

Christian Wendelborg

# Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrene

En studie av opplæringstilbud og  
deltakelse blant barn med nedsatt  
funksjonsevne

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, februar 2010

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

 **NTNU**  
Det skapende universitet

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap

© Christian Wendelborg

ISBN 978-82-471-2005-7 (trykt utg.)

ISBN 978-82-471-2006-4 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2010:24

Trykket av NTNU-trykk

## FORORD

Denne avhandlingen er en del av det longitudinale prosjektet ”Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge”. Prosjektet og min PhD har vært finansiert av Norges Forskningsråd, Velferdsprogrammet. Dette overordna prosjektet startet i 1999 og følger barn med funksjonshemming som vokser opp etter de store integrerings- og normaliseringsreformene, og deres foreldre.

Det har vært helt avgjørende at så mange foreldre har tatt seg tid til å besvare spørreskjema og deltatt på intervju i flere omganger over så mange år. Jeg vil takke alle de foreldrene som har gitt informasjon om sin egen og deres barns situasjon og om hvordan det er å vokse opp med funksjonshemming. Både spørreskjemaene og intervjuene har vært omfattende og jeg vil gjerne takke hver enkelt for innsatsen. Jeg vil også takke alle barna som har svart på spørreskjema. Det er utrolig viktig å få innsikt i barnas egen opplevelse av hvordan de har det i skolen og blant jevnaldrende og jeg setter veldig stor pris på at dere har delt det med meg, så takk skal dere ha!

Prosjektet er ledet av professor Jan Tøssebro, ved Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap (ISH), NTNU. Jan Tøssebro har vært min veileder og medforfatter på tre av artiklene i denne avhandlingen. Da jeg kom inn i prosjektet hadde det allerede pågått i over seks år og jeg vil først rette en takk til Jan Tøssebro for at han ga meg mulighet for å bli med på prosjektet og en del av fagmiljøet i ”Funkisgruppa” og på ISH.

I artiklene hvor Tøssebro har vært medforfatter, har han gitt viktige innspill til tolkninger av analyser, litteratur og han har vært en veileder og diskusjonspartner i utforming av artiklene. Som veileder har han også gitt gode og konstruktive innspill på alle deler av avhandlingsarbeidet. Jan har gitt meg stort rom for selvstendighet i avhandlingsarbeidet, samtidig som han har vært støttende og gitt meg trygghet gjennom sine gode råd og veiledninger. Tusen takk.

Jeg vil også takke Borgunn Ytterhus som er medforfatter på den ene artikkelen. Den artikkelen er skrevet i samarbeid, hvor vi analyserer hvert vårt datamateriale og har skrevet hver vår del, mens sammenskrivingen er gjort i fellesskap. Foruten samarbeidet med artikkelen vil jeg gjerne også takke Borgunn for mange og gode diskusjoner.

Takk til Øyvind Kvello som har vært medforfatter på den ene artikkelen. Han har vært diskusjonspartner og har kommet med gode innspill til tolkninger av analyser og litteratur både i forhold til artikkelen og til Del I av avhandlingen.

Takk til Hege Lundeby som har vært med i alle faser av "Å vokse opp med funksjonshemming" og har hatt mye av ansvaret for datainnsamlingene i de to første fasene av prosjektet. Dessuten er Hege en god kollega som har vært både vært støttende og en god diskusjonspartner i avhandlingsarbeidet.

Jeg vil også takke Kyrre Svarva ved IT-seksjonen, SVT-fakultetet, for hjelp med tilrettelegging av spørreskjema for scanning og for diskusjoner om analyser i SPSS med mer. Dessuten vil jeg takke NTNU Samfunnsforskning og de som jobber i administrasjonen som alltid har vært imøtekommende og behjelpelige. Jeg vil også takke alle i "Funkisgruppa" og fagmiljøet ved ISH for både gode faglige og ikke fullt så faglige diskusjoner.

Til slutt vil jeg takke min aller kjæreste Vibeke, mine foreldre, min søster og bror med familie, for all støtte og at dere viser meg at det finnes andre og viktigere ting enn avhandlingsarbeid.

Trondheim, 28. september 2009

Christian Wendelborg

## OVERSIKT OVER ARTIKLER

### **Artikkel I:**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008): School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 305-319

### **Artikkel II:**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (Resubmitted): Marginalisation processes in inclusive education in Norway – a longitudinal study of classroom participation. Sendt til *Disability and Society*

### **Artikkel III:**

Wendelborg, C. & B. Ytterhus (2009): Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I J. Tøssebro (red.) *Funksjonshemming: politikk, arbeidsliv og hverdagsliv* (s. 165-178). Oslo: Universitetsforlaget

### **Artikkel IV:**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (Kommer): Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education* (Akseptert)

### **Artikkel V:**

Wendelborg C. & Kvvello, Ø. (2009) Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (elektronisk versjon)



## SAMMENDRAG

Barn med funksjonshemming som vokser opp i dagens Norge er en "etterintegreringsgenerasjon" som vokser opp etter de store normaliserings- og integreringsreformene og opplever effektene av disse reformene. Istedenfor i sentraliserte institusjoner og spesialskoler, skal barn med funksjonsnedsettelse bo sammen med sine familier og gå på nærskolen sammen med alle andre barn. Denne avhandlingen fokuserer hovedsakelig på skolearenaen og samspillet mellom barns forutsetninger og skolens struktur og rammer, samt dette samspillet konsekvenser. Hensikten med denne avhandlingen er å beskrive hvordan situasjonen faktisk er for disse barna i skole og blant jevnaldrende. Hva påvirker organiseringen av opplæringstilbudet og hvordan virker dette på barnas oppvekstbetingelser?

Avhandlingen er en del av et longitudinalt prosjekt som heter "Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge". Det er gjennomført spørreskjemaundersøkelse på tre tidspunkt til et representativt utvalg av foreldre med barn med nedsatt funksjonsevne født i perioden 1993-95. I 1999 besvarte 603 foreldre på spørreskjemaet, mens det var 487 og 443 foreldre som svarte i henholdsvis 2003 og 2006. Det er også gjennomført kvalitative intervju med foreldre til 31 barn. Første intervjurunde var i 1998, deretter ble de samme foreldrene intervjuet i 2002 og 2006. I tillegg ble det i 2007 gjennomført en spørreskjemaundersøkelse rettet mot barna. Avhandlingen benytter seg mest av datamaterialet som er samlet inn i tredje runde i 2006, men det er sett på endringer fra tidlig til sen barneskolealder som betyr at også datamaterialet som er samlet inn i 2002/03 er analysert. I tillegg brukes data fra spørreskjemaundersøkelsen til barna.

Avhandlingen består av fem selvstendige artikler og som er satt inn i en sosialøkologisk forståelsesramme. Resultatene viser at funksjonshemmete barn ikke blir gradvis overført til spesialskoler eller -klasser i løpet av barneskolen. Dette betyr ikke at spesialenheter er på vei ut, men etter at de ved skolestart blir enten plassert i spesialtilbud eller i ordinære skoler, blir de fleste værende der hele barneskolen. Hvilken type funksjonshemming barnet har og alvorighetsgraden av den, er med å bestemme om barnet går i vanlig skole eller har et skoletilbud i spesialskole eller spesialklasse. Men

også hvor barnet bor er viktig. Resultatene viser at barn som bor i store kommuner går oftere i spesialskoler eller -klasser enn barn i små kommuner.

Endringen i relasjonen mellom barn med funksjonshemming og skolens krav gjør at skolen forholder seg til barnet på en annen måte. Tidlig i barneskolen, når verken kravene eller forskjellene i jevnaldergruppa er så store, tilpasses miljøet i større grad barna i jevnaldergruppa. Når forskjellene og kravene øker, rettes fokus mer mot individet. Særlig barn med utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker som går i vanlig skole blir i økende grad tatt ut av klasserommet. Istedenfor å tilpasse miljøet til barnets forutsetning blir problemet definert til å ligge hos barnet og en individuell forståelse av funksjonshemming og særskilte behov. Resultatene viser også at organiseringen av opplæringstilbudet til barn med funksjonshemming i vanlige skoler påvirker barnas relasjoner på andre arenaer. Elever som tas mye ut av klassen er i mindre grad sammen med jevnaldrende på skole og i fritid. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen som barna svarte på, viser også at skolers organisering av undervisningen påvirker barnas opplevelse av tilhørighet og nærhet til jevnaldrende.

Inkluderingsideologien har stor oppslutning i Norge, men det er flere motvirkende ideologier som har innvirkning på hvordan det er å vokse opp med funksjonshemming i skolen og blant jevnaldrende. Det er et krysspenn mellom inkluderingsideologien og en mer konkurranseorientert og individualisert utdanningsideologi. Istedenfor den tidligere gradvise overføringen til spesialskoler og -klasser, skjer det nå en gradvis utskyving av barn med særskilte behov fra vanlig klasser. En slik segregering er mer skjult, og dette ser ut til å være vanlige skolers strategi for å opprettholde eksisterende praksis i møtet med inkluderingsideologien.



## **SUMMARY IN ENGLISH**

Children with disabilities who grow up in today's Norway are a generation of children experiencing the effects of a number of important reforms concerning integration and normalisation. Children with disabilities are supposed to live together with their families and attend their local school, rather than be institutionalised and receive their education in special schools. This thesis focuses mainly on the school arena and the relation between children's characteristics and the school setting, and also the consequences of these relations. The aim of the thesis is to describe the situation for children with disability at school and among their peers: How are educational arrangements offered children with disabilities? What influences these arrangements and what impact do educational arrangements have on these children's growing up conditions?

The thesis is a part of the longitudinal project, 'Growing up with disabilities', which is a life course study based on data gathered through interviews and questionnaires to parents of children with different disabilities, born 1993-1995. The first collection of questionnaire-data took place in 1999, and the procedure was repeated in 2003 and again in 2006. 603, 490 and 443 parents (respectively) took part. Parents of 31 children with disabilities was interviewed in 1998, and followed up in 2002 and 2006. A questionnaire study answered by the children themselves was carried out in 2007. The thesis uses mainly data gathered at the third phase in 2006, however changes from early to late primary school have also been analysed using data gathered in 2002/03, in addition to data from the children's questionnaire.

The thesis consists of five independent articles. The findings are analysed within a social ecological framework in the introduction part of the thesis. Findings suggest that there are few children with disabilities who are moved from regular schools to special schools or classes in the course of primary school. This does not necessarily mean less use of special units. The initial separation into special schools or classes upon entry to primary school years may be more widespread than before but there is no longer a gradual removal from regular schools into special schools or special classes. Size of municipality population and the type of disability and degree of impairment has an impact on whether children with disabilities attend regular schools or not.

The relation between children's characteristics and their environment changes as the children grow older and that this leads to increased marginalisation. In the early primary school years, when neither school demands nor the difference in the peer group is too pressing, the school environment makes a greater effort to adapt the diversity in the peer group. However, when the increasing relative gap between children with intellectual disabilities in particular and their peers and the demands of their environment grows, schools adopt an individual approach to dealing with children with disabilities and special educational needs which reflects a medical understanding of disability. An individual approach to learning difficulties often leads children with special educational needs out of the classroom community. Results suggest that educational arrangements in regular schools have a marked impact on social participation with peers. Children who are withdrawn from the regular classroom for individual training or support, participate less in social activities with peers in both school and leisure time. Results from the children's questionnaire study shows that educational arrangements influence the children's perception of social acceptance and peer intimacy.

The Norwegian school system aspires to bringing about a truly inclusive school, in which absolutely all children have access to the same facilities without fear of segregation. However there are several educational ideologies counteracting each other and thereby have an impact on growing up with disabilities in schools and among peers. On the one hand there is the ideology of inclusion, but also an educational ideology which is competitive and individualised on the other hand. The gradual separation throughout primary school years is happening within regular schools instead of between regular school and special schools or classes. There is a covert segregation process taking place within regular schools which may reflect regular schools adaptation to the tension between the prevailing ideology of inclusion and their maintenance of existing teaching practice.

## INNHold

	side
FORORD	i
OVERSIKT OVER ARTIKLER	iii
SAMMENDRAG	v
SUMMARY IN ENGLISH	vii
INNHold	ix
TABELLER	xi
1. INTRODUKSJON	1
1.1 Avhandlingens oppbygging	4
DEL I	5
2. SOSIALØKOLOGI SOM FORSTÅELSESRAMME	7
2.1 Bronfenbrenners økologiske modell	9
2.2 Sosialøkologisk forståelse av oppvekstbetingelser	13
2.3 Sosialøkologisk forståelse av funksjonshemming	14
2.4 Sosialøkologisk forståelse av integrering og inkludering	16
2.5 Sosialøkologi som analytisk perspektiv	18
3. UTDANNINGSTILBUD TIL BARN MED NEDSATT FUNKSJONSEVNE	21
3.1 Enhetsskolen – en skole for alle?	21
3.2 Hvor får elever med funksjonshemming undervisning	25
3.3 Forskning på effekter av ulik organisering av opplæringstilbud til barn med nedsatt funksjonsevne	28
3.4 Forskning på barn med funksjonshemming sin situasjon i skole og blant jevnaldrende	31
4. METODE	35
4.1 Kvantitativ hovedundersøkelse	36
4.1.1 Frafallsanalyse	40
4.1.2 Behandling og koding av spørreskjema	45
4.2 Kvalitativ intervjuundersøkelse	45
4.2.1 Datainnsamling	48
4.3 Spørreskjemaundersøkelse til barn med nedsatt funksjonsevne	49
4.4 Metodetriangulering	50
4.4.1 Valg av datamateriale og analysemetoder	51
4.5 Analyse av data	52
4.6 Ethiske spørsmål	54
4.7 Datakvalitet og forbehold ved tolkning av resultat	56

x	
5. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE	59
6. DISKUSJON	65
6.1 Hvor får barn med funksjonsnedsettelse sitt opplæringstilbud?	65
6.2 Hvilke faktorer kan forklare organiseringen av opplæringstilbudet til barn med funksjonsnedsettelse	66
6.3 Sammenheng mellom opplæringstilbud og deltakelse med jevnaldrende	72
6.4 Avslutning	74
Litteratur	77
DEL II	89
Artikkel I	91
Artikkel II	109
Artikkel III	135
Artikkel IV	163
Artikkel V	195
Vedlegg	209
Vedlegg 1 – Spørreskjema til foreldre	211
Vedlegg 2 – Intervjuguide	229
Vedlegg 3 – Spørreskjema til barn	237

**TABELLER**

Tabell		side
Tabell 4.1	Utvikling i svarprosent fra 1999 til 2006	38
Tabell 4.2	Oversikt over deltakelse i de tre fasene (1999,2003 og 2006)	39
Tabell 4.3	Frafallsanalyse barnets kjønn (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)	42
Tabell 4.4	Frafallsanalyse barnets fødselsår (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)	42
Tabell 4.5	Frafallsanalyse type funksjonshemming (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)	43
Tabell 4.6	Frafallsanalyse grad av funksjonshemming (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)	44
Tabell 4.7	Frafallsanalyse foreldrenes utdanningsnivå (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)	44
Tabell 4.8	Egenskaper ved barn og foreldre i utvalg 2	47



## 1. INTRODUKSJON

Denne avhandlingen omhandler barn med nedsatt funksjonsevne og deres opplæringstilbud og oppvekst. Avhandlingen er en del av et longitudinalt prosjekt hvor de samme barna og deres familier er fulgt gjennom første del av oppveksten. Det vil si fra barnehagealder til ut barneskolen. Da avhandlingsarbeidet startet i oktober 2005 var barna mellom 11 og 13 år og gikk på mellomtrinnet i barneskolen. Da hadde de allerede vært to datainnsamlinger; den første i 1999/2000 og den andre i 2002/2003. Den tredje ble gjennomført i 2006 og denne avhandlingen baserer seg hovedsakelig på den tredje datainnsamlingen.

Relevante forskningsspørsmål er ofte avhengig av hvilken livsfase barna er i og fokuset i denne avhandlingen er derfor barn med nedsatt funksjonsevne i barneskolealder og deres situasjon i særlig skole, men også blant jevnaldrende i fritiden. Siden prosjektet har et longitudinalt design er også endringer i barnas situasjon fra tidlig til sent i barneskole i fokus. Selv om det er barna som er i fokus, er informasjonen om barnas situasjon hentet hovedsakelig fra deres foreldre gjennom spørreskjema og intervju. En del av barna har ikke mulighet til å svare på verken spørreskjema eller intervju, men en relativ stor andel av barna har besvart spørreskjema om hvordan de har det på skolen og hvordan de opplever sin situasjon på skole og blant jevnaldrende.

Skolen er en viktig arena for barn både med tanke på å utvikle kompetanse, men også å etablere relasjoner med jevnaldrende, og er den arenaen foruten familien som de aller fleste barn tilbringer mest tid. Skolen er ikke en isolert arena i barns oppvekst; den legger ofte grunnlag for å etablere relasjoner og vennskap som har betydning for deltakelse på andre arenaer utenom skolen. Hvordan skolen og skolesystemet tilrettelegger for deltakelse for alle barn, samt hvordan skolens organisering av opplæringstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne påvirker deres deltakelse og relasjoner til jevnaldrende på andre arenaer, er derfor sentrale problemstillinger i denne avhandlingen.

Avhandlingen er en del av et overordnet prosjekt som heter "Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge" (heretter benevnt "Å vokse opp med funksjonshemming") som har som mål å beskrive og å forstå oppvekstsituasjonen til

barn med funksjonsnedsettelse og deres familier. Det overordna prosjektet er en longitudinal studie av familier med barn med nedsatt funksjonsevne. Barna med nedsatt funksjonsevne er født i tidsrommet 1993 til 1995 og prosjektet følger barna og familiene i hele oppveksten. Det overordna prosjektet skal gi kunnskap om hvordan dagens velferds- og utdanningspolitikk får konsekvenser for hverdagslivet til barna med funksjonshemminger og deres familier. Barns oppvekst består av mange arenaer, aktører og institusjoner og denne avhandlingen fokuserer hovedsakelig på skolearenaen og samspillet mellom barns forutsetninger og skolens struktur og rammer, samt dette samspillet sine konsekvenser.

Bakgrunnen for prosjektet "Å vokse opp med funksjonshemming" er at oppvekstbetingelsene for personer med nedsatt funksjonsevne endret seg mye i slutten av forrige århundre. Fra 1960-tallet oppstod det en gradvis endring i "hovedmønster" ("Master pattern") om hvordan samfunnet forholdt seg til personer som var annerledes (Cohen, 1985). Disse endringene representerer et skifte fra politiske føringer som gikk i retning av sentraliserte institusjoner og spesialiserte tjenester for ulike diagnosegrupper til føringer som representerer en ideologi som fronter integrering, normalisering og deinstitutionalisering (Tøssebro & Lundebj, 2002). I løpet av slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet resulterte disse ideologiske og politiske endringene i flere reformer som har medført overføring av ansvar fra sentrale til kommunale styringsorganer. HVPU-reformen (Ot.prp.nr.49, 1987-88), omstrukturering av spesialskolene (St.meld.nr.54, 1989-90) og overføring av ansvaret for personer i fylkeskommunale langtidsinstitusjoner til kommunene (NOU.nr.14, 1995) er sentrale eksempler fra senere tid.

Barn som er født på 1990-tallet er dermed en "etterintegreringsgenerasjon" som vokser opp etter de store normaliserings- og integreringsreformene og opplever effektene av disse reformene. Oppvekstarenaene til denne generasjonen av funksjonshemmede skal i prinsippet dermed være mye de samme som for alle andre av deres jevnaldrende. I stedet for i sentraliserte institusjoner og spesialskoler, skal barn med funksjonsnedsettelse bo sammen med sine familier og gå på nærskolen sammen med alle andre barn. Så langt mulig skal de kunne gå i de samme barnehager, skoler og leve i



samme nærmiljø som alle andre. Imidlertid viser tidligere undersøkelser av erfaringer etter HVPU-reformen at omsorgen for utviklingshemmete i stor grad fortsetter som en verden for seg (Tøssebro, 1996) og i skolen blir visse grupper av funksjonshemmete fortsatt i praksis skilt ut gjennom ulike tiltak (Tøssebro & Ytterhus, 2006). Det er derfor viktig å kartlegge hva *er* den faktiske situasjonen, og oppnår vi *reell* inkludering selv om personer med funksjonshemming oppholder seg samme sted som personer uten nedsatt funksjonshemming?

Det overordna forskningsspørsmålet er hvordan opplæringstilbudet til barn med funksjonsnedsettelse er sett i forhold til den inkluderingsideologien som har preget utdanningspolitikken og utdanningsretorikken de siste tiårene, samt hvordan dette påvirker barnas oppvekstbetingelser. Det overordna forskningsspørsmålet kan spesifiseres i flere problemstillinger:

- *Hvor får barn med funksjonsnedsettelse sitt opplæringstilbud sett i forhold til sine jevnaldrende og endrer dette seg i løpet av barneskolen?*
- *Hvilke faktorer kan forklare organiseringen av opplæringstilbudet og endrer dette seg i løpet av barneskolen?*
- *Har skolens organisering av opplæringstilbudet til barn med funksjonsnedsettelse innvirkning på deltakelse med jevnaldrende i skole og fritid, samt på barnas opplevelse av sosial aksept og intimitet med jevnaldrende?*

Disse konkrete problemstillingene angripes ved å fokusere på samspillet mellom individets forutsetninger og miljøets krav og tilpasninger i en sosialøkologisk kontekst.

## 1.1 Avhandlingens oppbygging

Denne avhandlingen er artikkelbasert. Det vil si at den bygger på fem selvstendige artikler. Selv om disse fem arbeidene er selvstendige er de også en del av det helhetlige avhandlingsarbeidet. Ambisjonen med denne introduksjonen er å sette de fem arbeidene inn i en helhetlig ramme og diskuterer dem opp mot de overordna problemstillingene. Del I i avhandlingen er dermed ett rammeverk som de fem arbeidene skal settes inn i, mens Del II presenterer de fem arbeidene i sin helhet. Rammeverket (Del I) maler et bilde med en relativ bred pensel, mens de fem artiklene gir et mer detaljert bilde. Denne avhandlingen er bygd opp som følger:

I kapittel to vil avhandlingens perspektiv presenteres. Avhandlingens har et sosialøkologisk perspektiv inspirert av Bronfenbrenners arbeider. Dette perspektivet gir også føringer for hvordan en kan forstå barn, oppvekstbetingelser og funksjonshemming, samt gi føringer for metodisk framgangsmåte.

Kapittel tre beskriver den historiske og ideologiske utviklingen av utdanningstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne i Norge. Videre blir kunnskapsstatus om barn med funksjonsnedsettelse deltakelse og situasjon i den inkluderende skolen presentert.

Kapittel fire beskriver forskningsdesign, metodisk framgangsmåte, samt diskuterer styrker og svakheter med data, analyser og framgangsmåte.

Kapittel fem gjengir et sammendrag av de fem artiklene, mens kapittel seks diskuterer resultatene i de fem artiklene opp mot problemstillingene, samt teori og empiri som er presentert i denne avhandlingen.

Til slutt kommer Del II hvor de fem artiklene blir presentert i sin helhet.

## **DEL I**



## 2. SOSIALØKOLOGI SOM FORSTÅELESRAMME

I forskning på barn er det ofte presentert to perspektiver på barn; barn som "being" eller barns som "becoming" (Uprichard, 2008). Perspektiver på barn som "being" ser på barn som en aktiv sosial agent i konstruksjonen av sin egen barndom og som har meninger og opplevelser om det å være et barn, mens perspektiver på barn som "becoming" ser på barn som ikke fullverdige mennesker som mangler de ferdigheter og kompetanse som voksne innehar (Uprichard, 2008). Et slik dikotomt perspektiv på barn som enten et menneske som er eller et menneske i utvikling gir ulike framgangsmåter i forskning på barn og ulike forståelse av barn og oppvekst. I praksis er skillene i perspektiv ikke så skarpe som en teoretisk oppdeling som her kan gi inntrykk av.

Perspektivet i denne avhandlingen er inspirert av nyere teorier om menneskelig utvikling. Slike nyere utviklingsteorier har et helhetlig, systemisk og økologisk perspektiv på utvikling og benevnes ofte som utviklingsøkologi eller sosialøkologi. Utviklingsteorier har ofte blitt kritisert for å ha et "becoming" perspektiv hvor barn ikke er, men skal utvikles til fullverdige samfunnsmedlemmer. Innenfor nyere utviklingsteorier er perspektivet at barnet er ikke kun et produkt av biologi, psykologi eller samfunn, men barnets utvikling er et produkt av et integrert system av variabler fra ulike organisatoriske nivå og samspillet mellom ulike system seg i mellom og samspill med barnet (Lerner, 1998). Ved at menneskelig utvikling er produktet av endringer i et slikt utviklingssystem, er utvikling basert på endringer i relasjoner mellom individet som er i utvikling og den konteksten individet befinner seg i.

Det betyr at utvikling og oppvekstsbetingelser ikke kan isoleres fra det miljø barnet befinner seg i, for mennesker og miljø utvikler hverandre (Kvvello, 2008). Nyere utviklingsteorier poengterer at barn og unges utvikling preges av den kulturen og tiden de lever i og det har skjedd et skifte fra å fokusere på kun individet til et fokus på resultatene av kontinuerlige transaksjoner mellom individets forutsetninger og miljøets påvirkning (Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff, & Krauss, 2001). Disse transaksjonene skjer innen for en flernivå økologisk kontekst (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 1996) hvor både individ og miljøene er i stadig endring. Nyere utviklingsteorier har dermed et

transaksjonelt perspektiv på utvikling og innlemmes i det som kalles transaksjonsmodellen.

Transaksjonsmodellen er ikke en teori i seg selv, men er en samling av teorier som har fellestrekk. Teorier innen transaksjonsmodellen betrakter barnet som aktive påvirkere av eget oppvekstmiljø og utviklingsprosesser skjer i systemer som ofte er delt inn i mikro-, meso-, ekso-, og makronivå (Kvillo, 2008). Videre understrekes det i teorier innen transaksjonsmodellen at for å forstå utvikling må en fokusere på endring på grunn av en underliggende tro på at potensialet for endring eksisterer gjennom hele livsløpet og gjennom alle nivåene fra mikro- til makronivå (Lerner, 1996, 1998). Transaksjonsmodellen understreker at barn har kapasitet til å modifisere ens atferd for å tilpasse kravene fra en bestemt kontekst og slik sett forme sin egen utvikling og endre oppvekstbetingelser ved samspill med miljøet (Lerner, 1996, 1998).

Utvikling baseres på gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø, men også på relasjoner og samspill mellom ulike nivå fra mikro til makro hvor utviklingsprosessene foregår. Fokuspunktet er relasjoner og endringer i relasjoner mellom variabler mellom ulike nivå (Lerner, 1996, 1998). Teorier innen transaksjonsmodellen er flerdimensjonale som viser for eksempel hvordan makrostrukturer i samfunnet former individet samtidig som individet er med å forme samfunnet (Kvillo, 2008). Samtidig understrekes det i teorier innen transaksjonsmodellen nødvendigheten av å forstå at et utviklingssystem (mikro- til makronivå) er påvirket av den tid og sted den befinner seg i og er integrert i historiske endringer. Et eksempel på dette er utviklingsbetingelsene for barn med funksjonshemming er forskjellige i dag sett i forhold til utviklingsbetingelsene til de som levde i tiden før strømmingene som frontet integrering, normalisering og deinstitusjonalisering.

Denne avhandlingen omhandler ikke utvikling per se, men om utviklingsbetingelser, eller rettere sagt oppvekstbetingelser. Med et økologisk og transaksjonelt perspektiv på utvikling og oppvekstbetingelser er grunnsynet at barn med funksjonshemming er en aktiv aktør i utforming av sine egne oppvekstbetingelser. Det vil si at barnets forutsetninger er med å bestemme samspillet det har med sitt miljø. Samtidig er

potensialet med samspillet med sitt miljø begrenset av forhold i miljøet. Eksempelvis er barns muligheter for sosial deltakelse med jevnaldrende bestemt av barnets forutsetninger, men også i hvilken grad barnet har tilgang til jevnaldrende som det kan ha samspill med.

Muligheten av å ha relasjoner med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse bestemmes også av skolepolitikk og lovgivning. Etter at samtlige barn fikk rett til å gå på sin egen nærscole på 1980-tallet, endret det muligheten for deltakelse med andre barn uten funksjonsnedsettelse. Dette viser at endringer på makronivå setter betingelser for hvilke utviklingsmuligheter barn med funksjonsnedsettelse har til å forme sin egen oppvekst og hvilket miljø en har mulighet til å samhandle med. Selv om fokuset i avhandlingen ikke er utvikling gir transaksjonsmodellen et rammeverk for å forstå og analysere oppvekstbetingelser for barn med nedsatt funksjonsevne.

Det er mange teorier som innlemmes i transaksjonsmodellen. Her vil Bronfenbrenners økologiske modell bli beskrevet, og den danner grunnlag for det rammeverk som avhandlingen belyses ut i fra.

## **2.1 Bronfenbrenners økologiske modell**

Bronfenbrenners teori ble tidligere omtalt som utviklingsøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1979), men Bronfenbrenner videreutviklet kontinuerlig teorien fram til sin død i 2005. Bronfenbrenner har i videreutviklingen av den utviklingsøkologiske modell skiftet tyngdepunkt fra miljøets betydning på utvikling til prosessene i interaksjonen mellom individet og miljøet som skjer over tid (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner har ytterligere understreket hvordan individets biologi og genetikk, ressurser og forutsetninger i samspill med miljøet former mennesket og har derfor etter hvert benevnt sin teori som bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 1986, 1992). I Norge benevnes Bronfenbrenners teori ofte som utviklingsøkologi eller sosialøkologi (Bø & Schiefloe, 2007; Klefbeck & Ogden, 2003) og i denne avhandlingen brukes termen sosialøkologi.

Sosialøkologi er et systemperspektiv hvor en forsøker å forstå fenomen i større, helhetlige sammenhenger. Noen grunnantakelser i systemteori er (Bø & Schiefloe,

2007; Kvello & Wendelborg, 2002); (1) helheten er mer enn summene av delene av den, (2) delene i et system står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre og av strukturen som helhet, (3) systemets prosesser forstås å ha sirkulære heller enn lineære årsaksforhold og (4) menneskelig aktivitet oppfattes i all hovedsak som helhetlige i meningsfylte, målrettede handlingskjeder.

Bronfenbrenners teori forener utviklingspsykologi og sosiologi i et forsøk på å skape en helhetlig teori om menneskers utvikling. Bronfenbrenner påpekte at utviklingspsykologien tradisjonelt sett i for stor grad har vektlagt egenskaper i enkeltindividet, mens sosiologien for ensidig har vektlagt miljøet og de samfunnsmessige strukturenes påvirkning av individet.

Bronfenbrenner definerer utviklingsøkologi som følger

*The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life course, between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded*  
(Bronfenbrenner, 1992, s. 188)

Denne definisjonen skiller seg fra den opprinnelige definisjonen i 1979 ved at han har innlemmet "*throughout the life course*" for å understreke både tidsdimensjonen og at utvikling og tilpasninger mellom individ og miljø, skjer kontinuerlig i hele livsløpet.

Bronfenbrenner beskriver miljøet som konsentriske sirkler hvor et miljø står for en sirkel som er innlemmet i et større miljø/sirkel. Russiske dukker blir ofte brukt som et bilde om hvordan Bronfenbrenner ser for seg miljø individet er i samspill med, hvor en dukke får plass inne i en større og hvor individet er innerst. Et slikt bilde viser at avstanden mellom ulike miljø og individet er forskjellig og Bronfenbrenner skiller mellom fire miljøsystemer: Mikro-, meso-, ekso- og makrosystem. Mikrosystem er de system som individet er i direkte kontakt med og defineres som:



*... is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by developing person in a given face-to-face setting with particular physical and material features, and containing other persons with distinctive characteristics of temperament, personality, and systems of belief (Bronfenbrenner 1992:227).*

Mikrosystem er dermed den sosiale arenaen personen befinner seg i og har ansikt til ansikt kontakt med andre personer og som kan skilles fysisk og sosialt fra andre system. Vanlige mikrosystem i barns liv er da familie, skole, nabolag og venneflokken. Personer forholder seg dermed til flere mikrosystem parallelt og forholdet mellom flere mikrosystem omtale Bronfenbrenner som Mesosystem. Mesosystemet defineres som:

*... comprises the linkages and processes taking place between two or more settings containing the developing person (e.g., the relations between home and school, school and work place, etc). In other words, a mesosystem is a system of microsystems (Bronfenbrenner 1992:227)*

Mesosystem er et system av mikrosystem som først etableres ved kontakt mellom to eller flere mikrosystem. Begrepet mesosystem viser at barns oppvekstmiljø ikke består av isolerte mikrosystem som for eksempel basisgruppen på skolen, men må sees på som en helhet av samtlige mikrosystem barnet har kontakt med.

Mikro- og mesosystem er individet i direkte kontakt med. Eksosystem er system som bare har indirekte innvirkning på individet, men omslutter mikrosystem som kan påvirke prosesser i de miljø individet er i direkte kontakt med. Samarbeid mellom skole og hjem kan være et eksempel på eksosystem hvor dette samarbeid har innvirkning på barnets situasjon i skolen. Definisjon av eksosystemet er:

*... encompasses the linkage and processes taking place between two or more settings, at least one which does not ordinarily contain the developing person, but in which events occur that influence processes within the immediate setting that does contain that person (e.g., for a child, the relation between home and the parent's work place; for a parent, the relation between the school and the neighborhood group) (Bronfenbrenner 1992:227).*

I tråd med bildet av russiske dukker omslutes mikro-, meso- og eksosystemet av makrosystemet. Makrosystemet er de overgripende mønster av eksempelvis ideologier, kultur, tradisjoner og økonomiske forhold. Disse mønstrene blir både formidlet til individet via de øvrige system samtidig som makrosystemet påvirkes av prosesser i de øvrige system. Makrosystemet defineres som:

*... consists of the overarching pattern of micro-, meso-, and exosystems characteristics of a given culture, subculture, or other broader social context, with particular reference to the developmentally-instigative belief systems, resources, hazards, life styles, opportunity structures, life course options, and patterns of social interchange that are embedded in each of these systems. The macrosystem may be thought of as a social blueprint for a particular culture, subculture, or other broader social context (Bronfenbrenner 1992:228).*

Bronfenbrenner opererer med en Prosess-Person-Kontekst-Tid modell (PPCT-modell) som består av fire internt avhengige komponenter (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Lerner, 2002). Den første komponenten er *prosess* som inneholder den sammensmelta og dynamiske relasjonen mellom individet og konteksten. Bronfenbrenner og Morris (1998) skiller mellom proksimale og distale prosesser, hvor proksimale er prosesser med miljø barnet er i direkte kontakt med, mens distale er prosesser som har innvirkning på individet på en indirekte måte, men har innvirkning på individets utvikling. Særlig er proksimal prosesser viktig. Dette er prosesser som foregår over tid og er de primære prosessene som produserer utvikling. Det vil si at proksimale prosesser er ikke enkeltstående interaksjoner mellom personen og kontekst, men samspill som foregår relativt regelmessig og over lenger tid.

Den andre komponenten er *personen* og han eller hennes biologiske, kognitive, emosjonelle og atferdsmessige forutsetninger som bringes inn i interaksjonen med konteksten. Bronfenbrenner og Morris (1998) påpeker at i sosialøkologi forstås personen både som en produsent og et resultat utvikling og det er særlig tre karakteristika ved personen som er viktig i sosialøkologi (Bronfenbrenner & Morris, 1998, s. 995). Det er (1) personens genetiske disposisjoner som kan sette proksimale prosesser i gang og opprettholde prosessen, (2) personens ressurser som evner,

erfaringer, kompetanse og ferdigheter for en effektiv fungering i proksimale prosesser, samt (3) personens egenskaper og behov som medfører reaksjoner fra det sosiale miljøet som kan fremme eller hindre opprettholdelsen av proksimale prosesser. Kombinasjoner av karakteristikaene gir ulike retninger og styrke av resultatet av proksimale prosesser og prosessenes utviklingsmessige effekt. Eksempelvis vil et barns temperament, dets sosiale ferdigheter og dets behov for tilrettelegging på jevnaldersarenaer ha innvirkning på proksimale prosesser.

Den tredje komponenten er *konteksten* som omslutter personen og dets samspill med omgivelsene, som består av de fire gjensidig påvirkede miljøene fra mikro til makro som det er vist til tidligere, mens *tid* er den fjerde komponenten. Tidsdimensjonen er en viktig endring som Bronfenbrenner har innført i utviklingen av hans teori (Bronfenbrenner & Morris, 1998). I sosialøkologi opererer en med (Bronfenbrenner & Morris, 1998, s. 995): (1) Mikrotid, som er kontinuitet vs diskontinuitet i episoder av pågående proksimale prosesser. (2) Mesotid er perioditeten av disse episodene i et bredere tidsperspektiv, som dager og uker, mens (3) Makrotid fokuserer mer på endringer i samfunnet som foregår over et lengre tidsperspektiv i samfunnet. Tidsperspektivet her kan både være innen og mellom generasjoner og endringene kan ha innvirkning på og bli påvirket av prosesser og resultat av personens utvikling i løpet av et livsløp.

Prosess-Person-Kontekst-Tid-modellen i bioøkologisk teori/sosialøkologi utgjør et rammeverk for å forstå utviklingsøkologiske systemer og som kan legge grunnlag for forskningsdesign for å studere menneskers utvikling.

## **2.2 Sosialøkologisk forståelse av oppvekstbetingelser**

Undersøkelser av barns oppvekstbetingelser eller barns oppvekstkår er sentralt i teorier innen transaksjonsmodellen og i sosialøkologi. Aagre og Bugge definerer barns oppvekstkår som: "... den samlede virkningen av miljøer som barn ferdes i eller på annen måte blir påvirket av, og som har betydning for deres vekst og utvikling" (Aagre & Bugge, 1993, s. 27). Denne definisjonen er ensidig i form at den vektlegger at miljøet påvirker barnet og definisjonen tar ikke opp i seg at det er en gjensidig påvirkning

mellom barnet og det miljø det befinner seg i (Kvelling & Wendelborg, 2002). Definisjonen blir dermed miljødeterministisk. En definisjon av oppvekstbetingelser som er mer i tråd med transaksjonsmodellen og sosialøkologi må også understreke at det er en gjensidig påvirkning mellom barn og miljø. En alternativ definisjon av oppvekstbetingelser basert på Aagre og Bugge (1993, s. 27) er; *den samlede virkningen av resultatene av den kontinuerlige og gjensidige påvirkningsprosessen som foregår mellom barnet og de miljøer barnet ferdes i eller som barnet på andre måter kommer i kontakt med, og som har betydning for barnets vekst og utvikling.*

Denne definisjonen understreker for det første at det er en gjensidig påvirkning mellom barnet og miljøer det ferdes i. Dessuten legges det vekt på at oppvekstbetingelser utvikler seg i en kontinuerlig prosess som et resultat av samspillet mellom barnet og miljøet. I tillegg viser definisjonen at barnet kan påvirke og bli påvirket av miljø de ikke direkte kommer i kontakt med (eksosystem), men som kan ha betydning for barnets (og miljøets) vekst og utvikling. Et eksempel kan være at et barns omsorgsbehov kan føre behov for tilpasninger på foreldres arbeidsplass. Eventuelle fleksible løsninger på foreldres arbeidsplass kan igjen ha betydning for barnets vekst og utvikling.

### **2.3 Sosialøkologisk forståelse av funksjonshemming**

Hvordan vi forstår funksjonshemming har innvirkning på kunnskap og forskning på, samt ideologi og utforming av politikk relatert til barn med funksjonsnedsettelse og hvordan vi organiser oppvekstinstitusjoner for funksjonshemmete barn. Den rådende forståelsen i samfunnet, eller kanskje rettere sagt den rådende offentlige retorikken om funksjonshemming har endret seg mye de siste tiårene, samtidig som ulike forståelser eksisterer parallelt (Gustavsson, Tøssebro, & Traustadóttir, 2005).

Det er tre grunnleggende perspektiver på funksjonshemming i nordisk og internasjonal litteratur om funksjonshemming: det medisinske, det individuelle og det relasjonelle (Gustavsson, et al., 2005). Det medisinske perspektivet ser på funksjonshemming som noe som er knyttet til individet. Det kan være mangel, avvik eller lidelse/sykdom som begrenser individet. I dette perspektivet er det slike individuelle karakteristika som hemmer individets livsutførelse og gjør det funksjonshemmet. Det sosiale perspektivet

ser funksjonshemming fra en motsatt vinkel. Det er ikke de individuelle karakteristikaene som forårsaker funksjonshemming, men snarere sosiale barrierer og restriksjoner som begrenser personer med nedsatt funksjonsevne og som dermed skaper funksjonshemming.

Söder (1999, s. 26-27) omtaler både det medisinske og det sosiale perspektivet som essensialistisk: Det medisinske perspektivet er individuelt essensialistisk hvor individets karakteristika blir sett på som det vesentlige i forhold til funksjonshemming, mens den segregerende konteksten er den essensielle i den sosiale forståelsen av hva som skaper funksjonshemming. Gustavsson (2004, s. 60) påpeker at slike essensialistiske forståelser over hva funksjonshemming egentlig er, ofte ender opp i en sirkulær argumentasjon hvor forskeren bare underbygger sitt eget standpunkt. Dermed kan slike essensialistiske teoretiske perspektiver ende opp som tvangstrøyer og kunnskapsgrunnlaget beveger seg lite.

Innen det relasjonelle perspektivet er det verken individet eller konteksten som er det essensielle. Funksjonshemming er verken et resultat av individuelle karakteristika eller av sosiale barrierer, men noe som er sosialt konstruert i et komplekst samspill mellom individ og miljø (Gustavsson, et al., 2005). Det relasjonelle perspektivet har en tilnærming på flere nivå og Gustavsson (2004) poengterer:

*It is impossible to understand the processes producing disability, and consequently exclusion and discrimination, without studying the interaction between the individuals and the context. In order to understand this interaction, it is necessary not to lock oneself into the idea that certain individuals have certain shortcomings or problems and that these problems are to be set in focus, or that one beforehand has decided that the context has certain characteristics* (Gustavsson, 2004, s. 62-63).

Denne avhandlingen har et slikt relasjonelt perspektiv på funksjonshemming. Funksjonshemming kan dermed forstås som resultatet av kontinuerlige transaksjoner mellom individets forutsetninger og miljøets krav. Disse transaksjonsforhandlingene foregår i en flernivå kontekst og er integrert i en historisk, kulturell og sosial setting og

endrer seg over tid. Dette betyr at funksjonshemming er relativt både sett i forhold til individ, kontekst og tid. Jeg vil derfor hevde at det relasjonelle perspektivet på funksjonshemming er sosialøkologisk og denne avhandlingen bygger på en sosialøkologisk forståelse av funksjonshemming.

## **2.4 Sosialøkologisk forståelse av integrering og inkludering**

Forholdet mellom individ og miljø er sentralt i begrepene integrering og inkludering som er nært knyttet til temaet opplæring av barn med nedsatt funksjonsevne. Dette er begrep som er ofte og godt brukt. En grunn til det er at meningsinnholdet kan tolkes vidt og passer derfor mange situasjoner. I forhold til skole bruker en i dag begrepet inkludering til fordel for integreringsbegrepet, men det er betydelig uenighet mellom fagfolk hvordan man skal bruke begrepene.

Emanuelsson (1998) mener at integrering og inkludering kan best forstås som mål basert på ideologien om demokrati hvor alle er likeverdige og har lik rett til å delta i samfunnslivet. Tøssebro (2004) beskriver framveksten av integreringsidealet som en reaksjon og kritikk av velferdsstatens segregering av "avvikergreper" og integrering ble et radikalt alternativ til slik segregering. I utgangspunktet kommer begrepet integrering fra ordet integer som betyr helhet og blir ofte forstått som å føre avvikere inn i vanlige miljø – inn i helheten (Tøssebro & Lundeby, 2002). Integrering forstås i skolesammenheng ofte som om barn med særskilte behov får opplæring er på samme sted og skole som alle andre barn. Barn i spesialskoler er ikke integrerte, mens barn i vanlige skoler er det. Det skilles ofte mellom fysisk og sosial integrering hvor det førstnevnte betyr at en er på samme sted som andre. Sosial integrering vil si at det er relativt hyppig sosial kontakt mellom personer med og uten funksjonshemming og fysisk integrering er en forutsetning for sosial integrering (Tøssebro & Lundeby, 2002).

Noe av kritikken mot begrepet integrering er at en har en tendens til å fokusere på individet med særskilte behov og dermed bekrefter skillet mellom de barna som skal integreres og alle de andre "vanlige" barna. Anvendelsen av begrepet integrering har ført til at en har beveget seg bort fra et mål basert på ideologien om demokrati (jfr

(Emanuelsson, 1998)) til å bli personifisert og individualisert og dermed gjelde avvikene som skal inn i helheten. Det blir problematisk når en snakker om de integrerte elevene i og med de da skilles ut og er per definisjon ikke en del av helheten.

Innføringen av begrepet inkludering kom delvis for å bøte på en utvanning og vanskelig håndtering av begrepet integrering. Inkludering representerer på mange måter et perspektivskifte hvor en fokuserer på prosesser om hvordan skoler kan ta imot alle barn uavhengig av forutsetninger og motvirke ekskludering av barn som ikke tilhører majoriteten. En fokuserer dermed også på omgivelsene og ikke det enkelte barn (Tøssebro, 2004). Det vil si at en skal endre helheten istedenfor individet og hvor alle uansett forutsetning har mulighet til full deltakelse. Sebba and Ainscow (1996, s. 9) fokuserer på prosesser og omgivelsene når de definerer inkludering: *Inclusion describes the process by which a school attempts to respond to all pupils as individuals by reconsidering its curricular organisation and provision. Through this process, the school builds its capacity to accept all pupils from the local community who wish to attend and, in so doing, reduces the need to exclude pupils.*

Tøssebro og Lundeby (2002, s. 100) poengterer at målet med inkludering er å sikre deltakelse i miljøer og sammenhenger som er vanlige og positivt verdsatte, og å fjerne ordninger som er nedvurdert og stigmatisert – slik særordninger for funksjonshemmede lett blir. Problemet er at begrepet inkludering kan lett få samme utvannede betydning og en fort kan begynne å snakke om de inkluderte elevene. I bunn og grunn har vi vel først oppnådd full inkludering når vi slutter å skille mellom det allmenne og det spesielle og dermed slipper å bruke begrepet inkludering eller integrering.

Peder Haug (2004) deler skolens inkluderingsarbeid i fire dimensjoner: (1) Å øke fellesskapet, (2) Å øke deltakelsen i skolen (å både gi til og få noe fra det samme fellesskapet), (3) Øke demokratiseringen og (4) Øke utbytte for hver enkelt elev. Haug fokuserer ved en slik forståelse på inkludering på hele skolesystemet og ikke på elever som har særskilte behov. Dersom en fokuserer på enkeltindividet blir løsningen eller inkluderingsarbeidet fort knyttet til individet istedenfor systemet. Tiltak for å bedre inkludering kan dermed lett bli spesialpedagogiske virkemiddel og kan i seg selv være segregerende, hvor en ensidig identifiserer de spesielle og gjør handlinger ut i fra dem.

Her er det klare paralleller mellom forståelse av inkludering og forståelse av funksjonshemming.

Dersom vi har et sosialøkologisk perspektiv på inkludering kan en se på inkludering som resultatet av en transaksjonsprosess mellom individuelle forutsetninger, som eksempelvis type og grad av funksjonsvanske, personlighet, kjønn etc. og miljømessige faktorer; for eksempel egenskaper ved jevnaldergruppa, organisering av undervisningstilbud, kompetansesammensetning i skolen etc., som foregår i en historisk og kulturell setting. En slik forståelse skiller seg fra definisjonen til Sebba og Ainscow (1996), ved å påpeke at inkluderingsprosessen har i alle fall to parter – skolen og individet – samt en understrekning om at denne prosessen skjer i en historisk og kulturell setting med blant annet en gjeldende utdanningsideologi, - politikk og – retorikk.

Denne avhandlingen har et sosialøkologisk utgangspunkt og en sosialøkologisk forståelse av inkluderende – eller ekskluderende prosesser. Samtidig er forståelsen av en inkluderende skole eller ”en skole for alle” slik som Emanuelsson (1998, s. 99) beskriver den;

*This means, that as much as possible it shall include all children in the sense that everybody shall meet optimal developmental and learning conditions in the same school. All children are fully recognized members of the "togetherness" the culture of the school. Such inclusive aims presuppose the development of integration as a main goal for general education in that school.*

## **2.5 Sosialøkologi som analytisk perspektiv**

Et helhetlig og sosialøkologisk perspektiv på oppvekst med funksjonshemming gir et veldig krevende forskningsdesign. De fire komponentene i Bronfenbrenners Prosess-Person-Kontekst-Tid modell (PPCT-model) viser at det ideelt sett bør en ha måleinstrument som fanger opp relasjoner og prosesser mellom individ og miljø og som er sensitive for endringer over tid i både individ, kontekst og relasjon. Dessuten bør datatilfangsten både være kvantitativ og kvalitativ og longitudinal, samt at data bør samles fra ulike kontekster på ulike nivå. I tillegg bør et slikt design være flerfaglig



innrettet i og med ulike fagfelt har ulike styrker, fokus og innfallsvinkler som er nødvendig for en helhetlig forståelse av fenomenet som studeres.

I metodekapittelet i denne avhandlingen er forskningsdesignet beskrevet og det kommer fram en del elementer som mangler i forhold til de moment som er nevnt i avsnittet over. Men styrken i forskningsdesignet i forhold til et sosialøkologisk perspektiv er den brede datatilfangsten med både kvalitativ og kvantitativ data som er longitudinale. Dette gjør det mulig å få indikasjoner på endringer i individuelle forhold, kontekstuelle forhold, samt resultater av prosesser og relasjoner mellom individ og miljø og endringer i disse. Det er imidlertid vanskelig å måle en prosess eller relasjon og endringer i den. I dette tilfelle må vi derfor argumentere med at endringer over tid i individuelle eller kontekstuelle forhold skyldes en underliggende prosess i relasjonen mellom individet og miljøet. Eksempelvis kan reduksjon i deltakelse i klasserommet i løpet av barneskolen forklares med å være et resultat av den endrede prosessen i relasjonen mellom individets forutsetninger og miljøets krav.

Videre er data bare samlet inn på individnivå som er en klar svakhet i forhold til et økologisk perspektiv. Riktignok kan individene uttale seg om kontekstuelle forhold i ulike system på ulike nivå, men dette gir svake kontekstuelle data og flernivåanalyser blir dermed vanskelig å gjennomføre. Selv om forskningsdesignet har en bred datatilfangst og kanskje et faglig eklektisk utgangspunkt, så blir det feil å hevde at denne avhandlingen er flerfaglig. Imidlertid er det hentet inspirasjon fra sosiologi, psykologi og pedagogikk.

Et vesentlig punkt i et sosialøkologisk perspektiv er å se på fenomen i den konteksten individet lever sitt liv og den historiske, sosiale og kulturelle settingen en befinner seg i. Dette er også et vesentlig punkt i denne avhandlingen. Den overordna problemstillingen i hovedprosjektet "Å vokse opp med funksjonshemming" er å se hvordan det er å vokse opp i dagens historiske, sosiale og kulturelle setting. Hvordan er oppvekstbetingelsene etter normaliseringen, deinstitutionaliseringen og integreringsinnsatsen? På mange måter er problemstillinger om hvor barn med funksjonsnedsettelse mottar sitt utdanningstilbud aktuell på grunn av endringer i samfunnets ideologi og forståelse av funksjonshemming. Dette betyr at resultatene blir tolket i lys av endringer i den

historiske settingen vi befinner oss i og er med å forklare relasjoner og endringer i samspill mellom individ og miljø.

Selv om det foreliggende forskningsdesignet har klare svakheter sett i forhold til et sosialøkologisk perspektiv, men også klare styrker, er det fruktbart med et sosialøkologisk analytisk perspektiv. Et perspektiv som ser på individet som en aktiv forhandler med miljøet det befinner seg i og er dermed med å skape sitt eget oppvekstmiljø i et gjensidig samspill mellom individ og miljø. Dette samspillet påvirkes også av tidligere utvikling og egenskaper ved miljøet forhandlingene skjer, samt av andre miljø på ulike nivå og den historiske konteksten forhandlingene foregår. Ambisjonen er å sette resultatene inn i en slik analytisk ramme.

Min tilnærming til forskningsresultat er at et hvert resultat gir et bilde av virkeligheten. Dette bilde er påvirket av hvilket perspektiv en har og hvilket fokus. En kan ha et sylskarpt bilde av enkeltdetaljer av virkeligheten, men hvor helheten ikke er med. Styrken med et sosialøkologisk perspektiv er at det fokuserer på helheten, om enn kanskje litt uskarpt. Selv om enkeltdetaljene kan være litt ute av fokus, kan perspektivet gi et relativt klart bilde av sammenhenger og dermed gi ny forståelse til neste gang en ser på enkeltdetaljer.

### **3. UTDANNINGSTILBUD TIL BARN MED NEDSATT FUNKSJONSEVNE**

Det gjennomgående temaet i denne avhandlingen er samspeilet mellom barnas forutsetninger og miljøets krav og strukturer. Den mest sentrale arenaen barna i denne aldersgruppen befinner seg i – foruten familien – er skolen. Skolen som oppvekstarena er dermed sentral i denne studien. Dette kapittelet vil gi en oversikt over den historiske utviklingen av utdanningstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne og forskning relatert til opplæringstilbudet til funksjonshemmete barn. Kapittelet er ikke ment å være utfyllende eller å gi et komplett bilde, men skal være et rammeverk rundt artiklene som presenteres i Del II.

#### **3.1 Enhetskolen – en skole for alle?**

Enhetskolebegrepet sprang fram i begynnelsen av det 20. århundre og er brukt som en betegnelse på folkeskolen som en felles pliktig skole for alle barn i et geografisk område (Telhaug, 1994b, s. 130). Enhetskolen skal sikre barn like muligheter for skolegang uavhengig av sosial og geografisk bakgrunn, mens like muligheter uavhengig av religion, etnisitet og særskilte behov kom først etter hvert (Arnesen & Lundahl, 2006). Enhetskolen har dermed ikke alltid har vært en skole for alle. Lov om Folkeskolen på landet av 1889 hadde en egen segregasjonsparagraf (§ 10) som gjaldt for de som ikke passet inn i folkeskolen. Dette var (a) de som av kroppslige eller åndelige grunner ikke kan følge med, (b) de som har smittsomme sykdommer eller annet som kan være skadelig på de andre skolebarna og (c) de som har slett atferd og som dermed kan utsette de andre for skadelig påvirkning (Haug, 1999b, s. 33).

I 1881 kom abnormskoleloven om undervisning av de som ble kalt abnorme barn. Dette var barn som var betegnet som døve, blinde eller åndsvake (Simonsen, 2007). Utdanningen av de såkalte abnorme barna skulle organiseres i statlige spesialskoler (Vislie, 2006) drevet som internatskoler (Tøssebro, 2003). Med Abnormskolelova var Norge først ute med obligatorisk skolegang for disse gruppene av barn (Haug, 1999b), men heller ikke denne lova omfattet alle barn. Abnormskolelova hadde sin egen segregasjonsparagraf (§ 3) som medførte at lova gjaldt bare for noen av de som falt ut fra den ordinære folkeskolen. Spesialskolene skulle være for sinkene, ikke for idiotene

(Haug, 1999b, s. 34). En forståelse om at det er noen barn som ikke er opplæringsdyktige har levd lenge i lovverk og offentlige dokumenter og Østrem (1998, s. 5 her etter Tøssebro, 1999, s. 259) argumenterer for at skoleretten ikke gjaldt fullt ut for alle før en i 1983 endret retten fra å gjelde alle som "kan ta i mot opplæring" til alle som "har behov for det".

Pijl og Mejer (1991) identifiserte tre ulike modeller eller tilnærminger i reguleringen av organisering av undervisningen til barn med særskilte behov. En "To-spor-modell" hvor det er et klart skille i organiseringen av undervisningen for "vanlige" barn og barn med særskilte behov. En "Ett-spor-modell" hvor en bestreber seg mot minst mulig segregering og skille i organiseringen av undervisningen av "vanlige" barn og barn med særskilte behov og en "Flere-spor-modell" som har flere måter å organisere undervisningen til barn med særskilte behov. I Norge kan reguleringen av organiseringen av undervisningen til barn med særskilte behov beskrives som en "To-spor-model" fram til midten av 1970-tallet. Dette endret seg til en "Ett-spor-modell" i 1975 da reguleringen av undervisningen til alle barn ble integrert i en felles lov hvor spesialskolelova ble integrert i den ordinære opplæringslova (Ot.prp.nr.64, 1973-74).

På midten av 1960-tallet var det lite i offentlige dokumenter som tilsa en relativt raskt skifte til en "Ett-spor-modell". I perioden fra 1945 til 1960 var antall elevplasser i spesialskoler fordoblet (Tøssebro, 2003) og Stortingsmelding 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene* konkluderte med et behov for en ytterligere tredobling av elevplasser (Tøssebro, 2003) opp til en kapasitet til vel 8000 elever (Skårbrevik, 1996). Året etter at Stortingsmelding nr 42 (1965-66) ble framlagt, kom Stortingsmelding nr 88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Disse to dokumentetene ble i følge Haug (1999b, s. 64) opptakten til den mest intense debatten som har vært om utdanning i Norge.

De to nevnte Stortingsmeldingene (St.meld.nr.42, 1965-66; St.meld.nr.88, 1966-67) kom på mange måter i en brytningstid og innholdet i dem gjenspeiler til en viss grad dette. Samtidig som dokumentene la føringer for flere institusjonsplasser og spesialskoler, ble begrepet normalisering innført og gjort til en "hjørnestein i utviklinga" (Haug, 1999b, s. 64). I tillegg ble det slått fast at barn så sant det var mulig burde få bo

hjemme og gå på skole i lokalmiljøet (Haug, 1999b). I denne brytningstida ble det på den ene siden gått inn for flere spesialtilbud og spesialskoler samtidig som strømninger om et samordna skoleplanlegging for spesial og ordinær undervisning vokste fram (Ytterhus & Tøssebro, 2005).

På 60-tallet var det internasjonale strømninger som satte kritisk lys på institusjonalisering og som frontet normalisering (Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter, & Nordahl, 2007; Tøssebro, 2006). På et overorna nivå omhandlet kritikken tre kjernepunkt: (1) Institusjonene forsterket problemet de var satt til å løse, (2) levekårene var uakseptable og (3) segregering var i strid med prinsippet om likeverd (Tøssebro, 2006, s. 16). I Norge ble kritikken kraftig målbært av journalisten Arne Skouen (Haug, 1999b; Markussen, et al., 2007) og var med på å endre organiseringen av spesialundervisningen i Norge. Dette illustrerer Haug (1999b) sin iakttagelse om at reformkrav og reformdriv innen spesialundervisning kommer hovedsakelig utenfra og nedenfra – av lærere, politikere, journalister, foreldre og frivillige organisasjoner, mens reformer i grunnskolen er i all hovedsak initiert ovenfra av ”jerntriangelet” Stortinget, statsbyråkratiet og lærerorganisasjonene (Haug, 1999b; Telhaug, 1994a).

I 1969 ble Blom-utvalget oppnevnt, hvor mandatet var å samordne lovverket slik at det ikke var to lovverk – et for elever i grunnskolen og videregående opplæring og et for funksjonshemma barn (Haug, 1999b; Skårbrevik, 1996). Blomkomiteens innstilling la grunnlaget for endringer i grunnskoleloven som trådte i kraft i januar 1976 og først da falt spesialskoleloven bort (Ytterhus & Tøssebro, 2005). Dette betydde ikke at spesialskolene forsvant fra 1976. I 1977 ble mange av de statlige spesialskolene overført til kommunene (Tøssebro, 2003), men først ved en endring i grunnskolelova med virkning fra 1988 ble det presisert at alle barn så langt det er mulig skal få gå på den skolen de geografisk hører til. De statlige spesialskolene ble gradvis lagt ned og med Stortingsmelding nr 54 (1989-90) ble de siste statlige spesialskolene lagt ned eller omdannet til kompetansesentra, med unntak av døveskolene.

Grunnskolen har vært et viktig virkemiddel i nasjonsbygging (Telhaug & Mediås, 2003) og skolen har vært involvert i å realisere det som nasjonen har sett på som viktige sosiale mål (Telhaug, Mediås, & Aasen, 2006). En enhetsskole hvor alle hadde like

muligheter uavhengig av sosial eller geografisk bakgrunn har vært et bærende fundament i norsk utdanningspolitikk og dette likhetsprinsippet ble etter hvert også gradvis mer omfattende og inkluderer nå også like muligheter uavhengig av religion, etnisitet og særskilte behov (Arnesen & Lundahl, 2006). Det er flere som hevder at i slutten av det 20. århundre har det skjedd et skifte fra en nordisk velferdsmodell til en mer liberalistisk velferdsmodell som også har påvirket norsk utdanningspolitikk (Arnesen & Lundahl, 2006; Telhaug, 1994b; Telhaug & Mediås, 2003; Telhaug, Mediås, & Aasen, 2004; Telhaug, et al., 2006).

Fokuset blir hevdet å være skiftet fra å være på det kollektive til individuelle rettigheter, akademiske prestasjoner og valgfrihet (Arnesen & Lundahl, 2006). Dette skyldes delvis globalisering og økonomisk konkurranse mellom nasjoner (Telhaug, et al., 2006) og det er påpekt en trend i det norske utdanningssystemet som går i retning av deregulering, desentralisering og individualisering (Telhaug, et al., 2004). Dette gjenspeiles også i lovverket og Collin-Hansen (2008, s. 430) konkluderer med følgende: *”Den enkelte skolen har stort handlingsrom i måten oppgavene løses på. Det loven sikrer barnet er et rettslig minimum som i stor grad defineres av skolen selv. Den omfattende delegasjonen til skolene gjør at elevens opplæring kanskje i større grad enn tidligere blir avhengig av den standard den enkelte skole setter for sin egen virksomhet”*.

Det har skjedd en desentralisering av makt fra en sterk stat til kommunene og den enkelte skole. Dette har svekket den politiske kontrollen over skolen og styrket makten til enkeltindivider og ført til en utvikling fra kollektivismen til individualisme (Telhaug, et al., 2004). Likevel står tanken om enhetskolen sterkt i norsk utdanningspolitikk (Telhaug & Mediås, 2003) og verdier som inkludering er understreket i utdanning, arbeidsliv og generelt i norsk velferdspolitik (Arnesen & Lundahl, 2006). Men det er et paradoks at på den ene siden står idealet om inkluderende opplæring sentralt, samtidig som dagens utdanningspolitikk blir mer markeds- og konkurranseorientert, liberal og individualisert. Dette er to forhold i utdanningspolitikken som vanskelig kan sies å være komplementære og kan være vanskelig å forholde seg til i det daglige virke i skolen. Elever, lærere spesialpedagoger og assistenter lever på mange måter i et

utdanningspolitisk krysspress hvor skolens personale er satt til å oppnå to til dels og tilsynelatende motstridende mål.

### **3.2 Hvor får elever med funksjonshemming undervisning**

Det er store variasjoner i hvordan undervisningen for barn med funksjonsnedsettelse blir organisert i Norge. Variasjonen økte sannsynligvis ytterligere ved Ot.prp. 67 (2002-2003) og Innst. O. nr. 126 (2002-2003) hvor reglene om klassedeling i opplæringsloven opphevet. Opplæringsloven § 8-2 første ledd ble endret og begrepet gruppe innført til fordel for klassebegrepet. Hovedformålet var å øke det lokale handlingsrommet til kommuner og den enkelte skole. Endringen av reglene om klassedeling førte også til justeringer av de bestemmelsene i loven som bygget på klassebegrepet. Avviklingen av retten til å tilhøre en klasse ble erstattet av at skoler fikk større mulighet til å sette elever sammen i grupper etter behov, men ikke med bakgrunn i evner, kjønn eller etnisk bakgrunn. Von Tetzchner (2004) mener at avskaffingen av retten til å høre til en klasse legger klare føringer for segregering. Til tross for at det heter at basisgruppene skal organiseres i ”*pedagogiske forsvarlige opplæringsgrupper*” og ikke etter nivå, frykter Von Tetzchner (2004) at det er det sistnevnte som skjer og har skjedd.

Det er vanskelig eksakt vite hvor elever med funksjonshemming og med særskilte behov får sin undervisning på grunn av store variasjoner i undervisningsorganisering og sammensetning av elevgrupper. Hegarty, Pocklington og Lucas's (1981, s. 72) opererer med et kontinuum av organisering av undervisning til barn med særskilte behov. Kontinuumet går fra mest inkluderende – sett i forhold til plassering – til mest segregert eller avskilt fra andre elever:

1. Elever med særskilte behov mottar opplæring i vanlig klasse uten ekstra støtte.
2. Elever med særskilte behov mottar opplæring i vanlig skole og vanlig klasse, men med spesielt tilrettelagt støtte til lærer og/eller elev.
3. Elever med særskilte behov mottar opplæring i vanlig skole og vanlig klasse, men tas både ut for særskilte tilrettelagt tilbud i tillegg til støtte i klassen.

4. Elever med særskilte behov mottar opplæring hovedsakelig i vanlig skole og vanlig klasse, men er delvis i spesialisert forsterket tilbud/spesialklasse.
5. Elever med særskilte behov mottar opplæring hovedsakelig i spesialisert forsterket tilbud/spesialklasse, men er delvis i vanlig skole.
6. Elever med særskilte behov mottar opplæring i spesialisert forsterket tilbud/spesialklasse i vanlig skole.
7. Elever med særskilte behov mottar opplæring delvis i spesial skole og delvis i vanlig skole.
8. Elever med særskilte behov mottar opplæring i spesial skole.

Hegarty et al (1981) kontinuum viser variasjonsbredden i organiseringen av opplæringstilbudet til barn med særskilte behov og hvor det ikke er klare skille linjer mellom elementene i den. Det å tilhøre en vanlig skole betyr ikke at eleven er sammen med jevnaldrende når det får sitt opplæringstilbud. Kontinuumet beskriver også organiseringsformer hvor elever kan tilhøre vanlig skole og en vanlig klasse, uten at det tilbringer mye tid sammen med sine medelever. Hvor inkluderende et skolesystem er, avhenger derfor ikke bare av hvor stor andel som overføres til spesialskoler eller spesialklasser. Statistikk som viser bruk av spesialskole og -klasser kan være misvisende sett i forhold til hvor inkluderende skolesystemet er (Ferguson, 2008).

Selv om reguleringen av organisering av undervisningen til barn med funksjonshemninger og særskilte behov gikk over fra en "To-spor-modell" til en "Ett-spor-modell" har ikke det ført til store endringer av antall funksjonshemmete i den vanlige grunnskolen. Ulik statistikk viser at det fra 1960 til 2005 har vært en relativ liten reduksjon av andelen som går i spesialskoler og i spesialgrupper, fra rundt 0,8 prosent på 60 og 70-tallet til 0,6-0,5 prosent fra slutten av 1990-tallet og fram til 2005 (NOS, 1994; Skårbrevik, 1996; Tøssebro, 2006; Wendelborg, 2006). Dette har blitt ansett til å være blant de laveste andelene i Europa (Vislie, 2003). De siste årene har den registrerte andelen av elever i spesialgrupper og -skoler økt til over 1 prosent i 2006 og 2007 og til



1,3 prosent i skoleåret 2008-09 (Tall fra grunnskolens informasjonssystem - GSI). Tallene tilsier altså over en dobling siden 2005, men det må her understrekes at det er skjedd en endring av rapporteringsrutiner som kan forklare økningen og dermed ikke nødvendigvis en reell endring i praksis (Personlig kommunikasjon med SSB). Andelen elever i spesialskoler og –klasser i Norge synes å ha vært relativt stabil over flere tiår til tross for sterke politiske signaler om inkludering. Tilsvarende resultat er funnet også i England (Norwich, 2008b) og mange vesteuropeiske land (Vislie, 2003).

Andel elever som er utenfor den vanlige skolen kan være forskjellig dersom en bryter tallene ned til grunnlaget for at en ikke tilhører den ordinære opplæringsløpet. Eksempelvis ser det særlig ut til at barn med atferdsproblem og/eller sosiale problem har blitt i økende grad overført til segregerte skoletilbud i Norge (Jahnsen, Nergaard, & Flaatten, 2006). Tall fra USA og Storbritannia viser en utvikling hvor flere barn med særskilte behov tilhører ordinær skole, men utviklingshemmede og elever med store funksjonsnedsettelse er mindre grad med i denne utviklingen (Farrell, 2000; Ferguson, 2008).

Overføring av elever til spesialskoler og -klasser gir bare et bilde på utviklingen av opplæringstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne. En utskilling av barn med særskilte behov foregår også innen den vanlige skolen. På lik linje med et spesialspor og et normalspor i reguleringen av undervisningen av barn med særskilte behov, beskriver Haug (2004) to spor også internt i den vanlige obligatoriske grunnskolen. Han beskriver to relativt uavhengige spor som samtidig påvirker hverandre: Normalsporet omhandler alle elever i grunnskolen som ikke har behov eller får særskilt støtte, mens spesialsporet omhandler alle de elever som får slik støtte. Personale som jobber i spesialsporet må kvalifiseres gjennom en spesialisering og det er dermed to ulike utdanningsløp for lærere i de to sporene. Imidlertid er spesialsporet kritisert eller i alle fall er det påpekt at grunnsynet er medisinsk og individretta, mens retorikken i normalsporet er inkludering og en skole hvor det skal være plass for alle. Det vil si at fokus i spesialsporet er å reparere mangler med individet, mer enn å arbeide med systemet slik at systemet tilpasses individets forutsetninger. Forhold i normalsporet vil påvirke forhold i

spesialsporet. Jo flere normalsporet ikke greier å gi tilfredsstillende læring jo flere vil bli overført til spesialsporet for ekstra oppfølging.

På 1990-tallet var det rundt 6-7 prosent som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak og på 2000-tallet har tallet ligget stabilt på 6 prosent fram til skoleåret 2006-07 hvor det var 6,2 prosent og en ytterligere økning til 6,6 prosent i 2007-08 og til 7,2 prosent i 2008-09 (Tall fra GSI 2009). I skoleåret 2008-09 var det var 44 525 elever i grunnskolen (1.-10. årstrinn) som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak (Tall fra GSI 2009). Av disse fikk nærmere 7900 elever spesialundervisningen hovedsakelig alene med lærer og rundt 26 300 elever fikk spesialundervisningen hovedsakelig i grupper på fem elever eller færre. Det vil si at av samtlige elever i grunnskolen som mottok spesialundervisning etter enkeltvedtak, fikk rundt 77 prosent av disse elevene fikk denne undervisningen hovedsakelig alene eller i små grupper og dermed utenfor normalsporet.

### **3.3 Forskning på effekter av ulik organisering av opplæringstilbud til barn med nedsatt funksjonsevne**

Det er en relativt omfattende internasjonal litteratur og forskning som omhandler effekter av organisering av undervisningen til elever med funksjonsnedsettelse og elever med særskilte behov. En del av denne forskningen er effekter av spesialundervisning som kan være uavhengig av den institusjonen og konteksten den foregår i. Dette kan være forskning på spesialundervisning knyttet til opplæring av ferdigheter innen eksempelvis spesifikke matematikkvansker, dysleksi med mer. Denne delen av effektforskningen er ikke like relevant i forholdet til formålet med denne avhandlingen. Denne avhandlingen fokuserer med på organiseringen av undervisningen – om opplæringstilbudet blir gitt i spesialskole- eller spesialklasser, i vanlig klasse sammen med andre elever eller alene eller i grupper sammen med en spesialpedagog eller assistent.

Opplæringstilbud til elever med nedsatt funksjonsevne kan ikke likestilles med spesialundervisning. Spesialundervisning kan defineres som opplæring av barn med

lærevansker (Gjessing, 1974 her etter Haug, 1999b) og i opplæringsloven §5-1 står det at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning. Mange barn med funksjonsnedsettelse har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, men mange har også særskilte løsninger i hele eller deler av skoledagen. Derfor er spørsmålet som belyses i denne avhandlingen mer om utbytte av det totale opplæringstilbudet for barn med nedsatt funksjonsevne. Spesialundervisning er en del av det totale opplæringstilbudet og andelen spesialundervisning kan variere. Den litteraturen og forskningen som er mest relevant i forhold til denne avhandlingen er dermed hva sier forskningen om utbytte av ulike organisering av opplæringstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne.

Når det gjelder forskning på effekter som sosialt og faglig utbytte av ulik organisering (ofte integrerte vs segregerte settinger) er det mest sikre funnet at resultatene spriker, og det er i grunnen ganske naturlig. Det er store metodologiske problem ved å gjennomføre effektstudier om hva som er mest effektivt organisering. For å måle effekt eller utbytte er det nødvendig å kunne isolere årsaken til effekten eller intervensjonen. Dersom intervensjonsvariabelen er organisering eller plassering i integrerte eller segregerte settinger bør en isolere denne variabelen fra andre variabler som kan tenkes å ha innvirkning på det som måles. Ofte er det randomiserte og kontrollerte studier som er nødvendig for en tilfredsstillende kontroll av andre variabler. Det vil si at en bør helt tilfeldig velge ut utvalget som fordeles i integrerte eller segregerte settinger. Dette krever store utvalg i og med elever med funksjonshemming er en heterogen gruppe og dermed kan det lett bli skjevheter i utvalget dersom ikke utvalget er stort nok. Dessuten er det selvfølgelig etisk problematisk å velge ut tilfeldig hvilke elever som skal i hvilke settinger.

Foruten utvalgsproblem er verken inkludering, integrerte eller segregerte settinger enhetlige og tydelige begrep. Dette kommer klart fram i Hegarty et al (1981) kontinuum som viser at det er ulike grader av inkludering/segregering. Dessuten er inkludering ofte definert som en prosess jf (Sebba & Ainscow, 1996) som betyr at det som skjer i integrerte settinger verken er konstant eller enhetlig. Det samme kan sies om innholdet i segregerte settinger. Å se på effekter av inkludering på bakgrunn av plassering i

integreerte eller segregerte settinger har dermed store feilkilder dersom en ikke samtidig har kontroll med hva som skjer i disse settingene. Dette er bare noen av problemene ved studier av effekter av inkludering og andre studier av komplekse forhold. Studier av komplekse forhold, som samfunnsvitelig forskning ofte er, krever ofte flere datakilder og flere framgangsmåter i datainnsamlingen. Men selv da er ofte generalisering problematisk. Når det er sagt så vil studier av effekter likevel kunne gi verdifull informasjon, men de må tolkes med forsiktighet og sees i lys av den situasjonen og de forhold studiene er gjort ut fra.

I en nederlandsk studie som sammenlignet 400 matchede elevpar i grunnskolealder med særskilte behov i vanlig skole og spesialskole fant en ingen forskjell i faglige prestasjoner eller psykososial fungering (Karsten, Peetsma, Roeleveld, & Vergeer, 2001). Tilsvarende fant Hardiman, Guerin og Fitzsimons (2009) ingen forskjeller i ulike mål på sosial kompetanse mellom elever med utviklingshemming i vanlig skole og i spesial skole. Derimot fant en i en longitudinal undersøkelse fra Nederland at elevene i vanlig skole gjorde det bedre i matematikk etter 2 år, og også etter 4 år hadde de bedre faglig utvikling enn elever i spesialskole (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001). En amerikansk studie av elever med lærevansker som enten fikk spesialundervisning innefor rammene av vanlig klasse eller som ble tatt ut av klassen for spesialundervisning, fant at elevene i vanlig klasse gjorde det signifikant bedre karaktermessig, skåret bedre på standardiserte tester og hadde færre fraværsdager (Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002).

I en gjennomgang av tre metaanalyser av den mest effektive organiseringen av opplæringstilbudet til elever med funksjonsnedsettelse fant Baker, Wang, & Walberg (1995) små til moderate positive effekter av integrerte settinger på faglige og sosiale resultater. Hegarty (1993) konkluderer med at forskning ikke har greid å dokumentere noen klare fordeler eller ulemper ved inkludering, hovedsakelig på grunn av metodologiske problemer ved forskningen. Andre metaanalyser finner at vanlig klasse er bedre enn spesial klasser for elever med lav IQ, mens spesialklasse var best i forhold til elever med atferdsproblem, emosjonelle problem og elever med lærevansker (Carlberg & Kavale, 1980). En gjennomgang av studier gjort på 2000-tallet indikerer

ingen klare positive akademiske eller sosiale fordeler verken for opplæringstilbud i vanlige skoler eller i spesialtilbud (Lindsay, 2007).

Mangel på klare konklusjoner om hva som gir best utbytte av organiseringen av opplæringstilbudet til barn med særskilte behov har gitt ulike tolkinger. Noen har tolket det som om inkludering av barn med funksjonsnedsettelse har spilt fallitt (eksempelvis (Mesibov & Shea, 1996)). Andre tolker resultatene dit hen at elever med funksjonsnedsettelse klarer seg bra i ulike opplæringstilbud (f.eks Hardiman, et al., 2009), mens andre konkluderer med at inkludering er et verdivalg og et politisk spørsmål og siden det ikke er noen klare forskjeller i utbytte av organisering må man velge det som er mest i tråd med dagens samfunnets verdier; en inkluderende skole for alle (f.eks Hegarty, 1993; Tøssebro, Engan, & Ytterhus, 2006).

### **3.4 Forskning på barn med funksjonshemming sin situasjon i skole og blant jevnaldrende**

I tillegg til studier som fokuserer på om barn med særskilte behov gjør det bedre i integrerte eller segregerte settinger, er det et stort omfang av forskning som omhandler hvordan barn med ulike typer funksjonsnedsettelse deltar og har det i den inkluderende skolen og holdninger til inkludering blant foreldre, lærere og elever.

Selv om barn med nedsatt funksjonsevne tilhører vanlig skole og klasse deltar de ikke i like stor grad i faglige og sosiale aktiviteter på skolen som deres jevnaldrende (Eriksson, 2006; Eriksson, Welander, & Granlund, 2007; Nordström, 2002; Shevlin, Kenny, & McNeela, 2002; Simeonsson, Carlson, Huntington, McMillen, & Brent, 2001; Tøssebro, et al., 2006).

Nærmere to tredjedeler av 34 elever i alderen 10-19 år med fysisk funksjonsnedsettelse opplevde barrierer mot deltakelse i både skolens fysiske og sosiale miljø (Hemmingson & Borell, 2002). Barrierene sprang ut fra hvordan skolen organiserte og utførte aktivitetene på skolen og eldre elever opplevde flere barrierer fordi skolens organisering var mindre fleksibel i de øverste klassetrinnene (Hemmingson & Borell, 2002). Fysiske begrensninger ved skolen kan være barriere for deltakelse (Engelbrecht, Oswald, Swart, Kitching, & Eloff, 2005) og det er bygningsmessige mangler ved norske skoler som gjør

de vanskelig tilgjengelig for elever med bevegelseshemminger (Norges-Handikappforbund, 2003, 2005). Universell utforming av skolebygg, det å ta høyde for at det i løpet av byggets levetid kommer til å være barn med alle slags behov, synes foreløpig bare å være på forsøksstadiet (Wågø, Høyland, & Dale, 2005). Almquist og Granlund (2005) konkluderer i sin studie med at deltakelse i skoleaktiviteter kan bedre forklares med miljøfaktorer enn type funksjonsnedsettelse. Likevel ser det ut til at lærevansker er en større barriere mot deltakelse sammen med jevnaldrende uten funksjonshemming enn bevegelseshemming (Eaves & Ho, 1997; Engelbrecht, et al., 2005; Lundeby, 2006; Y. J. Pijl & Pijl, 1998).

Watson et al (1999) fant at full deltakelse mellom barn med og uten funksjonsnedsettelser ble hindret av konstant nærvær av lærere og assistenter, så vel som barrierer i form av fysiske hindringer og holdninger fra de andre barna. Rollen til assistenter er imidlertid litt uklar; assistenter kan fremme sosial deltakelse med jevnaldrende, men kan også hindre, påvirke eller erstatte sosial samhandling med jevnaldrende (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Giangreco & Broer, 2005; Hemmingsson, Borell, & Gustavsson, 2003; Tews & Lupart, 2008).

Blant lærere, foreldre og skoleadministratorer er det av og til uttrykt bekymring for at inkludering av elever særskilte behov kan gå ut over skolens opplæringstilbud til alle elever (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Farrell, Dyson, F., Hutcheson, & Gallannaugh, 2007; Leyser & Kirk, 2004; Norwich, 2008a). En undersøkelse av data på nasjonalt nivå i Storbritannia, konkluderte imidlertid med at det er lite som tyder på at vanlige skoler med mange elever med særskilte behov, har lavere kunnskapsnivå generelt hos sine elever enn skoler med få elever med særskilt behov (Farrell, et al., 2007).

Lærere og skolepersonells holdninger til opplæring av barn med særskilte behov kan være avgjørende for disse barnas deltakelse i klasserommet sammen med jevnaldrende (Hegarty, 1994; Horrocks, White, & Roberts, 2008; Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996). Læreres holdninger er påvirket av barnets type og grad av funksjonsnedsettelse, heller enn lærer og miljøfaktorer (Avramidis & Norwich, 2002). Ghesquière, Moors, Maes og Vandenberghe (2002) undersøkte implementeringen av inkludering i

Nederlandske skoler og fant at et viktig hinder for inkluderingspraksis er at lærere ser på elever med særskilte behov som en spesiell og avvikende gruppe. Ofte er det funksjonshemmingen som blir fokuspunktet for lærerne og ikke barna som hele mennesker (Watson, et al., 1999). Kavale (2002) hevder at de nødvendige holdningene, samt de nødvendige fysiske og organisatoriske tilpassningene ikke ennå er tilstede for å gi barn med funksjonsnedsettelse en tilfredsstillende opplæring i vanlige skoler.

Barn med nedsatt funksjonsevne er en sårbar gruppe med hensyn til sosial deltakelse og status i jevnaldergruppa. Jevnt over har barn med nedsatt funksjonsevne lavere sosial status enn sine medelever (Cambra & Silvestre, 2003; Ring & Travers, 2005; Smoot, 2003) og barn med særskilte behov opplever mindre sosial støtte fra jevnaldrende (Kvello, 2006) og særlig utviklingshemmede har problemer med jevnalderrelasjoner og å utvikle vennskap (Guralnick, 2006). Imidlertid er det funn som viser at barn med Cerebral Parese (CP) i alderen åtte til tolv år har lignende grad av livskvalitet som den øvrige barnepopulasjonen i samme aldersgruppe (Dickinson, et al., 2007) og det er ikke store forskjeller i sosialt og generelt selvbilde blant barn med og uten funksjonsnedsettelse (Zelege, 2004).

Muligheter for jevnalderrelasjoner i skolen blir utfordret etter hvert som barn blir eldre. En avhandling som omhandler barn med Downs syndrom konkluderer med at på grunn av økende forskjell mellom elever med Downs syndrom og andre elever i interesse og i prestasjoner, er det vanskelig for skolens personale å lage muligheter for å holde hele klassen samlet, og som dermed reduserer muligheter for jevnalderkontakt (Dolva, 2009). Det er sannsynlig at barn som er marginaliserte i skolen har mindre jevnalderkontakt også utenfor skolen enn øvrige barn, fordi det er et overlapp i sosiale relasjoner på skolen og fritid (Kiesner, Poulin, & Nicotra, 2003; Kvello, 2006).

Peder Haug (2004) beskriver hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. Han konkluderer med at det er gjort relativt lite forskning på feltet og den forskningen som er gjort forteller oss egentlig ganske lite. Dette har flere årsaker; for det første er det komplekse forhold som studeres og resultatene er både uklare og sprikende, selv om Haug konkluderer med at integrering og inkludering har gjort skolen en bedre plass å være og å lære for mange elever (Haug, 2004). Videre mener Haug at

forskningen må sees i den historiske, institusjonelle og samfunnmessige konteksten forskeren står i. Forskningen kan stå i fare for å legitimere det syn og ideologi som forskeren har og som gjør det vanskelig å trekke ut entydige og objektive resultater. Dessuten påpeker Haug at skolen er et åpent system hvor alt henger sammen med alt og smale studier på enkeltområder gir vanskelig entydige svar på et komplekst område og Haug etterlyser derfor studier med et bredt forskningsdesign.

Selv om forskningen sier lite om integrering og inkludering i skolen (jfr. (Haug, 2004)) er det som vist en del kunnskap om situasjonen til barn med funksjonshemming i skolen og enkeltområder. Barn med nedsatt funksjonsevne deltar mindre i skoleaktiviteter og sosiale aktiviteter og er ofte i en marginalisert rolle. Barrierer mot deltakelse kan eksempelvis være skolens holdninger til ulike typer funksjonsnedsettelse og skolens vansker med å gi et tilfredsstillende opplæringstilbud til en barnegruppe med stor variasjon i interesser og prestasjoner. Denne avhandlingen har et helhetlig perspektiv og prøver å gi et bedre bilde av hvordan samspillet mellom barns forutsetninger og egenskaper og dets miljø har innvirkning på organiseringen av barns opplæringstilbud og hvordan dette også blir påvirket av den tid og samfunn vi lever i. Dessuten er det en ambisjon om å vise hvordan organiseringen av opplæringstilbud får innvirkning på deltakelse i jevnaldergruppa i og utenfor skolen og hvilken innvirkning dette får på barnas egen opplevelse av tilhørighet og nærhet til jevnaldrende.

Avhandlingen har et bredt design både i forhold til datafangst og perspektiv, men vil selvfølgelig ha flere av de svakheter som Haug påpeker. Det betyr at heller ikke denne avhandlingen vil gi et entydig svar på situasjonen til barn med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende som følge av integrering og inkluderingsideologien som tilsynelatende har preget norsk utdanningspolitikk og -retorikk. Likevel kan avhandlingen gi ny kunnskap og vise nye sammenhenger ved at det har et helhetlig økologisk og relasjonelt perspektiv.



## 4. METODE

Datamaterialet i denne avhandlingen er samlet inn i regi av det longitudinale prosjektet ”Å vokse opp med funksjonshemming”. Formålet er som nevnt i introduksjonen å følge den samme gruppe barn og deres familier opp gjennom oppveksten for å se hvordan det er å vokse opp i dagens velferdspolitiske regime etter de store normaliserings- og integreringsreformene. Barna som følges er født i tidsrommet 1993 til 1995 og har enten fysiske funksjonshemminger, psykisk utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker. Ved første datainnsamling i 1998 var disse barna fortsatt under skolealder samtidig som de var gamle nok til at mindre åpenbare funksjonshemminger kunne fanges opp (Tøssebro & Lundeby, 2002).

Det er gjennomført tre runder med datainnsamlinger og i hver runde er det gjennomført en intervjuundersøkelse og en spørreskjemaundersøkelse. Første runde var i 1998/99, andre i 2002/2003, mens tredje runde ble gjennomført i 2006. Det er foreldrene som har svart på spørreskjema og intervju, men etter hvert som barna har blitt eldre så har de også fått tilsendt et spørreskjema (våren 2007). Det er dermed tre utvalg som det er samlet inn data fra og som blir brukt i denne avhandlingen. Et utvalg av foreldre som har svart på spørreskjema; et utvalg av foreldre som har vært med på intervjuundersøkelsene og et utvalg av barn som har svart på en egen spørreskjemaundersøkelse.

Utvalg 1: Kvantitativ hovedundersøkelse - Spørreskjemadata fra et representativt utvalg foreldre samlet inn i 1999, 2003 og 2006

Utvalg 2: Kvalitativ intervjuundersøkelse - Intervjudata fra foreldre bosatt i Sør-Trøndelag samlet inn i 1998, 2002 og 2006

Utvalg 3: Spørreskjemaundersøkelse til barn med nedsatt funksjonsevne - Spørreskjemadata fra barn samlet inn i 2007

Det er altså benyttet både kvantitative og kvalitative metoder og denne avhandlingen baserer seg på både kvantitativt og kvalitative data samlet inn fra foreldrene i tre omganger, samt blant barna i 2007. Hovedfokus i denne avhandlingen er på data som er samlet inn i 2006/07, men det er også problemstillinger som omhandler endring.

Dermed benyttes også data fra andre datainnsamling som ble foretatt i 2002/03 da barna var i tidlig barneskolealder. I tillegg brukes også bakgrunnsopplysninger som ble samlet inn i 1998/99. Når det gjelder framgangsmåte ved datainnsamlingen vil beskrivelsen avgrenses hovedsakelig til tredje innsamlingsrunde som ble gjennomført i 2006. For en detaljert beskrivelse av datainnsamlingen i de to foregående fasene vises det til tidligere rapporteringer fra prosjektet ”Å vokse opp med funksjonshemming” (Lundeby, 1999, 2008; Lundeby & Engan, 2003; Tøssebro & Lundeby, 2002; Tøssebro & Ytterhus, 2006)

Deltakerne i prosjektet ble opprinnelig rekruttert via den fylkeskommunale habiliteringstjenesten. Samtlige barnehabiliteringsteam i landet fikk forespørsel om hjelp til utsending av brev til foreldre til barn som kunne være aktuelle for prosjektet (Samtlige barn de hadde i sine registre, født i 1993, -94 og -95, som falt innen kategoriene fysisk funksjonshemming, psykisk utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker). Foreldre fra Sør-Trøndelag fylke er representert i intervjuundersøkelsene, og deltar ikke i spørreskjemaundersøkelsen. For øvrig er samtlige fylker så nær som Vest-Agder representert. Nordland og Akershus er representert med deler av fylket. For nærmere redegjørelse for begrunnelser og implikasjoner med bruk av habiliteringsteamene som utvalgskilde, samt oversikt over frafall i enkelte fylker, se Lundeby (1999).

## 4.1 Kvantitativ hovedundersøkelse

I alt ble foreldre til 984 barn forespurt om å delta i den landsdekkende spørreskjemaundersøkelsen. Foreldre til 668 barn (67,8 %) sa seg villig til å delta i undersøkelsen, og fikk tilsendt spørreskjema. Av disse ble det returnert 603 spørreskjema (61,3 %), mens 65 likevel ikke returnerte skjema<sup>1</sup>. Ved andre datainnsamling i 2003 ble spørreskjema sendt alle som hadde sagt ja til deltakelse, enten de returnerte skjema tidligere eller ikke. Imidlertid var det 20 familier som ikke fikk tilsendt spørreskjema i 2003 pga emigrasjon (to familier), ubetydelig funksjonshemming

---

<sup>1</sup> I rapportering fra første fase av prosjektet er tallene 601 besvarte skjema og 67 ubesvarte. Dette skyldes at to skjema kom inn lang tid etter at datainnsamlingen var avsluttet. Disse var derfor ikke med analysene, men er registrert senere, og vil derfor inngå i analyser med sammenligning med andre fase.

(tre familier), barnet døde (ni familier), umulig å oppspore (tre familier) og tre familier trakk seg fra undersøkelsen. Det ble dermed sendt ut 648 spørreskjema i 2003. I ettertid hadde en familie som deltok i datainnsamling i 2003 meddelt at barnet hadde dødd og dermed var de ikke aktuelt for videre deltakelse.

Ved utsendelse av varslingsbrev og spørreskjema i 2006 var det dermed registrert 647 deltakere. Tre familier var umulig å oppspore/emigrert til utlandet, én familie trakk seg og fem ga beskjed om at de ikke lengre var aktuell for deltagelse på grunn av at barnet var død. Det vil si at det er 638 personer som gjenstår som aktive deltakere i 2006. De familiene som bare har deltatt en gang blir ikke inkludert i analyser av problemstillinger som forutsetter data fra flere tidspunkt. Disse familiene er likevel viktige bidragsytere for å analysere situasjonen til familier som har barn med funksjonsnedsettelse på et gitt tidspunkt (1999, 2003 eller 2006). Se tabell 4.1 for en oversikt over svarprosent og tabell 4.2 for oversikt over hvor mange som har deltatt i de ulike fasene.

I og med forrige undersøkelse ble foretatt i 2003 var det nødvendig å oppdatere adresselistene. I den forbindelse ble det søkt Sentralkontoret for folkeregistrering om tillatelse om å ajourføre adresselistene. Dette ble det gitt tillatelse til under forutsetning om at våre adresselister var 100 prosent identifiserbare. Det vil si fullt navn og fødselsdato. Personopplysningene vi har består imidlertid kun av fullt navn, fødselsår og tidligere adresse. Dette betyr at det ikke var mulig å oppdatere adresselistene ved hjelp av folkeregisteret. For å ha en mest mulig oppdaterte adresseliste ble hvert navn og adresse sjekket ved hjelp av nettbaserte registre som nummeropplysningen. Dette er et dårligere alternativ enn ved ajourføring i forhold til folkeregisteret. For det første var det ikke mulig å kontrollere for om vi sendte spørreskjema til familier hvor barnet var gått bort i perioden fra forrige datainnsamling og for det andre ble adresselistene mer usikre.

Ved oppdateringen av adresselisten ble hver adresse kontrollert for om familiene fremdeles bodde der. Dersom navnene ikke passet med tidligere adresse ble navn søkt på nettregistrene og dette ble også kontrollert ved å se om flere familiemedlemmer var registrert på samme nye telefonnummer eller adresse. Det vil si om både mor og far og eventuelt barnet var registrert på nummeret eller registrert på samme nye adresse med eksempelvis mobilabonnement. På en slik måte ble adresselistene så langt som mulig

kvalitetssikret. Der vi var usikker på om gammel adresse var gyldig og ikke fant ny adresse, ble først et varslingsbrev og deretter spørreskjemaet sendt til gammel adresse<sup>1</sup>.

Deltakerlisten for datainnsamlingen i 2006 (datagrunnlaget) og svarprosenten er da som følger (se også tabell 4.1 og 4.2):

- Deltakere jfr vår liste (etter justeringer): 638
- Antall returnerte skjema fase tre: 443 (438 av disse har deltatt tidligere, fem har kun deltatt i 2006)
- Svarprosent i forhold til deltakerliste: 69,3 % (80,1 % for de som deltok i 2003).

Tabell 4.1      *Utvikling i svarprosent fra 1999 til 2006*

<b>Datainnsamlingsrunde</b>	<b>Antall svar</b>	<b>Svarprosent</b>
Antall forespurte deltakere i 1999	984	-
Antall som takket ja	668	67,8 % av 984
Antall svar i 1999	603	61,3 % av 984 90,3% av utsendte skjema (668)
Antall svar i 2003	490 <sup>2</sup>	49,8 % av 984 75,6% av utsendte skjema (648)
Antall svar i 2006	443	45,0 % av 984 69,4% av utsendte skjema (638)

Det er 47 færre som har svart i tredje runde (2006) enn i 2003. Det er dermed et betydelig mindre frafall fra andre til tredje runde enn i fra første til andre runde, hvor det var en reduksjon på 113 deltakere. En svarprosent på 69,4 prosent av utsendte skjema i tredje runde er meget bra særlig sett i lys av at det er over syv år siden deltakerne takket ja til å delta. Men dersom vi ser på svarprosenten i forhold til de 984 som opprinnelig ble invitert til å delta, så er den på 45,0 prosent. Dersom vi trekker fra avgangen, dvs. de 26 familiene som er umulig å oppspore, emigrert, døde, ikke-aktuelle (ikke medregnet de fire familiene som trakk seg – tre i 2003 og én i 2006), blir den opprinnelige utvalgsstørrelsen 958. Svarprosenten blir ut fra denne utvalgsstørrelsen på 46,2 prosent. Dersom vi forutsetter at avgangen ville vært proporsjonal i det totale utvalget på 984, betyr dette en avgang på ca 38 familier og svarprosenten blir dermed på

<sup>1</sup> Dette var prosedyren for utsendinger til samtlige familier

<sup>2</sup> I rapporteringen fra andre fase oppgis det at 489 personer besvarte spørreskjemaet i 2003. Det kom inn ett skjema etter denne rapporteringen. Dette skjema er nå registrert og tallet er derfor steget til 490.

nærmere 47 prosent. Ut i fra denne svarprosenten kan en diskutere om undersøkelsen kan generaliseres til alle barn med de aktuelle funksjonshemminger, men med tanke på at undersøkelsen har pågått siden 1999 anses datamaterialet som bra.

Tabell 4.2 Oversikt over deltakelse i de tre fasene (1999, 2003 og 2006)

	<b>Antall</b>	<b>%</b>	<b>Kumulativ %</b>
Kun 99	88	14,0	14,0
Kun 03	10	1,6	15,6
Kun 06	5	0,8	16,3
99 og 03	89	14,1	30,5
99 og 06	48	7,6	38,1
03 og 06	13	2,1	40,2
deltatt alle faser	377	59,8	100,0
Total	630	100,0	

Svarprosenten er uansett lavere enn hva vi ville ønsket med tanke på å si noe om hele gruppen av barn med de aktuelle funksjonshemningene. Det er likevel ikke uvanlig at slike studier av det som kan sies å være ”belastede grupper” har en svarprosent på under 50 (Brevik, 1997). Foreldrene har gjerne travle hverdager, ofte hyppig kontakt med mange ulike personer i forbindelse med hjelp til barnet, og blir dessuten ofte bedt om å delta i ulike undersøkelser. Det er derfor ikke rart om de ”går lei” eller ikke finner det hensiktsmessig å delta.

Hensikten med en livsløps- eller longitudinalt design er blant annet å se på endringer over tid. Dette la føringer for utformingen av spørreskjemaet for den tredje runden. Det ble lagt vekt på at spørreskjemaet skulle være mest mulig likt skjemaene fra de forrige rundene slik at en sammenligne resultatene fra de ulike tidsperiodene. Det er alltid en avveining om hvor mange spørsmål og tema en skal ha i et slikt spørreskjema. Som forskere ville vi gjerne stille langt flere spørsmål enn vi finner i spørreskjemaet slik det ble sendt ut, både for å dekke alle relevante tema, og for å få dekket det enkelte tema så grundig som mulig. Av hensyn til respondentene, og hvor mye tid en kan forvente at de vil sette av, er en nødt til å skjære ned betraktelig i forhold til slike ideelle hensyn. Dette

byr at introdusering av nye tema og spørsmål har gått på bekostning av andre spørsmål. Spørsmål om diagnose, diagnosens betydning for tjenestetilbud og funksjonsnedsettelsens betydning for familieliv er derfor nedtonet i runde tre. Når det gjelder sentrale bakgrunnsvariabler som kjønn, fødselsår og diagnose er disse registrert tidligere og det er dermed ikke spurt om dette denne gang. Spørreskjemaet fra tredje runde i 2006 er lagt i Vedlegg 1. For spørreskjema fra tidligere runder henvises det til Lundeby (2008).

#### **4.1.1 Frafallsanalyse**

Noen generelle kommentarer til de reduksjoner som er gjort i utvalget er nødvendig. Når det gjelder frafall knyttet til personer en ikke har lyktes i å oppspore, synes dette å være lite. Vi antar da at andre som ikke har svart oss har mottatt skjemaet. Dette forutsetter likevel at vi har fått de som har blitt sendt til feil adresse i retur, og dermed hatt mulighet til å spore dem opp i etterkant. Når det gjelder deltakere som burde vært slettet fordi de har så ubetydelige funksjonsvansker at de ikke egentlig er reelle for vår undersøkelse, antar vi at det meste av denne typen utsiling ble gjort allerede i tidligere runder, slik at i hvert fall de som står på vår deltakerliste i dag i hovedsak vil være aktuelle deltakere.

Som vi så er flere barn døde. Dette forteller om en side ved det å vokse opp med funksjonshemming som ikke fanges opp i et spørreskjema, det at noen nettopp ikke vokser opp. Dette er også en viktig side ved det å leve med et sterkt funksjonshemmet barn, også for eksempel leve i konstant redsel for at barnet skal dø. Vi har forståelse for at i disse tilfellene vil det være belastende å motta et slikt spørreskjema i posten. Vi beklager at vi ikke kan undersøke dette i forkant, og beklager den belastning vi i den forbindelse måtte ha påført foreldrene. I tidligere runder fikk vi vite dette fra folkeregisteret i forbindelse med adressesjekk, men dette var som tidligere nevnt ikke mulig i denne tredje runden. Oftest er det foreldrene selv som varsler fra etter å ha mottatt et spørreskjema fra oss. Vi må også anta at dødsfall kan ha rammet flere som ikke sier fra. En del vil nok likevel varsle enten ved telefon eller skriftlig, for å slippe å motta flere brev senere. Det er derfor vanskelig å anslå om dette gjelder mange flere.

Dersom det er systematiske likheter ved de som har valgt å ikke svare på spørreskjemaet kan dette gi systematiske skjevheter i datamateriale og dermed øke faren for feilslutninger ved generaliseringer. For å avdekke eventuelle skjevheter og å forebygge feilslutninger er det derfor viktig å gjennomføre frafallsanalyser. Som nevnt over er svarprosenten på 47, målt i forhold til den opprinnelige utvalgsstørrelsen trukket fra for avgang på 38 familier (946). Det kan være grunn til å sette spørsmålsteget ved om disse 47 prosentene gir et representativt bilde av hvordan familier med barn med funksjonsnedsettelse har det. Men dersom egenskapene ved de som er "frafallen" er helt tilfeldig så trenger dette ikke ha store konsekvenser for datamaterialet og representativiteten. Frafallsanalysene som ble gjort i 1999 viste at av de som har takket ja til å delta i undersøkelsen, var familier som bodde i Oslo underrepresentert (Lundeby, 1999) og det er sannsynlig at barn av innvandrere også er underrepresentert (Tøssebro & Lundeby, 2002).

Det finnes ikke statistikk over befolkningen med barn med funksjonshemming. Det er derfor vanskelig å sammenligne de som valgte å takke ja i 1999 til å delta i undersøkelsen med de som takket nei. Det nærmeste vi har av slik statistikk er oversikter over de som mottar grunn- og/eller hjelpestønad som de fleste med varig funksjonsnedsettelse mottar. De 984 barna som ble kontaktet gjennom barnehabiliteringsteamene representerer en andel på 0,55 prosent av alle barn i den samme aldersgruppa i de 17 deltakende fylkene. Statistikk fra 1998 viser at det var en andel på 0,82 prosent som mottok grunn- eller hjelpestønad basert på fysisk funksjonshemming, psykisk utviklingshemming, sammensatte funksjonsvansker eller uten fastsatt diagnose i alderen 0-6 år (Rikstrygdeverket, 1998). En slik andel korresponderer rimelig bra med vårt utvalg i og med mange av de uten fastsatt diagnose ikke tilhører målgruppen til "Å vokse opp med funksjonshemming". Videre er 42,1 prosent av mottakerne i alderen 4-6 år jenter, mens det er 42,8 prosent jenter i vårt opprinnelige utvalg (Tøssebro & Lundeby, 2002). Dette kan tyde på at utvalget representerer befolkningen med barn med de aktuelle funksjonsvanskene bra.

Nedenfor kommer en gjennomgang hvor det er undersøkt om sentrale bakgrunnsvariabler eller egenskapene ved de som ikke har svart i 2006 er systematisk

forskjellige fra de som har svart. Disse bakgrunnsvariablene er kjønn på barnet, alder, type funksjonshemming, grad av funksjonsvanske og foreldrenes utdanning.

Tabell 4.3 Frafallsanalyse barnets kjønn (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)

Barnets kjønn:		Deltakelse		
		Frafalt	Deltar i 2006	Total
Gutt	Antall	103	257	360
	%	55,1	58,0	57,1
Jente	Antall	84	186	270
	%	44,9	42,0	42,9
Total	Antall	187	443	630
	%	100,0	100,0	100,0

Tabell 4.3 viser ingen stor forskjell i kjønnsfordeling mellom de som ikke har deltatt i denne runden og de som har deltatt. Det er litt flere jenter i frafallsgruppa enn i deltakelsesgruppa og dermed litt færre gutter i frafallsgruppa enn i deltakelsesgruppa. Forskjellene er så små at det ikke ser ut til å være noen systematikk mht til barnets kjønn og hvem som har falt fra.

Tabell 4.4 Frafallsanalyse barnets fødselsår (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)

Fødselsår:		Deltakelse		
		Frafalt	Deltar i 2006	Total
1993	Antall	69	160	229
	%	37,7	36,1	36,6
1994	Antall	56	153	209
	%	30,6	34,5	33,4
1995	Antall	58	130	188
	%	31,7	29,3	30,0
Total	Antall	183	443	626
	%	100,0	100,0	100,0



Også tabell 4.4 viser ubetydelige forskjeller mellom frafallsgruppa og deltakelsesgruppa i forhold til aldersfordeling. Det er litt flere som er født i 1994 som deltar, men denne forskjellen i forhold til frafallsgruppa er så liten at den anses for ubetydelig.

Verken tabell 4.5 eller tabell 4.6 viser forskjeller av betydning mellom frafalls- og deltakelsesgruppa mht type funksjonshemming eller grad av funksjonshemming. De forskjellene som er, er at det er noen flere foreldre med barn med psykisk utviklingshemming som deltar enn som ikke delta og det er flere i frafallsgruppa dersom barnet har alvorlig funksjonshemming. Men igjen er antallet så lite at det ikke anses som systematisk.

Tabell 4.5 *Frafallsanalyse type funksjonshemming (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)*

Type funksjonshemming:		Deltakelse		
		Frafalt	Deltar i 2006	Total
Fysisk funksjonshemming	Antall	66	147	213
	%	36,5	34,2	34,9
Generelle lærevansker	Antall	13	35	48
	%	7,2	8,1	7,9
Psykisk utviklingshemming	Antall	49	148	197
	%	27,1	34,4	32,2
Multihandikap	Antall	34	71	105
	%	18,8	16,5	17,2
Annet	Antall	19	29	48
	%	10,5	6,7	7,9
Total	Antall	181	430	611
	%	100,0	100,0	100,0

Tabell 4.6 *Frafallsanalyse grad av funksjonshemming (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)*

Fødselsår:		Deltakelse		
		Frafalt	Deltar i 2006	Total
Mildt	Antall	52	136	188
	%	29,5	32,0	31,3
Moderat	Antall	68	180	248
	%	38,6	42,4	41,3
Alvorlig	Antall	56	109	165
	%	31,8	25,6	27,5
Total	Antall	176	425	601
	%	100,0	100,0	100,0

Når det gjelder foreldrenes utdanning viser Tabell 4.7 at det er en tendens til at det er færre med lav utdanning som deltar i 2006. Denne frafallstendensen var også tilstede mellom 1999 og 2003. Det betyr at det er en overrepresentasjon av foreldre med høy utdanning som har svart på spørreskjemaet.

Tabell 4.7 *Frafallsanalyse foreldrenes utdanningsnivå (deltatt i 2006 vs frafalt, men deltatt i tidligere runder)*

Utdanning		Mor		Far	
		Frafalt	Deltar i 2006	Frafalt	Deltar i 2006
Grunnskole	Antall	33	37	27	35
	%	18,3	8,4	15,4	8,0
Videregående skole	Antall	83	177	54	112
	%	46,1	40,2	30,9	25,7
Høyere utdanning	Antall	64	226	94	288
	%	35,6	51,4	53,7	66,2
Total	Antall	180	440	175	435
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

Denne frafallsanalysen som er gjennomført på noen sentrale bakgrunnsvariabler styrker tiltroen til at det ikke er noen systematiske skjevheter i frafall mht egenskaper ved

barnet. Imidlertid er foreldre med lav utdannelse underrepresentert. Basert på dette vurderer vi representativiteten som relativ god og dermed har vi tiltro at resultatene reflekterer i rimelig grad hvordan situasjonen til familier med barn med de aktuelle funksjonshemminger (som er født i 1993, 1994 eller 1995) jevnt over er.

#### **4.1.2 Behandling og koding av spørreskjema**

Utfylte spørreskjema ble skannet ved hjelp av programmet Eyes & Hands for Forms, versjon SP 1, og deretter overført til SPSS versjon 14.0. Alle tall og siffer er optisk lest av skanneren, men manuelt kontrollert. Kommentarfeltet som er lagt bakerst i spørreskjemaet er lagret som bildefil (tif-format), mens de mindre kommentarfeltene i spørreskjemaet er manuelt innskrevet. Doble avkryssninger og tilfeller hvor skanneren ikke greide å tyde avkryssningen ble manuelt kontrollert. Der hvor dobbel avkryssning ikke ga mening ble svargivningen slettet for det spørsmålet. Der hvor respondenten har krysset av på to ”bokser” for å angi retning på svargivingen har valg av svaralternativ blitt gjort tilfeldig blant de to ”boksene” som er avkrysset.

Etter skanningen ble et tilfeldig utvalg av spørreskjema gjennomgått for å undersøke eventuelle innlesningsfeil. For disse skjemaene ble alle avkryssningene kontrollert i mot det som var registrert elektronisk. Ved denne gjennomgangen ble det ikke funnet feil og vi anser derfor at innlesningen er nøyaktig gjennomført.

## **4.2 Kvalitativ intervjuundersøkelse**

Barnehabiliteringsteamet i Sør-Trøndelag sendte ut vinteren 1998 44 forespørsler til familier med barn med nedsatt funksjonsevne om deltakelse i den kvalitative delen av prosjektet ”Å vokse opp med funksjonshemming”. Tjuefem takket ja. Dette utvalget viste seg imidlertid å være noe preget av teamets historie som institusjon for barn med Cerebral Parese. Fjorten av de 25 barna hadde CP, mens for få med lærehemming var representert. Fire kommuner ble derfor kontaktet for å etablere ett tilleggsutvalg av barn med lærehemming. Det ble sendt ut 20 forespørsler hvorav seks nye takket ja til deltakelse - til sammen ble 31 familier rekruttert. Det viste seg samtidig at mange av de som mottok denne henvendelsen også hadde fått forespørsel via habiliteringsteamet. Totalt antall forespørsler er derfor noe usikkert, men trolig noe over 50 (Lundeby,

1998). Usikkerheten gjør det umulig å beregne svarprosenten. I den kvalitative undersøkelsen er imidlertid ikke representativiteten det viktigste hensynet, snarere at det er en tilstrekkelig spredning mellom ulike grupper funksjonsnedsettelse og bosteder. Foreldrene til de 31 barna ble intervjuet våren 1998. Samtlige 31 familier samtykket til å delta i nye intervjuer i 2002, mens to familier trakk seg fra tredje innsamlingsrunde i 2006.

Tabell 4.7 gir oversikt karakteristika ved barn og foreldre som deltok i intervjuene.

Tabell 4.8 Egenskaper ved barn og foreldre i utvalg 2

Nr	Kjonn	Fødselsår	Type funksjonsvanske	Diagnose	Siv.status 2006	Intervjuet 2006
1	♀	1995	Sammensatt	CP	Samboere	Mor
2	♂	1994	Sammensatt	CP++	Gift	Mor
3	♀	1993	Fysisk	CP	Tid. samboer	Mor
4	♀	1995	Sammensatt	CP++	Gift	Mor og Far
5	♀	1994	Sammensatt	CP++	Gift	Mor og Far
6	♀	1995	Sammensatt	Sjelden	Gift	Mor
7	♂	1993	Fysisk	CP	Gift	Mor
8	♂	1993	Fysisk	CP	Gift	Mor og Far
9	♂	1993	Fysisk	CP	Enslig	Mor
10	♂	1993	Fysisk (Sammensatt)	CP	Skilt	Far
11	♂	1995	Sammensatt	CP++	Gift	Mor og Far
12	♂	1994	Fysisk	CP	<b>Trakk seg 2006</b>	
13	♂	1993	Sammensatt	Ingen	Gift	Mor
14	♂	1993	Fysisk	CP	Enslig	Mor
15	♂	1994	Sammensatt	CP++	Gift	Mor og Far
16	♂	1993	Sammensatt	CP++	Gift	Mor og Far
17	♀	1993	Utviklingshemmet	Down Syndrom +	Samboere	Mor og Far
18	♂	1994	Utviklingshemmet	<b>Down Syndrom</b>	Gift	Mor og Far
19	♂	1993	Sammensatt	Sjelden	Ny samboer	Mor og Stefar
20	♂	1993	Utviklingshemmet	Autist	Gift	Mor og Far
21	♀	1993	Utviklingshemmet	Autist	Ny samboer	Mor og Stefar
22	♂	1995	Fysisk	Sjelden	Gift	Mor
23	♂	1993	Utviklingshemmet	Autist++	Skilt	Mor
24	♀	1993	Utviklingshemmet	Down Syndrom	Enslig	Mor
25	♂	1995	Utviklingshemmet	Down Syndrom	Gift	Mor
26	♂	1993	Utviklingshemmet	Down Syndrom	Ny samboer	Far
27	♂	1995	Sammensatt	Sjelden	Gift	Mor og Far
28	♀	1995	Sammensatt	Sjelden	Gift	Mor
29	♀	1994	Utviklingshemmet	Down Syndrom	Gift	Mor
30	♂	1994	Utviklingshemmet	Down Syndrom	Skilt	Mor
31	♂	1994	Utviklingshemmet	Ingen	Skilt	Mor
14	1993: 15		Fysisk: 7	CP: 13	Samboere	Mor: 16
15	1994: 6		Utviklingsh.: 10	Down: 6	Gift/samb.: 19	Mor: 2
29	1995: 8		Sammensatt: 12	Autist: 3	Skilt/td. samb: 4	Far: 2
				Andre: 7	Enslig: 3	Mor og Far: 11
					Ny samb.: 3	

Tabell 4.8 taler mye for seg selv, men en må være oppmerksom på at kategoriseringen av type funksjonsvanske har glidende overganger. Det er mange av barna med CP som har tilleggsdiagnoser eller som etter hvert som de blir eldre har fått flere vansker eller vansker har kommet bedre til syne. Tilsvarende er det barn med utviklingshemming som kan ha tilleggsvansker og kan dermed sies å ha sammensatte vansker. Tabell 4.7 viser at det er flest barn med CP, en jevn fordeling av gutter og jenter, mens rundt halvparten er født i 1993. Når det gjelder foreldra, så er 19 par gift eller samboere. I 2002 var 24 par gift og det er som oftest mor som har vært informant i intervjuene.

#### **4.2.1 Datainnsamling**

Som for den kvantitative delen av undersøkelsen er også en del av hensikten ved tredje runde av intervjuundersøkelsen i 2006 å se på utvikling over tid. Dette betyr at mange av de samme temaene som det ble intervjuet om i 1998 og 2002, ble tatt opp i 2006. Dette ga følgelig føringer for intervjuguiden og det som ble spurt om i intervjusituasjonen. Intervjuene gjennomført rundt et halvt år før den kvantitative spørreskjemaundersøkelsen. Dersom det dukket opp nye interessante tema eller problemstillinger i intervjuene kunne de dermed tas med i utformingen av spørreskjemaet.

Intervjuene fulgte en omfattende semistrukturert intervjuguide (Kvale, 1996) som omhandlet fem overordna tema. 1) barnet og funksjonshemmingen, 2) skole: Pedagogisk tilbud og skolehverdagen, 3) venner og fritid, 4) hverdagen i familien og 5) kontakt med hjelpeapparatet. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk og informantene fikk snakke mest mulig fritt uten for mye avbrytelser fra intervjuer. Hensikten med en slik åpen intervjusituasjon var at en kunne fange opp eventuelle nye tema dersom det dukket opp. Vektlegging av og rekkefølgen på spørsmål og tema varierte i de ulike intervjuene, men intervjuguiden var med å sikre at alle tema ble dekket.

Samtlige familier fikk først tilsendt et brev om at de vil bli kontaktet for å avtale tid for intervju. Deretter ble det tatt telefonisk kontakt med foreldrene. Foreldrene stod fritt til å velge tid og sted og de fleste intervjuene ble foretatt i hjemmet til informantene, men et

par intervju ble foretatt på NTNU og et på arbeidsplassen til en av informantene. Begge foreldre ble oppfordret til å delta, men dette var ikke noe krav. Som vist i tabell 4.7 ble 16 av intervjuene gjennomført med bare mor, tre med bare far og elleve med mor og far sammen. Intervjuene varte fra 45 minutt til to timer, mens som regel tok det opp mot halvannen time. Intervjuguiden fra tredje runde i 2006 er lagt i Vedlegg 2. For intervjuguider fra tidligere runder henvises det til Lundeby (2008).

### **4.3 Spørreskjemaundersøkelse til barn med nedsatt funksjonsevne**

I 2006 var barna mellom 11 og 13 år og ved utsending av spørreskjema til foreldre ble det spurt om tillatelse for å sende et spørreskjema også til deres barn. 215 foreldre ga en slik tillatelse og spørreskjemaet ble sent våren 2007. På grunn av grad og type funksjonsvanske forventet vi ikke at samtlige 215 barn hadde forutsetninger for å svare. Derfor la vi ved et brev til foreldre sammen med spørreskjemaet. Spørreskjemaet omhandlet barns aktiviteter, deltakelse og sosiale situasjon på skole og blant jevnaldrende. I brevet forklarte vi at sannsynligvis hadde ikke alle barna forutsetninger for å svare på spørreskjemaet. Vi ba foreldrene til å se over skjemaet for å avgjøre om det fremdeles var aktuelt for barnet deres å delta. Dersom barnet ikke hadde forutsetninger eller ikke ønsket å delta, ba vi om at foreldrene returnerte brevet med en kort forklaring om hvorfor. Foreldrene kunne krysse av for 1) Barnet har ikke forutsetninger for å svare på spørsmålene; 2) Barnet ønsker ikke å delta; 3) Vi som foreldre ønsker ikke at barnet skal delta og 4) Annen grunn. Av de 215 skjemaene ble 156 returnert (72,6 prosent), men bare 99 (46,5 prosent) var utfylt. Se Artikkel V for flere detaljer.

Dataene fra spørreskjemaene til barna er brukt i Artikkel V, hvor problemstillingen omhandlet barn med nedsatt funksjonsevne i vanlig skole. Dette utelukket 14 barn og det er dermed bare svar fra 85 barn med i analysene. Tabell I i Artikkel V viser forskjellen mellom barna som deltok i barneundersøkelsen og de øvrige barna som tilhører vanlig skole. Tabell I viser (se Artikkel V) at deltakerne i barneundersøkelsen er forskjellig fra de øvrige barna: Det var flere med fysisk funksjonsnedsettelse, de hadde lavere grad av funksjonsvanske, færre timer spesialundervisning (men ikke med

assistent) og deltok mer i klasserommet og sammen med jevnaldrende i fritida. Dette var forventet i og med at barna selv hadde svart på spørreskjema. Imidlertid oppga 62.6 prosent at de hadde fylt ut skjemaet sammen med mor eller far. Spørreskjemaet til barna er lagt i Vedlegg 3.

#### 4.4 Metodetriangulering

Datainnsamlingen er basert på to ulike forskningsmetodiske tilnærminger; en kvantitativ tilnærming ved hjelp av spørreskjemaundersøkelser og en kvalitativ gjennom semi-strukturerte personlige intervju. Kvantitative og kvalitative metoder har ulikt innhold og ulike styrker og svakheter. Kvantitative data uttrykkes i mengdetermer, mens kvalitative data uttrykkes i tekst så analyseinnholdet er forskjellig. Fordelen med kvantitative data er at det kan gi oss kunnskap om utberedelse, antall og sammenhenger, mens kvalitative data gir informasjon om prosess og mening. Thagaard (2003) skriver at karakteristisk for kvalitativ forskning er at en forsøker å få en forståelse av informantens virkelighet ut fra hvordan den som studeres forstår sin egen livssituasjon og får derigjennom en nær relasjon til informanten. Kvantitative forskere baserer seg derimot på metoder som innebærer større avstand til de som studeres og får derfor mindre grad tak i informantens perspektiv. Denzin & Lincoln (2005) mener at ved å benytte kvalitativ metode vil en være i stand til å gi en intensiv og intim forståelse av det som studeres, noe som kvantitativ forskning kan ha vansker med å fange.

Enkelte kan hevde at kvantitativ og kvalitativ forskning er uforenlige på grunn av to ulike paradigmer med forskjellig epistemologiske antakelser og teoretiske og metodiske framgangsmåter, men et slikt skarpt og uforenlig skille er begrensende og begynner å bli sett på som passé (jfr. (Brannen, 2005; Yoshikawa, Weisner, Kalil, & Way, 2008)). Heller bør en se dem som supplerende ved at deres ulike fokus bidrar til å gjøre forståelsen av et felt bredere (Yoshikawa, et al., 2008). Et sosialøkologisk perspektiv fokuserer på resultater av prosesser og relasjoner mellom individ og miljø og endringer i disse (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Imidlertid er det forhold ved individ eller kontekst og samspillet mellom dem som kan være vanskelig å forstå ved bare å benytte seg av enten kvantitative eller kvalitative data (Yoshikawa, et al., 2008). Eksempelvis gir artikkel I som er basert på kvantitative data beskrivelser av hvor barn med nedsatt



funksjonsnedsettelse får sitt opplæringstilbud, mens ved hjelp av kvalitative metoder får vi i Artikkel II innsikt i prosesser som fører barn med nedsatt funksjonsevne ut av klasserommet. Ved hjelp av de kvantitative dataene får vi kunnskap om resultater av en prosess, mens de kvalitative dataene gir kunnskap om prosessen.

Det å kombinere ulike kvalitative metoder eller å kombinere kvalitative og kvantitative metoder omtales ofte som metodetriangulering (Flick, 2006). De ulike metodene kan utfylle hverandre som vist ovenfor, men de kan også gjensidig underbygge resultat framkommet med ulike metoder (Flick, 2006). Eksempelvis beskriver foreldre i intervjuene i Artikkel II en endring i relasjonen mellom deres barn og skolen som fører til lavere deltakelse i klasserommet, samtidig som de kvantitative dataene finner en signifikant reduksjon i klasseromsdeltakelse i løpet av barneskolen.

#### **4.4.1 Valg av datamateriale og analysemetoder**

I prosjektet "Å vokse opp med funksjonshemming" er tre runder med intervjudata og tre runder med spørreskjemadata, samt en barneundersøkelse tilgjengelig. Ved å ha et så omfangsrikt datamateriale står en overfor valg av materiale og analysemetoder. Dette er imidlertid avhengig av problemstillinger og mål ved de ulike delstudiene (artiklene). Samtidig blir slike valg influert av artikkelformatet, slik at en gjør en avgrensning av datamateriale, selv om en kanskje kunne ha ønsket og kombinere ulike data.

I Artikkel I var formålet å beskrive skoleplassering og klasseromsdeltakelse for barn med nedsatt funksjonsevne, undersøke om det skjer endringer i dette i løpet av grunnskolen, samt å undersøke hvilke faktorer som kan forklare variasjon i skoleplassering og klasseromsdeltakelse. Her er målsetningen å se på utbredelse av ulike skoletilbud og generalisering i den grad det er mulig. Kvantitative data ble derfor ansett som mest hensiktsmessig. For å undersøke endring ble data fra de kvantitative hovedundersøkelsene fra 2003 og 2006 brukt. I og med at skoleplassering ble målt som enten å være i vanlig skole eller i et spesialtilbud, ble det valgt en logistisk regresjon for å undersøke hva som kan forklare skoleplassering tidlig og sent i barneskolen. Derimot ble klasseromsdeltakelse målt på en måte som tillater parametriske statistikk, og en vanlig regresjonsanalyse ble derfor valgt.

Artikkel II har et mer prosessuelt perspektiv hvor målsetningen er å beskrive endringer i klasseromsdeltakelse for barn med nedsatt funksjonsevne, samt hvordan relasjonen og samspillet mellom barnet og miljøet endrer seg i løpet av barneskolen og hvordan skolen responderer på en slik endring. Ønske er å beskrive prosesser og mening hvor kvalitative data er mer formålstjenelig (jfr Denzin & Lincoln, 2005). Det er benyttet en temabasert tilnærming til de longitudinale kvalitative data (Thagaard, 2003). Samtidig er kvantitative data fra hovedundersøkelsene i 2002 og 2006 samt kvantitative analyser – det vil si T-test og Wilcox test for avhengige utvalg – benyttet for å underbygge argumentasjonen og funn fra de kvalitative data.

Også i Artikkel III brukes både kvalitative og kvantitative data, men analysene er mer beskrivende, samt at de sees opp mot et annet datamateriale som er samlet inn og analysert av medforfatter Borgunn Ytterhus. Formålet er relativt likt artikkel II med hensyn til å beskrive endringer i deltakelse, men sees mer i forhold til endringer i samspill i jevnaldergruppa og deltakelse på andre arenaer. De kvalitative dataene er håndtert som i artikkel II, mens de kvantitative er brukt deskriptivt sammen med annen offisiell statistikk, foruten en Wilcox test for avhengig utvalg for å undersøke endringer. Artikkel III er et bokkapittel og har et annet format enn de øvrige tidskriftartiklene.

Artikkel IV bruker kun data fra den kvantitative hovedundersøkelsen fra 2006, mens Artikkel V også har med data fra barneundersøkelsen. Hensikten med Artikkel IV og V å undersøke samspillet mellom flere uavhengige og avhengige variabler. Det vil si barns forutsetninger, skolens organisering av opplæringstilbud og sosial deltakelse med jevnaldrende (Artikkel IV) og sosial deltakelse med jevnaldrende på fritiden og opplevelse av sosial aksept og intimitet med jevnaldrende (Artikkel V). Når en ser på slike relasjonsstrukturer i kvantitative data med flere avhengige og uavhengige variabler er SEM-analyse (Structural Equation Models) egnet (Jöreskog & Sörbom, 1993) og statistikkverktøyet LISREL er et anerkjent verktøy for slike analyser.

## **4.5 Analyse av data**

Selv om denne avhandlingen bruker sosialøkologi som et analytisk perspektiv er ikke målet å teste ut om teoretiske hypoteser og påstander har hold i empirien. Det analytiske

perspektivet fungerer mer som rammer for å forstå den foreliggende empirien. Utgangspunktet i denne avhandlingen er nærhet til empirien og å prøve å forstå situasjonen til barn med nedsatt funksjonsevne og familier ut fra de svar og historier de forteller, mer enn å forstå situasjonen ut fra en gitt teori. Samtidig foretas tolkninger og analyser utover de beskrivelser og data respondentene gir og disse tolkningene er påvirket av tidligere forskning, faglig ståsted og forståelse av feltet som studeres.

Denne avhandlingen benytter seg av et bredt tilfang av data. De ulike problemstillingene krever ulike måleinstrument og analysemetoder, samt at typen data gir føringer for analysemetoder. De kvantitative måleinstrumentene og analysemetodene er grundig beskrevet i Artikkel I, IV og V og vil derfor ikke bli gjengitt her.

I analysene av de kvalitative data, er det benyttet en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2003). Det er mer krevende å redegjøre for kvalitative analyser enn kvantitative, som ofte er mer standardiserte og som kan ha strenge og avgrensede forutsetninger for bruk (eksempelvis målenivå, normalfordeling, etc.). Beskrivelser av analysemetode er viktig for at leseren skal få innsikt i undersøkelsens etterprøvbarehet og validitet. I kvantitative undersøkelser er man opptatt av reliabilitet, validitet og generalisering for å formidle kvalitet og gyldigheten i de resultatene en kommer fram til. Det er viktig at kunnskapen vi innhenter ikke er helt subjektiv og vilkårlig, men konsistent, eksempelvis dersom flere tolker de samme data. Videre er det viktig at tolkningene vi gjør ut fra resultatene er gyldige og at de kan generaliseres ut over den situasjon og de personer data innhentet fra. Likevel er disse begrepene er ikke like relevante innenfor kvalitative undersøkelser. Her er begrep som troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet blir sett på som mer fruktbar innen for kvalitative tilnærminger (Thagaard, 2003).

Kvalitative analyser er mer subjektive og beskrivelser av framgangsmåte er nødvendig for at leseren kan få innsikt i analysen og derigjennom avgjøre om resultat og tolkninger er legitime og troverdige. Kvale (1996) peker på at det er viktig med nøyaktighet og konsistens, jfr begrepet reliabilitet, også i kvalitative undersøkelser. Samtidig argumenterer han for at et for sterk fokus på reliabilitet og etterprøvbarehet kan gå ut over kreativitet og variasjon i tolkning, som kan være nødvendig for å frambringe ny

kunnskap. Selve analyseprosessen er ikke alltid stringent; tema og kategorier kan komme tilfeldig og det kan være vanskelig å beskrive prosessen fram til disse.

Intervjumaterialet som er benyttet i denne avhandlingen er omfangsrikt. Det var 31 familier som ble intervjuet i 2002 og 29 i 2006. Imidlertid var fokus på endringer fra tidlig til sen barneskole alder så bare de som hadde begynt på skole i 2002 med i analysene. Derfor omfatter intervjumaterialet 26 intervju fra 2002 og altså like mange fra 2006. Intervjuene i 2006 ble foretatt av meg selv, mens Hege Lundeby gjennomførte intervjuene i 2002. Alle intervju ble fra 2002 og 2006 ble først lest gjennom for å få en forståelse av familiens situasjon. Fokus i analysene var endringer fra tidlig til sen barneskolealder. Derfor ble samtlige 26 intervju fra 2002 gjennomgått og gruppert inn i relevante tema og kategorier. Deretter ble det samme gjort for intervjumateriale fra 2006. For å undersøke endringer innenfor tema og kategorier, samt om nye tema kom fram eller tema falt bort, ble deretter intervjumaterialet for hver informant gjennomgått. Det vil si at informantenes svar og de tema og kategorier som kom fram i 2002, ble sammenlignet med de svar den samme informanten ga i 2006.

#### **4.6 Etiske spørsmål**

I all forskning er det viktig å forholde seg til forskningsetiske problemstillinger gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 1996). Alt som har innvirkning på kvaliteten av forskningen og de slutninger vi trekker ut fra dem kan få følger som kan gå ut over de som en forsker på. Dette kan skje ved at for eksempel slutningene kan stigmatiserer grupper som det forskes på eller at dårlig kvalitet på forskningen gir skjeve resultater og avgjørelser kan tas på feil grunnlag. Dårlig forskning er derfor etisk problematisk. Dette kan forebygges ved beskrivelse av metode og forskningsdesign og gjennom det sikre etterprøvheter. I denne forbindelse vil imidlertid de mer formelle sidene av forskningsetikk tas opp som vil si håndtering av godkjenninger, samtykke og formidling av resultat.

Ved et longitudinalt prosjekt må listene over deltakere oppbevares utover den enkelte datainnsamling, og det er i henhold til personopplysningsloven og personregisterloven søkt konsesjon fra Datatilsynet for å gjennomføre prosjektet og godkjenning ble gitt i

brev av 16. januar 1998. Etter lovendring ble prosjektets prosedyrer vurdert av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste/datafaglig sekretariat og tilrådd (brev av 6. juni 2003). Prosjektet har hatt meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Nye spørreskjema, intervjuguider, forespørsler og informasjonsskriv er blitt oversendt NSD for godkjenning før hver datainnsamling. For å få konsesjon i 1998 måtte førstegangskontakt med potensielle deltakere opprettes gjennom barnehabiliteringsteamene. Prosjektet fikk dermed kun tilgang på navn på de som valgte å svare. Navnelister oppbevares nedlåst i brannsikre arkivskap, og personidentifiserbare opplysninger registreres ikke elektronisk. Intervjuer ble tatt opp på lydbånd og på digitale disketter (i 2006), og disse oppbevares nedlåst i brannsikert arkivskap når de ikke brukes, og slettes etter transkribering.

Det er foreldrene som har samtykket til deltakelse i undersøkelsen. I 2006 ble foreldrene bedt om å forklare barnet innholdet i og formålet med undersøkelsen. Barna hadde da kommet i en alder hvor de har rett til å bestemme om de ønsker at foreldrene deltar i undersøkelsen. De er blitt informert om at undersøkelsen er frivillig, og at de har mulighet til å trekke seg om de ikke lenger ønsker å delta. Skriftlig samtykke ble innhentet ved at respondentene svarte til oss at de ønsket å delta. De som senere har ønsket å trekke seg, er strøket fra prosjektets lister.

I forhold til spørreskjemaundersøkelsen til barna ble først bedt om samtykke fra foreldrene for å sende spørreskjema. Det ble både sendt et informasjonsskriv til foreldre og et eget informasjonsskriv til barna. Både spørreskjema og informasjonsskrivene ble oversendt NSD for godkjenning.

Alt datamateriale er anonymisert før analyse. Ved rapportering fra prosjektet er det tilstrebet at enkeltpersoner ikke skal kunne identifiseres. Dette gjelder både spørreskjemadata og intervjudata, men med litt større utfordringer ved intervjudata. Funn og eksempler er rapportert på en måte som gir lite samlet informasjon om den enkelte familie.

## 4.7 Datakvalitet og forbehold ved tolkning av resultat

Et sentralt begrep ved kvalitet på forskning er validitet. Validitet benyttes ofte som et synonym for gyldighet og kan på et overordnet nivå knyttets til om de slutningene vi trekker ut i fra empiri og data er egnede, meningsfulle og brukbare (Gall, Borg, & Gall, 1996). I hvilken grad slutningene i denne avhandlingen er egnede, meningsfulle og brukbare er påvirket av hele forskningsprosessen.

For det første er ambisjonen i denne avhandlingen å si noe om barn med nedsatt funksjonsevne sin oppvekst i skole og blant jevnaldrende. Det er et mål at slutningene er gyldige også for barn som ikke er deltaker i denne undersøkelsen. Det er altså et ønske å si noe om populasjonen av barn med nedsatt funksjonsevne, nærmere avgrenset til fysisk funksjonsnedsettelse, utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvanske, og dermed er generalisering viktig. For å trekke slutninger om populasjonen er det viktig at utvalget er representativt for denne populasjonen. Utvalgsprosedyren for den kvantitative hovedundersøkelsen er beskrevet tidligere og det er indikasjoner på at utvalget i utgangspunktet var representativt for den populasjonen den var ment å representere. Imidlertid er det mange som har valgt ikke å delta i alle fasene som gjør at utvalget står i fare for å miste sin representativitet. For å få informasjon om eventuelle skjevheter i utvalget er det foretatt frafallsanalyser som viser at representativiteten som relativ god, men i tolkningene av dataene må det tas hensyn til at det i 2006 var kun 45 prosent igjen av de 984 familiene som i utgangspunktet ble invitert til å delta i livsløpsstudien.

En annen viktig faktor i forhold til gyldigheten validitet er om måleinstrumentene (spørsmålene) måler det de er ment å måle. Mange av enkeltspørsmålene som er benyttet i den kvantitative undersøkelsen er det vanskelig å si noe om utover at "face validity" synes bra. Det vil si at vi ut fra skjønn mener at spørsmålene er lett å forstå og måler det de er ment å måle. For spørsmål som er slått sammen til et samlemål er de undersøkt gjennom faktoranalyse – eller rettere sagt prinsipal komponent analyse (PCA) - og med reliabilitetsanalyser. Det henvises til artiklene for detaljer av disse analysene, men samtlige samlemål viser at de har en faktor og reliabiliteten (Cronbach alpha) vurderes som god. Det vil si at det måler bare et forhold (PCA) og den indre

konsistensen mellom spørsmålene er tilfredsstillende. Dette styrker tiltroen til at måleinstrumentene måler det de skal måle.

Selv om måleinstrumentene måler det de er ment til å måle er det nødvendig at de som svarer på spørsmålene har kunnskap om det det spørres om. Det er foreldre som er hovedinformanter og vi går ut i fra at foreldrene har inngående kunnskap til sitt barns situasjon i skolen og blant jevnaldrende. Dette diskuteres særlig i Artikkel V hvor det vises til at selv om foreldre kan ha en tendens til å se på deres barns sosial posisjon som bedre enn hva jevnaldrende rapporterer (Koster, Pijl, van Houten, & Nakken, 2007) har foreldrene god kunnskap om deres barns vennskap (Ladd, 1990). I tillegg kan foreldre rapportere bedre om sosiale forhold angående sine barn enn barna selv, fordi de ikke er like påvirket av situasjoner som nylig har skjedd som for eksempel en krangel i friminuttet (Borge, Samuelsen, & Rutter, 2001). Dessuten er det funn som støtter foreldre som troverdige informanter på flere områder relatert til deres barn og ofte som mer troverdige enn lærere eller barna selv (Findling, et al., 2002; Kahana, Youngstrom, Findling, & Calabrese, 2003; Youngstrom, Findling, & Calabrese, 2003). Videre er det sannsynlig at foreldre med barn med funksjonshemming har bedre kjennskap til sine barns aktiviteter i skole og blant jevnaldrende på grunn av barna er mer avhengig av dem enn øvrige barn og de har ofte et nærmere samarbeid med skole (Ytterhus, Wendelborg, & Lundeby, 2008).

Selv om vi har funn som støtter troverdigheten til foreldre som informanter er det nødvendig å ta forbehold ved deres kjennskap til deres barns situasjon. Men foreldre har like fullt verdifull informasjon om deres barn og bidrar med en bedre forståelse av barn med nedsatt funksjonsevnes situasjon.

Når det gjelder spørreskjemaundersøkelsen til barn, er ikke utvalget representativt for alle barn med nedsatt funksjonsevne som går i vanlig skole. Bruken av selvrapportering som metode hindrer dette som følge av egenskaper ved populasjonen. Det vil si det er mange av barn med nedsatt funksjonsevne som ikke har mulighet til å delta i en slik undersøkelse. I tillegg kan svarene om egen sosial situasjon bli påvirket av at mange av barna svarte på spørreskjemaet sammen med en forelder. Dette betyr at slutninger om generalisering må gjøres med forsiktighet og tolkninger av resultater må ta hensyn til

disse innvendningene. Imidlertid gir resultatene fra dette utvalget et bilde av hvordan disse 85 barna opplever sin egen situasjon og slik kunnskap vil alltid være nyttig for å prøve å forstå hvordan det er å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende.

En styrke ved avhandlingen er at det er et svært bredt tilfang av data. For det første er det benyttet longitudinale data så en kan få et bilde av utvikling og endring over tid. For det andre er det benyttet både kvalitative og kvantitative metoder og data og for det tredje er det supplert med data fra en egen undersøkelse som er rettet mot barna. Dette betyr at gjennom dataene kan vi få innblikk i flere forhold rundt hvordan det er å vokse opp med funksjonshemming.

Som nevnt i beskrivelsen av analysene av de kvalitative data er ikke begrepene validitet og reliabilitet like relevante i kvalitativ forskning. Selvfølgelig er det viktig at slutningene vi trekker ut i fra empiri og data er egnede, meningsfulle og brukbare, men i kvalitativ forskning er begrepene legitimitet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet blitt innarbeidet som mer hensiktsmessige begrep (Thagaard, 2003). Legitimiteten i forskningen avhenger av at den er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte, om forståelsen av den nye kunnskapen kan bekreftes eller støttes i annen forskning og om tolkninger kan overføres til andre situasjoner eller sammenhenger utover den enkelte undersøkelsen.

Selv om det er svakheter ved datamaterialet vil jeg hevde at kvaliteten er god og slutningene som er trukket fra empiri og data er egnede, meningsfulle og brukbare. Imidlertid er en viktig del av forskningsprosessen også formidlingen til leseren og leseren kan være en del av validitetsprosessen. Forskning blir på mange måter en argumentasjonsprosess hvor en ut i fra beskrivelse av data, analyser, teori og tidligere forskning skal overbevise eller forklare ens tolkninger. Leseren vurderer ut fra sitt ståsted om tolkningene ser gyldig og legitim ut. Opplever forskningen som overbevisende? Er argumentene basert på et troverdig og tillitsvekkende undersøkelses design? Er tolkningene i samsvar med teori og tidligere forskning? Kan tolkningene overføres til andre sammenhenger? Dette er svar som leseren kan gi ut i fra de beskrivelsene av forskningsprosessen som er gjort i denne avhandlingen.



## 5. SAMMENDRAG AV ARTIKLENE

### Artikkel I:

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008): School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 305-319

Det overordnede formålet med denne studien var å undersøke i hvilken grad barn med nedsatt funksjonsevne er i vanlig skole eller har et spesialtilbud enten på spesialskole eller et forsterket tilbud på en vanlig skole, samt i hvilken grad barn med nedsatt funksjonsevne som er i vanlig skole deltar i klasserommet sammen med andre barn. Med bakgrunn i en sterk inkluderingsretorikk i norsk skolepolitikk ønsket vi å: (1) Beskrive skoleplassering og klasseromsdeltakelse for barn med nedsatt funksjonsevne. (2) Undersøke om det skjer endringer i dette i løpet av grunnskolen. Det vil si om eksempelvis barna blir overført til spesialtilbud etter hvert som de blir eldre. Samt (3) å undersøke hvilke faktorer som kan forklare variasjon i skoleplassering og klasseromsdeltakelse.

Resultatene viser at rundt 35 prosent av barna i undersøkelsen er i et spesialtilbud, men det er store forskjeller ut fra type funksjonsnedsettelse. Det vil si at under 10 prosent av barn med fysisk funksjonshemming er i et spesialtilbud, mens litt over 40 og 70 prosent av barn med henholdsvis utviklingshemming eller multiple funksjonsnedsettelser er i et spesialtilbud. I motsetning til tidligere antakelser viser analysene i denne artikkelen at det er få barn som blir overført til spesialtilbud etter hvert som de blir eldre. Dersom de ved skolestart er plassert i enten vanlig skole eller i et spesialtilbud, blir de værende i det skoletilbudet i løpet av hele barneskolen. Dette står i motsetning til tidligere antakelser om at flere blir tatt ut av den vanlige skolen etter hvert som de blir eldre. Dette kan skyldes at det i denne undersøkelsen er det benyttet longitudinale data, mens tidligere undersøkelser har basert seg på tverrsnittsdata. Tidligere funn kan dermed skyldes en kohort effekt og ikke en effekt som skyldes at barna blir eldre. Kommunestørrelse, type funksjonshemming og grad av funksjonsnedsettelse er med å forklare om barnet blir plassert i vanlig skole eller ikke.

Med hensyn til klasseromsdeltakelse så er det en klar reduksjon i løpet av barneskolen. Ved siden av type funksjonsnedsettelse og grad av funksjonshemming har antall timer med spesialundervisning innvirkning på klasseromsdeltakelse. Disse faktorene blir styrket etter hvert som barna blir eldre. Istedenfor en gradvis utslusing av elever til spesialskoler, skjer det en gradvis utskilling av elever til egne grupper i den vanlige skolen.

I artikkelen diskuterer vi om den reduserte klasseromsdeltakelsen gjenspeiler spenningen mellom den rådende inkluderingsideologien og opprettholdelsen av den eksisterende undervisningsform.

### **Artikkel II:**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (Resubmitted): Marginalisation processes in inclusive education in Norway– a longitudinal study of classroom participation. Sendt til *Disability and Society*

I denne artikkelen benytter vi oss av både kvalitative og kvantitative data for å vise hvordan samspillet mellom barn med nedsatt funksjonsevne som går i vanlig skole og dets miljø endrer seg i løpet av barneskolen og hvordan skolen responderer til disse endringene. Artikkelen viser at i løpet av barneskolen øker det relative gapet mellom barn med utviklingshemming og deres jevnaldrende, samt mellom miljøets krav og barnets forutsetninger relativt til dets alder. Endringene i relasjonene mellom barn og miljø og det økende gapet det resulterer i, fører til at ordinære lærere skyver ansvaret for barn med funksjonsnedsettelse og særlig de med utviklingshemming over til spesialpedagoger og assistenter. Samtidig trekker spesialpedagoger barna ut av klasserommet ved sin praksis og det skjer en økende marginalisering i løpet av barneskolen. Til tross for en sterk inkluderingsretorikk og en relasjonell forståelse av funksjonshemming møter skolen barn med funksjonsnedsettelse med en medisinsk og individuell forståelse av funksjonshemming. Det fører til at tiltak blir rettet mot barnet som lett fører til redusert deltakelse med sine jevnaldere, heller enn å sette inn tiltak mot miljøet som kan legge til rette for deltakelse.

**Artikkel III:**

Wendelborg, C. & B. Ytterhus (2006): Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I J. Tøssebro (red.) *Funksjonshemming: politikk, arbeidsliv og hverdagsliv* (s. 165-178). Oslo: Universitetsforlaget

I dette bokkapitlet viser vi hvordan rammene for deltakelse i barnehage og skole endres gjennom oppveksten, det vil si hvor funksjonshemmete barn blir plassert og fysisk befinner seg i forhold til jevnaldergruppa, og hvordan dette påvirker deres sosiale liv på andre arenaer. I tillegg viser vi hvordan samspillslogikken mellom barn endrer seg og får følger for sosial deltakelse med jevnaldrende etter hvert som barna blir eldre. Analysene baserer seg på både kvantitative og kvalitative longitudinale data om barn som strekker seg fra da barna var i barnehagen til ut grunnskolens barnetrinn, det vil si ut sjuende klassesetrinn (tre til tolv år).

Det er flere parallelle forsterkende prosesser som skaper distanse mellom barn med funksjonshemming og deres jevnaldrende i løpet av oppveksten. Særlig gjelder dette for barn med utviklingshemming og sammensatte funksjonsnedsettelser. Fysisk sett blir de fjernere fra andre barn og det å være på samme arenaer er selvsagt en forutsetning for både å etablere og vedlikeholde relasjoner. Samtidig skjer det endringer i relasjonene mellom barn etter hvert som de blir eldre. I barnehagealder og i tidlig skolealder er det en situasjonsbestemt ”her og nå”- logikk når barn på samme fysiske sted og situasjon er aktuelle lekepartnere. I ni til ti års alderen endres relasjonene og samhandlingene mellom barn fra en situasjonsbestemt og ”her og nå”-logikk til en mer normativ logikk hvor relasjonene ikke lenger bare er bestemt av fysisk tilstedeværelse, men også av felles interesser og en forståelse av normer om hva som er viktig og har status og hva som ikke har det.

Kapitlet illustrerer hvordan barns ulike oppvekstarenaer påvirker hverandre gjensidig, og at sosial deltakelse på skolen er viktig også for barn og unges muligheter for deltakelse på andre arenaer.

**Artikkel IV:**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (kommer): Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education* (Akseptert)

Ved hjelp av Structural Equation Modeling (SEM) undersøkte vi i denne artikkelen hvordan samspillet mellom barns forutsetninger og miljøets tilrettelegging gjennom undervisningsorganisering har innvirkning på sosial deltakelse med jevnaldrende. Resultatene viste at sosial deltakelse med jevnaldrende ikke er direkte bestemt av barnets type funksjonshemming og grad av funksjonsnedsettelse, men indirekte via undervisningsorganisering. Undervisningsorganisering er operasjonalisert som antall timer med spesialundervisning, antall timer med assistent og klasseromsdeltakelse. Videre viser funnene at utviklingshemming fører til flere timer med assistent og spesialundervisning og lavere grad av klasseromsdeltakelse. Samtidig er det en sterk sammenheng mellom klasseromsdeltakelse og sosial deltakelse med jevnaldrende.

På bakgrunn av resultatene argumenteres det at sosial deltakelse blant jevnaldere er ikke et resultat av barnets forutsetninger alene, ei heller styrt av miljøets tilrettelegging. Barnets karakteristika utløser reaksjoner fra miljøet og resultatet av samspillet mellom barnet og miljøet definerer muligheten til sosial deltakelse blant jevnaldrende. Videre påpekes det i artikkelen et sirkulært hendelsesforløp, hvor barn som deltar lite med jevnaldrende har få muligheter til å utvikle og forbedre sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Manglende ferdigheter kan føre til negative reaksjoner fra miljøet og gi ytterligere vansker for deltakelse. I artikkelen påpekes også paradokset at skolens strategier for å tilrettelegge for å øke barnets kompetanse gjennom spesialundervisning og assistentbruk, samtidig reduserer barnets mulighet for sosial deltakelse med sine jevnaldrende.

**Artikkel V:**

Wendelborg C. & Kvvello, Ø. (2009) Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (elektronisk versjon)

I denne artikkelen benyttes barnas egne rapporteringer om opplevelse av sosial akseptering og intimitet med jevnaldrende (perceived social acceptance and peer

intimacy). Som i artikkel IV er det brukt SEM-analyse for å undersøke forholdene mellom barnets karakteristika og undervisningsorganisering og dette samspillet innvirkning på sosial deltakelse i fritiden og opplevelse av sosial akseptering og intimitet med jevnaldrende.

Resultatene viser en sterk sammenheng mellom deltakelse med jevnaldrende på fritiden og opplevelse av sosial akseptering og intimitet med jevnaldrende. Barnets karakteristika, representert med type og grad av funksjonsnedsettelse, har kun indirekte innvirkning på sosial deltakelse i fritiden via organisering av undervisningen. Det er også en sterk sammenheng mellom grad av klasseromsdeltakelse og deltakelse med jevnaldrende på fritiden. I artikkelen argumenterer vi for at dette kan illustrere hvor vanskelig det kan være å kompensere for sosial kontakt i en arena med sosial kontakt i en annen. Funnene indikerer at hvordan skoler organiserer undervisningen til barn med nedsatt funksjonsevne kan ha innvirkning på grad av sosial kontakt på andre arenaer og barnas opplevelse av sosial akseptering og intimitet med jevnaldrende. Særlig er det barn med utviklingshemming som får mange timer med spesialundervisning og derigjennom får redusert deltakelse i klasserommet.



## 6. DISKUSJON

I dette kapitlet vil de fem artiklene diskuteres i forhold til de overordna problemstillingene som er satt, samt i forhold til den teori og empiri som er presentert i Del I av avhandlinga.

### 6.1 Hvor får barn med funksjonsnedsettelse sitt opplæringstilbud?

Resultatene i flere av artiklene beskriver godt hvordan endringer på makronivå får følger for skoledagen til barn med nedsatt funksjonsevne. For det første har endringer og samkjøring av lovverk og nedlegging av de statlige spesialskolene ført til at flere barn bor hjemme og får opplæringstilbud i den kommunen de bor i. Samtidig indikerer flere av resultatene hvordan skolen forholder seg til de rådende utdanningspolitiske ideologier.

I artikkel I viser resultatene at i motsetning til tidligere antakelser så skjer det ikke en gradvis utskilling av elever til spesialskoler og -klasser i løpet av barneskolen. Tidligere forskning har rapportert at det er en sammenheng mellom å få opplæringstilbud i spesialskole eller spesialklasser og alder (Eaves & Ho, 1997; OECD, 2003; Tøssebro, et al., 2006). Disse funnene er basert på tverrsnittsdata, mens artikkel I er basert på longitudinal data. Forskjellene kan dermed skyldes en kohort effekt som vil si at elever blir værende i det samme skoletilbudet i løpet av barneskolen, men det er færre som begynner i spesialtilbud ved skolestart, noe som er i tråd med inkluderingsideologien. Det er mulig at det har skjedd et skifte i grad av benyttelse av spesialskoler- og klasser. Som det er vist i kapittel 3 i denne avhandlingen, viser statistikken fra GSI at det har skjedd en dobling av andel som er i slike spesialtilbud fra 2005. Denne doblingen kan skyldes endringer i rapporteringsrutiner til SSB, men det har skjedd en kraftig økning i bruk av forsterket tilbud i spesialskoler eller -klasser for ungdommer med problematferd (Jahnsen, et al., 2006).

Samtidig viser resultatene i artikkel I en klar reduksjon i klasseromsdeltakelse i løpet av barneskolen for de elevene som tilhørte vanlig skole. I intervjuene som danner grunnlag for analysene i artikkel II, forteller foreldrene til barn med nedsatt funksjonsevne og

som tilhører vanlig skole historier om økende marginalisering i løpet av barneskolen hvor barna tilbringer mindre og mindre tid sammen med jevnaldrerene.

Resultatene i denne avhandlingen tilsier dermed at det ikke er en gradvis overføring til spesialtilbud i løpet av barneskolen, men den gradvise utskillingen fra jevnaldergruppa skjer i den vanlige skolen ved at elever med nedsatt funksjonsevne deltar mindre i klasserommet i løpet av barneskolen. Dette kan illustrere hvordan skolen tilpasser seg de ideologiske føringene på makroplan. Organiseringen av opplæringstilbudet kan sies å være en ”segregerende integrering” (Haug, 1998) hvor elever med nedsatt funksjonsevne tilhører vanlig skole, men skal tilpasses skolen og hvor elevens tilkortkommenhet kompenseres med enetimer og opplæring utenfor jevnaldergruppa. En slik praksis kan tolkes som skolens strategi for å håndtere spenningen mellom den rådende inkluderingsideologien og å opprettholde eksisterende praksis. Samtidig kan det være et eksempel på resultatet av det ideologiske utdanningspolitiske krysspress skolens personale kan oppleve, hvor de er satt til å oppnå idealet om inkluderende opplæring, samtidig som dagens utdanningspolitikk blir mer markeds- og konkurranseorientert, liberal og individualisert.

Problemstillingen om hvor barna får sitt opplæringstilbud er utpreget deskriptiv og diskuteres derfor ikke videre her i forhold til et sosialøkologisk perspektiv. Den diskusjonen blir tatt opp i problemstillingen som omhandler faktorer som kan forklaringen av organiseringen av opplæringstilbudet.

## **6.2 Hvilke faktorer kan forklare organiseringen av opplæringstilbudet til barn med funksjonsnedsettelse**

Artikkel I viste at grad av funksjonsnedsettelse og type funksjonsnedsettelse er faktorer som hadde størst forklaringsverdi på om barnet ble plassert i vanlig skole og vanlig klasse eller i en spesialskole eller –klasse. Barn med store funksjonsvansker og barn utviklingshemming, sammensatte funksjonsvansker eller de som var kategorisert som å ha annen funksjonshemming hadde større sannsynlighet til å være i spesialskole eller –klasse sett i forhold til barn med fysiske funksjonsnedsettelser. Imidlertid er det også



forhold som ikke er en forutsetning eller egenskap ved barnet som er med å forklare skoleplassering: Dersom barnet bor i kommuner med mange innbyggere er det mer sannsynlig at barnet får et spesialtilbud ved skolestart. Det skyldes nok at det ikke er et stort nok elevgrunnlag for at et spesialisert tilbud er kostnadseffektivt samt at elever i spredtbygde kommuner sannsynligvis må transporteres lengre til et sentralisert tilbud, enn i kommuner med tettere befolkningsgrunnlag. Dette kan gi uheldige sosiale effekter dersom skoletilbudet er langt fra det nærmiljøet barnet bor i. At det er sammenheng mellom befolkningstetthet og andel elever i spesialskoler og -klasser er funnet også mellom nasjoner (Meijer & De Jager, 2001).

Disse funnene viser to makroforhold som påvirker organiseringen av opplæringstilbudet til barn med funksjonshemming. Det første er et utdanningspolitisk krysspress som på den ene siden fronter inkludering og på den andre siden er markeds- og konkurranseorientert. Dette kan være to motstridende mål som på den ene siden fører barn med særskilte behov inn i den vanlige skolen og på den andre side føre dem ut av klasserommet. Det andre makroforholdet er befolkningstetthet og kommunestørrelse. Selv om det kan være politiske og ideologiske forskjeller mellom kommuner med ulik befolkningstetthet er det nok ikke bare dette som forklarer ulik praksis i skoleplassering for barn med nedsatt funksjonsevne. Dette støttes i funnet i Artikkel I om at i tidlig barneskole er det en positiv sammenheng mellom befolkningstetthet og klasseromsdeltakelse i vanlig skole. Dette betyr at barn med nedsatt funksjonsevne som bor i spredtbygde kommuner lettere blir tatt ut av klasserommet tidlig i barneskolen. Dette kan skyldes at barna med de tyngste funksjonsvanskene er i vanlig skole i motsetning til de i folketette kommuner. Segregeringen skjer dermed i den vanlige skolen og ikke overføring til spesialskoler eller -klasser. Strategien kan dermed sies å være lignende i både spredtbygde og folketette kommuner – de mest problematiske elevene blir distansert fra jevnaldrende.

I de rene kvantitative artiklene (Artikkel I, IV og V) viser resultatene at det er en sammenheng mellom grad av funksjonsvanske og type funksjonsnedsettelse og klasseromsdeltakelse, hvor de med fysiske funksjonsnedsettelse deltar mer. Dette er resultater som også kommer fram i de kvalitative dataene i Artikkel II og III. Men det

som kommer tydelig fram i resultatene i denne avhandlingen er den relative betydningen av barnets funksjonsnedsettelse og grad av funksjonsvanske. Det skal ikke stikkes under en stol at type og grad av funksjonsnedsettelse har betydning for klasseromsdeltakelse i vanlig skole, men denne betydningen blir forsterket gjennom antall timer med spesialundervisning.

I artikkel I kommer det fram at antall timer spesialundervisning er det forholdet som har størst forklaringsverdi (Betaverdi/effektstørrelse) på klasseromsdeltakelse i tidlig barneskole. Antall timer spesialundervisning har sterkere negativ effekt på klasseromsdeltakelse i slutten av barneskolen, samtidig som de som har spesialundervisning får flere timer etter hvert som de blir eldre (Artikkel I og II). I tillegg til flere timer spesialundervisning sent i barneskolen, beskriver foreldre i de kvalitative intervjuene en bevegelse fra å gi spesialundervisning i selve klasserommet i tidlig barneskolealder til å gi spesialundervisning distansert fra jevnaldrende senere i barneskolen (Artikkel II).

I stianalysene i Artikkel IV og V viser resultatene hvordan grad og type funksjonsvanske virker indirekte på klasseromsdeltakelse via antall timer spesialundervisning. Funnene i denne avhandlingen indikerer enkelt sagt at dersom to barn med samme type og samme grad av funksjonsvanske vil det barnet som har flest timer spesialundervisning delta minst i klasserommet sammen med jevnaldrende. Dette er et tankekors særlig med tanke på funn som gir inntrykk av at hvem som får spesialundervisning er ganske tilfeldig (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

Spesialundervisning har sitt utgangspunkt i en individuell og medisinsk forståelse av funksjonshemming og særskilte behov (Haug, 1999a). En slik forståelse av funksjonshemming legger føringer for individrettede tiltak i forhold til barn med funksjonshemming og særskilte behov. Individretta tiltak anses innenfor denne forståelsesmodellen å være mest hensiktsmessig for å reparere barnets vansker slik at det lettere kan fungere og delta på arenaer sammen med andre barn. Innenfor skolen vil dette si at barn med særskilte behov tas ut av klasserommet for trening, spesialundervisning og støtte. Dette kan forklare sammenhengen mellom antall timer spesialundervisning og klasseromsdeltakelse, men det gir ikke hele bildet. Å legge all

skylden på spesialundervisning og spesialpedagoger for en segregerende organisering av undervisningen til barn med funksjonsnedsettelse er urettferdig. Tross alt er spesialundervisning for de elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen.

I artikkel II vises det til at relasjonen mellom barn med nedsatt funksjonsevne og skolen endres etter hvert som barnet blir eldre. Barn med særlig utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker holder ikke den faglige progresjonen som det forventes av barn etter hvert som de blir eldre. Det blir et økende gap mellom barnet med funksjonsvanske og skolens krav. Dette illustreres også ved at foreldrene til barn med utviklingshemming og sammensatte funksjonsvansker vurderer graden av funksjonsvanske som større sent i barneskolen sett i forhold til tidlig barneskolealder. Dette kan selvfølgelig skyldes at barna har blitt "dårligere", men like sannsynlig, om ikke mer, er det at det relative gapet mellom barnets forutsetning og miljøets krav har blitt større. Funksjonshemmingen blir dermed definert i forhold til det relative forholdet mellom individets forutsetninger og miljøets krav.

Endringen i relasjonen mellom barn med funksjonsnedsettelse og skolens krav gjør at skolen forholder seg til barnet på en annen måte. Det er vist at det gis flere timer med spesialundervisning etter hvert som barnet blir eldre, men det kan også argumenteres med at skolens forståelse av funksjonshemming og særskilte behov endrer seg. Eller i hvert fall konsekvensene av forståelsen endrer seg. Tidlig i barneskolen, når verken kravene eller forskjellene i jevnaldergruppa er så store, tilpasses miljøet i større grad barna i jevnaldergruppa. Når forskjellene og kravene øker, rettes fokus mer mot individet. I stedet for å tilpasse miljøet til barnets forutsetning blir problemet definert til å ligge hos barnet og en individuell forståelse av funksjonshemming og særskilte behov. Byrden ved inkludering blir lagt på den enkelte elev med særskilt behov og en spesiallærer eller assistent, mens lite blir gjort i den gruppen inkluderingsprosessen skal foregå (jfr. (Emanuelsson, 1998))

Når relasjonen mellom barnet og skolen endres gir dette konsekvenser i organiseringen av undervisningen til barnet med nedsatt funksjonsevne. I artikkel II beskrives hvordan ansvaret for barn med funksjonsvansker overføres fra klassens kontaktlærer til assistent

eller spesialpedagog, med medfølgende reduksjon i klasseromsdeltakelse. Kontaktlærer står i fare for å inneha mindre kunnskap om barnet med funksjonshemmings situasjon både faglig og sosialt. Dette er en utvikling som det ser ut til å forsterke seg etter hvert som barnet blir eldre og som vanskeliggjør inkludering. Skolens og lærernes forståelse av funksjonshemming og særskilte behov har dermed innvirkning på organiseringen av opplæringstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne og deltakelse i skoleaktiviteter sammen med jevnaldergruppa.

Samtidig som kontaktlærer minsker sin kunnskap om barnet med funksjonsnedsettelse, reduseres foreldrenes innsikt over forhold i klasserommet. I artikkel II forteller far til Bård, en gutt med utviklingshemming, om hvordan han som far blir marginalisert i foreldresamarbeidet. Samtlige foreldre i Bårds klasse fikk fordelt oppgaver ved feiring av 17. mai utenom far til Bård, på grunn av Bårds marginaliserte rolle i klassen. Marginalisering av barnet kan medføre marginalisering av foreldre og er eksempel på hvordan forhold i eksosystem, system som individet ikke er direkte kontakt med, kan påvirke forhold i system individet er i kontakt med (mikrosystem). I livsløpsutviklingsteori, som er en teori innenfor transaksjonsmodellen, omtales dette som "Linked lives", som handler om at hendelser, positive eller negative, kan gi utslag i andre familiemedlemmers liv og levned (Elder, 1998).

Det relative gapet mellom barnet med nedsatt funksjonsevne og miljøets krav er ikke bare relatert til skolen som system. Barn, særlig med utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker, blir også i økende grad forskjellig fra sine jevnaldrende. Kravene øker også i jevnaldergruppa etter hvert som de blir eldre. Interesser endrer seg og en må på en helt annen måte gjøre seg kvalifisert til deltakelse i sen barneskolealder sett i forhold til tidlig. Artikkel III viser hvordan barn med nedsatt funksjonsevne fysisk sett blir fjernere fra andre barn, samtidig som det skjer endringer i relasjonene mellom barn etter hvert som de blir eldre som gjør det vanskeligere for disse barna å delta. Dette medfører en forsterkende spiraleffekt hvor barn får færre muligheter til å kvalifisere seg og å trene på sosiale relasjoner, samtidig som reglene for de sosiale relasjonene blir mer raffinerte.

Teorier innen transaksjonsmodellen viser at individets forutsetninger fremkaller ulike reaksjoner fra miljø og personer som det har relasjoner til i som foregår i en økologisk kontekst (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Lerner, 1996). Resultatene i denne avhandlingen viser at hvordan miljøet reagerer og responderer på barn med funksjonsnedsettelse er i høy grad betinget av den kulturelle og historiske konteksten vi befinner oss i. Bare det at problemstillingen om hvor barn med nedsatt funksjonsevne får sitt opplæringstilbud er aktuelt, skyldes gradvise endringer om hvordan samfunnet forholder seg til personer som er annerledes (jfr Cohen, 1985) og strømninger som var kritiske til institusjonalisering og som frontet normalisering integrering og inkludering. Eksempelvis er det få internatspesialskolene for barn med funksjonsnedsettelse, som har ført til at barn med nedsatt funksjonsevne ikke lenger må flytte for å få et opplæringstilbud.

Selv om vi i dag har en rådende inkluderingsideologi som omgir det opplæringstilbudet som blir gitt til barn med funksjonsnedsettelse, betyr ikke det at denne makropåvirkningen innfris i skolene (mikrosystem). Like fullt påvirker den relasjonen mellom elev og miljø. Selv om vi i prinsippet skal ha et større mangfold i nærskolene, forholder mange skoler seg til den ideologien ved å skape distanse mellom elever med særskilte behov og andre elever innenfor den vanlige skolen.

Samtidig er det tegn som viser at inkluderingsideologien mister fotfeste. Offisiell statistikk indikerer at det er en økende tendens til å skille krevende elever fra andre jevnaldrende ved å gi et opplæringstilbud i spesialskoler eller spesialklasser. Dette betyr ikke at makrostrukturer ikke virker inn på skolene, heller tvert om. Det kan se ut som at det er flere makrostrukturer eller ideologier som utøver et krysspress på kommuner og skoler. Som vist tidligere i del I i avhandlingen, står idealet om inkluderende opplæring sentralt, samtidig som dagens utdanningspolitikk blir mer markeds- og konkurranseorientert, liberal og individualisert (jfr. (Arnesen & Lundahl, 2006; Telhaug, 1994b; Telhaug & Mediås, 2003; Telhaug, et al., 2004, 2006) ).

Skolene skal være inkluderende samtidig som skolene blir i økende grad vurdert ut fra faglige prestasjoner på sine elever. Collin-Hansen (2008) har analysert i hvilken grad ulikt lovverk er egnet til å sikre at barnets rett og plikt til opplæring blir realisert og til å

motvirke at barnet blir marginalisert i skolen. Hun konkluderer med at skolens ansvar for barnets sosiale utvikling har vært langt dårligere enn for den faglige utviklingen. Dette forstår hun ved at skolens fokus har primært vært rettet mot elevenes faglige utvikling og skolene nærmest har en rett til å beskytte seg selv mot de sosialt utfordrende elevene.

I et slikt ideologisk krysspress finner vi barn med nedsatt funksjonsevne og deres lærere. Det ser ut til at barn med nedsatt funksjonsevne blir mer faglig og sosialt utfordrende for skolen etter hvert som de blir eldre. Denne utfordringen får konsekvenser for organiseringen av opplæringstilbudet i vanlige skoler ved at ansvaret for de utfordrende elevene blir overført til spesialpedagoger og assistenter. Kontaktlærer "skyver" særlig utfordrende elever ut av klasserommet, mens spesialpedagoger "trekker" dem ut. Dette står i motsetning til inkluderingsideologien, men mer i tråd med en mer konkurranseorientert og individualisert utdanningsideologi og forståelse av det eksisterende lovverk.

### **6.3 Sammenheng mellom opplæringstilbud og deltakelse med jevnaldrende**

En av bærebjelkene i sosialøkologi er at et individs utvikling og utviklingsbetingelser påvirkes av forholdet mellom flere mikrosystem eller arenaer som individet befinner seg i. Den tredje problemstillingen i denne avhandlingen omhandler hvordan forhold i et mikrosystem gir konsekvenser for samspill i et annet og konsekvenser av dette; om skolens organisering av opplæringstilbudet til barn med funksjonsnedsettelse har innvirkning på deltakelse med jevnaldrende i skole og fritid og barnas opplevelse av sosial aksept og intimitet med jevnaldrende.

I artikkel V viser resultatene at det er en sterk positiv sammenheng mellom sosial deltakelse i fritiden og egenrapportert opplevelse av sosial aksept og intimitet med jevnaldrende. Klasseromsdeltakelse har ikke direkte innvirkning på egenrapportert opplevelse av sosial aksept og intimitet, men indirekte ved at klasseromsdeltakelse har en positiv sammenheng med sosial deltakelse med jevnaldrende på fritiden. Tilsvarende funn er gjort i artikkel IV hvor det er en positiv sammenheng mellom

klasseromsdeltakelse og sosial deltakelse med jevnaldrende i skole og fritid vurdert av foreldre. I forrige delkapittel er det beskrevet faktorer som har innvirkning på klasseromsdeltakelse. Funnene i artikkel IV og V viser klart at organiseringen av opplæringstilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne har sammenheng med sosial deltakelse i jevnaldergruppa på skole og fritid, samt egenrapportert opplevelse av sosial aksept og intimitet med jevnaldrende.

Med en sosialøkologisk forståelse av oppvekstbetingelser, funksjonshemming og inkludering, hvor dette er resultat av en pågående transaksjonsprosess mellom barn og miljø, vektlegges barnet som en aktiv handlende aktør. Resultatene i denne avhandlingen viser at barnet likevel er i stor grad priggitt det miljøet det befinner seg i. Det er miljøet som i stor grad legger føringer for barnets handlingsrom og oppvekstbetingelser. Riktignok er det vist til i forrige delkapittel en sammenheng mellom barnets type og grad av funksjonsvanske og organisering av opplæringstilbudet. En slik transaksjonsprosess er utpreget passiv fra barnets side, men det er også eksempler hvor barnet er mer aktiv i forhandlingsprosessen og i utforming av sine egne oppvekstbetingelser. I Artikkel III fortelles historien om Anders som kompenserte for reduserte ferdigheter ved å ha kunnskap og kompetanse om fotball og derigjennom fikk tilgang på verdsatte roller. Tilsvarende resultat fant Söderström (2009) hvor interesse og kompetanse i online dataspill ble brukt for å bryte ned barriere for deltakelse og å opparbeide seg verdsatte roller for personer med bevegelseshemming.

Resultatene i denne avhandlingen viser at deltakelse for barn med nedsatt funksjonsevne ikke bare er avhengig av hvordan miljøet påvirker barnet, men heller ikke bare barnets type og grad av funksjonsvanske. Barnets egenskaper og forutsetninger har innvirkning på miljøets imøtekommenhet og dermed også mulighet for sosial deltakelse med jevnaldrende på skole og fritid. Sosial deltakelse kan ses på som en verdi i seg selv, som fundamentale behov og som beskyttelsesfaktor mot utvikling av dårlig psykisk helse (Anderman, 2002; Baumeister & Leary, 1995). Barna selv rapporterer i artikkel V at det er en sammenheng mellom sosial deltakelse og opplevelse av sosial aksept og grad av intimitet med jevnaldrende som er en dimensjon av opplevelse av ensomhet (Hayden, 1989).

## 6.4 Avslutning

Denne avhandlingen viser at opplæringstilbudet er preget av de rådende ideologiene innen utdanningspolitikken og –retorikken. Imidlertid er det flere motvirkende ideologier som har innvirkning på hvordan det er å vokse opp med funksjonshemming i skolen. Både skolens ansatte og barn med funksjonshemming er i et krysspress mellom inkluderingsideologien og en mer konkurranseorientert og individualisert utdanningsideologi.

Selv om det er sjeldent med internatskoler, er det skjedd små endringer i andel elever som får sitt opplæringstilbud i spesialskoler og -klasser. Det kan til og med se ut som det har skjedd en økning i bruk av spesialskoler og -klasser. Samtidig foregår det en segregering i den vanlige skolen hvor flere barn med funksjonshemming i mindre grad deltar i aktiviteter med jevnaldrende etter hvert som de blir eldre. Dette har ikke bare innvirkning på oppvekstbetingelsene i skolen, men også på andre arenaer sammen med jevnaldrende. Sosialøkologi har et helhetlig perspektiv på oppvekst og viser hvordan ulike system står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Resultatene i denne avhandlingen viser dette gjensidige påvirkningsforholdet og hvordan organisering av opplæringstilbudet kan ha innvirkning på oppvekstbetingelser i fritid.

Bronfenbrenner og Morris (1998) påpeker at i kraft av individets fortsetninger og egenskaper vil individet både være en produsent og resultat av utvikling. Som vist til tidligere i Del I av avhandlingen kan barns egenskaper og forutsetninger være viktige for å sette i gang, fremme eller hindre samt vedlikeholde proksimale prosesser. Proksimale prosesser foregår over tid og er avgjørende for utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ved at forhandlingsprosessene mellom barns forutsetninger og miljøets krav ofte resulterer i at barn med nedsatt funksjonsevne, særlig barn med utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker, får redusert mulighet til å delta sammen med jevnaldre, kan dette føre til en ytterligere distansering fra jevnaldergruppa. Det sosiale miljøet kan være avgjørende for å utvikle sosiale ferdigheter og sosial kompetanse (Bronson, Hauser-Cram, & Warfield, 1997; Guralnick, 1999) og redusert muligheter for deltakelse med jevnaldrende kan dermed minske muligheter for igangsetting av proksimale prosesser med jevnaldrende. Derigjennom kan muligheten til å utvikle sosial



kompetanse også reduseres og det relative gapet mellom barn med nedsatt funksjonsevne står i fare for å øke ytterligere.

Det at barn med funksjonshemming marginaliseres i skolen betyr ikke at inkludering har feilet. Det virker heller som om at skolesystemene ikke har forsøkt å gjøre tilpasninger; det er elevene som skal tilpasses skolen og skolens krav, mens skolen opprettholder eksisterende undervisningspraksis. For å lykkes bedre med inkludering er det nødvendig at skoler åpner opp for mangfoldet og lar samtlige barn møte optimale utviklings og læremiljø i samme skole og tilhøre den samme skolekulturen. Dette krever, jfr Emanuelsson (1998), at skolens hovedmål er å jobbe mot mål basert på ideologien om demokrati hvor alle er likeverdige og har lik rett til å delta i samfunnslivet.



## Litteratur

- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211 - 229.
- Almquist, L., & Granlund, M. (2005). Participation in school environment of children and youth with disabilities: A person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(3), 305-314.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of educational psychology*, 94(4), 795-809.
- Arnesen, A.-L., & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baker, E. T., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
- Borge, A. I. H., Samuelsen, S. A., & Rutter, M. (2001). Observer variance within families: confluence among maternal, paternal and child ratings. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 10(1), 11-21.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International journal of social research methodology*, 8(3), 173-184.
- Brevik, I. (1997). *Funksjonshemmedes omsorgssituasjon. En undersøkelse av mottakere av hjelpestønad*. NIBR prosjektrapport 1997:28. Oslo: NIBR.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. I R. Vasta (Red.), *Six theories of child development : revised formulations and current issues* (s. 187-249). London: Jessica Kingsley Publ.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (5 ed., Vol. 1, s. 993-1028). New York: Wiley.
- Bronson, M. B., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (1997). Classrooms matter: relations between the classroom environment and the social and mastery behavior of five-year-old children with disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(3), 331-348.
- Bø, I., & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education, 18*(2), 197 - 208.
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: a Meta-Analysis. *Journal of Special Education, 14*(3), 295-309.
- Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing Peer Interactions for Students With Severe Disabilities Via Paraprofessional Training. *Exceptional Children, 71*(4), 431-444.
- Cohen, S. (1985). *Visions of social control: crime, punishment and classification*. Cambridge: Polity Press.
- Collin-Hansen, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen*. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 1-32). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dickinson, H. O., Parkinson, K. N., Ravens-Sieberer, U., Schirripa, G., Thyen, U., Arnaud, C., et al. (2007). Self-reported quality of life of 8-12-year-old children with cerebral palsy: a cross-sectional European study. *The Lancet, 369*(9580), 2171-2178.
- Dolva, A.-S. (2009). *Children with Down syndrome in mainstream schools: conditions influencing participation*. Karolinska Institutet, Stockholm.
- Eaves, L. C., & Ho, H. H. (1997). School Placement and Academic Achievement in Children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9*(4), 277-291.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child development, 69*(1), 1-12.

- Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation -- inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 95-105.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., Kitching, A., & Eloff, I. (2005). Parents' Experiences of Their Rights in the Implementation of Inclusive Education in South Africa. *School psychology international*, 26(4), 459-477.
- Eriksson, L. (2006). *Participation and disability: A study of participation in school for children and youth with disabilities*. Karolinska institutet, Stockholm.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in Everyday School Activities For Children With and Without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485-502.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153 - 162.
- Farrell, P., Dyson, A., F., P., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109 - 120.
- Findling, R. L., Youngstrom, E. A., Danielson, C. K., DelPorto-Bedoya, D., Papish-David, R., Townsend, L., et al. (2002). Clinical decision-making using the General Behavior Inventory in juvenile bipolarity. *Bipolar Disorders*, 4(1), 34-42.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction*. N.Y.: Longman.
- Ghesquière, P., Moors, G., Maes, B., & Vandenberghe, R. (2002). Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools: a multiple case study. *Educational Review*, 54(1), 47-56.
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 20(1), 10-26.
- Gjessing, H. G. (1974). Om sanering av spesialundervisning, og om alternative tilbud. *Skolepsykologi*, 4.

- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer Relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Gustavsson, A. (2004). The role of theory in disability research -springboard or strait-jacket? *Scandinavian journal of disability research*, 6(1), 55-70.
- Gustavsson, A., Tøssebro, J., & Traustadóttir, R. (2005). Introduction: approaches and perspectives in Nordic disability research. I A. Gustavsson, J. Sandvin, R. Traustaóttir & J. Tøssebro (Red.), *Resistance, reflection and change : Nordic disability research* (s. 23-44). Lund: Studentlitteratur.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 397-407.
- Haug, P. (1998). *St. meld. nr 23 (1997-98): spesial eller undervisning*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Haug, P. (1999a). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231-239.
- Haug, P. (1999b). *Spesialundervisning i grunnskulen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur.
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., & Krauss, M. W. (2001). *Children with disabilities: a longitudinal study of child development and parent well-being*. Boston, Mass.: Blackwell.
- Hayden, L. (1989). *The development of the Relational Provisions Loneliness Questionnaire for Children*. Ontario, Canada: Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8(3), 194 - 200.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. I C. J. W. Meijer, S. J. Pijl & S. Hegarty (Red.), *New perspectives in special education: a six-country study of integration* (s. 125-131). London: Routledge.

- Hegarty, S., Pocklington, K., & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school* UK:Windsor: NFER-Nelson.
- Hemmingson, H., & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child care, health and development*, 28(1), 57-63.
- Hemmingsson, H., Borell, L., & Gustavsson, A. (2003). Participation in school: School assistants creating opportunities and obstacles for pupils with disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 23(3), 88-98.
- Horrocks, J., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' Attitudes Regarding Inclusion of Children with Autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Innst.O.nr.126 (2002-2003). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om større lokal handlefridom i grunnopplæringa.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen : forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon* Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, N.J.: Scientific Software International.
- Kahana, S. Y., Youngstrom, E. A., Findling, R. L., & Calabrese, J. R. (2003). Employing Parent, Teacher, and Youth Self-Report Checklists in Identifying Pediatric Bipolar Spectrum Disorders: An Examination of Diagnostic Accuracy and Clinical Utility. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 13(4), 471-488.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J., & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of integration put to the test: differences in academic and psychosocial development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 193 - 205.
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to Full Inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(2), 201-214.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer Relations Across Contexts: Individual-Network Homophily and Network Inclusion In and After School. *Child Development*, 74(5), 1328-1343.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge. 2 utg.* Oslo: Universitetsforl.

- Koster, M., Pijl, S., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 31 - 46.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativstudie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldre[n]de og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: Mennesker og miljø utvikler hverandre. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekst. Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 203-231). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø., & Wendelborg, C. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen : belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø*. NTF-rapport 2002:4, Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Lerner, R. M. (1996). Relative Plasticity, Integration, Temporality, and Diversity in Human Development: A Developmental Contextual Perspective about Theory, Process and Method. *Developmental psychology, 32*(4), 781-786.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (s. 1-24). New York: Wiley.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development. 3 utg.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 271-285.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1-24.
- Lundeby, H. (1998). *Barn med funksjonshemming,- et annerledes familieliv?: foreldreperspektiv på barnehage, familie og hjelpeapparat: "Å vokse opp med funksjonshemming", delrapport 1*. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.



- Lundeby, H. (1999). *Spørreskjemaundersøkelse blant foreldre til førskolebarn med funksjonshemming. Gjennomføring og frekvensfordeling. Landsdekkende utvalg, første datainnsamling*. . Notat nr. 1 i prosjektet "Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge". Trondheim: ISA, NTNU.
- Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå? I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 102-133). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lundeby, H. (2008). *Foreldre med funksjonshemmete barn: en studie av familiemønster, yrkesaktivitet og møter med hjelpeapparatet*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, NTNU, Trondheim.
- Lundeby, H., & Engan, E. T. (2003). *Spørreskjemaundersøkelse blant foreldre til barn med funksjonsnedsettelse. En longitudinell studie. Gjennomføring og frekvensfordeling*: ISH, NTNU.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 : rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Meijer, C. J. W., & De Jager, B. (2001). Population density and special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 143-148.
- Mesibov, G., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor : om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer till kamrater*. Stockholm: Stockholm universitet.
- Norges-Handikappforbund (2003). *Skolebygg for alle*. Oslo: Norges Handikappforbund
- Norges-Handikappforbund (2005). *Fokus på skolebygg*. Oslo: Norges Handikappforbund
- Norwich, B. (2008a). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287 - 304.
- Norwich, B. (2008b). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136.
- NOS (1994). *Historisk statistikk 1994*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.

- NOU.nr.14 (1995). *Fylkeskommunale langtidsinstitusjoner Somatiske spesialsykehjem, psykiatriske sykehjem og psykiatrisk privatpleie*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- OECD (2003). *Diversity, inclusion and equity: Insights from special needs provision*. Paris: OECD.
- Ot.prp.nr.49 (1987-88). *Midlertidig lov om avvikling av institusjoner og kontrakter om privatpleie under det fylkeskommunale helsevernet for psykisk utviklingshemmede*.
- Ot.prp.nr.64 (1973-74). *Om lov om brigde i lov 13. juni 1969 om grunnskolen*.
- Ot.prp.nr.67 (2002-2003). *Om større lokal handlefrihet i grunnsopplæringa*.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Pijl, S. J., & Meijer, C. J. W. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs Education*, 6(2), 100-111.
- Pijl, Y. J., & Pijl, S. J. (1998). Are Pupils in Special Education Too "Special" for Regular Education? *International review of education*, 44(1), 5-20.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203.
- Rikstrygdeverket (1998). *Trygdestatistik årbok [Yearbook of the Social Security Administration]*. Oslo: Rikstrygdeverket.
- Ring, E., & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: a case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 41-56.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shevlin, M., Kenny, M., & McNeela, E. (2002). Curriculum Access for Pupils with Disabilities: an Irish experience. *Disability & Society*, 17(2), 159-169.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., McMillen, J. S., & Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: a national survey of participation in school activities. *Disability & Rehabilitation*, 23(2), 49-63.
- Simonsen, E. (2007). Innledning I E. Simonsen & B. H. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen* (s. 7-28). Oslo: Unipub forlag.

- Skårbrevik, K. J. (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden: evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Rapport nr. 14: Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Smoot, S. L. (2003). An Outcome Measure for the Social Goals of Inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23, 15-22.
- St.meld.nr.42 (1965-66). *Om utbygging av spesialskolene*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld.nr.54 (1989-90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke og undervisningsdepartementet.
- St.meld.nr.88 (1966-67). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Söder, M. (1999). *Specialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella: syntesrapport till och om forskningsprogrammet "Specialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling", Norges forskningsråd*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Söderström, S. (2009). The significance of ICT in disabled youth's identity negotiations. *Scandinavian journal of disability research*, 11(2), 131-144.
- Telhaug, A. O. (1994a). *Norsk skoleutvikling etter 1945: utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, A. O. (1994b). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen: studier i 1990-årenes utdanningspolitikk*. Oslo: Didakta.
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141-158.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283.
- Tews, L., & Lupart, J. (2008). Students With Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Education Settings1. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39-46.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tøssebro, J. (1996). *En bedre hverdag?: utviklingshemmedes levekår etter HVPU-reformen*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Tøssebro, J. (1999). Epilog - refleksjoner over status innen norsk forskning om spesialundervisning. I P. Haug, J. Tøssebro & M. Dalen (Red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga* (s. 258-274). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2003). Utviklingshemmede i norsk skole *För den jag är - om utbildning och utveclingsstörning* (Bilag 5). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tøssebro, J. (2004). Introduksjon. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 11-42). Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming - i kontekst. I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (s. 11-38). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J., Engan, E., & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75-101). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395 - 414.
- Von Tetzchner, S. (2004). Pedagogisk-psykologisk arbeid med funksjonshemmede barn i skolen. . *Skolepsykologi*(5), 3-20
- Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burly, S., Barnes, C., Corker, M., Davis, J., et al. (1999). Final Report: life as a disabled child: a qualitative study of young people's experiences and perspectives. . <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/projects/children/report.rtf>.
- Wendelborg, C. (2006). Full deltakelse for alle? Delrapport opplæring og utdanning *Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001-2006. Del 2* (s. 178-242). Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.

- Wågø, S., Høyland, K., & Dale, S. Ø. (2005). *Universell utforming av skolebygg: med Strindheim skole som studieobjekt*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Arkitektur og byggtknikk.
- Yoshikawa, H., Weisner, T. S., Kalil, A., & Way, N. (2008). Mixing qualitative and quantitative research in developmental science: Uses and methodological choices. *Developmental Psychology*, 44(2), 344-354.
- Youngstrom, E. A., Findling, R. L., & Calabrese, J. R. (2003). Who Are the Comorbid Adolescents? Agreement Between Psychiatric Diagnosis, Youth, Parent, and Teacher Report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 231-245.
- Ytterhus, B., & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole* Trondheim: NTNU, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Ytterhus, B., Wendelborg, C., & Lundeby, H. (2008). Managing turning-points and transitions in childhood and parenthood – insights from families with disabled children in Norway. *Disability & Society*, 23(6), 625-636.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145 - 170.
- Østrem, K. (1998). *Hvordan opplever foreldre til barn med store funksjonshemninger møtet med skolen?* Rapport: Oslo: Funksjonshemmete barns foreldreforening.
- Aagre, W. W., & Bugge, T. (1993). *Fritidspedagogikk : fokus på barne- og ungdomskulturen* Oslo: TANO.



## DEL II





**Artikkel I**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008): School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 305-319

Is not included due to copyright



**Artikkel II**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (Resubmitted): Marginalisation processes in inclusive education in Norway– a longitudinal study of classroom participation. Sendt til *Disability and Society* – Akseptert forutsatt mindre endringer. Resubmitted i slik den foreligger her 1. Oktober 2009

Is not included due to copyright

## **Marginalisation processes in inclusive education in Norway– a longitudinal study of classroom participation**

*Christian Wendelborg & Jan Tøssebro*

### **Abstract**

The aim of this paper to describe the classroom participation of primary school children with disabilities who attend regular schools in Norway; to explore how relations between children with disabilities and their environment change, and further to chart how schools act in response to such change. The analyses are based on a life course study based on data gathered from interviews and questionnaires given to the parents of children with disabilities born in the period between 1993 and 1995. The results show an increasing marginalisation of children with disabilities who receive their primary school education at regular schools. Despite the fact that public policies in Norway are based on a relational understanding of disability, thus suggesting that educators would make considerable efforts to accommodate children with disabilities in regular schools, the reality is that schools take an individual approach to children with disabilities which reflects a medical understanding of disability.

Inclusion, disabilities, marginalisation, longitudinal, classroom participation



**Artikkel III**

Wendelborg, C. & B. Ytterhus (2009): Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I J. Tøssebro (red.) *Funksjonshemming: politikk, arbeidsliv og hverdagsliv* (s165-178). Oslo: Universitetsforlaget





## Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge

Christian Wendelborg og Borgunn Ytterhus

*Astrid er en jente med Down syndrom som går på en vanlig kommunal skole i Utkant-Norge. Da Astrid var syv år, fortalte hennes mor glad og fornøyd om Astrids forhold til sine klassekamerater: «Å ja da. De ringer og spør om de får være med henne heim og ... Så hun virker veldig sånn godtatt ... Jeg trenger ikke gjøre noe, ja, det går veldig av seg sjøl ...» Fire år senere er situasjonen en annen; moren til Astrid forteller oppgitt: «Men du ser jo det der at etter hvert som de blir eldre, så er ikke hun første prioritet å være i lag med. Det legger en jo merke til, å ja, det er helt annet i første og andre [årstrinn], for da er de unger på en helt annen måte.»*

Til tross for en sterk inkluderingsideologi, som sier at alle barn skal ha muligheten til å være på samme arena som alle andre barn, er fortellingen om oppveksten til barn med funksjonsnedsettelse ofte en historie om tiltakende marginalisering og lav deltakelse sammen med jevnaldrende. Astrids fortelling viser at den sosiale siden av inkludering blir vanskeligere etter hvert som barna blir eldre, og denne endringen kan knyttes til flere ulike, men sammenfallende, sosiale og strukturelle prosesser. I dette kapitlet bidrar vi med forklaringer på hvorfor sosial inkludering blir vanskeligere med alderen. Dette gjør vi ved for det første å synliggjøre hvordan rammene for deltakelse i barnehage og skole

endres gjennom oppveksten, det vil si hvor funksjonshemmete barn blir plassert og fysisk befinner seg i forhold til jevnaldrende, og hvordan dette påvirker deres sosiale liv på andre arenaer, og for det andre å vise hvordan samspillslogikken mellom barn endrer seg og får følger for sosialt samvær med jevnaldrende etter hvert som barna blir eldre. Kapitlet retter søkelyset mot barn og unge med enten bevegelseshemming, utviklingshemming eller sammensatte vansker og illustrerer hvordan barns ulike oppvekstarenaer påvirker hverandre gjensidig, og at sosial deltakelse på skolen er viktig også for barns og unges muligheter for deltakelse på andre arenaer.

I tråd med rådende definisjoner i norske offentlige dokument vil vi i dette kapitlet ha en relasjonell forståelse av funksjonshemming. En relasjonell modell av funksjonshemming understreker den komplekse og situerte interaksjonen mellom individets egenskaper og dets omgivelser.

Funksjonshemmingen springer ut fra et misforhold mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav og egenskaper. Det har videre skjedd en omlegging av politikk og tjenester overfor funksjonshemmete. Integrering og normalisering har vært sentrale mål i politikken overfor funksjonshemmete siden slutten av 1960-tallet. Idealet er nå blitt at barrierer skal brytes ned, slik at funksjonshemmete kan delta mest mulig på de samme arenaene som andre.

### **Hvordan er kunnskapen i dette kapitlet frembrakt?**

Dette kapitlet baseres på både kvantitative og kvalitative longitudinelle data. Vi har data som strekker seg fra da barna var i barnehagen, til da de gikk ut av grunnskolens barnetrinn, det vil si ut sjuende klassetrinn (tre til tolv år).

Dataene som danner grunnlaget for kapitlet, er samlet inn gjennom to ulike prosjekt. Det første prosjektet er «Å vokse opp med funksjonshemming», hvor vi følger om lag 600 barn med funksjonsnedsettelse og deres familier gjennom hele oppveksten. Barna er født i perioden 1993 til 1995, og dataene er samlet inn i 1998/99, 2002/03 og 2006/07. Foreldre til 31 av disse barna er intervjuet da barnet var i barnehagen, tidlig i barnetrinnet og i slutten av barnetrinnet (mellomtrinnet). De andre foreldrene fikk tilsendt spørreskjema på de samme tidspunktene.

Det andre prosjektet, «Hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner», er et feltarbeid basert på deltakende observasjon av ansikt-til-ansikt-samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse og samtaleintervju i kommunale barnehager og barneskoler. Dataene er samlet inn i 1996/97 og 2002/03. Total tilstedeværelse i fire barnehager og fem skoler var henholdsvis fem og to måneder. Målet med observasjonene har vært å se om, når og hvordan sosial samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse blir tungdreven eller bryter sammen, alternativt når den flyter godt. I den studien har elleve barn med funksjonsnedsettelse stått i sentrum. Begge kjønn er representert, og barna er født i perioden 1990–1993. I tillegg brukes her noe informasjon fra sju intervju med foreldre til barna med funksjonsnedsettelse fra begge datainnsamlingstidspunktene.

I begge studiene hadde barna enten (i) bevegelsehemninger, (ii) utviklingshemning eller (iii) sammensatte funksjonsvansker. For en nærmere

beskrivelse av datagrunnlag og metode, se Wendelborg og Tøssebro (under utgivelse) og Ytterhus (2000; 2004).

### **På hvilke arenaer befinner funksjonshemmete barn seg i løpet av oppveksten?**

Med en ideologi med hensyn til funksjonshemmete som har frontet normalisering og integrering siden 1960-tallet, skulle en forvente at flere barn med funksjonsnedsettelse går i vanlige barnehager og skoler i dag enn hva tilfellet var tidligere. Imidlertid er bildet noe broket. I dag har de aller fleste barn med funksjonsnedsettelse et barnehagetilbud i vanlige barnehager sammen med barn flest (Tøssebro & Lundeby 2002). Dette er en utvikling som er parallell med utviklingen for alle barn. Det er mange flere barn generelt som i dag går i barnehage, enn hva tilfellet var på 1960-tallet, og antall barn i barnehager har eskalert de siste åra. Barnehagesektoren har utviklet seg fra «nesten ingenting» på midten av 1960-tallet (Risberg 2000) via 184 514 barn og en dekningsgrad på 60 prosent av alle barn mellom ett og fem år i 1997 til over 249 815 barn ved utgangen av 2007. Dette er rundt 84 prosent av alle barn mellom ett og fem år (Statistisk sentralbyrå 2008). I 1999 hadde 95 prosent av barna i prosjektet «Å vokse opp med funksjonshemming» et barnehagetilbud, mens dekningsgraden for alle barn i alderen tre til fem år var 77 prosent i 1999 (Norsk offentlig statistikk 1999). Av barna som deltok i prosjektet, gikk 81 prosent i ordinær barnehage, 2 prosent i familiebarnehage og 12 prosent i spesialbarnehage eller spesialavdeling ved en ordinær barnehage, mens 5 prosent var hjemme eller hadde et annet tilbud.

I skolen er situasjonen noe annerledes. Ulik statistikk viser at det fra 1960 til 2005 har vært en relativt liten reduksjon av andelen som går i spesialskoler og i spesialgrupper, fra rundt 0,8 på 1960 og -70-tallet til 0,6–0,5 prosent fra slutten av 1990-tallet (NOS 1994; Skårbrevik 1996; Tøssebro 2006; Wendelborg 2006). Dette er blitt ansett for å være blant de laveste andelene i Europa (Vislie 2003). De siste årene har den registrerte andelen av elever i spesialgrupper og -skoler økt til 1,2 prosent i 2006 og 1,1 prosent i 2007. Tallene viser en dobling siden 2005. Denne andelen er fremdeles relativt lav i europeisk målestokk, men det nærmer seg gjennomsnittet i Europa (Vislie 2003). Det er mye med denne statistikken som er usikkert, men det overordnede bildet er at det ikke har skjedd en radikal endring i hvor barn med funksjonsnedsettelse mottar sin undervisning. Riktignok er det et fåtall elever som blir sendt ut av kommunen til statlige institusjoner, det er heller snakk om kommunale spesialskoler og spesialgrupper. Det betyr at reiseavstanden til opplæringstilbudet historisk sett nok er blitt kortere for barn med funksjonsnedsettelse. Men samtidig er det liten endring og muligens en reduksjon av barn med funksjonsnedsettelse i vanlige grupper på vanlige skoler.

Da barna i «Å vokse opp med funksjonshemming» begynte på skolen, var det rundt 35 prosent av barna som var i spesialskole eller tilbrakte mesteparten av tiden sin i en spesialgruppe i en ordinær skole (Wendelborg & Tøssebro 2008). Dette er en markant økning fra situasjonen da disse barna gikk i barnehagen, da 12 prosent av barna som hadde et barnehagetilbud, gikk i spesialbarnehage eller spesialavdeling ved en ordinær barnehage. Dersom vi ser nærmere på barna med spesialtilbud, ser vi at 75 prosent av barn med sammensatte

funksjonsnedsettelse og 40–45 prosent av barn med utviklingshemming er i spesialskole eller spesialklasser, mens dette gjelder bare under 10 prosent av barn med bevegelsehemninger (Wendelborg & Tøssebro 2008).

I motsetning til det som tidligere var antatt, finner Wendelborg og Tøssebro (2008) at det ikke er en gradvis utskilling til spesialskoler og -klasser etter hvert som barna blir eldre. Det skjer derimot en kraftig avskalling i overgangen mellom barnehage og grunnskole. Når barna ved skolestart er plassert enten i et spesialtilbud eller i vanlig skole, ser det ut til at barna holder seg der i hele barnetrinnet. Samtidig fant Wendelborg og Tøssebro (2008) at de barna som går på vanlig skole, i økende grad blir tatt ut av klasserommet i løpet av barnetrinnet.

Det foreligger lite kunnskap om i hvilken grad barn med funksjonsnedsettelse er i skolefritidsordning (SFO), og i hvilken grad de i den forbindelse er med i aktiviteter sammen med jevnaldrende. SFO er rettet primært mot aldersgruppa seks år til ni år (St.meld. nr. 40 (1992–93)), og statlig tilskuddsordning til SFO er derfor rettet mot elever på 1.–4. klassetrinn. Imidlertid gis det statlig tilskudd opp til 7. klassetrinn for elever og familier med særskilte behov (Rundskriv F-66–98 1998). SFO er hjemlet i opplæringsloven §13-7, hvor alle kommuner pålegges å gi et slikt tilbud, men uten at kapasiteten i eller tilgjengeligheten til dem defineres. Det er ikke gitt tydelige føringer for menneske- og verdisyn i SFO, slik som det er i skolen. En må imidlertid anta at føringer for menneske- og verdisyn i skolen også gjelder for SFO, selv om det i Stortingsmelding nr. 30 (2003–04) understrekes at det er en prinsipiell forskjell mellom skole og

SFO. I §13-7 i opplæringslova er det fremhevet at funksjonshemmete barn skal gis gode utviklingskår, og at arealene, både inne og ute, skal være egnet for formålet.

Det er ingen tegn som tyder på at barn med funksjonshemming blir ekskludert fra arenaen SFO – snarere tvert imot. Det er indikasjoner på at det flere barn med særskilte behov i SFO (Wendelborg 2006), særlig etter hvert som barna blir eldre. Det er flere barn i våre undersøkelser som deltar i et skolefritidstilbud. I en mindre undersøkelse om SFO og barn med særskilte behov finner Wendelborg (2006) at for mange foreldre til barn med funksjonsnedsettelse blir SFO et nødvendig tilbud for tilsyn og avlastning når de selv er på jobb. Øvrige foreldre har ikke like stort behov for SFO i og med at deres barn blir mer selvhjulpne og selvstendige og behovet for tilsyn minsker etter hvert som de blir eldre. For mange barn med funksjonsnedsettelse og deres foreldre er det ofte et behov for et SFO-tilbud gjennom hele utdanningsløpet. Slik sett blir SFO ofte en arena hvor eldre barn med funksjonsnedsettelse befinner seg, men ikke øvrige barn i deres aldersgruppe. Dette kan oppleves som vanskelig for noen barn, og moren til Trine (12 år og 8 måneder, med utviklingshemming) forteller at Trine helst ikke vil være i SFO, fordi det er bare småunger der.

Studier om barn og unge med bevegelseshemminger viser at disse barna ofte opplever barrierer som gjør det vanskelig å delta i både fritidsaktiviteter, samfunnsliv og skole (Law et al. 2007), og har færre vennerelasjoner enn andre barn uten funksjonsnedsettelse (Stevens et al. 1996). Situasjonen synes enda



mer problematisk for barn med utviklingshemming som ofte oppleves som sosialt isolert, særlig fra ni–ti-årsalderen (Ytterhus, Wendelborg & Lundeby 2008). Barn med utviklingshemming som ikke går i vanlig skole, deltar mindre i ordinære fritidstilbud og blir sjeldnere bedt i bursdagsselskap enn barn med utviklingshemming som går i vanlig skole (Ytterhus & Tøssebro 2005). Tilsvarende er det en klar sammenheng mellom klasseromsdeltakelse og deltakelse på fritiden (Wendelborg & Kvello under utgivelse). Barn med utviklingshemming deltar mindre i aktiviteter sammen med jevnaldrende på fritiden enn barn med bevegelseshemming (Wendelborg & Kvello under utgivelse). Med hensyn til et tidsperspektiv forteller foreldrene i prosjektet «Å vokse opp med funksjonshemming» at deres barn i mindre grad deltar i sosialt samvær på like fot med andre på mellomtrinnet enn i barnetrinnet (Wilcox' test for avhengig utvalg,  $z = -5.12$ ,  $p < .000$ ).

Ut fra de funnene som refereres her, ser vi at barn med funksjonsnedsettelse opplever en økende distansering fra gruppen av jevnaldrende i både oppvekstinstitusjonene og fritida etter hvert som de blir eldre. Vi skal videre i kapitlet se nærmere på prosesser i relasjonen mellom elever med funksjonsnedsettelse og skolen samt prosesser mellom elever som kan være med på å øke forståelsen av en slik utvikling.

### **Marginaliseringsprosesser i oppvekstinstitusjoner**

I intervjuene forteller foreldre om reduksjon i samvær med andre i vanlige klasseromssituasjoner. Videre gir deres fortellinger et inntrykk av at mange av barna får mer spesialundervisning i femte klassesetrinn enn i første (Wendelborg

& Tøssebro under utgivelse). Det er en klar tendens i Norge at flere barn får spesialundervisning sent i barneskolen heller enn tidlig. Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at i skoleåret 2007–08 fikk 3,4 prosent, 3,8 prosent, 4,6 prosent og 5,4 prosent av elevene i henholdsvis 1., 2., 3. og 4. klassetrinn enkeltvedtak. For 5.–7. klassetrinn er de tilsvarende tallene henholdsvis 6,3 prosent, 7,3 prosent og 7,8 prosent. Samtidig som at flere elever får spesialundervisning i løpet av barneskolen, får de elevene som har spesialundervisning tidlig i barneskolen, mer etter hvert som de blir eldre (Wendelborg & Tøssebro 2008).

Bildet foreldrene tegner i intervjuene, er at den spesialpedagogiske praksisen har endret seg – fra spesialundervisning innenfor rammene av klassen tidlig på barnetrinnet til spesialundervisning utenfor klassen ved slutten av barnetrinnet (Wendelborg & Tøssebro under utgivelse). Tall fra GSI for skoleåret 2007–08 viser at det var 39 077 elever i grunnskolen (1.–10. årstrinn) som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Av disse fikk nærmere 7 000 elever spesialundervisningen hovedsakelig alene med lærer og rundt 22 500 elever hovedsakelig i grupper på fem elever eller færre. Det vil si at av samtlige elever i grunnskolen som mottok spesialundervisning etter enkeltvedtak, fikk 75 prosent denne undervisningen hovedsakelig alene eller i små grupper. Disse tallene gir ingen indikasjon på om spesialundervisningen foregår mer utenfor klasserommet eller basisgruppen etter hvert som elevene blir eldre, men gir en sterk indikasjon på at den rådende spesialpedagogiske praksisen generelt er å jobbe individuelt med elever og ikke med læringsmiljøet som helhet.

Dersom barn med funksjonsnedsettelse ikke er sammen med andre barn i barnehage og skole, kan det gi følger for barns deltakelse i fritidsaktiviteter og deres sosiale relasjoner med jevnaldrende. Nye funn viser at barn med funksjonsnedsettelse som deltar mye i vanlige klasserom, også deltar mer i sosiale aktiviteter på fritiden (Wendelborg & Kvello under utgivelse). Disse resultatene er kontrollert for type og grad av funksjonshemming. Det betyr ikke at type og grad av funksjonshemming ikke har betydning; barn med utviklingshemming og med alvorlige funksjonsnedsettelse blir lettere tatt ut av undervisningsgruppen enn barn med bevegelsehemming og deltar dermed mindre sammen med andre barn på fritiden. Dette er i tråd med Ytterhus' og Tøssebro's (2005) funn blant barn med utviklingshemming. I og med at barn med funksjonsnedsettelse og særlig barn med utviklingshemming eller sammensatte funksjonsnedsettelse deltar mindre i klasserom sammen med øvrige barn i løpet av barneskolen, gjør disse funnene det naturlig å forvente at barn med funksjonsnedsettelse etter hvert som de blir eldre, deltar mindre i fritidsaktiviteter sammen med jevnaldrende barn.

Spesialpedagogens kompetanse er en absolutt nødvendighet for å gi et tilfredsstillende opplæringsbehov til barn med behov for særskilte løsninger og dermed en nødvendighet for å oppnå en inkluderende skole. Men det er flere som peker på at spesialpedagogikken har et utgangspunkt i en medisinsk forståelse av funksjonshemming (Booth 1998; Haug 1999) og dermed ofte er opptatt av individets behov, med voksenkollektivets logikk om målrettet opplæring og individuelt tilpasset hjelp, for på den måten å gi individet muligheter til å nå sitt «potensial». I det bildet er barnekollektivets logikk og

mål om jevnalderrelasjoner, sosial posisjon og vennskap ikke nødvendigvis uvesentlig eller en hindring, det er rett og slett sekundært (jf. Tøssebro 1997:13). Men den måten vi organiserer undervisningen til barn med funksjonsnedsettelse og særskilte behov på, fungerer i dag som en form for strukturell merking som fører til en ekstra byrde på et allerede tungt lass når de skal prøve å kvalifisere seg til deltakelse i jevnaldergrupper.

### **Endringer i samværsformer mellom barn**

Når en i økende grad befinner deg fysisk på andre steder enn sine jevnaldrende, faller ett av vilkårene for sosial kontakt bort – det fysiske ansikt-til-ansikt-møtet. Jo mindre tid en har sammen med jevnaldrende, desto bedre må tiden nyttes og kvalifikasjonene presenteres for at en skal komme seg inn i gode relasjoner og sosial deltakelse. For barn med utviklingshemming ligger nettopp det å bruke lengre tid på å lære og forstå i selve funksjonsnedsettelsen, og da er tidsdimensjonen med hensyn til sosialt liv sentral. Liten eller kortvarig kontakt med jevnaldrende ser ut til å gjøre sosial deltakelse enda vanskeligere. Barn med bevegelseshemminger har forståelse og samme sosiale ferdigheter som jevnaldrende flest, men de trenger lengre tid på fysisk forflytning og på raskt å kunne være der det skjer. Samtidig vet vi at de har svært god trening i å sitte stille, noe mange av skolens aktiviteter krever. I denne delen av kapitlet vil vi løfte frem både barnehagen og skolen som fysisk arena og deres betydning for sosialt liv både «der og da» og for deltakelse og aktivitet på tilgrensende arenaer. Den fysiske arenaens betydning må ses i lys av at barns samværslogikk endres på mellomtrinnet på skolen, det vil si rundt tiårsalderen.

Vi vil nå beskrive hvordan dette gir seg utslag i måten barn inkluderer eller ekskluderer hverandre på i sine daglige ansikt-til-ansikt-møter.

### ***Situasjonslogikk – «her og nå»***

Både initiering, vedlikehold og avvikling av lek og samvær fremstår som situasjonsbetinget blant barna i alderen tre til åtte år. De benytter mulighetene som foreligger i fysisk nærhet, enten det er i barnehagen, på skolen, i SFO eller hjemme (Ytterhus & Tøssebro 1999; Ytterhus 2000, 2002). I denne aldersgruppen er det viktig å presentere seg selv som «lekbar» gjennom å signalisere enten med direkte blikk-kontakt og/eller kroppsholdning at en er tilgjengelig. En må se på dem en vil komme i kontakt med, og plassere seg i fysisk nærhet på en måte som gjør at de andre opplever en som interessert. Noen barn med bevegeleshemninger kan på grunn av sine funksjonsnedsettelse slite med å være tidsnok på riktig sted til riktig tid. Da oppstår ofte det som Ytterhus og Tøssebro (1999) omtaler som fysiske samhandlingsbrudd. Barn med utviklingshemming trenger allerede i denne alderen til dels betydelig lengre tid på å få tak i hva som egentlig foregår i pågående lek, og å ramme inn situasjonen (Goffman 1974). Jo mer komplisert situasjonene blir med mange barn som forhandler, diskuterer og kommer med innspill, desto vanskeligere blir innrammingsarbeidet. Barn som i utgangspunktet sliter med dette, faller ut eller blir avvist fordi de andre oppfatter dem som «trege» eller rett og slett «opptatt». Et felles meningsinnhold mangler i situasjonen, og barna misforstår hverandre.

En typisk episode fra barnehagen Tyri-Hans kan illustrere dette. Tone (5 år og 4 måneder) går bort til Torstein (5 år og 9 måneder, med sammensatte funksjonsnedsettelse) og tar initiativ til å leke sammen med ham. Men Torstein gir ikke respons, selv ikke etter gjentatte initiativ fra Tone. Dette fører til at Tone tusler bort til noen andre barn, mens Torstein sitter igjen alene. (Ytterhus 2002:153). Dette er en typisk situasjon, hvor Tone oppfattet Torstein som «opptatt». Samhandling kommer overhodet ikke i gang, og det er Tone som opplever seg avvist av Torstein.

Blant barn under ca. åtte år er viljen til lek med dem som er fysisk til stede, stor, og barna prøver også ofte å tilpasse seg til hverandre selv om det krever både tid og justeringer i aktiviteten. På Cinderella ledes dagens samlingsstund av to av de eldste jentene, Eva (5 år og 10 måneder) og Else (6 år og 3 måneder). De arrangerer nå Kims lek. Den går ut på at alle barna er samlet i garderobekroken og ett barn forlater gruppen mens de øvrige blir igjen. Ett/flere av de øvrige barna i gruppa legger seg under et teppe. Den som forlot gruppa hentes inn og skal si hvem som ligger under teppet, det vil si at barnet som hentes inn, skal finne ut hvem som er ute av gruppa. Når det er Elins (3 år og 8 måneder, med Down syndrom) tur til å gå ut av gruppa endrer barna reglene i leken mens hun er ute på gangen. Else og Eva forhandler for det første frem en lemping på reglene, slik at Elin ved behov både kan få høre stemmene til de to guttene som plasseres under teppet, og eventuelt skal tillates å lurekikke under teppet dersom hun ikke klarer å løse oppgaven. For det andre orienterer jentene meg [B.Y.] som tilskuer om at «[h]un forstår det ikke helt skjønner du!»(Ytterhus 2000:112).

De fleste barna er villige til å avgi individuelt tilpasset respons når de forstår at andre barn trenger mer tid eller sliter med å forstå hva som egentlig foregår. Samtidig er de i denne alderen veldig usikker på om de kan sanksjonere barn som ikke helt makter dette, i situasjoner hvor leken rett og slett ødelegges. I de fleste leksituasjoner blir barn som ødelegger for andre, jaget bort eller verbalt tilsnakket, men når det gjelder barn med usynlige funksjonsnedsettelse, blir barn flest usikker på hvordan de skal reagere (for utdyping, se Ytterhus 2000; Ytterhus & Tøssebro 2006). Når barn med synlige funksjonsnedsettelse var involvert, løste barn flest konflikten med selv å trekke seg bort, sukke oppgitt eller gå vekk (Ytterhus 2000).

Barn med utviklingshemming blir hyppigere enn barn flest rammet av det Ytterhus og Tøssebro (1999) omtaler som «relasjonelle samhandlingsbrudd». Det betyr at de strever mer enn barn flest med å avpasse intensitet og timing i samvær med jevnaldrende, og dermed bryter samhandlingen hyppigere sammen. For barn med bevegelsesvansker handler det om å klare å være på riktig sted til riktig tid. I tillegg må de bruke noe mer tid og energi på hverdagslige gjøremål som påkledning og toalettbesøk. Felles for både fysiske og relasjonelle samhandlingsbrudd i barnehagen er at de var knyttet til de konkrete møtene der og da. Ved et annet møte med de samme aktørene startet de fleste igjen med «blanke ark» og overførte i liten grad erfaringer fra en arena til en annen eller fra en situasjon til en annen. Leken og samværet er i fokus, og de er opptatt av seg selv og sine roller og ferdigheter. Vi kan si at samværet er i høy grad av «situasjonsbestemt» eller i alle fall «arenabestemt».

Det medfører også at betydningen av interaksjon mellom ulike arenaer ikke er like synlig når barna er i tre-åtte-årsalderen, som når de er større.

### ***Kvalifisering og normativitet***

Studiene våre identifiserer et knekkpunkt i sosial deltakelse når barna blir rundt ti år. Da endres både tilgang til og bruk av sosiale arenaer seg, samt selve samværsformen. Von Tetzchner (2005/2001) påpeker med henvisning til Stroufe, Egeland og Carlson (1999) samt Bigelow (1977) at barns sosiale relasjoner nettopp rundt ni-ti-årsalderen blir mer preget av normativitet, riktige verdier og regler samt indre organisering av subgrupper. I våre studier finner vi at de fleste barn i denne alderen begynner å delta i organiserte aktiviteter på fritiden, noe som betyr at konkrete interesser og det som er i fokus i samhandlingen, blir viktigere og danningen av subgrupper i jevnaldergruppa blir tydeligere. Andre mer løse aktiviteter avtales ofte på veien til og fra skolen eller i selve skole-/SFO-tida. Det er avtaler for eksempel om hvem en skal bli med hjem, eller hvem en skal gå sammen med eller sitte på i samme bil med til fritidsaktiviteter.

Barn med funksjonsnedsettelse har ofte transport til og fra skolen, og de deltar i mindre grad enn barn flest på organiserte fritidsaktiviteter (Grue 2001, Ytterhus & Tøssebro 2005). Dette betyr at sjansene til å gjøre avtaler med jevnaldrende om aktiviteter eller om å bli med hverandre hjem reduseres. I tillegg skilles barn med utviklingshemming i høyere grad fra jevnaldrende flest i skolen, som vi alt har redegjort for. Når en i betydelig mindre grad deltar på fritidstilbud, har en heller ikke disse felles erfaringene å prate med



jevnaldrende om. Dermed sliter en med å bli «god nok» i noe jevnaldrende verdsetter som viktig med tanke på både ferdigheter og innsikt. Manglende deltakelse medfører at en frarøves muligheten til å utvikle de ressursene ulik gruppetilhørighet vil gi, og en sosialiseres ikke tilstrekkelig på de arenaene jevnaldrende oppfatter som viktige å være sosialisert på. Ytterhus et al. (2008) viser at denne endringen i barns samværsformer sammenfaller med at foreldrene taper støttekontakter, at private aktører trekker seg unna, og at foreldrene dermed blir alene som sentrale sosiale aktører i barnas liv.

Ifølge James (1993) er skolen en arena hvor det å tydeliggjøre kjønnet tilhørighet til gruppen av jevnaldrende fremstår som enda mer sentralt enn det gjør på mer avgrensede arenaer som i hjemmet eller i spesifikke fritidsaktiviteter. På skolen kan alle se alle, og det å synliggjøre at en kjenner nyansene og reglene, blir en måte å kvalifisere seg til riktig status i gruppen av jevnaldrende. Barn vektlegger skolens sosiale funksjon, og det er barnekollektivets normer som råder. Skal målet med integrerende enhetsskole videreføres, må skolen ta alvorlig at barnekollektivet og voksenkollektivet trolig tillegger skolens to hovedoppgaver ulik vekt. Voksne ser ut til å tenke mest på den målrettede opplæringen og kunnskapsutviklingen, mens barna tenker mest på møter med jevnaldrende, sosial posisjon og vennskap. På spørsmål om hva det beste er med å gå på skolen, svarer de aller fleste barna vi har vært i kontakt med: «å treffe venner». Mens opplæringsdelen er skolens «eiendom» og i høy grad avgrenset til det som skjer på skolen, samt til skole-hjem-samarbeid, er den sosiale kompetanseutviklingen relasjonell, mer og mer styrt av barna selv, og den ser ut til å foregå på tvers av sosiale arenaer. Skolen

blir dermed den eneste arenaen hvor alle er, og hvor de sosiale trådene kan samles eller splittes.

Barn med bevegelseshemminger innser dette delvis selv. Anders (11 år 9 måneder, med bevegelseshemming) jobber hardt med å holde seg oppdatert på fotballfronten, som er hans ikke-funksjonshemmete venners store lidenskap. Han leser fotballblader og følger med på resultater, han ser på guttene på trinnet i hvert frikvarter på skolen, og han inntar rollen som kommentator på sidelinjen. De spillende bruker ham som korrektiv dersom noen blir uenige i konkrete situasjoner. Han er også tilskuer på jevnaldrendes fotballkamper. Dermed vet han det de andre vet om fotball, selv om han ikke spiller aktivt selv. Substans og symboler er kjent for ham, og han behersker dem.

Dette er ikke tilfellet for barn med utviklingshemming. Vi ser at de fra åtte-årsalderen i enda høyere grad frarøves felles arena og tid med jevnaldrende i skolen og på skoleveien og i tillegg frarøves muligheten til å etablere felles interesser gjennom felles fritidsaktiviteter. Fritidsaktivitetene tar ofte utgangspunkt i ferdigheter de ikke har, og de kan heller ikke kompensere selv med å innta alternative strategier, slik som vi så at Anders gjorde. Støttekontakter og uformelle hjelpere er vanskeligere å oppdrive til større barn enn til små barn. Barn med utviklingshemming blir dermed i høyere grad avhengig av at strukturene endres og tilpasses deres forutsetninger. Nettopp det at endringer på privat arena sammenfaller med endringer i skolens organisering, bidrar til å forsterke forskjeller i sosial kontakt mellom barn med og uten utviklingshemming.

Mens yngre barn driver sosial sammenlikning av typen «jeg kan» – jeg er større enn deg, jeg løper fortest, hopper høyest og så videre (James 1993; Ytterhus 2000) –, er eldre barn (ni til tolv år) mer opptatt av sosial sammenlikning på bakgrunn av hvem de er eller vil være, samt hva de har av materielle symboler, som mobiltelefon, klær samt ferdigheter i aktiviteter verdsatt av jevnaldrende. Barna tar litt for gitt at det skal være slik at de som har samme interesser, holder sammen. Det betyr også at barn som har samme interesser, vil møtes hyppigere også på arenaer utenfor skolen, enten det er snakk om ridning eller fotball. Ved at vektleggingen av interesse overføres mellom ulike arenaer (her skole og fritid) og mellom barna, marginaliseres barn med utviklingshemninger eller sammensatte funksjonsnedsettelse både på skolen og i fritida fordi de ikke behersker de aktivitetene som de andre er opptatt av, og er lite til stede på arenaen hvor disse aktivitetene utspiller seg. Barn som frarøves tilgang til felles arena med jevnaldrende, frarøves noen av grunnforutsetningene for sosial kontakt med jevnaldrende.

***Vilje til å avgi individuelt tilpasset respons?***

Det barna forteller, er at (i) de må møtes fysisk, (ii) de må bli oppmerksom på hverandre, og (iii) de må bruke litt tid på å føle seg frem og definere situasjonen. Det å være på samme arena og det å bruke tid er to forutsetninger som må innfris for å skape sosial kontakt (Bø & Schiefloe 2007). Våre observasjoner viser også at villigheten til å strekke seg eller tilpasse responsen individuelt avtar betraktelig rundt tiårsalderen, og det blir viktigere å synliggjøre at en selv henger med, enn å sørge for at de som sliter litt, får støtte.

Vi så at barna i barnehagen og i småskolen avgir individuelt tilpasset respons til hverandre i relativt stort omfang, som i eksemplet med Kims lek, og at dette endrer seg når barna er rundt ti år (særlig i situasjoner preget av konkurranse). Mange fortsetter å avgi tilpasset respons, men kun i situasjoner hvor de selv ikke står i fare for å miste ansikt. Andre ble aldri observert i å tilpasse responsen. Spiller de fotballkamp, er målet å vinne, og da vil alle ha bare de beste med. Spiller de derimot bare på «liksom» i et friminutt, er det greit at alle er med. Da kan alle barn motta individuelt tilpasset respons fra sine jevnaldrende. Det skjer for eksempel når Tonje (11 år og 9 måneder, med bevegelseshemming) spiller dødball i skolegården med kamerater fra trinnet. Før spillet begynner, avtaler alle hva de synes er rimelige distanser Tonje skal løpe med rullatoren sin sett i forhold til hva de andre løper. Det er en av guttene som tar opp temaet, og de enes om at hun skal løpe halvparten av distansen. Hun klarer heller ikke å slå ballen med balltreet samtidig som hun holder i rullatoren. Da beslutter de at en av de andre slår for henne, mens hun løper med rullatoren selv og reglene for spillet for øvrig er som vanlig.

I etterkant av denne dødballkampen forteller læreren at ungene selv både har tatt initiativ til og er blitt enige om dette. Dødball observeres ofte på denne skolen om våren, og det er både kjønns- og aldersblandede lag. Det kan forstås som at de på denne skolen er vant til at deltakerne har litt ulike forutsetninger, og at spillet dermed må tilpasses fordi alle er avhengige av at nok barn stiller, for å få et lag. Liknende observasjoner skjer også på Fjordarmen skole, hvor Martin (9 år og 2 måneder, med Down syndrom) går. Når guttene i klassen spiller fotball, får ikke Martin spille kamp, fordi målet da er å vinne, og han

klarer ikke å kvalifisere seg til laget, ifølge sine jevnaldrende. Men flere gutter trener gjerne med ham og prøver å instruere i korte perioder. Normativiteten har for alvor gjort sitt inntog i barnas sosiale hverdagsliv, og skolen ser i liten grad ut til å involvere seg eller å prøve å styre normvalget. Det ser ut til at mangfold og variasjon i de siste årene på barneskolen dermed har relativt dårlige kår.

### **Avsluttende kommentar**

Det er flere parallelle forsterkende prosesser som distanserer barn med funksjonshemming fra deres jevnaldrende i løpet av oppveksten. Særlig gjelder dette for barn med utviklingshemming og sammensatte funksjonsnedsettelse. Etter hvert som barna blir eldre, blir de lettere tatt ut av klasserommet og får opplæring og aktivitetstilbud alene eller i mindre grupper, ofte sammen med andre barn med særskilte behov. Videre er det slik at barn som i liten grad deltar sammen med andre jevnaldrende på skolen og i oppvekstinstitusjoner, deltar mindre sammen med jevnaldrende også på fritiden. Samtidig befinner funksjonshemmede seg på andre arenaer enn øvrige barn, særlig når de blir eldre. Mens barn uten funksjonsnedsettelse går sammen hjem fra skolen, er mange barn med funksjonsnedsettelse enten i SFO eller blir kjørt hjem med taxi. Fysisk sett blir de fjernere fra andre barn, og det å være på samme arenaer er selvsagt en forutsetning for både å etablere og å vedlikeholde relasjoner.

Samtidig skjer det endringer i relasjonene mellom barn etter hvert som de blir eldre. I barnehagealder og i tidlig skolealder er det en situasjonsbestemt «her-og-nå-logikk» når barn på samme fysiske sted og i samme situasjon er aktuelle

lekepartnere. Imidlertid kan barn med fysiske funksjonshemninger ha vansker med raskt nok å forflytte seg til og mellom lekesituasjoner. Barn med utviklingshemming kan derimot ha vansker med å forstå de mer raffinerte reglene i leken og i samhandlingen. Dette kan føre til både at de blir avvist i lek, og at andre opplever det slik at de avviser andre barn som initierer til lek og samhandling. Disse reglene blir enda mer raffinert etter hvert som barna blir eldre. I ni–ti-årsalderen endres relasjonene og samhandlingene mellom barn fra en situasjonsbestemt «her-og-nå-logikk» til en mer normativ logikk hvor relasjonene ikke lenger bare er bestemt av fysisk tilstedeværelse, men også av felles interesser og en forståelse av normer om hva som er viktig og har status.

Barn med bevegelseshemninger utnytter de samme mulighetene som barn flest til å kompensere for reduserte ferdigheter ved å ha kunnskap og kompetanse på viktige områder, som gir dem tilgang til verdsatte roller. Anders' kunnskap om og interesse for fotball er et godt eksempel på dette. Barn med utviklingshemming har derimot vanskeligere med å inneha verdsatte roller i og med at de har vansker med å forstå og tilegne seg det sosiale finspillet som skjer i relasjoner, og dermed vansker med å kvalifisere seg til roller som anses som viktige, og som har status. Her kan en se hvordan parallelle prosesser forsterker hverandre: På den ene siden distanserer oppvekstinstitusjoner barn med funksjonshemming fra deres jevnaldrende, og på den andre siden gjør innholdet i relasjoner og samspillslogikken mellom barn det vanskeligere for barn med funksjonshemming å delta etter hvert som de blir eldre. Prosessene forsterkes ved at barn som ikke er på samme arena som andre barn, får mindre mulighet til å trene og bygge opp sosial kompetanse som vil gjøre det enklere å

delta i samspill og relasjoner med andre barn. Økt kunnskap og oppmerksomhet rettet mot barns rådende samspillslogikk og denne logikkens interaksjon med skolens strukturelle vilkår gjør det lettere å forstå hvorfor sosial inklusjon er vanskelig.

## Referanser

- Bigelow, B.J. (1977) Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study, *Child Development*, 48, 246–253.
- Booth, T. (1998) «From 'special education' to 'inclusion and exclusion' in education: Can we redefine the field?». I: P. Haug & J. Tøssebro (Eds.), *Theoretical perspectives on special education* (s. 43–60). Kristiansand: Norwegian Academic Press.
- Bø, I. & Schiefloe, P.M. (2007) *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Grue, L. (2001) *Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (1999) «Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway», *European Journal of Special Needs Education*, 14 (3), 231–239.
- James, A. (1993) *Childhood Identities – Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Law, M., Petrenchik, T., King, G. & Hurley, P. (2007) «Perceived Environmental Barriers to Recreational, Community, and School Participation for Children and Youth With Physical Disabilities». *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88(12), 1636–1642.
- NOS (1994) *Historisk statistikk 1994*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- NOS (1999) *Barnehager 1999*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Opplæringslova (2008): *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (av 17. juli 1998 nr. 61, med endringer sist ved lov av 14. desember 2007, nr 115) samt forskrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk.



- Risberg, T (2000) «Fortsatt vekst, tross kontantstøtten», *Samfunnsspeilet*, 5, [online] Lastet ned fra Internett 21. oktober 2008. Tilgjengelig fra:  
<http://www.ssb.no/ssp/utg/200005/8.shtml>.
- Rundskriv F-66/98 (1998) *Rundskriv angående lover og forskrifter om skolefritidsordningen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Skårbrevik, K.J. (1996) *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet Omstrukturering av spesialundervisning*. Volda: Møreforskning.
- Statistisk sentralbyrå (2008) *Barnehageveksten fortsetter*. [online] Tilgjengelig fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/> [Lastet ned fra Internett 26. november 2008].
- Stevens, S.E., Steele, C.A., Jutai, J.W., Kalnins, I.V., Bortolussi, J.A. & Biggar, W.D. (1996) «Adolescents with physical disabilities: Some psychosocial aspects of health». *Journal of Adolescent Health*, 19(2), 157–164.
- St.meld. nr. 40 (1992–1993). ... *vi smaa, en Alen lange. Om 6-åringene i skolen – konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*.
- Stroufe, L.A., Egeland, B. & Carlson E.A. (1999) «One social world: the integrated development of parent-child and peer relationships», in W.A. Collins og B. Laursen. *Relationships as Developmental Contexts: the Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 30, s. 241–261. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Tøssebro, J. (1997) «Innledning». I J. Tøssebro (Red.). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J., & Lundeby, H. (2002) *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tøssebro, J. (2006) «Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst». s 11–38 i Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (Red.): *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vislie, L. (2003) «From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies». *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.
- Von Tetzchner, S. (2005/2001) *Utviklingspsykologi – barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2006) «Full deltakelse for alle? Delrapport opplæring og utdanning» s. 172–242 i *Full deltakelse for alle? Utviklingstrekk 2001–2006. Del 2*. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne og Sosial- og Helsedirektoratet.
- Wendelborg, C. og Tøssebro, J. (2008) «School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study» *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 305–319.
- Wendelborg, C., & Kvvelo, Ø. (under utgivelse) «Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway». *Journal of applied research in intellectual disability*.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (under utgivelse). «Marginalisation processes in inclusive education for children with disabilities – A longitudinal study». Submitted.
- Ytterhus, B. (2000) «De minste vil, og får det kanskje til». *En studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – Barnehager*. Dr.polit.-avhandling. Trondheim: NTNU.

Ytterhus, B. (2002) *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo. Abstrakt forlag.

Ytterhus, B. (2004) «Sosialt samvær i barnehager og skoler». s. 79–100 i Tøssebro, J. (Red.): *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (1999) Physical integration and social marginalization in Norwegian nursery schools: attitudes, rank-ordering or situational dynamics? *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2): 158–170.

Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2005) *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. ISH rapport 58. Trondheim: NTNU.

Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2006) «Jevnaldrendemiljøet». s. 50–74 i Tøssebro, J. & Ytterhus, B.(Red.): *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ytterhus, B., Wendelborg, C., & Lundeby, H. (2008) «Managing turning-points and transitions in childhood and parenthood – insights from families with disabled children in Norway». *Disability & Society*, 23, 625–636.

Nettsteder:

Grunnskolens informasjonssystem: <http://www.wis.no/gsi/>

Statistisk sentralbyrå: <http://www.ssb.no>

**Artikkel IV**

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (Kommer): Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular schools.  
*International Journal of Inclusive Education* (Akseptert)

Is not included due to copyright

# **Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular schools**

Christian Wendelborg & Jan Tøssebro

## **Abstract**

The purpose of this article is to examine the relationships between educational arrangements and social participation amongst children with disabilities in regular schools. The analysis is based on data drawn from surveys of parents of children with disabilities aged eleven to thirteen who attend regular schools in Norway (N=236). We have explored the relationships between the variables of interest by means of structural equation modeling (LISREL). The results show that i) present educational arrangements may hinder social participation with peers and ii) type of disability and degree of impairment have no direct effect on degree of social participation with peers, but only indirectly via educational support and classroom participation. These findings suggest that if children with disabilities are equally entitled to have the opportunity of gaining the same social benefits as their peers, then regular schools should be careful not to segregate them from their peers in mainstream school activities.

Keywords: inclusion, educational arrangements, social participation, disabilities, classroom participation.



**Artikkel V**

Wendelborg C. & Kvvelo, Ø. (2009) Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (elektronisk versjon)



Is not included due to copyright

## **Vedlegg**



## **Vedlegg 1 – Spørreskjema til foreldre**





**7. Hvordan beveger barnet seg vanligvis?** (Sett ett kryss for det som passer best)

- Går vanlig
- Går vanlig, men ikke lange distanser
- Går, men bevegelseshemmet
- Bruker (vanligvis) rullestol, men kjører sjøl
- Avhengig av rullestol, og må kjøres av andre

**8. I hvilken grad forstår barnet språk og kommunikasjon sett i forhold til sin alder?**

(Sett ett kryss for det som passer best)

- Forstår knapt språk
- Forstår noen ord, gester og tegn
- Forstår en del, men dårligere språkforståelse enn sine jevnaldrende
- Språkforståelse på linje med sine jevnaldrende

**9. Hvor mye hjelp må barnet ha i forbindelse med måltider/spising?**

(Sett ett kryss for det som passer best)

- Greier seg like bra som andre barn på samme alder
- Må ha noe ekstra hjelp
- Trenger mye hjelp

Spørsmål 10-15 dreier seg om din/deres vurdering av livskvaliteten til barnet. Vær vennlig å les nøye gjennom hvert spørsmål, tenk over hvordan barnet ditt hadde det den siste uka og kryss av det som passer best for barnet ditt

**10. Fysisk velvære**

I den siste uka...

	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... følte barnet mitt seg syk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... har barnet mitt hatt vondt i hodet eller magen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... var barnet mitt trett og slapp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... følte barnet mitt seg sterk og full av energi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Psykisk velvære**

I den siste uka...

	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... lo barnet mitt mye og hadde det moro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... hadde barnet mitt ikke lyst til noe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... følte barnet mitt seg alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... følte barnet mitt seg engstelig eller usikker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Selvbildet**

I den siste uka...

	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... var barnet mitt stolt av seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... følte barnet mitt seg helt på topp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... likte barnet mitt seg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... hadde barnet mitt mange gode ideer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Familie**

I den siste uka...

	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... kom barnet mitt godt overens med oss foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... hadde barnet mitt det hyggelig hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... kranglet vi hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... følte barnet mitt seg dominert av meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 14. Venner

I den siste uka...

	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... gjorde barnet mitt noe sammen med venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... ble barnet mitt godt likt av andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... kom barnet mitt godt overens med vennene sine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... hadde barnet mitt følelsen av å være annerledes enn de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 15. Skole

I den siste uka da barnet mitt var på skolen ...

	aldri	sjelden	av og til	ofte	alltid
1. ... klarte barnet mitt oppgavene på skolen godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... syntes barnet mitt at undervisningen var god og interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... bekymret barnet mitt seg for fremtiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... var barnet mitt redd for å gjøre det dårlig på skolen eller å få dårlige karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 16-30 dreier seg om økonomisk og praktisk hjelp til barnet, og om ditt/deres forhold til hjelpeapparatet. (Spørsmål om skole og spesialpedagogisk hjelp tas opp senere)

#### 16. Mottar barnet noen av følgende ytelser? (Sett ett kryss for hver type ytelse)

	Ja	Nei
1. Grunnstønad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hjelpstønad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 17. Har dere avlastning? Oppgi i så fall antall dager/døgn ordinær avlastning pr. måned og antall dager/døgn ferieavlastning i året. (Spørsmålet gjelder formell betalt avlastning, ikke uformell avlastning fra slekt og kjente. Avrund til nærmeste hele dag/døgn. Mindre enn ett døgn pr. måned registreres som ett døgn, dersom avlastning varierer, ta utgangspunkt i oktober måned).

1. Månedlig avlastning:  Nei  Ja ⇒ Hvis ja, antall døgn pr. måned ⇒

2. Ferieavlastning:   ⇒ Hvis ja, antall døgn i fjor ⇒

#### 18. Har barnet egen, personlig støttekontakt/fritidsassistent?

Nei  Ja ⇒ antall timer pr. uke ⇒

#### 19. Har dere de siste tre år fått avslag på søknader om følgende ytelser? (Med avslag menes både at dere ikke fikk noe og at dere fikk mindre enn dere søkte om)

(Sett ett kryss for hver type ytelse)

	Aldri avslag	Ett avslag	Flere avslag	Uaktuelt (aldri søkt)
1. Grunn-/hjelpstønad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vanlig/ferie avlastning .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Støttekontakt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**20. Har dere de siste tre år klaget på avslag eller redusert tildeling på noen av de følgende ytelser?** (Sett ett kryss for hver type ytelse)

	Nei	Ja, en klage	Ja, flere klager	Uaktuelt (aldri søkt)
1. Grunn-/hjelpetønad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vanlig/ferie avlastning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Støttekontakt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Hvis dere har klaget, fikk dere medhold på klagen(e)?** (Sett et kryss for hver type ytelse)

	Aldri medhold	Delvis/ av og til medhold	Alltid medhold	Uaktuelt (aldri klaget)
1. Grunn-/hjelpetønad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vanlig/ferie avlastning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Støttekontakt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Har dere de siste tre år takket nei til eller avsluttet et avlastningstilbud eller støttekontakt, fordi dere så at tilbudet ikke var bra nok?** (Sett ett eller flere kryss)

- Nei  
 Ja, avlastningstilbud  
 Ja, støttekontakt

**23. Dekkes behovet for avlastning, støttekontakt og fritidstilbud generelt?**

(Sett et kryss for hver type tilbud)

	Alt for lite	Litt lite	Behov dekkes	Ikke behov
1. Vanlig avlastning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ferieavlastning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Støttekontakt/fritidsass.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Fritidstilbud generelt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Mottar noen av dere omsorgslønn knytta til omsorgen for deres sønn/datter, og i så fall hvor mange timer i uka, og hvor mye fikk dere brutto (før skatt) i fjor (2005)?**

Nei  
 Ja, mor    ⇨  
 Ja, far     ⇨ Hvis ja, oppgi antall  
 Ja, begge ⇨ timer innvilget pr. uke ⇨

Omsorgslønn i fjor (ca. kr.):           kr

**25. Er det pr i dag noen samarbeidsgruppe/ansvarsgruppe rundt tilbudet til barnet der foreldre er med?**

Nei  
 Ja    ⇨ Hvor ofte møtes gruppa? ca.   ganger pr. år

**26. Er det oppnevnt noen kontaktperson eller koordinator fra kommunens side med spesielt ansvar for det samlede tjenestetilbud til barnet og familien?** (Sett ett kryss)

- Nei ⇒ gå til spørsmål 28  
 Ja, en representant fra skole/spesialpedagog.  
 Ja, en representant fra trygdekontoret  
 Ja, en representant fra sosialtjenesten/barne- og familietjenesten eller tilsvarende  
 Ja, en representant fra helse- og omsorgstjenesten eller tilsvarende  
 Andre (Hvem?) ⇒  
 Vet ikke

**27. Dersom det finnes en kontaktperson eller spesiell person i kommunen dere henvender dere til, hva slags hjelp er det personen bidrar med?** (Sett ett eller flere kryss)

- Utarbeide individuell plan (IP)  
 Skrive søknader  
 Kalle sammen aktuelle personer til møter om barnets tilbud  
 Informere om kommunens tilbud og/eller hvor vi kan henvende oss for hjelp  
 Følge opp vedtak/diskusjoner i ansvarsgruppa e.l.  
 Følge opp søknader  
 Annen type hjelp (hva slags?) ⇒  
 Lite eller ingen hjelp

**28. Personer som har behov for langvarige tjenester fra flere etater kan få utarbeidet en individuell plan for koordinering av tilbudet. Er det utarbeidet noen individuell plan for barnet deres?** (Her mener vi ikke individuell opplæringsplan (IOP) som brukes i skolen. Spørsmål om IOP kommer senere.) (Sett ett kryss)

- Har ikke hørt om en slik ordning  
 Ja, barnet har individuell plan  
 Ja, planen er under utarbeidelse  
 Nei ⇒      Hva er grunnen til at det ikke er utarbeidet en slik plan? ⇒
- Har ikke behov for en slik plan  
 Ønsker ikke en slik plan  
 Det er ikke utarbeidet en slik plan av andre grunner

**29. Alt i alt, hvor fornøyd eller misfornøyd er dere med den hjelpa dere har fått fra følgende de siste tre årene:** (Dersom dere ikke har hatt kontakt med den aktuelle etaten/tjenesten de siste tre år, kryss av for ikke aktuelt) (Sett ett kryss for hver tjeneste)

	Ikke aktuelt	Svært fornøyd	For-nøyd	Både/og	Mis-fornøyd	Svært mis-fornøyd
1. Barnehabiliteringsteam/-tjeneste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pedagogisk psyk. tjeneste (PPT)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Trygdekontor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hjelpemiddelsentral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ergoterapeut/fysioterapeut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Helsestasjon og/eller kommunelege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fra kontor som organiserer praktisk hjelp (avlastning, støttekontakt e.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**30. Om det samlede tjenestetilbudet familien og barnet mottar.**

(Sett ett kryss for hver linje)

I hvilken grad opplever du/ dere at	I svært		Verken/ eller	I svært	
	liten grad	I liten grad		I stor grad	stor grad
1. ... det samlede tjenestetilbudet avlaster familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... de ulike instanser og etater gir et koordinert/samordnet tilbud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... tjenestetilbudet er personavhengig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 31-48 handler om organiseringen av skoletilbudet til barnet. Når ikke annet er spesifisert ber vi dere svare ut fra situasjonen skoleåret 2005/2006 (forrige skoleår)

**NB!** Noen av dere som mottar spørreskjemaet har barn som har begynt på ungdomskole/-trinnet. For dere ønsker vi å vite om skoletilbudet siste år i barnetrinnet. Vi spør om ungdomstrinnet i spørsmål 55-58.

**31. Går barnet på samme skole som andre barn i nabolaget går på (nærskolen som barnet søker til)?**

- Ja  
 Nei

**32. Hva slags skoletilbud har barnet?** Med spesialgruppe/klasse menes at barnet har sin tilhørighet og deltar det meste av tiden i en slik klasse/gruppe. (Sett kun et kryss):

- Undervisning i vanlig skole og vanlig klasse/gruppe  
 Undervisning i vanlig skole og vanlig klasse/gruppe, men får spesialundervisning utenfor klassen  
 I spesialgruppe/klasse på vanlig skole  
 Spesialskole  
 Vanlig skole noen dager i uka, og spesialskole de øvrige ⇒ Antall dager pr uke i vanlig skole ⇒
- Vanlig skole mesteparten av tida, og pedagogiske spesialtjenester utenfor skolen  
 Annen ordning (spesifiser) ↓

**33. I hvor stor del av skoletida er barnet:** (Hvis alltid, kryss av for mer enn 75%, hvis aldri, kryss av for mindre enn 25%) (Sett ett kryss for hver linje):

	Mindre enn 25%	25% til 50%	51% til 75%	Mer enn 75%	Vet ikke
1. Sammen med en vanlig klasse/gruppe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I en mindre gruppe barn <u>uten</u> funksjonshemming. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I en mindre gruppe barn <u>med</u> funksjonshemming .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alene med spesialpedagog.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alene med assistent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**34. Har barnet skiftet skole de tre siste år?** (Gjelder ikke overgang til ungdomstrinnet)

(Sett ett kryss)

- Nei ⇒ gå til spm. 36  
 Ja, til samme type tilbud ved en annen skole  
 Ja, til et tilbud med mindre kontakt med vanlig klasse/gruppe  
 Ja, til en spesialscole  
 Ja, til et tilbud med mer kontakt med vanlig klasse/gruppe

**35. Hvem tok initiativ til skifte av skoletilbudet?** (Sett ett kryss)

- Vi som foreldre  
 Skolen  
 Vi som foreldre og skolen sammen  
 Andre ⇒ *Hvem?* ⇒

**36. Er type skole/klasse barnet går på i samsvar med deres ønsker?**

- Ja  
 Nei ⇒ Hvis nei,  Mer vanlig skole/klasse  
hva ønsker  Mer spesialscole/klasse  
dere? ⇒  Annen ordning (*spesifiser*) ↓

**37. Mottar barnet spesialundervisning?** (Vi mener her spesielt tilpasset undervisning/spesialpedagogisk hjelp, ikke assistenthjelp) (Sett ett kryss)

- Ja ⇒ Hvor mange timer i uka  
 Nei mottar barnet spesialundervisning? ⇒
- 1-5 timer i uka  
 6-10 timer i uka  
 11-15 timer i uka  
 16 timer i uka eller mer  
 Vet ikke

**38. Er det en assistent som arbeider med ditt/deres barn?** (Sett ett kryss)

- Ja ⇒ Hvor mange timer  
 Nei i uka med assistent? ⇒
- 1-5 timer i uka  
 6-10 timer i uka  
 11-15 timer i uka  
 16 timer i uka eller mer  
 Vet ikke

**39. Hvordan er i hovedsak spesialundervisningen organisert?** (Sett ett kryss)

- Gis hovedsakelig til barnet som egen ressurs utenfor klassen/gruppen  
 Gis hovedsakelig til barnet som egen ressurs i klassen/gruppen  
 Gis hovedsakelig som felles ressurs til hele klassen/gruppen  
 Gis hovedsakelig som felles ressurs til flere barn med særskilte behov  
 Vet ikke

40. Har du/dere i løpet av de tre siste årene fremmet klage på det spesialpedagogiske tilbudet til barnet (antall timer eller annet)?

- Nei, har ikke klaget ⇒ gå til spm. 42
- Ja, har klaget ⇒ **Hvis ja, hva gjaldt klagen(e)?**  
*(Sett kryss ved alt som er aktuelt)*
- Antall timer
- Ansatte som fungerte dårlig
- Ingen tilsatt
- Annet ⇒ *Hva?* ⇒

41. Hva ble resultatet av klagen(e)? (Velg alternativ to dersom dere har opplevd både at klager blir imøtekommet og at de blir avvist) *(Sett ett kryss)*

- Klagen(e) ble avvist
- Klagen(e) ble delvis/av og til imøtekommet
- Klagen(e) ble imøtekommet

42. I hvilken grad synes du/dere at ditt/deres synspunkter og erfaringer har blitt tatt hensyn til i planlegging/tilrettelegging av skoletilbudet de siste tre år? *(Sett ett kryss)*

- I stor grad
- I noen grad
- I liten grad/ikke

43. Hvem er det som er din/deres hovedkontaktperson på skolen? *(Sett ett kryss)*

- Kontaktlærer
- Spesialpedagog
- Assistent
- Det varierer/ingen fast

44. Hvor godt opplever du at følgende har kjennskap til barnet ditt/deres?

*(Sett ett kryss for hver linje)*

		Svært Godt	Godt	Nokså godt	Dårlig	Uaktuelt
1. Kontaktlærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Spesialpedagog.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Assistent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Gi en vurdering av hvordan du/dere synes samarbeidet fungerer mellom deg/dere som foreldre og de ansatte som daglig har ansvaret for barnets opplæringstilbud?

*(Sett ett kryss for hver linje)*

		Svært Godt	Godt	Nokså godt	Dårlig	Uaktuelt
1. Kontaktlærer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Spesialpedagog.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Assistent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Er det laget en individuell opplæringsplan (IOP) for ditt barn, som viser hva han/hun skal lære ut fra sine forutsetninger?

- Ja ⇒ Hvis ja, blir den fulgt opp? ⇒  I stor grad  
 Nei, ikke IOP  I noen grad  
 Vet ikke  I liten grad/ikke  
 Vet ikke

47. I hvor stor grad følger barnet det ordinære opplæringsopplegget for klassen?

(Sett ett kryss)

- I stor grad  
 I moderat grad  
 I liten grad  
 Det følges aldri, han/hun følger alltid sin individuelle opplæringsplan  
 Vet ikke

48. Vil du si deg enig eller uenig i følgende påstander om skole tilbudet?

(Sett ett kryss for hver påstand)

- |   | Svært enig               | Delvis enig              | Både og                  | Delvis uenig             | Svært uenig              | Vet ikke, uaktuelt       |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Barnet trives godt i skolen .....                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Skolen tar ikke ansvar for å skaffe de nødvendige læremidler ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Det faglige tilbudet er godt tilpasset barnet .....                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Undervisningslokalene er godt tilpasset barnet .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Spørsmål 49-54 handler om barnets omgang med jevnaldrende på skole og i fritida

49. Har barnet noen venner på skolen? (Sett ett kryss)

- Ja, barnet har en venn  
 Ja, barnet har flere venner  
 Nei  
 Vet ikke  
 Uaktuelt (barnet er så funksjonshemmet at vi ikke forventer vennskap i vanlig forstand)

50. I hvilken grad er barnet med i et sosialt fellesskap andre på klassetrinnet/jevnaldrende på følgende områder? (Sett ett kryss på hver linje.)

- |                        | I liten grad             | I noen grad              | I stor grad              | Vet ikke/ uaktuelt       |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. I timene .....      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. I friminuttet ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

51. Deltar barnet mer eller mindre i fellesskapet sammen med andre barn enn det det gjorde i 1. til 4. klassetrinn? Dersom barnet gikk i 4. klassetrinn forrige skoleår, vurder i forhold til 1. til 3. klassetrinn (Sett ett kryss)

- Deltok mye mer i 1. til 4. klassetrinn  
 Deltok litt mer i 1. til 4. klassetrinn  
 Deltar like mye nå som i 1. til 4. klassetrinn  
 Deltar litt mer i dag  
 Deltar mye mer i dag  
 Vet ikke

**52. Her følger noen påstander eller beskrivelser av ulike måter barnet deltar i sosialt samvær med andre barn, og om hvordan andre barn forholder seg til deres barn. Ikke alle påstandene passer like godt til alle, men prøv likevel å svare så godt dere kan. Hvor godt stemmer følgende beskrivelser?** (Svar ut fra de situasjonene dere kjenner best, enten det er på skolen eller i fritiden) (Sett ett kryss for hver beskrivelse)

	Stemmer ofte/alltid	Stemmer av og til	Stemmer sjelden/aldri	Vet ikke/uaktuelt
1. Barnet deltar i sosialt samvær på likefot med de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Barnet trekker seg unna andre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Andre barn avviser barnet eller vil ikke ha barnet med på aktivitetene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Andre barn plager eller erter barnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Andre barn blir usikker i kontakt med barnet og trekker seg unna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Barnet søker helst kontakt med yngre barn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Barnet søker helst kontakt med voksne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**53. Har barnet skolefritidsordning (SFO)?** (Sett ett kryss)

- Ja, heltid  
 Ja, deltid  
 Nei  
 Barnet har heldagstilbud/heldagsskole

**Spørsmål 54, 1 til 8 handler om barnets fritidsaktiviteter.**

**54. Her følger noen spørsmål om hva barnet gjør i fritiden. I hvilken grad:**

(Sett ett kryss på hver linje)

	I svært liten grad	I liten grad	Verken/ eller	I stor grad	I svært stor grad	Ikke aktuelt
1. deltar barnet på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre barn som ikke er funksjonshemmet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. deltar barnet på organiserte fritidsaktiviteter sammen med andre barn med funksjonshemminger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. besøker barnet andre jevnaldrede?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. mottar barnet besøk av jevnaldrede?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. er barnet sammen med andre jevnaldrende som ikke er funksjonshemmet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. er barnet sammen med andre jevnaldrende med funksjonshemminger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. bruker barnet chat eller internet i kontakten med andre jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. bruker barnet mobil eller SMS i kontakten med andre jevnaldrende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Spørsmål 55- 58 skal bare besvares dersom barnet har begynt på ungdomstrinnet.**

**55. Går barnet på samme skole som de barna som han/hun gikk på barnetrinnet med?**

(Sett ett kryss)

- Ja
- Nei, til samme type tilbud ved en annen skole
- Nei, til et tilbud med mindre kontakt med vanlig klasse/gruppe
- Nei, til en spesialskole
- Nei, til et tilbud med mer kontakt med vanlig klasse/gruppe

**56. I hvor stor del av skoletida på ungdomstrinnet er barnet:** (Hvis alltid, kryss av for mer enn 75%, hvis aldri, kryss av for mindre enn 25%) (Sett ett kryss for hver linje):

	Mindre enn 25%	25% til 50%	51% til 75%	Mer enn 75%	Vet ikke
1. Sammen med en vanlig klasse/gruppe.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I en mindre gruppe barn <u>uten</u> funksjonshemming.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I en mindre gruppe barn <u>med</u> funksjonshemming.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alene med spesialpedagog.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Alene med assistent.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**57. I hvor stor grad følger barnet det ordinære opplæringsopplegget for klassen?**

(Sett ett kryss)

- I stor grad
- I moderat grad
- I liten grad
- Det følges aldri, han/hun følger alltid sin individuelle opplæringsplan
- Vet ikke

**58. Deltar barnet mer eller mindre i fellesskapet med andre barn på ungdomstrinnet enn det gjorde på barnetrinnet?** (Sett ett kryss)

- Deltok mye mer på barnetrinnet
- Deltok litt mer på barnetrinnet
- Deltar like mye nå som på barnetrinnet
- Deltar litt mer på ungdomstrinnet
- Deltar mye mer på ungdomstrinnet
- Vet ikke

**Spørsmål 59-64 handler om foreldrenes arbeidssituasjon, og om forholdet mellom hjemmearbeid og lønnet arbeid/næringsvirksomhet. For disse spørsmålene krysser du av for den/de foreldrene som bor sammen med barnet**

**59. Utførte mor og/eller far inntektsgivende arbeid av minst 1 times varighet i forrige uke?**

(som inntektsgivende arbeid regner vi også arbeid som familiemedlem uten fast lønn på gårdsbruk, i forretning og i familiebedrift ellers) (Kryss av for den/ de av foreldrene som bor sammen med barnet)

	Ja	Nei
Mor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



60. Har du/dere inntektsgivende arbeid som du var midlertidig borte fra eller hadde fri fra i forrige uke? (Kryss av for den/de av foreldrene som bor sammen med barnet)

	Ja	Nei
Mor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Far.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. Hvor mange arbeidsdager i løpet av de siste 4 ukene har du vært borte fra arbeidet?

Mor:			dager	Far:			dager
------	--	--	-------	------	--	--	-------

62. Hvor mange timer jobber du/dere en vanlig uke medregnet overtid? (Om timetallet varierer, oppgi ca gjennomsnittlig uketall. Dersom du/dere har permisjon eller er sykemeldt, oppgi en vanlig uke da du/dere var i arbeid)

Mor:			timer i uka	Far:			timer i uka
	<input type="checkbox"/>		Jobber ikke		<input type="checkbox"/>		Jobber ikke

63. Dersom mor eller far ikke har inntektsgivende arbeid, hva er din/deres hovedbeskjeftigelse? (Hvis mor og far har inntektsgivende arbeid, gå til spm. 64)

**Mors hovedbeskjeftigelse hvis ikke i inntektsgivende arbeid (Ett kryss):**

Hjemmeværende.....	<input type="checkbox"/>
Trygdet.....	<input type="checkbox"/>
Arbeidsledig/arbeidstiltak.....	<input type="checkbox"/>
Elev/student.....	<input type="checkbox"/>
Annet.....	<input type="checkbox"/>

**Fars hovedbeskjeftigelse hvis ikke i inntektsgivende arbeid (Ett kryss):**

Hjemmeværende.....	<input type="checkbox"/>
Trygdet.....	<input type="checkbox"/>
Arbeidsledig/arbeidstiltak.....	<input type="checkbox"/>
Elev/student.....	<input type="checkbox"/>
Annet.....	<input type="checkbox"/>

64. Er det vanskelig å kombinere den jobben mor/far har med det privat- eller familielivet du dere ønsker å leve? (Kryss av for den/de av foreldrene som bor sammen med barnet)

<b>Mor:</b>		<b>Far:</b>	
Ja, i stor grad.....	<input type="checkbox"/>	Ja, i stor grad.....	<input type="checkbox"/>
Ja, i noen grad.....	<input type="checkbox"/>	Ja, i noen grad.....	<input type="checkbox"/>
Ja, men i liten grad.....	<input type="checkbox"/>	Ja, men i liten grad.....	<input type="checkbox"/>
Nei, ikke i det hele tatt.....	<input type="checkbox"/>	Nei, ikke i det hele tatt.....	<input type="checkbox"/>
Ikke aktuelt/jobber ikke.....	<input type="checkbox"/>	Ikke aktuelt/jobber ikke.....	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 65 - 69 besvares av alle (enten dere er yrkesaktive eller ikke)

65. Ønsker mor og far å arbeide mer eller mindre?

(Sett ett kryss på hver linje)

	Mye mer	Mer	Like mye som i dag	Mindre	Mye mindre
1. Mor:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Far:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dersom mor ønsker å jobbe like mye som i dag, gå til spm. 68.

Dersom mor ønsker å jobbe mer, gå til spm. 66.

Dersom mor ønsker å jobbe mindre, gå til spm. 67.

**66. Hvis mor ønsker å arbeide mer, hvilke av følgende forhold har hatt betydning for at hun ikke gjør det?** (Sett ett kryss på hver linje)

	Ikke viktig				Svært viktig		Ikke aktuelt
	1	2	3	4	5		
1. Barnet krever for mye	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Får ikke tilstrekkelig hjelp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vanskelig å få passende arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Egen helse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Annet: <i>Hva?</i> ↓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**67. Hvis mor ønsker å arbeide mindre, hvilke av følgende forhold har hatt betydning for at hun ikke gjør det?** (Sett ett kryss på hver linje)

	Ikke viktig				Svært viktig		Ikke aktuelt
	1	2	3	4	5		
1. Økonomi/har ikke råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Arbeidsgiver vil ikke gi lavere stillingsandel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ved redusert stillingsandel stiller en svakere ved nedskjæringer og får færre karrieremuligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Annet: <i>Hva?</i> ↓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**68. Har dere tatt mer utdanning de siste fire årene? I så fall, hva er deres høyeste fullførte utdanning i dag?**

**Mor:**

Grunnskole (ungdomsskole/realskole e.l.).....   
 Videregående skole.....   
 Universitet/høyskole, minst tre års varighet...

**Far:**

Grunnskole (ungdomsskole/realskole e.l.).....   
 Videregående skole.....   
 Universitet/høyskole, minst tre års varighet...

**69. I hvilken grad gjør mor og far følgende oppgaver?** (Spørsmålet besvares kun der barnet bor sammen med begge foreldre. Andre går til spørsmål 70) (Sett et kryss for hver oppgave)

	Mor gjør det meste	Mor gjør mer	Like mye	Far gjør mer	Far gjør det meste	Uaktuelt
1. Skyss/aktiviteter med barnet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Trening og hjelp med lekser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Husarbeid.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Daglig stell av barnet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kontakt med skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Skrive søknader (trygd e.l.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Kontakt med hjelpeapparatet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 70-72 handler om familiens økonomi.

70. Har det i løpet av de siste 12 måneder hendt at du/husholdningen har hatt vansker med å klare de løpende utgifter til mat, transport, bolig og liknende? Hendte det ofte, av og til, sjelden eller aldri? (Sett ett kryss)

- Ja, ofte  
 Ja, av og til  
 Ja, en sjelden gang  
 Nei, aldri

71. En families økonomi påvirkes av mange forhold. Vil dere si at funksjonshemmingen til barnet har virket inn på deres økonomi, og i så fall hvordan? (Ta hensyn til eventuelle trykder eller stønader som kan kompensere for eventuelle ekstra utgifter eller tapt arbeidsfortjeneste) (Sett ett kryss):

- Dårligere økonomi  
 Upåvirket økonomi  
 Bedre økonomi  
 Vet ikke

72. Hva var din/deres bruttoinntekt (inntekt før skatt) i fjor (2005). Gjelder de av foreldrene som bor sammen med barnet: (Eventuell omsorgslønn holdes utenfor)

Mors brutto-  
inntekt (ca. kr.)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fars brutto-  
inntekt (ca. kr.)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Dersom mor og far ikke bor sammen, hva er den samlede bruttoinntekten til husholdningen der barnet bor (ca. kr.) ⇒

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Spørsmål 73 og 74 handler om familieforhold

73. Er mor og far til barnet gift, skilt, samboende eller har de aldri bodd sammen? (Vi spør her etter relasjonen mellom barnets biologiske foreldre, ikke eventuelt nye ektefeller/samboere) (Sett ett kryss)

- Gift  
 Samboende  
 Skilt  
 Brutt samboerforhold  
 Har aldri bodd sammen

74. Dersom mor og far ikke bor sammen. Hvor ofte har barnet kontakt med den forelderen han/hun ikke bor sammen med? (Sett ett kryss)

- Ukentlig  
 Månedlig  
 I ferier  
 Sjeldnere/ikke kontakt

Hovedpersonene i denne undersøkelsen er barna med funksjonsnedsettelse. Dersom du/dere som foreldre synes det er hensiktsmessig og om dere ønsker det, vil vi gjerne sende barnet et kort spørreskjema neste halvår. Dersom dere svarer ja på forespørselen, vil vi sende ytterligere informasjon til barnet ved utsendelse av spørreskjemaet

**75. Kryss av for om du/dere tillater at vi sender et spørreskjema til barnet ditt/deres**

- Ja, vi tillater at dere sender et kort spørreskjema til barnet  
 Nei, vi ønsker at dere ikke sender et spørreskjema til barnet

**Hvis du/dere har noen kommentarer til dette spørreskjemaet kan du/dere skrive disse her (eller bruk eventuelt eget ark):**



## **Vedlegg 2 – Intervjuguide**



## **Intervjuguide 2006: Å vokse opp med funksjonshemming – foreldre til barn i slutten av småtrinnet/ungdomstrinnet**

### *1. Bakgrunnsopplysninger*

### *2. Barnet og funksjonshemmingen*

- Fortell om barnet/ beskriv barnet slik som hun/han er i dag
- Kan du beskrive eventuelle endringer i funksjonshemmingen?

### *3. Skole: Pedagogisk tilbud og skolehverdagen.*

- Kan du fortelle om skoletilbudet til barnet og om skolen hun/han går på?
- Hvordan er opplæringen organisert
  - Overgang til basisgrupper
  - Følger barnet samme undervisning som andre elever i Basisgruppa/klassen
- Kan du fortelle om organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet.
  - Vet du om spesialundervisningen er kommet som følge av enkeltvedtak eller intern disponering av skolens ressurser?
  - Individuell opplæringsplan
    - Hva står i den?
    - Oppfølging og måloppnåelse?
- Kan du beskrive skole-hjem samarbeidet
  - Kontaktpersoner
  - Likeverdig informasjonsflyt og informasjonskanaler?
  - Hvem initierer?
  - Kamp eller samarbeid?
- Har dere som foreldre og ansatte på skolen lik forståelse av barnets behov og utfordringer barnet møter?
  - Enighet i arbeidsmåter eller lignende
- Er det særskilte utfordringer i overgangen mellom klassetrinn?
  - Nye elever/lærere
  - Overføring av kunnskap om barnet mellom klassetrinn?



- **Hvordan opplever du at skolen er i stand til å imøtekomme hans/hennes behov?**
  - **Beskriv og forklar (på hvilken måte o.l.)**
  
- **Synes du at skolen er tilrettelagt på en slik måte at han/hun blir en naturlig del av fellesskapet.**
  - **Beskriv og forklar(på hvilken måte o.l.)**
  
- **Hvordan kommer barnet seg til og fra skolen?**
  - **Skole/sfo**
  
- **Har barnet skiftet skole siden sist?**
  - **Hvorfor og hvordan**
  
- **Vet du hvordan barnet har det på skolen sosialt sett? (beskriv)**
  - **Venner å være sammen med (antall/ i klassen eller spesialgruppa, med eller uten funksjonshemming)**
  - **Er det noen av barna i skolen som han/hun snakker mer med eller setter mer pris på enn andre?**
  - **Kan du beskrive hvordan han/hun deltar i friminuttene (inkludering/plaging/ensomhet el.l)**
  - **Venner fra skolen også i andre sammenhenger**
  
- **Er det noe du synes skolen har håndtert spesielt godt?**
  - **I forhold til sosiale forhold (friminutt deltakelse i lek osv).**
  - **I forhold til opplæring, tilrettelegging og inkludering**
  
- **Er det noe du synes skolen har håndtert spesielt dårlig?**
  - **I forhold til sosiale forhold (friminutt deltakelse i lek osv).**
  - **I forhold til opplæring, tilrettelegging og inkludering**
  
- **Går han/hun i skolefritidsordning (SFO) eller lignende ordning? I så fall, fortell om tilbudet.**
  - **Hvis ikke SFO, annet tilbud etter skoletid? Hva gjør han/hun?**
  
- **Dersom du/dere kunne velge fra øverste hylle, hvordan ville dere at skoletilbudet skulle være?**
  
- **Det er en debatt om elever med særskilte behov skal være i ordinær skole eller ha egne tilbud i grupper, forsterkede skoler eller spesialskoler. Har du/dere noen meninger om dette?**

#### 4. Venner og fritid

- **Kan du/dere beskrive hva barnet gjør på fritiden?**
  - Hvilke aktiviteter (organiserte/uorganiserte)
  
- **Er han/hun ofte sammen med jevnaldrene utenom skoletid?**
  - Hyppighet, antall, hvor og når
  - Søsken og søkenes venner
  - Sammen med andre funksjonshemma eller andre barn uten funksjonsnedsettelse?
  - Jevnaldrene i nabolaget eller klassekamerater
  
- **Hva slags tanker har du /dere om hvordan han/hun etablerer nye vennskap eller vedlikeholder vennskap?**
  - Samme kjønn?
  - Samme alder?
  - IKT (chat, internett, sms)
  
- **Har han/hun en bestevenn?**
  - Hvem er det?
  
- **Kan du beskrive konkrete episoder der du opplever at hun/han lot til å ha gode erfaringer/opplevelser med jevnaldrene**
  
- **Kan du beskrive konkrete episoder der du opplever at hun/han lot til å ha vanskelige eller vonde erfaringer/opplevelser med jevnaldrene**
  
- **I tidlig ungdomstid endres følelser, kropp og interesser. Endrer hun/han seg på samme måte som sine jevnaldrene eller øker forskjelligheten? Beskriv og forklar.**
  - Økende forskjeller i interesser
  - Nye aktiviteter som han/hun ikke kan delta i
  - Situasjoner som i økende grad blir flau – intimitet – hjelp til toalettbesøk eller lignende
  
- **Etter hvert som barnet blir eldre har du erfaringer med at omgivelsene reagerer annerledes på funksjonshemmingen og barnet?**
  - Kan du gi konkrete eksempler på når personer i omgivelsene har kommet med negative eller uheldige uttalelser/handlinger?
  
- **Har barnet støttekontakt? Hvis ja beskriv ordningen**

- Gjør dere som foreldre noe for å lette kontakten med jevnaldrene
  - Inviterer klassekamerater el.

#### 5. Hverdagen i familien

- Kan du/dere fortelle om en typisk/ vanlig dag. Hva skjer fra morgen til kveld?
  - Hvem gjør hva
  - Hverdagsrutiner
  - Særlig ansvar mht barnet med funksjonshemmingen
- Eventuelle spesielle utfordringer som aleneforeldre
- Synes dere at dere får hverdagen til å "gå opp"?
  - Har det skjedd endringer i dette de siste fire årene og i så fall hvorfor?

#### Tema: Arbeidssituasjon og tilpasningen til arbeidslivet

- Fortell om deres arbeidssituasjon pr. i dag (både mor og far)
- Opplever dere at barnets funksjonshemming har innvirket på den arbeidssituasjonen du/dere har i dag?
  - Forklar og har det skjedd endringer
- Omsorgslønn: Har dere noen erfaringer med omsorgslønn? Fortell om prosessen rundt eventuell søknad, tildeling og vurderinger, og hvilket tilbud dere eventuelt har. (se om de har hatt omsorgslønn tidligere)
  - Hva synes dere om ordningen?
- Er det tiltak eller ordninger som kunne gjøre arbeidssituasjonen deres eller andre foreldre med barn med funksjonshemninger enklere?
- Hvis valg, hva foretrekkes: tilrettelegging/hjelp for lettere å kunne være yrkesaktive (avlastning el.a.), eller ytelser/støtteordninger for å kunne jobbe mindre/være mer omsorgsperson (omsorgslønn, fleksible arbeidstidsordninger el.a.)?

#### Tema: Fritidsaktiviteter

- Kan du/dere beskrive fritidsaktivitetene til du/dere som foreldre?
  - Har funksjonshemmingen hatt betydning for valg av fritidsaktiviteter eller hyppigheten i fritidsaktiviteter
  - Har funksjonshemmingen bidratt til nye aktiviteter?

#### Tema: Søsken

- Fortell om barnets og søsknene sin rolle i familien. Får de en rolle som søsken flest, eller er det noen spesielle forhold knyttet til funksjonshemminga?
  - Ser dere eller barnets søsken noen positive eller negative konsekvenser av å ha et funksjonshemmet søsken?
  - Opplever dere at det har vært en endring i barnets og søskenes rolle i familien og forholdet dem i mellom?

#### Tema: "Et normalt/vanlig liv"

- I hvilken grad dere oppfatter hverdagslivet som likt/ulikt "andre barnefamilier" i dag? Hva er i så fall likt, hva er ulikt?
  - Synes dere det er viktig å prøve å få hverdagen til å bli så vanlig som mulig, og i så fall hvorfor/hvorfor ikke?

#### 6. Kontakt med hjelpeapparatet

- Kan du/dere beskrive din/deres kontakt med hjelpeapparat i dag?
  - Omfang og hvilke etater
  - Vurdering av kontakten med ulike etater
- Mottar dere grunn og hjelpetønad til barnet og i så fall, etter hvilke satser?
- Har barnet Individuell plan? I så fall kan du/dere beskrive innhold og utvikling av den?
  - Hvilke erfaringer har dere med bruk av IP?
  - Vurder kvaliteten og nytteverdien av IP
- Har dere pr. i dag noen ansvarsgruppe e.l. for samarbeid rundt kommunens tilbud til barnet? Fortell om disse? (hvem møter og hyppighet osv.)
  - Hvilken rolle har skolen i slike møter
  - Vurder kvaliteten og nytteverdien av ansvarsgruppemøtene?
- Har dere en kontaktperson i kommunen som koordinerer tilbudet?
  - Beskriv evt. hva kontaktpersonen gjør?
- Hvis dere skal beskrive deres forhold til hjelpeapparatet de siste par årene, hva ligger nærmest deres erfaringer: kan forholdet beskrives som en "kamp", eller er det mer preget av hjelp og samarbeid?
  - Glir ting lettere etter hvert eller oppstår det stadig nye kamper?
  - Opplever folk i hjelpeapparatet som forståelsesfulle i forhold til deres behov?

### **Tema: Hjelpemidler og hjelpeordninger**

- **Hvilken erfaring har dere fra de siste 2-3 årene når det gjelder tildeling av hjelpemidler?**
- **Hvilken erfaring har dere med praktiske hjelpeordninger?**
  - **Ved behov for hjelp eller avlastning, for eksempel barnevakt, hvem spør dere?**
  - **Har dere noen formel ordning for avlastning? Fortell om ordningen.**
  - **Vurder kvaliteten i tjenestene?**
  - **Er de tilpasset familiens behov?**
- **Har dere søkt om annen type hjelp eller støtte?**
- **Er det noe dere ikke får hjelp til, og hvilke ordninger kunne du/dere eventuelt ønske å ha?**
- **Erfaringer siden sist med behov for å klage på ulike vedtak om tildeling?**
- **Hva er pr, i dag deres viktigste kilder til informasjon om ulike hjelpeordninger og rettigheter eller om forhold knytta til funksjonshemmingen?**

### **7. Avslutning**

- **Hvilke tanker har du i forhold til ungdomskolen og evt. videregående skole**
- **Hvilken tanker har du om fremtiden generelt?**
- **Helt til slutt, er det noe du/dere ønsker å tilføye til det vi har snakka om, eller temaer som du/dere mener er relevante som vi ikke har berørt?**

### **Vedlegg 3 – Spørreskjema til barn**



## Spørreskjema til barn og unge

Hei,

Vi vil gjerne vite hva du gjør på skolen og i fritiden og hvordan du har det for tiden. Derfor har vi tenkt ut noen spørsmål som vi ber deg svare på.

- Les hvert spørsmål grundig.
  - Tenk over hva du mener.
  - Kryss av på det svaret som passer best for deg, slik:
  - Krysser du feil, fyller du hele ruta, slik:
- Sett så kryss i rett rute.
- Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.

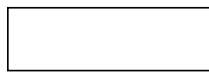
Dette er ikke en prøve og det finnes ingen riktige eller gale svar.

Det som er viktig for oss er din mening.

Dersom du lurer på hva du skal gjøre så kan du kanskje spørre mor, far eller en annen voksen.







Først har vi spørsmål om hva du gjør i fritiden. Vi har laget en liste over hva man kan gjøre på fritiden. Les gjennom de forslagene vi har laget og kryss av for hvor ofte du har gjort hver ting den siste uka. Regn med både ukedagene og helgen.

Dersom du har vært syk eller på ferie den siste uken, svar for uken før.

1	I den siste uka på fritiden (siste 7 dager) har jeg:	Hver dag (1)	Ca 5-6 ganger (2)	Ca 3-4 ganger (3)	Ca 1-2 ganger (4)	Aldri (5)
(a)	besøkt naboer eller familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b)	vært på trening eller kamp/konkurranse i et idrettslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c)	vært på spilling med korps, musikklag eller på musikkskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d)	vært ute sammen med venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e)	vært på kino eller teater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f)	vært på tur i skog og mark	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g)	hjulpet til hjemme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(h)	vært sammen med venner hjemme hos meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(i)	vært hjemme hos venner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(j)	spilt dataspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(k)	spilt andre spill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(l)	sett på TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(m)	hørt på musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(n)	vært hjemme alene eller sammen med mor, far eller søsken hele kvelden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(o)	Passet yngre søsken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå kommer spørsmål om hva du gjør og hvordan du har det på skolen. Dersom du har vært syk eller på ferie den siste uken, svar for uken før.

	Hver dag (1)	Ca 4 ganger (2)	Ca 2-3 ganger (3)	Ca 1 gang (4)	Aldri (5)					
<b>2. I den siste uka på skolen:</b>										
(a) brukte jeg data	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
(b) var jeg sammen med venner i friminuttet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
(c) var jeg på tur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
(d) var jeg på biblioteket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
(e) hadde jeg det fint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
(f) hadde jeg det fint i skoletimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
(g) hadde jeg det fint i friminuttene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
(h) fikk jeg til det vi skulle gjøre i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
<b>3. Liker du å være på skolen? (NB: Bare ett kryss):</b>	<input type="checkbox"/>	Ja, veldig godt (1)	<input type="checkbox"/>	Ja, litt (2)	<input type="checkbox"/>	Nei, ikke så mye (3)	<input type="checkbox"/>	Nei, ikke i det hele tatt (4)	<input type="checkbox"/>	Vet ikke (5)

Spørsmålene under handler om hvor du er og hvem du er sammen med når du har ulike aktiviteter på skolen. For hver aktivitet, kryss av for om du er på et rom sammen med mange eller alle de andre elevene, på et rom sammen bare noen få av de andre elevene, på et rom alene sammen med en voksen eller om du ikke har det faget

	Mange av de andre elevene (1)	Noen få av elevene (2)	Alene sammen med en voksen (3)	Har ikke det faget (4)
<b>4 Når jeg er på skolen og har ...</b>				
(a) ... matematikk eller jobber med tall, er jeg mest i et rom sammen med ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) ... norsk eller jobber med ord/bokstaver, er jeg mest i et rom sammen med ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) ... engelsk, er jeg mest i et rom sammen med ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) ... samfunnsfag eller naturfag, er jeg mest i et rom sammen med ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) ... forming (sløyd, tegning, sying), er jeg mest i et rom sammen med ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) ... gym, er jeg mest sammen med ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g) ... friminutt, er jeg mest sammen med ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. De fleste barn og unge går på samme skole som de andre barna i nabolaget, men noen går på en annen skole. Går du på ...

- ... samme skole som andre barn på din alder i nabolaget? (1)
  - ... en skole for barn på din alder med funksjonshemninger? (2)
  - ... en skole for alle slags barn, men i din klasse/gruppe har de fleste funksjonshemninger? (3)
- 

6 Hva slags skole vil du helst gå på?

- Jeg vil helst gå på en skole sammen med andre barn på min alder i nabolaget (1)
  - Jeg vil helst gå på en skole med flere barn på min alder med samme type funksjonshemming som meg (2)
- 

Nå har vi et spørsmål om hvordan er det for deg i skoletimene.

- 7 I skoletimene er jeg (Sett bare ett kryss):
- mest sammen med alle de andre barna i klassen/gruppen (1)
  - mest alene sammen med en voksen eller en liten gruppe barn med funksjonshemninger (2)
  - like mye alene med en voksen som sammen med de andre barna i klassen/gruppen (3)
- 

8 Hva synes du om at det er slik? (Sett bare ett kryss):

- Jeg vil helst ar det skal være slik det er (1)
  - Jeg vil helst være mer sammen med alle de andre barna i klassen/gruppen i skoletimene (2)
  - Jeg vil helst være mindre sammen med alle de andre barna i klassen/gruppen i skoletimene (3)
-

Nå kommer to spørsmål om venner.

- 9 Når du er sammen med venner/kamerater, er du da vanligvis sammen med (Sett bare ett kryss):
- En eller to faste (1)
  - Flere som holder sammen (2)
  - Nokså tilfeldig (3)
  - Er ikke så ofte sammen med andre på min alder (4)
  - Annet (5)
- 
- 10 Har du noen som du regner som din bestevenn (Sett bare ett kryss):
- Ja, jeg har en spesiell bestevenn (1)
  - Jeg har flere enn én svært god venn (2)
  - Jeg har ingen gode venner (3)
- 

Her kommer noen utsagn om hvordan du ser på deg selv.  
Hvor sant eller usant er hvert utsagn for deg?

11		Ikke sant (1)	Litt usant (2)	Litt sant (3)	Sant (4)
	Husk: Bare ett kryss pr. linje.				
(a)	Jeg er ofte misfornøyd med meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b)	Jeg liker meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c)	Jeg er fornøyd med meg selv slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d)	Jeg har ofte lite tro på meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e)	Jeg skulle ønske jeg hadde vært annerledes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f)	Jeg vil helst være slik jeg er	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g)	Alt jeg gjør går galt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(h)	Jeg er like viktig som andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>






Vi har laget flere spørsmål om hvor ofte du f.eks. har følt deg glad og i godt humør. Les gjennom spørsmålene og kryss av for hvor ofte du har følt det slik.

12.		svært ofte (1)	ganske ofte (2)	noen ganger (3)	sjelden (4)	aldri (5)
(a)	Hvor ofte har du følt deg kry eller stolt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b)	Hvor ofte har du vært ivrig (entusiastisk)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c)	Hvor ofte har du følt at du har fått til ting?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d)	Hvor ofte har du følt at livet er topp?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e)	Hvor ofte har du følt deg glad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f)	Hvor ofte har du følt deg i godt humør?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vi lurer på om du har noen å være sammen med på skolen. Hvor sant er hvert av disse utsagnene for deg?

13		Ikke sant (1)	Litt usant (2)	Litt sant (3)	Sant (4)
(a)	Jeg har ingen å snakke med i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b)	Jeg blir gående mye for meg selv i friminuttene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c)	Jeg er godt likt på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d)	Jeg har ingen på skolen som jeg kan være sammen med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e)	Jeg føler meg «utafor» på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f)	Jeg går ikke så godt sammen med de andre elevene på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g)	Det er mange som vil være sammen med meg på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(h)	Jeg føler meg ensom på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(i)	Jeg har ingen venner i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nå kommer noen utsagn om hvordan du har det sammen med andre på din alder.  
Sett ett kryss for hvert utsagn.

					
	Helt feil (1)	Litt feil (2)	Både og (3)	Litt sant (4)	Helt sant (5)
14.					
(a)	Jeg opplever at jeg er med i en gruppe av venner som gjør ting sammen				
(b)	Jeg har mye til felles med andre elever				
(c)	Jeg er på bølgelengde med andre elever				
(d)	Jeg har minst en god venn jeg kan snakke med når det er noe som plager meg				
(e)	Jeg føler at andre elever vil være sammen med meg				
(f)	Jeg føler at jeg vanligvis passer sammen med andre elever rundt meg				
(g)	Jeg har minst en venn jeg kan fortelle alt til				
(h)	Når jeg vil gjøre noe morsomt, finner jeg vanligvis venner som jeg kan gjøre det sammen med.				
(i)	Det er noen på min alder som virkelig forstår meg.				
(j)	Når jeg er sammen med andre elever, føler jeg at jeg hører til				

Om PC-bruk. Ja Nei  
(1) (2)

15 Bruker du PC på fritiden?

Dersom du ikke bruker PC på fritiden går du til spørsmål 20 på neste side

16	I den siste uka på fritiden (siste 7 dager). Hvor ofte brukte du PCen til:	Hver dag (1)	Ca 5-6 ganger (2)	Ca 3-4 ganger (3)	Ca 1-2 ganger (4)	aldri (5)
(a)	Chatte med folk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b)	Være på nettet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c)	Spille spill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d)	Høre musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e)	Se filmer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f)	Gjøre lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g)	Sende og motta e-post	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 Når jeg bruker PCen er jeg som oftest ...  
(NB: Her kan du sette flere kryss!)  
 ... alene (a)  
 ... sammen med venner (b)  
 ... sammen med noen som hjelper meg (c)

18 Når du Chatter eller bruker MSN: Hvem chatter du med?  
(NB: Her kan du sette flere kryss!)  
 Chatter ikke (a)  
 Et par venner jeg kjenner fra før (b)  
 En fast vennegjeng som jeg kjenner fra før (c)  
 Mange tilfeldige folk som jeg kjenner fra før (d)  
 Folk jeg blir kjent med på nettet/MSN (e)  
 Familie og bekjente (f)

19 Er du sammen med dem du chatter med også utenom MSN/nettet?  
(Bare ett kryss!)  
 Chatter ikke (1)  
 Ja, de fleste (2)  
 Ja, noen av de (3)  
 Nei, de fleste har jeg ikke kontakt med utenom nettet (4)



Om Mobiltelefonbruk. Ja Nei  
(1) (2)

20 Har du mobiltelefon?

Dersom du ikke bruker mobiltelefon på fritiden hopper du over disse spørsmålene og går til spørsmål 26 på neste side

21	I den siste uka på fritiden (siste 7 dager). Hvor ofte brukte du mobiltelefonen til ...	Hver dag (1)	Ca 5-6 ganger (2)	Ca 3-4 ganger (3)	Ca 1-2 ganger (4)	aldri (5)
(a)	... å sende og motta SMS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b)	... å sende og motta MMS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c)	... å prate med folk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d)	... å ta bilder?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e)	... å høre musikk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22 Hvor mange SMS fikk du i går? (Bare ett kryss!)

- Ingen (1)  
 1-4 (2)  
 5-9 (3)  
 10-14 (4)  
 15 eller flere (5)

23 Hvem får du vanligvis SMS fra? (NB: Her kan du sette flere kryss!)

- Får ikke SMS (a)  
 Familie (b)  
 Venner/andre på min alder (c)  
 Andre (d)

24 Hvor mange SMS sendte du i går? (Bare ett kryss!)

- Ingen (1)  
 1-4 (2)  
 5-9 (3)  
 10-14 (4)  
 15 eller flere (5)

25 Hvem sender du vanligvis SMS til? (NB: Her kan du sette flere kryss!)

- Sender ikke SMS (a)  
 Familie (b)  
 Venner/ andre på min alder (c)  
 Andre (d)

Om framtiden:

26. Når jeg blir voksen tror jeg at jeg vil ...	Ja (1)	Nei (2)	Vet ikke (3)
(a) ... ta utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) ... ha en god jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) ... være gift eller ha kjæreste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) ... bo sammen med mor eller far	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27 Dette spørreskjemaet har jeg fylt ut ...  ... alene (1)

... sammen med mor, far eller  
en annen voksen (2)

28 Dersom det er noe du vil fortelle som du synes er svært bra eller veldig dumt på skolen eller i fritiden din, kan du skrive det her. ↓

Takk for hjelpen!