkludering skal gjelde alle rettes det gjerne et større fokus mot elever med særlige behov. De barna som har særlige behov kan være mer utsatt og sårbare for å falle utenfor, både sosialt og faglig (Nilsen, 2019, s. 624). For at inkludering skal kunne skje i skolen

må elevene kunne delta, lære og utvikle seg i felleskap med de andre elevene. De må kunne ta del i læringsfellesskapet vel så mye som i det sosiale fellesskapet. Dette krever at alle er åpne, og gir rom for et mangfold, der det ikke kreves det samme av alle. Det må altså være forskjellsbehandling for at alle skal kunne bli likestilt og inkludert (Nilsen, 2019, s. 625).

Av og til er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen eller utenfor den ordinære opplæringen for at det enkelte barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet best. Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Det avgjørende er at barna og elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. (Meld. St. 6 (2019-2020), art.

1.3.1)

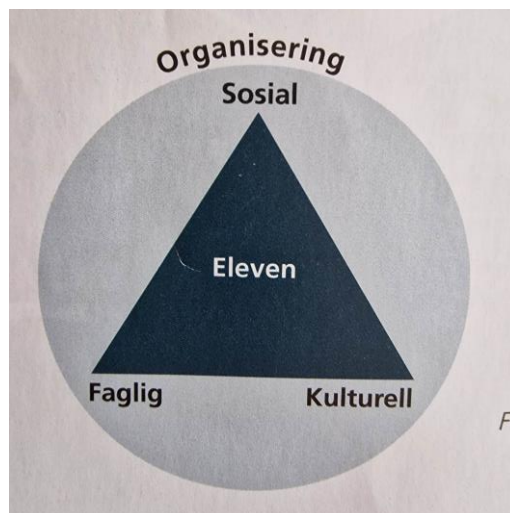
Arnesen (2020, s. 18) viser til hvordan inkluderingsbegrepet har utviklet seg fra 1994 og fremover både nasjonalt og internasjonalt. Hun trekker blant annet frem hvordan Bengt Lindquist (2009) formulerte grunnlaget for UNESCO sine retningslinjer om inkludering. «Det er ikke våre utdanningsystemer som har rett til en bestemt type barn. Derfor må lands skolesystem tilpasse seg for å møte behovene til alle sine barn» (Lindquist (2009), sitert i Arnesen, 2020, s. 18). Videre forklarer Arnesen (2020, s. 18) hvordan inkluderingsbegrepet i internasjonal sammenheng skal bli forstått som en bred prosess der utdanningsinstitusjonene må forandre seg, slik at alle barn blir ivaretatt og inkludert. Som nevnt i det historiske perspektiv har Norge i lang tid hatt «en skole for alle», men noen grupper har blitt ekskludert fra den ordinære skolen. I 2020 ble det publisert flere rapporter i regi av UNESCO. Her understreker de at «inkludering skal bety én skole for alle, der skole betyr vanlige skoler og *alle* betyr *alle*» (UNESCO (2020), henvist i Arnesen, 2020, s. 18). Denne inkluderingspraksisen er enda ikke innført i Norge (Arnesen, 2020, s. 18).

2.4.1 Inkluderings treenighet

Olsen (2020, s. 7-8) skriver om hvordan vi kan forstå inkludering som en treenighet, disse tre dimensjonene av inkludering kaller hun for den kulturelle, faglige og sosiale (Strømstad, Nes og Skogen, 2004, referert i Olsen, 2020). Videre skriver hun at felles for alle de tre dimensjonene er at barna skal bli inkludert i et læringsmiljø, der de opplever å lære, kjenner en tilhørighet, god helse og trives. Den kulturelle dimensjonen handler om et læringsmiljø som barna kan identifisere seg med. Det må være en plass for alle, slik at mangfoldet kan utfolde seg forskjellig, og læringstrykket må være høyt (Olsen, 2020, s. 7-8). Den faglige dimensjonen er skolen som helhet.

Hvordan hver enkelt lærer tilrettelegger for læringsmiljøet for enkelt elever, slik at alle får oppleve læring og når sitt potensiale (Olsen, 2020, s. 8). Den siste dimensjonen er den sosiale, her er barna inkludert om de trives og opplever en tilhørighet (Olsen, 2020, s. 7). Alle disse tre må sees i sammenheng, og som et samspill som henger sammen for at barna skal være inkludert i alle dimensjoner. Derimot kan barn bli inkludert i kun en eller to av dimensjonene, men det vil da ramme negativt ut med den dimensjon som ikke blir tatt vare på (Olsen, 2020, s. 8). Om man føler seg inkludert eller ikke vil være en subjektiv opplevelse. Hvordan man føler seg inkludert vil derfor variere fra barn til barn (Olsen, 2020, s. 10).

Til slutt presenterer Olsen en fjerde dimensjon som hun kaller organisering. «Den danner basis for kvaliteten av de tre øvrige dimensjonene» (Olsen, 2020, s. 8). I vår sammenheng kan det være hvordan læreren organiserer læringsmiljøet, hvordan spesialpedagogikken blir løst på den aktuelle skolen, og hvordan barna grupperes. Inkludering må også sees i sammenheng med barnas psykososiale miljø. En viktig faktor i en inkluderende skole er prinsippet om å fremme et godt psykososialt miljø. Dette kan vi se igjen i opplæringsloven kapittel 9 A (Olsen, 2020, s. 9). «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Og skolen skal førebyggje brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helse, trivselen og læringa til elevane» (Opplæringslova, 1998d). Dette er et skal – mandat som viser at skolen er plikta å følge dette. Her kan vi også se på paragraf 9 A-2 (Olsen, 2020, s. 9-10) «Alle



*Figur 1 Inkluderings treenighet
(Olsen, 2020, s. 8)*

elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998c).

2.4.2 Inkludering i tråd med demokratiske verdier

Arnesen (2020, s. 23) skriver at demokratiske arbeidsformer legger til rette for at barnet kan lære å medvirke og få innflytelse i skolehverdagen. Inkludering omfatter dermed mer enn å bare høre til, det handler også om å delta i et felleskap. Å bli inkludert sett i sammenheng med demokratiske verdier betyr dermed at man har rett til å delta og ytre sin mening uavhengig av bakgrunn eller forutsetninger (Arnesen, 2020, s. 23)

Grunnlova (2014) stadfester i § 104 at:

Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget.

Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.

(Grunnlova, 2014)

En forlengelse av dette ser vi igjen i den nye læreplanen LK-20 (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9)

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. De skal få erfaring med og praktisere ulike former for demokratisk deltakelse og medvirkning, både i det daglige arbeidet i fagene og gjennom for eksempel elevråd og andre rådsorganer. Dialogen mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt. Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9).

Når det skal gis tilbud om spesialundervisning skal dette utformes i samarbeid med eleven og hjemmet så langt det er mulig (Opplæringsloven (1998) § 5-4 referert i Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 231).

Uthus (2022b, s. 162-163) skriver at man gjennom å lytte til elevenes stemmer kan gi de en opplevelse av å bli inkludert fra «innsiden». Videre at dette kan være med å bidra til en positiv opplevelse av inkludering ved at elevene selv kan gi innflytelse og være i hovedrollen som aktører innenfor skolens inkluderingsarbeid. Hun argumenterer videre for at elevene på denne måten opplever å innta rollen som agenter i eget liv (Bandura (1997) referert i Uthus, 2022b, s. 162-163). Olsen (2020, s. 9) viser til Haug (2005), der det defineres fire arbeidsoppgaver man må ha for at skolen skal jobbe mot den treenige inkluderingen. Det som vektlegges er da, å øke felleskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen og å øke utbytte. LK-20 kan sees på som skolens doble oppdrag- både et dannings og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uthus (2020, s. 14) mener at man ved bruk av begrepet inkludering samtidig fremhever retten til å være forskjellig. Og viser her særlig til Salamanca erklæringen. Hun vektlegger også at idealet om en inkluderende skole der det er rom for alle er et komplekst ideal (Uthus, 2020, s. 15).

2.5 Systemteoretisk forståelse

Relasjon handler om hvordan vi kommuniserer og samhandler med andre. I skolen er det relasjoner både mellom barn – barn, voksen - voksen og voksen – barn. Relasjoner kan være både gode og dårlige, men det er den voksne som har ansvaret for at relasjonene er gode.

«Det er den voksne som kan påvirke og endre fastlåste situasjoner. Hvis ikke vi voksne er en del av løsningen, så er vi en del av problemet» (Watzlawick mfl. (1980) referert i Holland, 2015).

Holland (2015) viser til fem perspektiver på atferd i relasjon. De andre perspektivene fokuserer blant annet på den allmenne forklaring som «han ligner på mor/far», eller nevrologisk perspektiv som gjerne fagpersoner bruker som kartlegger og diagnostiserer nevrologiske årsaker til atferdsproblemer. Det psykodynamiske perspektiv, som i hovedsak setter søkelys på at det ligger noe mer bak, som et traume eller lignende. Atferdsanalytisk perspektiv har derimot fokuset rettet mot at all atferd er lært (Holland, 2015). Vi har valgt å se på det systemteoretiske perspektivet innenfor et adferdsanalytisk perspektiv. Systemteoretisk perspektiv skiller seg fra andre perspektiv da den fokuserer mye mer på her og nå-situasjoner, og muligheten for endring (Holland, 2015).

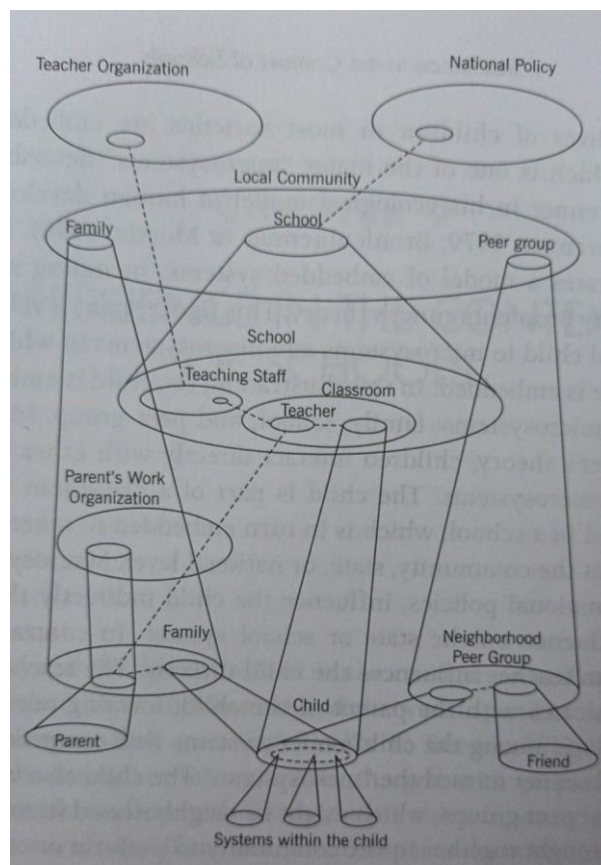
Den vektlegger viktigheten av at det er den voksne som har ansvar for endringene og for at endringene skal være varige trenger man en varig atferdsendring hos både barnet og de voksne. Det systemteoretiske perspektivet vektlegger også viktigheten av å flytte oppmerksomheten vekk fra individet og over på systemet. Da ser man ikke bare barnet, men man får fokuset over på her og nå-situasjonen, og hva som opprettholder den negative samhandlingen (Holland, 2015).

2.5.1 Utviklingsøkologi

I grunnskolen er relasjon en viktig faktor for barnet. I den sammenheng vil vi trekke frem hvordan Masten(2014) viser til hvordan Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan fremme risiko og beskyttelsesfaktorer innad i barnet (Masten, 2014, s. 220). Bronfenbrenners modell handler om hvordan våre relasjoner er med å påvirke oss, hvordan transaksjoner innad og mellom system påvirker oss, og hvordan de ulike relasjonene har forskjellig kraft (Johannessen et al., 2010, s. 113; Overland, 2021, s. 29). «Transaksjoner er en betegnelse som viser til hva som skjer mellom mennesker, for eksempel mellom voksne, barn og unge eller mellom jevnaldrende, og betegnelsen kan omsettes med samspill eller kommunikasjon» (Bø (2018), referert i Overland, 2021, s. 29).

Bronfenbrenner (referert i Johannessen et al., 2010, s. 91-94) deler modellen sin inn i flere nivåer. Han omtaler de forskjellige nivåene som mikro, meso, ekso, makro. Innerst har vi barnet, rundt barnet er mikrosystemet. Det er her relasjonene har størst påvirkning på hverandre. Innad i mikrosystemet finner vi blant annet foreldre, søsken, skole eller andre nære relasjoner (Johannessen et al., 2010, s. 91-94). Dette kan vi se i sammenheng med det Mead (2005) (referert i Kristiansen, 2014, s. 26-27) kaller de signifikante andre, og viser til at noen relasjoner påvirker vår selvoppfattelse i større grad enn andre (Kristiansen, 2014, s. 26-27). Neste system er meso. Mesosystemet handler om transaksjonene som skjer mellom de signifikante andre, innad i mikrosystemene. Hvilken relasjon foreldre har med skolen, venner har med foreldre osv. Begge

disse systemene har direkte innvirkning på barna sitt liv. Bronfenbrenner (referert i Overland, 2021, s. 29) hevder at problematferd hos barn skyldes uheldige transaksjoner/samarbeid mellom systemene eller innad i et system. Videre hevder han at problematferden også blir opprettholdt av disse transaksjonene. Neste system er eksosystemet, i denne finner vi naboene, foreldres arbeidsplass, lokal politikk eller andre som er med å påvirke mikro og mesosystemet. Det vil ikke ha direkte innvirkning på barna, men barna sine nære relasjoner vil bli påvirket, som igjen kan påvirker barna. Det siste systemet er makro, her kommer kultur, religion, lover og regler. Disse påvirker barna indirekte (Bronfennbrener referert i Johannessen et al., 2010, s. 91-94).



Figur 2 Utviklingsøkologisk modell (Masten, 2014, s. 220)

Masten (2014, s. 220) viser til modellen til Bronfenbrenner, hun vektlegger også systemet innad i barnet, barnets risiko og beskyttelsesfaktorer. Hun påpeker at alle transaksjoner som skjer, i hovedsak i mikro og mesosystemene, er med på å påvirke systemet innad i barnet. Eksempler på systemer innad i barnet er nervesystemet, immunforsvaret og den psykiske helsen (Masten, 2014, s. 219-223). Masten (2014, s. 221-223) skriver om viktigheten av at skolen og lærere klarer å inntone seg barna. Hun skriver at en fare for barna i deres utvikling vil være om det er en dårlig styrt skole, en lærer som ikke egner å lære vekk, eller et skolemiljø som er dårlig egnet for elevene. Hun nevner også visse kriterier som kan være med å fremme barnas psykiske helse: positivt skole klima, tydelig lederskap og effektive klasseromlærere i tillegg til engasjerte elever og foreldre. Her vektlegger hun at effektive lærere «often combine good classroom management skills with warmly and high expectations» (Masten, 2014, s. 223).

2.5.2 Lærerens profesjonsutøvelse mellom mikro og makro

I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil skolen representere både mikro og makro nivået. Utdanningssystemet representerer samfunnsnivået ned til individnivået, dette skaper et samspill der det som utspiller seg i det ene nivået påvirker det andre (Myhre et al., 2021, s. 22). Midt mellom disse to systemene finner vi læreren som profesjonsutøver. Lærerne skal gjennom sin kunnskap fra utdanningen fortolke og sikre at samfunnsmandatene som til enhver tid er gjeldene i samfunnet, følges. Det vil være viktig for en profesjonsutøver å vite hvordan praksiser oppstår og utvikles. En profesjonsutøver er en spesialist på sitt utdanningsfelt, og skal utføre tjenester basert på teoretisk kunnskap (Molander og Terum (2008) referert i Myhre et al., 2021, s. 22). Når vi da ser på læreren i denne sammenheng ser vi på læreren som en vitenskapelig fagperson som legger forskningsbasert og teoretisk kunnskap til grunn (Myhre et al., 2021, s. 22). Hermansen (2018, s. 39) (referert i Myhre et al., 2021, s. 22) skriver at «lærerens personlige erfaringer er sentrale for en profesjon som skal utvikles.» Det er allikevel viktig å huske at vår forståelse av lærerprofesjonen er dynamisk fordi vi forstår lærerprofesjonen som en sosial konstruksjon (Støkken (2002) referert i Myhre et al., 2021, s. 22).

2.5.3 Det sirkulære

Språket vårt og årsaksforklaringen som skjer i dagliglivet blir som regel sett på som lineære. Det vil si at B skjer på grunn av A. I denne oppgaven fokuserer vi på den sirkulære årsaksforklaringen (Holland, 2015). Det vil si at A skjer under påvirkning av B og B skjer under påvirkning av A. Desto mer det blir av den ene, desto mer blir det av den andre. Ser vi dette sammen med systemperspektivet, gir det oss mulighet til å sette inn tiltak når som helst i hendelsesforløpet, da alle delene er med å påvirke. Ut ifra dette vil en liten endring, hvor som helst i sirkelen, endre resten av samspillet (Holland, 2015). Det sirkulære hendelsesforløpet kan vi se på som et system. Et system trenger ikke bare være en relasjon mellom to mennesker, det kan også være en familie, et klasserom, en skole eller en kultur (Holland, 2015). Ut ifra dette vil vi i systemteorien ta blikket vekk fra individet og over på systemet (Holland, 2015). I systemteorien er man dessuten opptatt av det som skjer her og nå. Hvilke faktorer er med på å opprettholde problemer i her og nå situasjoner. Det som har skjedd bakover i tid har allerede skjedd og er ikke noe man kan endre. Man skal ikke helt uten videre la være å se på individet eller bakover i tid, men Watzlawick mfl. (1980) (referert i Holland, 2015) skriver at man kan finne løsning på problemet ut ifra her og nå situasjonen.

«Uansett hva som måtte være der av bakenforliggende årsaker, så er det faktorer i miljøet som opprettholder problemene, og disse kan man gjøre noe med for å hindre videre skeivutvikling» (Holland, 2015).

Jensen og Ulleberg (2019, s. 38) definerer sirkulær forklaring som noe som knytter sammen hendelser og betydning. Vi er ikke ute etter å finne en årsak, men vi skal se hvordan ting henger sammen, og hvordan samspillet kan forstås. Bateson (referert i Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46) «legger også vekt på relasjonen som en grunnleggende forståelsesramme for menneskets utvikling og læring.» Han er altså mer opptatt av det sirkulære enn årsak-virkningsforhold. Videre fremhever Bateson (1984, s. 137) (referert i Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46) at en relasjon ikke eksisterer innad i et enkelt menneske, men i samspillet mellom mennesker. Det som skjer, skjer derfor på grunn av relasjonen mellom mennesker, ikke innad i et menneske.

2.5.4 Risiko og beskyttelsesfaktorer

Teori om barnets risiko og beskyttelsesfaktorer handler om å ha en normal fungering under unormale forhold (Borge 2021, s. 11). Masten (2014, s. 10) definerer resiliens som «the capacity of a dynamic system to adapt successfully to disturbances that threaten system function, viability or development». Og skriver at truslene eller risikoene barn møter eller lever med kan omhandle alt fra oppvekstmiljø til potensielle stressende situasjoner (Masten, 2014, s. 13). Borge (2021, s. 69-70) fremhever at alle barn er individuelle, de vil dermed gi og motta ulik respons på eventuelle risikofaktorer. Hun mener allikevel at alle barn kan dra nytte av ulike beskyttelsesfaktorer mot risiko. En beskyttelsesfaktor vil ha en nytte ved å redusere virkningene av ulike stress eller risikofaktorer. I skolesammenheng kan dette være gode relasjoner mellom lærer og elev der lærer er sensitiv til hvert enkelte barns behov, men som samtidig har adekvate forventninger til elevens potensiale og muligheter (Borge 2021, s. 138).

2.5.5 Forventninger

I en studie gjort av Rosenthal og Jacobsen (1968) (referert i Woolfolk, 2004, s. 375) hevdet de at det finnes en pygmalion effekt, altså en selvoppfyllende profeti når det gjaldt lærerens forventninger til hva en elev kunne mestre. Ved å fortelle læreren at tilfeldige elever ville gjøre betydelige fremskritt i opplæringen det neste året, mente de å kunne vise at lærerens forventning ville bidra til at disse elevene ville gjøre det bedre på skolen, på tross av at de ikke hadde noen

andre forutsetninger enn de øvrige elevene. Resultatene viste at elevene gjorde store fremskritt dette året. Studien ble kritisert for sin metode, og gjennomgått senere, og man kunne ikke finne de samme funnene. Det kunne derimot se ut til at det var en effekt ved begynnelsen av barneskolen og begynnelsen av ungdomsskole, eller ved bytte til ny skole (Kuklinski & Weinstein (2001) referert i Woolfolk, 2004).

Utfordring rundt læreres forventninger til elevene er når forventningene ikke blir justert etter elevens mestringsnivå. Dette er spesielt noe tilbaketrukne barn kan bli utsatt for (Jones & Gerig (1994) referert i Woolfolk, 2004, s. 376) I en studie utført av Alvidrez & Weinstein (1999) (henvist i Woolfolk, 2004, s. 377) vises det til at førskolelærere ofte overvurderte elever som var selvstendige i opplæringen, og nedvurderte elever som manglet denne selvstendigheten (Woolfolk, 2004, s. 377). I forhold til lærers forventning viser det seg at elever som er forventet å oppnå gode resultater i opplæringen blir oftere stilt spørsmål og får bedre tid til å svare på spørsmål, de får gjerne flere muligheter, de får i tillegg oftere ledetråder, og blir sjeldnere avbrutt. Gjennom dette kommuniserer også læreren at hen har tro på disse elevene (Allington, 1980; Good & Brophy, 2003; Rosenthal, 1995 referert i Woolfolk, 2004, s. 379). Motsatt er det slik at elever der lærer forventer mindre av eleven, blir de stilt enklere spørsmål, får mindre tid til å besvare, får mindre påminnelser og de mottar mindre ros, eller ros på svar som ikke er helt korrekte (Good, 1983a, 1983b henvist i Woolfolk, 2004, s. 379).

Lærerne kan kjenne på et ubehag ved å ikke kunne hjelpe elevene som trenger det, lærerne kan ha manglende emosjonelt overskudd. Det kan være de mangler kompetansen til å kunne hjelpe og forstå eleven som trenger ekstra støtte, eller de har ikke nok tid eller bemanning (Idsøe et al., 2016, s. 292). Dersom elevenes prestasjoner ikke stemmer overens med det lærer forventer kan dette rasjonaliseres av lærer ved å skylde på årsaker utenfor eleven. Dersom en elev man har høy forventning til ikke oppnår de kravene man har satt, kan man skylde dette på en dårlig dag. Motsatt dersom en elev man har lave forventninger til gjør det bra, kan læreren rasjonalisere seg frem til at eleven har jukset (Brophy, 1982, 1998 referert i Woolfolk, 2004, s. 376).

2.5.6 Flyt og mestringstro

«Csikszentmihalyi (2014, s. 240 - 241) utdyper at «entering flow depends on establishing a balance between perceived action capacities and perceived action opportunities». Videre utdyper han at;

«If challenges begin to exceed skills, one first becomes vigilant and then anxious; if skills begin to exceed challenges one first relaxes and then becomes bored» (Csikszentmihalyi, 2014, s. 240-241). Borge (2021, s. 138) fremhever også dette i relasjonen mellom lærer og elev, og hevder at «for mye støtte og for høye forventninger underminerer motivasjonen». Motsatt vil for liten støtte og for liten tiltro til elevens ferdigheter, svekke elevens mulighet til utvikling av egne ferdigheter (Borge 2021, s. 138). Lærerens forventninger til eleven må derfor ikke være for høye eller for lave, men akkurat passe for at den enkelte eleven skal føle mestring i sin skolehverdag (Borge 2021, s. 138-139). Gjennom opplevelser av å mestre utfordringer tilpasset eleven, kan elever oppleve en økt tro på egne ferdigheter.

Hattie (2013, s. 89) viser til forskningsresultater som viser en høy korrelasjon mellom elevs forventning til egen prestasjon, og deres faktiske prestasjoner. Lavt presterende elever viser seg derimot å ha en dårlig oppfattelse av egen presentasjon, og undervurderer ofte egne evner i opplæringen. Dette fører til at eleven kan utvikle en lært hjelpeløshet og det er vanskelig å endre deres oppfattelse av egen presentasjon (Hattie, 2013, s. 90). I møte med utfordringer i opplæringen er det viktig at læreren klarer å tilpasse oppgavene slik at de er akkurat passe utfordrende for eleven. Hattie (2013 s.88) hevder at essensen i god undervisning er å ønske feil velkommen, og at man skifter fokuset fra at eleven utførte feilen, til innholdet i feilen. På denne måten kan eleven lykkes med noe de opplevde som vanskelig. Hattie (2013 s. 88) fremhever at dette er den sikreste måten å tilegne elever økt selvoppfatning og selveffektivitet på.

Dette kan vi se i sammenheng med Banduras teori om self- efficacy (Bandura, 1997). Bandura (1997) Sosio- kognitive teori handler om at alle mennesker er motiverte og har evne til å bli agenter i eget liv (Bandura, 1997, s. 3; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 54). Teorien går ut på at man som agent i eget liv handler intensjonalt. Men for at disse handlingene skal gi hensiktsmessige og adekvate resultater kreves det at personen er selvregulert. Personen må kunne lage en strategi basert på egen forståelse av sine sterke og svake sider, hva personen kan klare selv, hva personen eventuelt vil ha behov for hjelp til for at intensjonene skal bidra til å oppnå et mål. Personen må med andre ord selvstendigjøres til å ta ansvar for egne handlinger, verdier og ikke minst læringsprosesser (Bandura, 1997, s. 7; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 54-56). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 56) fremhever at en utvikling mot selvstendighet bør være et overordnet mål i all undervisning og

pedagogisk arbeid. Bandura (1997) fremhever at for å bli en agent i eget liv så er forventning om egen mestring det mest sentrale (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 56)

2.5.7 Selvverd og psykisk helse

Samtidig som læreren danner seg ulike forventninger til ulike barn, speiler barna seg i disse forventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 111-114). Når elevens selvverd blir truet vil de i skolen bli mer utrygge, engstelige og redde for å dumme seg ut, og har mindre mot til å spørre om hjelp selv om de trenger det (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Elever med lavt selvverd kan bli usikre i felleskap med andre, og det kan føre til at eleven skjuler sine oppfatninger og meninger (Baumeister, 1993; Rosenberg & Owens, 2001 referert i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Dette er handler om hvordan vi måler vår egen verdi, og vårt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98).

Det er forskjell på mestringsforventning og selvverd (Pajares, 1997:15; Bandura, 1997, s.3 referert i Woolfolk, 2004, s. 293). Selvverd handler om vurdering av egen verdi, mens mestringsforventning handler om forventninger til egen mestring. Det vil si at mestringsforventningene kan være høye uten at man har et høyt selvverd. Men dersom mestringsforventningene på noe man har et høyt selvverd på svekkes, kan dette påvirke selvverdet slik at det blir dårligere (Bandura, 1997, referert i Woolfolk, 2004, s. 293). Skolen og lærerne har derfor et stort potensiale til å fremme elevenes psykiske helse, de er i daglig kontakt med elevene over en lengre periode over mange år (Idsøe et al., 2016, s. 291). «Det er en veldokumentert sammenheng mellom kvaliteten på lærerens yrkesutøvelse på den ene siden, og elevenes psykologiske velvære, motivasjon og skoleprestasjoner på den andre» (Atkins et al., 1998; Whitley, 2010 referert i Idsøe et al., 2016, s. 291).

Selvverd og psykisk helse henger tett sammen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Dersom man sammenligner skolefaglige prestasjoner og selvverd fant man ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 109-110) sterk korrelasjon på svake skoleprestasjoner og lavt selvverd, og motsatt høye skoleprestasjoner og høyt selvverd (Skaalvik & Skaalvik (2011) henvist i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 109-110). Lavt selvverd kan føre til ulike fysiske vansker som hodepine, magesmerter, angst og depresjon. Dette kan henge sammen med at det i skolen er et høyt prestasjonspress gjennom

fastsatte læreplaner og kompetansemål³ som i utgangspunktet er minimumsforventninger til hva elevene skal kunne (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103-104). Man ser også at elever med dårlig selververd i skolefaglige prestasjoner har behov for å gå i forsvar i forhold til sin kapasitet, og at de dermed presterer ytterligere dårligere skolefaglig. Det kan derfor se ut til at dette fort kan bli en ond sirkel der det ene gjensidig påvirker det andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 95-96).

Om lærerne er opptatt av at elevene skal lære på skolen er det viktig å tenke på barnas psykiske helse. «Skolefaglig læring er imidlertid avhengig av elevenes evne og mulighet til å kunne konsentrere seg om læringsoppgavene i øyeblikket, og til å kunne opprettholde innsatsen for å lære over tid. Elevenes psykiske helse har vesentlig betydning for dette» (Bru et al., 2016, s. 20). Vi mener at skolen er en av de beste arenaene for forebyggende tiltak rettet mot psykisk helse (Idsøe et al., 2016, s. 258). Skolen skal være en trygg plass, som jobber aktivt med forebyggende psykisk helse. Ved å jobbe aktivt med dette, i skolen når man ut til mange barn, flere vil få kunnskap rundt det, og hvert enkelt individ vil få større forutsetninger til å kunne hjelpe seg selv, og andre som sliter med sin psykiske helse (Idsøe et al., 2016, s. 258 - 259). Som nevnt er den faglige læringen og psykisk helse gjensidig påvirket av hverandre (Ogden & Hagen, 2013, referert i Bru et al., 2016, s. 21). Dette innebærer at «skolen fremmer psykisk helse gjennom å ha prioriteringer av skolefaglig læring» (Bru et al., 2016, s. 21). I tillegg til at elevenes psykiske helse blir ivaretatt og tatt hensyn til (Bru et al., 2016, s. 21).

³ Gjennom ulike prestasjonsbaserte kartleggingsprøver ser man et sterkere individfokus på elevenes skolefaglige forventningskrav av blant annet OECD og andre aktører. Dette skaper et høyere individuelt prestasjonspress på elevenes faglige utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103-104)

3 Metode

Metode betyr å følge en bestemt vei til målet (Grønmo, 2004, s. 29; Johannessen et al., 2021, s. 21; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I dette kapittelet vil vi forklare hvilken vitenskapsteoretisk forankring oppgaven er skrevet i tråd med. Vi belyser også betydningen av den forforståelsen vi har hatt når vi har analysert og fortolket sosiale fenomener innenfor en kvalitativ metode i denne masteroppgaven (Thagaard, 2013, s. 11). Problemstillingen har blitt besvart ved bruk av et hermeneutisk kvalitativt forskningsdesign med dokumentstudiet som metode og innholdsanalyse samt temaanalyse som har hjulpet oss å finne den bestemte veien til et svar på problemstillingen vår: *Hvordan fremstiller fagrapporter rettet mot det spesialpedagogiske tilbudet i skolen, at elever blir inkludert, og hvordan påvirker inkluderingen den psykiske helsen til elevene?* Avslutningsvis reflekterer vi rundt studiens relabilitet og validitet og forskningsetiske overveielser og etiske vurderinger knyttet til problemstillingens besvarelse.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 25); Thurén (2022, s. 11) søker vitenskapen en sannhet som er i stadig endring. Igjennom tidene har vi hatt ulike definisjoner av hva sannhet er, og hvordan vi skal komme frem til den rette sannheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25; Thurén, 2022, s. 16). Naturvitenskaplige og humanistiske forskningstradisjoner søker begge å finne sannheten, men har ulik tilnærming til den. Naturvitenskapen søker å forklare, mens human vitenskapen søker å forstå (Gilje, 2019, s. 15; Jacobsen, 2022, s. 29; Johannessen et al., 2021, s. 22). Ifølge Poppers falsifikasjonsprinsipp kan vi i realiteten aldri vite om vi har funnet den rette sannheten, vi kan derfor bare komme frem til en tentativ sannhet eller kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25; Thurén, 2022, s. 68). Ser vi dette i lys av vår masteroppgave har vi forsøkt å forstå hvordan elevene erfarer dagens spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen sett opp mot utviklingen av deres psykisk helse (Jacobsen, 2022, s. 30; Thurén, 2022, s. 12-13).

Det ontologiske og epistemologiske ståstedet i denne oppgaven retter seg mot tanken om at kunnskap konstrueres og utvikles i møtet mellom forskeren og det som forskes på (Grønmo, 2004, s. 17; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 203). Fordi forskning er gjort av mennesker med en egen forforståelse av den, vil den være preget av forskerens verdier og holdninger til forskningen og dens

problemstilling. Forskningen vil bli preget av dette subjektivistiske synet, og kan derfor ikke sies å være rent objektiv, men vil alltid bli påvirket subjektivt gjennom forskeren⁴ (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25; Thurén, 2022, s. 75).

For vår del har våre holdninger og verdier, samt vår pedagogiske bakgrunn vært med på å forme vår forståelse i møte med problemstillingens besvarelse. Vårt vitenskapsteoretiske ståsted i denne masteroppgaven kan sies å ligge innenfor et sosialt konstruktivistisk syn der kunnskap utvikles i samhandling med det «andre» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 206; Thomassen, 2006, s. 180). Forforståelsen vår vil påvirke oppgaven, og hvordan vi vektlegger forskjellige deler av tekstene vi analyserer. Det er derfor viktig at vi er bevisst vår egen forforståelse i hele prosessen. Det er allikevel deler ved vår forforståelse som vi ikke har bevissthet rundt. Ifølge Gadamer har alle taus kunnskap i forforståelsen⁵. Denne har vi tilegnet oss gjennom hele livet, og er ikke synlig for oss selv (Gilje, 2019, s. 160; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

3.2 Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel

I denne besvarelsen har vi benyttet oss av en hermeneutisk tilnærming og det har satt sine preg på dokumentanalysen. I korte trekk kan man si at hermeneutikken gir verden mening ved å hjelpe oss å forstå hvordan vi forstår. Den dreier seg altså om spørsmål rettet mot forståelse og fortolkning (Grønmo, 2020, s. 441; Thornquist, 2018, s. 167). En vanlig tankegang innenfor den hermeneutiske tilnærmingen er tanken om vår forforståelse i møte med tekster. I alle delene av besvarelsen hadde vi som nevnt en forforståelse med oss inn i oppgaven. Etter hvert som vi leste teori og analyserte våre funn økte vår forståelse. Vi leste teori, analyserte rapportene og kikket frem og tilbake på disse. Underveis som vi leste tilegnet vi oss ny kunnskap, denne kunnskapen endret vår forforståelse. Når vi da gikk inn i empirien og teorien på nytt kunne vi se dette i et «nytt lys» (Jacobsen, 2022, s. 208; Thornquist, 2018, s. 171). I den forbindelse har vi også måtte endre og spisse både problemstilling og forskningsspørsmål underveis i prosessen.

⁴ Ontologi – «slik ting faktisk er», læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Jacobsen, 2022, s. 24)

Epistemologi – «læren om kunnskap» handler om det er mulig å få sann kunnskap om verden (Jacobsen, 2022, s.25)

⁵ Tabula Rasa betyr at man aldri møter verden som blanke lerret, vi er ikke alltid bevisst hva vi bringer med oss i vår forforståelses horisont (Thornquist, 2018 s. 171).

I hermeneutikken kalles dette for den hermeneutiske sirkel (Jacobsen, 2022, s. 208; Thurén, 2022, s. 137). «Den hermeneutiske sirkel er et vekselspill mellom forståelse og erfaring om at teori og praksis kommer mellom del og helhet» (Thurén, 2022, s. 137). Innenfor den kritiske orienterte hermeneutikken brukes denne metoden for å skille mellom hva som fremmer eller forhindrer forståelse (Anker, 2020, s. 51).

3.3 Kvalitativt forskningsdesign

I den kvalitative forskningen ønsker man å bryte overflaten og gå i dybden av problemstillingen. Der man i kvantitative metoder går bredt ut og søker å få store objektive data, er de kvalitative metodene opptatt av nærhet til data, og dybden av dataene (Johannessen et al., 2021, s. 22-23; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22; Thagaard, 2018, s. 15-16).

Vi har i hovedsak brukt et kvalitativt forskningsdesign i denne masteravhandlingen, men med noen elementer av kvantitativ tilnærming i datainnhentingprosessen. Ved innhenting av dokumenter søkte vi frem hvor ofte ulike begreper kom frem i de aktuelle dokumentene⁶. Siden det kvalitative forskningsdesignet søker å gå i dybden er det dokumentenes relevans, og ikke omfang som er i fokus. Ved å søke opp aktuelle begreper kunne vi derfor avdekke hvor relevant dokumentet kunne være i forhold til vår problemstilling (Johannessen et al., 2021, s. 57; Lindgren, 2011, s. 270). Grønmo (2004, s. 132); Lindgren (2011, s. 268) hevder at det i en tekstanalyse kan det være vanskelig å arbeide strengt etter en ren kvalitativ eller kvantitativ metode da man i teksten vil se igjen begreper eller temaer som er dominerende.

I det kvalitative forskningsdesignet er det ikke nødvendig å bestemme hvor omfattende utvalget skal være på forhånd (Grønmo, 2020, s. 209-210; Johannessen et al., 2021, s. 57). Vi hadde allikevel noen utvalgsriterier når vi søkte frem vår empiri. Disse utvalgsriteriene satte vi med bakgrunn i vår problemstilling og hva oppgaven skulle besvare (Grønmo, 2020, s. 209-210; Johannessen et al., 2021, s. 64). Utvalgsriteriene våre bestod derfor av begreper vi ønsket å finne igjen i de dokumentene som skulle danne grunnlaget for vår empiri. Dokumentene vi valgte ut måtte overordnet handle om det spesialpedagogiske tilbudet, og om psykisk helse i grunnskolen. Siden

⁶ Se vedlegg 1

det kvalitative forskningsdesignet ikke på forhånd fastsetter hvor mye empiri som skal innhentes, blir det opp til forskeren gjennom prosessen å avgjøre når man mener at den empirien man har hentet inn er dekkende for å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 74). Etter at vi hadde bestemt oss for de to dokumentene *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) og *Inkluderende felleskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) oppdaget vi at vi hadde nådd et metningspunkt (Jacobsen, 2021, s. 108-109; Johannessen et al., 2021, s. 74). I

fortolkningsprosessen ble de delene av dokumentene som ikke var relevante for oppgaven fjernet, og vi anså empiriutvalget som stort nok. De delene som ble fjernet handlet blant annet om det spesialpedagogiske tilbudet på andre arenaer enn i grunnskolen og lå dermed ikke innenfor våre utvalgskriterier (Grønmo, 2020, s. 209-210; Johannessen et al., 2021, s. 64). (Johannessen et al., 2021, s. 74).

Grønmo (2020, s. 209) trekker frem at typiske problemer i datainnsamlingen i en kvalitativ metode er at forskerens perspektiv kan påvirke utvalget og tolkningen av tekstene, begrenset forståelse for konteksten, og begrenset kildeforståelse kan påvirke tolkningen av tekstene. Det har derfor vært viktig for oss å ha en bakgrunnsforståelse av teksten og den konteksten den har oppstått i.

Vi har i denne oppgaven analysert to rapporter; *Uten mål og mening* av barneombudet (Barneombudet, 2017) og *Inkluderende felleskap for barn og unge* av Nordahl utvalget (Nordahl, 2018). Vi vil komme nærmere inn på konteksten rundt disse dokumentene under kapittel om kildekritikk.

3.4 Dokumentstudie

I et dokumentstudium bruker man allerede eksisterende dokumenter som kilde til å utvikle kunnskap, og studere ulike problemstillinger opp mot. I et dokumentstudie samler forskeren inn relevant data som skal analyseres for å få frem viktige sammenhenger og relevant informasjon om det eller de forhold i samfunnet vi ønsker å studere (Grønmo, 2004, s. 128; Johannessen et al., 2021, s. 236). Det finnes ulike typer dokumenter; alt fra stortingsmeldinger til kvitteringer. På denne måten egner mange dokumenter seg til ulike studier alt ut fra hva man ønsker å studere (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 12-13; Johannessen et al., 2021, s. 235-238). Dokumenter er nedtegnet fra fortiden, og sier noe om forfatteren og deres meningsytring. De dokumentene vi har

valgt ut til denne masteroppgaven er en årsrapport og en fagrapport. Gjennom de to rapportene ønsket vi å studere hvordan barnas psykiske helse blir ivaretatt gjennom inkludering og medvirkning innenfor det spesialpedagogiske tilbudet i skolen opp mot elevers utvikling av psykisk helse i grunnskolen. Begge disse rapportene er sekundærkilder. Det vil si at de skildrer andre sine synspunkter (Johannessen et al., 2021, s. 238; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 168). En primærkilde ligger begivenheten nærmest i tid, og kan sees på som en «øyevitneskildring» i motsetning til en primærkilde blir da en sekundærkilde en indirekte kilde mens primærkilden vil være en direkte kilde (Johannessen et al., 2021, s. 237-238; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 168-169)

I et dokumentstudium står man ikke i fare for å påvirke data, eller empirien slik som ved bruk av intervju eller observasjon som metode (Grønmo, 2004, s. 165; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dokumentene blir ikke påvirket eller endrer seg i vårt nærvær. Dette har ført til at vi har hatt mulighet til å gå over vårt materiale flere ganger i vårt søk på svar på problemstillingen. Teksten gir også en nøyaktig beretning rundt kilder og andre detaljer, gjennom dette har vi hatt mulighet til å se på enkeltbegreper opp mot hele teksten, eller som en del av teksten for å øke vår forståelse av dokumentets innhold. Dokumentene ligger også ofte lett tilgjengelige på ulike søkebasen, og på nettet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 36-37; Johannessen et al., 2021, s. 242).

Ulempene ved bruk av dokumenter som forskningsmateriale er at de ikke alltid er like lette å finne tilbake til, eller de kan bli endret. Dette løste vi ved å laste ned dokumentene, samt at vi lånte Nordahl utvalgets fagrapport i bok utgaven på biblioteket (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 187; Johannessen et al., 2021, s. 243; Nordahl, 2018). Ulike regler og lovverk kan hindre at man har tilgang til ulike dokumenter (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 39; Grønmo, 2004, s. 189).

Vårt empirigrunnlag er fra offentlige dokumenter som ligger åpent tilgjengelig på nett. Dette ble derfor ikke en utfordring for oss i vår innsamling (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 213-214; Johannessen et al., 2021, s. 243). Som tidligere nevnt vil vår forforståelse i innhenting, fortolkningen og analysen påvirke empirien i oppgaven, dette gjelder spesielt for dokumentanalyse, da vi som forskere fortolker dokumentet sett med vår bakgrunn (Grønmo, 2004, s. 192; Johannessen et al., 2021, s. 243).

3.5 Innsamling av empiri

Ved innsamlingen av empiri er det flere måter å foreta et utvalg på. I denne oppgaven har vi brukt en kombinasjon av kriteriebasert utvelgelse og snøballmetoden (Jacobsen, 2021, s. 106-107; 2022, s. 192-193 & 197; Johannessen et al., 2021, s. 64). Gjennom digital dokumentinnsamling kan mengdene av empiriske dokumenter man samler inn fort bli omfattende. Når innsamlingsmengdene blir så store må man avgrense for det utvalget som skal inngå i analysen. Utvalget ble foretatt etter relevans for løsningen av problemstillingen og dokumentenes omfang (Jacobsen, 2021, s. 108; Johannessen et al., 2021, s. 58)

Det første vi startet med var å få en oversikt over feltet (Jacobsen, 2021, s. 49; 2022, s. 192; Johannessen et al., 2021, s. 236). Vi begynte da å søke i bibliotekets søkemotor ORIA, på google og på regjeringen.no. Vi startet åpent og søkte på google etter: *rapport, psykisk helse og grunnskole*. Vi kikket på noen artikler som kom opp, før vi fant rapporten fra barneombudet (Barneombudet, 2017). Denne rapporten ble utarbeidet etter at barneombudet over lengere tid hadde mottatt bekymringer rundt spesialundervisningen i norsk skole fra foreldre og elever. Barneombudet bestemte seg derfor for å bruke sin årsrapport på dette temaet (Uthus, 2021, s. 1). Denne fanget vår oppmerksomhet både fordi den tilfredstilte våre utvalgsriterier, og fordi den hadde barnets opplevelse i fokus.

Etter barneombudets rapport var vi interessert i å finne ut hvilke styringsdokumenter eller stortingsmeldinger som var gjeldene for det spesialpedagogiske tilbudet i grunnskolen. Vi foretok da en kriteriebasert utvelgelse (Jacobsen, 2022, s. 193 - 194; Johannessen et al., 2021, s. 64) Fordi grunnskolen er underlagt kunnskapsdepartementet ble det et naturlig utgangspunkt å søke etter dokumenter utgitt av kunnskapsdepartementet på regjeringen.no. For å besvare problemstillingen vi hadde, ønsket vi å finne dokumenter som vektla våre søkekriterier: *psykisk helse, tidlig innsats, spesialpedagogikk, spesialpedagogiske tiltak, medvirkning og grunnskolen*. Ved å bruke disse søkekriteriene sammen med en års avgrensing på fem år satt vi igjen med seks dokumenter der kun ett var relevant for oss⁷. Dokumentet vi da satt igjen med var Meld. St. 6 - Tett på tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)).

⁷ Se vedlegg 3

Etter gjennomgang av dette dokumentet ble vi interessert i å lese mer om bakgrunnen til Meld.St.6 (Jacobsen, 2021, s. 49). Vi ønsket i tillegg å se på hvordan systemet faktisk jobbet med psykisk helse og hvordan elevene opplever at systemet fungerer for dem. Dette førte oss til et åpent søk på google etter Nordahl utvalgets fagrapport *Inkluderende fellesskap for barn og unge fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*, fordi denne fagrapporten er nevnt seks ganger i Meld. St. 6. Nordahl utvalget ble utnevnt i februar 2017 som et statlig ekspertutvalg som skulle vurdere tilpasset opplæring og spesialundervisning for barn og unge i barnehage, grunnskole og den videregående skolen i norsk skole (Nordahl, 2018, s. 5). Ved gjennomlesning av Nordahl rapporten ble barneombudets rapport *Uten mål og mening* nevnt tretten ganger. Etter at begge de to rapportene ovenfor kunne svare på de utvalgskriteriene vi har lagt til grunn, ble disse to valgt som grunnlaget for vår empiri (Johannessen et al., 2021, s. 64).

Meld.st 6 - Tett på tidlig innsats er ikke med i vårt empiriutvalg, men ble brukt som et dokument som gav oss tilgang til andre forarbeider. Meld.st 6 - Tett på tidlig innsats kvalifiserte i forhold til utvalgskriteriene. Våre utvalgte to dokumenter (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018) har ulik tilnærming til det spesialpedagogiske tilbudet, der den ene rapporten i hovedsak setter søkelys på systemet, og det andre i større grad setter søkelys på enkeltindividets opplevelse av det spesialpedagogiske tilbudet i grunnskolen. Vi anså derfor de to rapportene som to ulike vinklinger av samme tema. Selv om begge disse rapportene er eldre enn Meld. St. 6, ser vi at inkludering, spesialpedagogisk arbeid i skolen og psykisk helse er like aktuelle temaer i dag (Bru et al., 2016, s. 16 - 17; Uthus, 2020, s. 17) . Siden Meld. St. 6 viser til begge rapportene (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018) ser vi også disse to dokumentene som grunnlaget for utviklingen av Meld. St. 6. Meld. St. 6 har allikevel vært vesentlig som kilde både i teori og drøfting. Siden vi også har begrenset tid og plass i oppgaven måtte vi foreta valg i forhold til hva som besvarte problemstillingen på best mulig måte.

3.6 Innholdsanalyse

Analyse betyr «å løse» på gammeltgresk (Anker, 2020, s. 17). Det betyr at vi i denne prosessen går igjennom det empiriske grunnlaget vi har innhentet, for deretter å dele opp og sortere det empiriske innholdet inn etter hva som er relevant for en løsning på problemstillingen i avhandlingen (Anker, 2020, s. 17; Johannessen et al., 2021, s. 152).

Denne avhandlingen er basert på en dokumentstudie, der første del er en innholdsanalyse. Sosiologene Shapiro og Markoff (referert i Lindgren, 2011, s. 267) «definerer innholdsanalyse som en systematisk reduksjon av en tekst til et sett temaer som illustrerer tilstedeværelsen, intensiteten eller hyppigheten av samfunnsvitenskapelige interessante aspekter i teksten». Det vil si at man fokuserer mer på overflate betydningen enn hva som ligger «mellom linjene». En innholdsanalyse fokuserer dessuten mer på kvantifiserbar data enn en tematisk innholdsanalyse (Anker, 2020, s. 41; Grønmo, 2004, s. 123). «Innholdsanalysen kan brukes til å måle det kulturelle klimaet i et gitt spørsmål, og den gir kunnskap og informasjon om normer og holdninger som med fordel kan analyseres mer kvalitativt» (Lindgren, 2011, s. 273).

Ved utvelgelsesprosessen av dokumenter til studien brukte vi innholdsanalyse som et ledd i utvelgelseskriteriene (Grønmo, 2020, s. 209-210; Johannessen et al., 2021, s. 64). Vi hadde som nevnt under *Kvalitativt forskningsdesign* visse søkekriterier innad i dokumentene⁸. Hvor ofte begrepene oppstod, eller eventuelt fravær av begrepene ble skrevet ned og ble med i vurderingen av om dokumentene skulle tas med videre eller forkastes. «Et problematisk aspekt ved innholdsanalyse er at man setter søkelys på deler som tas ut av en helhet. For å komme slike kritiske innspill i møte kan man la analysen veksle mellom å fokusere på små enheter og større sammenhenger» (Anker, 2020, s. 41). På bakgrunn av oppgavens omfang og tidsbegrensing hadde vi ikke mulighet til å lese alle dokumentene like nøye, vi så derfor på denne metoden som hensiktsmessig. Etter utvelgelsen satt vi igjen med to dokumenter som vi tok med oss inn i en tematisk innholdsanalyse.

3.7 Tematisk innholdsanalyse

Tematisk innholdsanalyse kan i en bred forstand regnes som alle analyser som systematisk beskriver et innhold i tekster (Bergstrøm & Boréus referert i Anker, 2020, s. 41) Videre viser Anker (2020, s. 41) til at den i utgangspunktet er en empirinær strategi der hovedvekten er på innholdet i teksten, og den egner seg godt til å orientere seg i et stort materiale (Anker, 2020, s. 41). Kort fortalt er det en metode for å identifisere, analysere og finne mønster i materialet (Braun & Clarke,

⁸ Se vedlegg 2

2022, s. 4; Bryman, 2016, s. 570) Den tematiske innholdsanalysen er i motsetning til innholdsanalysen mer opptatt av konteksten de ulike begrepene dukker opp i (Anker, 2020, s. 41; Grønmo, 2004, s. 123).

Braun og Clarke (2022, s. 73) viser til en måte å bruke reflektiv tematisk tilnærming i analysen. Den reflektive tilnærmingen involverer seks steg i analyseprosessen.

3.7.1 Fase 1 – Bli kjent med materialet

I det første steget gjør man seg kjent med datamaterialet. Dette kan gjøres gjennom å lese, og deretter lese på nytt. Eventuelt ta notater om analytiske ideer og innsikt man oppnår underveis i lesingen (Braun & Clarke, 2022, s. 73-74). Etter at våre utvalgsriterier hadde hjulpet oss med å innhente den empirien som best kunne hjelpe oss med å løse problemstillingen, begynte vi å lese grundigere igjennom utvalget vårt. Når vi hadde både skimlet og lest begge dokumentene nøye igjennom valgte vi ut de kapitlene vi kunne bruke til å besvare vår problemstilling. Disse kapitlene ble da valgt ut fra de kriteriene vi på forhånd har satt, samt at de måtte omhandle spesialpedagogikk i grunnskolen. Et par av kapitlene måtte vi lese over på nytt for å vurdere. I *Uten mål og mening* har vi valgt å beholde kapittel 2 og kapittel 5. I *Inkluderende fellesskap for barn og unge* har vi beholdt kapittel 3, 7, og 8 Bakgrunnen for dette var som sagt at de støtter opp om kriteriene vi hadde, og at de omhandlet grunnskolen. Det vil si at vi forkastet alle kapitler i Nordahl utvalget som handlet om barnehage eller den videregående opplæring.

3.7.2 Fase 2 - Koding

Den andre fasen er koding. Her arbeider man systematisk for å finne segmenter av materialet som man opplever som interessant, relevant eller meningsfullt. Deretter gir man disse meningsfulle analytiske beskrivelser, eller merker etter ulike koder. Koding handler ikke bare om å redusere og oppsummere innholdet. Det handler også om å fange vår vurdering av de analytiske delene av dataene. Kodingen gjøres systematisk og grundig, når man er ferdig samler man kodene sammen (Braun & Clarke, 2022, s. 73 - 74). I denne innledende delen av analyseprosessen begynte vi må å lese igjennom og ta vare på de delene av empirien som var innenfor våre utvalgsriterier og som var innenfor grunnskolen som ville lede oss til et svar på problemstillingen. Deretter leste vi grundig igjennom de kapitlene vi har valgt oss ut og sortert teksten under koder som vi syntes passet ut fra tekstens innhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355; Thagaard, 2018, s. 153). Coffey og

Atkinson((1996), referert i Anker, 2020, s. 75) forklarer koding som «en teknikk for å systematisere et stort materiale. Enkelt forklart kan vi si at det å kode er å sette merkelapper på et materiale». Vi organiserte dokumentdelene ved å legge de ulike delene av dokumentene inn i et exelark under koder som vi mente passet til tekstutdragets meningsinnhold. Eksempler på koder vi har brukt er «forventninger til eleven, tilrettelegging og pedagogisk kompetanse koder vi anså hensiktsmessige når det gjelder å sortere innholdet i dokumentene slik at det ble lettere å se hva som passet i forhold til besvarelsen av problemstillingen⁹.

3.7.3 Fase 3 – Innledende tema og kategorier

Tredje steget i analysen er å frembringe innledende tema. Her ønsker vi se like mønstre på tvers av datamaterialet. På denne måten kan man lage klynger av koder som gir samme mening og tentative kategorier og temaer som kan passe til klyngene. Temaene konstrueres av forskeren basert på materialet, forskningsspørsmål og forskerens kunnskap og innsikt. Koder fanger gjerne opp bestemte betydninger mens temaene beskriver mer i bredden og kan ha en delt betydning (Braun & Clarke, 2022, s. 73-74). I denne prosessen skrev vi ut exel arkene vi hadde brukt under den tidligere kodingen i fase 2. Deretter så vi nøye igjennom vårt utvalg og kom opp med ulike temaer som vi kunne se igjen under de ulike kodene. Vi arbeidet i denne fasen for å samle kodene under mer overordnede tematiske begreper som kunne bidra til å synliggjøre hvilket deler av empirien som kunne bety det samme. Etter at vi hadde en innledende tanke om hvilke ulike temaer de ulike kodene kunne tilhøre lagde vi overskriftene til hvert enkelt tema på innledningsvis fire forskjellige A3 ark¹⁰. Deretter begynte vi å klippe ut de ulike tekstutdragene, og lime de inn på det temaet vi mente de passet inn. I denne prosessen forkastet vi også en del av det vi mente var gjentakelser i teksten eller som vi i første rundene hadde sett på som aktuelt sett i lys av problemstillingen, men som på bakgrunn av den nye gjennomgangen ikke var like relevant lenger. Det vi «forkastet» limte vi på et A3 ark som vi kalte ble kalt «diverse». På denne måten ble det lett å finne tilbake dersom det forkastede materialet allikevel skulle vise seg å være relevant. De temaene eller kategoriene vi opprettet i denne fasen var; inkludering, medvirkning, spesial pedagogikk og diverse.

⁹ Se vedlegg 4

¹⁰ Se vedlegg 5

3.7.4 Fase 4 – Reduksjon og gjennomgang av temaer

Fjerde steget utvikler og går igjennom temaene, her er oppgaven å vurdere de opprinnelige temaene fra fase tre. Utviklingen og gjennomgangen innebærer å gå gjennom hvert tema og se om dette passer med analyseformålet og problemstillingen. Man må i denne prosessen forkaste det som ikke passer (Braun & Clarke, 2022, s. 73-74). I denne fasen begynte vi å se mer inngående på de ulike temaene og hvordan det kodede materialet passet inn. Vi tok også en ny vurdering på om dette materialet var tilfredsstillende i forhold problemstillingen vår. Vi strukturerte i denne fasen materialet, og satte det inn i masteroppgaven under kapittel 4.0 funn og drøfting. I denne prosessen ser vi at en del av det kodede materialet kan passe bedre under et nytt tema «relasjoner». Vi opprettet derfor temaet relasjoner og tilførte de kodene som handlet om relasjoner inn under dette temaet. Vi fortsatte etter en ny gjennomgang å forkaste temaet «diverse».

3.7.5 Fase 5 – Finjustering av temaer

Femte steget er å avgrense, definere og navngi temaene. Her finjusterer man analysen og sikrer at hvert tema er tydelig avgrenset og kan svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 73-74). Etter at materialet ble gjennomgått i fase 4, begynte vi å arbeide mer aktivt med dette materialet inn mot en løsning på problemstillingen. I denne fasen oppdaget vi at medvirkning og inkludering kunne se ut som to begreper som var vanskelig å separere fra hverandre, fordi inkludering er avhengig av medvirkning for å bli oppfylt. Samtidig så var inkluderingsbegrepet et mer meningsbærende begrep for oppgaven. Valget ble derfor å slå sammen disse to temaene på en måte som førte til at medvirkning ble underordnet inkludering i kapittel 4.0 funn og drøfting. På denne måten er ikke medvirkningsbegrepet fjernet som tema, men nedjustert som et underordnet tema under inkludering.

3.7.6 Fase 6 – Fullføring av skriveprosessen

I denne fasen fullfører man skriveprosessen og setter du funnene i sammenheng, og drøfter funnene opp mot teori. Deretter leter man etter en konklusjon (Braun & Clarke, 2022, s. 73-74). Etter at vi hadde satt funnene inn i kapittel 4.0 funn og drøfting gikk vi tilbake til hoveddokumentene for å oppsummere funnene på nytt. I tillegg begynte vi å sette hvert av funnene inn i en kontekst. Med det mener vi at vi forsøkte å sammenfatte konteksten rundt hvert

av funnene. I denne prosessen gikk vi igjennom vår fortolkning av teksten opp mot tekstens opprinnelige intensjonalitet (Gilje, 2019, s. 16 & 30).

Bazeley ((2013) referert i Bryman, 2016, s. 336) hevder at forskere som sier de har brukt tematisk innholdsanalyse, ofte er vage om hvordan temaer ble "identifisert" eller hvordan temaer "dukkes opp" fra dataene. Hun argumenterer for at det ikke bare er viktig å spesifisere temaer som er identifisert, men å begrunne hvorfor de er viktige og betydningsfulle. Vi har i denne oppgaven valgt ut våre temaer i den hensikt i å besvare problemstillingen. I problemstillingen finner vi begrepene som vi har valgt i de endelige temaene igjen.

3.8 Kildekritikk/ intensjonell hermeneutikk

«Prinsipielt innebærer kildekritikken å innta en aktiv og kritisk innstilling til all informasjon vi møter» (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 210; Johannessen et al., 2021, s. 241). Ved valget om å foreta google-søk etter relevante dokumenter må vi innta en aktiv og kritisk rolle til det som dukker opp. Siden vår google søkemotor påvirkes av vår plassering i verden, våre tidligere søk, og blant annet hva som er betalte plasseringer eller mest populære funn så vil det som fremkommer av dokumenter på våre søk også bli preget av dette (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 207-209; Grønmo, 2020, s. 148). Vi hadde på forhånd av feltundersøkelsene en foreløpig problemstilling, og noen begreper vi opplevde som relevante i forhold til problemstillingen. Begrepene vi brukte i våre søk var blant annet; *psykisk helse, tidlig innsats, spesialpedagogikk, spesialpedagogiske tiltak, medvirkning, inkludering, spesialundervisning og grunnskolen*.

De dokumentene som kommer frem behøver ikke være de mest aktuelle for problemstillingens besvarelse, eller kildene kan være misvisende. Derfor gjelder prinsippet om god kildekritikk i like stor grad ved feltundersøkelser på nett, som inne i arkivene på biblioteket (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 102; Grønmo, 2020, s. 148).

Det er ulike måter å bruke kilder på, blant annet for å bli kjent med den som har skrevet eller laget noe, eller for å finne ut av innholdet i kilden (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 248; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 164-165). Kleven og Hjordemaal (2018, s. 164-165) bruker hhv. Begrepene om kilder brukt som *levning* eller *beretning*. For oss i denne oppgaven er det innholdet/ beretningen

som har vært interessant, men som Kleven og Hjordemaal (2018, s. 165-166) skriver vil disse beretningene inneholde ulike synspunkter (normative utsagn) fra forfatter som man bør forholde seg reflektert overfor.

Det er lange tradisjoner for hvordan kilder bør behandles for at man ikke skal forvri informasjonen man henter ut av dem. Det er fire hovedprinsipper som er viktig for den kildekritiske vurderingen. Det gjelder den ytre og indre kildekritikken, kildens representativitet og betydningen/tolkningen av dokumentet (Johannessen et al., 2021, s. 240-241; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 166-172).

3.8.1 Autensitet/ ytre kildekritikk

Den ytre kildekritikken handler om kildens opphavsperson, tidsepoke og videre, og kan settes i sammenheng med det Johannessen et al. (2021, s. 241) viser til som autensitet. Kildens autensitet handler om at kildene blir sett i den konteksten de ble laget i, og ikke tatt ut av sammenheng (Gilje, 2019, s. 17; Johannessen et al., 2021, s. 241). Det betyr at vi som forskere må se de utvalgte dokumentene *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) og *Inkluderende felleskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) i den sammenheng de oppstod i (Gilje, 2019, s. 17; Johannessen et al., 2021, s. 241).

Uten mål og mening ble utarbeidet av barneombudet etter at de over lengere tid hadde mottatt bekymringer rundt det spesialpedagogiske tilbudet i den tilrettelagte opplæringen og spesialundervisningen i norsk skole, den ble utgitt i 2017 (Uthus, 2021, s. 1). Barneombudet i Norge ble opprettet som en statlig etat i 1981, arbeidet deres er allikevel uavhengig av staten. Barneombudets oppgave er å passe på barn og unges oppvekstvilkår i Norge, passe på at Norge overholder FNs barnekonvensjon og å fremme barn og unges interesser i Norge (Lie, 2021).

Rapporten *Inkluderende felleskap for barn og unge* ble utarbeidet av et ekspertutvalg med Thomas Nordahl som leder for utvalget. Dette utvalget ble oppnevnt av kunnskapsdepartementet i februar 2017. Bakgrunnen for utarbeidelsen av rapporten var at nasjonale og lokale myndigheter ønsket et bedre grunnlag for å sette i gang tiltak i barnehage, grunnskole og videregående opplæring for å fremme inkludering og kvalitet i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring med spesielt tilrettelagt undervisning og spesialundervisning i fokus (Nordahl, 2018, s. 5,15 & 17).

3.8.2 Troverdighet/ indre kildekritikk og representativitet

Den indre kildekritikken, eller kildens troverdighet handler om i hvor stor grad man kan se at dokumentene både stemmer med teori, og at det er samsvar mellom virkelighet og dokumentet (Johannessen et al., 2021, s. 241; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 169). Her blir det viktig at vi ser vår innhentede empiri opp mot vår problemstilling. Vi har to ulike dokumenter med ulikt metodevalg.

Barneombudet (2017, s. 11) har brukt intervju av barn og foreldre som metode, samt innhentet dokumenter og forskning som var vesentlig for å se hvordan den spesialpedagogiske hjelpen fungerte i grunnskolen.

Nordahl (2018, s. 23) har støttet seg både på statistikk og forskningsartikler i hovedsak fra Norge og Skandinavia i sin fagrapport. De sier selv at de har funnet lite forskning som gjelder enkeltindividets opplevelse av den spesialpedagogiske hjelpen, men de vektlegger allikevel betydningen av relasjoner mer under kapitlet om barnehage enn i kapitlet om grunnskolen. Selv om de har med lite direkte knyttet opp mot relasjoner vektlegger de at det har vært noe mer forskning og statistikk om spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen enn i barnehage og videregående skole (Nordahl, 2018, s. 23). Dokumentenes representativitet handler om at dokumentet er dekkende for problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 241; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 171). Ved å kombinere disse to dokumentene mener vi at dokumentene veier opp for hverandres svakheter. Dette tilfører et nyansert bilde av den spesialpedagogiske hjelpen i grunnskolen og hvordan den psykiske helsen til elevene blir ivaretatt både på et systemnivå og et individrettet nivå.

3.9 Validitet og reliabilitet

Begrepsvaliditet handler om hvordan det teoretiske begrepet samsvarer med det operasjonaliserte begrepet. Altså om vi måler det vi ønsker å måle (Johannessen et al., 2021, s. 44; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96-97). God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes om relasjoner mellom variabler (Jacobsen, 2022, s. 366-368; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 115-117). Den indre validiteten blir aktuell så fort man begynner å tolke inn et årsaksforhold mellom variablene og avhenger av begrepsvaliditeten (Jacobsen, 2022, s. 366-368; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 366-368). Den ytre validiteten handler om hvor overførbart resultatet av forskningen er til andre lignende tilfeller (Jacobsen, 2022, s. 384; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133-136).

Vi har i denne oppgaven forklart hvordan vi definerer begrepene; psykisk helse, inkludering, medvirkning og spesialpedagogisk hjelp. Vi vet at det finnes ulike definisjoner på disse begrepene og individuelle oppfatninger av dem (Jacobsen, 2022, s. 362-363; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Trusler mot begrepsvaliditeten kan bestå av tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil (Jacobsen, 2022, s. 359-371; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 98-112). Under tilfeldige målingsfeil finner vi også reliabilitet. Reliabilitet betyr egentlig pålitelighet, men innenfor forskningslitteraturen er begrepet mer avgrenset. God reliabilitet vil si at materialet er lite påvirket av tilfeldige målefeil. Selv om en tekst er reliabel trenger den ikke være valid, derimot må den være reliabel om den er valid (Jacobsen, 2021, s. 384-385; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99-100).

De systematiske målingsfeilene i vår oppgave kan, som tidligere forklart, være vår fortolkning og forforståelse av innhentet empiri. Det kan være at vi har tatt i bruk feil teori for å belyse begrepene. En annen feil kan være at vi ikke har klart å operasjonalisere begrepene slik at vår definisjon av de ulike begrepene fremstår som uklart. Vi har brukt mye tid på å definere og avgrense hvert enkelt begrep, utforme gode forskningsspørsmål som veileder oss til en god besvarelse av oppgaven. Vi har diskutert våre begrepsdefinisjoner og avgrensinger, og sett dette opp mot tilgjengelig teori, og tidligere begrepsdefinisjoner brukt av andre.

Hvor god oppgavens indre validitet er avhenger av blant annet av begrepsvaliditeten. Dette betyr at den tolkningen vi har av relasjonene mellom begreper som vi har operasjonalisert herunder spesialpedagogisk hjelp, psykisk helse, inkludering, medvirkning og relasjoner stemmer overens, og at vi har målt det vi mente å måle.

Fordi om vi har forsøkt å operasjonalisere begrepene, samt den indre og ytre validiteten kan vi innenfor samfunnsforskningen og kvalitativ metode aldri oppnå full validitet. Dette gjelder spesielt for den ytre validiteten da det innenfor samfunnsforskningen er vanskelig å overføre denne typen forskning til andre lignende tilfeller (Jacobsen, 2022, s. 384; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135).

3.10 Forskningsetikk

Som vi innledet kapittelet *metode* med skal vitenskapen søke sannheten. I all forskning er sannhetsforpliktelsen ufravikelig, det vil si at forskningen skal være sannhetssøkende, redelig og etterrettelig. I denne masteroppgaven har vi etter beste evne forsøkt å finne sannheten. I denne formuleringen oppstår likevel spørsmålet om hva som er sant? (Jacobsen, 2021, s. 28; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 169). Vi har problematisert betydningen av vår forforståelse tidligere i dette kapittelet. På bakgrunn av vår forforståelse og fortolkningsprosess har det vært viktig for oss å se de ulike fragmentene i analysen opp mot konteksten de er skrevet i slik at vi i størst mulig grad fortolker teksten på en redelig måte, og ikke ut fra vår forforståelse om den (Anker, 2020, s. 111; Jacobsen, 2021, s. 34; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Fra prosjektets start har vi forsøkt å forklare og beskrive hva som er vårt vitenskapelige ståsted, hvilke metodevalg vi har foretatt oss, hvordan vi har innhentet empiri og foretatt analysen av dokumentene. Dette handler om det skal være mulig å etterprøve de funnene vi har gjort, og følge de stegene vi har foretatt oss frem mot en besvarelse på problemstillingen (Jacobsen, 2021, s. 28; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188; NESH, 2021, s. 5).

Våre dokumenter og vår innhenting av empiri er gjort gjennom internett. Samtidig er dette dokumenter som man kan finne i bibliotekets søkebase ORIA. Ved bruk av barneombudets rapport har vi forsøkt å bruke de uttalelsene barneombudet har kommet med (Barneombudet, 2017). Vi har derfor vurdert det slik at de dokumentene vi har innhentet fra internett har vært offentlige dokumenter uten sensitiv informasjon som kan spores tilbake til enkeltpersoner eller sette andre i et dårlig lys (NESH, 2018, s. 9-10).

Vi har vært to forfattere av denne masteroppgaven. De ulike delene av denne oppgaven er skrevet i et samarbeid der begge har vært like mye involvert i utformingen av den (NESH, 2021, s. 14-15).

4 Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet legger vi frem funn fra vår analyse av dokumentene fra Barneombudet (2017) og Nordahl utvalget (2018). Disse funnene blir drøftet opp mot den teorien vi har lagt frem i teorikapittelet, våre forskningsspørsmål og problemstillingen som er: *Hvordan fremstiller fagrapporter rettet mot det spesialpedagogiske tilbudet i skolen, at elever blir inkludert, og hvordan påvirker inkluderingen den psykiske helsen til elevene?*

For å besvare denne problemstillingen har vi operasjonalisert problemstillingen i tre forskningsspørsmål.

1. *Hvilke faktorer i sammenhengen mellom inkludering og medvirkning påvirker den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp?*
2. *Hvordan påvirkes relasjonen mellom lærer og elev og elevens psykiske helse, av lærers forventning til eleven og elevers forventninger til lærer?*
3. *Hvilke faktorer fremmer og hemmer den spesialpedagogiske hjelpen for elever i grunnskolen og hvordan påvirker dette elevenes psykiske helse?*

Problemstillingen omhandler barns psykiske helse innenfor det spesialpedagogiske tilbudet i skolen. Vi har i denne oppgaven vektlagt at inkludering og medvirkning henger tett sammen, og slik vi ser det er gjensidig avhengig av hverandre. Med dette mener vi at begrepet «medvirkning» ble en viktig faktor for inkludering, og et begrep som hadde en naturlig plass i analysen. Vi har delt opp funn og drøftingsdelen i tre hoveddeler generert på refleksiv tematisk tilnærming i analysen (Braun & Clarke, 2022). Dermed har vi valgt å operasjonalisere problemstillingen i tre hovedtemaer: inkludering, relasjoner og spesialpedagogikk for å kunne diskutere alle delene ved studiens problemstilling. Ved å se temaene i lys av analysens funn ser vi at det er behov for mer kompetanse innenfor spesialundervisningens virkning på inkludering og utviklingen av elevers psykiske helse i skolen, videre at det er behov for et tettere samarbeid mellom ordinær undervisning og det spesialpedagogiske tilbudet. Dette vil videre kunne ha en sentral posisjon i skolens arbeid med elevenes psykiske helse.

Under delen som omhandler inkludering, viser funn knyttet til et demokratisk syn på inkludering at inkludering og medvirkning er gjensidig avhengig av hverandre i skolehverdagen dersom inkluderingsprinsippet skal bli oppfylt. Inkluderingskapittelet blir sett opp mot Olsens inkluderende treenighet, og drøftet opp mot meld.st.6 og UNESCO sin definisjon av inkludering i skolen. I delene som omhandler spesialpedagogikk og relasjon drøfter vi dette i lys av systemteori og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell presenteres i lys av de ulike nivåene til modellen. Her vil vi trekke frem makromiljøet ved de overordnede politiske retningslinjene, ekso omhandler blant annet lokale tolkninger av nasjonale føringer for spesialpedagogiske tiltak. I mesosystemet trekker vi frem transaksjoner og samarbeid mellom spesialpedagogen og pedagog. Mikrosystemene omhandler de samhandlingene individet er en del av (Johannessen et al., 2010, s. 91-94). Relasjonsdelen blir i tillegg sett i lys av teori om blant annet det sirkulære samspillet. Alle tre delene vil i tillegg bli sett opp mot elevenes psykiske helse og spesialpedagogisk hjelp som overordna tema for oppgaven.

4.1 Bakgrunn og utdrag av funn

Etter at barneombudet hadde mottatt bekymringer fra foreldre og barn angående den spesialpedagogiske undervisningen i grunnskolen, brukte de sin årlige fagrapport for å gå dypere inn i disse bekymringene (Uthus, 2021, s. 1). Barneombudet skriver at det sannsynligvis er mange barn som får et godt spesialpedagogisk tilbud i sin opplæring (Barneombudet, 2017, s. 68). Deres funn viser likevel at mange elever som mottok spesialundervisning i grunnskolen ikke fikk den opplæringen de hadde krav på, og at elevene heller ikke ble inkludert i den ordinære opplæringen:

«Barneombudets funn i dette prosjektet forteller om elever som har svakt læringsutbytte, og som ofte er ekskludert fra ordinær opplæring. De fleste verken involveres eller medvirker i egen opplæring, og mange har et dårlig skolemiljø. Dessverre får vi dette inntrykket bekreftet i relevant forskning. Vi mener derfor at det er grunn til å være bekymret for tilstanden i norsk spesialundervisning generelt.» (Barneombudet, 2017, s. 68)

Ifølge Opplæringslova (1998a) har elever krav på spesialundervisning dersom de ikke mottar et tilfredsstillende opplæringstilbud innenfor den ordinære opplæringa. Hva som vil være et tilfredsstillende tilbud er derimot en skjønnsmessig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 13).

Nordahl utvalget ble sammensatt av kunnskapsdepartementet, og fikk et tydelig mandat hvor de blant annet skulle finne ut hvordan det spesialpedagogiske tilbudet fungerer i dag, og hva som kan endres for å bedre dette tilbudet (Nordahl, 2018, s. 6). Nordahl viser til forskning på hvordan det spesialpedagogiske tilbudet fungerer i landets ulike kommuner; «Forskning viser imidlertid at det er store forskjeller i tilbudet fra kommune til kommune at det er en risiko for at barn og unge ikke får sine rettigheter oppfylt» (Nordahl, 2018, s. 16). Dette fremhever også Utdanningsdirektoratet (2023) der de skriver at det er store forskjeller i andel barn og unge som mottar et spesialpedagogisk tilbud i landets kommuner og fylker, og at dette kan skyldes ulik tolkning av regelverket.

I Opplæringslova (1998c) står det at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Både barneombudet og Nordahl utvalget fremhever at det ikke er alle barn som får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen etter norsk lovverk, hverken før, eller etter at de har mottatt tilbud om spesialpedagogisk undervisning (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018).

4.2 Inkludering

Forsknings spørsmål: *Hvilke faktorer i sammenhengen mellom inkludering og medvirkning påvirker den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp?*

For å besvare dette forskningsspørsmålet har vi, som i teoridelen valgt å ta utgangspunkt i hvordan meld. st. 6 ((2019-2020) art. 1.3.1) og UNESCO (2023) definerer inkluderingsbegrepet i skolen. Vi har her kun tatt med utdrag av definisjonene, men begge definisjonene vil prege vårt syn på inkludering gjennom oppgaven. Stortingsmelding 6 artikkel 1.3.1 viser til at alle «skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), art. 1.3.1). UNESCO (2023) skriver at «An inclusive approach to education means that each individual's needs are taken into account and that all learners participate and achieve together» videre fremhever de: «where a child has a disability he or she would not be separated from other learners in school and learning assessments and progress would take the disability into account» (UNESCO, 2023).

4.2.1 Inkludering eller ekskludering?

I analysen tyder funnene våre på at mange elever som mottar spesialpedagogisk hjelp i skolen opplever å bli ekskludert. De opplever også å miste tilhørighet i den ordinære undervisningen, som fører til dårligere psykisk helse (Barneombudet, 2017, s. 31 & 38). Elevene forteller at «*Manglende trivsel og utrygghet er ofte knyttet til funksjonsnedsettelsen deres*» (Barneombudet, 2017, s. 31). Videre forklarer elevene at «*noen opplever mobbing og utestengning fra medelever, mens andre blir utsatt for utestenging, krenkelser, diskriminering og tvang fra voksne på skolen*» (Barneombudet, 2017, s. 31). De vektlegger også «*at undervisningssituasjonen påvirker trivselen og omvendt. Manglende trivsel og læring går sterkt utover livskvaliteten deres.*» (Barneombudet, 2017, s. 31).

Når vi ser disse funnene opp mot både UNESCO (2023), stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) og opplæringsloven (Opplæringslova, 1998d), er dette tydelige brudd mot både samfunnsmandatet og anbefalinger. Blant annet står det i opplæringsloven at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering, og skolen skal førebygge brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helse, trivselen og læringa til elevane» (Opplæringslova, 1998d).

Læreren er en profesjonsutøver som gjennom sitt arbeid i skolen skal sikre at samfunnsmandatene blir fulgt opp, ved å basere sin profesjonsutøvelse på forskningsbasert og teoretisk kunnskap (Myhre et al., 2021, s. 22). Når elevene fra barneombudet trekker frem at de blant annet *opplever utestenging, diskriminering og tvang fra voksne på skolen* (Barneombudet, 2017, s. 31). Kan dette handle om at læreren i sin profesjonsutøvelse ikke handler i tråd med den forskningsbaserte og teoretisk kunnskapen. Ser vi dette gjennom opplæringsloven § 9A-3 kan elevene gjennom denne mangelen kunne oppleve at selverdet deres blir truet og de vil kunne bli mer utrygge, engstelige og redde for å dumme seg ut på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98). Ifølge grunnloven § 104 har elevene krav på respekt for menneskeverdet sitt. De har rett til å bli hørt og deres mening skal legges vekt på (Grunnlova, 2014, § 104).

Vi kan også se dette i sammenheng med inkludering og inkluderingens treenighet. Olsen (2020, s. 7-8) forklarer inkluderingen som en treenighet, der vi kan dele inkludering i kulturelle, faglige og sosiale dimensjoner (Strømstad, Nes og Skogen (2004) referert i Olsen, 2020, s. 7-8). Hun viser til at alle disse tre dimensjonene er nødvendig for at elevene skal oppleve en inkluderende skole. Det vil

si at de skal kunne bli inkludert i et læringsmiljø, der de opplever å lære, føler en tilhørighet og opplever god helse og trivsel. Hun forklarer de tre dimensjonene som helt avhengig av hverandre, samtidig som man kan oppleve inkludering kun i en eller to av dimensjonene. Dette vil derimot ramme negativt ut for den eller de dimensjonene barna ikke opplever å bli inkludert i (Olsen, 2020, s. 8).

Olsen (2020, s. 7-8); Arnesen (2020, s. 23) viser til at inkludering handler om mer enn å bare høre til. Det handler også om elevens mulighet til å delta. I lys av demokratiske verdier betyr dette at elevene uavhengig av sin bakgrunn og forutsetninger har rett til å delta og si sin mening (Arnesen, 2020, s. 23). Olsen (2020, s. 7) viser til den faglige dimensjonen, der vi ser på skolen som en helhet. Det handler også om hvordan lærer tilrettelegger for læringsmiljøet til enkelt eleven, slik at eleven kan oppleve læring og når sitt potensiale. Vi forstår det slik at utrygge elever som er redde for å dumme seg ut på skolen ikke tør å ytre sine meninger og dermed heller ikke blir inkludert i læringsfelleskapet etter et demokratisk syn på inkluderingsbegrepet (Arnesen, 2020, s. 23; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98 & 99). Herunder viser vi til Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 99) som påpeker at selverd og psykisk helse henger tett sammen. Som tidligere vist fra barneombudets funn, forklarer elevene «*at undervisningssituasjonen påvirker trivselen og omvendt. Manglende trivsel og læring går sterkt utover livskvaliteten deres*» (Barneombudet, 2017, s. 31).

Her vil vi også trekke inn både de kulturelle og sosiale inkluderingsdimensjonene. Den kulturelle dimensjon handler om læringsmiljøet, og at dette skal være identifiserbart for elevene. Dette henger sammen med vårt funn fra barneombudet: «*Manglende trivsel og utrygghet er ofte knyttet til funksjonsnedsettelsen deres*» (Barneombudet, 2017, s. 31). Her påpeker Olsen (2020, s. 7) at det må være en plass for et mangfold som kan utfolde seg forskjellig og læringstrykket må være høyt. Dette kan vi se i sammenheng med at det er behov for en bredere betydning for hva som er innenfor normalen (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 32). Mens den sosiale dimensjonen handler om at barna blir inkludert sosialt og opplever trivsel og en tilhørighet (Olsen, 2020, s. 7). Derimot vil inkludering være subjektivt, og hvilke tilpasninger hver enkelt elev som mottar spesialpedagogisk hjelp trenger, vil være individuelt (Olsen, 2020, s. 13). Om lærerne er opptatt av at elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp skal bli inkludert og lære på skolen er det viktig å tenke på barnas psykiske helse (Idsøe et al., 2016, s. 20; Olsen, 2020, s. 7 - 13). «Skolefaglig læring er imidlertid avhengig av elevenes evne og mulighet til å kunne konsentrere seg om læringsoppgavene i

øyeblikket og til å kunne opprettholde innsatsen for å lære over tid. Elevenes psykiske helse har vesentlig betydning for dette» (Bru et al., 2016, s. 20). Vi forstår det slik at dersom et lavt selvvord kan føre til fysiske vansker hos elevene, vil det være vanskeligere for elevene å konsentrere seg om læringsoppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103 - 104). I våre funn fra analysen vil vi også trekke frem Nordahl som vektlegger hvordan eleven bør få medvirke slik at de blir inkludert faglig og sosialt.

Alle barn og unge er aktører i eget liv med selvstendige meninger og oppfatninger. Derfor er det avgjørende at barn og unge i barnehager og skoler blir sett og hørt og slik får medvirkning. Dette vil være særlig viktig for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Om den særskilte tilretteleggingen skal gi faglig og sosial læring, er det avgjørende at denne ikke oppleves som belastende eller ekskluderende. (Nordahl, 2018, s. 237)

Om elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke opplever en inkluderende skole, verken faglig eller sosialt vil dette gå ut over barns psykiske helse (Bru et al., 2016, s. 20; Olsen, 2020, s. 7 - 13). Dette er også noe elevene trekker frem selv «Barneombudets eksperter sier at trivsel og læring henger nøye sammen, og at fraværet av dette påvirker både deres og noen ganger familiens psykiske helse» (Barneombudet, 2017, s. 38). Andersen (2016, s. 258) mener at skolen er en av de beste arenaene for forebyggende tiltak rettet mot psykisk helse. Skolen burde være en trygg plass, som jobber aktivt med forebyggende tiltak rettet mot psykisk helse. Ved å jobbe aktivt med dette i skolen når man ut til mange barn, flere vil få kunnskap rundt det, og hvert enkelt individ vil få større forutsetninger til å kunne hjelpe seg selv og andre som sliter med sin psykiske helse (Andersen, 2016, s. 258 - 259). Gjennom LK-20 er nå folkehelse og livsmestring innført i lærerplanen, dette skal fremme god psykisk og fysisk helse. Slik at elevene kan utvikle et godt selvvord og gi de muligheten til å ta gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Som nevnt er den faglige læringen og psykisk helse gjensidig påvirket av hverandre (Ogden & Hagen, 2013, referert i Bru et al., 2016, s. 21). På den ene siden innebærer «dette at skolen fremmer psykisk helse gjennom å ha prioriteringer av skolefaglig læring» (Bru et al., 2016, s. 21). Mens på den andre siden må elevenes psykiske helse være ivaretatt og tatt hensyn til (Bru et al., 2016, s. 21). Som lærer er man en profesjonsutøver, i dette ligger det at læreren har tatt en utdanning som gjør den til en spesialist på sitt felt. Som profesjonsutøver skal man til enhver tid holde seg oppdatert og følge samfunnsmandatene. Det vil si at læreren kan sees på som bindeleddet mellom individ og samfunn,

mikro og makro (Myhre et al., 2021, s. 22) Det betyr slik vi forstår det at det er viktig at læreren i sin profesjonsutøvelse er opptatt av at å utføre arbeidet sitt i tråd med forskningsbasert og teoretisk kunnskap i alle de tre dimensjonene av inkluderingens treenighet (Myhre et al., 2021, s. 22; Olsen, 2020, s. 7 - 8).

4.2.2 Spesialundervisning og ordinær undervisning

Vi tolker våre funn slik at det er lite samarbeid mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, og at de elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp får ikke ta en naturlig plass i felleskapet.

«Mange av elevene, foreldre og organisasjoner vi har snakket med gir uttrykk for at de opplever manglende samkjøring mellom spesialundervisningen og den ordinære opplæringen. De forteller også om elever som blir stengt ute fra felleskapet, og ikke får delta i aktivitetene sammen med klassen.» (Barneombudet, 2017, s. 73)

UNESCO ((2020) referert i Arnesen, 2020, s. 18) understreker at inkludering skal bety en «skole for alle», der skoler betyr vanlige skoler og der «alle» betyr alle. Han fremhever også at denne praksisen ikke er innført i Norge. Haug (2017, s. 19-20) hevder det er dårlig samkjøring mellom de to fagretningene pedagogikk og spesialpedagogikk, dette kan vi se igjen i funnet ovenfor fra barneombudet (2017). Haug (2017, s. 19-20) viser til at spesialundervisningen åpner for bruk av institusjonell makt ved at man bruker spesialundervisningen for å fjerne «bryssomme» elever og at dette kommer den ordinære undervisningen til gode (Haug, 2017, s. 19-20). I barneombudet understreker de at «Når spesialundervisningen ligger på siden av den ordinære opplæringen, kan det bli vanskelig for lærerne å skape sammenheng mellom spesialundervisningen og klasseundervisningen» (Barneombudet, 2017, s. 74.). Samtidig gir regelverket rundt spesialundervisning rom for ulike tolkninger, gjennom skjønnsmessige vurderinger til å anvende faglig skjønn, slik at de statlige reglene og retningslinjene kan sees i lokal kontekst (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219 - 220). Som tidligere nevnt kan spesialpedagogikken og pedagogikken ifølge Haug (2017, s. 19 – 20) være dårlig samkjørt, men som det blir presisert i Meld. St. 6 handler det om fleksible løsninger for å oppnå inkludering. Noen ganger vil elevene få et bedre tilbud utenfor ordinær undervisning, men man må likevel sørge for at elevene opplever å få være seg selv i et

inkluderende felleskap (Meld. St. 6 (2019-2020), art. 1.3.1). Opplæringsloven stiller også samtidig krav til hva spesialundervisningen skal oppnå:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særlig leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven»
(Opplæringslova, 1998a).

Det står at elevene har krav på et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, derimot står det ingenting om at man skal ekskludere eleven samtidig. I sammenheng med at spesialundervisningen ligger på siden av ordinær undervisning er «barneombudet bekymret for at et økende antall elever med spesialundervisning får dårligere kår for å bli inkludert i felleskapet enn andre elever» (Barneombudet, 2017, s. 74.). Her trekker også barneombudet frem barnekonvensjonen artikkel 2. «Diskrimineringsforbudet omfatter også handlinger som ikke er ment å være diskriminerende. Vi må snu utviklingen med å gi segregert spesialundervisning, slik at elever kan bli en del av skolens felleskap» (Barneombudet, 2017, s. 74). Vi mener det kan virke til at spesialundervisningen slik den er organisert flere steder i landet i dag kan bryte med grunnleggende prinsipper om en inkluderende skole (Haug, 2017, s. 19-20; Meld. St. 6 (2019-2020); UNESCO, 2023).

4.2.3 Bort og ned

Elevene fra barneombudet påpeker at de «opplever en skole som ikke ser dem, ønsker dem der, eller har tro på dem. De opplever at de blir prioritert bort og ned» (Barneombudet, 2017, s. 30). I skolen skal inkludering gjelde alle, skolen skal skape en samhørighet, fremme gjensidig respekt og være en felles læringsarena (Nilsen, 2019, s. 624). Selv om inkludering skal gjelde alle barna i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020)), rettes det ofte et større fokus mot barn med særlige behov. Elevene med særlige behov kan ha en større sannsynlighet for å være mer utsatt og sårbare for å falle utenfor, både sosialt og faglig (Nilsen, 2019, s. 624). Nilsen (2019, s. 625) fremhever at dersom alle skal kunne bli inkludert i et læringsfelleskap vel så mye som det sosiale felleskapet krever det at vi er åpne og gir rom for et mangfold, der kravene som stilles ikke er like for alle. Det må altså være en

forskjellsbehandling for at alle skal kunne bli likestilt og inkludert (Nilsen, 2019, s. 625). UNESCO (2023) definerer det slik: «acknowledges that all children can learn and that every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs».

Dette kan vi se i sammenheng med funn fra barneombudet: «*Alle elever har rett til et godt psykososialt skolemiljø som fremmer læring. Mange av elevene vi snakket med, har det ikke bra på skolen*» (Barneombudet, 2017, s. 31). Olsen (2020, s. 8) skriver også om den fjerde dimensjon som ligger rundt treenigheten. Hun kaller denne for «organisering». Her drar hun frem at et godt psykososialt miljø, er en viktig faktor i en inkluderende skole. I Utdanningsdirektoratet (2017b, s. 9) står det at «*elever skal erfare at de blir lyttet til, har reell påvirkning og at de kan ta avgjørelser i egen opplæring*». Videre står det i læreplanen at «*Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere*» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9) For at barnet kan lære å få medvirke og innflytelse er det viktig at skolen gjennom demokratiske arbeidsformer legger til rette for dette (Arnesen, 2020, s. 23). Olsen (2020, s. 9) viser til Haug (2005) at skolen må jobbe med å øke felleskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen og å øke utbytte for at skolen skal jobbe mot den treenige inkluderingen.

I vårt funn fra Nordahl henviser de til Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2015); Nilsen (2017) (referert i Nordahl, 2018, s. 118) som skriver «*Dagens situasjon og utfordringsbilde er samlet sett slik at en rekke elever/barn med særlige behov ikke opplever den tilpassing av opplæringstilbudet og det sosiale og det faglig-kulturelle felleskapet som intensjonene om en inkluderende skole og barnehage tilsier*» (Nordahl, 2018, s. 118). Dette ønsker vi å se opp mot vårt funn fra barneombudet:

Våre eksperter forteller at det er skolen som bestemmer hva som skal skje, hvem elevene skal være sammen med på gruppe, hva og hvordan de skal lære. Av sakene vi har hatt innsyn i, kan vi ikke se at elevene har fått informasjon om retten til å bli hørt eller hvordan de kan være med å påvirke. (Barneombudet, 2017, s. 75)

Uthus (2022b, s. 162-163) hevder at man kan gi elevene en opplevelse av å bli inkludert fra innsiden gjennom å lytte til elevenes stemmer. Når elevene selv får innflytelse over egen hverdag og egen

opplærings situasjon kan dette gi en positiv opplevelse av inkludering. Inkludering gjennom disse demokratiske verdiene kan føre til at elevene opplever å bli «agenter i eget liv» (Bandura (1997) referert i Uthus, 2022b, s. 162-163)

Ser vi dette opp mot vårt funn fra barneombudet (2017, s. 75) kan vi se at dersom barna ikke får være med å medvirke i egen opplæring blir de fratatt muligheter til å lære å ta egne selvstendige avgjørelser som påvirker dem i deres opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I LK-20 finner vi skolens doble oppdrag, der kommer det frem at skolen både skal utdanne eleven faglig, men også bidra i dannelsesprosessen til eleven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi tolker det slik at elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp får få muligheter til å medvirke i skolehverdagen, blir lite inkludert, og at dette går ut over deres mulighet til å øve opp deres demokratiske ferdigheter, som igjen påvirker deres muligheter til å bli autonome voksne i et demokratisk felleskap (Arnesen, 2020, s. 23; Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 9; Uthus, 2022b, s. 162 - 163). Dette tar oss over til neste forskings spørsmål der vi skriver dypere om relasjon mellom lærer og elev.

4.3 Relasjoner

Forsknings spørsmål: *Hvordan påvirkes relasjonen mellom lærer og elev og elevens psykiske helse, av lærers forventning til eleven og elevers forventninger til lærer?*

Før vi begynte å lese fagrapportene hadde vi ikke en intensjon om å sette søkelyset på relasjon, men underveis i lesingen av fagrapportene og under analysedelen skjønnte vi at dette var noe vi måtte inkludere i oppgaven. Vi ble nysgjerrige på hvordan relasjon eller viktigheten av relasjon ble vektlagt i dokumentene til barneombudet og Nordahl.

Barneombudet er bekymret for at de som jobber med og rundt barna undervurderer potensialet deres, og misforstår behov og adferd. Dermed stiller de ikke forventninger til dem, og ser heller ikke hvordan undervisningen skal tilpasses den enkelte. Manglende forventninger fra voksne kan også smitte over på elevene, som dermed mister tro på seg selv. dette gjelder alle elever, men kanskje spesielt de som må jobbe hardere enn sine medelever, og er mer usikre på sine egne evner» (Barneombudet, 2017, s. 30).

4.3.1 Forventninger til gode relasjoner I opplæringen

Dette sammen med andre funn, som vi kommer tilbake til videre i teksten, konkluderer vi som en dårlig relasjon mellom elev og lærer som igjen kan ha påvirkning av synet man har på hverandre. I Nordahl (2018) har vi ikke noe spesifikke funn rettet mot en dårlig lærer og elev relasjon annet enn lærers lave forventinger til barna som mottar spesialpedagogisk hjelp. De fremhever at det generelt er lavere forventinger til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp (Nordahl, 2018, s. 117)

Derimot trekkes dette frem opptil flere ganger i Barneombudets rapport. Hvilket perspektiv man velger å se barnets adferd ut ifra, vil her være avgjørende for samspillet mellom lærer og elev (Holland, 2015). Adferden kan sees på med flere ulike perspektiver. Det kan se på som at det ligger noe nevrologisk bak, der man kan «skyld» på andre, ved å for eksempel si at «hun ligner sine foreldre», eller at adferden er lært (Holland, 2015). Det nest siste Holland (2015) trekker frem er at vi kan tenke oss at det ligger et traume eller lignende bak adferden. Vi mener det er mer fruktbart å se på elevens adferd gjennom en systemteoretisk forståelse (Holland, 2015). Under denne finner vi det sirkulære samspillet som en avgjørende faktor for å kunne skape en god relasjon som er med på å fremme barn og unges psykiske helse. Dette kommer vi tilbake til senere i drøftingen.

I funnet fra barneombudet kom det frem at de *«er bekymret for at de som jobber med og rundt barna undervurderer potensialet deres, og misforstår behov og adferd. Dermed stiller de ikke forventninger til dem, og ser heller ikke hvordan undervisningen skal tilpasses den enkelte»* (Barneombudet, 2017, s. 30). På den ene siden kan vi se dette i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Johannessen et al., 2010, s. 91-94), der man ser på transaksjoner som skjer i og rundt barnet. Dersom vi ser på skolen som et mikrosystem vil elevenes relasjoner med lærer ha en direkte påvirkning på barnet i sin skolehverdag. Dersom relasjonen eller transaksjonene mellom lærer og elev er svake, hevder Bronfenbrenner (referert i Overland, 2021, s. 29) at dette kan føre til problemadferd hos barnet, han mener også at dårlige relasjoner opprettholder denne problemadferden. Disse dårlige relasjonene og transaksjonene vil ifølge Masten (2014, s. 219-223) påvirke barnets system innad, som for eksempel selvverdet.

På den andre siden kan lærerens forventninger til sine elever påvirke elevens muligheter i opplæringen (Woolfolk, 2004, s. 376). Når læreren forventer mye av en enkelt elev vil dette vise seg i hvordan læreren kommuniserer med eleven og hvilke oppgaver eleven får. Elever som viser gode ferdigheter får bedre tid til å svare, får flere stikkord når de skal svare på oppgaver, og blir spurt

oftere (Allington (1980); Good & Brophy (2003); Rosenthal(1995) referert i Woolfolk, 2004, s. 379). Gjennom dette kommuniserer også læreren at hen har tro på disse elevene (Allington, 1980; Good & Brophy, 2003; Rosenthal, 1995 referert i Woolfolk, 2004, s. 379) Motsatt får elever der læreren har forventning om dårligere prestasjon dårligere tid til å svare, lette oppgaver/ eller puggeoppgaver og mindre mulighet til å svare på oppgaver. De mottar mindre ros, eller ros på svar som ikke er helt korrekte (Good, 1983a, 1983b henvist i Woolfolk, 2004, s. 379). Dette vil også påvirke barnet innad, som vist i avsnittet over. I mikro systemet vil eleven bli direkte påvirket av de relasjonene som eleven inngår i (Johannessen et al., 2010, s. 91 - 94). Læreren vil her være en viktig person i elevens liv, og kan sees på som en signifikant andre (Mead, referert i Kristiansen, 2014, s. 26 - 27).

Hattie (2013, s. 89) viser til forskningsresultater som viser en høy korrelasjon mellom elevers forventning til egen presentasjon, og deres faktiske presentasjoner. Derimot viser forskningen at elever som presterer lavt i skolen undervurderer egne evner, dette fører til at de mister selvtilliten til å ta på seg vanskeligere oppgaver. Dette blir sett på som en lært hjelpeløshet, og har vist seg å være vanskelig å snu (Hattie, 2013 s. 90). Istedenfor for å rose eleven for riktig svar, er essensen i god undervisning å skifte fokus bort fra eleven og over på innholdet i feilen. På den måten ønsker man feil velkommen og eleven kan lykkes med noe de opplevde som vanskelig (Hattie, 2013, s. 88). I tillegg til å ønske feil velkommen, er det annen støtte, slik som støtte fra gode forklaringer i oppgavene, betinget kulturell støtte og støtte fra voksne og jevnaldrende være med å gi eleven større mestring i sin opplæring (Bøttcher & Dammeyer, 2021, s. 40-41).

Ifølge Hattie (2013 s. 88) er dette den sikreste måten å tilegne elever økt selvoppfatning og selveffektivitet på. Som vi ser skjer utvikling i samhandling med andre, og gjennom positiv samhandling og adekvate forventinger til eleven, kan læreren skape mestringstro hos eleven.

Dette kan sees opp mot Banduras self efficacy, altså mestringstro (Bandura, 1997; Hattie, 2013, s. 88). Lærer kan skape positive mestringsopplevelser for elevene. Dette kan gjøre på flere måter, men det handler om å motivere elevene til å oppleve mestring. Ved å gi elevene mulighet til å kjenne på mestring vil de utvikle en mestringstro. Dette påvirke motivasjonen og presentasjonen til elevene. Elever som har mestringstro, har en tiltro til egne evner og kan oppnå målene sine, og dermed bli «agent i eget liv» (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Uthus, 2022a, s. 33-34).

4.3.2 En god lærer bryr seg

Både barneombudet og Nordahl fremhever funn om forventninger i relasjon. Barneombudet fremhever barnas forventninger til læreren på denne måten;

«De føler at de ikke blir tatt seriøst, blir urettferdig behandlet, at læreren er trege og sene til timen, lite engasjerte, lite fleksible og viser lite respekt og forståelse for den enkelte elev. Dette gjør at man mister fokus i timen og respekt for læreren, og derfor ikke lærer det man skal.» (Barneombudet, 2017, s. 22)

I funnene våre fra Nordahl trekkes det også frem lave forventninger fra lærer til elever som mottar spesialundervisning.

*«Det er generelt lavere forventninger til elever som mottar spesialundervisning, og samtidig viser elevene lavere motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl, 2017). Elever som mottar spesialundervisning, har ofte dårligere progresjon enn andre elever som strever i skolen, men som ikke får spesialundervisning (Haug, 2017).»
(Nordahl, 2018, s. 117)*

Ovenfor fremhever vi i funn både fra Nordahl (2018, s. 117) og Barneombudet (2017, s. 22) som viser to sirkulære samspill. Det ene omhandler læreres forventning til eleven og det andre omhandler elevenes forventning til lærer. I begge tilfellene er det lærer som har ansvaret for å snu samspillet. Barneombudet fremhever i denne sammenheng hva de mener er en god lærer: *«En god lærer bryr seg litt ekstra, er til stede, spør og interesserer seg for hvordan eleven har det også utenfor skoletid»* (Barneombudet, 2017, s. 22). Her vil vi trekke inn Kunnskapsdepartementet som skriver at:

«et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene».

Kunnskapsdepartementet (2017)

Her ser vi at Kunnskapsdepartementet fremhever kvaliteter ved læringsmiljøet som er viktig for elevenes læringsutbytte. Det kan se ut til at læringen blir hindret av elevenes manglende støtte.

Dette ønsker vi å se opp mot den økologiske modellen til Bronfenbrenner som fremhever at dårlige relasjonen opprettholdes i transaksjonene. Dette kan styrkes med hvordan det sirkulære samspillet forklares. Bateson (referert i Jensen & Ulleberg, 2019, s. 46) «legger også vekt på relasjonen som en grunnleggende forståelsesramme for menneskets utvikling og læring.» I sirkulære samspill vil partene i relasjonene påvirke hverandre gjensidig (Holland, 2015).

Dersom vi bruker funnet fra barneombudet (2017, s. 22) der *elevene føler at de ikke blir tatt seriøst*, kan vi se dette opp mot et sirkulært samspill. Siden det er lærer som har ansvar for dette samspillet, er det også lærer som må endre seg. Elevene opplever at læreren viser lite respekt og forståelse for dem, og at dette fører til at de mister fokus og respekt for læreren. Dette kan vi se på som et negativt sirkulært samspill, som reproducerer seg selv (Holland, 2015). I det sirkulære samspillet påvirker delen, helheten og helheten, delen. For å endre dette samspillet må læreren fokusere på her og nå- situasjonen og justere og reflektere over egen rolle i relasjonen med elevene. Ved at lærer viser at hen prioriterer og er opptatt av elevenes opplæring og hvordan de har det. Ved å vise dette til elevene har læreren startet en endring, som vil forplante seg videre i «sirkelen».

Det systemteoretiske perspektivet søker å bryte opprettholdelsen av problemadferden som har oppstått i den dårlige relasjonen ved å fokusere på «her og nå» situasjonen (Holland, 2015). Perspektivet vektlegger også at man setter søkelys på systemet og ikke individene. Det er hverken den voksne eller eleven sin skyld at relasjonen ikke fungerer, men det er den voksnes ansvar å forhindre videre skjevutvikling (Holland, 2015). Derfor kan vi si at for å oppnå raus kultur må opprettholdelsen av lærerens forventninger og relasjon med elevene i funnene, endres slik at opprettholdelsen brytes og utvikles til et trygt læringsmiljø i tråd med Kunnskapsdepartementet (2017). Endringen må vare evig for at man ikke skal gå tilbake til det negative sirkulære samspillet som syntes å være en praksis i dagens spesialpedagogiske hjelp (Holland, 2015).

4.3.3 Mestringstro

Videre i funnet presentert i innledningen i relasjonsdelen skriver barneombudet:

«Manglende forventninger fra voksne kan også smitte over på elevene, som dermed mister tro på seg selv. dette gjelder alle elever, men kanskje spesielt de som må jobbe hardere enn sine medelever, og er mer usikre på sine egne evner»

(Barneombudet, 2017, s. 30).

Når de manglende forventningene smitter over på eleven ser vi dette i sammenheng med at eleven speiler seg i de lave/manglene forventningene læreren har til eleven. Dette kan påvirke elevens tro på seg selv. Elever som allerede er usikre på egne evner vil i større grad søke bekreftelse fra omgivelsene for å styrke troen på eget selvvord (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 111-114). Elever som er usikre på egne evner har behov for at læreren har adekvate forventninger til hva eleven kan mestre. Dersom eleven opplever å få oppgaver som er adekvate kan man øke elevens mestringsfølelse, og stimulere eleven til å påvirke sitt eget liv og dermed også fremme egne forutsetninger til selvhjelp (Befring & Simonsen, 2018; Csikszentmihalyi, 2014, s. 241; Ildsoe et al., 2016, s. 291 - 292; Johnsen, 2019).

Ser vi dette opp mot Csikszentmihalyi (2014, s. 240-241) sin teori om flyt vil læreres forventning til elevene være med på å avgjøre hvilke oppgaver eleven får. Dersom eleven som mottar spesialpedagogisk hjelp får oppgaver som er utenfor elevens oppfattede kapasitet eller hva eleven mestrer, vil eleven enten kjede seg ved for lette oppgaver eller bli usikker og oppgitt dersom oppgavene er for vanskelige. Det er derfor viktig å finne oppgaver som ikke er for enkle eller for vanskelige for eleven. For elevens skolefaglige progresjon vil derfor en sensitiv lærer som har god kjennskap til hver enkelt elevs styrker og svakheter arbeide for at elevene skal få oppgaver som er tilpasset deres behov slik at de kan oppnå både god skolefaglig utvikling, men også følelsen av å mestre (Borge 2021, s. 138; Csikszentmihalyi, 2014, s. 241; Myhre et al., 2021, s. 22).

4.3.4 Lave forventninger og lavt læringstrykk

Det manglende læringstrykket blir nevnt opptil flere ganger i barneombudet, men det blir sett opp mot forskjellige faktorer. I neste funn viser vi til hvordan elevene mener lærerens lave forventning kan bidra til et lavt læringstrykk og dårlig faglig progresjon:

Mange av Barneombudets eksperter¹¹ opplever et lavt læringstrykk i spesialundervisningen. De forteller at undervisningen er på et for lavt nivå, og at de ikke får utvikle seg faglig. Samtidig opplever de at lærere har lave forventninger til hva de kan lære. Også foreldrene opplever et stort fravær av ambisjoner på barnas vegne. De som har positive erfaringer og som opplever god tilrettelegging,

¹¹ Elevene som har et spesialpedagogisk tilbud i skolen, intervjuet av Barneombudet (Barneombudet, 2017, s. 7)

*kan også fortelle om lærerne som hadde høye forventninger til hva de kunne lære
(Barneombudet, 2017, s. 69).*

I sammenheng med dette funnet vil vi trekke frem et tidligere funn fra Nordahl som viser til at «*Det er generelt lavere forventninger til elever som mottar spesialundervisning, og samtidig viser elevene lavere motivasjon og arbeidsinnsats*» (Nordahl (2017), referert i Nordahl, 2018, s. 118). Som vi tidligere har nevnt, vil lærerens lave forventning til eleven kunne påvirke elevens skolefaglige progresjon. Uansett hva man definerer som den bakenforliggende årsaken til den negative sirkulære samhandlingen, vil dette sirkulære samspillsmønsteret over tid kunne påvirke eleven negativt (Holland, 2015). I det sirkulære årsaksforholdet, vil man ikke se på hva som er bakgrunnen til at læreren har en lavere forventning til eleven. I systemteoretisk forståelse, ser man mer på systemet og mindre på individ. Det vil derfor være hensiktsmessig å se på samspillet i helhet, og ved å endre en av delene, vil helheten få en endring (Holland, 2015). «Det er den voksne som kan påvirke og endre fastlåste situasjoner. Hvis ikke vi voksne er en del av løsningen, så er vi en del av problemet» (Watzlawick mfl. (1980) referert i Holland, 2015).

Vi kan ikke se at lærerne som blir trukket frem i rapportene jobber aktivt med å forbedre deres relasjon til eleven (Holland, 2015). Det kan være flere forklaringer på dette, noen av grunnene kan være fordi lærerne kan kjenne på et ubehag ved å ikke kunne hjelpe elevene som trenger det, de kan ha manglende emosjonelt overskudd. Det kan være de mangler kompetansen til å kunne hjelpe og forstå eleven som trenger ekstra støtte, eller de har ikke nok tid eller bemanning (Idsøe et al., 2016, s. 292)

Borge (2021, s. 138) fremhever lærerens rolle som en sensitiv voksen overfor hver enkelt elev. Hun fremhever at det i samspillet mellom lærer og elev er viktig at lærer evner å lytte og respondere adekvat på elevenes innspill. Borge (2021, s. 138) viser til dette som en kunst, da det ikke alltid er lett å være like sensitivt overfor hvert barn i store klasser med mange elever med ulike behov. Det er allikevel slik at en lærer som klarer å inntone seg på de ulike barnas behov og respondere deretter, kan virke som en beskyttende faktor i barns oppvekst (Borge 2021, s. 138-139). Skolen og lærerne har derfor et stort potensialt til å fremme elevenes psykiske helse. De er i daglig kontakt med elevene over en lengre periode over mange år (Idsøe et al., 2016, s. 291). Lærere som ikke evner å inntone seg til barnas behov, og å stille forventninger som er adekvate kan motsatt fungere som en risikofaktor i barnas utvikling og den psykiske helsen (Borge 2021, s. 138-139; Masten,

2014, s. 221-223). «Det er en veldokumentert sammenheng mellom kvaliteten på lærerens yrkesutøvelse på den ene siden og elevenes psykologiske velvære, motivasjon og skolepresentasjoner på den andre» (Atkins et al., 1998; Whitley, 2010 referert i Ildsøe et al., 2016, s. 291). Ifølge Hasle (2020, s. 310) er det slik at det er barnas subjektive oppfatning som avgjør om læreren blir en risiko eller beskyttelses faktor i deres utvikling av psykisk helse.

Når vi ser hvordan lærerens forventninger er med på å fremme eller hemme relasjonen til barna slik at de opplever en god skolefaglig mestring, og utvikling vil vi sette dette i sammenheng med barnas utvikling av eget selvværd i skolen. Her ønsker vi igjen å fremheve deler av et funn som ble trukket frem tidligere i teksten:

De forteller at undervisningen er på et for lavt nivå, og at de ikke får utvikle seg faglig. Samtidig opplever de at lærere har lave forventninger til hva de kan lære. (..)De som har positive erfaringer og som opplever god tilrettelegging, kan også fortelle om lærerne som hadde høye forventninger til hva de kunne lære (Barneombudet, 2017, s. 69).

Selverd og psykisk helse henger som Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 99) fremhever sammen. Elever med dårlig selvværd blir i større grad påvirket av hva andre mener om de. De kan bli redde for å spørre om hjelp, eller dumme seg ut i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99). Når vi vet at det i Bronfenbrenners utviklingsøkologiskmodell er relasjonene i mikrosystemene som har størst påvirkning på barnets utvikling, og at elever med dårlig selvværd påvirkes av andres forventninger til dem ser vi at det er avgjørende at læreren er bevisst på sin egen påvirkning på elevene og at det er lærerens ansvar å bryte dårlige samhandlingsmønstre (Johannessen et al., 2010; Masten, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette vil igjen kunne fremme den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp, og støtte elevenes opplevelse av å mestre oppgaver innenfor sin flytsone slik at deres subjektive opplevelse av eget selvværd og mestringsforventning økes (Csikszentmihalyi, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Woolfolk, 2004, s. 293).

4.4 Spesialpedagogikk

Forskningsspørsmål: *Hvilke faktorer fremmer og hemmer den spesialpedagogiske hjelpen for elever i grunnskolen og hvordan påvirker dette elevenes psykiske helse?*

4.4.1 Systemets reproduksjon

Når vi nå tar for oss det spesialpedagogiske tilbudet i grunnskolen har vi blant annet sett dette i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Johannessen et al., 2021, s. 91-94). Selv om skolen går under mikro systemet, er det her lover, regler, retningslinjer, lokal og nasjonal politikk, kultur med flere som påvirker og setter føringer for hvordan systemet skal fungere. Skolen og lærerne vil dermed både høre inn under mikro og makrosystemet (Myhre et al., 2021, s. 22). Disse ligger under hva Bronfenbrenner kaller ekso og makro systemet. Det som faller under disse to har ikke en direkte påvirkning på barna, men de er med på å påvirke barnet indirekte gjennom skolen (Bronfenbrenner referert i Johannessen et al., 2010, s. 91-94). Både *Uten mål og mening* og *Inkluderende felleskap for barn og unge*, vil kunne være rapporter som på sikt kan ha en slik indirekte påvirkning på barna, ved at de kan være med å skape en forandring i det resterende systemet. Dette kan vi se gjennom blant annet stortingsmelding 6.

Bronfenbrenner (referert i Overland, 2021, s. 29) hevder som nevnt tidligere at problemadferd hos barn opprettholdes av transaksjoner innad eller mellom systemene. Dette kan vi se i sammenheng med hvordan Holland (2015) definerer det sirkulære samspillet. I det sirkulære samspillet vises det til at hendelse A påvirker hendelse B som igjen påvirker hendelse A. Dette vil fortsette helt til noen gjør en endring, og endringen må være "evig" for at resten av samspillet skal fortsette å være i endring (Holland, 2015).

Dette er noe som kom frem i funnene våre i Nordahl. Nordahl (2018) «*understreker at så lenge vi har et spesialpedagogisk system som uttrykker at det er barn og unges vansker som er årsak til spesialundervisning og spesialpedagogisk hjelp, så vil dette systemet reprodusere seg selv*» (Nordahl, 2018, s. 227). Videre i våre funn fra Nordahl (2018, s. 228-229) hevder de at «*Det er god grunn til å hevde at praksisen opprettholdes fordi det eksisterer et stort system som har egeninteresser i at systemet fortsetter*». Ser vi dette i forhold til Bronfenbrenners økologiske modell og det sirkulære samspillet, vil alle nivåene Bronfenbrenner viser til være viktige. Mikro systemene har vi allerede introdusert og tatt en nærmere innblikk i, under forskningsspørsmål 1 og 2, under temaene inkludering og relasjoner.

4.4.2 Saneringstiltak?

I vår analyse fant vi at Nordahl utvalget etterlyser resultatmåling for skolens arbeid med spesialundervisning, og mener skolen har for få insentiver til å se på egne rammer og vilkår i opplæringen som en del av utfordringen i bruk av spesialundervisning. De mener på denne måten at det er alt for enkelt å legge behovet for spesialundervisningen på individet (Nordahl, 2018, s. 224-225).

Videre mener Nordahl at det er for enkelt å se på enkeltindividet alene som årsak til behovet for spesialundervisning. De påpeker at å ta barna ut av timen også kan fungere som en avlastning. Dette mener Nordahl utvalget bør reflekteres rundt da også lærere og andre ansatte i skolen kan ha egne interesser i å sende barna ut av ordinær undervisning. De ønsker også en praksis der systemet i skolen får strengere krav til å måle faktiske resultater av opplæringen (Nordahl, 2018, s. 224 - 225).

Her fremhever vi igjen Bronfenbrenner, og ser dette i lys av makro og ekso systemene i den utviklingsøkologiske modellen. Vi vil her se hvordan systemene rundt barnet indirekte har store påvirkninger for barnets mulighet for tilfredsstillende opplæring (Johannessen et al., 2010, s. 91-94). Dalen viser til at spesialundervisningen kan bli et tilbud som ikke blir brukt med hensyn til enkeltelevens beste for å oppnå en tilfredsstillende opplæring, men som et saneringstiltak til de andre elevenes beste (Dalen, 2013, s. 47). Hvis ikke det kommer inn for eksempel nasjonale føringer eller tydeliggjøring av disse vil det trolig ikke skje en endring. Systemet vil da ifølge det sirkulære samspillet ikke endres, kun reproduseres (Holland, 2015). Hvem det vil kunne være positivt eller eventuelt negativt for vil være individuelt (Dalen, 2013, s. 49; Gjessing et al., 1982, s. 19). Utdanningsdirektoratet (2022) vektlegger akkurat dette og skriver samtidig at alle barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp skal motta det.

4.4.3 Kompetanse som en faktor

Et av våre funn fra Nordahl fremhever *«at flere undersøkelser viser til at lærere uttrykker manglende kompetanse og ressurser til å støtte elever med særlige behov innenfor den ordinære opplæringen (Nilsen, 2015; Herlofsen & Nilsen, 2016, referert i Nordahl, 2018, s. 87.»* Dette er et funn vi fant i begge rapportene, og barneombudet skriver at *«Det er vanskelig å se at lærere uten tilstrekkelig kompetanse er til elevens beste etter barnekonvensjonen artikkel 3» (Barneombudet, 2017, s. 69).*

Overraskende når vi vet at «det spesialpedagogiske ansvarsområdet handler om tilrettelegging av opplæring, omsorg og kompensatorisk støtte av barn, unge og voksne som av ulike årsaker, møter funksjonshemmede utfordringer og vansker i sin læring, utvikling og livsutfoldelse» (Johnsen, 2019, s. 107). Vi forstår det slik at den spesialpedagogiske hjelpen skal fungere som samfunnets faglige bedreskap og at dette innebærer at det skal gi kvalifisert læringshjelp innenfor det spesialpedagogiske feltet, og til elever som mottar denne spesialpedagogiske hjelpen (Befring, 2020, s. 13). Gjennom denne kvalifiserte læringshjelpen skal det sikres gode vilkår for utvikling av livsmestring og livskvalitet til de elevene som har behov for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging i sin opplæring (Befring, 2020, s. 13). Den spesialpedagogiske opplæringen kan bli oppfattet som noe som foregår for seg selv, påpeker Haug (2017, s. 19) og vi viser til spesialpedagogikkens doble funksjon, ved at den både blir et tilbud og en utvei for den ordinære undervisningen.

På den ene siden kan man se dette opp mot en skjønnsmessig vurdering av hva et tilfredsstillende utbytte av opplæringen innebærer, og man må kanskje vurdere om de skjønnsmessige vurderingene ikke gir tydelige retningslinjer på hva som er kriteriene for en tilfredsstillende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). På den andre side påpeker Haug (2017, s. 19) at ordinær undervisning og spesialundervisning er helt avhengig av hverandre for at de skal bestå. Han mener disse to fagretningene krever hegemoni på hver sitt felt. Dette er uheldig for elevene fordi et samarbeid mellom de to fagretningene kunne vært et gode for elevene. Dette kan vi se i lys av det vi fant i Nordahl utvalgets (2018) rapport der de fremhever at:

«Systemet har vært justert flere ganger fra 1976 og frem til i dag, men det har ikke ført til vesentlige endringer i praksis. Dette har sannsynligvis en sammenheng med at det spesialpedagogiske systemet opprettholder og forsterker seg selv og den praksisen som ikke fungerer. Derfor mener utvalget at det er behov for en omfattende omlegging av det spesialpedagogiske systemet i barnehage og skole.»

(Nordahl, 2018, s. 232)

I vår funn ser vi at Nordahl utvalgets analyse av dagens spesialpedagogiske system viser til at spesialpedagogiske tiltak må brukes mer proaktivt og forebyggende. De ønsker spesialpedagogikken tettere på elev og lærer, i ordinær undervisning eller forebyggende mot skoleledelse og lærere. Selv om de foreslår å fjerne retten til spesialundervisning understreker de at det skal finnes ulike former

for spesialpedagogiske tiltak, og at dette vil gi en større fleksibilitet i utviklingen og videreutviklingen av den spesialpedagogiske kompetansen (Nordahl, 2018, s. 222). Dette kan vi se igjen i stortingsmelding 6 som understreker at det finnes mye god kompetanse i skoler og støttesystem, men for å sikre et bedre tilpasset og inkluderende pedagogisk tilbud til alle barn, er det behov for et kompetanseløft. Det fremheves også at vi må bruke kompetansen der den gir størst nytte (Meld. St. 6 (2019-2020), art. 1.3).

I motsetning til Nordahl utvalget (2018, s. 222) mener barneombudet at systemet er egnet til å gi forsvarlig god opplæring. Barneombudet formulerer det slik

«Spesialundervisning er et system som er egnet til å gi elevene forsvarlig og god opplæring. Men praksis viser at det er grunn til å sette spørsmålstegn ved om spesialundervisningen, slik den fungerer i dag, er utformet og utført til barns beste. Det potensialet som ligger i spesialundervisningen, synes ikke å bli utnyttet». (Barneombudet, 2017, s. 69)

Dette kan vi sette i sammenheng med vårt funn fra (Nordahl, 2018, s. 16) presentert i innledning at forskning viser at det er store forskjeller i det spesialpedagogiske tilbudet fra kommune til kommune (Nordahl, 2018, s. 16). Barneombudet fremhever også tilfeller hvor den spesialpedagogiske undervisningen virker til å fungere godt:

Elevene her kan fortelle om en hverdag der «alle lærerene er flinke til å tilpasse» «der de fleste lærerene tar vare på meg» De beskriver en skole der det alltid er en lærer som tar tak når noe er vanskelig, og hvor de sjelden venter lenge på hjelp. Elevene som er tatt ut på egen gruppe forteller at alle som underviser gruppen er utdannet lærere. Disse elevene snakket om «skolen» eller «lærere» som fungerer for dem, og ikke bare enkeltlærere som utgjør et positivt unntak. De opplever en skole som støtter dem» (Barneombudet, 2017, s. 28)

Ser vi våre funn fra barneombudet (2017) og Nordahl utvalget (2018) opp mot en skjønnsmessig vurdering av hva som er en tilfredsstillende opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Kan det på en side se ut til at det kan være ulike vurderinger av elevenes behov i spesialundervisningen gjennom de nasjonale retningslinjene og lokal praksis (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219-221). Spesialundervisningen befinner seg i spenningsfeltet mellom politisk og profesjonell styring (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 220). Vi kan se dette spenningsfeltet gjennom Bronfenbrenner sin

utviklingsøkologiske modell (Johannessen et al., 2010). Nivåene makro, ekso, meso og mikro systemene omfatter disse spenningene (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 220). De nasjonale føringene legger opp til at det skal være mulig å utføre skjønsmessige overveielser som kan tilpasses de lokale og individuelle hensynene. Siden noen av lovkravene inneholder konkrete krav til innholdet av spesialundervisningen, mens andre er mer generelle og gir handlingsrom for faglige overveielser viser det seg gjennom undersøkelser gjort av utdanningsdirektoratet og riksrevisjonen (referert i Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 220) at det er en mangelfull forståelse og praktisering i kommuner og skoler av regler og retningslinjer i den spesialpedagogiske gjennomføringen (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 220). Og at de muligens ikke blir utført slik intensjonen opprinnelig var.

Spesialundervisningen må ta hensyn til både de nasjonale føringene, men også avveie disse opp mot lokale hensyn og individet (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 219-221).

På den andre siden kan de lokale forskjellene på utøvelsen av spesialundervisningen også handle om behov for økt kompetanse og et bedre samarbeid mellom pedagogikken og spesialpedagogikken (Haug, 2017, s. 19-20; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 241).

Sett opp mot at barneombudet fremhever at de har vært i skoler der barna «forteller om en hverdag der alle lærerne er flinke til å tilpasse» og der de «elevene som er tatt ut i egen grupper forteller at alle lærerne som underviser gruppen er utdannet lærere» (Barneombudet, 2017, s. 28)

Påpeker Nilsen og Herlofsen (2019, s. 241) at mangel på spesialpedagogisk kompetanse i skolen kan føre til at de ansatte som skal utføre spesialundervisningen blir usikre og opplever at de ikke kan nok om de utfordringene de står ovenfor (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 241). Dette innebærer også at de kan mangle det repertoaret av metoder de trenger for å iverksette spesialundervisningen. Dette igjen kan føre til at man kan feiltolke hvordan man skal utføre det som var intendert i elevens IOP (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 241) Dersom pedagogikken og spesialpedagogikken også hadde hatt et bedre samarbeid vil vi tro at man har mulighet til å utnytte kompetansen disse to fagdisiplinene har, til elevenes beste (Grunnlova, 2014 § 104; Haug, 2017, s. 19-20)

4.4.4 Spesialpedagogikkens doble rolle

Slik vi tolker Barneombudet fokuserer de mer på mikro og meso systemet enn hva Nordahl gjør.

Barneombudets eksperter forteller at timer i spesialundervisningen er for lette og timer i spesialundervisningen er for vanskelige, og noen ganger steker de vafler. Timene er ofte ikke organisert med elevenes opplæringsbehov som utgangspunkt.

Noe av forklaringen på dette kan vi finne i de sakkyndige vurderingene, som ikke er gode nok til å beskrive det eleven har behov for (Barneombudet, 2017, s. 70)

Dette kan vi se opp mot spesialpedagogikkens doble blikk. Spesialpedagogikken må både se elevens læringsutbytte, men også hva som er mulig å opparbeide innenfor de rammene opplæringstilbudet blir gitt (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 228). Den spesialpedagogiske tiltakskjeden som skal føre til en utarbeidelse av elevens IOP, blir utarbeidet av ulike instanser. Dersom det oppstår feil i denne kjeden på et nivå, vil dette fort kunne medføre følgefeil (Herlofsen, 2013, s. 34; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 243-247). Konsekvensen at dette mener Herlofsen (2013, s. 34); Nilsen og Herlofsen (2019, s. 243-247) kan være at eleven ikke får en opplæring som gjenspeiler elevens faktiske behov. Det vil være viktig å gi eleven oppgaver i undervisningen som står i sammenheng med elevens mestringsnivå (Nilsen & Herlofsen, 2019). Barneombudets funn kan vise at elevenes IOP ikke har fanget opp elevens opplæringsbehov (Vygotsky (1978) referert i Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 239).

Ut ifra det vi kan se i funnet ovenfor, kan vi ikke se at undervisningsopplegget elevene mottar i spesialundervisningen virker nøye planlagt i forhold til at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Kleppenes og Sande (2015, s. 56) presiserer at kravet om IOP tydeliggjør at spesialundervisningen skal være planlagt jfr. Veilederen i spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 76).

Dersom elevene slik barneombudet (2017) fremhever «*noen ganger har lette oppgaver, noen ganger for vanskelige, og noen ganger steker vafler*». Kan det tyde på at elevens IOP ikke gjenspeiler elevens faktiske behov eller at den ikke blir fulgt etter sin intensjon. Ser vi dette opp mot Haug (2017, s. 19-20) der spesialundervisninga åpner for å bestemme over de elevene som strever gjennom institusjonell makt, og at dette kommer elevene i ordinær undervisning til gode. Kan vi se at spesialpedagogikken kan ha en dobbelt rolle ved å både være et tilbud og en utvei i den ordinære undervisningen (Haug, 2017, s. 19-20).

Ved sammenligning av selvvurd og skolefaglige prestasjoner fant man ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 109-110) sterk korrelasjon mellom selvvurd og skoleprestasjoner. Elever som har dårlige skolefaglige prestasjoner, kan derfor utvikle et lavere selvvurd. Dersom elevenes IOP ikke er utformet på en måte som støtter elevens faglige utvikling, undervisningen ikke er planlagt eller at

eleven som strever blir henvist til spesialundervisning som en utvei for den ordinære undervisningen. Kan man spørre seg om utdanningens formål følger FNs barnekonvensjon om «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (Barnekonvensjonen, 1989art. 29). Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 99) utdyper som tidligere nevnt at selverd og psykisk helse henger tett sammen. Det kan derfor se ut til at konsekvensene av en feil i den sakkyndige tiltakskjeden kan gi konsekvenser både for elevens læringsutbytte og for elevens selverd og psykiske helse (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 243-247; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 99-110)

4.4.5 Elevenes mulighet til medvirkning

Elevenes medvirkning står sentralt i grunnlovens §104 (Grunnlova, 2014), og eleven skal bli hørt i saker som angår dem. Barneombudet er bekymret for at skolen ikke etterlever plikten til at elever får medvirke i opplæringen.

«Barneombudets bekymring: Barneombudet er bekymret for at skolen ikke etterlever plikten til å la elevene medvirke i opplæringen. Elevene forteller at de ikke får medvirke i viktige avgjørelser. Store deler av hverdagen deres er bestemt på forhånd, og de fleste ser ikke hvordan de skal spille en rolle i dette. Disse barna har førstehåndskunnskap om sine egne begrensninger og utfordringer. Derfor er det ekstra viktig at de blir involvert. Noen ganger er det også de helt enkle tingene som kan hjelpe dem til en bedre skolehverdag.» (Barneombudet, 2017, s. 45)

Dette ser vi i sammenheng med de funnene barneombudet har gjort når det gjelder utarbeidelsen av de sakkyndige vurderingene som skal gi tydelige føringer for hva elevene har behov for i sin opplæring for å kunne oppnå et tilfredsstillende utbytte i samsvar med opplæringsloven § 5-1. Her fremhever barneombudet (2017): «Av alle sakene vi har sett, er det kun i et par saker vi kan se i den sakkyndige vurderingen at PPT har hørt barnet» (Barneombudet, 2017, s. 75). Videre skriver de: «Enkelte av Barneombudets eksperter opplever at det er vanskelig å bidra og medvirke i møter med PPT. Innsynssakene viser også at PPT noen ganger gjennomfører og skriver tilrådninger uten å ha sett eller å ha snakket med barna» (Barneombudet, 2017, s. 75).

I følge opplæringsloven (1998a) skal opplæringstilbudet gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Nilsen & Herlofsen (2019, s. 231) viser til opplæringsloven § 5-4 og skriver at

utformingen av et tilbud om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med eleven selv, og foresatte så langt dette er mulig. Spesialpedagogisk hjelp er satt sammen av ulike tiltak gjennom utarbeidelsen av tiltakskjeden og fastsatt i elevens IOP (Herlofsen, 2013, s. 34; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 243-247). Disse tiltakene er ment til å redusere spriket mellom hva eleven mestrer og hva som er forventet at eleven skal kunne mestre i forhold til sin alder (Herlofsen, 2013, s. 33; Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 183).

Som funnet fra barneombudet ovenfor fremhever, har elevene førstehåndskunnskap med hva som er deres begrensinger og utfordringer (Barneombudet, 2017, s. 45). Derfor forstår vi det slik at utformingen av det spesialpedagogiske tilbudet og gjennomføringen av den, må utføres i samarbeid med eleven selv, slik at eleven har mulighet til å påvirke avgjørelser som er viktig i deres opplæring (Grunnlova, 2014; Opplæringslova, 1998b). Ved å utføre sakkyndige vurderinger uten å involvere eleven kan man gå glipp av verdifull informasjon om elevens opplæringsbehov. Dette kan få konsekvenser for kvaliteten på opplæringstilbudet til eleven og om dette tilbudet gjenspeiler elevens faktiske behov (Herlofsen, 2013, s. 34; Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 243-247). Ved å inkludere eleven i avgjørelser som omhandler dem er dette også i tråd med demokratiske verdier som bygger på at det å bli inkludert i et samfunn også handler om å ha muligheten til å delta og ytre sine meninger (Arnesen, 2020, s. 23). Spesielt viktig er dette for elever når det handler om muligheten til å ytre seg om forhold som er av betydning for dem (Grunnlova, 2014).

5 Avslutning og oppsummering

Vi ønsket å fordype oss i begrepet psykisk helse fordi vi anså dette som en vesentlig del av vår profesjonsutdannelse, men også for livet generelt. Vi ser derfor på psykisk helse som et livsnødvendig grunnlag i et godt liv, og at det er i barndommen vi legger dette grunnlaget for resten av livet. Om elevene opplever en dårlig psykisk helse var vår forståelse er at dette både påvirker det sosiale og faglige samspillet i, og utenfor skolen. Vi opplever derfor at arbeid med psykisk helse er en av de viktigste oppgavene man har som spesialpedagog.

«God psykisk helse er avgjørende for det enkelte menneskes velvære og livskvalitet» (Bru et al., 2016, s. 16). Bru et al. (2016, s. 16-17) skriver at psykisk helse er viktig og at psykiske lidelser står for ca. 40% av sykefraværet. Dette vil da tilsi at dette også er en samfunnsøkonomisk utfordring, så vel som en utfordring for enkeltmenneske. Når vi vet at psykiske helseutfordringer ofte oppstår i barne- og ungdomsårene tilsier dette at det er en viktig oppgave i skole og barnehage (Knudsen & Mykletun, 2010, referert i Bru et al., 2016, s. 17).

Gjennom oppgaven har vi hatt som mål å se på hvordan den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp blir ivaretatt gjennom inkluderingsbegrepet. Vi ønsket derfor å få svar på følgende problemstilling: *Hvordan fremstiller fagrapporter rettet mot det spesialpedagogiske tilbudet i skolen, at elever blir inkludert, og hvordan påvirker inkluderingen den psykiske helsen til elevene?*

For å besvare denne problemstillingen hadde vi tre forskningsspørsmål som vi mente kunne operasjonalisere, og veilede oss frem til en konklusjon på problemstillingen. De tre forskningsspørsmålene har blitt sett opp mot vårt hovedtema som er elevenes utvikling av psykisk helse innenfor det spesialpedagogiske tilbudet i grunnskolen. Disse var:

1. *Hvilke faktorer i sammenhengen mellom inkludering og medvirkning påvirker den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp?*
2. *Hvordan påvirkes relasjonen mellom lærer og elev og elevens psykiske helse, av lærers forventning til eleven og elevs forventninger til lærer?*
3. *Hvilke faktorer fremmer og hemmer den spesialpedagogiske hjelpen for elever i grunnskolen og hvordan påvirker dette elevenes psykiske helse?*

5.1 Hvilke faktorer i sammenhengen mellom inkludering og medvirkning påvirker den psykiske helsen til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp?

I vår oppbrytning av temaet psykisk helse endte vi opp med inkludering som et av våre hovedbegrep i oppgaven. Vår bruk av inkluderingsbegrepet må sees innenfor rammene av den norske grunnskolen. Vi operasjonaliserte begrepet «inkludering» gjennom hvordan Unesco og meld. St. 6 definerer begrepet (Meld. St. 6 (2019-2020), art. 1.3.1; UNESCO, 2023).

Vi har sett begrepet inkludering opp mot våre demokratiske verdier (Arnesen, 2020, s. 23). Det at en elev er til stede på skolen holder derfor ikke dersom man skal oppfylle prinsippet om en inkluderende skole (UNESCO, 1994). Dersom man ser på inkluderingsbegrepet i tråd med de demokratiske verdiene er det viktig også at eleven har mulighet til å delta i både det faglige, kulturelle og sosiale felleskapet i skolen (Olsen, 2020, s. 7-8). Det betyr at eleven i en inkluderende skole skal ha rett til å ytre sine meninger, tatt med i beregningen og bli respektert. Dette handler også om at eleven skal øve seg opp til å bli en autonom medborger i et demokratisk felleskap. Der eleven er trygg nok til å ta ansvarlige beslutninger i tråd med de demokratiske verdiene samfunnet bygger på. Ut fra dette fant vi at elevens rett til medvirkning hadde stor betydning dersom inkluderingsprinsippet skulle ha mulighet til å bli oppfylt.

Utfra våre analyser fant vi at en stor andel av elever som mottar spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen i dag, opplever at de ikke blir inkludert i den ordinære undervisningen, eller i skolens felleskap. Mange beskrev følelsen av å bli ekskludert, utstengt, og at de ble utsatt for krenkelser og diskriminering i skolen (Barneombudet, 2017). Det kommer også frem i våre funn at intensjonene om en inkluderende skole slik systemet er i dag ikke blir oppfylt (Nordahl, 2018).

På bakgrunn av oppgavens omfang har vi vært nødt til å foreta mange avgrensinger i forhold til hva vi kunne fordype oss i innenfor begrepet inkludering. Vi valgte å sette søkelys på lærers inkludering av elevene. Vi kunne derfor ikke fordype oss i inkludering mellom medelever eller utenfor skolekonteksten.

Vi mener det kunne vært veldig interessant å se nærmere på betydningen av inkludering mellom medelever, og betydningen av vennskap sett opp mot psykisk helse og det spesialpedagogiske tilbudet. Vi ser også at det kunne vært interessant å fordype oss enda mer i hvordan samfunnet og skolen vektlegger inkludering. Og vi ser at dette begrepet innehar mange ulike aspekter ved seg, og hvordan hver enkelt elev opplever å bli inkludert vil være en subjektiv oppfatning. Vi kunne derfor sett inkluderingsbegrepet fra mange vinklinger.

5.2 Hvordan påvirkes relasjonen mellom lærer og elev og elevens psykiske helse, av lærers forventning til eleven og elevs forventninger til lærer?

I oppgaven har vi sett på dette forskningsspørsmålet i tråd med et systemteoretisk perspektiv, herunder har vi drøftet delen om relasjon opp mot Bronfenbrenners mikro, og makro systemene i hans utviklingsøkologiske modell (Johannessen et al., 2010, s. 91-94). Deretter har vi sett samspillene i relasjonene opp mot det sirkulære årsaksforhold (Holland, 2015)

Begrepet relasjoner oppstod underveis i oppgaven. Vi oppdaget under analysen at det i funnene våre at dette begrepet relasjon ofte viste seg gjennom ulike samhandlinger mellom elever og lærer sett i et mikrosystem. Måten begrepet relasjon kom frem i dokumentene, slik vi så det, henger tett sammen med elevens utvikling av psykisk helse. Innenfor relasjoner ble det forventninger som ble et sentralt begrep. Vi fant at hvilke forventninger lærer hadde til eleven var av stor betydning både for læringsutbytte til eleven, men også i stor grad påvirkningen på den psykiske helsen hos eleven. Vi fant at elever som i mindre grad opplever positive samspill der lærer har adekvate forventninger til eleven, står i fare for å utvikle et dårlig selverv basert på dårlige mestringserfaringer i opplæringen. Dette betyr at eleven kan oppleve å bli usikker på seg selv, og sin mestringsevne. Dette går utover elevens mestringstro, og elevens mulighet til å bli en agent i eget liv (Bandura, 1997, referert i Uthus, 2022b, s. 162- 163).

I analysen fant vi at både lærerens og elevens forventninger vil ha en påvirkning på hverandre innenfor et sirkulært årsaksforhold. Elevene opplever også generelt lave forventninger fra lærer på hva de kan mestre i opplæringen. Barneombudet (2017) er bekymret for at elevenes potensial blir undervurdert av læreren, og at læreren ofte misforstår deres adferd og behov. Dette fører til at elevene opplever at læreren er lite engasjert, ikke tok elevene på alvor, og at de ikke respekterer

elevene. Barneombudet (2017) viste også frem eksempler der lærerne hadde høye forventninger til hva elevene kunne lære, og at de opplevde god tilrettelegging. Nordahl (2018, s. 118) viser til at det generelt er lave forventninger fra lærer til elevene som mottar spesialpedagogisk undervisning, og at elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp viser lite motivasjon og arbeidsinnsats i opplæringen.

Under relasjoner kunne det vært spennende og knyttet oppgaven opp mot speilingsteorien til Mead i større grad enn det vi har gjort (Mead, 2005, referert i Kristiansen, 2014, s. 26-27). Det kunne også vært spennende å sett på relasjonen mellom medelever, eller andre instanser slik som PPT, foreldre og barn relasjonen og lignende opp mot hvordan disse relasjonene påvirker barnets psykiske helse, og hvordan forventninger påvirker relasjonen. Siden denne oppgaven er innenfor rammene av grunnskolen mente vi lærer – elev relasjonen var den viktigste. Det hadde også vært spennende å se på andre deler slik som omsorg eller det asymmetriske maktforholdet mellom lærer-eleven og ikke kun forventninger slik vi har vektlagt i denne oppgaven.

5.3 Hvilke faktorer fremmer og hemmer den spesialpedagogiske hjelpen for elever i grunnskolen og hvordan påvirker dette elevenes psykiske helse?

Som i forskningsspørsmål 2, har vi også her sett delene om spesialpedagogikk opp mot en systemteoretisk forståelse og Bronfenbrenner utviklingsmodell. Gjennom makronivået har vi sett hvordan tolkninger av lovverk og retningslinjer påvirker elevene i deres opplæring. I eksosystemet ser vi hvordan velferdstjenester som PPT og lokale retningslinjer setter føringer for hvordan elevenes spesialpedagogiske hjelp blir utredet og igangsatt. Mellom mesosystemet har vi belyst hvordan samarbeid mellom spesialpedagogikken og pedagogikken påvirker elevens utbytte av opplæringen, og gjennom mikrosystemene har vi fremhevet hvordan lærerens planlegging og tilrettelegging etter Individuelle opplæringsplaner i undervisning av eleven, og hvordan dette kan fremme eller hemme det skolefaglige utbyttet til eleven.

Vi fant under begrepet spesialpedagogikk at Barneombudet (2017) fremhever at barn som mottar spesialpedagogikk får undervisning som er lite adekvat i forhold til elevenes mestringsnivå, at kompetansen hos lærere som utfører den spesialpedagogiske undervisningen ikke er tilstrekkelig og

at eleven ikke i tilstrekkelig grad blir hørt i utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen. Både Barneombudet (2017) og Nordahl (2018) fremhever at den spesialpedagogiske undervisningen slik den nå er lagt opp, ikke fungerer. Barneombudet (2017) påpeker at potensialet i det spesialpedagogiske tilbudet ikke er utnyttet slik det burde, mens Nordahl(2018) mener det må til en omstrukturering av systemet. Nordahl (2018) mener at det i tillegg mangler kompetanse, og at systemet opprettholder seg selv.

Vi har sett at når det skolefaglige utbytte til eleven blir lavt, kan dette også påvirke elevens selververd på sikt. Når selverdet blir truet, kan dette føre til dårligere psykisk helse hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 98- 99).

Dersom vi skulle gått nærmere inn i spesialpedagogikken ville vi sett nærmere på lærerens kompetanse, herunder hvordan denne kompetansen hos assistenter, lærere og spesialpedagoger blir utnyttet i dag, men også hvordan denne kompetansen kunne blitt bedre utnyttet. Det hadde også vært nyttig og fordypet oss i utførelsen av den spesialpedagogiske tiltakskjeden, og hvordan denne påvirker ikke bare elevens opplæring, men også elevenes utvikling av psykiske helse.

Samarbeidet mellom spesialpedagogikk og pedagogikk er også et spennende felt. En siste blant mange flere aspekter vi kunne fordypet oss i, er hvordan spesialpedagogikken i Norsk kontekst blir utført sett opp mot andre lands utførelse av den, deriblant Finland.

Overordnet sammendrag og konklusjon.

Vi har sett at elevers utvikling av psykisk helse i en spesialpedagogisk kontekst blir påvirket av mange sammensatte faktorer. Blant disse har vi igjennom denne oppgaven fremhevet inkludering, utførelsen av det spesialpedagogiske tilbudet og relasjoner, herunder forventninger mellom lærer og elev. I oppstarten av denne oppgaven, og i utforming av dens hovedtema hadde vi en forståelse av at dårlig psykisk helse vil påvirke både det sosiale og faglige samspillet til elever som mottar spesialpedagogisk hjelp. Vi valgte temaet psykisk helse fordi vi mente at arbeidet med ivaretagelse av den psykiske helsen hos elever, er spesialpedagogens viktigste arbeidsoppgaver. Det mener vi fortsatt.

Denne oppgaven har fått tittelen; Det spesialpedagogiske tilbudet- et gode eller en byrde? Sett i lys av inkludering og utvikling av psykisk helse.

Vi konkluderer som tittelen sier at det kan se ut til at det spesialpedagogiske tilbudet sett opp mot psykisk helse ikke alltid er en gode, slik det burde være. Når vi tolker våre funn ser det ut til at en del av elevene som mottar spesialpedagogisk hjelp, blir ekskludert fra både faglige og sosiale felleskap. Dette ser vi på som en negativ faktor for barnas psykiske helse, som kan påvirke deres forutsetninger til å bli autonome selvstendige medborgere i det demokratiske felleskapet de er ment å vokse opp i.

Når vi vet at grunnlaget for den psykiske helsen blir lagt i tidlige barne- og ungdomsår er det spesielt viktig at elever som mottar spesialpedagogisk hjelp opplever at det arbeides forebyggende med psykisk helse i skolen. Rapportene vi har brukt i denne analysen er fra 2017 og 2018. I ettertid har blant annet meld.st 6 og den nye læreplanen LK-20 blitt innført. Begge disse retter blikket mot psykisk helse i skolen. Med den nye opplæringsplanen LK-20 ble blant annet folkehelse og livsmestring innført, gjennom dette skal skolen arbeide tverrfaglig med dette temaet i skolen for å forebygge blant annet dårlig psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

5.3.1 Fremtidig forskning

Dersom vi skulle se på studien i et annet lys, ville det i fremtiden vært interessant og utføre dette ved hjelp av intervju og/eller observasjon som metode. Siden denne studien har vært et dokumentstudie har vi forholdt oss til empiri som har vært fortolket av andre. Gjennom Intervju og/eller observasjon mener vi derfor at man får en nærere tilknytning til materialet, og at man sitter med en primærkilde til empiri. Samtidig kan man fokusere mer konkret på det man ønsker svar rundt.

Det er slik vi oppfatter det behov for mer forskning på psykisk helse i tidlige barneår, som nevnt i denne oppgaven fant vi at det var lite forskning rundt akkurat de tidlige barneårene. Det hadde også vært interessant å etablere en forståelse av hvordan ansatte i skole og barnehage forstår inkluderingsbegrepet, og hvordan det kommer til syne og påvirker deres profesjonsutøvelse. Det er også slik vi opplever at det behov for mer inngående kunnskap om hvilken påvirkning et spesialpedagogisk tilbud er på barns faglige utbytte, tilhørighet og psykososiale miljø.

6 Litteraturliste

- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse - et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257 - 270).
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær - Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse - En praksisorientert metode*. Cappelen damm akademisk.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Gyldendal Norsk forlag AS.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; The exercise of control*. W.H Freeman and Company.
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. FHI. Hentet 23.04.2023 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/#forekomst-av-psykiske-plager-hos-barn-og-unge>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjonen om barns rettigheter* ((20-11-1989)). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a29>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening: Barneombudets fagrapport 2017*. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. & Simonsen, E. (2018). Spesialpedagogisk kompetanseutvikling. *Spesialpedagogikk*, 18(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/spesialpedagogisk-kompetanseutvikling/>
- Borge, A. I. H. (2021). *Resilens - risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15 - 27). Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2016). Qualitative data analysis. I I. T. Clark, L. Foster, L. Sloan & A. Bryman (Red.), *Bryman's social research methods* (6. utg., s. 523 - 552). Oxford University Press.
- Bøttcher, L. & Dammeyer, J. (2021). *Handicap psykologi* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer Netherlands : Imprint: Springer. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=1802897>
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning - til elevens beste?* Gyldendal akademisk.
- Falde, A.-C. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, s. 171–188.
- FN-sambandet. (2023). *Barnekonvensjonen*. FN. Hentet 03.03.2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Gilje, N. (2019). *Hermenautikk som metode - ein historisk introduksjon*. Samlaget.

- Gjessing, H. J., Nygaard, H. D., Solheim, R. & Aasved, H. (1982). *Bergen-prosjektet; Lærevansker som samspillproblem*. Universitetsforlaget.
- Grunnlova. (2014). *Kongeriket Noregs Grunnlov (LOV-1814-05-17)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn/§104>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2020). *Social research methods - Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Hasle, S. S. (2020). Retten til utdanning. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge* (4. utg., s. 288-315). Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen damm.
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning - innhold og funksjon* (s. 9-30). Det norske samlaget.
- Herlofsen, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede - Lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. UIO:DUO research arkive.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Holland, H. (2015). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne* Forebygging.no. Hentet 03.05.2023 fra
- Hovland, E. (2021, 14.03.2021). *Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse*. Utdanningsnytt. Hentet 28.04.2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk/elever-trenger-laerere-med-kunnskap-om-psykisk-helse/276909>
- Idsøe, E. C., Bru, E. & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen krever lærere med engasjement og emosjonelt overskudd. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 291 - 298).
- Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring - innføring i metode for helse og sosialfagene* (3. utg.). Capplén Damm AS.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelse? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Capelen Damm Akademisk.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene - kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning - Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling - Norsk idehistorie i europeisk kontekst. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *spesialpedagogikk* (6. utg., s. 107-131). Cappelen damm.
- Kleppenes, A.-M. & Sande, A. (2015). Lowverk og ASK. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ask - brukere* (s. 47-72). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærerplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Lie, S. O. (2021). *Barneombudet*. Store norske leksikon. <https://snl.no/barneombudet>
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I A.-M. Sellerberg & K. Fangen (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 266-279). Gyldendal akademisk.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. The Guilford Press.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Morken, I. (2016). Inkludering. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener- en innføring* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Myhre, H., Nygård, M. & Vestheim, O. P. (2021). Introduksjon:læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid. I H. Myhre, M. Nygård & O. P. Vestheim (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid*. Gyldendal akademisk.
- NESH. (2018). Forskningsetisk veileder for internettforskning. I. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. I. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-642). Cappelen Damm akademisk.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex.
- Opplæringslova. (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringslova. (1998b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-4>
- Opplæringslova. (1998c). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringslova. (1998d). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Overland, T. (2021). *Elever i læringsvanskeligheter*. Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget AS.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap kunnskap og praksis - Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal norsk forlag.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (3. utg.). Gyldendal.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality,

- Salamanca, Spain. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- UNESCO. (2023). *What you need to know about inclusion in education*. unesco.org. <https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del - Folkehelse og livsmestring* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Spesialpedagogisk hjelp*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. udir.no. Hentet 04.04.2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole - Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2021). *Spesialpedagogikk for morgendagens skole - nye mål og ny mening*. Hentet 25.03.2023, fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-for-morgendagens-skole-nye-mal-og-ny-mening/302805>
- Uthus, M. (2022a). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdannings til å mestre egne liv*. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., s. 13-41). Gyldendal.
- Uthus, M. (2022b). *Et helsefremmende inkluderingsbegrep*. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., s. 154-182). Gyldendal akademisk.
- WHO. (2022). *Mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademisk forlag.

Vedlegg 1

Tabellen viser en oversikt over begrepene vi søkte på i *innholdsanalysen*. Flere dokumenter ble vurdert, men forkastet før denne prosessen.

Dokumenter	Nr.	Beholde/forkaste
Meld. st. 6 – Tett på tidlig innsats	1	Forkaste
Uten mål og mening	2	Beholde
Nordahl utvalget	3	Beholde
Prop. 121S - Opptrappingsplan for barn og unges psykisk helse	4	Forkaste
Mestre hele livet	5	Forkaste

Tabell 1 – Dokumenter for gjennomgang

Tabell viser en oversikt over hvilke dokumenter vi brukte og hvor mange ganger begrepene er nevnt i dem. Begrepene med rød skrift var begrepene vi vektla mest. *Ved søk inkluderer programvaren forskjellige endelser av samme ord.*

	1	2	3	4	5
Livskvalitet	0	1	0	63	48
Tiltak	38	69	270	167	70
Mestring / mestre (Søkeord: mestr)	7	8	8	20	45
Psykisk(e) helse	8	10	1	175	163
Strategi	0	1	51	68	37
Risiko	0	4	4	46	40
Spesialpedagog/spesialpedagogisk/spesialpedagogen (søkeord: spesialpedagog)	2	34	418	0	0
Grunnskole (skole)	103 (1408)	14 (557)	251 (1451)	8 (350)	4 (85)
Elev/elever/elevne (nøyaktig søk uten endring av endelser)	16 + 305+ 179	39 + 200 + 235	48 + 524 + 207	3 + 17 + 15	0 + 16 + 3
Barn (nøyaktig søk uten endring av endelser)	690	23	891	905	215
Inkludering/inkludere/inkluderende (søkeord: inkluder)	389	23	426	57	30
Medvirkning (søkeord: medvirk)	25	50	58	56	8
Forebygging (søkeord: forebygg)	52	9	30	102	58
Tidlig innsats	174	0	43	9	3
Psykososial	12	34	8	11	16
Delta /deltagelse (søkeord: delta)	72	20	82	64	43
Spesialpedagogisk hjelp	43	0	148	0	0
Spesialundervisning	96	322	539	0	0
Tilpasset opplæring	22	20	96	0	1
Assistent/assistenter (søkeord: assistent)	27	32	68	0	0

Tabell 2 – Begreper nevnt i dokumentene.

Vedlegg 2

Innledning	Lærers kompetanse	Nordahl vs barneombudet	Mangelfull læringsutbytte og lave forventninger	Uklare sakkyndige vurderinger	Mangelfull lovføretelse hos skoleleiere
<p>Det er sannsynligvis mange elever med spesialundervisning i norsk skole som får et forsvart og likeverdig skoletilbud slik loven krever. Vi tror også at mange av disse elevene er trygge på skolen, har venner og får medvirke i gjennomføring av opplæringen. De elevene og foreldrene vi har møtt, opplever det dessverre ikke slik. Barneombudets funn i dette prosjektet forteller om elever som har svakt læringsutbytte, og som ofte er ekskludert fra ordinær opplæring.</p> <p>De fleste verken involveres eller medvirker i egen opplæring, og mange har et dårlig skolemiljø. Dessverre får vi dette inntrykket bekreftet i relevant forskning. Vi mener derfor at det er grunn til å være bekymret for tilstanden i norsk spesialundervisning generelt.</p>	<p>Vi har møtt elever som forteller om frustrasjonen av å få lære i spesialundervisningen med lite kompetanse. Elevene får ikke utviklet seg, og enkelte skoleår blir de satt stille. Samtidig kan noen av dem fortelle om lærere som har hjulpet dem, slik at de tok et evsert steg på bare ett skoleår. Dette forteller oss at det ikke bare er elevens utfordringer som er til hinder for læring.</p>	<p>Barneombudet anbefaler: • For å sikre elevene et forsvart utbytte av spesialundervisning må kunnskapsdepartementet utvikle en felles nasjonal standard for planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.</p>	<p>Mange av Barneombudets eksperter opplever et lavt læringsstrykk i spesialundervisningen. De forteller at undervisningen er på et for lavt nivå, og at de ikke får utvikle seg faglig. Samtidig opplever de at lærere har lave forventninger til hva de kan lære. Også foreldrene opplever et stort fravær av ambisjoner på barnas vegne. De som har positive erfaringer og som opplever god tilrettelegging, kan også fortelle om lærerne som hadde høye forventninger til hva de kunne lære. Barneombudets innsyn viser at mange elever har uklare mål og innholdsbeskrivelser i IOP. I flere av sakene mangler det gode beskrivelser av elevens utviklingspotensial og realistiske opplæringsmål.</p>	<p>Barneombudets eksperter forteller at timer i ordinær opplæring er for lette og timer i spesialundervisningen er for vanskelige, og noen ganger skole de vifter. Timene er ofte ikke organisert med elevens opplæringsbehov som utgangspunkt. Noe av forklaringen på dette kan vi finne i de sakkyndige vurderingene, som ikke er gode nok til å beskrive det eleven har behov for.</p>	<p>Gjennom Barneombudets innsyn har det kommet frem at mange kommuner har svak lovføretelse og lovanvendelse. Grunnleggende prinsipper i opplæringsloven ser ut til å bli misforstått. Elever blir ikke hørt, og det blir sjelden gjort en vurdering av barnets beste i tråd med barnekonvensjonen artikkel 3. I flere saker har vi sett ut at skoleleiere overser eller ikke tar hensyn til elementer i saken, slik som råd fra spesialister, elevens skolehistorie eller foreldrenes informasjon om eleven. I noen av disse sakene mottar også skoleleiere en sakkyndig rolle og overrøver PPT. Vi har også sett at vedtakene i mange saker er utfyllende og utlirtekkelige som et grunnlag for å lage en god individuell opplæringsplan.</p>
<p>Et av hovedspørsmålene i Barneombudets prosjekt har vært om elever som får spesialundervisning får et forsvart og likeverdig opplæringsutbytte. Gjennom elevenes og foreldrenes stemmer, og innsyn i dokumenter, trer noen viktige elementer fram som avgjørende for om retten blir innfri.</p>	<p>Barneombudets eksperter stiller kritiske og riktige spørsmål rundt kompetansen til de som underviser elevene. Elevene sine de ønsker seg lærere som kan det de holder på med, som har riktig utdanning for å undervise i faget, som forstår vanskene deres og hvilke behov de medfører. I tillegg må læreren kunne elevene. Med det mener de at lærerne må se dem som personer, og ha evne til å skape gode relasjoner med elevene.</p>	<p>Barneombudet anbefaler • Kunnskapsdepartementet må innføre kompetansekrav og bemanningsnorm for PP-tjenesten. • Kunnskapsdepartementet må sikre kvaliteten på PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid ved å utarbeide en forskrift som tydeliggjør kravene til sakkyndige vurderinger. • Kunnskapsdepartementet må gi PP-tjenesten en tydeligere rolle i oppfølgingen av elevens spesialundervisning.</p>	<p>Evalueringen av kunnskapsløftet i 2009/50 viser også at spesialundervisningen kan bidra til å opprettholde gode elevens vanskelige situasjon og dårlige læringsresultater. Dette kan blant annet komme av at spesialundervisningen elevene får ikke er i tråd med forskningsbasert kunnskap om hva som gir læringsutbytte, og kan henge sammen med at opplæringsloven ikke gjennomføres av kvalifisert personale.61 Funn fra store internasjonale meta-studier bekrefter også dette.62</p>	<p>Gjennom vårt arbeid med innsynssaker ser vi at det er stor variasjon på kvaliteten på sakkyndige vurderinger. Mange mangler tydelige og realistiske opplæringsmål og klare anbefalinger til spesialundervisnings innhold og organisering. Vi ser også mangelfulle analyser og vurderinger av den ordinære opplæringen i klassen eleven går i, noe som er en del av grunnlaget for å avgjøre om eleven har rett til spesialundervisning. Foreldre opplever store variasjoner i kvaliteten på sakkyndige vurderinger og i veiledningen fra PPT.</p>	<p>Fylkesmännens felles nasjonale tilsyn 2014-2017 tok for seg elevens utbytte av opplæringen, skolebasert vurdering og forvaltningskompetanse i kommune og fylkeskommune. Oppsummeringen av tilsyn 2015 viser at man i 36 prosent av tilfellene avdekket mangelfull forvaltningskompetanse.72 Utdanningsdirektør mener det er bekymringsfullt at en høy og økende grad av vedtakene ikke inneholder en begrunnelse hvor det vises til lovrutning, de faktiske forholdene og hvilke hensyn skolen skal vektlegge. Dette er avgjørende for å elevene og foreldre skal forstå skolens enkelthet og kunne forklare hvorfor de er ueg med konklusjonen.73</p>
	<p>Forskning støtter elevenes bekymring om at lærerne ikke har nok kompetanse.65 Den viser også at en del elever som får spesialundervisning gjør det dårligere enn andre elever, uten at dette kan forklares ut fra elevens vansker alene. Forskningen viser at læreren og lærerens undervisning kan være avgjørende for elevens utbytte.47 En godt kvalifisert lærer kan løfte elevene sine i utvikling og kunnskap tilsvarende innhold i et og et halvt skoleår.48 Elever som har hatt dårlige lærere over tid, klarer ikke å ta igjen det tapte.49 Elever som får spesialundervisning trenger de gode lærerne. Lærere og deres kunnskap og kompetanse er av skolens viktigste virkemidler for å gi en opplæring av høy kvalitet.50</p>	<p>Barneombudet anbefaler • Kunnskapsdepartementet må ta inn prinsippene om ikke-diskriminering og barnets beste i opplæringslovens kapittel 5. • Kunnskapsdepartementet må sikre at skoleleiere har tilstrekkelig kunnskap og opplæringsloven, forvaltningsloven, barnekonvensjonen og CRPD. • Kunnskapsdepartementet må etablere sanksjoner overfor skoleleiere som ikke etterlever regelverket</p>	<p>Forskning støtter opp under Barneombudets funn om at lærere har lave forventninger til elever som får spesialundervisning.63 Det kan også se ut til å være et uheldig sammenfall mellom lave forventninger og lav «trykk» i gjennomføringen av spesialundervisningen.64 Lave forventninger kan også henge sammen med at elevenes utfordringer i skolen i for stor grad blir forklart med forhold ved eleven som person (levens, sosial bakgrunn osv.), og ikke som et resultat av et misforhold mellom elevens forutsetninger og omgivelsenes (skolens) krav.65 Dette synet viser seg i noen sakkyndige vurderinger fra PPT som liten grad beskriver endringsbehov i skolen/systemet.66 Dette fører igjen til uklare og dårlige råd til skolene fra PPT, uklare enkelthet og til slutt uklare målformuleringer i elevens IOP-er. Forskere hevder videre at et slikt kategorisk og individfokusert syn på elevens vansker i skolen kan føre til lave forventninger til elevens skolefaglige utvikling.</p>	<p>Forskning viser også at sakkyndige vurderinger er lite konkrete i sine tilrådingar, og gir skolene lite å bygge på i sitt videre arbeid med IOP.68 Videre kan det se ut til at utredningsdelen av de sakkyndige vurderingene primært legger vekt på egenskaper ved elevene, og i mindre grad på hvordan den ordinære opplæringen er tilpasset elevens evner og forutsetninger.69</p>	<p>Dette er helt i tråd med Barneombudets funn. Direktoratet er også bekymret fordi flere vedtak enn i 2014 mangler opplysninger om antall (omfang), fag/områder og avvik fra kompetansemålene i læreplanen i spesialundervisningen. Det samme gjelder hvordan spesialundervisningen skal organiseres. Når disse forutsetningene mangler i enkelvedtak, kan det skape usikkerhet om hvordan enkelthetene skal følges opp, og elevene står i fare for å ikke få den opplæringen de har krav på.74 I innsynet har vi også sett at det ofte er en følge av at dette heller ikke er beskrevet i den sakkyndige vurderingen.</p>
	<p>Muligheten for et godt læringsutbytte for elevene er større i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen, når denne er gjennomført av personer med spesialpedagogisk kompetanse og med bruk av riktige mål og virkemidler.51 Likevel viser undersøkelser at det utbyttet elevene har av spesialundervisningen, ikke reflekterer dette høye potensialet som finnes i kvalitativt god spesialundervisning.52 De fleste elever som har behov for spesialundervisning i norsk skole, trenger spesialisert kunnskap, men får ofte ikke tilgang til dette. I en kommune fant forskere at bare 39 prosent av elevene som mottok spesialundervisning, fikk dette av en person med spesialpedagogisk utdanning.53</p>	<p>Barneombudet anbefaler: • Utdanningsdirektoratet må sikre at skoleleiere har kunnskap om hvordan de skal inkludere elever med læringsvansker og funksjonsnedsettelser.</p>	<p>I Barneombudets innsyn har vi sett vi eksempler på at PPT ikke beskriver realistiske opplæringsmål i sine sakkyndige vurderinger. Det gjør det vanskelig for skolen å måle om elevene er forsvart. Det kan også se ut som om skolene ikke måler utbytte opp mot kompetansemålene der dette kunne vært gjort, men i stedet bare måler elevenes ferdigheter isolert sett. Usikkerheten om elevens egentlige utviklingspotensial, og dermed utbyttet av opplæringen, kan utgjøre et alvorlig rettsikkerhetsproblem for elevene. Vurderingskriteriet «forsvart utbytte» kan være vanskelig å måle.67 Barneombudet mener at et læringsutbytte blant annet forutsetter at det finnes nasjonale standarder og fremgangsmoder for hvordan spesialundervisning skal evalueres. Det er ikke holdbar praksis å undervurdere potensialet til en stor gruppe barn i samfunnet. Vi risikerer å gi dem et dårligere utgangspunkt for mestring, utvikling og motivasjon</p>	<p>I andre studier sier lærere at de mottar svært lite veiledning fra PPT.70 PPT har bare i sjeldne tilfeller anledning til å involvere seg ut over det å utarbeide sakkyndig vurdering. I intervju med assistenter fremkommer det at flesteparten aldri har mottatt veiledning fra PPT. Også forskning på PPT viser at kontakten mellom skole og PPT i mange tilfeller avsluttes etter sakkyndig vurdering.71 Dette beskriver, forplanter den seg også ut av de ressursene og den kompetansen som ligger i systemet.</p>	<p>Tilsynsoppsummeringen viser også at kommunene ikke er gode nok til å sørge for at PPT lager sakkyndige vurderinger i tråd med lovens krav.75 En sakkyndig vurdering som mangler elementer, som for eksempel særlige forhold som er viktige for opplæringen, eller elevens realistiske opplæringsmål, kan føre til «følgefeil». Dette gjelder både i vedtaket om spesialundervisning og i elevens IOP, som skolen skal utarbeide på bakgrunn av enkelvedtak. Tilsynet viste også at 50 prosent av de individuelle opplæringsplanene ikke samsvarer med vedtakene som skal være basert på de sakkyndige vurderingene. Det samme tilsynet avdekket at kommunene mangler en innarbeidet fremgangsmåte for å avdekket brudd på opplæringslovens regler om spesialundervisning.76</p>
	<p>Når vi ser på utviklingen i norsk spesialundervisning over tid, har både forskere, foresatte og fagorganisasjoner lenge vært bekymret for økningen i bruk av assistenter i opplæringen. Grunnskolen Informasjonssystem (GSI) viser en økning i antallet assistenttimer i spesialundervisningen med 70 prosent fra 2010-2013. I samme periode økte antallet lærertimer med fire prosent. Den sammen tendensen fortsetter frem mot 2016.55</p>	<p>Barneombudet anbefaler: • Kunnskapsdepartementet må sørge for at det lages en håndbok til skolene om alternative pedagogiske virkemidler til bruk av tvang.</p>	<p>Barneombudet mener at det læringsutbytte blant annet forutsetter at det finnes nasjonale standarder og fremgangsmoder for hvordan spesialundervisning skal evalueres. Det er ikke holdbar praksis å undervurdere potensialet til en stor gruppe barn i samfunnet. Vi risikerer å gi dem et dårligere utgangspunkt for mestring, utvikling og motivasjon</p>	<p>Barneombudet ser at manglene i sakkyndige vurderinger ofte forplanter seg videre til skolens vedtak, og til individuelle opplæringsplaner. Ut fra hva elevene beskriver, forplanter den seg også til gjennomføring av spesialundervisning. Dette kan også bidra til å gjøre jobben vanskeligere for skolene. Svake sakkyndige vurderinger og mangelfull veiledning kan gi skolene fritt leide til å gjennomføre og organisere opplæringen slik de selv ønsker, og føre til at skolene bruker tilgjengelig kompetanse (eller mangel på kompetanse) for å løse kompetanse laeringsutfordringer hos elevene. Vi er nødt til å sikre at hele kjeden fra PPTs vurdering til skolens undervisning holder god standard. Først da kan vi si at vi har en prosess som sikrer barns rettigheter på en god måte. Vi mener at denne jobben starter med PPTs arbeid.</p>	<p>Oppsummeringen av tilsynene stemmer med det Barneombudet har fått av informasjon fra eksperter, foreldre, organisasjoner og gjennom innsynssakene. Flere av funnene indikerer at de som skal ha kunnskap om regelverket, ofte ikke har det, og at de som skal bruke regelverket, ofte ikke gjør det. For elevene kan dette få alvorlige konsekvenser. Denne situasjonen kjemper vi igjen fra vårt arbeid med psykososialt skolemiljø. Det er en stor utfordring at kommunene ikke selv reviderer sin egen praksis. Det er frustrerende å se på at det ikke er sterkere sanksjonsmuligheter overfor kommuner som bevisst eller ubevisst skaper en uholdbar skoleverd for barn, og som velger å se bort fra fylkesmännens tilbakemeldinger.</p>
	<p>NOU 2016:17 tar opp bruken av personer uten godkjent utdanning og assistenter med undervisningsansvar i skolen.56 Der kommer det frem at 2/3 av elevene med utviklingshemming blir undervist av assistenter. Dette er spesielt bekymringsfullt, fordi assistentene samarbeider lite med kontaktlærerne og får lite veiledning.57 I tillegg kommer det frem at elever med utviklingshemming mangler læringsmål, og at de har mindre tilgang til undervisningsmaterieell enn andre elever. Utvalget mener at disse elevene får et dårligere undervisningsutbytte fordi de har en utviklingshemming. Barneombudet mener at utvalgets funn er bekymringsfulle. Dersom elever med utviklingshemming får et dårligere undervisningsutbytte enn andre elever, vil det være i strid med prinsippet om ikke-diskriminering i barnekonvensjonens artikkel 2 og de rettighetene barn med funksjonsnedsettelser har etter CRPD.</p>	<p>Barneombudet anbefaler: • Kunnskapsdepartementet må sørge for at det lages en håndbok til skolene om alternative pedagogiske virkemidler til bruk av tvang.</p>	<p>Barneombudet mener at det læringsutbytte blant annet forutsetter at det finnes nasjonale standarder og fremgangsmoder for hvordan spesialundervisning skal evalueres. Det er ikke holdbar praksis å undervurdere potensialet til en stor gruppe barn i samfunnet. Vi risikerer å gi dem et dårligere utgangspunkt for mestring, utvikling og motivasjon</p>	<p>Barneombudet ser at manglene i sakkyndige vurderinger ofte forplanter seg videre til skolens vedtak, og til individuelle opplæringsplaner. Ut fra hva elevene beskriver, forplanter den seg også til gjennomføring av spesialundervisning. Dette kan også bidra til å gjøre jobben vanskeligere for skolene. Svake sakkyndige vurderinger og mangelfull veiledning kan gi skolene fritt leide til å gjennomføre og organisere opplæringen slik de selv ønsker, og føre til at skolene bruker tilgjengelig kompetanse (eller mangel på kompetanse) for å løse kompetanse laeringsutfordringer hos elevene. Vi er nødt til å sikre at hele kjeden fra PPTs vurdering til skolens undervisning holder god standard. Først da kan vi si at vi har en prosess som sikrer barns rettigheter på en god måte. Vi mener at denne jobben starter med PPTs arbeid.</p>	<p>Oppsummeringen av tilsynene stemmer med det Barneombudet har fått av informasjon fra eksperter, foreldre, organisasjoner og gjennom innsynssakene. Flere av funnene indikerer at de som skal ha kunnskap om regelverket, ofte ikke har det, og at de som skal bruke regelverket, ofte ikke gjør det. For elevene kan dette få alvorlige konsekvenser. Denne situasjonen kjemper vi igjen fra vårt arbeid med psykososialt skolemiljø. Det er en stor utfordring at kommunene ikke selv reviderer sin egen praksis. Det er frustrerende å se på at det ikke er sterkere sanksjonsmuligheter overfor kommuner som bevisst eller ubevisst skaper en uholdbar skoleverd for barn, og som velger å se bort fra fylkesmännens tilbakemeldinger.</p>

Figur 1 - Utsnitt av analyse "fase 2"

Vedlegg 3

Søket vi gjorde på regjeringen.no

psykisk helse, tidlig innsats, spesialpedagogikk, spesialpedagogiske tiltak, medvirkning, **Søk**

Søkefilter

Innholdstype	Tema	Departement	Tidsperiode
Velg innholdstype	Skole og videregående opplæring	Kunnskapsdepartementet	2023

Søket ditt gav 2 treff.

Sorter etter: [Publisert](#) [Relevans](#)

Prop. 57 L (2022–2023) - Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (opplæringslova)

24.03.2023 | Proposisjon | Kunnskapsdepartementet

legg i denne proposisjonen fram forslag til ny opplæringslov. Den nye lova vil erstatte lov 17. juli 1998 nr. 61 Lov om **grunnskolen** og den videregående opplæringa (opplæringslova). Forslaget baserer seg på NOU 2019: 23 Ny opplæringslov. Mange av reglane

NOU 2023: 1 - Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen

Et kunnskapsgrunnlag

31.01.2023 | NOU | Kunnskapsdepartementet

psykisk helse, tidlig innsats, spesialpedagogikk, spesialpedagogiske tiltak, medvirkning, **Søk**

Søkefilter

Innholdstype	Tema	Departement	Tidsperiode
NOU-er (1)	Skole og videregående opplæring	Kunnskapsdepartementet	2022

Søket ditt gav 1 treff.

Sorter etter: [Publisert](#) [Relevans](#)

NOU 2022: 13 - Med videre betydning

Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole

28.09.2022 | NOU | Kunnskapsdepartementet

ansatte i alle barnehager og skoler for å fremme utvikling, læring og dannelse hos barn og elever. Utvalget foreslår flere **tiltak** for å etablere et helhetlig og varig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole.

Søket ditt gav 3 treff.

Sorter etter: [Publisert](#) [Relevans](#)

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

08.11.2019 | Melding til Stortinget | Kunnskapsdepartementet

sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og **tidlig innsats**. Regjeringen vil i denne stortingsmeldingen legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene. Vi vil

NOU 2019: 3 - Nye sjanser – bedre læring

Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp

04.02.2019 | NOU | Kunnskapsdepartementet

skoleprestasjoner oppstår og foreslår **tiltak** for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller. Kunnskapsgrunnlaget viser at kjønnsforskjellene i opplæringsløpet er betydelige og får konsekvenser for videre utdanning, arbeid, **helse** og familiesituasjon senere i livet

NOU 2019: 23 - Ny opplæringslov

13.12.2019 | NOU | Kunnskapsdepartementet

Opplæringslovutvalget fikk i oppgave å utrede og vurdere behovet for regulering av grunntopplæringsområdet. Utredningen viser at dagens opplæringslov med forskrifter på mange måter er et velfungerende regelverk, men at det også er utfordringer med

Vedlegg 4

Tabelloversikt over kapitlene vi har analysert og drøftet i oppgaven.

Barneombudet		
Kapittel	Innhold	Sidetall
2 – Elevenes stemme	Barneombudet har gjennomført et prosjekt det de har hatt ekspertmøter (ekspert = barna) med elever i alderen 9 – 17 år. De ønsket å finne ut hvordan elevene opplever det spesialpedagogiske tilbudet gitt i grunnskolen. Her fremhever de det subjektive synet til barna, og kommer med egne anbefalinger om hva som burde forberedes (Barneombudet, 2017).	19-45
5 – Utfordringer og anbefalinger	Her legger de frem at det sannsynligvis er mange elever som mottar et bra tilbud, men av de personene de har snakket med kommer ikke dette frem. De vektlegger blant annet: lærer, relasjon, forventinger, elevenes psykososiale miljø, mangelfulle iop`er og manglede forståelse av lovverket (Barneombudet, 2017)..	67 – 79
Nordahl		
3 - Grunnskolen	Her skriver de generelt om grunnskolen, kvaliteten av spesialpedagogiske tiltak og fremhever forskjeller og ulikheter mellom	85 - 129

	ordinær undervisning og spesialundervisning (Nordahl, 2018).	
7 – Analyse av dagen samfunn	De skriver at dagens system opprettholdes og reproducerer seg selv. Her har de en grundig gjennomgang av hvordan de ser på det spesialpedagogiske tilbudet sett i dagen samfunn. Denne er mer system rettet enn individ rettet (Nordahl, 2018).	215 - 230
8 – Forslag til et helhetlig pedagogisk system	<i>«I dette kapitlet beskrives et helhetlig pedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole. Hensikten med systemet er å sikre at alle barn og unge får realisert sitt potensial for læring i inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Uavhengig av læringsforutsetninger, sosial og kulturell bakgrunn skal barn og unge møte en praksis med høy kvalitet utført av kompetente lærere.»</i> (Nordahl, 2018, s. 231)	231- 264

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening: Barneombudets fagrapport 2017.*

Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Fagbokforlaget.

