



Bachelorgradsoppgave

Tittel:

ER SPESIALUNDERVISNING TIL
HINDER FOR INKLUDERING?

Title:

DOES SPECIAL EDUCATION
HINDER THE EXPERIENCE OF
INCLUSION?

Undertittel:

MED FOKUS PÅ ELEVER MED UTVIKLINGSHEMMING SOM MOTTAR
ENEUNDERVISNING.

Subtitle:

WITH A FOCUS ESPECIALLY ON STUDENTS WITH MENTAL
DISABILITIES WHO RECEIVES ONE-TO-ONE TEACHING.

Forfatter: Jorun Marie Svardal

VPL310

Bachelorgradsoppgave i vernepleie

Avdeling for helsefag

Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2014



HINT

Sammendrag:

I denne oppgaven vil jeg forsøke å belyse om spesialundervisning kan være til hinder for inkludering. Med fokus på elever som har utviklingshemming og som mottar spesialundervisning. Jeg vil i oppgaven definere utviklingshemming, inkludering og spesialundervisning. I denne oppgaven står begrepene i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Mennesker med utviklingshemming vil ha utfordringer og behov som er ulike, dette vil påvirke hvordan undervisningen blir tilrettelagt, og dette vil igjen påvirke opplevelsen av inkludering. Gjennom lovverket blir rettighetene til elever med spesielle behov ivaretatt og politiske føringer gir retningslinjer i forhold til hva de ønsker at skolen skal inneholde. Ved å bruke teori og knytte denne mot egne erfaringer, artikler og skjønnlitteratur håper jeg å belyse opplevde situasjoner, og på den måten gi en stemme til elevene med utviklingshemming som går i norsk skole.

Nøkkelord:

Nøkkelordene i denne oppgaven er: mennesker med utviklingshemming, spesialundervisning og inkludering. Begrepene vil belyses underveis i oppgaven.

INNHOLD

SAMMENDRAG:	2
Nøkkelord:	2
DEL 1: INNLEDNING	4
DEL 2: ESSAY	5
Utviklingshemming – hva er det?.....	5
Skolen for alle?	7
Inkludering.....	8
Hva er spesialundervisning?.....	13
Konklusjon	17
DEL 3: METODE	19
3.1 METODEKRITIKK	19
3.2 KILDEKRITIKK	20
3.4 VALG AV KILDER.....	20
KILDEHENVISNING:	22

ANTALL ORD:10382

DEL 1: INNLEDNING

Skolen for alle. Jeg har lenge lurt på om skolen klarer å tilrettelegge spesialundervisning på en måte som gjør at alle elevene føler seg inkludert?

Jeg har kunnskap om og erfaring med at mennesker med utviklingshemming har en svak stemme i samfunnet. Denne gruppen stiller ikke krav til hvordan undervisning skal utformes, eller klarer ikke bestandig å formidle hvordan de opplever en skolehverdag. Dermed hviler et stort ansvar på pårørende, hjelpeapparat og ansatte i skolen. Det finnes lovverk som gjør at eleven har rettigheter. Lovverket sier at alle elever har krav på tilrettelagt undervisning. Elever med spesielle utfordringer og behov har krav på en sakkyndig vurdering. Denne vurderingen blir lagt til grunn for utarbeidelse av undervisningstilbud og utforming av en individuell opplæringsplan. Jeg har erfaring med at spesialundervisning og individuell plan er noe som har fokus og blir gjennomført i skoleverket, nettopp på grunn av at det er lovpålagt. Men videre så stiller jeg spørsmålet: er spesialundervisning et virkemiddel for å oppnå inkludering, eller kan spesialundervisning bli en utfordring i forhold til målet om å oppnå en opplevd inkludering og en skole for alle?

Jeg har noe erfaring med å jobbe i skoleverket. I en periode jobbet jeg som assistent på en barneskole, og på en ungdomsskole. Per tiden jobber jeg i videregående skole. I utgangspunktet er jeg hjelpepleier med videreutdanning, og jeg har i hovedsak mest erfaring med å jobbe i eldreomsorgen. Jeg har jobbet både i institusjon og i hjemmebaserte tjenester. Når jeg nå fikk meg i stilling i den videregående skolen ble jeg nysgjerrig på det tilbudet som skolen klarer å tilby elever med særskilte behov og som har krav på spesialundervisning. Spesialundervisning er en metode for å sikre tilpasset opplæring på. Spesialundervisningen er ikke bundet av de samme ressursene og rammene som gjelder for den øvrige undervisningen. Spesialundervisningen kan inneholde et bredt spekter av tiltak som skal være tilpasset elevens forutsetning og behov. For at elevene skal ha et best mulig utbytte av skolen må det arbeidet som gjøres i skolen være målrettet og gi en mestringfølelse. Det har vært et inntrykk av at skolen har vært en oppbevaringsplass for disse ungene og ungdommene som har hatt et stort bistandsbehov av forskjellige årsaker. Stemmer dette inntrykket?

Grunnen til at oppgaven har fokus på elever med utviklingshemming er at jeg har en tante som har Downs syndrom. Hun flyttet tidlig inn på en institusjon for mennesker med utviklingshemming. Opplevde hun der en inkludering og en følelse av fellesskap? Hvis hun har vokst opp i dag har hun antakelig gått i vanlig barnehage, så i barne- og ungdomsskole, og deretter i videregående skole i nærheten av hjemplassen. Hun har da hatt en sakkyndig vurdering og fått spesialundervisning som har vært tilpasset hennes utvikling, evner og behov. Tante har bestandig spilt en viktig rolle i mitt liv, og hun har vært viktig for meg og min forståelse over hvor viktig og godt vi har av at det finnes et mangfold.

Jeg har valgt å skrive bachelor-oppgaven i form av et essay. Jeg mener at dette vil gi oppgaven en bedre flyt og det at teorien blir knyttet sammen med refleksjoner rundt min og andres erfaring gjør at leseren kan få et bedre innblikk i oppgavens innhold.

DEL 2: ESSAY

Inkludering og spesialundervisning – to litt tørre begrep. Hva er inkludering og spesialundervisning i skolen? Kan den pedagogiske spesialundervisninga være til hinder for den politisk ambisiøse inkluderinga?

Som student i vernepleiefaget, og yrkesutøver igjennom flere år, har jeg dannet meg en forforståelse i forbindelse med temaet. Jeg har en forforståelse for at mennesker med utviklingshemming i dag har det bedre enn de har hatt det tidligere. Vi har fått økt kunnskap og forståelse for denne gruppen, og rettigheter er nedfelt i lovverk, blant annet rettigheter til å gå på skole. Samtidig har samfunnet innsett at det har et ansvar for å minske funksjonsnedsettelse. Norsk helse- og sosialpolitikk har gap-modellen som en overordnet forståelse på funksjonshemming. Denne forståelsen innebærer at det finnes et misforhold eller gap i mellom kravene de fysiske og sosiale omgivelsene stiller, og personens forutsetninger (Det kongelige sosialdepartement, 2003). Det har i de senere årene vært fokus på blant annet universell utforming av omgivelsene. Dette innebærer at det har vært en tilrettelegging av blant annet offentlig kontor, transportmiddel og så videre, slik at mennesker med bevegelseshjelpemidler kan bevege seg uhindret. Men også situasjonen mennesket med utviklingshemmingen står i, vil påvirke graden av funksjonsnedsettelsen. Denne forståelsen er viktig også i skoleverket. De fysiske omgivelsene i skolen må være utformet på en slik måte at de minsker funksjonshemmingen, og også kravene fra skolen må være tilpasset hver enkelt elevs evner. Jeg har erfaring med en elev som har en ervervet hjerneskade. Eleven er motorisk urolig og vandrer mye. Han liker å høre på høy musikk og hoppe på trampoline samtidig. På skolen er denne eleven preget av funksjonshemmingen sin, men mens vi er på tur oppleves funksjonshemmingen som mye mindre. Her blir ikke den motoriske uroen og vandringen en utfordring, men en naturlig del av omgivelsene og aktiviteten. Jeg har opplevd at spesialundervisning står i et motsetning i forhold til inkludering. Jeg kan se at det er en inkludering i forhold til at elevene med spesielle behov, gis mulighet til å være på skolen med de andre elevene. Men jeg har erfaring med at elever blir tatt ut i fra ordinær undervisning, og får eneundervisning i egne klasserom. Det er da jeg stiller meg det spørsmålet: Blir skolen den beste arena for inkludering, deltakelse og mestring, eller kan den bli en arena for segregering, en bekreftelse av annerledeshet og en opplevelse av større funksjonshemming?

Jeg har også opplevd mangel på inkludering på lærerværelset blant ansatte. Dette var en opplevelse som farger min forforståelse. Det må finnes nok kompetanse og gode holdninger for å klare å bidra til inkludering. Min mening er at inkludering må bli et naturlig tema i hverdagen blant de ansatte og ledelsen, dette er en forutsetning for at de ansatte skal klare å bidra til inkludering i skolehverdagen til elever med funksjonsnedsettelse. Jeg har også en forforståelse for at spesialundervisning kan være en utfordring i forhold til å oppnå inkludering.

Utviklingshemming – hva er det?

I Norge i dag bruker vi betegnelsen «mennesker med utviklingshemming» på den gruppen som før ble kaldt psykisk utviklingshemmet, åndsvake eller evneveike. Utviklingshemming er ikke en enkel tilstand, men en heterogen tilstand som er definert ved personens fungering. Det er tre diagnostiske kriterier. Det ene kriteriet er at tilstanden debutterer før 18-årsalderen. Det andre kriteriet innebærer en redusert mental funksjon med en intelligens som ligger mer enn to standardavvik under snittet på psykometriske tester, og det tredje kriteriet er mangelfull tilpasning. Den intelligensbaserte inndelingen i ICD – 10 (WHO's diagnosesystem) skiller mellom mild, moderat, alvorlig og dyp

utviklingshemming. Det er flere årsaker til utviklingshemming; Prenatale, perinatale og postnatale. De prenatal årsaksfaktorene (før 28.svangerskapsuke) kan være genetiske, ervervede, en kombinasjon av flere årsaker eller ukjent årsak. Kromosomfeilene utgjør en betydelig del av årsaken til både mild og alvorlig utviklingshemming. Hyppigst forekommer Downs syndrom. Perinatale årsaker (fra 28.svangerskapsuke – 4 uker etter fødsel) utgjør ca 10 % av årsakene til utviklingshemming. Årsakene kan være infeksjoner i sentralnervesystemet, underernæring, surstoffmangel, for tidlig fødsel, lav fødselsvekt. Dette kan føre til både alvorlig og lett utviklingshemming. Postnatale årsaker (etter 4 uker etter fødsel) er ulike sykdommer og skader som for eksempel hodeskader, hjernehinnebetennelse, sult, surstoffmangel. Disse forårsaker få tilfeller av utviklingshemming (Gjærum, 2010).

Historisk sett har forståelsen av utviklingshemming endret seg. I Grue, 2004, er det belyst at det historisk har vært brukt mange begrep om funksjonshemmede: krøpling, tulling, vanskapning, vanfør. Allerede i Bibelen finner man at funksjonshemninger var en del av dagliglivet. Både fysiske og psykiske funksjonshemninger er nevnt i disse skriftene. Et kjennetegn ved de fremstillingene som gis, er at det ofte er en lovbestemt urenhet knyttet til funksjonshemning. Dette innebar at de funksjonshemmede kunne delta i enkelte rituelle feiringer. Men aldri i rollen som prest, det vil si i rollen som formidler mellom Gud og mennesker (Grue, 2004).

Historien om mennesker med utviklingshemming er også en historie om mishandling, misforstått omsorg, segregasjon, diskriminering og frarøvelse av individuelle rettigheter til utdanning, selvbestemmelse, egen bolig og privatliv. Fram mot 1900-tallet ble mennesker med utviklingshemming sett på som en belastning for familien. I en lang periode ble de svakeste ansett som ikke opplæringsdyktige og en gruppe som trengte omsorg. 12.november 1898 åpnet Emma Hjorts Hjem for åndssvake. De utviklingshemmede skulle interneres. De bedre fungerende ble ansett som opplæringsdyktige, noe som ledet til utvikling av spesialskoler: "Eftermiddagskole for aandelig abnorme Børn" ble grunnlagt av J.A. Lippestad i 1874 (Gjærum, 2010).

Fram til 1920-årene ble mange personer med utviklingshemming anbrakt i psykiatriske sykehus. Behandlingsopplegg som ble utviklet innenfor en pedagogisk tradisjon ble underlagt Kirke – og undervisningsdepartementets ansvarsområde. I 1945 ble ansvaret for hjemmene og institusjonene overført sosialdepartementet, mens Kirke- og undervisningsdepartementet beholdt ansvaret for institusjonsskolene. I 1935 ga Sosialkomiteen sin innstilling for at det var mest heldig å organisere åndssvakeomsorgen rundt store sentralinstitusjoner (Stubrud, 2001).

I 1969 ble Helsevern for psykisk utviklingshemmede (HVPU) underlagt sykehusloven. I 1970-årene kom det en Stortingsmelding som uttalte at tiltak og tjenester skal desentraliseres, og at mennesker med utviklingshemming skal integreres i samfunnet. Sentralinstitusjonene skulle beholdes, men nedbygges etter hvert som lokale tilbud ble utviklet. I 1979 kom et rundskriv som slo fast at kommunene hadde ansvaret for å samordne og bygge ut omsorgen for mennesker med utviklingshemming. Dette i samsvar med Stortingsmelding nr. 88 (1974-75). Men målsettingen ble bare delvis fulgt opp. Antallet små institusjoner og boligheter ble bygd, men det ble kun en begrenset nedbygging store institusjoner (Stubrud, 2001).

Fra 1980 og fram til i dag har det skjedd en sosialpolitisk endring. Sentralt er Ansvarsreformen i 1991, der mennesker med utviklingshemming fikk samme rettigheter og plikter som andre. De store

institusjonene ble nedfaset, og beboerne der flyttet hjem til sine kommuner. Det er kommunene som nå har ansvaret for å ivareta de allmenne behovene for alle innbyggerne gjennom sine ordinære tjenester (Stubrud, 2001).

Skolen for alle?

I lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, Kapt 1: Formål, virkeområde og tilpasset opplæring m.m, står det følgende:

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt forankring Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.»
(Kunnskapsdepartementet, 2014)

Her ser vi altså at skolen skal være en plattform til videre liv og virke. Skolen skal samarbeide med hjemmet, gi kunnskap og gode holdninger, og opplæringa skal bidra til mestring.

Skolen for alle er i dag en politisk visjon. Norske politikere er opptatt av en gratis grunnutdanning og alle norske barn skal ha et likt tilbud. Tilbudet skal være det samme uansett geografisk tilhørighet, kjønn, familiebakgrunn, sosial bakgrunn og økonomi. Skolen skal altså være et tilbud til hele befolkningen, og det har vært en kobling mellom sosialpolitikk og utdanningspolitikk (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2011).

I skoleåret 2013 – 2014 var det 8,3 % av alle elevene i grunnskolen som fikk spesialundervisning, det utgjør ca 51 000 elever (PEDLEX Norsk Skoleinformasjon, 2014). I NOU 1995 : 18, *Ny lovgivning om opplæring* står følgende;

«Bortsett fra i helt ekstreme tilfeller er begrepet 'ikke opplæringsdyktig' altså ikke lenger relevant.»

Ut i fra dette kan det se ut til at det er svært få som ikke er i stand til å tilegne seg lærdom gjennom undervisning i skolen (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2011, s. 97).

På bakgrunn av overnevnte opplysningene ser vi at det vil bli et mangfold av elever inn i skolen. Spekteret av diagnoser og utfordringer vil være store. Det vil være individuelle variasjoner og behov som skal dekkes, i tillegg vil også behovet for læring være forskjellig. Noen elever har ekstra behov for bistand til å lære seg å lese og skrive, mens andre elever kan ha behov for å lære dagliglivets ferdigheter (ADL). Hvis man tar utgangspunkt i at de aller fleste ungdommene er opplæringsdyktige, vil det stille store krav til kompetansen i skolen. Skolen skal sørge for tilrettelagt undervisning til alle elevene. Innholdet i opplæringen til elevene med de største kognitive utfordringene kan for eksempel være ivaretagelse av personlig hygiene, samspill med omgivelsene, ADL-trening med fokus på selvstendighet i de daglige gjøremålene. Skolen må tilby omgivelser som føles trygge, og gi utfordringer som gir mestring og som dermed kan øke motivasjonen for videre læring. Det er også et poeng at rutiner som allerede er innlært blir fulgt opp og utviklet i skolen. Ny innlæring bør ha betydning for å oppnå mest mulig selvstendighet i videre liv og virke. For de aller fleste elevene med utviklingshemming er det nødvendig med spesialundervisning for å klare å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at de har læringsutbytte i skolen. Eneundervisning er en måte å

tilpasse undervisningen på. Det vil si at elev mottar undervisning alene og i et eget klasserom. Graden av eneundervisning kan variere fra enkelttimer og til hele uker.

Inkludering

Skolen skal altså utvikle et læringsmiljø som er inkluderende. Hvilken skolekultur og læringsmiljø skolen utvikler er avgjørende for at elever skal føle seg inkludert i fellesskapet. Inkludering dreier seg om en kvalitativ utvikling og utvidelse av fellesskapet, slik at alle får en erfaring med at de har en rettmessig plass i fellesskapet og at de kan bidra til å utvikle dette. Inkludering handler om en omfattende kultur – og mentalitetsendring som får konsekvenser for skolens pedagogiske praksis. Likeverd oppnås ved å tilpasse opplæringen etter den enkelte elev behov, utviklingsnivå og evner (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2011).

Inkludering og integrering har vært mye brukt som beskrivelser av opplæringstiltak hos elever med særskilte behov. Integreringsbegrepet gjorde seg gjeldende på slutten av 60 – årene, og lanserte ideen om at alle elever skulle gå på nærskolen sin. I dag er integreringsbegrepet byttet ut med inkludering. Dette prinsippet går lenger en det tidligere prinsippet om integrering i skolen. Integrering i skolen innebærer at elevene er samlet sosialt, mens inkludering vil tilsi at skolen må ta vare på et bredt spekter av elever på en meningsfull måte (Imsen, 2010). Vi finner også igjen prinsippet om inkludering i Opplæringslova § 8-1. Her uttrykkes det at grunnskoleelever har rett til å gå på den skolen de sokner til (Kunnskapsdepartementet, 1998). Inkludering vektlegger altså at elever med spesielle behov skal gå på nærskolen, men også at de skal omfattes av et inkluderende fellesskap og møte utfordringer som er tilpasset deres utvikling og behov (Rygvdal & Ogden, 2008). Dette innebærer altså at undervisningen må organiseres både variert og fleksibelt, slik at alle finner seg til rette, og at elevene kan få et tilbud som oppleves som meningsfylt innenfor rammen av et sosialt og faglig fellesskap. En inkluderende skole vil ideelt sett ha et skolemiljø som rommer og mestrer mangfoldet blant elevene, og at alle elevene vil strekke seg faglig og finne seg til rette. Denne skolen vil ha gode rutiner og en praksis som gjør at skolen har kapasitet til å møte elevens mangfold og individuelle behov. Den inkluderende skolen er formulert som et ideal, og det er en styrende målsetting som stiller store krav til både utdanningssystem, den enkelte skole, elever, lærere og foresatte. Den fremmer et likhetsideal der alle barn, uansett forutsetninger og bakgrunn blir akseptert og inkludert. Samtidig som de blir verdsatt for sine sosiale og faglige bidrag til læringsfellesskapet (Rygvdal & Ogden, 2008).

Begrepet inkludering, og også begrepene likeverd og livskvalitet, er grunnleggende for spesialpedagogisk virksomhet. Begrepene uttrykker sentrale utdannings- og samfunnspolitiske målsettinger og prinsipper (Befring & Tangen, 2004). Lovgivning er et viktig virkemiddel for inkludering. 01.01.14 trådte lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne i kraft (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven (DTL) er todelt. Første del dreier seg om diskrimineringsvernet på grunn av nedsatt funksjonsevne, andre del handler om likeverdig tilgjengelighet (Lid, 2012).

I høst kom jeg over en artikkel på VGnett som omhandler det å ha et barn som har en utviklingshemming i skolen. Kristin Moviks Botnmark opplevde at datteren opphørte å være en person i andres øyne etter at hun fikk diagnosen utviklingshemmet med nedsatt kognitiv funksjon. Datteren er født frisk. Hun erfarte at samfunnet tok et «forbehold» når det var snakk om et «samfunn» for alle. På skolen ble datteren plassert på et rom alene når hun skulle spise mat på grunn

av lyder. Og mor fikk beskjed om at det ikke var muligheter for tilrettelegging. Videre følte hun at datteren mistet muligheten til å bli inkludert, og de andre elevene mistet en mulighet til å bli tolerante. Tilslutt søkte Kristin Movik Botnmark datteren sin inn på et spesialskoletilbud (VGNYHETER, 2014).

Det er et «tankekors» at datteren blir søkt inn på spesialscole. Slik jeg forstår artikkelen skjer dette på bakgrunn av at datter og mor ikke opplever inkludering i den ordinære skolen. Nå sier artikkelen lite eller ingenting om hvilke tiltak som er iverksatt i dette tilfellet, og jeg har ikke til hensikt å fordømme skolen. Artikkelen er ment som et eksempel for å vise at det er flere sider ved en sak og mange hensyn å ta i forhold å ivareta. Inkludering er en individuell opplevelse og en følelse av å være en del av et meningsfullt fellesskap.

I tillegg tar denne artikkelen tar opp flere interessante tema som omhandler opplevde forhold i norsk skole: mangel på inkludering, toleranse hos medelever, ikke muligheter for tilrettelegging og holdninger. Er det slik at enkelte elever på grunn av sin funksjonsnedsettelse ikke hører til i skolen slik den er organisert i dag? Eller klarer skolen å tilpasse undervisningen og skape en inkludering for alle elevene som går i grunnskolen?

Segregering

Jeg har gjort meg noen erfaringer fra videregående skole med elever som har hatt eneundervisning. En av disse elevene hadde spesialundervisning en km fra den videregående skolen. Det var ikke kontakt eller samhandling med andre elever overhodet. Han fikk ADL-undervisning som var godt tilrettelagt hans behov og utfordringer. Opplæringa var også planlagt ut i fra hvilket tilbud eleven skulle over i etter videregående skole. Dette var en elev med en utviklingshemming og han har en autisme-diagnose i tillegg, og å forholde seg til mange mennesker var en utfordring. Han hadde behov for at tjenesteyterne var tett på hele tiden. I dette tilfellet var det tatt en faglig og skjønnsmessig vurdering hva som var best for denne eleven. Jeg har også erfaringer med elev som har behov for tett oppfølging på grunn av atferd som kan være ubehagelig for omgivelsene. Her kan det plutselig oppstå fysisk aggresjon med biting og slag. Det er også mye høy prat og motorisk uro. Her er det også en autismediagnose inn i bildet. Dette er en elev som går på videregående skole. Her har han eneundervisning i et eget klasserom. Han har hele tiden en voksenperson rundt seg, noe som kan være stigmatiserende¹ i forhold til synet medelevene har på eleven. Samtidig kan det at elever med utviklingshemming har en voksenperson med seg, være positivt på mange måter. Hvis eleven er i klasserommet betyr det at det er en ekstra voksen til stede, noe som også kan komme de øvrige elevene til gode. Dette være seg i form av praktisk bistand, eller faglig støtte.

Tare Teksum ble kjent igjennom programmet «Ingen grenser» som ble sendt på NRK i 2010. Programmet handler om 11 mennesker med ulike funksjonsnedsettelse som skal ut på en fysisk krevende ekspedisjon med Lars Monsen som leder. Tare Teksum har ikke en utviklingshemming, men han har et kombinert sansetap i forhold syn og hørsel som fører til at han har en funksjonsnedsettelse. Han har skrevet ei bok som heter «Med viljens kraft», her skriver han blant annet:

Overgangen fra ungdomsskolen til videregående var stor. På ungdomsskolen var jeg fullt og helt elev i en vanlig klasse, sjøl om jeg nok ikke fungerte så godt i den. Jeg gikk likevel i 9 C og tilhørte den,

¹ Lingås; Etik og verdivalg i helse- og sosialfag, s 138 -139.

akkurat som andre elever i samme klasse. På videregående gikk jeg offisielt i A-klassen, men i timene var jeg sjelden sammen med andre elever. I stedet satt jeg inne på kottet, bak skilleveggen, alene eller med egen lærer. Der inne følte jeg meg ikke mindre ensom og isolert. Jeg var ikke forberedt på situasjonen på videregående skulle bli slik. At jeg skulle være så lite sammen med andre elever (Teksum, 2011).

Her kan vi si at det fortsatt foregår en segregering i opplæringstilbudet i den norske skolen. Det er en økning av segregering ved overgang fra barnehage til grunnskole, og en ny økning ved overgang ungdomstrinn til videregående skole (Rygvdal & Ogden, 2008). I artikkelen: School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study (Wendelborg og Tøssebro, 2008), kan man lese at det er en klar reduksjon av klasseromsdeltakelse for elever med spesialundervisning i løpet av barneskolen. Hvilke type funksjonsnedsettelse og grad av funksjonshemming eleven har, og antall timer med spesialundervisning, påvirker mengden klasseromsundervisning. Disse faktorene blir styrket etter hvert som eleven blir eldre. Istedenfor en gradvis overgang til spesialskoler, skjer det en gradvis utskilling av elever i til egne grupper i den ordinære skolen. I artikkelen blir det diskutert om nettopp redusert deltakelse i ordinær undervisning gjenspeiler spenningen mellom den gjeldende inkluderingsideologien og opprettholdelse av den eksisterende undervisningsformen. I tillegg viser det seg at elever som blir tatt ut fra ordinær undervisning til spesielle undervisningsopplegg, ikke alltid har fått tilbud av god kvalitet. Hallahan og Kaufmann (2006), i Rygvold og Ogden, oppsummerer over 50 internasjonale forskningsstudier, og finner at opplærings – og undervisningstiltak som gis i egne grupper/skoler, ikke er spesielt resultateffektive. Det viser seg at ikke alle elevene har fullt utbytte av inkludering. Dette kan tyde på at hvor eleven undervises har mindre betydning enn kvaliteten på undervisningen, og hvordan opplæringen imøtekommer elevenes behov (Rygvold & Ogden, 2008).

Holdninger

Også skoleveien kan være en utfordring. Dette har vært tema på nærskolen vår. I skolebussen og på skoleveien kan det foregå mye som er uheldig for ungene våre. Jeg har vært ledsager for elev i taxi, og også der har det skjedd uheldige episoder som kan skyldes ubetenksomhet, dårlige holdninger og/eller mangel på kunnskap. Her har sjåfører spurt om det noe vits i at denne eleven går på videregående skolen, og at skoleskyssen er dyr. Reisen til eleven koster ca 2500 kr per dag. Og der sitter jeg med eleven ved min side, og er bundet av taushetsplikt og har en yrkesetikk som tilsier at jeg ikke snakker over hodet på eleven. Hvordan føler ungdommen det når slike spørsmål blir stilt i hans nærvær? Og jeg tenker at dette spørsmålet ikke representerer bare denne drosjesjåførens holdning, men også en mer allmenn holdning. Og det er da jeg undrer på; har vi likevel ikke kommet lenger i 2014? Er det slik at det er en formening om at elever med utviklingshemming får det bedre med et annet tilbud enn den offentlige skolen, og at det er dyrt for samfunnet at elever med utviklingshemming skal gå på skolen? Og kan denne tanken ha noe for seg? Kan det være bedre at elever med utviklingshemming å få et tilbud i boligen eller på arbeidssenteret av personale som har kompetanse på diagnose?

Jeg mener at det er viktig at voksne sørger for å bidra til gode holdninger blant barn og unge. Dette er en forutsetning for å kunne oppnå inkludering av elever med spesielle behov. For å kunne drive med holdningsskapende arbeid er det viktig at lærere og miljøarbeidere i skolen har god kunnskap både om elevens utfordringer og har en evne til å formidle dette både gjennom dialog og praktisk

handling. Samtidig har jeg også en forståelse for de andre elevene på skolen. Det kan oppleves både som komisk og skummelt med en annen atferd enn det som er ordinært. I tillegg tenker jeg at det at ungdommen med utviklingshemming som går på videregående sammen med de andre elevene, kan like mye føre til læring og en større forståelse for de elevene som deltar på ordinær undervisning. Den fransk-bulgarske filosofen Julia Kristeva hevder at det er normalt å være annerledes. Det finnes mange måter å være et menneske på. Grunnlaget for den demokratiske pakten vil være å anerkjenne vår grunnleggende likhet på tvers av uttrykksformer og livsmåter. Samfunnets ambisjoner om å gi handlingsrom til og inkludere de uvanlige, kan tilsa en utvikling av samfunnsmessige rom der forskjeller ikke bare tolereres, men verdsettes som en naturlig del av et mangfold. Et samfunn må kunne tilby et mangfold av ulike livsbetingelser for å tilpasse flest mulig menneskers behov (Owren & Linde, 2011). Skolen og hjemmet er arenaer hvor det foregår en sosialisering. En del av sosialiseringprosessen er utvikling av sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler om utfoldelse, vurderingsevne, selvrealisering, raushet og storsinn. Å ha evnen til empati og å ha mot til å stå opp og ta de svakes parti, er en viktig kompetanse når det gjelder å motvirke rasisme og diskriminering i samfunnet (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2011). At det er et mangfold i vår verden er viktig kunnskap å ta med seg videre i livet. Marit Notvik Berg skriver at å gå i klasse med barn som har funksjonsnedsettelse får fram det beste hos medelevene, de lærer noe viktig om menneskeverd. Hun sier at hun har lagt merke til at det i klasser med elever med store hjelpebehov har hatt et godt miljø. Elevene har vært omsorgsfulle og har tatt vare på hverandre (Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014). Nettopp dette blir også et viktig argument for at alle barn skal gå på samme skole. Å se at det er et mangfold i samfunnet blir da en del av dannelsesprosessen.

Kravene endres

Det kan være et stort språk mellom elever med utviklingshemming og elever som går i ordinær klasse. Det kan virke som om avstanden mellom barn med utviklingshemming og deres jevnaldrende blir større dess eldre barna blir. Kravene fra omgivelsene endrer seg også i takt med barnets alder. I tillegg vil kravene som stilles i elevgruppa endre seg. På barneskolen er det mye lek som har fokus. På ungdomsskolen og videregående endrer interessene seg; fester, sminke, dataspill, kjæresten og konkurranse om de beste karakterene. I tillegg til dette har sosiale media blitt en viktig faktor i dag. Facebook og Instagram, med mere, er bidrag som belyser en perfeksjonisme som det bortimot umulig å oppnå. Utseende og klær har fokus, å være skoleflink, utadvendthet og popularitet er også noe som blir bestrebet. Dette er faktorer som etter hvert får større og større fokus blant elevene etter hvert som de vokser til. Når man vet at mange ungdommer streber etter perfeksjonisme, blir da skolen den enkleste arena for inkludering? Som vi har sett endrer tiltakene i skolen seg etter hvert som barnet vokser til. Tiltakene blir mer rettet mot hvert enkelt individ, for eksempel eneundervisning. Dette kan ses i sammenheng med at kravene i skolen endrer seg. Det er større krav til faglig utbytte, og det skal tas hensyn både til elevene i ordinær klasse og til elevene med spesialundervisning. Når eneundervisning blir tiltaket som benyttes for å imøtekomme kravene, vil dette føre til redusert deltakelse med medelever. Er det da slik at skolen møter elever med utviklingshemming med en individuell og medisinsk forståelse av funksjonshemming? Dette blir et motsetningsforhold i forhold til gap-modellen og den relasjonelle forståelsen som tilsier at tiltak mot miljøet må settes inn, og på den måten kan føre til økt deltakelse.

Tilbake til Tare Teksum; I boka si skriver han om at han i barndommen var veldig opptatt av å være som de andre. Dette er noe som han etterstrebet. Slik han beskriver situasjonen sin ble følelsen av

ensomhet og isolasjon noe som ble mer og mer påtrengende opp igjennom ungdomsårene og voksen livet. Når han ble med i «Ingen grenser» opplevde han en tilhørighetsfølelse som han beskriver på denne måten:

Vi var elleve deltakere. Vi utgjorde et team, et lag av personer som sammen skulle utfylle hverandre og samarbeide, for at vi skulle klare å gjennomføre ekspedisjonen. Jeg var ikke alene. Jeg var deltaker i et fellesskap, i teamet. Jeg var som en av dem. Jeg kunne ikke huske når jeg sist hadde deltatt i et fellesskap av denne typen. Jeg saget ved til kveldsbålet, og jeg var med og dyttet de to rullestolene (Teksum, 2011).

Teksum poengterer at inkludering er en personlig opplevelse. Begrep som teamfølelse og fellesskap, utfylle hverandre og samarbeid for å nå et felles mål er nettopp det inkludering dreier seg om. Og klarer en skole for alle å tilrettelegge for spesialundervisning på en slik måte at eleven opplever en inkludering? Det finnes både tilhengere og motstandere av den inkluderende skolen. Noen mener at elever med funksjonshemming kan ha behov for og et positivt utbytte av å ha kontakt med andre som er i tilsvarende situasjon. For andre har lokale tilbud gitt gode resultater (Rygvold & Ogden, 2008). I Midt-Nytt i uke 45/2014 ble det satt fokus på spesialundervisning. Her ble forskjellige løsninger belyst. I en skole i Nord-Trøndelag ble inkludering høyt verdsatt i forhold til tilrettelegging og deltakelse i klasserommet. Dette på grunnlag av sosiokulturelt læringsperspektiv, representant fra Statped sier at barn lærer best i relasjon med andre barn. Rektor ved skolen mener at mange skylder på bruken av ressurser for ikke å tilrettelegge for spesialundervisning i ordinærklasse. Han mener at ressursbruk ikke skal være noen unnskyldning, og at det er viktig med åpenhet og tydelig ledelse. I Sør-Trøndelag har man i følge innslaget 16 skoler med spesialavdelinger for elever med spesielle behov. Her forteller en mor og styremedlem i CP-foreningen, som har et barn med behov for spesialundervisning, at hun verdsetter tilbudet sønnen får i en spesialavdeling. Hun ser at han lærer, og hun forteller at den tilpassete opplæringa skjer på elevens premisser. Hun mener det er riktig at elever som kan nyttiggjøre seg tilbud i ordinære klasser, skal delta her. Men samtidig sier hun at det går an å tenke to tanker samtidig. Det er viktig at det finnes tilbud for elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning. Kommunal direktøren i Trondheim kommune uttaler at man ikke ønsker å endre på det tilbudet med spesialavdelinger som kommunen har i dag. Dette på bakgrunn at det er et godt faglig tilbud som gir gode tilbakemeldinger fra foreldre.

Medisinske og pedagogiske diagnoser vil selvsagt også ha betydning for tilretteleggingen. Skolen skal på en og samme gang gi et tilbud om fellesskap og likhet, og mangfold og variasjon. Dette blir et dilemma mellom på den ene siden at elevene skal få de samme verdsatte læringserfaringene. Et ønske om felles erfaring og miljø er en konsekvens av å leve i en nasjon med visse fellestrekk som verdsettes. Å skape dette grunnlaget for fellesskap kan gjøres med læreplaner, felles pensum og inkluderende pensum. På den andre siden så er det sosialt verdsatt at barn er forskjellige. Dette er noe utdanninga skal ta hensyn til. Dette kan løses ved å utarbeide flere læreplaner til de ulike barn, og å gi barn ulik læringserfaring. Kan dette forenes? Kan en skape et felles, men ulikt innhold i skolen? Utdanninga skal være inkluderende, samtidig selektiv. Det skal gis en felles læringserfaring, samtidig som den skal være tilpasset hver enkelt. Det ble iverksatt mange tiltak i etterkrigstida som forsøkte å løse dette dilemmaet. Tidligere ble det gjort en differensiering, det vil si at like grupper ble samlet. Dette ble avløst av et fellesskap og mindre homogenisering, og fram til dagens formulering om fellesskap og individualisering. Disse forsøkene framstår som uoversiktlige, kaotiske og rotete. I tillegg er tiltaket desentralisert, noe som fører til store variasjoner. Dette kan tyde på at en er inne på

et dilemma som er vanskelig å løse, og som en kontinuerlig må jobbe med og som en stadig må lete etter nye utveier for å løse. Det som er mest typisk for det norske arbeidet med å løse dette dilemmaet er at det er lagt ned mer arbeid for å finne ideologien for løsningene, enn hvordan disse skal utføres i det praktiske arbeidet (Haug, 1999).

Hva er spesialundervisning?

Spesialundervisning er en rettighet etter Opplæringslovens § 5 – 1 (Kunnskapsdepartementet, 1998). Rettigheten gjelder elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Spesialundervisning er en måte å sikre tilpasset opplæring på. Den er ikke i samme grad tilknyttet de ressurser og rammer som gjelder for den øvrige undervisninga (Rygveid & Ogden, 2008, s. 406). I utgangspunktet er spesialundervisning tilpasset opplæring, og som krever kompetanse fra lærerens side (Imsen, 2010, s. 343).

Den rettslige definisjonen på spesialundervisning er at all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover den ordinære undervisningen. Denne undervisningen gis når det er truffet et formelt vedtak («enkeltvedtak») om å gi et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud til en bestemt elev. Vedtaket skal baseres på en sakkyndig vurdering av elevens behov for særskilt tilrettelegging (Befring & Tangen, 2004, s. 122). Denne regeldefinisjonen av spesialundervisningen sier ikke noe om innholdet i opplæringen, eller hva slags form den skal ha. Opplæringen kan inneholde et bredt spekter av tiltak. Tiltakene kan variere fra et par timer i uken, til helt egne opplegg som skiller seg i fra den vanlige opplæringen. Dette kan blant annet innebære og hjelpe elever med omfattende funksjonshemninger til å mestre grunnleggende dagliglivsferdigheter. Det er en forutsetning at spesialundervisning skiller seg i fra vanlig undervisning ved at den i større grad er tilpasset elevens forutsetninger og behov, altså at det er en individualisert undervisning. Opplegget skal være planlagt og gjennomført ut i fra den enkeltes behov (Befring & Tangen, 2004). For å kvalitetssikre opplæringen er det lovfestet i Opplæringslova § 5-5 at elever med spesielle behov skal ha en individuell opplæringsplan (IOP) (Kunnskapsdepartementet, 1998). Elever som har fått vedtak på spesialundervisning og har fått tildelt ressurser til dette, skal altså ha en IOP, og undervises etter denne. IOP'en skal så langt råd er bygge på den enkelte elevs behov og forutsetninger, og skal ta utgangspunkt i skolens målsetting og den nasjonale læreplanen som gjelder for alle elevene (Imsen, 2010, s. 371).

Her ser vi altså at spesialundervisning er en individualisert undervisning. Spesialundervisningen må ta utgangspunkt i hele eleven, men det må mer til for å skape et miljø som oppfattes som inkluderende for eleven. Hvordan spesialundervisningen blir organisert vil ha betydning for inkludering av eleven. De aller fleste elevene som får spesialundervisning, får denne utenfor den ordinære klassen. Det er vanligst å organisere spesialundervisningen i små grupper med 2 – 5 elever. Grunnskolens informasjonssystem (GSI) utfører registrering av ulike forhold i skolen. Registrering viser at 14 % av elevene får spesialundervisning hovedsakelig alene, og 66 % mottar undervisning hovedsakelig i grupper på 2 – 5 elever (Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014). Organisering av opplæringa er avhengig av elevens behov og opplærings situasjon. Fordeler og bakdelar ved de ulike løsningene må vurderes. Noen av elevene vil ha større behov for et miljø som er preget av forutsigbarhet, struktur og oversikt. Det må tilrettelegges et miljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon. I tillegg vil en del elever ha behov for tilrettelegging av skolens fysiske miljø, inventar og hjelpemidler (PEDLEX Norsk Skoleinformasjon, 2014). Det vil også komme elever som vil trenge bistand til flere

ting enn bare undervisning. Om man ser bort fra de pedagogiske utfordringene vil det være helsemessige og fysiske behov som også skal dekkes i skoletida.

Sosial dimensjon og enrichment

Hvis man tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv² som forenklet sagt sier at utvikling og læring skjer i et praksisfellesskap avhengig av barnets evne til deltakelse i fellesskapet, og at dette er en dynamisk og gjensidig prosess, ser man at dette står i kontrast til det individorienterte. I artikkelen: "Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular school" (Wendelborg og Tøssebro, 2010), belyses hvordan samspillet mellom barns forutsetninger og miljøets tilrettelegging gjennom organisering av undervisning har innvirkning på sosial deltakelse med barn på samme alder. Artikkelen er et resultat av en undersøkelse og resultatene viser at sosial deltakelse ikke er direkte bestemt av hvilken funksjonshemming barnet har eller hvilken grad av funksjonsnedsettelse, men indirekte via hvordan undervisningen er organisert. Elever med utviklingshemming har flere timer med spesialundervisning og med assistent, og lavere grad av deltakelse i ordinær klasse. Det er en sterk sammenheng mellom sosial deltakelse med jevnaldrende og klasseromsdeltakelse. På bakgrunn av disse resultatene argumenteres det med at sosial deltakelse blant jevnaldrende ikke er et resultat av barnets forutsetninger alene, og ei heller styrt bare av miljøets tilrettelegging. Elevens særpreg utløser også reaksjoner fra miljøet og resultatet av samspillet mellom eleven og miljøet definerer muligheten til sosial deltakelse. Videre påpekes det at det er et gjensidig samspill. Elever som deltar lite sammen med jevnaldrende har liten mulighet til å utvikle sine sosiale ferdigheter og sin sosiale kompetanse. Dette kan igjen føre til negative tilbakemeldinger fra miljøet og videre gi ytterligere vansker for sosial deltakelse. Det påpekes også i artikkelen at det er et paradoks at skolens strategier for å øke elevens kompetanse gjennom spesialundervisning og bruk av assistent, reduserer elevens mulighet for sosial deltakelse med medelever.

Silja er ei jente med funksjonsnedsettelse som går i Tollmoen barnehage. Når moren til Silja får spørsmål om hva som er det viktigste for datteren i barnehagen, svarer hun:

«Det hjelper ikke om hun kan lære seg å lese og skrive, det er ikke noe liv å sitte alene. Selvfølgelig har hun behov for ekstra læring eller alenetid med en voksen, men det viktigste er at hun også skal få delta på det som skjer sammen med de andre barna både inne og ute. I alle situasjoner. Å få være en del av det sosiale fellesskapet mener jeg er det viktigste.» (Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014).

Når man ser betydningen av den sosiale dimensjonen, blir det viktig at denne dimensjonen blir vektlagt i skolen. Det blir viktig at voksne som jobber rundt elevene med spesielle behov leter etter løsninger som kan være utradisjonelle, og som gagnar eleven i forhold til dette. Det blir viktig å veie dette opp mot den individuelle tilnærmingen, og ha fokus at eneundervisning bør skje når det gagnar eleven og ikke for at det er mest komfortabelt for personalet.

I praksis må man ha en mangedimensjonal tilnærming for å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Samtidig må undervisningen begrense individualiseringen, og den må tilpasses til skolens sosiale og materielle rammer, og til skolens overordnede mål. En må altså finne en realistisk løsning på problemet. Imsen presenterer i «Elevens verden» en modell for tilpasset opplæring som kan fungere i praksis. Denne modellen gir en mangedimensjonal tilnærming, og eleven er plassert i midten.

² Lev Vygotskijs

Modellen tar utgangspunkt i hele eleven, og at det ut i fra eleven springer 8 dimensjoner som må belyses for å tilpasse undervisningen. Jeg mener at dette også er en modell som også egner seg godt i forhold til å tilrettelegge spesialundervisning.

Disse dimensjonene er: kulturell forankring, kognitive evner og prosesser, faglig kunnskapsnivå, motivasjon og interesse, fysiske forutsetninger, selvinnsikt, kunstneriske og skapende evner, og sosial utvikling. Det er viktig å kartlegge alle disse sidene hos eleven. Tilpasset opplæring har to sider: en elevside og en undervisningsside. Modellen tar bare høyde for hvilke sider ved elevens forutsetninger som bør vektlegges (Imsen, 2010, s. 356).

Befring skriver i boka Inkluderende praksis om enrichmentperspektivet: gir vi gode vilkår for særlig vanskeligstilte og funksjonshemmede, så blir det et bidrag til å skape de aller beste betingelsene for alle. På individnivå blir det et fokus på at alle har et lærings- og utviklingspotensial, og ikke i første rekke mangler. Mangfoldet løftes fram som en positiv ressurs. Dette er en læringstankegang som betyr å vise respekt for barnets interesser, hva de har lært, hva som gleder og motiverer dem. Dette vil være et viktig grunnlag i skolen. De positive mulighetene settes i forgrunnen, og den positive fokuseringen vil være en pedagogisk rettesnor (Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014). Slik jeg ser det i fra mitt ståsted i dag framstår enrichmentperspektivet som noe urealistisk. I min skolehverdag dreier det seg om hvordan den praktiske skolehverdagen skal gjennomføres og dette kanskje like mye ut i fra personalets ståsted og ikke med utgangspunkt eleven. I tillegg er tema som skjerming aktuelt: vi må skjerme eleven for eksponering og de andre elevene må skjermes for uønsket atferd. Jeg mener det må en holdningsendring til i skolen med tanke på enrichmentperspektivet. Det må bli en skole hvor ledelse og lærere finner en ny kurs, og dette i samhandling med foresatte og elever. Skatval skole er en skole som har klart dette. Marit Nordvik Berg skriver at god inkludering er mulig gjennom å ha bevisste holdninger og en positiv innstilling til at alle skal få sin undervisning i klasserommet. Hele personalet må være bevisst skolens grunnvisjon og gjeldende grunnverdier. Det må arbeides på flere plan og i en kontinuerlig prosess. Inkludering må settes på dagsorden hos personalgruppa. På elevnivå må elevene være sammen i klasserommet, og tiltak som gir muligheter for samhandling må iverksettes. Det er viktig å ha med foreldregruppa for å gi informasjon og for å åpne for spørsmål. God inkludering blir til gjennom fordeling av ansvar og tett samarbeid (Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014).

Sårbarhet

God kvalitet i spesialundervisningen kan også være et økonomisk spørsmål. På Kvaløya videregående skole i Troms kuttes det nå i spesialundervisningen. Mor til en gutt med autisme og utviklingshemming, reagerer på at det skal kuttes. Tilbudet har hittil vært bra med 15 timer per uke med lærer. Det nye forslaget innebærer 4,4 uketimer med pedagog. Det er en frykt for at spesialundervisningen ved skolen raseres, og at tilbudet blir oppbevaring og ikke læring. Friluftsliv og svømming er tatt bort fra timeplanen, dette fordi at ansatte må prioritere egen og elevenes sikkerhet. Rapporten fra PPT- tjenesten ble opprinnelig unntatt offentligheten. Fylkeskommunen kan ikke nekte foreldrene innsyn i rapporten som berører tilbudet til barna deres, og hvert barn skal ha enkeltvedtak om spesialundervisning. Fylkesmannen i Troms sier at det finnes mange eksempler på svak lovforståelse på enkelte skoler og i Troms fylkeskommune når det gjelder krav til enkeltvedtak. Det er svikt i rutinene som skal sikre foreldrene deltakelse og god informasjon. Fungerende fylkesutdanningsjef har uttalt at alle elever i Troms, inkludert de elevene som mottar spesialundervisning, får en forsvarlig og god opplæring i tråd med opplæringsloven (Paulsen, 2014,

ss. 4 - 5). Statssekretær Birgitte Jordahl i kunnskapsdepartementet sier blant annet at når en elev har fått et enkeltvedtak om spesialundervisning kan ikke dette tilbudet reduseres. Tilbudet skal så langt som mulig, utformes i samarbeid med eleven og foreldrene. Det skal legges stor vekt på deres syn. Fylkeskommune eller rektor kan ikke avvise elevens rett til spesialundervisning eller begrense undervisningen på grunnlag av mangel på ressurser (Paulsen, 2014, ss. 54 - 55). Her kan man se at tross lovverk og politiske føringer er uenighet i hva som er et godt tilbud for den enkelte elev. Å være foreldre til barn med spesielle behov kan være en krevende rolle. Det er sårbart å oppleve at barna blir en salderingspost, når utfordringene fra før kanskje står i kø.

Jeg har også erfaring med at kommuner ser det som økonomisk gevinst at eleven går på videregående skole, og det er forsøkt å søke elever inn på det 4. skoleåret med økonomi som skjult argument. Da blir det fylkeskommunens budsjett som dekker utgiftene i forhold til «oppholdet». Kommunens helsebudsjett blir ikke belastet på dagtid, når eleven går på skolen. En kan si mye om tilbudet til mennesker med bistandsbehov, om det er eldre eller yngre, så er det bestandig mye snakk om økonomi. I kommunen «min» er sparekniven til stede når det gjelder helse- og omsorgsbudsjettet. Hjemmetjenesten, inkludert boveiledertjenesten, blir hvert år pålagt å spare flere millioner kroner hvert år. Under de årlige budsjettforhandlingene kommer det stadig nyhetsoppslag om innsparinger. Pårørende opplever at deres kjære blir en økonomisk belastning, og eldre har uttalt at det har vært bedre om de kunne ha fått avslutte livet før de blir en belastning. De føler at de ligger til byrde for samfunnet. Kan dette ha en innvirkning på opplevelsen av inkludering? Og det er et paradoks at velferdsstaten krav om økonomisk effektivitet og innsparing, kan føre til en forringelse av inkludering som er en samfunnspolitikkens målsetting.

Mennesker med kognitiv svikt er sårbare på mange områder. Og begynne på ny skole med annet personalet og andre rutiner kan for enkelte være utfordrende. Det er mange elever som vil ha behov for oppfølging av ernæring, eliminasjon, fysisk aktivitet, ivaretagelse av personlig hygiene, sykdom, medisiner med mere. Dette kan innebære en kompetanse som går utover læreryrket. Her kan man se at det kan være nyttig å ha personell med helsefaglig kompetanse knyttet opp mot elevene. Når vi ser hvilke utfordringer enkelte elever kan ha, kan vi se at elever som mottar spesialundervisning kan få vanskeligheter i forhold til å oppleve inkludering. En elev som sitter i rullestol må ha tilrettelegging i forhold til omgivelsene og under forflytning for å kunne oppnå inkludering. En elev med nedsatt kognitiv funksjon vil ha andre behov for tilrettelegging for å kunne oppleve inkludering. Det vil være ulike årsaksforhold og individuelle behov og utfordringer som vil styre hvilke tiltak som settes inn i forhold til å oppnå inkludering. Sett ut i fra et livsløpsperspektiv kan det ut i fra elevens ståsted være nødvendig med eneundervisning og sær trening. Det er viktig at skolen bidrar til læring for selvstendighet senere i livet. Det kan være seg å trene på påkledning, matlaging, handling, bruk av bankkort og så videre. Men dette bør ikke bli så altoppslukende at det frarøver eleven til å delta i sosial samhandling med andre elever. Den eleven jeg har beskrevet tidligere som mottar eneundervisning, er svært glad i musikk. Etter skolestart skulle det være skolekonsert med Anders Jektvik. Her ble det muligheter for å delta på et felles arrangement med andre elever. Personalet som var relativt ferske, kjente på en spenning på hvordan dette ville gå, samtidig som muligheten til samhandling ble verdsatt. Spenningen var knyttet til elevens motoriske uro og høylytt kommunikasjon. Det ble snakket med eleven i forkant, vi brukte youtube for å introdusere Anders Jektvik og avtalte med eleven at han måtte forsøke å sitte rolig under konserten. Og konserten ble en stor suksess. Eleven viste tydelig glede, og viste for dagen en utrolig innsats. Jeg

vet hvilken påkjenning det er for eleven å sitte på en stol i over en time. Prestasjonen var stor, og den førte med seg en stor glede, ikke bare for eleven, men også for personalet og foresatte. Dette ble bra!

I Kunnskapsløftet står det: for at skolen skal fungere på en god måte er det en forutsetning at foreldre kjenner hverandre og hverandres barn (Kunnskapsdepartementet, 2014). I samarbeid med hjemmene kommer man frem til en felles forståelse om hva som bidrar til et godt miljø, samt føre til en positiv utvikling for elevene. Jeg har erfaring med at foreldrenes vilje til åpenhet og informasjon om elevens utfordringer har betydning, for mulighet for inkludering og sosial deltakelse på skolen. Jeg mener at å bruke foreldrene som støttespillere er en forutsetning for å gi et best mulig tilbud for elevene. Her ønsker jeg å ta en liten sammenligning til eldreomsorgen: et godt samarbeid med pårørende til mennesker med en demensdiagnose er nødvendig for å få nødvendig kunnskap om historien til mennesket. Man må aldri glemme at det er et menneske med en unik historie bak diagnosen, og det er mennesket som må være utgangspunktet for samhandling og gode relasjoner. En diagnose kan føre til at tilrettelegginger og bistandsbehov er påkrevet. Og slik vil det også være i skoleverket. Det er foreldrene som har brukt «kjentmannsmetoden» i en årrekke, og som har førstehåndskunnskap om barnet. Det er også foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen for barnet. På bakgrunn av dette er det en forutsetning å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem. Men ofte hører vi om de «vanskelige» pårørende, foreldrene, kundene og så videre. Er de i virkeligheten vanskelige? Eller er det vi som tjenesteytere som er vanskelige? Ofte går vi i forsvarsposisjon når det blir stilt spørsmål ved det arbeidet vi gjør. I bunn og grunn er vel sannheten at de «vanskelige» ikke ønsker annet enn det beste for sine nærmeste, de som er stemmeløse i vårt samfunn.

Konklusjon

Også tilbake til hovedtemaet for oppgaven; Er spesialundervisning til hinder for inkludering? Med fokus på elever med utviklingshemming med eneundervisning. Har jeg fått et klart svar? Og kan jeg gjennom en bachelor-oppgave få et klart svar? Det som er klart er at det er et spenningsforhold mellom å tilrettelegge spesialundervisning i forhold til å ivareta inkludering. Et viktig bidrag for at inkludering skal oppnås er deltakelse i ordinær klasse. Det som synes tydelig er at det er enklere å tilrettelegge for spesialundervisning i ordinærklasse ved barneskolen. Dess eldre eleven blir dess større faglige krav blir det stilt, samtidig som elevene stiller andre krav til seg selv og omgivelsene når de kommer i ungdomstiden. Det som er av stor betydning er at vi som er ansatte i skolen stiller kritiske spørsmål både ved valg av arena for spesialundervisning, og at både individuelle, faglige og etiske hensyn må ivaretas. Gode holdninger og åpenhet må gjenspeiles i hele skolesystemet, og det må være en klar og tydelig ledelse. Om inkludering oppnås vil nok være individuelt og variere etter som hvordan hver enkelt elev opplever dette. Og dermed klarer vi kanskje ikke å sitte med en fasit før etter at eleven har gått ut av skolen. Kanskje har vi heller ikke da et klart svar. Elever med utviklingshemming har «svake stemmer», og har vansker med å bli hørt. Mange av disse elevene kan også ha vanskelig for å sette ord på hvordan de har opplevd inkludering, og mange har igjen ikke forståelse for hva begrepet inkludering er. Det som blir viktig blir at skolen har god kompetanse på å ivareta alle elevenes behov, og at miljøet blir tilrettelagt på en slik måte som kan bidra til inkludering. Skolen må ha grunnverdier som likeverd, at samhandling gir læring, alle kan samhandle og alle har behov for å oppleve mestring. Disse grunnverdiene må bli verdsatt av personalet og personalets holdninger må baseres på disse. Dette blir masse ord om hvordan ting bør være, men til syvende og

sist blir eksperten den som opplever hvordan spesialundervisninga fører til inkludering/mangel på inkludering. Eksperten er barnet som i dag går i norsk skole, og som har behov for en god kompetanse og gode holdninger for å kunne ivareta dets interesser på best mulig måte.

DEL 3: METODE

Tranøy i Dalland (2007) definerer metode som en framgangsmåte for å skaffe til veie kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være gyldige, sanne eller holdbare. Hvis vi skal undersøke noe trenger vi en metode, metoden er et hjelpemiddel for å samle inn data. Data er da den informasjonen vi trenger for å gjennomføre en undersøkelse (Dalland, 2010). Under planlegginga av bachelor-oppgaven fant jeg det mest hensiktsmessig å bruke et litteraturstudie. Et litteraturstudie er en kvalitativ metode. Det vil si at det er en metode som blir benyttet for å samle data som kan karakterisere et fenomen (Dalland, 2010). Det er flere årsaker til at jeg valgte litteraturstudie. Den ene årsaken er at det er mye forskning på både spesialundervisning/spesialpedagogikk og inkludering i skolen.

I denne oppgaven har jeg brukt en hermeneutisk framgangsmåte. Med hermeneutikk menes fortolkningslære. Fortolkning består i kontinuerlig bevegelse mellom helhet og del, mellom det som skal tolkes, og den sammenhengen den tolkes i, mellom det man skal tolke, og min forforståelse (Johanessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Dette vil si at jeg har en forforståelse, og at jeg påvirker det jeg studerer. Jeg har underveis forsøkt å reflektere rundt min forforståelse og aktivt forholde meg til den. På grunnlag av dette har jeg forsøkt å skrive et faglig essay. Jo Bech-Karlsen skriver i en artikkel at et essay skal være personlig og subjektivt, og det gis muligheter til å reflektere rundt personlige erfaringer (Bech-Karlsen, 2003). På denne måten blir det å skrive et essay et virkemiddel for å fremme den hermeneutiske framgangsmåten. I tillegg er essay-sjangeren bra for å diskutere dagens praksis. Jo Bech-Karlsen sier at essayet er en sammensatt og personlig prosaform, hvor refleksjon over praksis bærer teksten. Han sier videre at essayskrivingen er en personlig bearbeidelse av praksis med det mål å forstå og skape forståelse (Bech-Karlsen, 2003).

3.1 METODEKRITIKK

Opgaven som er basert på litteraturstudier samler data som opprinnelig er laget til et annet materiale. Det vil si at teorien er tatt ut av den sammenhengen som den i utgangspunktet var tenkt til og benyttet i en annen sammenheng. I tillegg til dette er det også under metodekritikken viktig å være bevisst utfordringene ved et litteraturstudie. Ofte har jeg benyttet meg av sekundærlitteratur i pensumlitteratur. Det vil si at teksten er bearbeidet og presentert av noen andre enn den opprinnelige forfatteren, før jeg igjen setter den inn i en annen kontekst. Dette kan innebære at kvaliteten på oppgaven kunne vært bedre om jeg hadde gått til den opprinnelige forfatteren.

Også det at jeg i stor grad har benyttet meg av et usystematisk litteratursøk (et allment litteraturstudie) kan føre til at det kan være svakheter i oppgaven. Dette kan ha ført til at jeg bare har hatt et begrenset mengde forskning i oppgaven. Jeg kan også ha vært selektiv i forhold til den litteraturen jeg har valgt ut (Forsberg & Wengström, 2013). Jeg mener jeg selv har vært objektiv i forhold til utvelgelse av litteratur.

Jeg ser også at det kunne vært nyttig å benytte meg av andre metoder. Jeg kunne supplert med for eksempel intervju av ansatte i skolen. Samtidig ser jeg at jeg har liten erfaring med intervju, og et intervju vil ha blitt preget av min personlighet og ferdigheter på området. I og med at det finnes mye forskning på området så endte jeg opp med å velge et rent litteraturstudie.

Jeg har også forsøkt å løse oppgaven i form av et essay. Et essay er mindre akademisk enn en fagtekst, og har ikke det tradisjonelle oppsettet som fagteksten. Det jeg finner positivt med å løse

oppgaven i form av en essay form er at oppgaven skal bli lettere å lese, og at sammenhengen mellom innsamlet data/teori og drøfting blir enklere å se. Samtidig synes jeg det ble enklere å få fram individuelle opplevelser ved å benytte meg av essayformen. Jeg er også oppmerksom på at essayet blir en mer fortellende framstilling av oppgaven, men jeg har forsøkt å knytte fortellingen opp i mot teori som er relevant i forhold til temaet.

3.2 KILDEKRITIKK

Ved at jeg har brukt litteraturstudie som metode har jeg brukt andres materiale. Det vil si at jeg ikke har skapt ny kunnskap i denne oppgaven, men håper at oppgaven kan finne fram til andre og nye sammenhenger når kunnskapen settes sammen på nye måter.

Den teorien jeg har funnet og brukt i oppgaven er basert på min fortolkning. Jeg har en forforståelse og en subjektivitet for temaet som kan ha farget oppgaven min. Dette kan ha ført til at teorien kan ha blitt feilfortolket. Samtidig mener jeg at teorien jeg har funnet er objektiv og har belyst problemstillingen min. Temaet i oppgaven som omhandler spesialpedagogikk og inkludering i skolen er tema som er godt opplyst om både i spesialpedagogikken og i det vernepleiefaglige feltet. Derfor har det vært naturlig å tatt utgangspunkt i pensumlitteratur innen disse feltene. I forhold til at oppgaven er begrenset med tanke på størrelse sier det seg selv at kildene begrenses. Dette kan ha ført til at nyttig teori har blitt oversett.

Jeg har forsøkt å bruke litteratur av nyere dato, en del teori har fortsatt validitet på tross av at forskningen er utført noe bak i tid. En annen utfordring ved bruk av både fagstoff og pensum er sekundærlitteratur. Dette innebærer at litteraturen er bearbeidet og fortolket av en annen enn den opprinnelige forfatteren, og at det opprinnelige perspektivet kan ha endret seg.

I oppgaven har jeg også brukt offentlige rapporter. Dette for å belyse hvilke politiske føringer og strategier som vært vektlagt både i historien og i dagens samfunnsliv.

Jeg har også brukt avisartikkel og leserinnlegg i oppgaven. Dette er gjort for å gi et engasjement i oppgaven, samtidig som de har vært viktige for å belyse mine erfaringer. Å bruke denne form for kilder er gjort for å belyse de individuelle opplevelsene som finnes innenfor temaet. Artiklene er ikke belyst fra alle parter i saken, og det er viktig å ha med seg at det finnes flere sider av sakene.

Jeg har i denne oppgaven brukt bare norsk litteratur. At jeg ikke har brukt utenlandsk forskning/litteratur kan ha ført til at det er mangler i dokumentasjonen min.

3.4 VALG AV KILDER

Jeg har brukt en del forskjellige kilder, i dette kapittelet vil jeg gi en kort redegjørelse for valg av litteratur. Jeg har brukt søkemotorer som har blitt anbefalt av HINT, viser til søkematriksen.

Validitet og reliabilitet er av stor betydning i en slik oppgave. Validitet omhandler gyldighet eller relevans, det vil si at data som er samlet inn i denne oppgaven er relevant i forhold til problemstillingen. Reliabilitet viser til pålitelighet og nøyaktighet, og at dette har ligget til grunn i prosessen (Larsen, 2012). Jeg har brukt litteratur fra pensumlitteratur fra vernepleierstudiet,

fagbøker fra feltet om spesialpedagogikk. Jeg har både benyttet meg av et systematisk litteratursøk ved emnesøk i litteratur-, tidsskrift- og forskningsdatabaser, fra nettsteder som for eksempel Lovdata, Bibsys, NORA og Udir. Jeg har ikke brukt så mye litteratur fra dette søket. Dette fordi jeg i tillegg har benyttet meg av et usystematisk litteratursøk. Jeg har under veiledning fått tips til litteratur jeg kan bruke, pedagogisk personale der jeg jobber har anbefalt meg litteratur som er pensum ved pedagogikk studier, og også medstudenter har under diskusjoner kommet med forslag til fagbøker jeg bør lese. Jeg har også lest en del masteroppgaver som har ført til at jeg har søkt opp relevant litteratur. Hvordan jeg har kommet fram til litteraturen finnes i «søkeresultater», og beskrives i dette kapitlet. Jeg har brukt litteratur som er fagfellevurdert og skrevet av fagpersoner. I tillegg har jeg brukt skjønnlitteratur. Jeg brukte boka som Tare Teksum har skrevet for å finne beskrivelser og eksempler som har gitt både inspirasjon og perspektiv i oppgaven. Jeg har også brukt nyhetsartikler både fra Fontene og VG. En av årsakene til at jeg har brukt både skjønnlitteratur og media i oppgaven er at jeg der har funnet de «stemmene» jeg ikke har funnet i teorien.

Kildehenvisning:

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013, Juni 21). *lovdata.no*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2013-06-21-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Bech-Karlsen, J. (2003). *Samtiden - tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*. Hentet fra Den farlige subjektiviteten: http://www.samtiden.no/03_3/art3.html
- Bech-Karlsen, J. (2003). *Gode fagtekster. Essayskriving for begynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E., & Tangen, R. (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal.
- Det kongelige sosialdepartement. (2003, Juni 13). *Regjeringen.no*. Hentet Oktober 16, 2014 fra Nedbryting av de funksjonshemmedes barrierer: http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/040/PDFS/STM200220030040000DDDPDF_S.pdf
- Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Natur& Kultur.
- Gjærum, B. o. (2010). *Hjerne og atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2010). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Johanessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998, Juli 17.). *Lovdata.no*. Hentet fra Lovdata.no: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_9
- Kunnskapsdepartementet. (2014, juli 29). *regjeringen.no*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/hjem-skole-elevsamarbeid.html?id=279669>
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. . Bergen: Fagbokforlaget.
- Lid, I. M. (2012). *Likeverdig tilgjengelighet? En drøfting av menneskesyn og funksjonshemming med vekt på etiske problemstillinger knyttet til universell utforming, mangfold og deltakelse*. . Oslo: Det teologiske fakultetet.

- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2011). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Owren, T., & Linde, S. (2011). *Vernepleiefaglig teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, M. (2014, August). Troms lager dårligst mulig tilbud. *Fonene*, ss. 4 - 5, 54 - 55.
- PEDLEX Norsk Skoleinformasjon. (2014). *Spesialundervisning og IOP. Begreper, saksgang og regelverk*. . Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Rygvoid, A. -L., & Ogden, T. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stubrud, L. H. (2001). *Utviklingshemming i ett økologisk perspektiv*. Oslo: Unviersitetsforlaget.
- Teksum, T. (2011). *Med viljens kraft*. Oslo: Tun forlag A/S.
- VG NYHETER. (2014, 10 02). - *Datteren min ble plassert på et eget rom når hun skulle spise*. Hentet fra VG NYHETER: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/helse-og-medisin/datteren-min-ble-plassert-paa-et-eget-rom-naar-hun-skulle-spise/a/23306956/>
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008, Oktober 9). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. . *European Journal og Special Needs Education*.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010, august 31). Educational arrangements and social participation with peers among children with disabilities in regular school. *International Journal of Inclusive Education*.