

Inkludering av barn med utviklingshemming i skole

Jakten på den gode skole

Bente Karlsen



Masteroppgave SPED 4090 Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

15. november 2007

Sammendrag

Formål og problemstilling: Medias negative fokus på inkludering i ordinære skoler, og en grunnleggende nysgjerrighet for å finne de gode eksempler, der hvor tilrettelegging for barn med funksjonshemming fungerer i en ordinær barneskole, og hvor inkludering fungerer positivt for alle, har gitt inspirasjon til denne studien. Undersøkelsen ser på en velfungerende inkluderingsmodell for en elev med Down syndrom som går i en ordinær klasse på en barneskole i sitt nærmiljø, der de jobber systematisk med å inkludere barn.

Formål med studien er å kunne belyse ressursbruk, holdninger til inkludering, organisering av undervisningen og eventuelle andre tiltak eller faktorer som har positiv innvirkning på inkluderingsprosessen på en barneskole på landsbygda.

”Hva kjennetegner gode inkluderingsmodeller for elever med utviklingshemming i skolen.”

Studien bygger på en hypotese av at noen skoler får til inkluderende integrering på tross av å ha samme ressurser og rammer som andre skoler; på grunn av at 1) de har andre holdninger til mål om inkludering for barn med utviklingshemming, 2) de organiserer undervisningen for barn med utviklingshemming på andre måter, 3) de gjør andre prioriteringer.

Metode: For å belyse disse faktorene er det gjort en casestudie hvor det er brukt kvalitativ tilnærming, med dokumentgjennomgang og semistrukturert intervju som metode. På grunnlag av dette har jeg innhentet informasjon om situasjonen til en elev, et barn med Down syndrom som jeg kaller Kjartan. Utvalget av informanter er derfor Kjartan sine nærpåersoner. Informasjon brukes til å belyse utsagn knyttet til problemstillingen.

Resultater: Kommunen har over flere år prioritert å øke skolepersonalets kompetanse og forståelse for inkludering, og har samtidig møtt Opplæringslovens og

Læreplanenes intensjoner, noe som har ført til en positiv holdning til inkludering i Nærskolen. Kommunen har etablerte gode rutiner med Ansvarsgruppemøte, arbeid med Individuell Plan (IP) og Tiltaksplan, i tillegg til Individuelle Opplæringsplanen (IOP). Pedagogisk Tjeneste (PT) blir benyttet til veiledning av personalet ved skolen.

Nærskolen viser en positiv holdning i møte med foreldrene, til foreldresamarbeid og til foreldrenes rett til å velge skole. De følger Opplæringslovens intensjon om tilpasset opplæring og spesialundervisning som en integrert del av undervisningen. All undervisning er organisert i klasse, med metoder som både lar seg differensiere, individuell jobbing og samarbeide i grupper. Medelevene er vurdert som gode rollemodeller for Kjartan både av skole og hjem.

Kjartan hadde en alternativ skolestart, med hospitering en dag i uken med personale fra barnehagen. Han har enkeltvedtak som tilfører ekstra personalressurser. Det er tett samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærer hvor også assistenten er involvert, det er godt samarbeid og regelmessig kontakt mellom ledelsen og med hjemmet.

Foreldrenes opplevelse av møte med Nærskolen, av å bli inkludert i planlegging og prioritering av mål for Kjartan og av å bli respektert som ressurspersoner i forhold til eget barn er gjennomgående positivt.

Konklusjon: Studien dokumenterer at Nærskolen har samme ressurser som andre skoler, og undervisningsmetoder og måter å organisere på er også likt. Tiltak skolen og klassestyrer gjør for å sikre inkluderingsarbeidet er innenfor ordinære rammer med arbeidsplan, prosjektarbeid, gruppearbeid, framføring av resultater, null- toleranse for mobbing og konsekvent jobbing med konfliktløsning. Opplæringslovens intensjoner om en inkluderende skole er ivaretatt.

Hypotesen synes derfor dokumentert ved at det er kartlagt at forskjellen ligger i gode føringer i kommunen. Gode rutiner for plan- og samarbeid. Skolens rektor viser stor respekt for foreldrene, og generelt viser skolen stor respekt for hverandre, for barna, for foreldrene. Det er verdier som overføres og får ringvirkninger for barna og for foreldre.

Forord

I denne studien vil du finne en casestudie av et barn med utviklingshemming, som i følge familien og skolen er inkludert i ordinær klasse på en positiv måte. I følge mor er det en ”solskinshistorie”. ”*Ja, han har et flott tilbud, og de har ikke nødvendigvis mer ressurser enn andre skoler*”, sier hun. Studien gir også en innsikt i kommunale prioriteringer som får innflytelse på skolens jobbing, hvilke ressurser skolen disponerer, hvordan skolen organiserer undervisningen som gjør det mulig for Kjartan å være en del av klassen, og hvilke konsekvenser det ser ut å få for Kjartan.

At masteroppgaven er blitt en realitet skyldes ikke minst et nettverk som har introdusert meg til ”Kjartan” sin familie, til mor som mer enn gjerne har delt med sine positive erfaringer med Nærskolen og klassen til Kjartan og hans liv, til Nærskolen som har gitt meg mulighet til å bli kjent med og kunne fordype meg i en inspirerende og interessant skolehverdag, ”en helt vanlig dag”. En stor takk til alle informantene!

Det er ikke til å legge skjul på at den tekniske jobbingen til tider har føltet svært krevende, da har det vært godt å kunne lene seg på en inkluderings historie som gir så mye positivt.

Stor takk skylder jeg min kjære familie, Hanna, Guri og Arne som har vært både forståelsesfulle, tålmodige og motiverende gjennom hele prosessen.

Takk til veilederen min Anne Frodahl, som har guidet meg gjennom jobbingen.

Og en takk til Monica Dalen for gode råd på metode.

Bente Karlsen

Oslo, november 2007

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING	9
2. BETRAKTNINGER OM SKOLEN I ET ØKONOMISK, SOSIALT, POLITISK OG KULTURELT PERSPEKTIV	11
3. LOVVERKET	15
4. TEORI	17
4.1 INKLUDERING	17
4.2 LÆRING	19
4.3 BERIKELSESPRINSIPPET	23
4.4 SOSIALISERING	24
4.5 TIDLIGERE FORSKNING	25
4.5.1 <i>Forskning om tilpasset opplæring</i>	26
4.5.2 <i>En skole for alle</i>	27
4.5.3 <i>En spørreundersøkelse om inkludering i skolen</i>	28
4.5.4 <i>“Et fellesskap av unntak”</i>	29
4.5.5 <i>Skolestart med muligheter</i>	31
4.6 JENTEN FRA OS	32
5. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	34
5.1 METODISK TILNÆRMING	34

5.2	HERMENEUTIKK OG FENOMENOLOGI.....	35
5.2.1	<i>Fenomenologi</i>	35
5.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	36
5.3	FORBEREDELSE AV UNDERSØKELSEN	36
5.4	INNHENDE SAMTYKKE	37
5.5	UTVALG AV INFORMANTER	37
5.6	DATAINNSAMLINGSMETODER	37
5.7	PRØVEINTERVJU	38
5.8	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	38
5.9	ETISKE HENSYN SOM MÅ IVARETAS I PROSJEKTET	39
5.10	BEARBEIDING AV MATERIALE	40
5.11	ANALYSE	41
5.12	RELIABILITET	41
5.13	VALIDITET PÅLITELIGHET OG GENERALISERING	42
6.	PRESENTASJON, DRØFTING OG ANALYSE.....	43
6.1	BESKRIVELSE AV KJARTAN, OMGIVELSENE, KOMMUNEN OG NÆRSKOLEN.....	43
6.1.1	<i>Kjartan</i>	44
6.1.2	<i>Kommunen</i>	45
6.1.3	<i>Nærskolen</i>	46
6.2	RESSURSBRUK.....	48
6.3	NÆRSKOLEN, DET NATURLIGE VALG	50
6.3.1	<i>Alternativ skolevalg</i>	50
6.3.2	<i>Alternativ skolestart</i>	50
6.4	ORGANISERING OG UNDERVISNINGSMETODER	53

<i>Mål og styringsdokumenter</i>	53
6.4.2 <i>Undervisningsmetoder</i>	55
6.5 INKLUDERING.....	60
6.6 LÆRING.....	67
6.7 MEDELEVENES INNFLYTELSE PÅ INKLUDERING, DET GODE SAMSPILL	70
6.8 I SAMHANDLING MED ANDRE	72
6.9 SKOLEFRITIDSORDNINGEN (SFO)	75
6.10 SAMARBEID	76
6.10.1 <i>Samarbeid skole – hjem</i>	77
7. KONKLUSJON	81
LITTERATURLISTE	84
VEDLEGG 1 HENVENDELSE MED INFORMASJON SKOLEN	87
VEDLEGG 2 SAMTYKKEERKLÆRING FRA PERSONALE VED SKOLEN:	89
VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE TIL SKOLEN	90
VEDLEGG 4A ARBEIDSPLAN 4 KLASSE UKE 12	94
VEDLEGG 4B ARBEIDSPLAN 4 KLASSE UKE 12	95

1. Innledning

Medias negative fokus på inkludering i nærskolen, og diskusjoner om spesialskolens fordeler, har gitt motivasjon til å finne “den gode skole” der inkludering av barn med utviklingshemming fungerer positivt. Målet for denne studien er derfor å belyse, se sammenhenger og prøve å forstå hva som kjennetegner gode inkluderingsmodeller for elever med utviklingshemming i skolen. Hvilke ressurser, holdninger, måter å organisere undervisningen på, eller andre tiltak som gjør at de opplever inkludering vellykket på ”Nærskolen”.

For å belyse ”gode inkluderingsmodeller” har jeg fulgt Kjartan på skolen for å skaffe et inntrykk av skolehverdagen hans, jeg har intervjuet foreldre og skolepersonale, og jeg har studert og analysert dokumenter relatert til tema.

Det har vært mye fokus på nærskole kontra spesialskole i forhold til konkrete elevsaker. Christina ”Jenten fra Os”, er historien om en utviklingshemmet jente som familien mener er et offer for mislykket integrering¹. Diskusjonen har gått på om tilbudet til funksjonshemmede elever i nærskolen er tilfredsstillende, eller om de bør tilbake til spesialskolen for å få ett kvalitativt godt skoletilbud og et sosialt tilfredsstillende skolemiljø.

Norge har et lovverk, ”Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova av 1998, sist redigert 2007), som skal sikre alle barn en tilpasset opplæring i et inkluderende miljø. ”Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)” sin generelle del, og Kunnskapsløftet (også kalt reform 2006 eller R06) ønsker å redusere segregerte tilbud. Disse skal sikre både det faglige og sosiale skoletilbudet for eleven, og gir et grunnlag for hvordan man kan jobbe for å bedre tilbudet i nærskoler.

¹ Bergens Tidende 05.11.2005, Aftenposten 19.03-26.03-27.03.2006

Noen skoler rapporterer positive inkluderingsresultater. Dette finnes blant annet i Ytterhus og Tøssebro (2005, 2006), Nes mfl (2004) og Kristiansen (2002) som har gjort feltundersøkelser. En konferanse i oktober 2006² satte fokus på ”gode tiltak for inkludering av utviklingshemmede barn i skolen”. To ulike barneskoler la her fram tiltak de hadde satt i gang for å bedre inkluderingskvaliteten på deres skoler.

I et sosiokulturelt lærings syn skjer læring i samhandling med andre eller omgivelsene, ikke isolert fra omgivelsene. De beste rollemodellene et barn kan ha for å utvikle positiv atferd, og bli akseptert i det normalsamfunn de skal være en del av, er andre barn; medelevene og kameratene som bor i nabolaget.

Læreplan som den norske skolen bygger sitt inkluderende fundament på, har sin inspirasjon fra UNESCOs deklarasjon om inkludering i opplæring fra 1994 (OECD 1999) kjent som ”Salamancaerklæringen om den Inkluderende Skole”, hvor det bl.a. heter at ordinære skoler med en inkluderende holdning, har det beste forutsetninger for å påvirke et inkluderende og åpensinnet samfunn fri for intoleranse og diskriminering.

Basert på det teoretiske grunnlag og de faktiske forhold som ligger til grunn i denne oppgaven, ønsker jeg å se videre på hvilke faktorer som ligger til grunn for at inkluderingen skal vurderes vellykket.

1.1 Problemstilling

”Hva kjennetegner gode inkluderingsmodeller for elever med utviklingshemming i skolen.”

Min forforståelse gjennom mange års jobbing med barn og unge med utviklingshemming i skole gjør at jeg har satt meg noen hypoteser i forhold

² Heldagskonferanse i regi av Utdanningsetaten i Oslo kommune, hvor fokus var på ”Skolestart med muligheter”. Overgang barnehage skole for barn med spesielle behov.

undersøkelsen. Noen skoler får til den inkluderende integreringen, fordi de, på tross av å ha samme ressurser og rammer som andre nærskolene; 1) har andre holdninger til mål om inkludering for barn med utviklingshemming; 2) organiserer undervisningen for barn med utviklingshemming på andre måter; 3) gjør andre prioriteringer. Det er i undersøkelsen holdt åpent for at helt andre faktorer enn organisering av undervisning og skolens prioriteringer har betydning for et positivt inkluderings resultat.

Jeg har derfor valgt å kartlegge hvilke faktorer som kan influere på holdninger og hvilke tiltak skolen igangsetter som får positive resultater for alle inkluderte. Her vil jeg spesielt se på organisering og tilrettelegging av skolehverdagen, gjennomgå spesialpedagogiske metoder, og hvordan skolens personale og ledelse har adressert disse problemstillingene.

Foreldrene er de som best ser resultatet av en positiv inkludering. Det er derfor vektlagt å få fram deres mening om hvordan de opplever faglig og sosial trivsel hos barnet deres.

Avgrensinger

Det er i denne studien gjort bevisste valg i forhold til hvilke dokumenter som det er vurdert å ha betydning for inkludering av barn med utviklingshemmede i skolen. Andre dokumenter kunne muligens medvirke til andre innspill i forhold til resultat. Andre kommuner vil ha andre dokumenter eller andre måter å tilnærme seg inkludering av barn med utviklingshemming i skolen, og likevel få samme resultat.

Det er gjort ulike undersøkelser rundt samme tema om inkludering i skolen, og i hvilken grad opplæringen er tilrettelagt på en tilfredsstillende måte. Jeg har i studien gjort et lite utvalg blant disse for å kunne belyse tema rundt gode inkluderingsmodeller.

2. Betraktninger om skolen i et økonomisk, sosialt, politisk og kulturelt perspektiv

Det norske samfunnet har forandret seg i takt med økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle endringer, og med det også endring av terminologi brukt i forhold til personer med utviklingshemming. Man kan si at terminologien gjenspeiler samfunnets holdning, samtidig som den påvirker samfunnets holdninger til personer med utviklingshemming. Fra åndssvake, tullinger og skrullinger til barn med utviklingshemming.

Det har ikke alltid vært en selvfølge at barn med utviklingshemming skal ha tilbud om undervisning på sin nærskole. Foreldres rett til å velge skole³ er i følge rektor ved Nærskolen den viktigste faktoren i å legge press på nærskolene for å tilrettelegge opplæring for ALLE barn i en inkluderende skole.

Jeg vil i dette kapittelet se på hvilke samfunnsmessige utviklingsmomenter som har ført til utviklingen av den skolen vi har i dag. Jeg bruker i hovedsak Askildt og Johnsen (s.37-54) i Befring og Tangen (2002), som referanse til dette kapittelet.

I tillegg er det sett på St.meld. nr 30 (2003-2004) ”kultur for læring”, som slår fast at skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Samtidig med at skolen påvirkes av endringer som skjer i samfunnet, er skolen en viktig prinsippleverandør for holdninger som påvirker samfunnsutviklingen.

Fra grunnskolens opprinnelse i 1739 med ”allmueskolen” og senere ”folkeskolen” via den første spesialskolen som ble etablert i 1825 skulle vi helt til 1975 før vi fikk en felles grunnskolelov for alle barn.

Allerede i starten var målet at skolen skulle være for alle. Askildt og Johnsen (ibid:38) beskriver hvordan Erik Pontoppidan (1698-1764) i sin tid differensierte

³ Lovendring (Frihet til å velge - brukervalg i kommunal tjenesteyting Publikasjonsnummer H-2147 og H-2148, 2004, første gang i Oslo 1997)

undervisningen ved allmueskolen. Ved hjelp av strekkoder i lærerveiledningen markerte han de steder som ikke trengtes læres utenat av elever som var ”tungnemme”. Den danske biskopen Nicolai Faber (1789-1848) så det nødvendig å kartlegge årsaker til lærevansker, for så å tilrettelegge undervisningen i forhold til elevens lærevanske. For å inkludere alle ble elevene organisert i små grupper hvor av en var definert som ”hjelpelærer”.

Men selv på denne tiden var det uenighet om hvem skolen var for og hvordan undervisningen skulle organiseres. Manges uvitenhet, redsel og forakt for barn med lærevansker og funksjonshemninger påvirket utviklingen. Fra å være tvungen skoleplikt for alle barn i landskoleloven av 1860, går folkeskolelovene i 1889 tilbake i utviklingen av en inkluderende skole, ved å gi unntak fra skoleplikten for; ”*de som med åndelig og legemlige mangler ikke kan følge undervisningen, de med smittsom sykdom og de med atferdsproblemer.*” Begrunnelsen var ”...*at de øvrige skolebørn derved udsettes for skadelig paavirkning*”. Folkeskolen skulle være for de som greide å følge undervisningen

I 1885 ble det for første gang i Europa opprettet permanente hjelpeklassene i Drammen for ”*forsømte og forsømmelige barn*”. Den første spesialskoleloven, ”*abnormskoleloven*”, kom i 1881 for såkalte ”*abnorme barn, blinde, døve og åndssvake barn*”. Mens først i 1951 kom en felles lov som samlet rettigheter for alle funksjonshemmede ”lov om spesialskoler av 1951”.

Med lov om rettigheter ble også overgrep mer synlige. Flere forfattere engasjerte seg, blant annet Bjørneboe med boken om Jonas (1955). Journalist Arne Skouen var i 1965 initiativtaker til organisasjon ”Rettferd for de handikappede”, som i 2006 ble tildelt ”Jonas-prisen” ved Institutt for Spesial Pedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo.

På 1960 tallet ble planer om videreutbygging av spesialskolesystemet fra 1951, erstattet med nye ideer om integrering og normalisering. Disse var inspirert av folkeskoleloven av 1955 hvor det ble det slått fast at ”alle barn så langt råd er burde

få opplæring i sitt hjemmemiljø”. Dette var resultat av skolesentraliserings debatter som fulgte i etterkrigstidens økende offentlig innsats på en rekke velferdsområder. Noe som igjen fikk positive konsekvenser for holdninger til barn med utviklingshemming.

Ideene ble satt i system gjennom arbeidet i Blom-utvalgets ”Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.” (1971). Resultatet la grunnlaget for ”Lov om grunnskolen av 13.juni 1975”, som gav alle barn rett til opplæring uavhengig av lærevansker og funksjonshemminger. Først i 1989 ble bestemmelsen om at alle barn har rett og plikt å skrive seg inn i sin nærmiljøskole tatt inn i grunnloven. Et prinsipp som er i tråd med målsettingene til Helsevern for psykisk utviklingshemmede, HVPU- reformens desentralisering, normalisering og integrering. Avvikling av HVPU i 1991.medførte overføring av ansvar for omsorg og opplæring fra stat og fylke til kommunenes opplæring og tjenester ”ansvarsreformen” (NOU 1985:34, St.meld. nr.47 (1989-90)). Spesialskolene ble lagt ned og all undervisning skulle nå inkluderes i enhetsskolen – en skole for alle.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Læreplan av 1997, L97) (Utdanningsdirektoratet) slo fast at alle skal ha tilrettelagt opplæring etter evne og forutsetninger, i et inkluderende og likeverdig miljø. Inkludering i skolesammenheng er et begrep første gang omtalt i L97, og senere opprettholdt i Kunnskapsløftets generelle del.

I Kunnskapsløftet, som bygger på St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kunnskap for læring” heter det at skolen må verdsette mangfold og stå for likeverd og at alle elever må få muligheter til å utvikle egne evner og talenter. «Rammeverket for kvalitet i opplæringen - Skoleplakaten» skal danne grunnlaget for å utvikle et best mulig læringsmiljø og læringsutbytte for elevene. Videre heter det at «Skoleplakaten» skal knyttes opp mot vurdering, rapportering og tilsyn. Prinsippene i dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning er videreført i Kunnskapsløftet, og elevene skal sikres en bedre tilpasset opplæring. Retten til spesialundervisning opprettholdes, men behovet for slik opplæring skal reduseres, heter det.

I tillegg er det vektlagt å stimulere til et bedre samarbeid mellom hjem og skole, samt å sikre brukerinnflytelse for foresatte i skolen.

Både L97 og Kunnskapsløftet, også kalt skolereform 2006 eller R06, (Utdanningsdirektoratet) ønsker å redusere segregerte tilbud. Samtidig føler mange skoler seg lite kompetente til å ta imot de utfordringer barn med spesielle behov gir. Selv om foreldre er bevisste i valg av skoletilbud for sine barn, og ville valgt nærskolen, føler mange at de blir ledet til andre valg pga holdninger de møter i nærskolen. (Lundeby her i Ytterhus 2006).

Kunnskapsløftet er blitt kritisert for ikke å ha kommet med nye innspill når det gjelder å inkludere barn med utviklingshemming i skolen.

3. Lovverket

For å sikre barn med spesielle behov tilrettelagt opplæring med spesialpedagogiske ressurser omhandler Opplæringslovens § 1 tilpasset opplæring, § 5 spesialundervisning for de som ikke kan følge ordinær undervisning og § 8 organisering av undervisningen. Vedtak om spesialundervisning må bygge på et enkeltvedtak⁴.

For Kjartan er det gjort et enkeltvedtak som kvalifiserer til spesialundervisning. Vedtaket bygger på Opplæringsloven § 1-5, 5.ledd, ”*Opplæring skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...*”. Spesialundervisning sikres gjennom Opplæringsloven § 5-1 nr.1 som slår fast at ”*Elevar som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*”

I Opplæringsloven § 5-3, 1. ledd heter det: ”*Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter 5-1 ..., skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven.*” Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har hovedansvaret for å foreta den sakkyndige vurderingen. Utgangspunktet er retten til likeverdig opplæring. Det vil si at elever med behov for spesialundervisning har krav på et opplæringstilbud som er likeverdig med det tilbudet andre elever får.

Opplæringsloven § 5-5 sier: ”*for elev som får spesialundervisning, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP). Planen skal vise mål for og innhaldet i opplæringa og korleis ho skal drivast.*”

Opplæringsloven § 5-4, 3. ledd, sier også at ”*tilbodet om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast vekt på deira syn.*”

Om Organisering av undervisning heter det i § 8-1. om skolen;

”Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til. Kommunen kan gi forskrifter om kva for skole dei ulike områda i kommunen soknar til (...)”

Og vidare i § 8-2 om organisering av elevane i grupper, heter det bl.a.

”(...) Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. ”

”Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen.”

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova, 1998)

fastslår altså at alle har rett til å tilhøre en klasse, og at det for bestemte deler av opplæringa kan organiseres på andre måter. I dagens reviderte versjon av

Opplæringslova, med de siste endringer av 27.juni 2003 nr 69 (§ 8-2) er begrepet

”klasse” erstattet med ”*organisering i grupper etter behov*”. Det som ikke er endret i paragrafen er ”*Til vanleg skal ikkje organiseringa skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør*”. Dvs en skal i følge loven ikke segregere tilbudet i såkalte forsterkede grupper eller i timeplanfestede enetimer.

⁴ Enkeltvedtak er et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til en eller flere bestemte personer; i dette tilfelle et vedtak om spesialundervisning der hvor eleven ikke klarer følge ordinær undervisning. www.lovdata.no/all/tl-19670210-000-001.html

4. Teori

Den skandinaviske sosialdemokratiske grunntanken har vært å utvikle et åpnere samfunn, med rom for alle. I den prosessen ligger det også behov for å bygge ned en del barrierer slik at det reelt kan være like utviklingsvilkår for alle.

Når en legger forholdene tilrette for utviklingshemmede, vil en skape gode vilkår for alle, samtidig vil en kunne styrke livskvaliteten til de det gjelder (Befring og Tangen 2002:33). Og i følge Backmann og Haug (2006:71) vil *”Inkludering slik det er definert i en videre betydning handler om å gi skolen en organisering og et innhold som gjør det best mulig for alle”, ... ” det er et begrep som ligger tett opp til tilpasset opplæring både i innhold og tilnærming”*.

Derfor vil dette kapittelet presentere og beskrive relevante begrep som inkludering, læring, berikelsesprinsippet og sosialisering, og i tillegg se på tidligere forskning på tema.

4.1 Inkludering

Norge har signert UNESCOs erklæring om inkludering i opplæring fra 1994 kjent som *”Salamancaerklæringen om den Inkluderende Skole”*, hvor det bl.a. heter:

”Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means combating discriminatory attitudes creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system”
(UNESCO1994)

En inkluderende skole er i realiteten en økonomisk investering i et åpnere og mer tolerant samfunn. Salamancaerklæringen handler både om spesialundervisning og ordinær undervisning og bygger på tidligere FN dokumenter, bl.a. *”Menneskerettighetserklæringen”* fra 1948, som fastslår at alle mennesker har rett til utdanning. Erklæringen tar utgangspunkt i *”Special Education needs”* og er i realiteten *”en skole*

for alle”, ”Institutions which include everybody, celebrate differences, support learning and respond to individual needs” (UNESCO 1994). Ifølge Bachmann og Haug (2006:71) har dette vært sterkt påvirkende til at ”inkludering har blitt et formulert ideal for virksomheten i skolen”. L97 bygger på Salamancaerklæringen, og er sammenfallende på flere målområder (Nes m.fl. 2004:95).

Gjennom prosjektet ”Special Needs in the Classroom”, signaliserer UNESCO (1998) en tydelig holdning til at elevene skal ha sitt tilbud i klasserommet. ”Det er det ordinære tilbudet som skal endres og tilpasses alle. Variasjon er en utfordring, men også en berikelse.” (ibid:19). Ifølge UNESCO skal en inkluderende skole omhandle all undervisning, også spesialundervisning. De som har behov for slik undervisning må inn i ordinær skole, i grupper med vanlige elever, og samtidig må undervisningen i klasserommet være tilpasset mangfoldet. (ibid:15)

Flere forskerne har sett på begrepet integrering og inkludering. Ytterhus og Tøssebro (2005:2) definerer integrering som et felles opplæringsystem for alle elever, og at barn med spesielle behov mottar opplæring i klasserom sammen med normalfungerende barn. De forklarer at begrepet integrering ofte har blitt benyttet i forhold til elever som i realiteten mottar et segregert tilbud på nærskolen. Og at begrepet inkludering ble introdusert for å få et felles internasjonalt begrep og erstatte et utslitt integreringsbegrep.

Nordahl og Overland (2001:19) ser inkludering i forhold til prosesser som foregår hele tiden. *Inkludering er ingen tilstand som kan oppnås, men noe det må arbeides kontinuerlig med i skolen.* Det dreier seg om holdninger og bygger på prinsipper om likeverdige forhold mellom mennesker. Tidligere ble det fokusert på å integrere barn med spesialpedagogiske behov i ordinær skole. I dag fokuseres det på den inkluderende prosessen.

Peder Haug (her i Ytterhus og Tøssebro 2005:4) peker på to retninger innen integreringsbegrepet. I) ”segregerende integrering” og II) ”inkluderende integrering”. Han mener dette bygger på ulike verdigrunnlag, mål og kunnskapssyn.

Det blir i realiteten spørsmål om eleven skal tilpasses skolen, eller om skolen skal tilpasses eleven. Haug sier videre at *”den segregerende undervisningen er fokusert på den funksjonshemmede eleven”*. Eleven har tilknytning til vanlig klasse, men den tilpassede, individuelle undervisningen foregår oftest i enerom utenfor fellesskapet.

Inkluderende integrering, sier Haug, betyr at alle mottar sin opplæring i felles klasse, ikke fysisk atskilt fra fellesskapet. På den måten erfarer barna mangfold i hverdagslivet, og forberedes på å kunne fungere i et mangfold som voksen.

Utfordringen blir å skape et tilgjengelig, inkluderende oppvekstmiljø hvor alle får muligheter for å delta og utfolde seg på en likeverdig måte.

Det er viktig å ha i tankene det Nes m.fl. (2004:40) påpeker: at begrepet inkludering ikke dreier seg om å inkludere individer, men at det er en skole og et miljø som skal inkluderes. Og det UNESCO fastslår: at inkludering er viktig fordi det er til fordel for alle barn. *“The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have.”* (UNESCO 1994:11).

4.2 Læring

”Ved å bidra til allsidig læring vil vi kunne medvirke til å sette den enkelte i stand til å bli inkludert” (Befring og Tangen 2002:32). Med det som utgangspunkt vil en ha fokus på både sosial kompetanse og personlig trygghet. Trygghet i det å lære positive former for samhandling som gjør at en lettere blir inkludert med jevnaldrende.

Trygghet i forhold til beskyttelse, kan virke stigmatiserende og mot sin hensikt, sier Befring og Tangen, ved bare å være formanende overfor andre barn, for at eleven med funksjonshemming ikke skal isoleres og støtes ut, kan en faktisk få motsatt effekt. Prinsippet er i følge Befring og Tangen at *”barn samhandler med barn som de har glede og nytte av å samhandle med”*, som videre mener at skal barn med funksjonshemming bli akseptert og ikke isolert, må det skapes situasjoner som *”gir*

status til menneskelig variasjon, til avviket og mangfoldet". I tillegg må det presenteres som noe positivt, ikke problematisk.

Med fokus på et barn med Down syndrom som er inkludert i et sosialt miljø, er det videre valgt å ta utgangspunkt i sosialkulturell læringsteori.

I et sosiokulturelt læringssyn ser en at læring skjer i samhandling med andre eller omgivelsene, ikke isolert fra omgivelsene. Læring skjer ved at du enten påvirkes av personer eller ytre stimuli eller at du eksperimenterer deg fram til løsning på oppgaver. Imsen (2005:172) relaterer læring til samspill i forhold til ulike typer omgivelser; *sosialt samspill (kommunikasjon), materielt samspill som er utforsking av ting og materiale), symbolsk samspill (som tegn og bilde).*

Læring kan her sees som en sosial prosess, fordi det ikke skjer noen læring uten at individet er i et samspill med de sosiale omgivelsene, være seg på skolen eller i venneflokket (Imsen 2005:251). Det sosiokulturelle perspektiv på læring kan forstås som en relasjon mellom individet og det sosiale og kulturelle feltet, og at denne sosial relasjon "danner grunnmuren i barnets utvikling og læring" (ibid). Sosiokulturell teori ser det sosiale fellesskapet, som grunnlag for all læring. Samtidig må dette miljøet være stimulerende med mulighet for aktivitet og utfoldelse.

Drew and Hardman (2000:239) fremhever at barn med funksjonshemming skal ha undervisning i fellesskap med vanlige jevnaldrende barn maksimalt av tiden da de lærer best av andre barn. Inkludert i en klasse vil de ha gjensidig nytte og glede av samarbeid med jevnaldrende vanlige barn, og de vil spesielt kunne fungere som rollemodeller i forhold til atferd.

Lev Vygotskij (1896-1934), har hatt stor betydning for vestlig psykologi på 1990 og 2000 tallet. Hans teori er både om barns kognitive utvikling og hvordan kultur og samfunn påvirker barnet, som helt fra fødselen lever i en sosial sammenheng hvor språk og kultur påvirker utviklingen. Han hevder at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet. "*Den individuelle, selvstendige tenkningen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og*

andre mennesker” (sitert i Imsen 2005:255), som igjen skaper intellektuell utvikling. Det hevdes her at *”utviklingen løper fra en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre til en tilstand der det kan gjøre ting alene”*. Vygotskij mener at når du lærer så utvikler du deg, i motsetning til andre teoretikere som mener at du lærer når du utvikler deg.

I Vygotskijs teori lærer barnet først sammen med andre, for så å prøve ut på egen hånd; fra det sosiale til det individuelle. Den voksne blir på den måten en slags *”medierende hjelper”*, en som hjelper å forstå sammenhengen mellom det konkrete som skal læres og forståelsen av det, som er et viktig aspekt i utviklingen. Forståelsen av barnets kompetanse, dens evner og kapasitet; evnenivå, finner en ved å kartlegge hva eleven klarer på egen hånd og hva han/hun klarer ved hjelp og støtte. Dette er hva Vygotskij kaller *”den Proksimale Utviklingssone”* (sitert i Imsen:258). Den pedagogiske utfordringen blir å gi akkurat den hjelp og støtte som er nødvendig for at barnet stimuleres til å arbeide aktivt sammen med andre. Slik utnyttes utviklingssonen og barnet klarer oppgaven på egen hånd. Med andre ord tilpasset opplæring.

I Vygotskijs teori er *”det gryende språket byggesteiner for tenkningen”* (ibid:255), og et av de viktigste psykologiske redskaper i forhold til sosial utvikling. Gradvis bygges språket, fra det egosentriske til det sosiale, og gjenspeiler barnets evne til mestring. Dermed er *”språket og handlingen deler av samme situasjon, og fyller en funksjon sammen”* (ibid:256). Barnet må mestre språket for å kunne løse oppgaven. Språket blir den nødvendig forutsetning for den intellektuelle utviklingen. *”Å utvikle språket er å utvikle tankens byggeklosser”* (ibid:258).

Bakhtin (1895-1975) var i følge Imsen (2005:291) opptatt av språket i det sosiale samspillet. Bakhtin studerte dialogen i forhold til samspillet i en klassesituasjon, og brukte begrepene *ytring* og *stemme* for å beskrive samspillet. Det sies at *”en ytring ikke bare reflekterer stemmen til den som snakker, men også stemmen til den som snakkes til”*. Det gjenspeiler forholdet mellom elev og lærer, hvor man som lærer ikke bare ser og lytter til det som blir sagt, men også er farget av den kunnskapen

man har om eleven. Måten eleven blir tatt hensyn til i lærerens ytring heter i Bakhtins teori ”*adressivitet*”, og uten denne kan en ytring ikke skje. Bak disse prinsippene ligger ønsket om en god dialog. I følge Bakhtin må en for; ”*Å forstå en annen persons ytringer orientere seg selv i retning av den andre, å finne en passende plass for den andres ytringer i den tilsvarende konteksten (...)*Enhver sann forståelse er dialogisk av natur” (sitert i Imsen, 2005:292). En viktig forutsetning for tilpasset læring er nettopp at læreren evner å lytte til og tolke elevens stemme, som betyr å se og forstå hva den andre tenker og føler. I en videre betydning vil det også gjelde i dialog med foreldre. En dialogisk samtale preges av diskusjon, eller meningsskapning, som igjen skaper ny kunnskap i samspillet mellom personer (ibid:294).

Anna Brown (1997), her i Imsen (2005:331), utviklet et undervisningsprogram som bygget på sosialkulturelle prinsipper (*Fostering Communities of Learners* (FCL)). Programmet bygget på fire grunnleggende ideer; handlekraft refleksjon, samarbeid og kultur. *Målet var å utvikle felles ansvarsfølelse, gjensidig respekt og en følelse av personlig identitet og gruppetilhørighet.* Kultur blir vurdert som ryggraden i læringsfellesskapet, og skal være rettet mot læring, forhandling, fellesskap og arbeid mot felles mål. Et viktig aspekt ved disse verdiene er å akseptere mangfold og ulike ”stemmer”. Det skal være rom for ulikhet og variasjon (ibid:331). I bunnen må ligge struktur, regler og normer, som regulerer fellesskapet, gir elevene ansvar og følelse av verdi. De bygger på problembaserte prosjekter og innholdet i undervisningsformen er gjerne lagt opp til å være utforskende og stimulerer til elevaktivitet. Filosofien om at du lærer best når du legger fram for andre, er et viktig element i læringsprosessen der elevene får framføre prosjektene sine. (ibid:331)

Mittler (2000) hevder at ”*Children who feel educated excluded are more likely to feel socially isolated*” og at de lett kan utvikle uønskede atferder, som ytterligere isolerer dem fra jevnaldrende, og kanskje også ekskluderer dem. Den beste måten å hindre dette, er å jobbe forebyggende med en systematisk og organisert opplæringsplan tilrettelagt den enkelte, og at det skjer i et klassefellesskap for å få positiv utvikling.

En god opplæringsplan er første steg på vei mot en positiv inkludering. Det neste er at personalet har tro på at de kan jobbe på en inkluderende måte.

Hilton m.fl. (1998) mener at lærerne har tilstrekkelig kunnskap om hva som må til for å lære barn med funksjonshemming det de trenger for å kunne fungere i framtiden. De to områdene det vektlegges å jobbe med er ”the authentic teaching process”⁵ og ”the Employability/Lifescills Assessment (ELSA)”⁶ (først nevnt hos Weaver & DeLuca, 1989) (ibid:93-94). Gjennom lek kan en trene på sosial samhandling, leke – late som situasjoner. Hilton omhandler lek sett i en kognitiv sammenheng. Leken er avhengig av tankeprosessen. ”Sosiale historier” er en metode hvor en kan lage rollespill og øve seg på en situasjon, late som, for å bedre forberede seg på samhandling med andre jevnaldrende.

I en spesialpedagogisk sammenheng betraktes ofte læring som en innfallsvinkel til det å tilegne ferdigheter. Ferdigheter som er nødvendig for å få et godt liv (Befring og Tangen 2002:25).

4.3 Berikelsesprinsippet

Når du legger til rette for barn med spesielle behov, så bidrar det til å skape ideelle forhold for alle (Befring og Tangen, 2002:33), ”*de vilkårene vi gir de svakeste kan være en kvalitetsindikator på samfunnet, nærmiljø eller skolen.*” Et barn med utviklingshemming som får delta på skolen får muligheten til å utvikle egne ferdigheter som kan bidra til å øke egen livskvalitet. I tillegg bidrar de til å utvikle sosial kompetanse hos medelever og motbevise myter og misforståelser.

⁵ *Authentic thinking process* inneholder tre steg; 1) finn ut av elevens behov 2) avgjør den funksjonelle verdien av behovene 3) trene i realistiske miljøer. (Hilton 1998))

⁶ *ELSA*, er alt som er relatert til å kunne arbeide; vurdere hvilke av åtte områder som trenger å jobbes med; selvstendighet, generelle arbeidsferdigheter, kunne behandle verktøy, effektivitet, akseptere kritikk og veiledning, samarbeid med andre, arbeidsstolthet, kunne sette seg mål. (ibid s)

Berikelsesprinsippet kan være med på å påvirke tanken, holdningen og praksisen mot et åpnere, mer inkluderende og tolerant samfunn. (ibid:33). I Dolva og Aalandslid (2006:10) samt i Psykologisk pedagogisk Rådgivning (2006:nr 6), sammenligner Befring berikelsesprinsippet med ”*The Enrichment Perspective*”, eller ”*empowerment*”⁷. Ved å sette fokus på det positive gir vi eleven større sjanse til å lykkes, og i følge Befring (ibid:10) ”*kan mestring og motivasjon gå hand i hand for å utvikle en personleg kompetanse*”.

4.4 Sosialisering

Sosialisering assosieres ofte med oppdragelse; det å utvikles til å bli et godt samfunnsmenneske. I faglig sammenheng er oppdragelse forbundet med ”*målrettede, bevisste og verdibetingende formingen av atferdsmønstre og personlighet*”, (Haugstveit, 1979) her i (Imsen 2005:52). De tidlige barneårene er familien hovedoppdrager, etter hvert synes det som skolen tar over denne funksjonen. I læreplanverkets generelle del, heter det bl.a. at skolen har ansvar for å utvikle sosiale holdninger og evner hos eleven. Samtidig som det sosiale nettverket utvider seg, er det også flere aktører som er med å påvirke sosialiseringprosessen. Venner, familie venner og naboer, fritidsorganisasjoner som idrettslag, musikkorps m.m. får etter hvert større innflytelse. ”*Ingen av disse fungerer enkeltvis og isolert, de står i samspill med hverandre, og det er dette samspillet som er avgjørende når en skal danne seg et bilde av det miljøet barnet befinner seg i*” (sitert i Imsen 2005:58).

Når det miljømessige samspillet vurderes, er det naturlig å se på den amerikanske psykologen Bronfenbrenner (ibid:58) sin økologiske modell; Mikrovinå, mesonivå, eksonivå og makrovinå. Han hevder at for å forstå barnets utvikling må vi se det i de miljømessige sammenhenger det befinner seg. Barn hører aldri hjemme bare i ett miljø, men mange samtidig; hjemmet og familien, skolen og skolekamerater, venner,

⁷ Lassen (2002:38-39), ”Empowerment” som metode identifiserer ressurser og bygger kompetanse, fokus på det positive, det en vil ha mer av og ser endring som nødvendig i et økologisk perspektiv.

fritidsaktiviteter, naboer, familievenner osv. Disse danner *Mikronivået* (ibid:60), som er nærmiljøet til barnet, nettverket det forholder seg til.

Samspillet mellom de ulike miljøene kalles *Mesonivået*. Dette samspillet er viktig for at inkludering skal kunne fungere. Barnet bærer med seg erfaringer fra det ene til det andre miljøet, og disse får konsekvenser for hverandre. En kan lære hvordan erfaringer/læring i ett miljø får innvirkning på et annet. *Eksonivå* omfatter samfunnskonstellasjoner som påvirker barnet. Dersom det er vanskelig å få tak i spesialpedagog på nærskolen, kan det få konsekvenser for kvaliteten i opplæringa. *Makrosystemet* er samfunnsverbygninger, som utdanningssystem, helse- og sosialvesen og rettsvesen. Det betyr at den økonomiske politikken som føres vil få konsekvenser for barnet på mikronivå. Bevilgninger til kommunen innvirker på skoletilbudet og fritidsaktiviteter.

4.5 Tidligere forskning

Det er gjort svært få undersøkelser av suksessfaktorer i inkluderingsspørsmålet. En av dem er Kristiansen (2002) ”*Et fellesskap av unntak. Undersøkelser om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen*”. I Dolva og Aalandslid (2006) ”*Skolestart med muligheter*” finnes en inkluderingsmodell fra Svendstuen skole i Oslo, som er evaluert av Tidemand-Andersen (ibid:73).

Det er derimot gjort flere undersøkelser om inkludering av barn med utviklingshemming i skole. Disse ser på positive og negative erfaringer med inkludering, og i hvilken grad skole og hjem er fornøyde. Undersøkelsene inneholder også ”faktorer som fungerer positivt” både på det sosiale og faglige plan. For å få et bredere syn på de faktorene som oppleves positive, er det av interesse å ta de med som drøftingsmateriale i denne studien.

Som en motvekt har jeg valgt å ta med deler av en avisdebatt i forhold til ”Christina, jenten fra Os” som får frem de skeptiske stemmene og de negative erfaringene familien har gjort i forhold til inkludering i skolen.

4.5.1 Forskning om tilpasset opplæring

Backmann og Haug (2006:87) sin rapport ”*Forskning om tilpasset opplæring*”, omhandler forhold som berører tilpasset opplæring i forhold til barn med spesielle behov, og forhold relevant til ”tilpasset opplæring og en inkluderende skole”. Et av de mest sentrale begrep i Kunnskapsløftet er ”tilpasset opplæring”. Backmann og Hauge setter likhetstegn mellom tilpasset opplæring og inkludering. De finner også at begrepene overlapper hverandre, er tildels en forutsetning for hverandre, og i noen sammenhenger erstatter inkluderingsbegrepet tilpasset opplæring. Derfor hevder rapporten at forskning på inkludering mye handler om tilpasset opplæring.

Begrepet inkludering betyr at ”*alle medlemmer av skolesamfunnet skal få økte muligheter for læring og deltakelse*” (første gang i Nes & Strømstad, 2001 ”Inkluderingshåndboka” her i Backmann og Haug, 2006:88). Inkludering gjelder alle elever i skolen og det er en prosess som aldri vil ta slutt (ibid:88).

Backmann og Haug påpeker at ”*Inkludering handler om å utvikle kvaliteten av undervisningen, organisering av undervisning, innholdet i undervisningen, arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen for alle*” (ibid:89).

De henviser også til noen studier på mikronivå, der det er vektlagt hva den inkluderende lærer gjør; som å skape god atmosfære i klasserommet, vise god faglig innsikt, samarbeide godt med foreldre, skolens ledelse, med kollegaer og med det eksterne hjelpeapparatet. I tillegg er den inkluderende lærer god på å gi positive tilbakemeldinger til eleven.

4.5.2 En skole for alle

Ytterhus og Tøssebro (2005) ”*En skole for alle?*” er en undersøkelse av organisering av opplæring til elever med generelle lærevansker og utviklingshemming i norsk grunnskole. Deler av studien er også å finne i Tøssebro og Ytterhus (2006) sin antologi ”*Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*”. Rapportene gir et bilde av elevenes faglige og sosiale liv i skolen.

Ytterhus og Tøssebro ser på hvordan opplæring av barn med utviklingshemming og store lærevansker er organisert og hvordan deres sosiale liv er i skolen. Om lag en tredjedel av barna i undersøkelsen er multifunksjonshemmet.

Funnene viser at fire av fem elever med store lærevansker går på vanlig skole, men når en ser på innhold og måten opplæringa er organisert på, så får under halvparten av disse opplæring i klassen. Fire av ti elever med store lærevansker, som mottar sin opplæring i vanlig skole og klasse, får opplæring i en eller annen spesialorganisert setting. Lærernes toleransegrenser har stor styring på hvilket tilbud eleven får. Det er ikke barnets funksjonsnivå, men atferd som styrer valg av tilbud. Elever i segregerte grupper synes å vise større avvikende atferd enn de som går i vanlig klasse. Det eksisterer spesialskoler for elever med store lærevansker, uten at de formelt sett er spesialskoler. Størrelsen på kommunen synes å ha innvirkning på hvor stor grad en segregering finner sted.

Ytterhus m.fl. ser også på ulike arena for sosial inkludering, som at skoleveien er et viktig sosialt møtested for de som går på nærscole. De som går til og fra skolen har relativt lettere for å finne venner enn de som blir kjørt. De som går alene eller sammen med jevnaldrende, blir mer mobbet eller ertet enn de som blir kjørt. Mobbing og erting tiltar med alder, men er nesten fraværende de første 4 årene på barneskolen. Det skal nærhet til for å skape vennskap, men dette kan også medføre erting og mobbing, slår Ytterhus fast.

Når det gjelder sosialt liv i skolen, dokumenterer undersøkelsen at barn som går i vanlig klasse og i vanlig skole i mindre grad isolerer seg enn de som går i segregerte

tilbud. De har lettere tilgang på alle typer sosial arrangementer og arenaer, som fritidsaktiviteter og de blir oftere bedt i bursdagsselskap. Barn som kommuniserer med ord eller flere tegn, får lettere kontakt med jevnaldrende og fungerer best sosialt når omgivelsene er forståelige og forutsigbare. I forhold til vennskap, uttrykker foreldrene klart at de barna som går i vanlig klasse/skole oftest har minst en eller flere venner på skolen. Derimot er foreldrenes forventning til vennskap betydelig mindre hos de som fikk et spesialtilbud.

Undersøkelsen viser at elever som har et segregert skoletilbud ut av klassen, oftere blir aktivisert i segregerte fritidsaktiviteter. Foreldre har generelt lavere forventninger til barnet, de er sosialt mindre aktive på skolens arrangementer og deltar mindre på sosiale og andre aktiviteter på fritiden.

4.5.3 En spørreundersøkelse om inkludering i skolen

Undersøkelsen til Nes, Strømstad og Skogen (2004) ”*En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*”, er en delrapport fra prosjektet ”*En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt*”. Undersøkelsen innefatter i alt 30 skoler og 1200 elever.

På spørsmål om faglig inkludering (tilpasset opplæring) mener over halvparten av lærerne at elever, som trenger tilrettelagt opplæring, får bedre tilbud i små grupper utenfor klassefellesskapet. Synspunktet deles av elever og foreldre. Dette til tross for at Opplæringslova (§ 8-2) sier at det i all hovedsak skal gies tilpasset opplæring i form av pedagogisk differensiering i klassen.

Når det gjelder spesialundervisning så mener over halvparten av lærerne at en spesialpedagog skal ha det faglige ansvaret for eleven, at det er viktig at foreldre er med og utarbeider individuelle læreplaner, men er uenig i at eleven skal være involvert i planlegging av egen spesialundervisning. De er enige i at individuell opplæringsplan (IOP) er med å sikre bedre tilpasset opplæring i klassen, og at IOP har som mål at eleven skal være en del av det sosiale klassefellesskapet.

Den sosiale inkluderingen praktiseres bedre på småtrinnet enn på ungdomskolen, men forskjellen er større skolene innbyrdes. Det er her større forskjeller barneskolene i mellom enn mellom barneskole og ungdomsskole. Forskjellene virker å ligge i holdningsgrunnlaget hos den enkelte skole på barnetrinnet. Ifølge Nes mfl. innebærer inkludering en felles viten om grunnleggende verdier og rammer. Hun sier videre at *”dersom elevene skal være reelle deltagere i det sosiale og kulturelle fellesskapet, må de kjenne seg trygge og respekterte.”*

4.5.4 “Et fellesskap av unntak”

Kristiansen (2002) *”Et fellesskap av unntak”* er en undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemming i grunnskolen. Den har som mål å beskrive en selektiv del av skolens virkelighet som betegnes som *”solskinshistorier”*. Historier vi har mest å lære av og som kanskje kan skape gode situasjoner andre steder. Kristiansen ser på hva som gjøres, hvordan det gjøres, og prøver å finne ut hvorfor.

Han finner bl.a. at forberedelse til skolestart er viktig (ibid:50); at denne er forberedt god tid i forveien og at foreldrene blir møtt med velvilje når de tar det første initiativet. Besøk i barnehage og skole, der barnet får tid til å bli kjent og trygg i det nye miljøet viser seg positivt. Et ofte gjennomført tiltak for å få god informasjon er at personale som kjenner barnet godt følger med i overganger. Deltagelse i ansvarsgruppe før skolestart, har også vist seg positivt for å få kunnskap om barnet.

Foreldrenes erfaringer av overganger er avgjørende for hvorvidt skoleopplevelsen lykkes eller ikke. *”Det kan ta år å rette opp en dårlig start (...).”* (ibid:53). Det synes viktig at foreldrene blir møtt av skolen med forståelse for egen situasjon og innsikt i barnet, og gitt anledning til å *”markedsføre”* barnet med styrker og utviklingspotensialer istedenfor å måtte vektlegge de negative sidene for å sikre ressurser. Samarbeid og kommunikasjon med hjemmet er ansett å være to sider av samme sak. De viktigste foraene for samarbeid er ansvarsgruppen, konferansetimene

og kontaktboken som fulgte eleven daglig. I tillegg er ”åpne linje” prinsipp viktig for å sikre lett kontakt.

Tilhørighet i klasse dreier seg ikke bare om den fysiske plassen, men også om det faglige og sosiale læringen.

”Det foregår noe mer i en time enn bare faglig innlæring. Tilhørighet er også noe som kan bli utviklet i timer selv om det faglige innholdet ikke er tilpasset eleven. Det er også et sosialt samspill i timene. Hvem som snakker med hvem; hvem som snakker når; og den ikke-verbale kommunikasjon som nesten alltid vil være mellom elevene.” (ibid: 57)

Alle i klassen bør få opplæring i tegn til tale, når det er nødvendig. Det gjør det mulig å ha sosial samhandling også etter skoletid, bli bedt hjem til klassekamerater eller be noen hjem til seg selv, både i lek og bursdager.

Viktige elementer er klassestyrers vilje til engasjement, tid og ressurser til å øke spesial kompetanse og tid med personalet til planlegging og veiledning. I de skolene der samarbeid er formelt ivaretatt, føler personalet å ha en annen status enn der dette ikke er formalisert. Også assistentene som er inkludert i samarbeidstid, føler at det blir vist interesse for det arbeidet de gjør på skolen og at de har respekt på skolen (ibid:63).

Elevens rolle og selvbilde er vektlagt, ikke bare hva eleven mestrer, men også hvordan det verdsettes av de andre elevene, hvilken status rollen har eller blir gitt. Hva eleven kan og liker er viktig, og det stilles også krav til sosial atferd.

Foreldrenes tilfredshet med skoletilbudet er noe avhengig av hvilke tiltak skolen setter i gang for eleven, men vel så viktig er viljen bak tiltakene som uttrykker noe mer; at barnet er velkommen. *”En ting er hva skolen faktisk gjør, en annen ting er hvorfor de gjør det.” (ibid:66)* Det viktigste for foreldrene er i følge Kristiansen at skolen bryr seg, at de er engasjert og viser omsorg for barnet.

I følge Kristiansen kan inkludering være en type innovasjon, den planlagte endringen som forbedrer praksis. Noen skoler har inkludering som en grunnholdning, der en VI holdning blant personalet farger den generelle holdningen til elever. Kristiansen ser at

kombinasjon av kunnskap læreren har om eleven og relevant pedagogikk, gir handling i form av tilpassede tiltak. Når personalet viser engasjement opplever foreldre at de bryr seg om barnet deres, som skaper positive hjem – skole relasjoner.

4.5.5 Skolestart med muligheter

Dolva og Aalandslid (2006) sin undersøkelse *”Skolestart med muligheter”* om overgang fra barnehage til skole for barn med Down syndrom, beskriver foreldre og skolepersonales erfaringer, og positive faktorer i samarbeide barnehage – hjem – skole. ”Brobygging”, eller hospitering, beskrives som en systematisk måte å tilrettelegge for en positiv overgang fra barnehage til skole, i tillegg ble utsatt skolegang (jfr. Opplæringsloven § 2-1) valgt av mange foreldre. I forhold til det sosiale livet på skolen, vektla de fellesskapet der man lærer sosiale ferdigheter og akseptabel atferd. *”Da er det viktig med gode rollemodeller og forståelige situasjoner. Det må stilles krav og settes grenser som gir mening og som barnet mestrer.”* (Dolva og Aalandslid, 2006:65). Sosiale ferdigheter henger sammen med språkforståelsen. Det er derfor viktig at barnet både ser og forstår hva som skal skje og hva som forventes. *”Ferdigheter og atferd må derfor sees i sammenheng med tilrettelegging og strukturering av aktiviteter.”* (ibid:65)

I rapporten til Dolva og Aalandslid, beskriver Tidemand-Andersen en vellykket inkluderingsmodell ved Svendstuen skole i Oslo. Modellen er for barn med ”funksjonsnedsettelse” for at overgang barnehage – skole skal bli best mulig (ibid:74). Momenter som beskrives er utsatt skolestart, fleksibel overgang med hospitering sammen med 1 klasse året før skolestart. Hospiteringen foregikk sammen med spesialpedagog fra barnehagen. Det er viktig at eleven blir kjent og trygg og *”får skoleerfaringer som øker hennes muligheter for sosiale og faglige mestringer”*, samtidig som skolen lærer å kjenne eleven (ibid:77). Regelmessige tverrfaglige møter hele hospiteringsåret sikret planlegging og evaluering, blant annet deltar skolen på ansvarsgruppemøte i barnehagen.

En ettårs evaluering gav en positiv oppsummering fra både skolen og foreldrene. Hospiteringstiden var vurdert som verdifull bl.a. for å sikre godt samarbeid med foreldrene og for utarbeiding av Individuell Opplærings Plan. (ibid:80). Tiden gav eleven trygghet, og foreldrene opplevde seg som viktige samarbeidspartnere. (ibid:81-82).

Rektor oppsummerte at hun fungerte som en døråpner inn til ”en skole for alle”. At personlig engasjement var viktig for å skape holdninger og foreta prioriteringer. Erfaringen var at modellen ikke kostet noe ekstra økonomisk, men kan virke ressursbesparende på lang sikt ved at det skapes trygghet rundt barnet. Å jobbe ”*holdningsskapende og realisere opplæringslovens intensjon om en skole for alle*” er en investering for skolen, hevder rektor. Det påvirker også de tøffe guttene som viser større omsorg for de med spesielle behov. Noe hun mener er medvirkende årsak til lite konflikter og mobbing ved skolen. (ibid:83-84).

4.6 Jenten fra Os

Som en kontrast til de overnevnte undersøkelsene refereres her også en enkelthistorie slik den har blitt fremstilt i media. “*Blir isolert av å måtte være normal*” var overskriften på en artikkel i avisen Bergens Tidende den 5. november 2005. ”*Christina har aldri vært, og kommer aldri til å bli som andre barn. Det hadde vært bedre om hun hadde få gå på en spesialskole. Da hadde hun fått være sammen med barn som liknet henne selv og hun hadde sluppet isolasjonen*”, sier familien.

Christina er 10 år fysisk sett og går i 5 klasse. Ifølge Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) er hun mentalt på 1½ års stadiet. Da hun begynte på skolen måtte hun ha egen lærer og eget undervisningsrom. Familien mener skolen gjør sitt beste, og at skolekameratene prøver å være hyggelige og greie, men hun har ingen venner.

I aktivitet med andre likesinnede trives Christina. Hun stråler i svømmebassenget sammen med andre barn med utviklingshemming. ”*Den innadvendte jenta deler ut klemmer, hun tar kontakt med andre barn. Slik er det ikke på skolen, der forholder*

hun seg til de voksne. Lærerne og assistentene. Det er tryggere slik.” (Aftenposten 26.03.06). Det hevdes at integreringen fungerte greit i begynnelsen da det var mer lek og mindre læring. Senere har Christina blitt mer og mer isolert, og de finner det vanskelig å be medelevene delta i lek sammen med henne, når de ikke selv har interesse for det. ”*Hun burde derfor vært med likesinnede*”, sier far. Det er først i leken hennes positive egenskaper kommer til syne. Far er redd det går prestisje i inkluderingsprinsippet.

Foreldrene har jobbet i flere år for å få et spesialpedagogisk senter på Os. Det er både politisk og faglig uenighet om hvor vidt det er riktig å etablere slike erstatninger for de gamle ”*spesial skolene*”. Det er ulik praksis i kommunene, og det synes å virke som størrelsen på kommunen har innvirkning på praksis (i artikkelen er det referert til NTNU sin undersøkelse, Ytterhus 2005 ”En skole for Alle). De store kommunene kan ofte tilby flere spesialpedagogiske alternativer, enten i form av spesialskole, eller spesialgrupper i forsterkede⁸ skoler. Små kommuner har ikke mange nok barn med funksjonshemming til å gi alternative tilbud. I følge Utdanningsforbundets leder Helga Hjetland (Aftenposten 27.03.06) er det kommunens ansvar å finne gode løsninger der hvor undervisningen ikke fungerer på den vanlig skolen, og det må tas utgangspunkt i barnets behov ikke økonomi.

Gjennom teorikapittelet har jeg med min forforståelse bygget opp komponenter som jeg ser nødvendig for å jobbe inkluderende i skolen. Bl.a. er læring; spesielt kommunikasjon og sosiale ferdigheter, områder som er med å gjøre den lille forskjellen. Tidligere undersøkelser ser på en større bredde enn hva jeg har mulighet til, og er derfor med å kunne støtte opp under egen problemstilling om hva som kjennetegner gode inkluderingsmodeller for elever med utviklingshemming.

⁸ Kommunen velger en skole hvor det bygges opp spesialpedagogisk kompetanse. Her samles elever som har spesialpedagogiske behov som krever tilrettelegging ut over tilpassing i klasserom. Elevene er organisert i små grupper, eller får undervisning på enerom. De har noe timeplanfestet kontakt med en ordinær klasse, men mesteparten av tiden er ute av klasserom undervisning.

5. Forskningsdesign og Metode

For å forstå interne og eksterne sammenhenger rundt spørsmål om inkludering av ett barn med utviklingshemming ved Nærskolen, har det vært viktig å ta utgangspunkt i omgivelsene rundt barnet. Kommunale dokumenter, styringsdokumenter for skolen, og plandokumenter for eleven. I tillegg har det vært viktig å intervju personene knyttet til eleven; foreldrene, primærpersoner ved skolen og skoleledelsen. Det har vært viktig å finne ut av deres opplevelser av inkludering, deres holdninger til fenomenet og innsikt i hvordan det i praksis gjennomføres. I følge Skogen (Fugleseth og Skogen 2006:52) vil kvalitativ forskningsintervju med få informanter alltid bygge inn en case design. Det er derfor valgt case design med intervju som metode i denne studien. Case studie blir sett på som svært godt egnet for studie og analyse av forhold rundt ett barn. Jeg vil i dette kapittelet presentere forberedelse av undersøkelsen, gjennomføring av intervju og kontakt med skolen, samt se på validitet og mulighet for generalisering.

5.1 Metodisk tilnærming

For bredest mulig å kunne belyse forhold som kjennetegner gode inkluderingsmodeller rundt ett barn som er inkludert i Nærskolen, er det i oppgaven benyttet en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming med vekt på intervju. For å sikre intervjudetaljene er det gjort bruk av lydbåndopptak. Dalen (2004) sier at det å kunne utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, er et overordnet mål for kvalitativ forskning.

Her er det valgt å bruke flere tilgjengelige informasjonskilder, som intervju, uformell observasjon og dokumenter. Case studie egner seg godt for bruk av multiple informasjoner som i følge Skogen (Fugleseth og Skogen 2006:55) også gir mulighet til triangulering.

En casesdesign kan i utgangspunktet beskrives i forhold til to kategorier ”single case” eller ”multiple case”, og om det er en holistisk (helhetlig) eller embedded (sammensatt) case.

En singlecasestudie er gjennomføring av én casestudie, mens en multiplecasestudie er når du gjennomfører flere casestudier etter hverandre, men bare én om gangen. En holistisk casestudie har bare én analyseenhet, mens en sammensatt har flere analyseenheter (ibid:55).

Case studie egner seg godt i en deskriptiv studie, når man vil finne hva som faktisk skjer, hvorfor det skjer og hva det fører til (ibid 54).

Case studie kjennetegnes ved å ta utgangspunkt i praksis, i personlige erfaringer og dokumenterte referanser er ofte med.

Fordi det i oppgaven gjøres studie av én enhet, én gang, er det valgt en ”holistic singlecase”, som er én casestudie av en helhet med én analyseenhet.

5.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Det som står i sentrum av det kvalitative forskningsintervjuet er den postmoderne tenkingen, hermeneutikken, fenomenologien og dialektikken (Kvale 1996, 2006:40). Målet er å utvikle forståelse, innsikt, forklaringer og tolkninger (Wormnæs 2006) ved studier av forståelse (fenomenologi) og meningsformidling (hermeneutikk).

5.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er læren om det som kommer til syne. ”Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger” (Kvale 2006:40). Hovedemnet for fenomenologien er først menneskets bevissthet og erfaringer, så den menneskelige livsverden som påvirker den menneskelige handlingen.

Formålet med denne studien er å lære om de fenomen som har positiv innvirkning på gode inkluderingsmodeller for elever med utviklingshemming i skolen.

Fenomenologi er et forsøk på direkte beskrivelse av fenomenet, de faktorer som påvirker elevens livsverden gjennom foreldre og læreres stemmer.

5.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære. ”Samtidig med at vi oppfatter noe, fortolker vi hele tiden inntrykk. Sentralt i hermeneutikken er at deler må forstås i lys av den helheten de hører hjemme i, og delene får forskjellig mening avhengig av slags helheter de fortolkes i” (Wormnæs 2006). En prosess som veksler mellom å se helheten og studere enkeltdeler kalles hermeneutiske sirkels metode, anvendelig når oppgaven er å forstå, tolke og finne mening og hensikt.(Wormnæs 2006). Gadamer (Tangen 2006) legger erfaringsbakgrunn, forforståelsen, til den hermeneutiske sirkel. Mine holdninger vil være påvirket av dette og kan samtidig endres gjennom ny læring.

5.3 Forberedelse av undersøkelsen

Etter anbefaling fra et kompetansesenter ble det i desember 2006 opprettet kontakt med Utdanningsetaten i en by på Østlandet som drev et inkluderingsprosjekt med fokus på overgangen barnehage – skole. Av fem kontaktede skoler var det bare to som svarte på min henvendelse, og av dem var det bare en som hadde barn med utviklingshemming. Denne takket til slutt nei til prosjektet.

Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) ble kontaktet, for å nå fornøyde foreldre som kunne være en indikator på at skolen drev vellykket inkludering, ”jakten på den gode skole”.

Målet hadde vært å finne et barn via foreldre i NFU i den samme byen på Østlandet. Det lot seg ikke gjøre. Resultatet ble ett barn i en Landkommune på Østlandet. Siden

det i utgangspunktet var foreldrene jeg først kom i kontaktet med, var det derfor de som mobiliserte skolen til deltagelse i prosjektet.

5.4 Innhente samtykke

For å kunne innhente samtykke fra de involverte, måtte prosjektet godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste, NSD (NESH publikasjon 2006). Den godkjenningen sikret at alle formelle krav til prosjektet var oppfylt. Følgebrev og intervjuguide ble etter godkjenning sendt til skole og foreldre, levert via rektor. Følgeskrivet gav generell informasjon om prosjektet, og om anonymitet, retten til å trekke seg fra prosjektet når som helst ble spesielt fremhevet. Informasjonsskrivet inneholdt en samtykkeerklæring, som ble returnert før intervjuene startet. (Vedlegg 1 og 2)

5.5 Utvalg av informanter

Utvalget består av tre informantgrupper (hjem – skole – SFO) tilknyttet en barneskole som jobber med inkluderende integrering. Informantene er skolelederen, eller rektor som hun kalles, kontaktlærer, spesiallærer, assistent i skole og SFO, SFO-leder og mor, alle nærpersoner knyttet til ett barn anonymisert som Kjartan. Både barnet og skolen var for meg ukjent. Men informantene var gitt i og med at det måtte være de nærpersonene som er tilknyttet eleven. Skolen valgte en av de tre assistentene som jobber med Kjartan.

5.6 Datainnsamlingsmetoder

Med utgangspunkt i case studie design ville det være naturlig å bruke flere – multiple metoder for å triangulere. Jeg prioriterte å gjøre intervju. Båndopptak av intervjuene sikrer intervjudetaljene. I tillegg har jeg hatt tilgang til dokumenter som virksomhetsplaner, læreplan, individuell opplæringsplan (IOP) og individuell plan

(IP), samt års og halvårsrapporter. Jeg har også hatt tilgang til rapport fra et Pilotprosjekt gjennomført ved 4 av Landkommunens grunnskoler.

Basert på informasjonen fra lignende prosjekt og egne hypoteser utviklet jeg en semistrukturert intervjuguide, med åpenhet for å fange opp informantgruppens forskjellige erfaringer. Spørsmålene ble systematisert etter tema, og med underspørsmål for å få utdypende informasjon. Samtidig er det lagt vekt på at informanten skal kunne snakke fritt innen hvert tema. (Vedlegg 3).

5.7 Prøveintervju

Prøveintervju ble vanskelig å gjennomføre, fordi jeg hadde få informanter, og disse var fra en skole med bare en eller to informanter i hver kategori. Løsningen ble å benytte rektor ved min tidligere arbeidsplass som kvalitetssikrer på spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg har veileder gitt tilbakemelding. Alternativt kunne jeg definert det første intervjuet som prøveintervju, men da dette var med de to pedagogene tilknyttet barnet, var det for viktig å utelate. Ingen endringer ble gjort etter første intervju, da intervjuguiden fungerte tilfredsstillende.

5.8 Gjennomføring av intervju

Rekkefølgen på intervjuene er tilfeldig, de ble gjennomført i forhold til når det passet de enkelte i forhold til timeplan og andre oppgaver. Samtlige intervju måtte av tidsmessige og praktiske årsaker gjennomføres i løpet av en uke. To av dem foregikk på rektor sitt kontor, de andre i et av skolens to konferanserom. Alle intervjuene ble innledet med litt småprat for å skape en avslappet stemning. Det ble uttrykt mye positive emosjonelle holdninger. Informantene bar preg av å være trygge og sikre i situasjonen som jeg vurderer gjenspeiler både stemningen under intervjuet, men også at de var trygge og selvsikre i arbeidet med Kjartan.

Det ble benyttet to sett med intervjuguider. En for skolen og en for hjemmet. I ettertid ser jeg at intervjuguiden for skolen kunne vært noe nyansert i forhold til de ulike informantgruppene. Spørsmål til pedagogene var ikke like aktuell til SFO-leder. Under intervjuet løste vi det med å endre enkeltord. For eksempel ble undervisning erstattet med aktivitet i SFO. Spørsmål som kun var relatert til skole ble vi enige om å utelate. Intervjuguiden til skolelederen skulle inkludert et mer overordnet informasjon rettet mot kommunen. Dette ble ivaretatt fordi rektor kunne informere "fritt" under de enkelte temaene, og i tillegg benyttet suppleringspunktet på slutten til å informere om kommunale forhold knyttet inkludering i skolene generelt.

Samtlige informanter hadde fått intervjuguiden på forhånd. Det ble gjort både for at de kunne forberede seg, og for å avmystifisere og ufarliggjøre situasjonen, noe som virket positivt. Intervjuguiden ble brukt som rettesnor for å strukturere intervjuet. Etter ønske fra informantene ble den i to av seks intervju brukt til å stille spørsmål fortløpende.

5.9 Etiske hensyn som må ivaretas i prosjektet

Det er strenge forskningsetiske regler for forskning på mennesker. De viktigste er; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale 2006 s.66-71). Når informantene gir et informert samtykke innebærer det at de er informert om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informantene er inneforstått med at de når som helst kan trekke seg, selv om de har inngått avtale om å være med i undersøkelsen.

Denne undersøkelsen er basert på ett barn og dennes nærpå personer på skolen og hjemme. Det hadde derfor vært et dilemma dersom de som gruppe skulle trekke seg fra prosjektet. Det stiller større krav til meg som forsker både i form av grundig forhånds informasjon, at planen overholdes, og ikke endres underveis uten at det er full enighet om det. Det stiller også etiske forskerkrav; personlig egnethet,

troverdighet, ansvarsfølelse og bevissthet rundt det å være i en maktposisjon som forsker.

Konfidensialitet innebærer at det ikke er tillatt å offentliggjøre personlige data som kan identifisere intervjupersonene. Alle personer som deltar i prosjektet har krav på full anonymisering og vern av privatlivet. Det prinsippet gjelder selv om jeg ser etter fenomen som i utgangspunktet fungerer svært godt. Taushetsplikt⁹ er juridisk bindende. Konfidensiell behandling av data innebærer oppbevaring og sletting av alt materiale etter at prosjektet er ferdig. Det innebærer også anonymisering i fremlegging av funn i rapporten.

Konsekvenser av mulige ubehag må vurderes. Bare det å sitte i et intervju kan oppleves ubehaglig. Det er derfor viktig å skape gode situasjoner, og at jeg i intervjusituasjonen evner å justere meg etter informanten. Selv om jeg ser etter det som kjennetegner gode inkluderingsmodeller, kan det være at jeg avdekker negative sider som også må belyses. Dersom informantene føler seg mer negativt belyst enn de opplever selv, kan det ha uheldig påvirkning på dem.

5.10 Bearbeiding av materiale

Intervjuene er tatt opp på digital diktafon, overført PC og transkribert.

Transkriberingen foregikk ved at intervjuene ble overført fra muntlig til skriftlig form, som gjør dem lettere å analysere. *”Når materiale transkribes i tekstform, blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen”* (Kvale 2006:105). Intervjuene ble i sin helhet transkribert, klargjort og overført NUD*IST for koding og innledende analyser. Gjennom å analysere utskriftene fra de kodede områdene, får jeg informasjon fra intervjuene som er presentert i kapittel 6. Det er informantene som enten i direkte sitater, eller omskrevet

⁹ § 13 i Forvaltningsloven

i tekst snakker til oss. Kun i drøfting og analyse er mine egne meninger kommet fram.

5.11 Analyse

For å analysere det empiriske materialet har jeg latt meg inspirere av "Grounded Theory" som i følge Dalen (2004) og Strauss & Corbin (1998) er godt egnet når jeg vil se på fenomener slik de forekommer i virkeligheten. Den tar utgangspunkt i det innsamlede intervjumaterialet og koder og kategoriserer det informantene sier. Med åpne spørsmål i et semistrukturert intervju gis informanten mulighet til å uttrykke seg selv. Denne informasjonen eller ordene blir kodet, dvs. at data brytes ned, konseptualiseres og settes sammen igjen på ny måte (Dalen 2004:69). Databehandlingsprogrammet NUD*IST syntes å være et nyttig analyseverktøy.

5.12 Reliabilitet

I hvor stor grad en studie kan etterprøves avhenger av reliabiliteten; en indre og en ytre reliabilitet. Den indre reliabiliteten sier noe om i hvilken grad andre forskere skal finne samme begrepsapparat for analysen av data på samme måte som jeg har gjort i min studie. Kodingen av det transkriberte materialet vil være avgjørende for hvor god informasjon en klarer å trekke ut av materialet. Den ytre reliabiliteten sier noe om andre vil kunne oppdage de samme fenomen, få de samme resultat som jeg har fått i min studie, og kunne generere de samme begrep i den aktuelle og liknende situasjoner. I en kvalitativ forskning er det vanskelig å etterprøve nøyaktig fordi fenomener alltid vil være i en kontekst, det vil være avhengig av situasjonen og de personer som er involvert. For å sikre reliabiliteten er det derfor viktig å ha så nøyaktige beskrivelser som mulig, slik at en annen skal kunne tilnærmet følge prosessen og ha tillit til at forskningen og informasjonen er så etterrettelig som mulig. blant annet informasjon om informantene, hvilken sosial setting som foreligger, hvilke analytiske begreper som brukes og hvilke metoder som brukes i innsamling og

analyse av materialet er vesentlig informasjon som vil sikre kvaliteten på arbeidet som gjøres (Dalen 2006).

I denne studien er analysen av datamaterialet avhengig av meg, mine tolkninger og de spørsmål jeg stiller i intervjuguiden, og måten jeg stiller spørsmålene på. Det er ingen andre som etterprøver transkriberingen av intervjuene som jeg har gjort, men forskningsmessig er det lagt opp til at det skal kunne gjøres.

5.13 Validitet Pålitelighet og generalisering

I bred betydning handler det om jeg har undersøkt det jeg hadde ment å undersøke. Gjennom hele forskningsprosessen er det viktig å etterprøve og spørre seg om det er relevant i forhold til hva en ønsker å finne ut av. Det gjelder alt fra problemstillingen, om den er et godt redskap for å finne svar, om utvalget er relevant, om datainnsamlingen er nyttig til det formål jeg har tenkt, teoretiske referanserammer, analysestrategi og presentasjonsform (Malterud 2003 gjengitt i Rømmen 2006).

For å styrke undersøkelsens troverdighet, validiteten, kan triangulering være et godt redskap. Ved triangulering kan en enten bruke flere datakilder eller flere metoder, eller benytte flere kilder, informanter, eller data fra ulike tidsintervall. I min studie bruker jeg datatriangulering; intervju skole – SFO – hjem og dokument analyse. På skolen benytter jeg både ledelse, pedagoger og assistent.

I denne undersøkelsen er svarene sammenfallende med tidligere forskning, noe som styrker funnene. Samtidig er resultatet ulikt tidligere undersøkelser i den forstand at svarene er gjennomgående positive og de samstemmer på skolen og hjemme. De samstemmer også med intensjonen på kommunenivå. Det er en sammenhengende rød tråd fra overordnet mål til praktisering. Dette med å belyse viktige faktorer for gode inkluderingsmodeller.

6. Presentasjon, drøfting og analyse.

I dette kapitlet presenteres først funn fra undersøkelsen om ”Hva kjennetegner gode inkluderingsmodeller for elever med utviklingshemming”. Deretter drøftes og analyseres funn i forhold til ressurser, holdninger og organisering, og i tillegg vil det frembringe andre faktorer som viser seg som viktige elementer i inkluderingsprosessen.

Innledningsvis beskrives casen Kjartan, og for å visualisere rammene og holdningene rundt Kjartan beskrives kommunens prioritering av skole; hvilke mål, satsninger og tiltak de har gjort for å imøtekomme målene. I tillegg beskrives Nærskolen til Kjartan, han selv og hans familie.

Gjennom å belyse skolehverdagen til Kjartan, gis et helhetlig bilde av skolens inkludering av han. Det beskriver hvilke ressurser skolen har til rådighet, hva som er styrende og hvordan opplæring og klassen er organisert, hans faglige og sosiale hverdag, lærernes og foreldrenes syn på Kjartans læring, samt samarbeid skole - hjem.. Under hvert Underkapittel drøftes funnene mot teori, og resultat analyseres.

6.1 Beskrivelse av Kjartan, omgivelsene, kommunen og Nærskolen.

For å presentere casen, som er Kjartan, ser jeg det som viktig å se han i forhold til omgivelsene. Fakta opplysninger om kommunen og nærskolen, som et bakteppe for bedre å bli kjent med Kjartan, hans nærpersioner og omgivelsene er derfor vektlagt.

6.1.1 Kjartan

Kjartan er 11 år og går i 4 klasse. Han har Down Syndrom og er et barn med utviklingshemning^{10 11}. Kjartan bor hjemme med mor, far og tre søsken. Foreldrene er begge pedagoger. Den yngste søsteren starter på skolen høst 2007, de to andre, søster og bror, går i 1. og 6. klasse. De bor i ett av de største boligfeltene i området, hvor også flere av barna på Nærskolen bor.

Da Kjartan startet på skolen for 4 år siden hadde han i følge Individuell Plan (IP) (2002) et språk som besto av enkeltord og noen 2-3 ord setninger og var lite forståelig for andre, han tok lite initiativ til lek, fungerte best i små grupper, og brukte bleier. I følge skolen var han på den tiden både *"utprøvende og vrang"*. Hjemme kunne han ikke være alene i hagen fordi han stakk av og var ukritiske til fremmede.

Kjartan er i dag i følge rektor *"en frisk, aktiv og veldig sosial gutt. Med foreldre som er opptatt av at han skal være en frisk, aktiv og velfungerende gutt. En som er vant til sosial samhandling gjennom tre søsken.."*

Mor beskriver Kjartan som en utadvendt og sosial gutt, lett å forholde seg til både for de andre elevene og for de voksne. Han sier ifra når og hvor han går. *"Han er en mye roligere gutt nå. (...) Han ville aldri finne på å stikke av, det har han lært,"* sier hun. Mor forteller videre at han legger ut på ettermiddagen og kontakter klassekamerater, og han trener fotball med de samme guttene to ganger i uken. *"Kjartan er fryktelig glad i fotball og på treningen vet han hvordan innordne seg. Han skjønner spillereglene, og det gjorde han ikke for ett år siden. Nå vet han hvilken rolle han har på laget"*, sier mor, som mener det er læring som generaliseres til fritidsaktiviteter.

¹⁰ Definisjon av begrepet utviklingshemning finnes hos; American Association on Mental Retardation (AAMR 2002), hentet fra ©2002 American Association on Intellectual Disability and Developmental Disabilities (sist lest 09 2007): "Mental retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18."

¹¹ Gruppen utviklingshemmet betegnes også som *lærehemmet*, en definisjon som støttes av WHO I følge verdens helseorganisasjon er lærehemming en tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som særlig kjennetegnes ved svekkede ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter (gjengitt fra von Tetzschner (2003) i Ytterhus og Tøssebro (2006:40))

Han deltar også i annen type lag og ballspill på skolen. Om vinteren går han på ski og skøyter, og han sykler. Hjemme ser han ofte videofilm som han, ifølge mor, i hovedsak opererer selv. Hun sier at Kjartan trives på skolen. Han er først oppe om morgenen og alltid i godt humør. Mor mener at dersom han ikke hadde trivdes ville han funnet uttallige unnskyldninger for ikke å gå på skolen. Kjartan reiser med skolebussen om morgenen sammen med sine to søsken. Han går på SFO tre dager i uken. De to andre dagene tar han bussen hjem rett etter skolen. Kjartan har sterk tilknytning til klassen. Når han snakker om medelever benevner han alltid ”... i 4. klasse, i min klasse”, sier mor.

6.1.2 Kommunen

Kommunen Kjartan bor i, Landkommunen, har ca 20000 innbyggere, med hovednæring innen landbruk. Den ligger i nær tilknytning til hovedstad og hovedflyplass. Kommunen har 12 barne, 2 ungdoms og 2 videregående skoler. I distriktet er det også en interkommunal spesialskole som gir et segregert tilbud til barn med funksjonshemming fra Landkommunen og omliggende kommuner.

Kommunal skolesatsning

Plandokumenter og informasjon på internett dokumenterer at Landkommunen har jobbet systematisk med kvalitetssikring av skoletilbudet. Rapport om et Pilotprosjekt viser at kommunen siden 2000 har hatt fokus på tilpasset opplæring og inkludering i skolen. I årene 2000-2002 var dette hovedsatsningen i ”Skolesjefens strategidokument (2000-2004)”. Vektlegging av arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering ble inspirert av SAMTAK.¹² For å realisere inkluderingsarbeidet i Landkommunen ble det utarbeidet et treårig ”Skoleutviklingsprogram (2000-2003)” med visjon: ”*Forbedringer som skaper glede*”, som var basert på tre områder:

¹² Kompetanseutviklingsprogrammet Samtak er forankret i St meld nr 23 (1997-98): "Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov". Samtak er et kompetanseutviklingsprogram for PPT og skoleledere, hvor skolen med veiledning fra PPT bedre skal bli i stand til å handtere ulike utfordringer.

”Rektors faglige og personlige forbedringsplan”, ”Felles lederprogram” og ”Skolens forbedrings-program”. Disse ble oppfulgt av Pilotprosjektet som var en satsing i forhold til arbeidet med inkludering i skolene i Landkommunen. Skolens forbedringsprogram bygger på skolens vurdering av kvalifikasjoner og behov for kompetanseøking generelt og spesielt i forhold til Kunnskapsløftet.

Pilotprosjektet foregikk på 4 skoler i perioden 2003-2006, med fokus på kompetanseutvikling hos personalet, inklusive fellessamlinger og skolevise veiledninger. De 4 skolene ble valgt til å prøvekjøre hvert sitt satsningsområde innen inkluderingsarbeid: ”Skole - hjem samarbeid”, ”Kartlegging av elevens læringsstil som grunnlag for valg av arbeidsmåter”, ”Dokumentasjon av elevers læring” og ”Systemrettet refleksjonsveiledning”.

Med motto *”Likeverdighet skapes i det enkelte rom på den enkelte skole – hver dag”*, ville de bevisstgjøre at inkludering i praksis kan og skal bety ALLE når de snakker om ALLE. De ville bort fra en praksis der *tilpasset opplæring + spesialundervisning = et likeverdig og tilpasset tilbud for alle*. De ville heller ha fokus på at *tilpasset opplæring = et likeverdig og tilpasset tilbud for alle*.

Som ett ledd i strategijobbing hadde alle skolene i kommunen hovedsatsning på ”Vurdering” skoleåret 2003-2004, jfr. Skolesjefens Strategidokument. Denne er i tråd med skoleetatens overordnede mål om å skape et læringsmiljø, som konstaterer at *”skolene skal søke å kvalitetssikre sin drift gjennom aktivt å samarbeide med foresatte og elever”*. Skolebasert vurdering og økt satsing på systemrettet arbeid og organisering skal bidra til å sikre og bedre kvaliteten på tilbudet.

6.1.3 Nærskolen

Kjartan går på Nærskolen som har 170 elever fordelt på 7 trinn. Ressursmessig vurderes skolen alt for liten av personalet, både i forhold til undervisnings- og aktivitetsrom. Gymsalen er klubbhuset til distriktets idrettslag, det ligger rett over skoleplassen og tilfredsstillende ikke dagens behov. Skolens uteområde er i nær

tilknytning til skog og natur. Mor anser skolen som tett og oversiktlig, hvor alle kjenner alle, og ser det heller som en fordel enn ulempe at den er liten.

I følge Nærskolens Årsrapport 2005-2006 var det i juni 2006; rektor, 12 lærere (1 mann og 11 kvinner, 8 i 100 % stilling) og 4 assistenter i skolen. I SFO jobber det 5 assistenter og SFO - leder i full stilling. Skolen er organisert i to team, et for 1-4 trinn og et for 5-7 trinn, hvert med en teamleder. Hvert trinn er sammensatt i tradisjonelle klasser. Det er teamvise samarbeid og aldersblandede grupper i prosjekt og enkelt oppgaver. Skolens leder- og utviklingsteam (LUT) har bestått av rektor, SFO-leder og 2 teamledere.

4. trinn består av 24 elever, hvorav 17 gutter og 7 jenter. Kontaktlærer, som har 4-årig lærerutdanning, har jobbet på skolen siden år 2000 og hatt disse elevene siden 1. klasse. Hun er kontaktlærer for samtlige elever. Den ansvarlige for spesialpedagogisk undervisning har 3-årig lærerutdanning med videreutdanning i matte, her benevnt som spesiallærer. Ingen av lærerne tilknyttet Kjartan har spesialpedagogisk utdanning, men de har hatt veiledning fra Pedagogisk Tjeneste (PT) siden 1 klasse. Begge lærerne samarbeider om å lage arbeidsplan og tilrettelegge opplæringen, og har derfor full oversikt over prioriteringer og arbeidsområder for hele trinnet. 3 assistenter veksler på å jobbe med Kjartan, men aldri mer enn to timer sammenhengende. Totalt er det 6 personale (primært 5) som jobber med han gjennom en uke. Unntatt permisjoner har disse jobbet med han siden 1. trinn, dette har sikret god kontinuitet.

Skolens visjon er SATS på Nærskolen, Samarbeid, Ansvar og Aktivitet, Trygghet og Trivsel og til slutt Selvstendighet. De vektlegger at skolen har jobbet for at barna skal føle seg trygge og ha det godt, og trives på skolen, og at barna er et felles ansvar. Alle bryr seg, og har samme reaksjon. Det skaper forutsigbarhet, og trygghet hos elevene.

Fadderordningen er med på å skape trygghet. Med 6.trinn som fadder for 1.trinn har de gode veiledere som er kjent i systemet. Spesielt det første skoleåret når 1.trinn er ukjent med det meste, har de mye samarbeid og jobber mye med felles prosjekter.

Sammenfatning

Gjennom dokumentanalyse og intervju med skolens personale og mor, finner jeg at kommunen jobber systemrettet. Det går en rød tråd fra kommunalt nivå til miljøet rundt Kjartan med positive holdninger til inkludering. Når kommunen satser på kompetanseheving og nytenkning innen inkludering i skole, med skole – hjem samarbeid som naturlige deler, følger skolen opp med aktiv jobbing i forhold til opplæringslovens intensjoner rundt samme tema. Det gjelder både i forhold til tilrettelagt opplæring generelt på trinnene, og spesialundervisning til Kjartan.

Skolen preges av kontinuitet, Vi-holdning overfor alle elevene og forutsigbarhet og trygghet som bl.a. skapes av fadderordning allerede på 1.trinn.

6.2 Ressursbruk

Nærskolen har en rammetildeling¹³ som bygger på antall elever og behov.

Timetildeling for 4. trinn utgjør 23 undervisningstimer¹⁴ i uken. Innen dette er kontaktlærer i full stilling og faglærer i kunst og håndverk 2 timer.

I tråd med Opplæringsloven og Læreplaner har alle elever krav på tilrettelagt opplæring uavhengig av enkeltvedtak. Dette innebærer at flere av elevene i 4 trinn har spesialpedagogisk støtte uten nødvendigvis å ha et enkeltvedtak, som i praksis er tilrettelagt opplæring for alle i gruppen. Skolen har derfor tildelt 4 trinn 5 timer spesialundervisning pga generelle lærevansker. I tillegg kommer spesialundervisningen for Kjartan med spesiallærer i 5 timer og assistent i 18 timer. Totalt er det 10 timer spesialpedagogiske tiltak i klassen. Enkelte timer vil det være 3 personale i gruppen.

¹³ "Rammetimetallet er summen av hele den timemengden, bemanningen, som avsettes til pedagogisk arbeid, herunder tid til ledelse og alle konverterte timer samt nødvendige støttefunksjoner og assistenttimer for at undervisningen skal kunne gjennomføres." (Aulebo, Svendsen og Remme (1999) Håndbok for skoleledere i grunnskolen (lest 09 2007).

¹⁴ Timetildeling for 1-4 trinn er 23 timer i uken. For 5-7 trinn er timetildelingen 27 timer i uken.

Elever som har enkeltvedtak har rett på et gitt antall timer spesialundervisning tilrettelagt etter den enkeltes behov, i små eller store grupper, i eller utenfor klasserommet. Uansett betyr det ekstra ressurser til den eleven det gjelder, og ofte ekstra ressurser for klassen generelt. Ressurser til spesialundervisning får skolen tildelt i tillegg til rammetildelingen. Nærskolen har pr. i dag to elever på enkeltvedtak. Kjartan får ekstra voksenstøtte hele skoledagen. I tillegg har han 12 timer assistent i SFO, som han deler med to andre barn med særlige behov.

For Kjartan er det gjort en ansvarsfordeling blant lærerne, slik at støttepedagogen er ansvarlig for faglig utvikling, mens kontaktlærer er ansvarlig for sosial utvikling.

Kjartan er med assistent hele skoledagen, unntatt 5 timer i uken med spesiallærer. På SFO har han færre timer assistent i år enn tidligere år, i fjor hadde han 10 timer alene. Ifølge SFO-leder var flest ekstra assistenttimer knyttet til Kjartan første året.

På Nærskolen er det vurdert nødvendig å dele dagen på flere personer for å kunne yte maksimalt i forhold til Kjartan. Tre assistenter bytter på å jobbe med Kjartan, disse går aldri mer enn to timer sammenhengende med han. I følge mor går det veldig bra; *"han tåler veldig bra å skifte personer"*. Korte økter gjør at de klarer å ha et positivt fokus samtidig som de er strenge i forhold til grensesetting. Med unntak av en assistent, er det samme assistentgruppe som jobber med Kjartan ennå. Intensitet i samværet var størst de første årene, perioden da han lærte å forholde seg til de voksne, medelever, lære regler for samvær og lek, bli trygg i omgivelsene og lære rutinene.

Drøfting og analyse av ressurser

I funnene viser det seg at skolen får tildelt ressurser på samme vilkår som andre skoler. Ekstra ressurser til Kjartan bygger på enkeltvedtak. Skolens rutiner for fordeling av ekstraressurser internt er basert på elevers behov. Enkeltvedtak øremerker ressurser for to elever ved skolen, tildelt navngitte elever. Allerede før skolestart sørget skolen for å skaffe seg informasjon om Kjartan sitt ressursbehov gjennom å delta i ansvarsgruppemøter.

Samarbeid og måten ressursene er organisert på viser en vilje og holdning til å sikre fleksibilitet. Skolen prioriterer å organisere assistentressursene med to timers intervaller for å sikre kvalitet i tiden med Kjartan. Organiseringen er ikke økonomisk merbelastende for skolen. Ressursmessig er det et vinn, vinn system. Kjartan tilfører en ekstra voksen ressurs til klassen, som han ikke alltid har behov for selv, men som er tilgjengelig.. Denne kan i tillegg avlaste klassestyrer, fokusere på enkeltelevers behov, drive oppfølging av konflikter osv.

6.3 Nærskolen, det naturlige valg

6.3.1 Alternativ skolevalg

En viktig faktor for at Kjartan sine foreldre valgte Nærskolen var, i følge mor, at søsken går på Nærskolen, og at det gjør også barna i nabolaget. For mor er det overveiende viktig at Kjartan får mulighet til å bli kjent med barna i nærmiljøet for å sikre et sosialt nettverk som han kan dra veksler på når han blir eldre. Foreldrene vurderte klassemiljø med jevnaldrende som den beste mulighet for gode rollemodeller, noen å strekke seg etter, som kan lære Kjartan sosiale regler og koder nødvendig for å kunne fungere i et framtidig samfunnsliv. Møte med Nærskolen var også av stor betydning. Det å bli møtt med en positiv holdning og respekt var viktig for skolevalget.

Rektor uttrykker at det er et viktig poeng i innføringen av "Fritt skolevalg" at foreldrene har en reell frihet til valg av skole, og at skolen plikter å være profesjonell i møtet med foreldrene.

6.3.2 Alternativ skolestart

Ordinær skolestart for Kjartan var høst 2002. Allerede mars 2001 var det ansvarsgruppemøte i barnehagen der Nærskolen deltok. Foreldrene ønsket tidlig planlegging av skolestart. De ønsket informasjon om ulike alternative muligheter, og

at Kjartan kom inn i et integrert miljø som gav han noen å strekke seg etter. Forutsetningen var at det opplegget barnehagen jobbet med ble videreført (møtereferat ansvarsgruppe). I oktober 2001 var det møte med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) hvor foreldrene vurderer utsatt eller alternativ skolestart (referat PPT møte). Avgjørende var at Kjartan skulle hospitere ett år på skolen for å bli kjent med en ny arena, noe som også gav skolen gode muligheter til å bli kjent med Kjartan.

Ifølge Individuell Plan (IP) 2002 hadde Kjartan et begrenset språk, lite forståelig for andre, tok lite initiativ til lek, fungerte best i små grupper, kunne han ikke være alene hjemme i hagen da han stakk av og var ukritiske til fremmede. Han var en aktiv, fysisk gutt som likte godt å være ute. Informasjon fra IP og observasjoner i barnehagen var bestemmende for hvordan skolen, i samarbeid med barnehage og foreldre, valgte å tilrettelegge for hospitering.

Vi brukte derfor en uteskoledag som pedagogisk metode. Og vi fant ut at Kjartan skulle være med som elev med 1. klasse på uteskoledagen sammen med en som han kjente fra barnehagen. Da fikk vi mulighet til å bli kjent med Kjartan, og han med oss.

Og det tror jeg gjorde at vi skjønnte at 'dette her, det vil vi få godt til'. Det gav oss en sånn litt god start. (rektor intervju 2007)

Etter ett år med alternativ skolestart (hospitering) begynte Kjartan i 1. klasse høsten 2003, sammen med de nye 1. klassingene.

Drøfting og analyse av alternativ skolevalg, skolestart

Gjennomgående er det "det positive møtet" viktig, tenke gode individuelle løsninger som blir bra for alle, og en organisering som gir best utbytte for den enkelte. Viktige faktorer i den sammenheng er alternativ skolestart og det å være i klassen med de andre barna. I følge Kristiansen (2000) kan overganger gjøre den store forskjellen for om tilbudet blir bra eller ikke, "det kan ta år å rette opp en dårlig start".

For foreldrene var valg av Nærskolen avgjørende da søsken gikk der, han ville bli kjent med barn fra nærmiljøet, og etablere et sosialt nettverk som kunne dras veksler på når han blir eldre. At foreldrene ble møtt med en positiv forståelse fra skolens side

var også vesentlig for valget. De var trygge på at skolen ville jobbe med å sikre Kjartan de ferdigheter han trenger for å nå de mål foreldrene ønsker for han.

En annen viktig faktor for at inkluderingen skulle bli bra var alternativ skolestart. Gradvis tilvenning sammen med personale fra barnehagen var en betingelse for utsatt skolestart, og oppsummert som positivt både for Kjartan og for skolen i en prosess i å bli kjent. Sammen med kjent personale lærte Kjartan en ny arena å kjenne. Dette gjorde han trygg ved skolestart, og Nærskolen uttrykte at de fikk tid til å bli trygg på at de ville mestre å jobbe med Kjartan i et inkluderende miljø.

Hospitering refereres også som vesentlig av Kristiansen (2002) og Tidemann-Andersen (i Dolva og Aalandslid, 2006) for å lette overgangen fra barnehage, og gjøre barnet trygg i en ny situasjon. Selv om personalet fra barnehagen ikke ble overført til skole sammen med barnet, ville barnet likevel ha kjente rundt seg gjennom hele hospiteringsperioden..

Verdien barn med utviklingshemming har av å være i klasse med jevnaldrende framheves som svært positivt av flere, bl.a. Drew og Hardman (2000), Kristiansen (2002), Dolva og Aalandslid (2006) og Miller (2000). Barn lærer best av barn, og det er i fellesskapet de lærer sosiale ferdigheter og akseptabel atferd. Inkludert i en klasse vil de ha gjensidig nytte og glede av samarbeid med jevnaldrende vanlige barn, og de vil spesielt kunne fungere som rollemodeller i forhold til atferd. Gode rollemodeller for Kjartan var viktig for valg av skole.

Faktorer som virker positivt inn for både skolen og Kjartan var alternativ skolestart, tidlig start for planlegging, et positivt møte med skolen og utsatt skolestart benyttet for å bli kjent på ukjent arena. Kjartan er i klasse med de andre elevene fordi det er der han blir motivert til å jobbe av de andre. Skolehverdagen er organisert etter elevenes behov, opplæringen er differensiert ut fra behov – for alle inklusiv Kjartan. Der Kjartan har behov for ekstra aktivitet, som fysisk trening, er det dannet smågrupper hvor han har aktivitet sammen med medelever.

6.4 Organisering og undervisningsmetoder

Kjartan sitt liv styres, koordineres og organiseres gjennom ulike plandokumenter. Disse er nødvendige for å sikre struktur i arbeidet samt prioriteringer og ansvarsfordeling. De er verktøy for å sikre tiltak og for å sikre foreldrene at arbeidet med målsetningene blir ivaretatt, og at Kjartan får et så godt tilrettelagt tilbud på Nærskolen som mulig.

Verken foreldrene eller personalet er i tvil om at Kjartan skal gå på Nærskolen, ha tilhørighet i klassen sin, og han skal være der mesteparten av tiden.

Undervisningsmetodene er med på å organisere skoledagen og materialet gir innhold i timene. Det er ikke alltid like lett å finne tilpasset materiale til den enkelte, det stiller derfor store krav til kreativitet hos lærerne.

Beskrivelser i rapporten bygger på dokumentanalyse. I tillegg har jeg informasjon via intervju med skolens ledelse, lærere og mor. Det gjelder både møtoreferater, overordnede plandokumenter og aktivitetsplaner.

Mål og styringsdokumenter

Et av kjennetegnene for gode faktorer for inkludering i skolen viser seg å være plandokumenter og styringsdokumenter.

Ansvarsgruppemøte

Dette er et koordineringsmøte, minimum en gang i året. For Kjartan sin del er det dokumentert flere møter i forbindelse med skolestart. På møtene deltar alle instanser som er involvert i Kjartan sitt liv; fastlege, helsestasjon, fysioterapeut, fordi det er knyttet til fysisk utvikling, SFO, fordi de jobber tett på alle de sosiale utviklingsfelt, lærere og Pedagogisk tjeneste (PT). I følge rektor så har det også underveis vært en spesialpedagog på PT som har samarbeidet tett med skolen når det gjelder tiltak, noe hun vurderer som ”*veldig nyttig og nødvendig*”.

Ansvarsgruppemøtet gjennomgår og reviderer Individuell Plan, og var tidlig aktiv i forberedelse av skolestart. Før skolestart deltok skolen på ansvarsgruppemøter i barnehagen.

Individuell plan (IP)

I forbindelse med forberedelse til skolestart, mai 2002, ble den første Individuell Plan¹⁵ utarbeidet. Rektor koordinerer arbeidet med IP og hun sørger for kontinuitet. Hun ble spurt fordi foreldrene vurderte henne som stabil. IP oppdateres en gang i året på ansvarsgruppe møte, i nært samarbeid med hjemmet.

IP beskriver nåværende situasjon, de langsiktige og kortsiktige målene, tiltakene, tidspunkt for når tiltakene er igangsatt og utført, hvem som er hovedansvarlig og dato for evaluering.

Det er dessuten, ifølge rektor, gode rutiner knyttet til Individuell opplæringsplan (IOP) og Individuell Plan (IP). Mor vurderer IP som helt uvurderlig. Spesielt i forhold til ansvarsfordeling, oppfølging av medisinske spørsmål og trygde etaten. På den måten slipper foreldrene å bruke tid til å kjempe mot systemet.

Tiltaksplan

Kjartan har en tiltaksplan som er utarbeidet på bakgrunn av IP. Denne inneholder innsatsområder som er beskrevet med hovedmål, flere delmål og tiltak. Basert på denne utarbeides Individuell opplæringsplan (IOP). Foreldrene er involvert i arbeidet med Tiltaksplanen.

¹⁵ Individuell Plan er et verktøy for samarbeid, ikke et juridisk dokument. Det er en koordinering av langvarige tjenester. I følge helse- og sosial direktoratet (2005) skal planen være et verktøy for koordinering av helse- og/eller sosiale tjenester mellom den som mottar tjenester og tjenesteyter. Planen skal inneholde vurderinger og virkemidler. Tjenestemottakere med behov for langvarige tjenester har rett på en IP. Det er i følge sosialtjeneste loven uttrykt som en rettighet, samtidig er det ingen bestemmelse som pålegger sosialtjenesten å utforme en slik plan. Det varierer derfor i hvor stor grad IP er et selvfølgelig dokument i kommuner generelt.

Individuell opplærings plan (IOP)

IOP er et juridisk bindende plandokument som alle med enkeltvedtak skal ha. IOP'en til Kjartan inneholder en kort beskrivelse av hvilke områder som er hans styrke, hvor han trenger særskilt oppfølging og hvilke områder planen vektlegger. Som overordnet mål har planen "Det integrerte menneske". Innenfor hvert av satsningsområdene er der et hovedmål og flere delmål. Planen utarbeides og prioriteringer gjøres i samarbeide med foreldrene. Kontaktlærer og spesiallærer utformer den, og støttepedagogen er ansvarlig for å ferdigstille den.

Rapporter

Det utarbeides faglige rapporter hvert halvår. Disse inneholder faste punkter med informasjon om 1) hvor eleven har hatt størst framgang, 2) elevens trivsel og motivasjon i skolehverdagen, 3) tilhørighet i klassen. Videre gjennomgår den samtlige delmål og evaluerer status.

6.4.2 Undervisningsmetoder

Med undervisningsmetoder menes de verktøy som styrer dagen og uken, og de ulike måter innholdet av skoledagen er organisert på for å gi god variasjon.

"Vi jobber bare med helt vanlige ting" sier kontaktlærer. Spesielt tilrettelagt materiale er tilgjengelig for alle i klassen, og Kjartan tar del i samme arbeidsmåter som elever generelt jobber med i klassen. Være seg prosjekt-, gruppe- eller individuelt arbeid.

Ukeplan

Med få unntak ser både dagen og uken lik ut for Kjartan og hans medelever. Ser en nærmere på innholdet i enkelt timer og krav til lekser vil en se at det er ulikt, og tilrettelagt hans nivå og behov. Kjartan har ikke engelsk, istedenfor, og for å møte behov for mer fysisk trening, har han en ekstra gym-gruppe sammen med to andre fra

klassen. Disse sirkulerer, for at ikke de samme elevene skal gå glipp av undervisning med klassen. Han har også ekstra svømming en dag i uken med en gruppe barn.

Skolehverdagen organiseres gjennom Ukeplanen og Arbeidsplan. Mål og behov inkluderes i det daglige arbeidet. I følge mor har Kjartan mange faste poster med struktur i hverdagen, men tåler ustrukturerte settinger og personal skifte. Likevel er Kjartan mest glad i struktur, hvor han gjenkjenner situasjoner. Med unntak av svømming torsdager og gym-gruppe fredager, følger Kjartan samme timeplan som resten av klassen. Skoledagen starter alltid med felles samling, og deretter stille lesing. Når Kjartan blir lest høyt for, foregår det utenfor klasserommet. Hver mandag etter lunsj har hele klassen uteskole med varierende tema. De har en økt med Arbeidsplan før lunsj. Etter lunsj varierer timeplanen; engelsk, kunst og håndverk (H&K), musikk og gym.

Arbeidsplan

Arbeidsplanen (vedlegg 4a og b) er individuell med mulighet for differensiering for den enkelte elev, dvs. samme tema med ulikt vanskegrad. Arbeidsplanen er organisert med oppgaver og aktiviteter for en uke av gangen. Den er til støtte både for lærerne og assistenter som jobber med Kjartan, og sikrer ukens målsatte arbeid. Elevene planlegger og krysser av etter hvert som de er ferdig med en oppgave. Jobbing med arbeidsplan foregår individuelt, i små grupper, inne, ute på lekeplassen, i medioteket eller i gangen. Alle er i sirkulasjon; småprater og jobber. Samtidig foregår alle skifter og all jobbing i rolige former. Enkelt elever og grupper som har spesiell oppfølging av spesiallærer har dette som aktivitet på arbeidsplanen. Uteskolen blir benyttet som metode i innlæring av fag eller ferdigheter. Mens undersøkelsen pågikk var det matematikk som sto på planen, og innhold i uteskolen er ”mattelek” på skoleplassen. Samme uken har de dikt på ukeplanen, også her blir det differensiert og klassekontakt sørger for at hver enkelt elev får et dikt som hun vet de vil mestre å framføre. I følge henne er elevene på ulike nivå og trenger ulike utfordringer. Minst tre andre elever har store problemer med lesing, disse får et enkelt dikt med lite tekst.

Organisering av klasserommet

Klasserommet er organisert i små elevgrupper med 6 i hver enhet. Disse gruppene sirkulerer gjennom året. Kjartan sin gruppe har en voksen som forklarer og støtter han der det er nødvendig. Elevene er vant med at de småprater når ting skal forklares eller problemer løses. I følge lærerne lar ikke elevene seg forstyrre av det. Dette kan bekreftes av uformelle observasjoner i undersøkelsesperioden.

Elevene oppbevarer arbeidsbøker og annet sjølprodusert materiale i arbeidsbenker plassert langs veggene i klasserommet. Arbeidsskuffen til Kjartan er like innenfor døren og står et godt stykke bortenfor pulten hans. Han henter og bringer arbeidsbøker uten forstyrrelser. Materialskapet, hvor både spesialpedagogisk materiale og annet utstyr oppbevares, er plassert like bak arbeidsgruppen til Kjartan. Her er elever innom og henter og rydder utstyr, uten at det synes å forstyrre verken Kjartan eller andre elever på gruppa hans. Kjartan har en egen tavle med dagsplan hengende rett bak ryggen sin. Denne inneholdt symboler for aktiviteter og gjøremål, men var ikke i bruk mens undersøkelsen foregikk.

I klassen til Kjartan er det dobbelt så mange gutter som jenter. Mor ser at det kan være en utfordring, men som hun sier *”her har læreren vært en voksen person og gjort en kjempejobb, og har lagt et godt grunnlag for hvordan det skal være.”*

Spesialundervisning

Kjartan har på bakgrunn av sin diagnose og en sakkyndig vurdering fra PPT, et enkeltvedtak som dokumenterer behov for spesialundervisning.

En kombinasjon av organisering av arbeidet og innhold i arbeidsplan, viser hvordan spesialundervisningen organiseres, og all opplæring tilrettelegges for Kjartan på lik linje som det tilrettelegges for de andre elevene etter den enkeltes behov.

I klassen til Kjartan virker spesialundervisningen å være en naturlig del av undervisningen generelt. Støttepedagogen, som har ansvar for all spesialundervisning, fungerer som en ekstra ressurs også for de andre elevene. Eller

avlastet kontaktlærer slik at hun kan gjøre nødvendige tiltak eller ryddeoperasjoner i konflikter mellom elever. De elevene som har støttepedagogiske tiltak eller spesialundervisning har det på arbeidsplanen. Det går inn som en integrert del av timeplanen, og organiseres alltid i små grupper.

Tilrettelegging

Etter ønske fra foreldrene og etter skolens overbevisning om hvor den beste læringen skjer er Kjartan mest mulig i klassen. I den grad det er behov for å jobbe utenfor klasserommet, skjer det i grupper med andre elever. *”Noen ganger er det behov for å trekke seg ut alene med lærer, men aldri en hel skoletime,”* sier kontaktlærer. En – til – en undervisning ute av klasserommet har vist seg å være en dårlig løsning for Kjartan, ifølge spesiallærer, han kan da være vanskelig å motivere og bruker mye tid på å krangle med læreren.

I og med at små grupper syns best egnet jobbmessig både for Kjartan og flere av de andre elevene, har pedagogene tilrettelagt opplegg ved å organisere i grupper. Dette gjelder både type støtteundervisning og prosjektarbeid. En del av prosessen i gruppearbeid er framføring av arbeidet.

Gruppestørrelsene varierer etter fag og målsetting. Musikklassen har siste året vært delt i to. Tidligere delte de i tre grupper, noe som fungerte bedre i følge støttepedagog. Gymgruppen for Kjartan er på 3 elever, til og begynne med var de bare to. Tidligere når han hadde Lekegruppe var de 3-4 elever, da gikk det mye på rollelek. Det samme gjelder kjøkkengruppe. Kjartan har lettere for å ta kontakt med medelever når det er få elever. Når de er for mange blir han lett usikker og begynner å tøyse. (...)”*hvis han visste hva han skulle gjøre, så fungerte det helt bra.*” (kontaktlærer intervju 2007).

Innholdsmessig jobbes det både med spesialpedagogisk materiale og annet materiale utviklet for å hjelpe barn i en normal utviklingsprosess. Noe materiale jobber alle elevene med, eller har gjort på tidligere trinn, og er godt egnet for de som går på lavere trinn.

Drøfting og analyse av organisering og undervisningsmetoder

UNESCO (1998) påpeker at barn med spesielle behov skal ha tilbudet sitt tilrettelagt i ordinær skole i klassen med andre barn, og at denne må være tilpasse mangfoldet. Det er det ordinære tilbudet som må endres for å imøtekomme barn med spesielle behov, ikke barna som skal passe inn i tilbudet skolen legger til rette for.

I følge Backmann og Haug (2006) vil måten spesialundervisningen er organisert på ikke bare sees på som et uttrykk for hva som er praktisk, men også representere en forståelse av og holdning til selve saken.

På Nærskolen er både foreldre og personale involvert i målarbeidet. Opplæringen for Kjartan er differensiert etter hans behov. I denne klassen er ikke det noe særegent, fordi alle elevene får differensiert opplæring. I tillegg har Kjartan et enkeltvedtak som gir timer til spesialundervisning, noe som sikrer ekstra personalressurser i gruppen.

Det eksisterer i kommunen gode rutiner for arbeid med IOP og IP som verktøy både for å planlegge langsiktig, lette foreldrenes hverdag og spare bekymring. Samtidig blir et nettverk av ulike fagfolk involvert i arbeidet med barnet.

Når en ser på hvordan klassen generelt er organisert og opplæringen differensiert i tillegg til hvordan spesialundervisningen er organisert, er det i realiteten tilrettelagt undervisning. Behovene til Kjartan og hans medelever er styrende for valg av metode. At det tenkes likhet er en indikator på at det er i et inkluderende miljø. En kan derfor hevde at spesialundervisningen er tilrettelagt opplæring for elevene på 4.trinn

Det betyr ikke at Kjartan ikke har behov for den spesialpedagogiske ressursen han er tildelt. Hans voksenperson hjelper han i arbeidet med å lære og er et bindeledd mellom han og medelever. I følge Vygotskij er dette en *medierende hjelper*, den som hjelper Kjartan å forstå sammenhengen mellom det konkrete som skal læres og forståelsen av det, som er viktig for kognitiv utvikling (se s.21).

Når barn lærer langsomt er det i følge Hilton (1998) best å jobbe praktisk i et autentisk miljø for å lære ferdigheter du trenger for å kunne fungere i et framtidig samfunn. Det er viktig å tenke langsiktig, og bruke tid på ferdigheter som gjør deg i stand til å klare dagliglivets gjøremål og som er nyttige i jobbsammenheng. I forhold til Kjartan gikk prioriteringene på språk og atferd. I tillegg vektla de å lese, skriv og regne ferdigheter. Det vil igjen gi grunnleggende ferdigheter som kan ha langsiktig nytte. Når et barn har begrenset kapasitet i evner eller tid, er viktig å vurdere nøye hva en prioriterer tiden til. Langsiktige mål må være styrende for de valg en tar.

Bachmann og Haug (2006) hevder at ”*All spesialundervisning forstås som tilpasset opplæring for den eleven det gjelder...*” Men ifølge Nordahl og Overland (1998) og Haug (1998) også i Bachmann og Haug (2006) er det ingen selvfølge at spesialundervisningen tilrettelegges den enkelte elev, og viser til Alme (2005) (ibid:63) og hennes masterstudie som viser at verken elever eller deres foreldre er med på å utforme tilbudet, på tross av den dokumenterte verdien av det.

Kjartan sine foreldre er involvert i utformingen av hans tilbud, fra diskusjon om langsiktige mål til prioritering av tiltak. De er også kjent med alle typer undervisningsmateriale og metoder som benyttes.

Kjartan deltar både i forberedelser, utarbeiding og framføring i samarbeid med klassen. I følge Brown (Imsen 2005) er den beste måten å lære på å legge fram for andre. Det synes derfor som framføring av prosjekter og gruppearbeide er viktige elementer i en variert læringsmetode.

6.5 Inkludering

Mor ser på inkludering entydig med “... *at barn får lov å være i ”normalsamfunnet” på sine premisser. Være i sitt nærmiljø, gjøre de samme tingene i den grad det er mulig, som andre barn gjør.*” Hun vil at barna får vokse opp i et samfunn av mangfold, som gjør at de blir mer tolerante for det å være forskjellig, og aksepterer

ulikheter. Og at det de lærer på skolen tar de med seg over i nye miljøer, og får konsekvenser for hvordan de forholder seg utenfor skoleverden.

I intervju med rektor definerer hun inkludering i forhold til opplæringsloven og gjeldende læreplaner slik:

”Med utgangspunkt i Opplæringslova og Læreplaner, nå Kunnskapsløftet, begge med like føringer i forhold til at alle barn har rett til tilpasset opplæring, og at foreldrene har rett til å velge, er for meg to overordnede, styrende føringer som skoleleder,”

(...) ”skolen skal gi rom for og være et fellesskap til alle barn, uansett evner, anlegg, forutsetninger og farge... Et fellesskap som skal inkludere arbeids- og møteplass, ikke bare den fysiske plassen men også sosialt, faglig og kulturelt.”

Rektor har trukket begrepet inkludering litt lengre når hun sier: *”... med ordet inkludering så tenker vi i første omgang barnet, men den erfaring vi har nå så er det like viktig at faktisk hjemmet inkluderes.”*

Kontaktlærer og spesiallærer, er samstemte i at hvis du er inkludert så er du en del av fellesskapet, og har et samspill med de andre elevene. Ikke bare fysisk i samme rom, men har en plass i gruppa, at det er gjensidig feedback i gruppa. *”At du regner deg som en av gruppa og blir regna som en av gruppa.”* *”... hva med Kjartan da, skal ikke han være med?”* *” hvis det er noe dem gjør og han ikke er med, så vil dem jo ha han med.”* Når klassen jobber med prosjekt er Kjartan en naturlig del av gruppa. Han må forberede sin del av prosjektet, i forhold til mestringssevne, og må delta i framlegging av det ferdige produktet.

Faglig inkludering

Med IP, Tiltaksplan og IOP som overordnede styringsdokumenter sikres riktig prioritering av ”hva, hvordan og av hvem” i forhold til Kjartan sine behov, både på kort og lang sikt. Foreldrene er definert som faglige ressurser og gies anerkjennelse for kjennskap til barnets behov. Skolen har ansvar for innhold til den faglige biten og er dermed anerkjent for sin faglige kunnskap. Det vises en gjensidig respekt for hverandres felt.

Jobbing med arbeidsplan syns å gjøre det mulig å ha fokus der det er behov for oppfølging i forhold til den enkelte elev. I tillegg jobbes det mye med prosjekter og gruppeoppgaver. Oppgaver fordeles etter interesse, og alle deltar med det de mestrer best. Elevene blir vant til at de gjør ulike ting til ulike tider. De blir vant til ”forskjelligheten.”

(...) En gang hadde de i oppgave å ”skriv fem setninger om deg sjøl” og så skulle dem lese opp det da. Men det vi gjorde med han var at vi tok noen bilder og så skulle han fortelle fra familien. Så fortalte han litt om det da. Og da får han samme type oppgaver som de andre. Han er alltid med på gruppearbeidene (Kontaktlærer intervju 2007)

Selv om det faglige vil sprike, mener lærerne at Kjartan får prestere på eget nivå og ut i fra hva han mestrer. I tillegg ser de at han får rikelig sosial trening i slike settinger. Lærerne syns de gjør ”stort sett vanlige ting”. De jobber med individuelle oppgaver, med prosjekt, med samarbeidsoppgaver i grupper. Kjartan får oppgaver på gruppa som passer han. Han må være med i hele prosessen: planlegge, utføre og framføre. Kanskje er hans bidrag i framføringen å holde plakaten, men han er med.

Under prosjektarbeidet om ”Planetene våre” valgte gruppa til Kjartan Jorda, fordi det ville være lettere for Kjartan å identifisere seg med den, og hans oppgave kunne være å lage mennesker som bor der, for det er han god på.

Det er i klassen sammen med de andre elevene at Kjartan lærer best, og han har stort behov for medelever som rollebilder for at arbeidet skal være positivt motivert. Kjartan har med seg lærer eller assistent som hjelper han å tolke ny læring, og støtter der han trenger assistanse for å mestre. Kjartan kan være lite motivert, eller streve med arbeid han syns er vanskelig, men når han ser at de andre klarer så skal han også klare. Mor mener at Kjartan har en positiv opplevelse av å mestre, selv om han jobber med andre ting enn medelevene. Og han har en positiv opplevelse av å være en del av helheten, noe som tydelig viser seg i hans omtale av klassekamerater ”... i 4. klasse, i min klasse”.

Medelevene benyttes bevisst som rollemodeller i klasserommet og i ute aktiviteter. ”Elevene har ofte smartere løsninger enn oss voksne” i følge kontaktlærer. I tillegg

berømmes de for å ha gode løsninger, som er med på å understreke den positiv anerkjennelsen av elevene som ressurser.

Sosial inkludering

At det viktigste målet for opplæringa for Kjartan er å kunne fungere i et framtidig samfunn er verken skolen eller hjemmet i tvil om. Det til tross for at det har ulike oppfatninger om den ”faglig læring” er god eller ikke. Mor ser faglig læring i forhold til nødvendige ferdigheter Kjartan trenger for å fungere i et framtidig samfunn, og er veldig opptatt av at Kjartan må lære seg de sosiale kodene. Lære spilleregler i lek, i fotball, hvordan forholde seg til hverandre, hva som er ”lov og ikke lov” å gjøre.

Medelevene korrigerer Kjartan for det de oppfatter som uakseptabelt atferd. Samtidig har de sluttet å gi han oppmerksomhet på en del. ”...de bryr seg ikke lengre om han blir sint og frustrert og begynner å grine”, sier mor. ”Jentene er kanskje mer omsorgspersoner, men guttene bare føyer av han.” Reaksjonene er som forventet, det skjer ikke veldig uforutsatte ting med Kjartan lengre. Mor oppfatter at Kjartan opplever en ”ærlig hverdag” på sine egne premisser.

”Æ syns det er litt godt, for det er slik verden er. Motstand kommer vi til å møte så mange ganger, alle, at det må vi lære oss.” Ja det e så godt, for da forsterker du ikke den der uønskede atferden, og det er den vi ønsker å bli kvitt, at de andre ungene ikke gir han oppmerksomhet på det der i det hele tatt.” (mor intervju 2007)

Holdningen bekreftes av assistenten som beskriver noen av læringsarenaene i sosial lek. Det gjelder både når de leker ”kongen på haugen” hvor han må tåle å bli tatt som alle andre, i snølek hvor han får samme omgang som de andre, og i kampen om akebrettet, hvor han er stolt når han klarer å nappe akebrettet rett foran en 7.klassing, men blir lei seg og gråter når han taper kampen. Medelevene har lært at de får lov å behandle han som alle andre. Og de har lært at det er lov å si nei til han.

Det er det som er, vi må tørre å la han få være som andre. Og når han kommer og sladrer, for han vil jo få litt mer oppmerksomhet, så må vi bare snu ryggen til og si ”nei skal du være med der må du tåle det”. Og da, han gir seg jo ikke, han syns det er moro å være der. (assistent intervju 2007)

Mor beskriver en episode da Kjartan var mindre, for flere år siden, hvor han satt for seg selv i sandkassa og så på mens en gjeng spilte bandy. Tilsynelatende så han veldig ensom ut, ville ikke være med å leke. Så går han bort til sidelinja med spaden i hånden og står og roper og kommenterer til de som spiller. Han vil ikke være med å spille, men mor tror bestemt at han har en opplevelse av å delta likevel.

Både skolen og foreldrene ser at Nærskolen gir Kjartan tilgang til et større sosialt nettverk. Et nettverk som han ville vært avskåret dersom han hadde gått på Spesialskolen.

”Han hadde jo ikke kjent dem som var rundt han, på samme måte i hvert fall. ... f.eks så kom han på skolen en dag, og jeg visste ikke at han eleven hadde bursdag. Da kommer han og setter seg på gruppa mi, og så sier han; ”gratulerer med dagen Hans”. Og det var ingen andre elever som hadde sagt gratulerer med dagen til Hans, men han hadde bursdag den dagen og dem skulle i bursdag til han. Sånne ting husker Kjartan på. Og det tror jeg han lærer mye av fordi at han er her.” (Kontaktlærer og spesiallærer, intervju 2007)

Det jobbes mye med aldersblanding på skolen, spesielt på SFO. Dette resulterer i at de fleste elevene over tid blir kjent Kjartan, og han med dem. Kjartan tar enten skolebussen eller går sammen med skolekamerater. Han blir dermed trygg på skoleveien når han kan ta følge med noen han kjenner. Kjartan tar også følge med kammerater når de drar i bursdagsselskap eller andre sosiale aktiviteter. Han kopierer klassekameratene både i faglige og sosiale sammenhenger, og har derfor lært hvordan det er lurt å forholde seg i ulike settinger både i og utenfor skolesammenheng.

”Jeg tror det har vært veldig positivt for han den sosiale biten, det at han blir vant å være sammen med oss andre... som ikke har tilpassa behov da. Han blir flink til å ha et samspill med de andre barna. Og det tror jeg kanskje ikke han hadde hatt hvis han ikke hadde gått her, men på en spesialscole. For at nå når han er hjemme, så går han hjemmefra og ringer på til andre barn i klassen, og spør om å få leke og sånn. Han hadde jo ikke kjent dem som var rundt han, på samme måte i hvert fall.” (kontaktlærer intervju 2007)

I følge kontaktlærer og spesiallærer har det også blitt mye mindre uønsket atferd i klassen, både med Kjartan spesielt men også med andre elever generelt. Det har blitt

mye færre ”fighter, sinne og tårer”. ”Det må jo bety at vi gjør noe riktig i forhold til det sosiale, og at dem har det bra her,” sier kontaktlærer i intervju.

Drøfting og analyse av faglig og sosial inkludering

For å være inkludert er det en forutsetning at du får undervisningstilbudet tilrettelagt i en klasse med jevnaldrende. I følge Nes m.fl. (2004) dreier den inkluderende skolen seg om å reformere undervisningen, inkludert spesialundervisningen. ”Tilbudene for dem med særskilte undervisningsbehov skal i størst mulig grad inn i den ordinære skolen, i det vanlige klasserommet, og samtidig skal aktivitetene i klasserommet være mer tilpasset mangfoldet.” (ibid:15). Det dreier seg ikke om å inkludere individer, men en skole og et miljø som skal inkluderes. I Ytterhus og Tøssebro (2005) ser de integrering som et felles opplæringsystem for alle elever, inklusive barn med spesielle behov. Nordahl og Overland (2001) ser inkludering som en kontinuerlig prosess i skolen, det er ingen tilstand du oppnår, men prosesser du må arbeide med.

Det er lett å tenke inkludering i en spesialpedagogisk sammenheng. Inkludering i en videre betydning handler ikke bare om spesialundervisning og heller ikke bare om skole, men hva type samfunn vi ønsker. En inkluderende skole kan ifølge Befring og Tangen (2002) skape større toleranse for mangfoldet i samfunnet vårt: ”Der Intoleranse, transsyn og ekskludering har hørt til vanlig sosial orden, kan dette skape livsrom og livskvalitet for alle.” (ibid:33). I følge UNESCO (1994) er den inkluderende skole en økonomisk investering, det jobbes forebyggende ved å legge til rette for toleranse for ulikheten, øker livskvalitet hos den enkelte. Dette støttes av Dolva og Aalandslid (2006).

I følge skolens og hjemmets holdning, er Kjartan en del av en inkluderende klasse fordi han blir regnet med som en i klassen, både i planlegging og i praksis. Lærernes holdning til at Kjartan skal være i klassen, og være med på alt som foregår overføres til elevene, og de inkluderer han i ulike typer gruppearbeid. De tildeler han oppgaver som de vet han mesterer. Det samme gjelder når de skal ha framføring av arbeid.

Opplæringen er tilrettelagt hans nivå og behov, på lik linje som det er tilrettelagt alle elevene i klassen. Og undervisningen er organisert på en slik måte at det dekker deres behov for variasjon i klassen. Arbeidsplan, uteskole, prosjektarbeid og gruppearbeid er alle måter å organisere på som gir rom for fleksibilitet som møter den enkeltes behov. Kontaktlærer prioriterer arbeidsplanen som hun ser er et godt verktøy for å jobbe individuelt med, ellers gjør de ingen prioriteringer utenom det vanlige.

Medelever som gode rollemodeller bidrar for Kjartan til å lære gode atferder, samtidig lærer medelevene gode holdninger og å akseptere ulikheter, og gode strategier for problemløsning. De korrigerer uakseptabel atferd. De voksne støtter når Kjartan trenger det, men tørr også å behandle han som andre barn. Han må lære å få nei og vente på tur, han må lære spilleregler. Dette er holdninger som overføres til andre sosiale og kulturelle møtepunkter i møte med andre. Overføring av læring og holdninger fra ett miljø beskriver Bronfenbrenner i sitt økologiske system (Imsen 2005) hvor han påpeker at barn tilhører ulike miljøer, og at disse miljøene påvirkes av hverandre. At det er sammenheng mellom miljøene, virker positivt på barnets utvikling. At de kan overføre kompetanse fra en arena til en annen er med å bidra til økt mestring hos barnet.

I en videre betydning av mors tolkning av inkludering, kan vi lese at holdninger som utvikles i skolen på sikt kan gjøre den store forskjellen i forhold til hvordan Kjartan skal vokse opp og være en naturlig del av et framtidig samfunn.

I den sosiale samhandlingen trekker Ytterhus (2005) fram skoleveien som en viktig arena for sosial inkludering. Her gjøres avtaler for ettermiddagen og det prates om viktige ting. Skoleveien gir mulighet til å møte og skaffe venner, men også bli utsatt for ubehageligheter. Det skal nærhet til for å skape vennskap, men det kan også medføre erting og mobbing, sier Ytterhus. På Nærskolen finnes det ikke mobbing, noe som bekreftes av både skole og hjem, men det betyr ikke at det ikke er konflikter.

6.6 Læring

Både i intervju med skolen og med mor er det understreket at de viktigste langsiktige målene for Kjartan er å lære akademiske og praktiske ferdigheter, og sosiale koder tilstrekkelig for å kunne fungere samfunnet. Når Kjartan trenger hjelp og vet at han ikke klarer å forklare med ord, tar han med mor for å vise hva som er problemet. Kjartan er løsningsorientert og han er en god problemløser.

Assistenten tenker at Kjartans utvikling, og da spesielt språket, skyldes samhandling med de andre elevene.

”... vi skulle egentlig lære tegn til tale, men vi trengte ikke det. Når han hadde vært 2-3 måneder sammen med de andre barna da snakka han. Og det er de barna som er i klassen, ikke de voksne, det er de barna som gjør at han lærer.” (Assistent intervju 2007).

Kontaktlærer og spesiallærer uttrykker frustrasjon over at han ikke har nok faglig framgang. De har diskutert om han faglig hadde lært mer på en spesialscole, enn på Nærskolen. Selv om alle skoletimene er forberedt og tilrettelagt uavhengig om han har spesiallærer eller assistent, så uttrykker støttelærer frustrasjon over at *”mye av tiden krangles bort”*. Her henviser hun til alle de gangene hun må ut i skogen å hente han inn, i tillegg til tid brukt på leting etter rom. Da kommer han lett at ut av fokus og begynner å tulle. Hun føler derfor det blir lite av de 5 tildelte timene som brukes konstruktivt. Samtidig uttrykker hun at der er mye sosial læring i disse situasjonene.

Kontaktlærer fremhever klassemiljøet som de har jobbet med, og som har utviklet seg positivt, både i forhold til å ta vare på hverandre, og måten de jobber på. I forhold til Kjartan mener hun *”han har hatt en utrolig utvikling på det sosiale. Han har jo hatt utvikling på det faglige og, men der går det mye seinere.”*

Mor mener at utvikling hos barn med Down syndrom går langsommere enn hos normalfungerende barn. Hun har tro på at han skal få et bedre språk og at han skal knekke lesekode en dag, *”only sky is the limit”*. Hun ser at støttepedagogen er bekymret fordi hun ikke opplever progresjon selv etter mange gjentakelser. *”Det er det som er utfordringa. Det går sakte. Det e ikke sikkert du ser noe progresjon på tre*

måneder, men så plutselig en dag har noe løsna". Samtidig ser hun stor utvikling fra han begynte i første klasse og fram til nå.

"Det er en helt annen gutt". "Han var veldig, veldig hyper. Løp rundt og stakk av. Vi visste aldri hvor vi hadde han, og han løp i alle retninger. Han ville aldri finne på det nå. Han stikker ikke av. Nå sier han gjerne i fra hvor han går, og det har han lært. Du skal si i fra hvor du går. Og etter 100 forsøk så gjør han det. Så vi ser jo at det har skjedd masse."

Drøfting og Analyse av læring

"Ved å bidra til allsidig læring vil vi kunne medvirke til å sette den enkelte i stand til å bli inkludert" (Befring og Tangen, 2005). Barn har behov for ulike ferdigheter som kvalifiserer dem i samhandling med andre. Fordi barn er ulike med ulike læringsstiler, handler det om å legge til rette slik at alle blir inkludert i et godt læringsmiljø. Ikke bare for den eleven som har et spesialpedagogisk behov, men for hele klassemiljøet. I følge "berikelsesprinsippet" mener Befring at når du legger til rette for barn med spesielle behov, så hjelper det også andre. (Befring og Tangen 2002). Noe det kan tyde på er tilfelle i klassen til Kjartan, selv om lærerne til Kjartan hevder at de ikke gjør noe spesielt.

Faglig sett er det spesielt to områder som synes viktige for å inkluderes i et miljø, det ene er språk, evne til kommunikasjon med omgivelsene (Vygotskij og Bakhtin (Imsen 2005), Drew og Hardman (2000), Miller (2000) og Kristiansen (2002), som gjør en mer attraktiv og muliggjør invitasjon i det sosiale liv utenfor skolen, inklusive bursdager. Det andre er atferd (Ytterhus og Tøssebro, 2005) og (Dolva og Aalandslid, 2006). I følge Dolva og Aalandslid (2006) har sosiale ferdigheter nøye sammenheng med språkforståelsen. Det er i fellesskap med andre man kan lære sosiale ferdigheter og akseptabel atferd. Det igjen gir inngangsbillett til sosialt samvær på fritiden.

I et sosiokulturelt læringssyn skjer læring i samhandling med andre, og ingen læring skjer uten at individet er i samspill med de sosiale omgivelsene.

Faglig sett gir medelevene Kjartan motivasjon til å jobbe, og de korrigerer atferd der de ikke tolererer. Den voksne lærer Kjartan nye ferdigheter som han kan bruke i

samarbeid med medelevene, i prosjekt og gruppearbeid. Vygotskij omtaler det som ”den proksimale utviklingssone” (Imsen 2005), området mellom der hvor eleven klarer oppgaven selv og den hjelp han trenger for å mestre nye oppgaver. Den pedagogiske utfordringen blir derfor å gi akkurat den hjelp og støtte som er nødvendig slik at Kjartan stimuleres til å arbeide aktivt sammen med de andre. På denne måten utnyttes utviklingssonen, Kjartan klarer oppgaven på egen hånd, og det skjer en ny utvikling.

I avisdiskusjonen om ”Jenten fra Os” i Aftenposten (mars 2007) er det nettopp det å alltid måtte ha noen å strekke seg etter, som er trukket fram som negativt. Det at du alltid blir målt mot andre som er bedre enn deg selv, uten mulighet til å være best på noe. *”I miljøer med likesinnede fungerer hun på en bedre og mer positiv måte”*, forteller far. En kan selvfølgelig undre seg over om det handler om grad av funksjonshemming eller skolens måte å tilrettelegge undervisningen på. For Kjartan er det å bli utfordret av medelever, og oppleve mestring sammen med dem trukket fram som positivt, at han har gode rollemodeller i medelevene, som får han til å jobbe bedre.

Det å være i gruppe sammen med ”likesinnede” er et relativt begrep. Barn med utviklingshemming er svært ulike, til tross for at de har behov for spesiell tilrettelegging. I små kommunesamfunn vil en vanskelig kunne sette sammen grupper av barn med like behov og mestringsmuligheter.

Når Kjartan er sammen med medelever i et positivt klassemiljø er det deres positive atferd som hyppigst forekommer, og derfor den han kopierer. Det er denne atferden som er akseptert i samfunnet. Hadde Kjartan vært i en gruppe med ”likesinnede” kunne påvirkning av ulike typer ikke akseptabel atferd vært til stede. Sannsynligheten for kopiering av denne type atferd er stor. Og gitt at barn lærer mest av andre barn enn voksne, vil de derfor også tilegne seg ”unotene” fra medelevene raskere enn de lærer positiv atferd fra de voksne.

6.7 Medelevenes innflytelse på inkludering, det gode samspill

Medelevenes tilstedeværelse får Kjartan til å jobbe, både individuelt og i aktiviteter hvor Kjartan skal prestere sammen med dem. Han utfører oppgavene mer lystbetont enn når det bare er han og lærer. Når han ser at de andre klarer skal også han klare. Også i andre sammenhenger vises det at medelever har positiv innflytelse på Kjartan sin atferd. Han blir korrigert av medelevene, og den har ifølge mor bedre og større effekt enn fra en voksen. Medelevene har også bedre metoder for å få han med enn de voksne. Da han satt i toppen av et tre, klatret en av hans medelever opp og på ”første mann ned” var han nede før henne.

En annen gang beskriver mor en episode da Kjartan gikk i 2.trinn og infiltrerte bandy kampen til 6 og 7.trinn. Istedenfor å hive han av banen fordi han ødela for dem, fikk dem inn en ekstra ball som han kunne bruke. Og problemet var løst.

”Det er sånne små elegante grep som ungene sjøl finner ut av, og jeg kan ikke annet enn tenke at det er sunt også for de andre. At det er god læring og god opplevelse. Finner en løsning som passer alle”

”Veldig ofte ville en voksen gått inn og sagt, her ødelegger han, la oss ta han ut, og det tror jeg nok jeg ville tenkt sjøl også. For ikke å irritere andre, så fjerner vi han” (mor i intervju 2007)

”Og vi har hatt situasjoner hvor ungene har vært mye flinkere enn de voksne”, sier rektor og konstaterer at elevene i klassen til Kjartan lærer noe de ellers ikke ville lært. De opplever sosial samhandling med en som ikke har de samme ferdighetene til å kommunisere. I den sammenheng har elevene lært seg mange gode strategier for hvordan bli forstått. ”Og de har lært seg dette å få lov å være positive hjelpere, både praktisk og også nå som Kjartan har blitt større, i faglig sammenheng.” Det at de lærer seg å ta hensyn til hverandre, spesielt i forhold til Kjartan, og generelt overfor medelever er noe som i følge rektor hjelper medelevene i forhold til Fagplanens mål om å bli et ”gangs menneske”. ”Jeg tror nesten det er sånn at medelevene i Kjartan’s klasse, de tenker ikke noe særlig på at de må gjøre noe spesielt. Jeg tror bare rett og slett de gjør det,” sier rektor.

Dersom klassen gjør noe Kjartan ikke er med på, spør de ”Hva med Kjartan da, skal ikke han være med og?” De husker på han i enhver sammenheng, og er positiv til at han deltar sammen med dem. Også i bursdager og andre sosiale sammenhenger på ettermiddagen, reiser Kjartan sammen med klassekameratene.

”Æ opplever at barna på Nærskolen ser at de e forskjellige, og sånn må det bare være, det e helt greit. Og hvis de kan ta med seg de holdningene videre, så har verden kommet et lite stykke videre. Så der er kanskje det jeg er aller mest fornøyd med, at det fungerer så fantastisk bra sosialt: i klassen, i SFO, i elevmiljøet generelt” (mor intervju 2007)

”Elevene er kanskje de optimale rollemodellene du kan ha, og bidrar til at han lærer” (ibid)

Drøfting og analyse av medelevers innflytelse på inkludering.

Det synes som den holdning som eksisterer på Nærskolen, både i ledelsen og i personalet for øvrig, overføres til elevene som igjen utvikler positive holdninger til ”annerledeshet” og at en har ulike behov som uttrykkes og møtes på ulike måter.

Jeg finner i undersøkelsen at fordi skolen jobber systematisk med sosiale ferdigheter både med Kjartan og medelevene, synes det som barna har lært større toleranse for mangfold og ulikhet. De vet at Kjartan har andre hjelpebehov enn dem, men de har også lært at alle i klassen har forskjellige behov. I lek viser de større forståelse og aksept for at han må behandles på andre måter (på hockey banen), samtidig som de lar han få samme behandling som de andre når de leker kongen på haugen. Han må følge samme spilleregler som dem. Selv om han ikke alltid tåler å få et nei, må han tåle å bli avvist. Og han må tåle å vente på tur. For at han skal være med som en likeverdig partner i leken er det viktig at han ikke alltid særbehandles. Barn samhandler med barn de har glede og nytte av å samhandle med, ifølge Befring og Tangen (2002).

En kan tenke seg at det er vel så viktig å lære seg ferdigheter som gjør det attraktivt å leke med en. Har du lært reglene, vil du ikke bli oppfattet å jukse, har du lært plassen din på fotballbanen er du en reell medspiller som det er gøy å leke med.

I faglig sammenheng når medelevene jobber med Kjartan gir de han oppgaver de er sikker på at han kan mestre, det samme gjelder når de skal framføre for klassen. De voksnes anerkjennelse av at barn har bedre strategier og er lurere i samhandling med Kjartan viser en holdning til aksept og anerkjennelse av medelevene som en reell ressurs i klassen. Kjartan har en opplevelse av mestring i klassen.

6.8 I samhandling med andre

Kjartan er alltid med i samhandling med andre barn, både i faglig arbeid og i det sosiale i friminuttene. Til å begynne med var de sosiale samhandlingssituasjonene de beste, i følge rektor, men etter hvert som barna har blitt større er også de faglige situasjonene gode møtepunkter for samspill, selv om de sosiale situasjonene fremdeles er viktige.

... vi hadde en periode hvor de lagde vennebrev til hverandre, og da trakk dem en medelev og så skulle dem skrive tre hyggelig ting til den personen, og da var jo Kjartan også med. Da var han sammen med de andre. (kontaktlærer i intervju 2007)

For å bedre positiv samhandling blant barna er den voksnes rolle viktig, ifølge rektor, som er spesielt opptatt av 6-åringen som kanskje for første gang blir kjent med en som ikke fungerer på samme måten som en selv.

Den voksnes holdning gjenspeiler skolens holdning. At de voksne viser en positiv holdning, mener lærerne kanskje er det viktigste. De framhever det å tørre å være tilstede som voksenperson, og å sette grenser både for Kjartan og de andre elever.

Kontaktlærer beskriver en situasjon i klassen hvor Kjartan får en reaksjon fra en medelev som gjør at han begynner å hyle og er sint. Lærer tar dette opp med dem for å få forklaring på hva som skjedde. Det viser seg at det egentlig er Kjartan som er opprinnelsen til konflikten. Hun konfronterer Kjartan med hva han har gjort og forklarer hvorfor medeleven reagerer som han gjør. Læreren viser både overfor Kjartan at han har gjort noe som ikke er akseptabelt overfor andre, og hun viser

overfor medeleven at samme regler gjelder både for han og Kjartan. Hun gir veiledning til begge på hvordan det bør være.

Når elevene i dag er lure i måten de samhandler med Kjartan er det et resultat av veiledning fra de voksne. De voksne er bevisste hvordan de er overfor Kjartan, og de er bevisst i hvordan de hjelper eller veileder han i samhandling med medelever og de andre elevene i samhandling med Kjartan. De overfører positiv holdninger, samtidig viser de samme holdninger til alle elevene i klassen.

At vi kanskje går inn og styrer litt med det der at han ikke skal vinne, for barna syns ikke det er noe moro å sitte å la en annen vinne, bare at han begynner å skrike hvis han ikke vinner, og at vi styrer litt med det og at dom får lov å si nei. (...) Og også kanskje sette de andre barna litt på plass innimellom (assistent intervju 2007).

”... hvis han kommer og spør om å være med hvis dem spiller kort og har akkurat starta og han spør om å være med, så må han godta å få et nei. Han kan ikke få sånn særbehandling, og det har dem vorte flinkar til”
(Spesiallærer i intervju 2007).

”Ja men dem er snille mot han, kanskje litt for snille enda. Han har utrolig godt av å se at de andre sier nei og setter ned foten til han.” (Kontaktlærer intervju 2007)

På SFO har de jobbet med Kjartan i forhold til å ta initiativ og kontakt med andre barn; spørre om å få være med å spille, eller om de vil leke eller spille med han. Han må tåle avvisning og det å vente på tur, som er viktige element i en samhandling, fremhever de.

I følge mor samhandler Kjartan best i små grupper. Det har lærerne også bekreftet tidligere. Grupper, hvor de andre elevene må gi Kjartan oppgaver som han mestrer. *”Det er kjempeflott og det stiller litt andre krav til de andre elevene også hvor de finner oppgaver som han kan løse i et gruppearbeid”*. Som nevnt før, på prosjektet med planetene, valgte gruppa bevisst en oppgave de viste Kjartan mestret..

”Og ute i lek, enten han er på fotballbanen eller i sandkasse eller hvor han måtte være så er det samhandling. På SFO, hele tiden. Enten han sitter og spiller eller bytter kort for den sags skyld” sier mor.

Drøfting og analyse av samhandling med andre

I følge Ytterhus og Tøssebro (2005) vil de som er inkludert i klasse i mindre grad isolere seg enn de som går i segregerte tilbud. De har også lettere tilgang til sosial samhandling i ordinære aktiviteter etter skoletid. De har minst en venn, og foreldrene har større forventninger til elever som er inkludert i klasse. Da har Ytterhus også funnet at det er lærers holdning til atferd som i hovedsak bestemmer om elever blir organisert i segregerte tilbud eller i klasse, ikke elevens funksjonsnivå. Miller (2000) hevder at barn som ikke får opplæring ofte føler seg sosialt isolert, og har lettere for å utvikle uønsket atferd. Han mener den beste måten å påvirke en positiv utvikling er å gi dem tilrettelagt opplæring i et klassemiljø.

Når Kjartan skal være på Nærskolen, skal han være i klasse med medelever, mener lærerne. De er også bevisst at når de viser en positiv holdning gjenspeiler det skolens holdning og smitter over på elevene. Det jobbes spesielt mot 1.trinn som ikke har erfaring med barn som fungerer annerledes enn dem selv. De voksne er veiledere for barna på dette trinnet.

På den ene siden styrkes Kjartan sin evne til kommunikasjon og atferd i samhandling med andre. På andre siden jobbes det med sosiale tiltak generelt, og de er ikke nødvendigvis rettet mot Kjartan, men det får konsekvenser også for han. På lik linje som når det legges til rette for Kjartan så får det ringvirkninger også for andre. Når de skriver vennebrev, er også han med. Når de har ”hemmelig venn” er han inkludert. Jfr. Befring og Tangen (2000), hvor de gjennom berikelsesprinsippet beskriver ringvirkninger for alle når det legges til rette for barn med spesielle behov.

Det at de voksne tør å være tydelige voksenpersoner, og at de er konsekvente på grensesetting ser de som en viktig faktor for positiv samhandling mellom Kjartan og andre elever. De ser at han ikke blir særbehandlet. At de klarer å være konsekvente ser de selv som resultat av organisering, at assistentene ikke jobber mer enn to timer om gangen, og at det er full åpenhet med hjemmet i måten skolen møter Kjartan. Når de jobber med ukeplan og arbeidsplan skaper de forutsigbarhet og oversiktlig for alle

elevene. Kjartan jobber best i små grupper, det er derfor tatt hensyn til det i organisering av gruppe- og prosjektarbeid.

Inkludering skjer i samhandling med andre, ingen inkluderes alene, ergo må du være i klassen sammen med andre, ikke i enerom. Kjartan er sjelden ute av klasserommet, og nesten aldri alene, aldri en hel skoletime.

6.9 Skolefritidsordningen (SFO)

SFO er en viktig arena for sosial samhandling, og for sosial utvikling. I og med at barna er fra minst fire ulike klassetrinn, vil det alltid være mulig å finne samhandlings- og lekepartnere på ulike nivå. SFO på Nærskolen aldersblander barn i ulike aktiviteter og når de spiser. Det derfor lettere å bygge og utvide sosiale nettverk på SFO enn være på skolen. Samtidig er det mulig å opprettholde kontakt når barn vokser ut av SFO. Etter hvert kjenner Kjartan de fleste elevene på skolen.

I forhold til Kjartan har SFO fokus på det å lære spilleregler og koder for samhandling, vente på tur og tåle å få nei. Kjartan har vært og vil fortsatte i SFO i 5. klasse. Samhandlingssituasjonene er tette her, både rundt spill og lek. Mye av erfaringene de gjør her tas med over i skolen, ifølge SFO-leder.

Jobbe med konfliktløsning

SFO er spesielt opptatt av å lære barna å bli god på konfliktløsning, og følger samme opplegg som resten av skolen; Lions Quest, eller ”det er mitt valg”. I følge personalet følger det et rettferdighetsprinsipp som går på at ”dersom du ikke har sett, så må du lytte”. ”Ofte er det nok at barna får ”luftet seg”. De trenger ikke en løsning, bare at noen vil lytte til dem” sier SFO-leder.

Barna vil alltid ha sin egen opplevelse av konflikten og de må bli respektert for det. De voksne har ikke eierforhold til barnas konflikt. I intervjuene kommer det fram at det ofte er de voksne selv som opprettholder en konflikt ved å gjøre feile

bedømminger og dermed forulempe barna. Men de fremhever at de har generelt lite konflikter på Nærskolen. Synspunktet støttes både av lærere, rektor og mor.

Drøfting og analyse av jobbing i SFO

Jeg finner i undersøkelsen at SFO jobber godt i forhold til konfliktløsning, og i forhold til aldersblanding som skaper sosiale nettverk og som gjør det trygt å ferdes på skoleveien og i nærmiljøet. Ytterhus og Tøssebro (2005) fremhever skoleveien som en viktig arena for å skape vennskap, men som kan også være en arena for konflikt og mobbing.

Når skolen beskriver at de ikke har mobbing på skolen, synes det å være en konsekvens av at de jobber målrettet med konfliktløsning. Barna blir hørt og lærer seg gode strategier for hvordan håndtere uenighet. Barn som lærer seg å akseptere ulikheter har lettere for å akseptere og beskytte hverandre (Dolva og Aalandslid, 2006)

SFO er en viktig arena for å bygge nettverk. Dette nettverket drar Kjartan nytte av spesielt på fritiden, men også på skolen. Medelevene hans er passert i kognitiv utvikling for lenge siden, og det er ikke alltid de synes lek er like gøy. Men på SFO blir Kjartan kjent med barn som leking faller naturlig for.

6.10 Samarbeid

Generelt samarbeides det på ulike plan, spesiallærer og kontaktlærer samarbeider tett og er begge ansvarlig for planlegging og gjennomføring av spesialundervisning og andre spesialpedagogiske tiltak i klassen. Dette gjøres mulig ved at det er satt av samarbeidstid til dette.

Utfordringene i en hektisk hverdag kan være å få tid til å samordne mål, metode og tiltak, og sikre at alle ikke bare tenker likt men også jobber likt og justerer seg likt underveis. Nærskolen har derfor prioritert jevnlige møter hvor alle involverte rundt Kjartan diskuterer ulike situasjoner, hvordan det er best å møte han og hvorfor. Det

gjelder både skole og SFO, pedagoger og assistenter. I tillegg samordner de med foreldrene, og rådfører seg med dem i tilfeller hvor de er i tvil om håndteringen. Dette gjør det lettere å være konsekvent på områder de er blitt enige om. Det kan også gjelde grensesetting. *”Så vi jobber forholdsvis likt da både assistenter, meg, kontaktlærer og SFO. Så vi har samme konsekvenser for det han gjør,” sier spesiallærer.*

Rektor uttrykker at skolen har et meget godt samarbeid med kommunen, både skolesjefens kontor og andre instanser som for eksempel PT.

Helt fra starten har lærerne til Kjartan hatt nær kontakt med PT. Siste året var det fraværende. Lærerne ser på det som et resultat av at de selv har fått økt kunnskap og kompetanse på området og at PT har begrenset kompetanse. *”Vi to har likevel hatt møte med foreldrene i forhold til planlegging og prioritering av mål,”* tilføyer kontaktlærer. *”Vi er alle lærere og til sammen har vi en del tanker rundet det.”*

At PT har en viktig veiledningsfunksjon til skolene, uttrykker rektor klart. Sett at det generelt er lite spesialpedagogisk kompetanse på skoler på landsbygda, så vil PT eller PPT ha en viktig veilederfunksjon overfor skolene.

6.10.1 Samarbeid skole – hjem

Det at der eksisterer en gjensidig åpenhet og respekt er med på å bidra til at samarbeidet hjem – skole kan ha gode forutsetninger for å lykkes på Nærskolen.

”... raushet og romslighet, og så er det selvfølgelig toleranse, respekt, gjensidig respekt, samarbeid og så er jeg veldig opptatt av dialog.”

”Og så har vi lært mye av foreldrene, fordi de er veldig klare på at Kjartan har mye å vinne og vi har mye å vinne. Så derfor så har vi også lært oss til å se etter det vi har kunne lære.” (rektor intervju 2007)

Rektor beskriver skolens filosofi og egen holdning til samarbeid med foreldrene som bærer preg av stor åpenhet og gjensidig respekt. De samme elementene uttrykkes også av lærerne.

Foreldre til Kjartan har hele tiden vært bevisst at åpenhet skaper gode relasjoner. De har helt fra starten bidratt med å være åpne og gi informasjon om Kjartan. Dette har de gjort både på foreldremøtene og overfor skolen generelt, og reaksjoner fra andre foreldre har vært entydig positive. Skolen har blitt gitt frihet til å informere om Kjartan, og foreldrene har opphevet taushetsplikten for å skape nødvendig åpenhet.

”Allerede på første foreldremøte våren før han begynte, så snakket vi litt om Kjartan og hvordan han er på godt og vondt, og hva vi tenkte om han i forhold til deres barn og hvor vi var veldig tydelige på at deres barn e hans rollemodeller og de beste rollemodeller han kan få, på godt og vondt. Og at de andre ungene er en ressurs for han” (mor intervju 2007).

Både i møterefater og i intervju får jeg innsikt i at foreldrene er med i arbeidet med tilrettelegging for Kjartan i alle ledd. De er med å definere behov, utforme mål, vurdere tiltak, de har kjennskap til undervisningsmateriell og de har meninger om organisering av undervisningen. De er en støttespiller for skolen, og en samarbeidspartner både for kontaktlærer, spesiallærer og SFO. Når skolen lurer på noe er det lett å ta en telefon og diskutere hvordan løse et problem, eller hvordan takle en situasjon.

Dette hadde, i følge rektor, ikke vært mulig uten den gode dialogen. Den er viktig for å sikre en mest mulig helhetlig, meningsfull og sammenhengende tilværelse for barnet, og sikre at denne er minst mulig konfliktfyllt, fortsetter rektor.

”Og da er det kanskje ikke graden av utviklingshemming som er avgjørende, men den dialogen og det samarbeidet i en skole - hjem sammenheng. Og så trur jeg kanskje at min evne til å forstå hvordan mor og far har det ... så da må jeg kanskje i noen sammenhenger tåle å få kjeft, før de stoler på at jeg skjønner hvordan de har det. Og så får vi heller ta det, og gå videre derfra. ... hvis vi får til den gode dialogen, at foreldre stoler på at vi gjør så godt vi kan” (rektor intervju 2007).

Den gode dialogen er for rektor også viktig for at foreldre skal stole på at de faktisk gjør så godt de kan, og at de har fokus på hver enkelt elev, med de rammene de har tilgjengelig. For som rektor minner på så har de ansvar for at 172 elever skal få et likeverdig tilbud innen en ramme som skal deles på 172 elever.

”Da er det noen ganger at foreldre tenker at deres barn ikke får nok, men har vi da ikke den gode dialogen, at de føler at vi gjør det vi kan, så får vi det i vertfall ikke til da.”

”Så den gode dialogen er vi avhengige av, og den er det vi som har ansvar for. Og når jeg snakker med andre foreldre, så forstår jeg at det er også ofte det vanskelige, at vi i skolen faktisk skjønner hvordan de har det” (rektor intervju 2007).

Drøfting og analyse av samarbeid skole - hjem

Selv om det i lovverket legges opp til tett samarbeid skole – hjem, er det i praksis ikke lagt opp til mer enn ett eller to foreldremøter og to konferansetimer i løpet av et skoleår. Med det legges føring for tolkning av skolens holdning til foreldrene som samarbeidspartnere, ikke intensjonene til lovverket og læreplaner.

På Nærskolen blir foreldrene sett som samarbeidspartene med ressurser som tilfører skolen kunnskap om eleven. Foreldrenes forutsetninger for å være reelle samarbeidspartnere er at de har stor kunnskap om Down syndrom, og at de kjenner Kjartan og hans mestringsområder og behov. De har klare formeninger om hvilke målsetninger som er viktige for hans framtidige liv, og hva han trenger for å nå disse. Skole og foreldre jobber sammen for å utarbeide planer og tiltak som sikrer hans behov

Når rektor beskriver samarbeidet med foreldrene, er det med holdninger som gjenkjennes fra intensjonene i offentlige dokumenter, som lovverk og læreplaner. De kjennes også igjen i klasserommet og på SFO.

Den gode dialogen som rektor beskriver, er i følge Bakhtin (Imsen 2005) viktig for at skolen skal kunne forstå eleven, med kjennskap til det hjemmet, den bakgrunnen og den kulturen som skaper barnet.

For å sikre samarbeid finner jeg at skolen har prioritert samarbeidstid for alle som jobber med Kjartan. Det igjen sikrer at de har mulighet til å jobbe konsekvent som gir resultater både sosialt og faglig.

Jeg finner at det tette samarbeidet mellom foreldre og skole, og den åpenhet som foreldrene har vist i møte både med skolen og andre foreldre, synes å ha gitt ringvirkning i det å tørre å være åpne og spørrende, tørre å gå i dialog. Terskelen for kontakt er lav.

7. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg sett på en Nærskole hvor inkluderingen av ett barn med Downs syndrom fungerer til alles tilfredsstillelse, både overordnet og på skolenivå.

Overordnet: Gjennom prioriteringer, planarbeid og kompetanseheving av skolepersonale har kommunen lagt gode rutiner som forankrer en positiv holdning til at barn med utviklingshemming skal kunne inkluderes i nærskolen. Samtidig har regionen en spesialscole slik at foreldrene har et reelt skolevalg for barnet sitt.

På skolenivå: Holdningen foreldrene møter i nærskolen er avgjørende for valg av skole. Når det barnet jeg har blitt litt kjent med er inkludert på en vellykket måte, er det ikke bare pga positive holdninger.. Skolen hadde ikke erfaring med barn med Downs syndrom tidligere, men så muligheter for gode læringssituasjoner og samarbeid, mer enn de så problemer.

Skolen omhandlet i denne oppgaven har nøyaktig de samme ressurser som enhver annen skole i samme situasjon. De har et rammetimetall som skal dekke all undervisning og ekstratimer i forhold til dokumentert spesialpedagogisk behov.

Jeg har i min hypotese hevdet at noen skoler får til den inkluderende integreringen, fordi de, på tross av at de sitter med samme ressurser og rammer som andre skoler; 1) har andre holdninger til mål om inkludering; 2) organiserer undervisningen på andre måter; 3) gjør andre prioriteringer. Til disse påstandene:

1) Holdning til inkludering generelt er positiv ved Nærskolen. Som i følge rektor sier, *”det er en plikt (...) med utgangspunkt i opplæringsloven, læreplan og det faktum at foreldre skal kunne velge (...) Noen ved skolen vil nok kunne mene at inkludering ikke alltid passer, men vi i skolen må være så profesjonell at (...) det er foreldrenes valg.”*

Med de behov for motivasjon og gode rollemodeller som gutten har, er klasserommet beste lærearena. De som jobber med han er ikke i tvil om at det er i klassen, og sammen med medelevene, den beste læringen foregår. Medelevene er de beste

rollemodellene, og har de lureste løsningene i forhold til å snu motstand til samarbeid. Det gjelder også for å få med gutten i sosiale sammenhenger, og til å korrigere atferd.

Gjensidig respekt i hjem – skole samarbeid utmerket seg. Individuell Plan (IP), var på plass allerede før skolestart

2) Undervisningen var organisert på samme måte som i hvilken som helst klasse, og de hadde lite tilgang på grupperom. Klasserommet var organisert i små grupper, som roterte gjennom året. De la stor vekt på å jobbe med individuelt tilpasset arbeidsplan. Klassen var derfor vant til at det ble jobbet med ulike fag til ulike tidspunkter og på ulike steder; ute og inne.

3) I hverdagen gjorde de prioriteringer som skoler flest, i og med at de fulgte pensum til klassen, og tilrettela individuelt for alle elevene, ikke bare for Kjartan. Han fulgte et eget opplegg med fagplan for lavere trinn, men hadde de samme fagene til samme tid som de andre, og jobbet med arbeidsplan samtidig som de andre, om enn med annet innhold.

En prioritering som kanskje var annerledes var organisering av assistentene; de hadde to timers arbeidsøkter for at de skulle kunne ha positivt fokus på eleven og være konsekvente i sine holdninger til han. En annen prioritering som til en viss grad støttet hypotesen var at han hadde alternativ skolestart, men det er også gjort på andre skoler som f.eks Svendstuen skole i Oslo. Foreldrene lot han fortsette i barnehagen første skoleåret, men med en skoledag i uken. Ett kjent personale fra barnehagen deltok da på klassens uteskoledag. Han ble da kjent med skolen, og skolen kjent med han på en god måte. Skolen stilte derfor med en trygg og positiv holdning før de overtok ansvar for gutten.

Ingen av disse prioriteringene utgjorde økonomiske merbelastning for Nærskolen.

Der er videre dokumentert en del andre faktorer som har medvirket til å gjøre denne inkluderingen positiv for alle involverte. Det ene er at visjonene for skolen virket i

praksis; basert på gjensidig respekt og toleranse. Samarbeid skole - hjem var grunnleggende positivt, med en holdning til foreldrene som en positiv ressurs og med gjensidig åpenhet om alle forhold tilknyttet gutten. Foreldrene hadde fritatt skolen fra taushetsplikt, og de informerte om barnet sitt på foreldremøte før skolestart.

Foreldrene var aktiv med i planlegging og prioritering av mål. Som skolens leder sa, *"det er foreldrene som kjenner barnet best."* (...) *"Vi lærte oss å lete etter det vi kunne lære av."* (...)

Det andre var at det var tilrettelagt med tilpasset opplæring for alle elevene, samtidig som skolen ikke vurderte at de brukte spesielle spesialpedagogiske metoder. Her ble prosjekt, gruppearbeid, arbeidsplan og uteskole benyttet som metode. Fordi Kjartan var en aktiv og fysisk gutt som fungerte best i samhandling med få om gangen, så passet denne type organisering hans behov. Når han strevde ble han motivert av de andre elevene til å jobbe videre, når de klarte noe skulle også han klare det. Kjartan brukte mye tid på å være uenig med læreren, noe som utelukket at han skulle bruke tid alene med lærer på enerom. Medelevene var flinke på problemløsning som ivaretok hans behov på en positiv måte, og med lurere løsninger enn de voksne motiverte de Kjartan til deltagelse. Han måtte lære seg de samme reglene, tåle å tape og vente på tur.

Det tredje var at både skolen og foreldrene vekta den sosiale utviklingen, samme om skolen var mer i tvil om den faglige utviklingen enn foreldrene, samme om han hadde utviklet seg fra å nesten ikke ha verbalt språk til å snakke. Foreldrene så det sosiale som det aller viktigste *"for at gutten skulle kunne klare seg i samfunnet vårt må han lære seg å samhandle og lære seg de sosiale kodene i samfunnet, og det ville han ikke lære på spesialskolen"* (...) *"Medelevene er de beste rollemodellene han kan få, og det er de som lærer han hvordan han skal forholde seg til andre seinere i livet."*

At han trivdes på skolen, var ikke foreldrene i tvil om. Som mor sa; *"han er den første opp om morgenen, og først klar til å ta skolebussen. Hadde han ikke trivdes, ville han funnet unnskyldninger for å få lov å være hjemme"*.

Litteraturliste

Avisartikler:

Aftenposten:

19.03.06 s.5 "En 6-åring på gymnaset?"

26.03.06 s.4 "Christine passer ikke inn i skolen. Åtte av ti spesialelever faller utenfor på skolen"

27.03.06 s.9 "Lærerne vil samle spesialelevene. Utfordrer integreringsprinsippet."

Bergens Tidende, 5.11.2005 s.4 "Blir isolert av å måtte være normal"

American Association on Mental Retardation (2002): *Definition, classification, and systems of Support*. Washington DC: American Association on Mental Retardation. ISBN: 0-940898-81-0. URL: http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml (lesedato 2.11.2007)

Backmann, K og Haug, P (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. URL: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf (Lesedato 05.05.2007)

Befring, E. og Tangen, R: *Spesialpedagogikk* (2002): "Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt. Befring og Tangen", "Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag. Askildt og Johnsen" og "Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. Håstein og Werner". Oslo J.W. Cappelen Forlag a.s.

Befring, E (2002): *"Forskningsmetode, etikk og statistikk"*. Gjøvik. Det norske samlaget

Dalen, M (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.

Dalen, M (2006): *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo. Gyldendal Norsk forlag AS

Dolva, A-S, Aalandslid, M (2006): *"Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Dovns syndrom"*. Skauge forlag.

Drew, C.J. & M.L. Hardman (2005): *Mental retardation, A life cycle approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, Prentice Hall. ISBN: 0131112163.

Fugleseth, K og K. Skogen (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og Metode*. J.W. Cappelen Forlag as

Forvaltningsloven; Enkeltvedtak URL: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19670210-000-001.html> (Lesedato 04.10.2007)

-
- Forvaltningslover; Taushetsplikt URL: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19670210-000-003.html#13> (Lesedato 10.10.07)
- Fritt skolevalg (2004): *Frihet til å velge - brukervalg i kommunal tjenesteyting*, Publikasjonsnummer H-2147 og H-2148. Kommunal- og regionaldepartementet. URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/veiledninger_brosjyrer/2004/Publikasjonsnummer-H-2147.html?id=275539 (Lesedato 04.10.2007)
- Grunnskolen, Nes kommune (2007) URL: <http://www.nes-ak.kommune.no/Modules/theme.aspx?ObjectType=Article&ElementID=2647&Category.ID=3414> (Lesedato 04.10.2007)
- Hilton, A. & R. Ringlaben (1998): *Best and promising practices in developmental disabilities*. Austin, Texas: pro-ed. ISBN: 89079-720-X.
- Imsen, G.(2005): *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Individuell plan 2005: *Veileder til forskrift om individuell plan*. Sosial- og helsedirektoratet. Avd. for kommunale velferdstjenester. v/ Trykksaksekspedisjonen. Oslo
- Kristiansen, J-I (2002): *"Et fellesskap av unntak. Undersøkelser om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen"*. Bergen. Norsk Lærarakademi.
- Kvale, S (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal norsk forlag AS
- Kunnskapsløftet; URL http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103 (Lesedato 04.10.2007)
- Lassen, L.(2002): *Rådgivning, kunsten å hjelpe*. Oslo. Universitetsforlaget
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)(2007) URL: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> (Lesedato 04.10.2007)
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) URL: <http://www2.udir.no/L97/L97/index.html> (Lesedato 04.10.2007)
- Mittler, P. (2000): *Working Towards Inclusive Education, social contexts* (2000), David Fulton Publishers, London
- Nes kommune, kunnskapsløftet; URL: <http://www.nes-ak.kommune.no/Modules/theme.aspx?ObjectType=Article&ElementID=2652&Category.ID=3414> (Lesedato 04.10.2007)
- Nes, K, M.K. Strømstad, K. Skogen (2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*, Rapport 3. Elverum, Høyskolen i Hedmark,
- Nes, K., M.K. Strømstad, K. Skogen (2004): *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler*

har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt". Vallset, Opplandske bokforlag.

- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo
- Nordahl T. og T. Overland (2001): *Individuelle Opplæringsplaner*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- OECD (1994): *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris. OECD
- OECD (1999): *Inclusive Education at Work*. Paris. OECD
- Oslo kommune, Utdanningsetaten (2006): Heldagskonferanse 20.10.06; "Skolestart med muligheter. Overgang barnehage skole for barn med spesielle behov".
- Rømmen, A.K. (2006): "For oss var det heilt naturleg". *Ein kvalitativ studie av normalelevaer i ein inkluderande klasse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo. Institutt for spesialpedagogikk.
- Service erklæring URL: http://www.nes-ak.kommune.no/Modules/theme.aspx?ObjectType=Article&ElementID=4186&Category_ID=3414 (Lesedato 04.10.2007)
- Skogen, K (2004) "Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving". Oslo, Universitetsforlaget
- St.meld.nr.23 (1997-1998): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. URL:<http://odin.dep.no/repub/97-98/stmld/23> (Lesedato 04.10.2007)
- St.meld. nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. URL: <http://odin.dep.no/repub/03-04/stmld/30> (Lesedato 04.10.2007)
- Strauss, A & J. Corbin (1998): *Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures of Developing Grounded Theory*. Sage Publications. Inc.
- UNESCO 1994: *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education*, Paris.
- UNESCO 1998: *Inclusive Education on the Agenda*. CEN, University of Manchester, UK
- Wormnæs, O (2006): *Spesialpedagogikk. SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Master. Blandingskompendium. Oslo. ISP
- Ytterhus, B og J. Tøssebro (2005): *En skole for alle?* NTNU, Trondheim
- Ytterhus, B og J. Tøssebro (2006): *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 Henvendelse med informasjon skolen

Rektor og personale

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er "Inkludering av barn med utviklingshemming i skolen", og jeg ønsker å finne det gode eksempelet; "Hva kjennetegner gode inkluderingsmodeller for elever med utviklingshemming i skolen". Jeg vil se på en velfungerende inkluderingsmodell for elever med utviklingshemming i en ordinær barneskole, en skole der det jobbes systematisk i arbeidet med å inkludere barn i ordinære grupper med normalfungerende barn.

Formålet med undersøkelsen blir å dokumentere og analysere hvordan og hvorfor inkluderingen fungerer. Jeg vil derfor kartlegge hva disse faktorene er og hvilke tiltak skolen igangsetter som får positive resultater for alle inkluderte. Her vil jeg spesielt se på organisering og tilrettelegging av skolehverdagen, gjennomgå spesialpedagogiske metoder, og se hvordan skolens personale og ledelse har adressert disse problemstillingene.

Jeg ønsker å gjøre intervju både med spesialpedagoger, kontaktlærere, rektor og foreldre. I intervjuet vil jeg bruke båndopptaker og ta enkelte notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuet vil bli transkribert etterpå, og brukt som informasjon i oppgaven.

Jeg ønsker også å foreta observasjon av tilrettelagte pedagogiske opplegg ved bruk av video, og frilek ved å bruke løpende protokoll eller sosiogram. Videoopptakene vil ikke bli vist i oppgaven, men situasjoner anonymisert og beskrevet. Dvs. jeg vil bruke fiktive navn på de som er inkludert. Opptakene vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Det vil bli innhentet samtykke om videoopptak fra foresatte til berørte barn.

Både skole og informanter som deltar i prosjektet vil bli anonymisert, de vil få fiktive navn.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og alle opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2007.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg via rektor på skolen deres.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 0047 eller 00357 (Kypros), eller sende en e-post til bekarl@. Du kan også kontakte min veileder Anne Frodahl tilknyttet institutt for spesialpedagogikk på telefonnummer 0047.

Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Med vennlig hilsen

Bente Karlsen

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring fra personale ved skolen:

Jeg har mottatt informasjon om studien av "Inkludering av utviklingshemmede barn i skolen" og ønsker å stille på intervju.

Dato

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3 Intervjuguide til skolen

Relasjon til eleven

Kjønn

Alder

Utdanning

Praksis

Inkludering;

Hva forbinder du med inkludering

Hvilken type inkludering er det ved skolen

I hvilken grad er inkludering positivt eller negativt for barnet som trenger spesialpedagogiske tiltak?

I hvilken grad er inkludering positivt eller negativt for medelever.

Hvordan får barn best utbytte av spesialundervisning?

Hvordan organiseres spesialundervisningen hos dere?

Hvordan organiseres tilrettelagt undervisning generelt?

Opplever dere forskjell på faglig og sosial inkludering?

Ressursbruk;

Hvordan er gruppene/trinnene organisert (team)?

Hvilke personalressurser er tilknyttet gruppen/trinnet? Og hvordan er de organisert?

Hvordan er gruppe/trinn (base-) rommene organisert?

Gir det rom for all type undervisning/elevjobbing, eller foregår noe ute av baserommene?

I hvilken grad har dere tilgang til nytt spesialpedagogisk undervisningsmateriale

Hva er styrende for organisering av ressurser.

Læring;

Det hevdes at barn lærer best i fellesskap med andre. Hva er dine tanker rundt det.

Lærer barn med utviklingshemming best sammen med likesinnede eller sammen med normalfungerende barn.

Hvor skjer den viktigste læringen, i strukturerte situasjoner (voksenstyrt) eller ustrukturerte (lek og fritid)?

Bygger skolen på spesiell læringsfilosofi?

Undervisningsmetoder, -materiale og organisering

Hva er styrende for innhold i undervisningen for elever med utviklingshemming?

Er foreldre involvert i prioriteringer av mål?

På hvilke måter organiseres undervisningen?

Hva er styrende for valg av organisering?

På hvilken måte differensieres undervisningen og arbeidsplanene for alle elevene?

Er det mulig og på hvilken måte kan undervisningen organiseres og tilrettelegges for å ivareta både faglig læring og sosial fungering?

Hvilke ulike undervisningsmetoder nyttes i gruppen/trinnet?

Hvilke undervisningsmetoder syns å være best for elever med utviklingshemming?

Hvilke undervisningsmetoder syns å være best egnet for inkludering i gruppen?

Er det føringer fra ledelsen – lederteam for valg av organisering av undervisning og metoder?

Hvilke spesialpedagogisk materiale nyttes i undervisningen, og hvordan er det egnet for enkelte/alle elevene?

Er materialet lett tilgjengelig for alle i baserommet/ på skolen?

Samhandling

I hvilken grad er medelever aktiv med i samhandling med elever med funksjonshemming, og i hvilke aktiviteter?

Hvilke situasjoner syns best egnet til samhandling?

I hvilken grad kan den voksne bidra til å øke positiv samhandling?

Konfliktløsning

Hvilke konfliktløsningsmodeller jobbes det med på skolen? (steg for steg, Kari Lamer, Olweus, andre)?

Hvilke strategier finnes for handtering av konflikter?

Samarbeid

Hvem er involvert i planlegging og prioritering av mål for eleven?

I hvor stor grad er foreldrene involvert i planlegging og prioritering av mål for eleven?

Hvem har ansvar for gjennomføring av prioriterte mål?

Hvem har ansvar for utarbeiding av IOP?

Eksisterer det en IP, hvis ja, hvem har ansvar for å oppdatere den?

Brukes foreldremøtene til temamøter om tilpasset opplæring, og i hvor stor grad brukes foreldre som ressurser på denne type møter?

Kompetanse og utvikling

I hvilken grad er skolen dekket med nødvendig spesialpedagogisk kompetanse, og hvordan er denne kompetansen organisert?

I hvilken grad får dere faglig oppdatering i forhold til nye utfordringer; som nye diagnoser, metoder, materiale?

For å kunne vurdere forutsetninger hos den enkelte elev og hvilken læringsstil eleven har, har skolen tilstrekkelig kompetanse på områdene? Hvem er sentral i slike vurderinger? Hvis ikke hvordan skaffes denne kompetansen?

Eksisterer det en kompetanseutviklingsplan for skolen – internt?

Eksisterer det en kompetanseutviklingsplan for skolen i kommunen – eksternt?

I tilfelle hvem er inkludert (rektor, inspektør, SFO-leder, lærere, assistenter, alle)?

Annet

Andre spørsmål eller områder som ikke er dekket?

Avslutning

Hvilke områder er dere mest fornøyd med i forhold til det inkluderingsarbeidet dere jobber med?

Hvilke områder har mest utviklingspotensiale? Hva skulle til for at det skulle fungere bedre?

Vedlegg 4a Arbeidsplan 4 klasse uke 12

Navn: Kjartan

Denne uken skal vi ha A-plan i ca. 7 timer.

Må oppgaver:

Abakus s. 23, 24, 25		
Samfunnsfag: Ark (husk å lese oppgaven nøye)		
Safari s.		
Bli lest for		
Sy med bokstaver		
Skrive navnet sitt 5 ganger i skrivebok		
Valgfri aktivitet , ute (20 minutter)		
Jeg valgte: _____		

Kan oppgaver:

Spill et spill med noen i klassen		
Hva bør jeg jobbe med?		
Jeg jobbet med: _____		
Logico		

Hvordan har jeg jobbet med arbeidsplanen?

Når ble jeg ferdig med planen?

Hva var morsomt på planen denne uken?

Vedlegg 4b Arbeidsplan 4 klasse uke 12

Navn: Kontaktlærer

Denne uken skal vi ha A-plan i ca. 7 timer.

Må oppgaver:

Engelsk: Boka s. 46 og 47		
Samfunnsfag: Ark (husk å lese oppgaven nøye)		
Norsk: Les diktene. Velg et dikt. Skriv det på data. Husk å lagre på din mappe.		
Matte: oppgave: 45,46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 554, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71 og 72 på s. 19 – 25		
Løko: s. 6 og 7 i engelsk hefte		
Norsk: Jobb 20 minutter i		
Norsk: Jobb 20 minutter i		
Norsk: Skriv et dikt i skriveboka. Bruk minst 5 av disse ordene: Jente, gutt, ball, terning, kake, stor, liten, glad, sur og morsom. Bruk: Løkke/stavskrift		
Øv 2 x 5 minutter på 9 – gangen med ball. Sammen med:		
Valgfri aktivitet , ute (20 minutter) Jeg valgte: _____		

Kan oppgaver:

Gangehefte 20 minutter		
Spill et spill med noen i klassen		
Hva bør jeg jobbe med? Jeg jobbet med: _____		
Løko:		

Hvordan har jeg jobbet med arbeidsplanen?

Når ble jeg ferdig med planen?

Hva var morsomt på planen denne uken?