

Annerledes og ensom?

Undersøkelse av sosial inkludering av en elev med generelle lærevansker. En casestudie.

Ane Fredrikke Sunde Strand



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2008

Sammendrag

Betegnelsen generelle lærevansker indikerer en forsinket utvikling på de fleste utviklingsområdene, og innebærer mangelfull eller forsinket kognitiv utvikling (Raghavan og Patel, 2005). Vanskene er av generell karakter og vil føre til lavere fungering enn aldersforventet på flere områder (Ekeberg og Holmberg, 2004). Generelle lærevansker kan betraktes som en paraplybetegnelse for mange ulike vansker av ulik art, og derfor er det vanskelig å komme med en klar definisjon av begrepet (Eckhoff, 1999).

Begrepet integrering dukket opp i Norge på 1960-tallet. På 1990-tallet overtok begrepet inkludering i undervisningssammenheng (Dalen, 2006). Mens integrering handlet om å tilpasse eleven i skolen, innebærer inkludering at skolen tilpasser seg mangfoldet i elevgruppen (Nes, Skogen og Strømstad, 2004; Strømstad, 2004). En fysisk inkludering av elever følges ikke automatisk av en sosial inkludering, og elever som får mye av opplæringstilbudet sitt utenfor klassefellesskapet, ser også ut til i stor grad å falle utenfor det sosiale fellesskapet i klassen (Strømstad, 2004; Engan mfl., 2006). Bronfenbrenners (1979) økologiske modell illustrerer sammenhengen mellom hendelser i løpet av skoledagen og hendelser på fritiden.

Problemstilling for prosjektet er:

Hvordan fungerer den sosiale inkluderingen på skolen for en elev med generelle lærevansker?

Undersøkelsen er gjennomført som en casestudie og metode for innsamling av data har vært semistrukturert intervju. Hensikten har vært å oppnå økt innsikt i forhold som kan fremme eller hemme sosial inkludering av en elev med generelle lærevansker tilhørende nærskolen. Eleven har et sammensatt problembilde, men har ingen annen diagnose enn betegnelsen generelle lærevansker. Jeg har snakket med elevens foreldre, storebror og kontaktlærer. Kontaktlærer er fritatt fra taushetsplikten

angående denne eleven. Å snakke med personer med ulike innfallsvinkel og tilknytning til samme tilfelle, har gitt meg mulighet til å utdype samme sak fra ulike synsvinkler.

Resultatene fra undersøkelsen viser at mye av opplæringstilbudet for gutten gies utenfor klassefellesskapet. Nye tiltak planlagt fremover er også foreslått utenfor klassen. Det fremkommer gjennom de ulike intervjuene at gutten er mye alene. Han går stort sett alene i friminuttene, og sosialt samspill med klassekamerater finner stort sett sted hvis han blir plassert på gruppe sammen med dem av lærer. Kontakten med klassekamerater på fritiden er fraværende. Her understreker allikevel både foreldre, bror og kontaktlærer at gutten ikke ser ut til å være særlig interessert i sosialt samvær med jevnaldrende.

Mye kan tyde på at skolens innsats i inkluderingsarbeidet påvirker både guttens evne til sosialt samspill med jevnaldrende klassekamerater, og medelevers interesse for sosialt samspill med gutten.

En elev med et sammensatt problembilde som denne eleven, vil i alle tilfeller representere en stor utfordring for skolen når det gjelder å tilrettelegge for tilpasset opplæring og sosial inkludering. Uansett innsats fra skolens side, vil det være krevende å inkludere en elev som viser liten interesse for sosial interaksjon med andre jevngamle medelever. Også hensynet til medelevene må tas i betraktning her. Selv om full sosial inkludering kanskje ikke vil være realistisk å oppnå i tilfeller som dette, er det viktig at skolen gjennom organisering av undervisning og skolehverdag ikke gir slipp på det som en overordnet målsetting for håndtering av denne gruppen elever.

Forord

Det er litt rart å skulle sette punktum for en oppgave som har preget livet mitt så lenge, men det føles også riktig å gi den fra seg nå og fullt ut kunne konsentrere seg om praksisfeltet.

Aller først vil jeg takke informantene mine. Uten dere hadde ikke denne undersøkelsen vært mulig å gjennomføre. Takk for at dere slapp meg så tett innpå, det er veldig modig gjort!

Jeg vil takke mine gode kolleger i verdens hyggeligste team for god velvilje og oppmuntrende ord.

Videre vil jeg takke venner og familie som har støttet meg, oppmuntret meg og holdt ut med meg i denne perioden.

Takk til mamma og pappa for gode samtaler og diskusjoner underveis.

Tone, hva skulle jeg gjort uten din edb-kompetanse?

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min veileder Heidi Mjelve. Takk for all hjelp, støtte og oppmuntring, takk for din tålmodighet, takk for gode inspirerende samtaler og god faglig tilbakemelding.

Oslo, 9. november 2008

Ane F. Sunde Strand

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROSJEKTETS HENSIKT	8
1.2 VALG AV DESIGN OG METODE	9
1.3 AVGRENSNING OG STRUKTUR.....	10
2. TEORI.....	12
2.1 GENERELLE LÆREVANSKER	12
2.1.1 Begrepsavklaring og forekomst	13
2.1.2 Årsak.....	14
2.2 INKLUDERING.....	15
2.2.1 Blom-komiteen	15
2.2.2 Fra integrering til inkludering.....	16
2.2.3 Salamanca-erklæringen og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97	17
2.2.4 Kunnskapsløftet.....	19
2.2.5 Spesialundervisning, sosial inkludering og tilpasset opplæring.....	19
2.2.6 Sammenhengen mellom skole og fritid ut fra Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. 23	
2.2.7 Sosial inkludering og faglig opplæring – kryssende hensyn med innebygde motsetninger eller målsettinger som lar seg forene?.....	25
3. METODE.....	28
3.1 VALG AV METODE	28
3.1.1 Design.....	29
3.1.2 Intervju.....	31
3.2 FORDOMMER OG FORFORSTÅELSE.....	32
3.3 OPPBYGGING OG UTFORMING AV INTERVJUGUIDEN.....	33
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	34
3.4.1 Undersøkelsen utvalg.....	34
3.4.2 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen	36
3.4.3 Transkripsjon	37

3.4.4	<i>Etiske refleksjoner</i>	37
3.5	UNDERSØKELSENS RELIABILITET OG VALIDITET	40
3.6	ANALYSE AV DATAMATERIALET	45
4.	RESULTATER OG DRØFTING	48
4.1	BESKRIVELSE AV GUTTEN.....	49
4.1.1	<i>Utredning og diagnose</i>	50
4.1.2	<i>Å skulle beskrive guttens vansker for utenforstående</i>	51
4.1.3	<i>Personlighet og temperament</i>	52
4.2	TILTAK I FORHOLD TIL SOSIAL INKLUDERING.	54
4.2.1	<i>Utfordringer i inkluderingsarbeidet</i>	55
4.2.2	<i>Nåværende tiltak for å tilrettelegge skolehverdagen</i>	56
4.2.3	<i>Nye tiltak på vei</i>	57
4.2.4	<i>Ønsker for bedre tilrettelegging</i>	59
4.2.5	<i>Spesialscole – spesialklasse eller inkludering i vanlig klasse?</i>	64
4.3	SAMSPILL/VENNSKAP/TRIVSEL.....	65
4.3.1	<i>Kontakten med medelever/klassekamerater</i>	66
4.3.2	<i>Trivsel på skolen</i>	68
4.3.3	<i>Har medelevene innsikt i guttens situasjon?</i>	70
4.4	FRITID.	72
4.4.1	<i>Interesser og aktiviteter i fritiden</i>	72
4.4.2	<i>Samvær med barn i fritiden</i>	75
4.5	OPPSUMMERING.	80
5.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	82
5.1	UNDERSØKELSENS UTVALG, DESIGN OG METODE FOR DATAINNSAMLING.	82
5.2	DE VIKTIGSTE FUNNENE I LYS AV KUNNSKAPSLØFTET 2006.	83
5.3	BEHOV FOR VIDERE UNDERSØKELSER INNEN FAGOMRÅDET?	84
	KILDELISTE	86
	VEDLEGG	88
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	88
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	89
	VEDLEGG 3: FRITAK FRA TAUSHETSPLIKT	90

1. Innledning

Jeg vil i dette prosjektet rette oppmerksomheten mot inkludering i skolen av elever med generelle lærevansker.

Generelle lærevansker er et samlebegrep som blant annet innbefatter utviklingshemning. Det er ingen diagnose (Tvedt og Johnsen, 2003). Generelle lærevansker indikerer innlæringsvansker på de fleste utviklingsområder. Lærevanskene vil påvirke de fleste av fagområdene på skolen. Vanskene er av generell karakter, og flere områder innefor utvikling og læring vil bli berørt. (Ekeberg og Holmberg, 2004). Ved generelle lærevansker er det samsvar mellom elevens generelle evnenivå og skoleprestasjoner (Eckhoff, 1999).

Da Blomutvalget i 1970 –71 forberedte og innstilte et felles lovverk for alle i skolepliktig alder, var integrering et bindende siktemål ved tilrettlagt opplæring. Integrering var mer enn en organisatorisk prosess, det skulle også legges vekt på det sosiale aspektet (Dalen, 2006).

Begrepet integrering har, i spesialpedagogikken, de siste årene blitt erstattet med begrepet inkludering. Begrepet inkludering viser i større grad at det er fellesskapet som må tilpasses alle individer, mens begrepet integrering snarere handlet om å tilpasse et individ til et allerede fastlåst fellesskap. Inkludering er en prosess det må jobbes kontinuerlig med og for, og den må stadig evalueres og korrigeres.

Betegnelsen inkludering brukes av mange utelukkende i forbindelse med elever med spesielle behov. Den inkluderende skole skal imidlertid favne alle, og målet er å fremme læring og deltakelse i et faglig fellesskap for alle elever (Strømstad, 2004). Dalen (2006) påpeker at inkluderingen i praksis ofte ikke er mer enn fysisk plassering, og at de sosiale og pedagogiske behovene til eleven ofte blir oversett. Hun etterlyser større innsats fra skolens side i arbeidet med den sosiale inkluderingen, blant annet i et tverretattlig samarbeid om fritidsaktiviteter.

Opplæringslova (28.11.2006) understreker skolens ansvar for arbeidet med å fremme ”...eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør” (kapittel 9, §9a-3).

1.1 Bakgrunn for valg av tema og prosjektets hensikt

Hovedtema for mitt prosjekt er den sosiale inkluderingen av en elev med generelle lærevansker, som får sitt skoletilbud i nærskolen. Jeg har valgt dette tema fordi denne gruppen elever opptar meg. Deres situasjon, både faglig og sosialt, har også vært gjenstand for til dels store omveltninger de siste årene. Spesielt med innføringen av Kunnskapsløftet høsten 2006, har debatten om denne kategorien elevers plass i skoleverket blusset opp igjen. Forholdet rundt både faglig og sosial inkludering av elever med særskilte behov er blitt sterkt diskutert i media gjennom forskjellige leser- og debattinnlegg. En elev med vansker på områdene sosial tilpasning og faglig kunnskapstilegnelse kan lett bli veldig synlig i en klasse som ellers består av såkalt ”normalfungerende” elever. Dette kan igjen bidra til at eleven bli stående utenfor klassefelleskapet. Derfor har skolen her en viktig oppgave.

Hensikten med prosjektet er økt innsikt i situasjonen rundt sosial inkludering av elever med generelle lærevansker i nærskolen. For å oppnå dette har jeg gått i dybden i en enkeltsak, og ut fra informantenes eget perspektiv forsøkt å skildre hvordan de opplever at den sosiale delen av inkluderingen fungerer i praksis. Jeg har fulgt en gutt som er elev på barnetrinnet på nærskolen sin. Han har et sammensatt problembilde, men har formelt ingen annen diagnose enn betegnelsen generelle lærevansker. Ved å intervjuer denne guttens foreldre, bror og kontaktlærer, sitter jeg med informanter som har ulik tilknytning til situasjonen jeg vil belyse. Dette gir en unik mulighet til å utdype samme sak fra forskjellige hold.

Med dette som utgangspunkt, er problemstillingen for denne masteroppgaven formulert på følgende måte:

Hvordan fungerer den sosiale inkluderingen på skolen for en elev med generelle lærevansker?

For å besvare denne problemstillingen er følgende underspørsmål vektlagt:

- Hva gjøres på skolen for å inkludere en elev med generelle lærevansker?
- Hva er foreldrenes opplevelse av skolens arbeid i forhold til sosial inkludering?
- Hva er de ulike informantenes opplevelse av hvordan gutten har det sosialt?
- Ser skolesituasjonen ut til å påvirke fritiden?

Ved å stille disse spørsmålene, håper jeg å kunne formidle et inntrykk av hvordan eleven fungerer sosialt i nærskolen.

1.2 Valg av design og metode

Jeg har valgt å gjennomføre denne undersøkelsen som en casestudie. Casestudier brukes for å belyse et fenomen eller et tilfelle. Casestudier egner seg derfor ved forskning på enkeltindivider (Skogen, 2006; Borg, Gall og Gall, 2006). Når man benytter seg av casestudier, er det en fordel å benytte flere ulike metoder for datainnsamling, metodetriangulering, for best mulig få belyst fenomenet du studerer (Skogen, 2006). Et masteroppgaveprosjekt er imidlertid en relativt begrenset studie, og som studenter er vi blitt rådet til å holde oss til én metode for innsamling av data.

Datainnsamlingen er gjort gjennom semistrukturert intervju, og med bruk av en intervjuguide. Intervjuguiden rommer spørsmål delt inn etter de ulike emnene jeg har søkt informasjon om, for å belyse problemstillingen. Oppgaven er basert på informasjon fra foreldrene, bror og kontaktlæreren til eleven jeg skriver om.

Informantene har blitt intervjuet hver for seg. En felles intervjuguide er utarbeidet, selv om informantene har ulik innfallsvinkel, da et semistrukturert intervju allikevel gir rom for oppfølgingsspørsmål og muligheter til å forfølge tanker informantene presenterer under intervjuet.

1.3 Avgrensning og struktur

Oppgaven er delt inn i fem kapitler med egne underkapitler. I teorikapittelet, kapittel 2, vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning på områdene generelle lærevansker og inkludering. Jeg vil kort presentere begrepet generelle lærevansker. Jeg vil se på begrepsavklaring og forekomst, samt mulige årsaksforklaringer. Hovedtyngden i teorikapittelet vil allikevel ligge på inkludering. Jeg vil kort presentere den historiske utviklingen fra integrering til inkludering i den norske skolen, og hva den innebærer i praksis. Deretter vil jeg se på Salamanca-erklæringen og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97. Jeg har prioritert L97 fremfor Kunnskapsløftet, da gutten har hatt mesteparten av sin skolehverdag under L97. Jeg vil også komme inn på tilpasset opplæring, da det gjerne er en forutsetning for et vellykket inkluderingsarbeid. Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell vil bli benyttet for å illustrere relasjonen mellom skole og fritid. Ytterligere avgrensning vil bli gjort i kapittel 2.

I kapittel 3 vil jeg presentere design og metode benyttet i dette prosjektet. Jeg vil også presentere analysemetode og utfordringer knyttet til etikk, samt reliabilitet og validitet i dette prosjektet. Ytterligere avgrensning vil bli gjort i kapittel 3.

I kapittel 4 presenteres resultatene fra undersøkelsen min. Presentasjon av data er delt inn i kategorier etter intervjuguiden. Hvert emne vil bli etterfulgt av en drøfting. Til slutt i kapittelet vil jeg også forsøke å sammenfatte og oppsummere de viktigste funnene og drøfte dem.

I avslutningskapitlet, kapittel 5, vil jeg kortfattet se guttens situasjon i lys av Kunnskapsløftet 2006 for å danne et bilde av hvordan situasjonen hans kan bli fremover, og hva skolen kan bli stilt overfor av nye utfordringer i den forbindelse. Jeg vil også oppsummere resultatene og prøve å si noe om de kan gi et grunnlag for å mene noe om behovet for videre undersøkelser innen fagområdet.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere den teoretiske og empiriske bakgrunnen for mitt prosjekt. Først vil jeg gi en kort presentasjon av begrepet generelle lærevansker, hva det innebærer, eventuelle årsaker og forekomst. Deretter vil jeg ta for meg området inkludering i skolen, hvor hovedvekten vil ligge. Jeg vil foreta et kort historisk tilbakeblikk, fra integrerings- til inkluderingstenkning, for å få en bedre forståelse av inkluderingsbegrepet, slik vi arbeider i dag. Jeg har valgt å konsentrere meg om Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97 og ikke Kunnskapsløftet. Gutten jeg skriver om har hatt mesteparten av skolehverdagen sin mens L97 har vært gjeldende. Jeg vil også bruke Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell for å tydeliggjøre den nære sammenhengen mellom skolehverdagen og fritiden.

2.1 Generelle lærevansker

Termen generelle lærevansker indikerer en signifikant forsinket utvikling som gir seg utslag på de fleste utviklingsområdene, og som innebærer en forsinket eller mangelfull utvikling av kognitive evner (Raghavan og Patel, 2005). I skolesammenheng er lærevanskene til stede uavhengig av fag, og de vil påvirke de fleste av fagområdene på skolen. Som betegnelse tilsier er vanskene av generell karakter, og eleven vil fungere lavere enn forventet ut fra alder på flere områder innenfor utvikling og læring. Generelle lærevansker innebærer dårlige forutsetninger for læring og vil vanskeliggjøre et godt utbytte av ordinær opplæring. Et kjennetegn på generelle lærevansker er blant annet dårlig begreps- og språkforståelse (Ekeberg og Holmberg, 2004). Ved generelle lærevansker er det samsvar mellom lavere prestasjoner i skolefagene og elevens evnenivå generelt, i motsetning til spesifikke

lærevansker hvor det generelle evnenivået er høyere enn på de spesifikke problemområdene (Eckhoff, 1999).

2.1.1 Begrepsavklaring og forekomst

Å komme med en klar definisjon av begrepet generelle lærevansker er ikke så enkelt. Dette skyldes blant annet motstridende forklaringer innenfor faglitteraturen. Dessuten er elever med generelle lærevansker en stor og sammensatt gruppe med mange ulike diagnoser og problemområder (Eckhoff, 1999).

Generelle lærevansker er ingen diagnose. Mange fagpersoner benytter generelle lærevansker som et samlebegrep, en paraplybetegnelse, med ulike undergrupper. De forskjellige undergruppene representerer ulike vansker på ulike områder, av ulik art og grad. Lærevanskebegrepet dekker innlæringsproblemer som følge av ulike funksjonsavvik som blant annet utviklingshemning, ulike sanseskader og hjerneskader (Eckhoff, 1999; Tvedt og Johnsen, 2003).

Både elever med generelle lærevansker og elever med utviklingshemning har problemer med læring på flere av livets områder. Derfor betrakter mange de nevnte begrepene som to sider av samme sak. Det er også derfor vanskelig å vite med sikkerhet hva ulike fagfolk legger i begrepet når de inndeler elever i de ulike gruppene. Eckhoff (1999) velger å bruke betegnelsen generelle lærevansker på elevgruppen som befinner seg i området mellom utviklingshemning og såkalt normalfungerende.

Det er vanskelig både å gi en konkret definisjon av begrepet generelle lærevansker og å anslå hvor mange som befinner seg innenfor denne gruppen. Også dette kan til dels forklares med at det finnes ulike oppfatninger innenfor fagmiljøet av hva som inngår i begrepet. Det byr altså på utfordringer når man skal gi en god og dekkende

beskrivelse av en så uensartet gruppe mennesker med en såpass lite enhetlig problematikk (Eckhoff, 1999).

Det blir ofte sagt at elever med generelle lærevansker befinner seg i en gråsoner, i grenseområdet mellom utviklingshemning og normalt begavet. Det er en gruppe elever som har vansker i de fleste skolefagene. I og med at elevene befinner seg i denne gråsonen, mener Eckhoff (1999) det kan være nødvendig å stille spørsmål ved om de er en oversett gruppe i skolen.

2.1.2 Årsak

For at vi skal kunne nyttiggjøre oss informasjon, må vi blant annet ha evne til å huske. Vi må også ha evnen til problemløsning, resonnering, vurdering og klassifisering. Har man vansker innenfor noen av disse områdene, vil man også ha vansker med å lære. Jo flere av områdene vanskene omfatter, jo større vil innlæringsvanskene være (Eckhoff, 1999).

Årsaken til generelle lærevansker kan være flere. Ekeberg og Holmberg (2004) nevner lavt utviklingsnivå, forsinket utvikling og hjerneskade som ulike mulige årsaksforklaringer. Eckhoff (1999) peker på at årsakene kan skyldes miljø eller emosjonelle vansker hos eleven, men at det vanligvis skyldes svikt i kognitive funksjoner som språk, persepsjon, hukommelse og konsentrasjon. Det må vanligvis være flere sammenfallende faktorer som bidrar til generelle lærevansker.

Eckhoff (1999) påpeker at jo bedre tiltak som blir satt i verk for at en elev med generelle lærevansker skal få hjelp emosjonelt og sosialt, i forhold til å gi trygghet, stabilitet og tilpasset opplegg, jo bedre muligheter for utvikling og læring vil eleven ha.

2.2 Inkludering

Begrepet integrering kom inn i det norske språk i forbindelse med debatten om undervisningstilbud for mennesker med funksjonshemninger på slutten av 1960-tallet. Begrepet inkludering overtok i undervisningssammenheng på 1990-tallet i forbindelse med tilrettelagt opplæring av mennesker med funksjonshemning (Dalen, 2006).

Mens man i skolesammenheng benyttet begrepet integrering, ble normaliseringsbegrepet brukt for å beskrive lignende tiltak i samfunnet ellers. Hva integrering, senere inkludering, betyr i praksis, er blitt bredt diskutert både her hjemme og i utlandet (Nes, Skogen og Strømstad, 2004; Strømstad, 2004).

2.2.1 Blom-komiteen

Integreringstanken kom til Norge på 1960-tallet, og i 1975 ble Spesialscoleloven og Grunnskoleloven slått sammen til en felles lov med kommunen som ansvarlig instans for all undervisning. På slutten av 1980-tallet kom retten til å gå på nærskolen og retten til å tilhøre en klasse som ikke var inndelt etter etnisk tilhørighet, kjønn eller faglig nivå. De statlige spesialskolene eksisterte fram til 1991. Døveskolene var de eneste spesialskolene som ikke ble avviklet (Nes mfl., 2004; Engan, Tøssebro og Ytterhus, 2006).

I spesialpedagogisk sammenheng ble begrepet integrering først brukt i forbindelse med opplæringstilbud til funksjonshemmede tilknyttet det ordinære undervisningstilbudet. Dette var i stor grad en fysisk integrering uten stor vekt på en tilpasset opplæring og sosial interaksjon med medelever. Det ble etterhvert en del oppmerksomhet rundt nødvendigheten av at også sosiale og pedagogiske behov måtte ivaretas. I forkant av sammenslåingen av Grunnskoleloven og Spesialscoleloven i 1975, ble det satt ned en komité kalt Blom-komiteen etter komiteens leder, for å

drøfte integreringsbegrepet (Nes mfl., 2004; Dalen, 2006). I 1970-71 forberedte og innstilte Blom-komiteen et felles lovverk for alle barn i skolepliktig alder, og her ble integreringsbegrepet drøftet omfattende. Det ble presisert at integrering var mer enn en geografisk plassering, og komiteen presenterte tre kriterier å definere integreringsbegrepet ut fra (Dalen, 2006, s. 25):

- Tilhørighet i et sosialt fellesskap
- Delaktighet i fellesskapets goder
- Medansvar for oppgaver og forpliktelser

Blom-komiteen understreker i sin innstilling at det skal være forståelse med hensyn til ulikheter og forskjeller mellom elever. Det blir allikevel tatt et forbehold om at integreringen av funksjonshemmede elever ikke må gå ut over den vanlige undervisningen. Dette forbeholdet gjenspeiler et syn på skole og undervisning som umulig å tilpasse og forandre; det er ikke skolens eller lærernes undervisningsopplegg som skal tilpasses og endres, det er den funksjonshemmede eleven som må endre seg hvis hun/han skal bli integrert. Dette synet ser ut til å ha preget mye av integreringsarbeidet (Nes mfl., 2004; Strømstad, 2004).

2.2.2 Fra integrering til inkludering

Integrering dreide seg i stor grad om å integrere elever med særskilte behov i et skolesystem som de egentlig ikke passet inn i fordi skolen ikke har tilpasset seg disse elevenes behov (Strømstad, 2004).

Formuleringen *inkluderende skole* dukket i Norge opp for første gang i forbindelse med forarbeidet til L97. Det ble lovfestet at den norske skolen skulle være en inkluderende skole, men selve begrepet inkludering ble ikke avklart. L97 er ikke tydelig på hvordan inkluderingsbegrepet skal forstås. Dette er ikke enestående i

Norge, også i utenlandsk litteratur på området råder det uenighet om begrepets betydning og innhold. Det er allikevel enighet blant flere fagfolk om at begrepet inkludering i større grad sier noe om at skolen som system skal forandres og tilpasses mangfoldet av elever og den enkelte elevs behov, der tidligere begrepet integrering mer representerer en tilpasning av eleven inn i systemet (Strømstad, 2004).

Med overgangen fra integrering til inkludering er det uenighet om begrepsinnholdet er et annet eller om det rett og slett bare handler om et skifte av term. Det er allikevel et flertall av fagfolk som skiller tydelig mellom begrepene. Der integrering handlet om å tilpasse en gruppe elever til skolen, handler inkludering om å tilpasse skolen til gruppa. Det stilles med andre ord større krav til inkluderingsbegrepet enn det gjør til integreringsbegrepet. Integrering dreier seg i stor grad bare om en fysisk plassering av en elev i skolen, mens inkludering også stiller krav til et godt opplæringstilbud til eleven. Inkludering er derfor en prosess der skole og samfunn må enders og tilpasses for bedre å kunne legge til rette for deltakelse fra mangfoldet i befolkningen (Nes mfl., 2004; Strømstad, 2004).

2.2.3 Salamanca-erklæringen og Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen - L97

I 1994 ble Verdenskonferansen i Salamanca arrangert i regi av UNESCO og UNICEF. På dagsorden sto opplæring av barn med spesielle behov. Resultatet av konferansen var blant annet en handlingsplan, Salamanca-erklæringen, som har hatt stor betydning for utforming av inkluderende opplæringstilbud for barn og unge over hele verden (Dalen, 2006; Nes mfl., 2004). Her i Norge har L97 mange likhetstrekk med Salamanca-erklæringen hva gjelder krav til en inkluderende skolehverdag. Den norske betydningen av begrepet inkludering, ligger tett opp til Salamanca-erklæringen, der det sies at alle i så stor grad som mulig, skal få skolefaglig opplæring innenfor et fellesskap, men med rom for andre løsninger. I den norske skolen er det

muligheter for å plassere elever utenfor klasserommet. Dette er et tegn på at skolen ikke klarer å gi et tilpasset opplæringstilbud til alle elever, men de klarer det til de fleste(Nes mfl., 2004).

Den generelle delen av L97 er overordnet fagplanen, og i den generelle delen stilles det krav til tilpasning (Nes mfl., 2004). I L97 (1996) påpekes det at det er prinsippet om enhetsskolen som skal ligge til grunn for grunnskolen. Enhetsskolen representerer et samordnet skolesystem som inkluderer alle grupper, med tilpasset og likeverdig opplæring, og et felles læreplanverk som grunnlag. En av skolens oppgaver er å legge til rette for et fellesskap mellom elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger. Elevene skal lære sammen og fungere sammen, uavhengig av ulikheter på områder som kjønn, religion og funksjonsevne. Tilpasning blir derfor et nøkkelord for undervisningen. Alle elever, både de flinke og de med spesielle behov, skal i henhold til prinsippet om tilpasset opplæring, møte utfordringer på skolen i forhold til deres forutsetninger. Dette er den eneste måten skolen kan gi alle elever et likeverdig tilbud. Tilbudet blir først likeverdig når det sees i sammenheng med de individuelle forutsetningene hos eleven. Dette stiller store krav til alle aspekter innenfor læring. Både læremidler, organisering og arbeidsmetoder må tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger.

I L97 (1996) uttrykkes det at også elever med spesielle behov innen opplæring, skal være en del av et faglig, kulturelt og sosialt fellesskap på lik linje med andre elever. Dette innebærer at alle elever i utgangspunktet skal være tilknyttet nærskolen hvor de igjen skal tilhøre et klassefellesskap. Her understrekes nødvendigheten av et godt foreldresamarbeid for å sikre et best mulig tilbud for eleven. Det blir også lagt vekt på sammenhengen mellom å lære i et fellesskap og det å senere kunne ta del i samfunnet som aktive medlemmer.

I dag skal det overordnede målet være en inkluderende opplæring med plass til alle elever hvor det er skolen, i tillegg til undervisningen i seg selv, som må tilpasses for å romme mangfoldet av elever (Dalen, 2006).

2.2.4 Kunnskapsløftet

I generell del i Læreplan for grunnopplæringen - Kunnskapsløftet (2005) sies det at skolen skal ha plass til alle. For læreren innebærer dette at hver enkelt elev skal få en undervisning tilpasset eget utviklingsnivå, så vel som alder og fag. Dette kan ifølge kunnskapsløftet oppnås ved et bredt pedagogisk opplegg som favner alle elevene. Uensartetheten i skolen skal sees på som en ressurs, og ordet solidaritet blir trukket inn.

Blant målene på Læringsplakaten til Kunnskapsløftet (2005) finner vi igjen ord som samarbeid, sosial kompetanse, tilpasset opplæring, psykososialt læringsmiljø, læring, helse og trivsel.

2.2.5 Spesialundervisning, sosial inkludering og tilpasset opplæring

”Integrering” kom i stor grad til å handle om plassering av eleven med spesielle behov i en nærmest uforandret skole. Med begrepet inkludering stilles det større krav til at skolen endres. Den må fungere som et system som favner alle elevgrupper. Inkludering gjelder alle elever, både de såkalt ”normalfungerende” og elevene med spesielle behov (Nes mfl., 2004). Engan mfl. (2006) understreker at det ikke er nok å flytte en elev inn i klassen for å lykkes med inkludering, man må også gjøre noe med skolen som system for å tilpasse den mangfoldet i elevgruppen.

Både Nes mfl. (2004) og Dalen (2006) påpeker at inkludering er en prosess. Det er et mål som aldri nås til fulle, og derfor vil det være feil å si at en skole er blitt inkluderende. Inkludering er et mål å strekke seg etter, det er et dynamisk begrep som

beskriver en kontinuerlig prosess. Inkludering er altså et mål vi til en hver tid må søke å oppnå, men som vi aldri vil kunne si er helt oppfylt.

Monica Dalen (2006) trekker frem flere forskningsresultater, fra blant annet Ekeberg og Tronvoll tidlig på 1990-tallet, som tyder på at elever med særskilte behov er svært utsatt for sosial isolasjon i skolehverdagen. Til tross for deltakelse i klasseaktiviteter, er det en utfordring å få til et sosialt samspill mellom disse elevene og klassekameratene. Vanskene ser ut til å ekspandere i takt med stigende klassetrinn; gapet mellom "normaleleven" og eleven med særskilte behov øker med økende alder.

Strømstad (2004) peker på utfordringene det fører med seg hvis arbeidet med inkluderingen i skolen stopper opp etter at den geografiske plasseringen av eleven er ordnet. Inkludering forutsetter en erkjennelse og anerkjennelse av variasjon og mangfold blant mennesker. En fysisk inkludering av elever, fører ikke automatisk med seg en sosial inkludering. At alle elevene fysisk er plassert sammen er ikke nok til at tilhørighet og samspill for alle vil oppstå. Tanken om at den sosiale integreringen nærmest ville skje av seg selv så snart det geografiske var på plass, ser allikevel ut til å ha preget hvertfall den tidlige integreringsfasen. Strømstad (2004) og Dalen (2006) mener at det i Norge de siste årene har vært økt oppmerksomhet rundt det sosiale, i takt med at inkluderingsbegrepet har overtatt for integreringsbegrepet.

Et sosialt og kulturelt fellesskap for alle elever innebærer muligheten til å lære sammen med andre, i fellesskap i klasserom og grupper, i friminuttet, på utflukter og ekskursjoner osv. Skolen har ansvar for å skape et miljø hvor alle opplever at de hører til (Strømstad, 2004).

Selv om integrering og inkludering dreier seg om flere grupper i samfunnet og i skolen, er det først og fremst i forbindelse med arbeid med mennesker med ulike funksjonshemninger at begrepene har blitt brukt (Nes mfl., 2004). I Norge opereres det blant annet med begrepene tilpasset opplæring og en skole for alle. Nes mfl. (2004, s. 40) og Strømstad (2004, s. 132) tar til orde for å erstatte bruken av inkluderingsbegrepet til fordel for "... tilpasset opplæring i en skole for alle". Slik

mener de det vil skape større klarhet i hva hensikten med inkluderingsprinsippet er; det gjelder alle lever uansett behov, fremfor tilpasning av en liten gruppe i et allerede eksisterende og bundet system. Når det er et behov for å kartlegge hvem den inkluderende skolen er ment for, illustrerer det at den ikke kan være for alle (Nes mfl., 2004). Det blir galt å snakke om at noen skal inkluderes i skolen, fordi det er skolen som skal være inkluderende og ha et tilbud til samtlige elever til en hver tid.

Engan mfl. (2006) peker på fordelene med å gå i nærskolen. Å gå på samme skole som barna i nærmiljøet gjør at du blir bedre kjent med nabobarna og er mer til stede når fritidsaktiviteter planlegges i løpet av skoledagen. Enkelte foreldre mener nærskolen ikke gir barnet deres et tilstrekkelig godt tilbud, verken pedagogisk eller sosialt. De er bekymret over at barnet faller utenfor både i undervisningen og i det sosiale samspeillet mellom elevene, at barnet virker ensomt og kanskje til og med blir mobbet. Selv om alle barn har rett til å gå i nærskolen, står foreldrene fritt til å søke barnet inn på en annen skole. De får også støtte av enkelte fagfolk som peker på at et mislykket inkluderingsforsøk går ut over dem som egentlig skulle ha glede av det.

Ytterhus (2006) peker på at noe av det som skaper økte vansker for sosial deltakelse etterhvert som barnet med generelle lærevansker blir eldre, er at de samtidig skiller seg mer og mer fra sine jevnaldrende både i forhold til atferd og interesse. Mens mange mener den beste veien mot inkludering er å fremheve likheten mellom mennesker uavhengig av funksjonsnivå, mener Dalen (2006) det vil være gunstigere å understreke forskjellene mellom mennesker og det at noen trenger ekstra hjelp. Hun snakker om en aksepterende holdning som vil bidra til nettopp akseptering av at enkelte mennesker har spesielle behov. Det motsatte, en fornektende holdning, vil derimot kunne føre til en usynliggjøring av personer.

Ved de fleste skoler i dag er det egne spesialpedagogiske team som organiserer og ivaretar det spesialpedagogiske tilbudet ved skolen. Hyppig brukte organiseringsformer for spesialundervisningen er ene- eller gruppetimer eller en ekstra lærer inne i klassen. Det er ulik praksis fra kommune til kommune. Ved noen skoler gis det spesialundervisning nesten utelukkende utenfor klassefellesskapet,

mens andre skoler i større grad benytter seg av ekstra lærer i klassen. Undersøkelser tyder dog på at det kan se ut til å være en viss mangel på kunnskap om hvordan man best mulig kan utnytte at man er to lærere inne i klassen samtidig (Dalen, 2006).

Kompetanse blant opplæringspersonalet og kvalitet i opplæringstilbudet går hånd i hånd. Dalen (2006) snakker om et spenningsforhold mellom områdene retten til opplæring, kvalitet på opplæringen og inkludering av elevene. Det er avgjørende at de tre områdene blir viet lik oppmerksomhet; med hovedfokus på ett av områdene vil kvaliteten på et av de andre områdene bli dårligere. Dalen (2006) understreker at spesialpedagogikken har jobbet med denne balansegangen i mange år, og har verdifull kompetanse skolen kan ha god nytte av.

I utgangspunktet skal opplæringen for hver enkelt elev foregå innenfor klasse- eller gruppefellesskapet. Tilpasset opplæring innebærer at opplæringen tilpasses elevenes ulike evnenivå for å sikre at alle mottar undervisning innenfor et inkluderende miljø (Berg og Nes, 2007). Derfor er tilpasset opplæring et begrep som hører naturlig sammen med inkludering i skolen.

Begrepet tilpasset opplæring har siden 1970-tallet vært i bruk i den norske skolen, og er hjemlet i Opplæringsloven. Berg og Nes (2007) hevder at begrepet, til tross for at det har vært i bruk i den norske skolen lenge, ikke er et klart begrep i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet. "Tilpasset opplæring" tolkes ikke entydig, og begrepet blir anvendt forskjellig i faglitteraturen. Det samme gjelder synet på relasjonen mellom tilpasset opplæring og andre begreper innen skolen, som for eksempel inkludering (Berg og Nes, 2007). Selv velger jeg å forstå begrepet tilpasset opplæring som et nødvendig tiltak for å oppnå inkludering i skolen av elever med særskilte behov. Inkludering innebærer deltakelse i et fellesskap, og en tilpasset opplæring tar vare på hver enkelts behov (Haug og Bachmann, 2007).

Tilpasset opplæring skal ikke sees på som et mål i seg selv, men skal anvendes som et redskap for å legge til rette for best mulig læring for elevene. Nordahl (2007) trekker fram et realisert lærings- og utviklingspotensial, gode lærere og venner og det å være

inkludert i et fellesskap som et overordnet mål for opplæringen. Han påpeker også at det i dag er mange elever som ikke har denne opplevelsen i sin skolehverdag, og at mange skoler feiler i forsøket på å tilpasse undervisningen.

2.2.6 Sammenhengen mellom skole og fritid ut fra Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Nes mfl. (2004) påpeker at inkluderingstanken i Norge også har et samfunnsperspektiv, og at skolen er barnas samfunn. Skolen har et ansvar for å samarbeide med foreldre og lokalmiljø for å fremme elevenes læring.

I og med at barn i våre dager tilbringer mer og mer tid utenfor hjemmet og mer tid på institusjoner som skole og barnehage, mener Tøssebro og Ytterhus (2006) at det samtidig stilles høyere krav til barns sosiale evner nå enn tidligere. Det blir stadig viktigere å klare å finne seg til rette blant sine jevnaldrende. For å forstå begrensninger og muligheter i et barns liv, må en også ha forståelse for det sosiale spillet som foregår mellom jevnaldrende. Tiden barna tilbringer på skolen, legger også føringer på hva barna gjør i fritiden. Mens barna er på skolen, blir ofte planene lagt for hva de skal gjøre sammen med klassekamerater etter skoletid. Barna bor i samme nærmiljø, og de man er sammen med på skolen, er en lang periode av livet de samme man er sammen med på fritiden.

Bronfenbrenner (1979) beskriver oppvekstmiljøet til barn som fire ulike systemer som henger sammen med og påvirker hverandre: the microsystem, the mesosystem, the exosystem og the macrosystem.

Mikrosystemet representerer de daglige, helt nære relasjonene til et barn. Et barn kan ha flere ulike mikrosystemer. Hjem og familie (foreldre og søsken) danner ett mikrosystem, skolen eller barnehagen danner et annet, og venner i nærmiljøet representerer også et eget mikrosystem. Mikrosystemet utgjør et nettverk av relasjoner

barnet er en del av og blir omsluttet av *mesosystemet* som representerer forbindelsen mellom de ulike mikrosystemene til et barn. Et eksempel kan være sammenhengen mellom klassen (skolen) og fritid (samvær med jevnaldrende venner) (Bronfenbrenner, 1979).

Eksosystemet representerer sosiale sammenhenger og samfunnskonstellasjoner hvor barnet ikke er direkte involvert, men som allikevel påvirker barnet. Et eksempel fra eksonivå kan være foreldrenes jobb, hvor barnet blir påvirket i den forstand at foreldre og barn er fra hverandre den perioden foreldrene er på jobb. Det øverste nivået, *makrosystemet* representerer samfunnets overordnede institusjoner deriblant regjering og storting, og samfunnets lover og normer. Ordninger og bestemmelser på makronivået påvirker de andre systemene, også på barnets mikronivå. For eksempel vil læreplaner og stortingsmeldinger (på makronivå) ha betydning for hva som skjer i klasserommet, hva slags opplæring barnet får og læringsmiljøet i klassen (mikronivå) (Bronfenbrenner, 1979).

Opplevelser og hendelser innenfor ett system, påvirker og henger sammen med hendelser i de andre systemene. Det vil si at hvordan et barns skolesituasjon og hvordan det fungerer på skolen, påvirker hvordan eleven har det hjemme eller sammen med venner på fritiden. Hvordan undervisningen foregår og hvordan skolehverdagen blir tilrettelagt for en elev, påvirker muligheten for foreldre til å følge opp hjemme. Det samme gjelder motsatt vei, alle systemene henger sammen med og påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979).

Det er alle systemene til sammen, og påvirkningen av et system på et annet, som danner barnets oppvekstmiljø. Skjer det endringer innenfor et system, vil det påvirke de andre systemene. Bronfenbrenner (1979) illustrerer derfor godt hvordan en elevs skolehverdag henger sammen med aktiviteter og hendelser utenfor skolen, og legitimerer derfor hvorfor jeg velger å trekke inn elevens fritid, fritidsaktiviteter og sosiale liv selv om problemstillingen fokuserer på inkluderingen i skolen: I hvilken grad gutten blir inkludert og fungerer på skolen, påvirker hvordan guttens liv utenfor klasserommet er.

Det er viktig for barn å ha jevnaldrende venner. Gjennom vennskap med jevnaldrende får barn muligheter til sosial sammenligning og å lære sosiale ferdigheter av hverandre. Vennskap med jevnaldrende gir grunnlag for å utvikle egen identitet, solidaritet og empati (Bø, 2004).

2.2.7 Sosial inkludering og faglig opplæring – kryssende hensyn med innebygde motsetninger eller målsettinger som lar seg forene?

Inkludering er langt mer enn å være plassert i samme klasserom, det handler også om å være deltakende i et sosialt fellesskap på skolen (Engan mfl., 2006). Et sosialt fellesskap innebærer muligheten for elevene til å lære i fellesskap med andre elever (Nes mfl., 2004).

Engan og Tøssebro (2006) understreker at det er viktig å tilhøre et sosialt miljø. De peker på at fysisk integrering også kan føre til at enkelte elever blir sosialt isolert fordi de ikke klarer å finne noen de passer sammen med. De sier også det er en tendens til økende grad av ensomhet og isolasjon etterhvert som eleven med lærevansker blir eldre.

Å tilhøre en vanlig klasse, er ikke nødvendigvis ensbetydende med å være inkludert. Her spiller det inn hvor mye du faktisk er til stede i klassen og hvor mye av tiden du tilbringer utenfor klassen, i segregerte tiltak. Samspill med medelevene og sosial kontakt er også faktorer som avgjør om du er inkludert eller ikke. Engan mfl. (2006) mener i sin undersøkelse å finne at en betydelig mengde elever som i utgangspunktet tilhører en vanlig klasse, får mye av sitt spesialpedagogiske tilbud utenfor klassen. De mener dette vitner om at skolene fremdeles er motvillige til, eller sliter med, å finne gode og inkluderende opplegg for elever med lære- eller funksjonsvansker. Retten til tilpasset opplæring gjelder alle elever, med eller uten vansker av noe slag, og er en forutsetning for en inkluderende skole (Nes mfl., 2004).

Det blir ofte fokusert på spesialundervisningen når det er snakk om inkludering. Det er bred enighet om at det er nødvendig med kunnskap om hvordan best utnytte læringspotensialet hos alle barn, både pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse er nødvendig, men det råder uenighet om hvordan spesialundervisning bør organiseres. Fra Storting, departement og regjering er det imidlertid ytret ønske om redusering av segregerte tiltak og at spesialpedagogikken i større grad innlemmes i den vanlige undervisningen (Nes mfl., 2004).

Idealet med en inkluderende skole er en tilpasset opplæring for alle, der det skal være rom for større ulikheter mellom elever. Spesialundervisning bør skje innenfor klassens rammer for å unngå at den brukes som en unnskyldning for å sende enkelte elever ut av klasserommet for enkelhets skyld. Mange mener allikevel at visse unntak er nødvendig for å kunne levere et best mulig opplæringstilbud for enkelte elever (Engan mfl., 2006).

Det har gjennom skolehistorien blitt sett på som fordelaktig med en viss grad av segregerte tiltak i opplæringstilbudet til en elev med særskilte behov. Det ser ut til å være en tendens til å sette fokus på faglig opplæring og la den sosiale inkluderingen komme litt i skyggen. Dalen (2006) peker på at den sosiale inkluderingen bør være et mål som gjelder alle elever, uansett behov, og at spesialundervisning bør bli en naturlig del av den vanlige undervisningen

De siste årene ser det ut til å være en tendens til økning av elevtallet i spesialklasser. Dette kan bidra til at arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring nedprioriteres ved enkelte skoler. Med spesialklasser ved enkelte skoler blir resultatet såkalte forsterkede skoler med kapasitet til å ta i mot elever som egentlig sogner til andre skoler (Dalen, 2006). Engan mfl. (2006) mener å se at det er lettere å få utløst ressurser til spesialpedagogisk hjelp hvis eleven er knyttet til egen spesialenhet. Dette kan være noe av grunnen til at mange skoler fremdeles har segregerte spesialpedagogiske tilbud. Engan mfl. (2006) påpeker også at Norsk forbund for Utviklingshemmete stiller seg kritiske til den økte bruken av spesialklasser og forsterkede skoler, fordi det da blir bredere praksis i å sortere elever etter evnenivå.

Monica Dalen (2006) advarer mot det hun kaller inkluderingsfellen. Hvis alt ansvaret legges på spesialpedagogikken, vil den ordinære undervisningen slippe å ta ansvar for å tilrettelegge opplæringen for alle elever.

Lærere må være oppmerksomme på at det å motta spesialpedagogisk hjelp kan virke stigmatiserende. At medelever merker at en klassekamerat trenger ekstra hjelp kan føre til at eleven blir stemplet som taper, noe som igjen påvirker elevens selvbilde (Dalen, 2006). Nes mfl. (2004) uttrykker bekymring over hvilke signaler det gir, hvilke holdninger som speiles til det å være annerledes, når enkelte klassekamerater til tider ikke er til stede i klasserommet.

Det forsøkes stadig å tilrettelegge opplæringstilbudet til hver enkelt elev innenfor klassen. Monica Dalen (2006) mener allikevel å se en økning av elever som får sitt spesialpedagogiske tilbud utenfor klasserommet. Hun mener det i alt for liten grad tas hensyn til det sosiale og pedagogiske behovet og at vi i virkeligheten ikke har kommet noe nærmere målet om en inkluderende skole. Hun etterlyser bedre innsats i arbeidet for et bedre sosialt fellesskap elevene imellom, og at det samtidig vies mer oppmerksomhet omkring et bedre tverretattlig samarbeid for å bedre det sosiale livet til elever med spesielle behov også etter skoletid/på fritiden. Dalen (2006) etterlyser nytt læringsmateriell bedre tilpasset differensiert undervisning og tilpasset opplæring for å fremme inkludering av elever med særskilte behov. Hun peker på at tiltak som fører til at elever tas ut av fellesskapet kan bidra til økt segregering. Engan og Tøssebro (2006) viser til sin egen undersøkelse hvor resultatene tyder på at elever som mottar mer av undervisningen i fellesskapet i klassen, også deltar mer i det sosiale samspillet mellom klassekamerater ellers. Barn som tilbringer mye av tiden utenfor klassen, havner også utenfor klassens sosiale fellesskap.

Både denne undersøkelsen og tankene Dalen (2006) presenterer, støtter opp om Bronfenbrenners (1979) økologiske modell. Systemer henger sammen og påvirker hverandre. Når det skjer endringer i et system (for eksempel i klassen), får det betydning for et annet system (for eksempel det sosiale fellesskapet av jevnaldrende).

3. Metode

I dette kapittelet vil valg av design og metode, utvalg og utforming av intervjuguiden bli presentert. Videre vil jeg redegjøre for selve gjennomføringen av intervjuene, jeg vil reflektere over ulike utfordringer man møter i en intervjuundersøkelse, samt vurdere undersøkelsens reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode

Hensikten med dette prosjektet er å søke økt kunnskap om, og innsikt i, forhold som kan fremme eller motvirke sosial inkludering av elever med generelle lærevansker i ”normalskolen”. For å oppnå dette har jeg gått i dybden i en enkeltsak. Jeg har snakket med flere personer som på ulikt vis er knyttet til samme sak, og vil ut fra de ulike informantenes eget perspektiv skildre hvordan de opplever at den sosiale inkluderingen fungerer i praksis.

Designet på oppgaven blir derfor casesdesign. Som metode for datainnsamling har jeg valgt å benytte semistrukturert intervju. Både valget av casesdesign og antallet informanter involvert i prosjektet, gjør at en kvalitativ tilnærming til dataene er hensiktsmessig. Et semistrukturert intervju er ideelt da det danner en ramme for samtalen, samtidig som det er muligheter for oppfølgingsspørsmål.

Ved å fokusere på en elev og i den forbindelse intervjuere elevens foreldre, bror og kontaktlærer, har jeg informanter som alle har ulik tilknytning til situasjonen jeg vil belyse. Dette mener jeg gir en unik mulighet til å utdype samme sak fra ulike synsvinkler. Gjennom innsamling og analyse av data, er målet å kartlegge og beskrive de ulike informantenes opplevelse av samme situasjon, og utforske sammenhenger, likheter og forskjeller i disse.

Hovedproblemstillingen for undersøkelsen er:

Hvordan fungerer den sosiale inkluderingen på skolen for elev med generelle lærevansker?

Følgende underspørsmål er vektlagt for å besvare denne problemstillingen:

- Hva gjøres på skolen for å inkludere en elev med generelle lærevansker?
- Hva er foreldrenes opplevelse av skolens arbeid i forhold til sosial inkludering?
- Hva er de ulike informantenes opplevelse av hvordan gutten har det sosialt?
- Ser skolesituasjonen ut til å påvirke fritiden?

Informasjon om disse forhold vil være nyttig for å danne seg et bilde av hvordan gutten fungerer sosialt i ”normalskolen”.

3.1.1 Design

Det finnes ikke noe godt norsk ord for casestudier, men kasuistikk og kasusforskning er til en viss grad blitt benyttet. Å erstatte ordet case med ”tilfelle” på norsk, vil kanskje beskrive best hensikten med en slik studie (Skogen, 2006). Jeg velger i denne oppgaven å holde meg til casebegrepet da det er det mest brukte begrepet innen forskningen, også i Norge.

Casestudier brukes til å belyse et fenomen eller et tilfelle. Casestudier egner seg godt til forskningsprosjekter hvor hensikten er å gå i dybden på en gruppe, som for eksempel en skole eller en klasse, et fenomen, som for eksempel et dataprogram, eller ved forskning på enkeltindivider. En god beskrivelse finner vi hos W. R. Borg, M. D. Gall og J. P. Gall (2006) som definerer casestudier på følgende måte: ”...the in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon” (s. 87).

Når man går i dybden i en enkeltsak, kan man spørre seg i hvor stor grad funnene kan generaliseres til å gjelde en større gruppe. Mitt formål med oppgaven er å få et helhetsperspektiv på livssituasjonen til en gutt med generelle lærevansker. Han vil da fungere som en representant for en gruppe. For meg er ikke generaliserbarheten et mål for undersøkelsen, målet er å løfte fram et eksempel på et fenomen. Ifølge Skogen (2006) er det riktig å hevde at man kan lære mye om det fenomenet man er interessert i ved å studere enkelttilfeller.

Selv om det ikke er påkrevd, er det hensiktsmessig for casesdesign at det blir benyttet kvalitative metoder for datainnsamling (Borg mfl., 2006; Skogen, 2006). Casesdesign egner seg også godt til å kombinere flere ulike metoder for datainnsamling, såkalt metodetriangulering, da det gir muligheter til å bedre belyse fenomenet du studerer (Yin, 2003; Skogen, 2006). Imidlertid er et masteroppgaveprosjekt en relativt begrenset studie, hvor det å bruke én metode for innsamling av data er mest realistisk og overkommelig.

Jeg har derfor valgt intervjuet som metode for datainnsamling. Jeg mener den metoden vil egne seg best i mitt tilfelle, da hensikten er å belyse de ulike informantenes opplevelse av samme situasjon.

Enkelte av de kravene man vanligvis stiller til en casestudie vil ikke bli oppfylt i denne oppgaven. En viktig grunn til det er at en masteroppgave er et relativt lite forskningsprosjekt. En av årsakene til at jeg ikke oppfyller alle krav til casesdesignet, er fraværet av metodetriangulering, noe Robert K. Yin (2003) mener er en forutsetning for en vellykket casestudie. Som nevnt tidligere, er det ikke rom for bruk av flere metoder innenfor et begrenset forskningsprosjekt. Jeg velger allikevel å kalle prosjektet en casestudie, da hensikten er å gå i dybden i en enkeltsak. Skogen (2006) sier også at i en begrenset studie slik som en masteroppgave, er det nødvendig å veie det ressursmessig realistiske og det ideelle opp mot hverandre. Grunnet denne begrensningen velger jeg å fokusere mest på intervjuet som min metode for datainnsamling, og lar casesdesignet komme litt mer i bakgrunnen.

3.1.2 Intervju

Kvale (2006) beskriver intervjuet som ”...en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge” (s. 17).

Innenfor forskningen er intervjuet en kvalitativ metode for datainnsamling. Det kan ikke regnes som en vanlig dialog, da forskeren har som mål å gjennom samtalen få belyst problemstillinger som er knyttet til det aktuelle forskningsprosjektet. Tema for samtalen, og gjerne også spørsmål, er blitt forberedt før intervjuet finner sted (Dalen, 2004).

Det skilles mellom ulike typer forskningsintervju, fra det åpne intervjuet hvor forskeren ikke har utformet noen spørsmål på forhånd, via det semistrukturerte intervjuet med fastsatte emner man skal innom, til det helt strukturerte hvor informanten nærmest bare trenger å svare ja/nei (Dalen, 2004; Johnsen, 2006).

Metoden for innsamling av data er semistrukturert intervju. I intervjusituasjonen benyttet jeg en intervjuguide for å komme innom alle emnene som var viktige i forhold til problemstillingen. Intervjuguiden var delt inn i de emner jeg ønsket å belyse i prosjektet, og på den måten hjalp den til å styre samtalen innenfor de relevante emneområdene (Dalen 2004).

Ved å benytte semistrukturert intervju fikk jeg rom for ”utfyllende prat” og mulighet til å forfølge interessante tanker informantene kom med under intervjuet, samtidig som jeg hadde visse retningslinjer å forholde meg til i intervjuguiden (Dalen, 2004).

Jeg benyttet båndopptaker under intervjuene, noe både Dalen (2004) og Kvale (2006) anbefaler. Ved å ta opp intervjuene på bånd, var jeg sikker på å få med alt informantene sa, samtidig som jeg var mer til stede i situasjonen og hadde bedre anledning til å observere detaljer rundt intervjusituasjonen. Det ga meg også anledning til å ta vare på informantenes eksakte uttalelser, pauser, tonefall og lignende, og jeg fikk gode sitater. Bruk av båndopptaker gav meg også mulighet til å lytte til intervjuet flere ganger, lytte etter nyanser i svarene, få med meg små detaljer,

og å stadig vende tilbake til opptaket hvis det var noe jeg synes virket uklart i det transkriberte materialet.

3.2 Fordommer og forforståelse

Man vil alltid møte informanter med visse fordommer. Fordommer er i denne sammenheng ikke nødvendigvis et negativt ladet ord, i forskningssammenheng betyr det rett og slett forforståelse. Forforståelse er de forventningene man som forsker stiller med når man møter informantene første gang. Ofte endres denne forforståelsen etter det første møtet med informantene (Fuglseth, 2006).

Jeg hadde også fordommer, min egen forforståelse, før jeg startet datainnsamlingen. Jeg hadde et generelt inntrykk av at elever med generelle lærevansker, inkludert i nærmiljøskolen ofte følte seg ensomme. Derfor var det bestemte spørsmål jeg trodde jeg visste hvordan kom til å bli besvart. Jeg hadde en forventning om at foreldrene jeg skulle snakke med hadde mye å kritisere skolen for i arbeidet med inkluderingen av barnet sitt. I stedet møtte jeg foreldre som viste stor takknemlighet for skolens arbeid, selv om foreldrene virket mer tilfredse med de segregerte tilbudene utenfor klassen ramme. Jeg trodde også at jeg i møtet med kontaktlæreren skulle høre om en skole med et bevisst og systematisk forhold til inkludering utover geografisk plassering, og at jeg skulle få en innføring i konkrete tiltak igangsatt i den anledning. Istedenfor fant jeg ut at det foreløpig ikke var gjort noe aktivt i retning sosial inkludering av gutten. På denne måten ble også min forforståelse endret etter første møte.

Under et intervju er jeg som forsker i en ansikt-til-ansikt-situasjon med informantene. Da er jeg samtidig automatisk med på å påvirke og farge det jeg undersøker, og sammen med mine informanter skapes en felles forståelsesramme. Fuglseth (2006) trekker da frem nødvendigheten av å tolke seg selv inn i tolkningsprosessen for å bli klar over hvordan man selv er med på å farge de ulike situasjonene. Avhengig av

teoretisk forankring eller forforståelsen man besitter, observerer man og ”ser” ulike ting når man betrakter det samme. Det vi observerer forstår vi påvirket av vår teoretiske kunnskap, noe som kommer til syne blant annet gjennom hvordan vi ordlegger oss når vi presenterer datamaterialet vårt (Wormnæs, 2006). Som intervjuer har jeg søkt tilgang til forståelsesverdenen til mine informanter, hvordan de opplever sin virkelighet og seg selv.

3.3 Oppbygging og utforming av intervjuguiden

I forskningsprosjekter hvor intervju blir benyttet som metode for datainnsamling, bør det utarbeides en intervjuguide med spørsmål og/eller sentrale temaer som dekker de aktuelle områdene for undersøkelsens mål. I tillegg til å inneholde de emnene man skal innom i løpet av intervjuet, kan den bestemme rekkefølgen for spørsmålene. Spørsmålene må også formuleres på en slik måte at informantene åpner seg og på den måten bidrar til et godt og fyldig datamateriale (Dalen, 2004; Kvale, 2006). Undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål dannet grunnlaget da jeg utformet spørsmål som skulle være med i intervjuguiden.

Det finnes gode og dårlige spørsmål når man utformer intervjuguiden, og etterhvert som man får erfaring som forsker blir man flinkere til å skille mellom disse. For meg som fersk forsker var det allikevel enkelte kontrollspørsmål jeg kunne stille meg selv underveis for å sørge for en så god intervjuguide som mulig ut i fra mine forutsetninger. Blant annet måtte jeg være oppmerksom på at spørsmålene jeg stilte ikke var ledende, at spørsmålene var utvedydige og klare, og at de ikke kunne oppfattes støtende eller av for privat art for informantene. Et godt spørsmål skal både bidra til å produsere kunnskap, og til å skape en god interaksjon i intervjuet (Dalen, 2004; Kvale, 2006).

Jeg hadde som overordnet målsetting for datainnsamlingen å kartlegge alle informantenes opplevelse av samme situasjon, samme fenomen. Hovedtrekkene i intervjuguiden jeg brukte var derfor like for alle informantene. Det ble allikevel stilt ulike oppfølgingsspørsmål i hvert intervju, da de tok utgangspunkt i informantenes uttalelser og svar på hovedspørsmålene skissert i intervjuguiden. Det ble også lagt ulik vekt på spørsmålene avhengig av hvilke forutsetninger intervjupersonene hadde til å svare på dem.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

I det følgende vil det bli gjort rede for utvalget av informanter og hva som lå til grunn for utvelgelsen, selve gjennomføringen av undersøkelsen, og hensynet til anonymitet og personvern.

3.4.1 Undersøkelsen utvalg

Når man benytter kvalitativ metode for innsamling av data, er det viktig at utvalget ikke blir for stort, da bearbeiding av kvalitative data er tidkrevende (Dalen, 2004).

Min hensikt med dette prosjektet er å oppnå innsikt i hvordan den sosiale inkluderingen fungerer for en elev med generelle lærevansker. Dette ønsker jeg å oppnå ved å gå i dybden av en enkeltsak og se hvordan en slik situasjon oppleves av de involverte. Meningen med studien er å belyse et problemområde, ikke løse problemet.

Gutten i undersøkelsen har generelle lærevansker med relativt store tilleggsvansker. Han blir vurdert til å ha komplekse vansker, hvor det sosiale er en spesiell utfordring. Han følger stort sett undervisning i vanlig klasse. Gutten går på mellomtrinnet i

barneskolen, en alder hvor forskjellene mellom ham og de andre jevngamle elevene begynner å bli tydelige både for ham selv, foreldrene, lærerne og medelevene. Dette gjør ham godt egnet for undersøkelsen min. Innenfor spesialpedagogikken finnes mange lignende tilfeller. Typisk for dem er at det ofte kan være vanskelig både å stille konkret diagnose, eller si noe sikkert om årsaken til tilstanden. Det er dessuten mange ganger ikke lett å vite hvordan eleven egentlig har det. Som Eckhoff (1999) sier, er det en gruppe som befinner seg i en gråson, og derfor står i fare for å bli oversett. Jeg ønsker å skildre et slikt tilfelle i et forsøk på å oppnå bedre forståelse og innsikt i dette individets liv, livskvalitet og selvinnsikt. For å belyse situasjonen til denne konkrete gutten, har jeg snakket med personer som står ham nær; mor, far, bror og kontaktlærer.

Alle informantene ble intervjuet hver for seg. Foreldre deler gjerne glæder og bekymringer for barnet sitt, men en mor og en far har ofte ulike sider de prioriterer. Derfor mente jeg det var viktig å snakke med dem begge, hver for seg. En bror vil igjen, naturlig nok, ha en helt annen opplevelse av situasjonen. Kontaktlæreren er den som har best grunnlag for å oppleve hvordan gutten er utenfor hjem- og familiekonstellasjonen. Hun har førstehåndsobservasjoner av hvordan gutten er i skolesituasjonen, hvordan han er sammen med jevngamle klassekamerater, og hvordan klassekameratene er mot ham.

Med et slikt utvalg for undersøkelsen, mener jeg at jeg vil få et godt, grundig og variert bilde av det fenomenet jeg vil forske på.

Informantene mottok et skriv med forespørsel om å delta i prosjektet før selve undersøkelsen. Forespørselen fungerte også som et informasjonsskriv med en kort presentasjon av meg og hensikten med masteroppgaven min. Jeg klargjorde at det dreide seg om en intervjuundersøkelse, og jeg gjorde rede for hva spørsmålene ville omhandle, og at det hele ville bli tatt opp på bånd. Til slutt fulgte en samtykkeerklæring hvor de kunne skrive under. Den inneholdt i tillegg mitt navn, telefonnummer og min e-postadresse hvis de skulle ha behov for nærmere informasjon.

Da foreldrene og broren stilte opp i undersøkelsen, fritok de kontaktlæreren for taushetsplikten angående gutten. Alle parter stilte villig opp til intervju, og alle var veldig interesserte i å bidra. Informantene skrev under på hver sin samtykkeerklæring.

3.4.2 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

Alle informantene ble intervjuet hver for seg. De fikk selv velge tid og sted, mitt eneste ønske var at vi skulle sitte et sted hvor vi ville være mest mulig i fred, med færrest mulig avbrytelser underveis.

Før intervjuet startet, fikk informantene informasjon om den praktiske gjennomføringen av intervjuet og ble minnet på at det skulle bli tatt opp på bånd. Jeg redegjorde for hvilke emner jeg kom til å bevege meg innom, jeg gjentok formålet med undersøkelsen og gav informanten mulighet til å komme med spørsmål hvis noe var uklart. Dette kaller Kvale (2006) for ”briefing”. Jeg gav også informantene muligheten til å reservere seg mot å svare på enkelte spørsmål hvis det var noen de fant for personlige. Under et semistrukturert intervju er det umulig å vite på forhånd hvilke vendinger samtalen vil ta, og man kan risikere at enkelte spontane oppfølgingsspørsmål vil kunne oppfattes litt for nærgående. Muligheten til å la være å svare på enkelte spørsmål ble ikke benyttet av noen av mine informanter.

Da intervjuet var over, fikk informantene anledning til å ta opp egne tanker, før intervjuet formelt ble avsluttet. Dette gav informantene mulighet til å komme med tilleggsinformasjon de mente var relevant for undersøkelsen. Dette var en del av ”debriefingen” som Kvale (2006) anbefaler ved intervjuundersøkelser.

Etter hvert intervju satte jeg meg ned og skrev en slags logg, notater over observasjoner og tanker rundt intervjusituasjonen, som et supplement til det transkriberte materialet i analysearbeidet (Dalen, 2004; Kvale, 2006).

3.4.3 Transkripsjon

Intervjuene, som ble tatt opp på bånd, har jeg transkribert fortløpende etterhvert som de har blitt gjennomført. Jeg har brukt mye tid til transkripsjonen av det innsamlede datamaterialet, da jeg har vært opptatt av å få en nøyaktig skriftlig fremstilling av det muntlige materialet. Jeg har stått for all transkripsjon selv, da det gir meg en god mulighet til samtidig å bli godt kjent med mitt eget datamateriale (Dalen, 2006). Underveis i prosessen har jeg hørt gjennom opptakene flere ganger for å sørge for at det skriftlige materialet stemmer nøyaktig overens med det informantene har sagt. Etter transkripsjonen har jeg foretatt en grundig gjennomgang av det skriftlige materialet for å få en god oversikt over hva som er relevant for undersøkelsen.

Å transkribere intervjuene gjør datamaterialet bedre egnet for analyse, da det blir bedre strukturert i tekstform og mer oversiktlig. Faktisk er transkripsjonen første steget i en analyseprosess der det er blitt brukt båndopptaker under datainnsamlingen (Kvale, 2006).

3.4.4 Ethiske refleksjoner

Det stilles krav om at overordnede etiske prinsipper skal regulere vitenskapelig virksomhet (Dalen, 2004). Det er strenge krav til informert samtykke, oppbevaring av innsamlede data, anonymisering, innsynsrett og taushetsplikt (Befring, 2002). Kvale (2006) trekker fram tre sentrale regler å forholde seg til når man forsker på mennesker: konfidensialitet, informert samtykke og konsekvenser.

En studie som dette, hvor man går i dybden i situasjonen rundt en enkeltperson, er en svært personlig undersøkelse. De etiske avgjørelsene som skal fattes, skal vurderes gjennom hele prosessen. Det er viktig å vurdere de etiske utfordringene nøye i planleggingsfasen av et forskningsprosjekt, for så å ta disse utfordringene opp til revurdering gjennom hele forskningsprosessen. Dersom man har kjennskap til

moralske og etiske utfordringer man ofte støter på under intervjuundersøkelser, blir det lettere å fatte reflekterte beslutninger i planleggingsfasen (Kvale, 2006).

Personopplysningsloven som kom i 2001 gir meldeplikt for alle prosjekter hvor personer er involvert (Dalen, 2004). Jeg meldte prosjektet mitt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste – Personvernombudet for forskning (NSD). NSD måtte godkjenne prosjektet mitt før jeg kunne kontakte informanter og starte datainnsamlingen. Intervjuguiden var også oppe til vurdering. Da jeg hadde semistrukturert intervju, var det kun utkastet til intervjuguiden som ble vurdert, da oppfølgingsspørsmål kom spontant underveis i intervjuet. Det ble tydeliggjort overfor NSD at intervjuguiden kun var et utkast (Kvale, 2006). Da prosjektet var godkjent, kunne jeg kontakte informanter og begynne datainnsamlingen.

Informantene måtte skriftlig gi informert samtykke før innsamling av data startet. I tillegg ble deltakerne i prosjektet mitt informert om hvordan innsamlingen av data skulle foregå, og hva som var hensikten med prosjektet, samt eventuelle ulemper og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet.

Det er en del diskusjoner i forskningsmiljøet om hva begrepet informert samtykke innebærer. Jeg har valgt å forholde meg til Dalens (2004) og Kvales (2006) definisjon; ved informert samtykke menes at informantene som skal delta i undersøkelsen har kjennskap til prosjektets overordnede mål, eventuelle fordeler og ulemper ved å delta, og hovedtrekkene i prosjektplanen. Informert samtykke innebærer også at informantene ikke er blitt presset, men deltar på frivillig basis, og at det opplyses om at de har lov til å trekke seg når som helst underveis i prosessen hvis de ikke lenger ønsker å delta i undersøkelsen.

Informert og fritt samtykke må være i orden før man kan påbegynne forskningsprosjekter som innebærer aktiv deltakelse fra informanter. Det samme gjelder hvis deltakerne løper en viss risiko i forbindelse med å delta. Det er også viktig at informantene gjøres klar over at de når som helst kan trekke seg fra et prosjekt uten at det vil ha negative konsekvenser. Fritt samtykke innebærer at

Samtykke er gitt uten press, og at deltakeren er informert om alle sider ved hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet. Før informantene samtykker til deltakelse, bør de få en skriftlig redegjørelse om prosjektet hvor de får god informasjon om alle forhold rundt undersøkelsen. Med et slikt informasjonsskriv følger også ofte en svarslipp hvor de som er interessert i å delta undertegner (Dalen, 2004; Kvale, 2006; NESH, 2006).

Personer som deltar i et forskningsprosjekt har krav på full innsikt i hensikt og formål med forskningsprosjektet, for å kunne danne seg en forståelse av feltet det forskes på. Som forsker har man en plikt til å redegjøre for formålet med prosjektet, i tillegg til hvilke metoder som vil anvendes og hvordan forskningsresultatene til slutt skal presenteres. Dette kan formidles i et brev til informantene før prosjektstart (Dalen, 2004). Kravet om full informasjon er en utfordring i seg selv, da et forskningsprosjekt ofte kan endre litt kurs etterhvert som det oppnås ny kunnskap og innsikt underveis (Kvale, 2006). Ved kvalitative studier er det begrenset hvor mye informasjon som kan gies på forhånd, da det ofte vil komme endringer underveis (Dalen, 2004). Jeg hadde et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring godkjent av NSD. I tillegg gav jeg utfyllende informasjon muntlig. Også intervjuguiden var godkjent av NSD før jeg startet arbeidet med datainnsamlingen. I mitt prosjekt har det ikke skjedd store endringer, og derfor har det ikke vært nødvendig med nye informasjonsskriv.

Det innsamlede datamaterialet er blitt anonymisert og behandlet konfidensielt. Det er også min plikt som forsker å unngå at opplysninger behandles på en slik måte at det kan bidra til å identifisere enkeltpersoner (NESH, 2006). Konfidensialitet i forskningsprosjektet innebærer at ingen opplysninger som kan bidra til å identifisere deltakere i en undersøkelse skal offentliggjøres. Hvis det i en studie ikke er til å unngå at opplysninger som dukker opp kan føre til at enkelte kan identifisere informantene, må det gis samtykke fra intervjupersonen om at opplysningene kan frigis (Kvale, 2006).

Informantenes rett til privatliv skal vernes gjennom anonymisering av data (Kvale, 2006). I mitt prosjekt er det imidlertid ikke til å unngå at de ulike informantene vil

kunne kjenne igjen sine egne bidrag til prosjektet, da så få personer er involvert. De vil også kunne identifisere hverandres bidrag, da de alle er klar over hvem som er deltakere i prosjektet. Det skal allikevel ikke være mulig for utenforstående å kunne identifisere hvem som har bidratt til informasjon i denne studien. I mitt prosjekt ble alle deltakere gjort oppmerksomme på konsekvensene ved å delta i en undersøkelse med så få informanter. Alle var klar over at de ville kunne kjenne igjen hverandres bidrag grunnet de ulike tilknytningene til personen prosjektet handler om.

I en studie som denne, med få informanter involvert, kan forhold knyttet til anonymisering i det skriftlige sluttresultatet utgjøre en stor utfordring. Mitt prosjekt innebærer direkte kontakt med informantene i tillegg til at informantgruppen er svært liten, noe som gjør det spesielt viktig at kravet om anonymisering og konfidensialitet blir ivaretatt. Jeg har et ansvar for å sikre informantenes rett til privatliv. Som forsker har jeg plikt til å behandle innsamlede data konfidensielt, og det materialet som offentliggjøres, er anonymisert (Kvale, 2006; NESH, 2006).

3.5 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Befring (2002) understreker at det må etterstrebes at forskningsprosjektet er etisk troverdig, noe som innebærer at man unngår tilsiktede feil. Tilsiktede feil kan forekomme dersom forskeren bruker en undersøkelse for å underbygge egne eller eventuelle oppdragsgiveres standpunkt. Hvis man som forsker er emosjonelt involvert i forskningsprosjektet, representerer man også en risiko i forhold til prosjektets troverdighet, da det kan være vanskelig å skulle formidle et resultat som strider mot ens personlige standpunkt. Befring (2002) fremmer ærlighet og troverdighet som den viktigste normative forankringen for en forsker.

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er ord som brukes når verifisering av kunnskap skal diskuteres (Kvale, 2006). Dalen (2004) peker på at standardiserte

metoder for å måle validitet og reliabilitet er gode i kvantitativ forskning, men ikke mulig å anvende på samme måte innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Hun sier videre at innenfor visse felt i kvalitativ forskning, vurderes det som lite tiltrengt å drøfte spørsmål om reliabilitet og validitet på samme måte som i kvantitativ forskning. Forskerens nærhet til informanter og forskningsområdet anses i stedet som en sikkerhet for troverdighet og gyldighet. Dalen (2004) mener allikevel at validitets- og reliabilitetsspørsmålet bør behandles. Imidlertid bør en annen terminologi gjelde, da validitet og reliabilitet likevel vil måtte defineres på andre måter i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning. Kvale (2006) virker noe uenig angående bruken av i utgangspunktet kvantitative forskningsbegreper i kvalitativ forskning, og hevder at begrepene er hensiktsmessige også innenfor en kvalitativ forskningstradisjon.

Reliabilitet oppfattes av mange som et lite egnet begrep innen kvalitativ forskning. Begrepet reliabilitet beskriver påliteligheten og nøyaktigheten til resultatene i et forskningsprosjekt, om resultatene er etterprøvbare. Reliabilitet og validitet er begreper som går hånd i hånd. Validitetsbegrepet beskriver gyldigheten av forskningsprosjektet. Hensikten med å drøfte validiteten i et forskningsprosjekt er å sjekke prosjektets troverdighet, pålitelighet og bekreftbarhet, og muligheten for overføring/generalisering (Dalen, 2004).

Det er avgjørende for validiteten i forskningsprosjektet at metoden for datainnsamling er tilpasset prosjektets teoretiske forankring, hensikten med undersøkelsen og dens problemstilling, dvs. om resultatene sier noe om det de er ment å si noe om. I innsamling og analyse av data er man oppmerksom på den logiske forbindelsen mellom teori og problemstillinger. Spørsmålene i intervjuguiden må være gode, og oppfordre informantene til å komme med fyldige svar, da de ligger til grunn for analysen av datamaterialet (Dalen, 2004).

I mitt prosjekt må jeg være oppmerksom på validitetsutfordringen blant annet i forbindelse med planlegging, gjennomføring, transkripsjon og analyse av innsamlede data. Kvaliteten på forskningsprosjektet og intervjuet, informantenes troverdighet, kvaliteten på overføringen av datamaterialet fra skriftlig til muntlig form,

spørsmålenes gyldighet og en logisk tolkning av datamaterialet, er avgjørende for validiteten til et forskningsprosjekt (Kvale, 2006).

Prosjektet var nøye planlagt før jeg begynte arbeidet med datainnsamlingen. På forhånd hadde jeg utformet en prosjektplan hvor jeg gjorde rede for mulig teori og empiri å støtte seg til i prosjektet, samt hensikten med prosjektet. Jeg formulerte også en hovedproblemstilling. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen, slik at jeg kunne få utfyllende informasjon til å belyse den. På denne måten ble validitet i undersøkelsen tilstrebet.

Intervjuene var planlagt gjennomført med båndopptaker for mest mulig nøyaktig skriftlig gjengivelse av datamaterialet, som det også var opplyst om i informasjonsskrivet. Jeg gjorde oppmerksom på at det bare var jeg som hadde tilgang på lydbåndet, at innholdet skulle transkriberes for å danne grunnlaget for analysen, og at ingen andre ville få mulighet til å høre på det. Kontaktlærer ville imidlertid ikke taes opp på bånd, og jeg måtte notere ned det jeg fikk med meg av hva hun sa. Læreren gikk også stadig tilbake og bad meg stryke ting hun hadde sagt sånn at hun kunne formulere seg på nytt. Hun oppgav ingen grunn til hvorfor hun ikke ville taes opp på bånd, men mulige årsaker kan være at hun har en helt annen tilknytning til gutten enn resten av informantene, og at hun derfor var redd for hvordan hennes svar skulle mottas av de andre informantene når prosjektrapporten var klar. Med en gang jeg var kommet tilbake fra intervjuet, skrev jeg ned intervjuet på nytt og tilførte så mange detaljer som jeg kunne huske. Datamaterialet fra dette intervjuet vil derfor være mangelfullt, noe som kan være en utfordring for reliabiliteten. Jeg mener allikevel at essensen i lærerens uttaleser ble registrert og er med som grunnlag for analysen.

De andre tre deltakerne i prosjektet samtykket i å bli tatt opp på bånd. Disse intervjuene ble transkribert ordrett. Jeg spolte stadig tilbake for å få med detaljer i uttalelsene. Det er i hovedsak papirmaterialet som ligger til grunn for analysearbeidet, men ved enkelte anledninger har jeg gått tilbake til lydbåndet for en dobbeltsjekk. Det er allikevel andre ting som kan true validiteten her, da jeg ikke med sikkerhet vet om

informantene svarte ærlig på alle spørsmål, eller om de var opptatt av å opptre ”korrekt”. Jeg mener det er lite sannsynlig at mine informanter ikke svarte oppriktig på spørsmålene i intervjuet, da de er så personlig involvert i fenomenet jeg undersøker.

En større utfordring for meg som fersk og uerfaren forsker, er muligheten for at jeg har valgt et skjevt utgangspunkt for undersøkelsen. Generelt er det en risiko for at informantene kan ha en viss skjevhet i forhold til hva som ønskes belyst. Dette vil kunne føre til misvisenderesultater som ikke er representative for det fenomenet som ønskes belyst (Dalen, 2004). Dalen (2004) peker på at studenter i sitt første forskningsprosjekt ennå ikke har tilstrekkelig kompetanse til å sette opp et teoretisk utvalg. Det kan påvirke prosjektets validitet og reliabilitet. Jeg mener imidlertid dette ikke rammer min undersøkelse da, hovedhensikten med mitt prosjekt er å gå i dybden i denne konkrete enkeltsaken.

Det er en utfordring som forsker å være objektiv i forhold til informanter og innsamlet datamateriale. Når man sitter ansikt til ansikt med informanten i en intervjusituasjon, er utfordringen enda større. I en slik situasjon må man som forsker klargjøre sin egen rolle, og hele tiden være oppmerksom på sin egen eventuelle subjektivitet (Dalen, 2004). Det er en vanlig kritikk av det kvalitative forskningsintervjuet at det er en fare for at resultatene av undersøkelsen fremkommer med utgangspunkt i subjektive inntrykk og at de derfor ikke kan være valide (Kvale, 2006). Befring (2002) understreker at personlig involvering ikke alltid vil være et dårlig utgangspunkt for et forskningsprosjekt, så lenge man klarer å ivareta den nødvendige avstanden og objektiviteten. I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å holde en profesjonell avstand til informantene, samtidig som jeg ønsket at de skulle føle seg trygge. Selv om jeg ikke kjente informantene fra før, vil man fort oppleve en fortrolighet når man er i en ansikt-til-ansikt-situasjon. Jeg var oppmerksom på å prøve å ikke la meg farge av inntrykk, så jeg på den måten kunne forholde meg mest mulig objektiv til det innsamlede datamaterialet.

Arbeidet med analysen av det innsamlede datamaterialet har hele tiden vært holdt opp mot problemstillingen. Intervjuguiden var utformet med utgangspunkt i problemstillingen i den hensikt å få et godt, utfyllende og omfattende svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Resultatene er kategorisert ut i fra intervjuguiden, hvor informantenes uttalelser blir presentert og videre drøftet.

Med såpass få informanter som jeg har involvert i denne undersøkelsen, er det spesielt viktig å være oppmerksom på den ytre validiteten, altså i hvilken grad resultatene er generaliserbare (Dalen, 2004). Kan resultatene mine overføres til andre lignende grupper utover de aktuelle informantene? I kvalitative intervjustudier er det å kunne generalisere resultatene sjelden målet (Dalen, 2004). Generaliserbarhet er, som tidligere nevnt, heller ikke målet for mitt prosjekt. Allikevel mener jeg det vil kunne ha en viss overføringsverdi, da mange familier til elever inkludert i nærmiljøskolen vil ha lignende opplevelser å vise til. Samtidig vil det være mange med helt andre opplevelser.

Kritikere av casestudier hevder at slike studier er preget av omtrentlighet og at de mangler systematikk og en profesjonell distanse mellom forsker og informant (Skogen, 2006). I mitt prosjekt har jeg søkt å unngå dette ved å arbeide grundig og systematisk i planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsen.

Mitt prosjekt kan ikke regnes som en fullverdig casestudie, da jeg ikke oppfyller alle kravene verken til selve designet eller den anbefalte metodetrianguleringen for et grundigere datagrunnlag til å belyse fenomenet som studeres. Yin (2003) mener at forutsetningen for en vellykket casestudie er bruk av flere metoder. Fraværet av metodetriangulering vil påvirke kvaliteten på resultatene i undersøkelsen, da det vil være fare for at ikke alle sider vil bli belyst. Jeg har søkt å unngå dette med en veldig nøyaktig og grundig behandling av det innsamlede datamaterialet. Da nøyaktighet og omhyggelighet har vært viktig, har jeg ført notater hele tiden underveis i prosessen. Disse notatene har jeg stadig vendt tilbake til ved siden av det transkriberte intervjumaterialet. Jeg har også ført logg gjennom hele perioden for datainnsamlingen, og jeg har transkribert alle intervjuene nøyaktig og ordrett, og

forsikret meg om at det transkriberte materialet samsvarer med lydbåndet ved å høre gjennom og sammenligne flere ganger. Til slutt har jeg gått grundig gjennom alle innsamlede data og kategorisert nøye. På denne måten er validitet og reliabilitet tilstrebet ivaretatt i denne kvalitative studien.

3.6 Analyse av datamaterialet

Formålet med analysen er, i henhold til problemstillingen, å få innsikt i informantenes opplevelse av situasjonen. Jeg har ikke benyttet meg av tekniske hjelpemidler under analysearbeidet av det innsamlede datamaterialet. Jeg har kategorisert funnene ut i fra spørsmålene i intervjuguiden og vil drøfte funnene underveis etter hvert som de blir presentert (Johnsen, 2006).

Ved å velge en kvalitativ metode for innsamling av data, får man også en fortolkende tilnærming til datamaterialet. Innenfor dette er det flere retninger å velge mellom. Min analytiske tilnærming er Grounded Theory-inspirert, da teorien som ligger til grunn for analysen tar utgangspunkt i mitt eget innsamlede datamateriale (Dalen, 2004). På den måten blir det informantenes beretninger som gir utgangspunktet for analysen. Ifølge Dalen (2004) er kjernen i Grounded Theory det empiriske datamaterialet fra hvor nye teorier skal dannes. Jeg har ikke med dette prosjektet tatt mål av meg til å utvikle nye teorier. Jeg er imidlertid inspirert av Grounded Theory i mitt arbeid med datamaterialet, og finner denne teorien hensiktsmessig i denne sammenheng.

Ved å intervjuere personer med ulik tilknytning til samme fenomen, vil man også finne ulike opplevelser og holdninger til fenomenet, avhengig av hvor informanten står i forhold til det (Dalen, 2004). Mine informanter representerer ulike roller og tilnærminger til samme sak. De skildrer alle sin egen opplevelse av samme situasjon, altså med ulike innfallsvinkler.

Når man benytter kvalitativ metode for innsamling av data, er det viktig at utvalget ikke blir for stort, da bearbeiding av kvalitative data er tidkrevende. Dalen (2004) peker på at det i noen intervjustudier vil være gunstig å benytte flere grupper med informanter. Dette vil bidra til å belyse hvordan et fenomen oppleves ulikt avhengig av informantens tilknytning til fenomenet. Allikevel vil de ulike informantenes erfaringer kunne overlappes på enkelte punkter. I mitt prosjekt har jeg valgt 1 (-2) representanter for hver gruppe med ulik tilknytning og innfallsvinkel til samme fenomen (gutten og hans sosiale inkludering): Far, mor, bror og lærer.

De ulike spørsmålene fra intervjuene, og de påfølgende svarene, er i bearbeidingen blitt delt inn i ulike kategorier. Disse er igjen knyttet til spørsmålene i intervjuguiden for deretter å knyttes videre til forskningsspørsmålene eller delproblemstillingene (Johnsen, 2006). I casestudier kalles denne formen for analyse interpretational analysis, fortolkende analyse (Borg mfl., 2006).

Funnene vil bli presentert under ulike overskrifter inspirert av intervjuguiden og sentrale emner som dukket opp i intervjusituasjonen. Under hver overskrift vil jeg samle det de ulike informantene har sagt om hvert tema. Dette gir en god mulighet for å se hvor informantene har de samme opplevelsene av en situasjon, og hvor de ser ut til å være uenige. Emnene jeg har delt opp i er følgende:

- Beskrivelse av gutten

- Utredning og diagnose
- Å skulle beskrive guttens vansker for utenforstående
- Personlighet og temperament

- Tiltak i forhold til sosial inkludering

- Utfordringer i inkluderingsarbeidet
- Nåværende tiltak for å tilrettelegge skolehverdagen
- Nye tiltak på vei
- Ønsker for bedre tilrettelegging
- Spesialscole – spesialklasse eller inkludering i vanlig klasse?

- Samspill/vennskap/trivsel

- Kontakten med medelever/klassekamerater
- Trivsel på skolen
- Har medelevene innsikt i guttens situasjon?

- Fritid

- Interesser og aktiviteter i fritiden
- Samvær med barn i fritiden

4. Resultater og drøfting

I dette kapitlet vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert. Resultatene er kategorisert ut i fra emnene som intervjuguiden er delt opp i. Drøftingen vil skje fortløpende etterhvert som resultatene blir presentert.

Hovedproblemstilling for prosjektet er:

Hvordan fungerer den sosiale inkluderingen på skolen for en elev med generelle lærevansker?

For å besvare denne problemstillingen har jeg lagt vekt på følgende underspørsmål:

- Hva gjøres på skolen for å inkludere en elev med generelle lærevansker?
- Hva er foreldrenes opplevelse av skolens arbeid i forhold til sosial inkludering?
- Hva er de ulike informantenes opplevelse av hvordan gutten har det sosialt?
- Ser skolesituasjonen ut til å påvirke fritiden?

For å få svar på spørsmålene jeg stilte i problemstillingen, har jeg valgt å følge en bestemt gutt på 10 år. Han har generelle lærevansker og følger stort sett undervisning i vanlig klasse. For å belyse situasjonen til dette barnet, har jeg snakket med personer som står ham nær; mor, far, bror og kontaktlærer. Broren er 7 år eldre, og husker derfor godt episoder fra lillebrorens tidlige barndom og oppvekst. Som bror vil han ha en annen innfallsvinkel til en del spørsmål vedrørende lillebrorens livssituasjon, og oppfattes derfor som en interessant kilde.

Hovedtyngden i dette kapitlet vil ligge på skolesituasjonen, hvordan skolen har gjennomført inkluderingsarbeidet og hvilke tiltak skolen har satt inn for å tilrettelegge skolehverdagen for denne eleven. Det er også dette området jeg vektlegger mest i drøftingen. I tillegg har jeg valgt å trekke inn fritid og fritidsaktiviteter. Som jeg viste i teorikapitlet, er det ofte en relasjon mellom de to systemene skole og fritid. Går man

på nærskolen, bor gjerne klassekameratene i samme nabolag og derfor er man vanligvis mye sammen i fritiden også. Dette blir godt illustrert i Bronfenbrenners (1979) økologiske modell, med de ulike systemene som henger sammen med, og påvirker hverandre.

Jeg vil først presentere hvordan de ulike intervjupersonene beskriver gutten. Dette er viktig for forståelsen av informantenes tanker omkring skolens opplæringstilbud og tilrettelegging for gutten. Presentasjonen er ment som et grunnlag for bedre innsikt i situasjonen. Deretter vil data innenfor de ulike områdene som danner grunnlaget for undersøkelsen bli presentert med en drøfting. Til slutt vil jeg prøve å svare på om skolen ser ut til å lykkes i inkluderingsarbeidet med gutten.

4.1 Beskrivelse av gutten

Mor og far forteller at gutten var mellom fem og seks år da det først ble mistanke om at han var ”annerledes”. Foreldrene ble gjort oppmerksomme på at gutten ikke hadde de samme interessene for å være i aktivitet og for å være sammen med andre barn. De forteller at det var de ansatte i barnehagen som først fikk mistanke om at det var noe i veien, og derfor tok kontakt med foreldrene med ønske om å henvise gutten til Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT). Mor forteller at hun før den tid selv ikke hadde hatt noen mistanke annet enn at hun hadde tenkt på at gutten var ekstremt snill, og at hun var heldig som hadde slikt et snilt barn.

”Han maste ingenting og var alltid blid og fornøyd. Og gjorde alltid som jeg sa.” (Mor)

Mor sier at når hun nå i ettertid ser tilbake på sønnens første leveår, ser hun at han var sent ute både i språkutviklingen og den motoriske utviklingen, men han lærte ting med tiden. Hun var allikevel ikke forberedt på at det kunne være noe galt med sønnen.

Mor mener at de som jobbet i barnehagen og som så sønnen sammen med andre barn, hadde mye bedre forutsetninger for å se at gutten kom til kort i forhold til de andre barna. Mor hadde ikke samme anledning til å sammenligne sønnen med andre jevnaldrende barn, da de sjelden var ute i gata og lekte med andre mødre og barn på ettermiddagstid. Gutten ytret da aldri ønske om dette. Hun la merke til at han i sosiale sammenhenger, som bursdager og lignende trakk seg unna de andre barna, men i slike situasjoner tenkte hun at han ikke var vant til så mye støy hjemmefra. Mor beskriver derfor henvendelsen fra barnehagen om utredning hos Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) som helt uventet.

Broren forteller at gutten alltid har vært stille, men det ble tydeligere da han begynte i barnehagen at han likte seg bedre alene enn sammen med de andre barna.

4.1.1 Utredning og diagnose

Etter første utredning hos PPT fikk gutten to ganger i uka en assistent som var sammen med ham i barnehagen og skulle jobbe med den motoriske og språklige utviklingen. Det kom også en fra PPT som observerte ham i sosialt samspill med de andre barna.

PPT henviste videre til Habilitering For Barn og Unge (HABU) med mistanke om Asperger-problematikk. Gutten er blitt utredet med en rekke tester, og de har nå fastslått at gutten ligger på et IQ-nivå rundt 70. HABU konkluderte med at han hadde en del atferdstrekk som kjennetegner Aspergers syndrom, men ikke i stor nok grad til å innfri alle kriteriene for en diagnose. HABU kunne ikke gi en konkret diagnose på

gutten. Per dags dato går problematikken hans under betegnelsen generelle lærevansker. Dette er ingen god betegnelse for å beskrive guttens mange vanskeområder.

Termen generelle lærevansker omfatter en stor og uensartet gruppe, og derfor vil en slik betegnelse ikke gi noe godt innblikk i hvilke områder gutten har vansker på (Eckhoff, 1999).

Det er nå snakk om å utrede gutten på nytt, da han var veldig ung ved forrige utredning. Nå er han 10 år og sykehuslegen familien er i kontakt med, mener det er på tide med en ny utredning for å få et bedre bilde av han der han er nå.

4.1.2 Å skulle beskrive guttens vansker for utenforstående

Mor synes det er vanskelig å skulle beskrive sønnens situasjon for andre når hun ikke har noen diagnose. Det blir ofte til at hun prøver å beskrive sønnens personlighet og belyse problemet med at de ikke har fått noen diagnose å henge det på. Hun sier at hun allikevel kan snakke om sønnen i evigheter, og at hun må stoppes på et visst punkt.

”Det er jo vanskelig å forklare noe når det ikke er noen diagnose (...) ofte har jeg prøvd å henge det på at ”han har kanskje en svak form for autisme” for å begynne forklaringen på hvordan han er. Han har jo ikke noen diagnose, men han har lærevansker, og er ikke så sosialt tilstede, og trenger ekstra hjelp. Men han er en snill og kjærlig og nydelig gutt.” (Mor)

Også far påpeker at det ikke kommet noen spesifikk diagnose på gutten ennå. Derfor kan de ikke beskrive sønnens skolefaglige og sosiale utfordringer ved hjelp av en diagnose. Når de snakker om gutten til andre, blir det dermed ofte til at de forteller at

sønnen deres er en annerledes gutt som kom til verden i deres familie, og det er de veldig stolte over. Far forteller at han ikke har noen problemer med å beskrive sønnen sin som en annerledes gutt. Han forteller at han er en finurlig, vakker, varm, søkende og fantastisk flott gutt.

Når mor skal fortelle andre voksne, for eksempel foreldre til klassekamerater om sønnen, legger hun vekt på at han ikke har noen konkret diagnose, men at han har lærevansker, at han ikke alltid er så "tilstede" sosialt, at han trenger mye hjelp, og at han er en snill, kjærlig og nydelig gutt.

Det at elever med generelle lærevansker befinner seg i en gråsoner mellom normalt begavet og utviklingshemning, kan gjøre det vanskelig å beskrive guttens situasjon godt for utenforstående (Eckhoff, 1999). Det er ingen gode og korte definisjoner man kan forklare vanskene med, og det kan være problematisk å gi et godt bilde av hva det vil innebære for barna generelt og denne gutten spesielt.

4.1.3 Personlighet og temperament

Bror beskriver lillebroren som en utrolig snill gutt som aldri er frekk eller gjør noe dumt.

"Han er egentlig bare snill. Og så smiler han veldig mye."(Bror)

Også mor forteller at gutten aldri har vært sint og at han ikke har utagerende atferd. Det har igjen ført til at mor aldri har vært sint på sønnen, og sønnen har aldri hørt høye, sinte stemmer hjemme. Mor innrømmer at gutten lever veldig beskyttet hjemme, men påpeker at han opplever realiteten i hverdagen sin på skolen. Far sier at det faktisk at gutten er så rolig og snill, har hjulpet dem mye. Det gjør at andre

mennesker også trives i sønnens selskap. Han er ikke sikker på om det ville vært like enkelt hvis sønnen i tillegg hadde hatt en utagerende side eller en tilleggsdiagnose som for eksempel ADHD. Mor og far beskriver sønnen som den vakreste gutten man kan tenke seg. De sier videre at når det først skulle komme en slik gutt til verden, så var det godt han kom til dem. De ser på sønnen som en gave, og anser seg selv som veldig heldige som har ham. Med en så vakker gutt ønsker de ikke medlidenhet fra andre.

”Han er jo en fantastisk flott gutt. Han er vakker, han er varm, han er søkende. Men han er en liten finurlig spacekadett også, som ikke er så lett å finne ut av (...) men det er jo ingen som er så kjærlig og vakker som han da. Det er det ikke. (...) Når det først kommer sånn en gutt til verden så er det godt han kommer til oss.” (Far)

Også læreren beskriver gutten som kjærlig og glad. Hun forteller at hun opplever ham som en stort sett tilfreds gutt som er glad i å dele ut klemmer. Hun påpeker at han trenger trygghetsfølelse i skolehverdagen, og at han ser ut til å føle trygghet ved kroppskontakt. Hun forteller videre at man i klasseromsituasjonen må følge litt ekstra med på ham for å forsikre seg om at han har det bra og at han har oppfattet beskjeder som er blitt gitt i plenum.

Med en personlighet som gjør det lett for andre å like ham, er det naturlig å spørre hvorfor han ikke har et godt sosialt nettverk i klassen. Det er nærliggende å anta at noe av ansvaret her ligger på skolen og den innsatsen som gjøres for å fremme sosial inkludering i skolehverdagen.

Mor forteller at sønnen plutselig kan utbryte ord som er tatt helt ut av sammenhengen. På skolen har de prøvd å venne ham av med det, da det forstyrrer de andre i klassen når han gjør det i timen. Han hadde også en periode hvor han lagde rare lyder, men det har han sluttet med nå.

Far mener sønnen mottar impulser på en annen måte enn det andre gjør. Han mottar, bearbeider, tenker og setter ting sammen på en helt annen måte enn andre. Far sier videre at når du er sammen med ham så får du litt andre tanker. Han er ingen A4-gutt, han faller utenfor systemet. Mor forteller at hun ofte undrer seg over hva som foregår inne i sønnens hode, hva han tenker på. Hvis hun spør ham hva han tenker på, så klarer han ikke formidle det. Av og til sier også sønnen ting som ikke stemmer. Ikke fordi han vil lyve, men fordi han sier ting slik han tror du vil høre dem.

”Jeg forstår ham ikke. Og det er litt spesielt når du er mor til ham og dere er så mye sammen, så undres jeg mange ganger over han, hva han tenker. For hvis jeg spør hva han tenker på så kan han ikke formidle det heller.”(Mor)

Far forteller at sønnen stadig overrasker foreldrene. Etter utredningen på HABU ble de blant annet fortalt at det var stor sannsynlighet for at han aldri ville kunne lære seg å lese. Nå leser han, ifølge far, som en av de beste i klassen, og med god leseforståelse. Far mener det er et tegn på at det sønnen trenger, er tid til å konsentrere seg.

4.2 Tiltak i forhold til sosial inkludering

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hva som gjøres for å inkludere gutten i klassen. Jeg vil også se på hvilke andre tiltak som er satt i gang, eller er planlagt satt i gang, for å tilrettelegge skolehverdagen for gutten. Jeg vil prøve å finne ut hvilke tiltak de ulike informantene mener ser ut til å fungere best, om det er det tilpassede opplegget i klassen eller det differensierte opplæringstilbudet utenfor klassen. Jeg vil også prøve å danne meg et bilde av hvor, geografisk, det ser ut til at skolen har lagt tyngden av opplæringen, i klassefellesskapet eller utenfor klassen.

4.2.1 Utfordringer i inkluderingsarbeidet

Mor peker på utfordringene skolen har i arbeidet med den sosiale inkluderingen av gutten. Hun mener mye av dette dreier seg om at barn i den alderen han og klassekameratene er i nå, ennå ikke har utviklet sine empatiske evner, og derfor ikke klarer å ta hensyn til barn som er annerledes.

Her er det naturlig å trekke inn spørsmål rundt åpenhet. Vil det være lettere for barn å ta hensyn, vise medfølelse og forstå hvis de har fått en forklaring på hvorfor gutten opptrer på en annen måte enn hva de er vant til fra jevnaldrende?

Læreren jeg har snakket med har vært kontaktlærer for gutten i 1-2 år. I løpet av denne perioden har det ifølge lærer ikke vært noen form for veiledning fra PPT. Lærer hevder gutten er godt inkludert i klassen, og han har gått i den samme klassen siden han begynte på skolen i første klasse. Ifølge lærer er det gutten selv som ekskluderer seg fra fellesskapet i klassen. Det er ifølge lærer foreløpig ingen av klassekameratene som stenger gutten ute fra fellesskapet, men hun sier hun er redd for at det snart kan komme til å skje da elevene blir mer og mer klar over at gutten er annerledes enn dem.

Her er det relevant å reflektere over følgende: Hvordan kan man være sikker på at det alltid er gutten som trekker seg unna de andre elevene? Det kommer jo også fram at medelevene ikke tar initiativ til at gutten skal være med på ulike aktiviteter, og lærer uttaler at sosial interaksjon med medelever kun forekommer hvis han blir plassert sammen med dem for eksempel under gruppearbeider. Kan man forvente at en gutt med generelle lærevansker selv skal ta ansvar for å bli inkludert i elevfellesskapet? Da generelle lærevansker omfatter de fleste utviklingsområder og innebærer mangelfull eller forsinket utvikling av kognitive evner (Raghavan og Patel, 2005), kan et barn med generelle lærevansker ha vansker med å forstå det sosiale samspillet og de hyppige skiftene i samtalene hos medelevene.

Som lærer opplyser, har hun ikke mottatt noen form for veiledning fra PPT i den perioden hun har vært kontaktlærer for gutten. Har mangelen på veiledning fra PPT medført at læreren ikke har utviklet nødvendig kompetanse til å fremme en hensiktsmessig sosial inkludering? Er det ikke skolens ansvar å kontakte PPT hvis det merkes et behov for oppfølging og veiledning for en bedre skolehverdag for elevene? Dalen (2006) etterlyser et bedre tverretatlig samarbeid for bedre tilrettelegging av skolehverdagen og et bedre sosialt fellesskap mellom elevene. Et tettere samarbeid mellom PPT og skolen i dette tilfellet ville kanskje gjort det klarere hvilke områder man skal fokusere på for et best mulig resultat av sosial inkludering?

4.2.2 Nåværende tiltak for å tilrettelegge skolehverdagen

Det som ifølge mor er gjort til nå, er å ta gutten ut av klassefellesskapet i storfriminuttet to dager i uken, og plassere ham i en gruppe for elever med særskilte behov. Her fungerer gutten som en hjelper for de voksne, da de fleste elevene i denne gruppen har et mye lavere funksjonsnivå enn ham selv. Ifølge mor er det også slik at sønnen virkelig føler at han bidrar med en hjelpende hånd når han tilbringe tid i denne gruppa. For at et i utgangspunktet segregert tiltak skulle fungere som et inkluderingstiltak, fikk han hver gang velge med seg en annen fra klassen som fikk være med som hjelper sammen med ham. Dette var noe de andre elevene i klassen så ut til å synes var veldig stas å være med på. Dette ga derfor gutten en styrke i det at det var han som valgte ut og bestemte hvem som fikk være med fra gang til gang.

Læreren forteller imidlertid at gutten ikke lenger får ha med seg en klassekamerat ned når han skal til spesialgruppa som hjelper. Hun forsvarer avgjørelsen med at han dermed kan få tilbringe mer tid der nede. Læreren forteller videre at gutten virker glad når han skal ned og besøke spesialgruppa. Hun understreker at hun syns det er veldig synd at han har mistet muligheten til å velge med seg en av de andre elevene til å være med, da det samtidig fratrar ham noen av den sosiale kontakten med medelevene. Hun

påpeker også at det var en nyttig opplevelse for de andre elevene å være på besøk i spesialgruppa, og hun sier hun gjerne ville ha beholdt ihvertfall en av dagene til en slik ordning.

Det er viktig med gode tiltak for å bedre de sosiale ferdighetene til et barn med generelle lærevansker. Gode tiltak som skaper trygghet og stabilitet, legger til rette for utvikling og læring (Eckhoff, 1999). Det kan se ut som at de iverksatte tiltakene ikke i utgangspunktet legger til rette for sosial inkludering. Istedenfor å motta hjelp innenfor klassens rammer, blir han tatt ut av fellesskapet. Når han nå også har mistet muligheten til å ta med noen utvalgte fra klassen til spesialgruppa, har han mistet den lille biten av sosial kontakt han kunne oppnå der tidligere. At gutten blir tatt ut av klassefellesskapet så mye som han gjør, er sannsynligvis et sterkt bidrag til at han erfarer manglende kontakt med klassekamerater (Dalen, 2006; Engan og Tøssebro, 2006).

Det stilles krav til begrepet inkludering. "Inkludering" innebærer at elevene skal, i så stor grad som mulig, få opplæringstilbudet innenfor et fellesskap. Skolen ser allikevel ut til ofte å velge den enkleste løsningen, å ta eleven ut av klassen der de har muligheter til det (Nes mfl., 2004; Strømstad, 2004). Den tiden gutten tilbringer utenfor klassefellesskapet, påvirker i hvor stor grad han er inkludert i klassen, da samspill og sosial kontakt er avgjørende faktorer (Engan og Tøssebro, 2006).

4.2.3 Nye tiltak på vei

I samtale med mor kommer det frem at det også er igangsatt et nytt tiltak for å tilrettelegge skolehverdagen for gutten. Han skal nå hver onsdag tilbringe tid sammen med vaktmesteren på skolen, og jobbe og gjøre "vaktmesteroppgaver" sammen med ham. Lærer bekrefter at gutten nå har begynt å tilbringe tid sammen med vaktmesteren på skolen, og at han ser ut til å føle at han er nyttig og til god hjelp når han er sammen med ham.

Andre tiltak er foreløpig bare på planleggingsstadiet. De innebærer blant annet at han også skal følge musikkundervisningen og turordningen til spesialgruppa på skolen, i tillegg til å fortsette som ”hjelper” der, og dermed tilbringe enda mer tid utenfor den vanlige klassen. Mor sier hun er litt redd for å ta gutten for mye ut av klassen, men at det er vanskelig å vite hva som vil være best for ham. Hun påpeker også at han ofte svarer det han tror du vil han skal svare når han får spørsmål om hvordan han trives på skolen og hvilke aktiviteter og fag han trives best med. Derfor kan det være vanskelig å vite hvor han faktisk har det best.

Mor mener opplegget skolen har laget rundt gutten ser ut til å fungere svært bra. Hun uttrykker også tro på at tiltakene som foreløpig befinner seg på planleggingsstadiet skal fungere bra. Hun understreker stadig at hun føler at skolen til nå har tatt de riktige avgjørelsene i forhold til gutten. Hun sier hun er veldig fornøyd med, og stoler fullt og helt på skolen hvor sønnen er elev. Hun uttrykker allikevel en viss engstelse i forbindelse med at gutten nå skal tilbringe enda mer tid utenfor klassefelleskapet.

”Jeg er litt redd for å ekskludere ham for mye fra klassen ved å ta ham ut.” (Mor)

Det er vanskelig å se at skolen har hatt inkludering som mål i tiltakene som skal iverksettes. Det kan virke som det er lettere for skolen å få utløst ressurser til tiltak hvis gutten tilhører spesialgruppa på skolen, noe som også antydes som grunn til at mange skoler fremdeles praktiserer segregert spesialundervisning (Engan mfl., 2006). Det er ikke foreslått tiltak for bedre tilrettelegging innenfor klassefelleskapet. Med disse tiltakene hvor gutten i enda større grad enn tidligere skal tilbringe tid utenfor klassen, er det rimelig å anta at den sosiale kontakten mellom ham og klassekameratene vil bli tilsvarende mindre (Dalen, 2006; Engan og Tøssebro, 2006). Burde skolen gjøre en bedre innsats for å skape balanse mellom tilrettelegging i klassefelleskapet og spesialpedagogisk hjelp utenfor klassen?

4.2.4 Ønsker for bedre tilrettelegging

Da sønnen begynte på skolen igjen etter sommerferien dette skoleåret, så mor at behovet for tilrettelegging var blitt større enn det tidligere hadde vært. Mor mener at det mest ideelle opplegget for gutten ville være om han kunne få voksenoppfølging hele veien. Oppfølgingen kunne være organisert slik at en lærer eller assistent passer på at han gjør de oppgavene han skal i skoletimene. Hvis ingen følger opp det han jobber med, faller han fort ut og forsvinner inn i sin egen verden.

Lærer uttrykker en viss bekymring for tiden som kommer da også hun ser at gutten nå har behov for bedre tilrettelegging enn tidligere. Hun påpeker at opplegget rundt ham fungerte mye bedre for bare et par måneder siden.

Far er klar på at sønnen faller gjennom på skolen. Han understreker imidlertid at gutten har noen sterke sider, men stort sett ser han ut til å ha skolefaglige vansker. Far mener at noen av hans vansker har sin årsak i at skolen som system er bygd opp relativt firkantet, noe som krever at man må holde seg innenfor spesifiserte rammer. Han hevder at skolen som system ikke har rom for slike elever som denne gutten. Han er allikevel opptatt av å formidle at lærerne som har hatt kontakt med sønnen opp gjennom årene har vært veldig flinke til å ta vare på og legge til rette for trivsel og læring. Han roser også det gode samarbeidet skolen har fått til med foreldrene.

Mor mener at det læringsmessig for hennes sønn fungerer aller best hvis han kan jobbe en-til-en med en lærer eller assistent. Når han følger undervisningen i den vanlige klassen sin, faller han fort ut og blir opptatt av andre ting. Også læreren sier at det ville være en fordel, ikke bare for gutten, men for hele klassen, hvis det hadde kommet inn en ekstra voksen i skoletimene som kunne gi ham litt mer oppmerksomhet. Hun mener han fortjener bedre oppfølging og hjelp enn det han får nå til å mestre både dagligliv og skolefag. Hun uttrykker en viss frustrasjon over situasjonen slik den er nå. Læreren mener at gutten trenger en som har tid til å lytte til ham. Slik situasjonen er nå, med til sammen 28 elever og bare én lærer, føler lærer

hun ikke strekker helt til. Lærer mener at mangelen på voksne er et generelt problem over hele skolen, ikke bare i denne klassen.

Læreren ser at gutten også har behov for mer hjelp i hverdagen. Hun mener det er viktig at det i opplæringen for ham også legges inn litt øving på grunnleggende dagliglivsferdigheter (Activity of Daily Living, ADL-trening) i tillegg til det skolefaglige. Hun peker blant annet på at han bør lære seg å knytte skoene sine selv snart, da mangelen på slike ferdigheter er med på å øke avstanden til medelevene. Andre ting han burde øve på, er for eksempel å ta bussen på egenhånd. Gutten snakker også veldig sakte, og bør, ifølge lærer, øve seg på å snakke litt fortere.

Far ytrer ønske om at skolen skal fokusere mer på sønnens sterke sider. At han ikke nødvendigvis må gjennom alle fag og emner som resten av klassen skal lære. Gutten har allerede et tilrettelagt opplegg, men far ønsker seg enda mer. Han ser at sønnen er kreativ og kaller ham selv en liten kunstnerspire. Gutten er veldig glad i teater, musikk og film, og han har også perioder hvor han liker å tegne. Far skulle ønske at undervisningen av og til kunne legges opp slik at han kunne bruke disse sidene mer i vanlige skoletimer. Far foreslår også et opplegg hvor klassen kunne ha blitt delt inn i litt mindre grupper ut i fra deres interesser, og at gruppeundervisningen igjen kunne tilpasses disse interessene.

Far trekker inn Steinerskolen som et konkret eksempel på hvordan deler av undervisningen kunne ha blitt lagt opp. Han forteller også at de selv har vurdert Steinerskolen som et alternativ for sønnen. Foreldrene har imidlertid kommet fram til at Steinerskolen har for få faste rammer rundt undervisningen. Elevene blir mye overlatt til seg selv der, og far mener det ikke er et opplegg som vil passe for sønnen, da han fort vil miste konsentrasjonen og falle ut.

Far understreker at han ikke klandrer skolen for at sønnen ikke har et opplegg som fungerer optimalt. Han sier han er fornøyd med jobben lærerne gjør, og med kontakten mellom hjem og skole. Han sier allikevel at han føler han sloss mot systemet hele tiden. Han skildrer en stadig kamp for å få utløst nok midler. Far mener

at skolen som system kommer til kort i en tid hvor fokus i så stor grad settes på skolen, og tilrettelagt opplæring for alle er en sentral målsetting. Han sier han mener skolen gjør en så god jobb som overhode mulig ut i fra de ressursene de er blitt tildelt. Far viser forståelse for at skolen og lærerne har budsjetter de må forholde seg til, og at det også er andre elever på skolen som skal ha sin del.

Læreren forteller at det til tider er en utfordring å lokke gutten ”ut av seg selv”. Av og til lykkes hun, andre ganger ikke. Hun påpeker at i og med at gutten har perioder hvor han er mer til stede og bedre konsentrert enn andre perioder, er det vanskelig å lage planer som skal dekke lange tidsrom. Mor sier hun ikke tror skolen kunne ha gjort særlig mer i arbeidet med tilrettelegging av læringsmiljøet for gutten, enn det de har gjort.

”Jeg føler at skolen har gjort det beste. Jeg er trygg på skolen. Frem til nå. Men nå skjer det jo ting.” (Mor)

Læreren forteller at det til nå ikke har vært gjort noe aktivt for å fremme den sosiale inkluderingen av eleven, da hun mener det har gått litt av seg selv. Ifølge henne er det først nå det siste året at det har begynt å ”skurre” litt, som hun sier. Her trekker læreren igjen inn hvor viktig hun mener det er med åpenhet. Hun vil gjerne kunne svare skikkelig på spørsmål fra de andre elevene angående gutten, og ikke føle hun må gå rundt med hemmeligheter. Større åpenhet mener hun også vil kunne bidra til å forhindre at de andre elevene i klassen trekker seg unna ham. Når elevene har bedre innsikt i situasjonen, mener hun de også vil vise større forståelse for atferden hans, og hele situasjonen vil virke mindre skremmende på dem. Lærer understreker at det aldri er noen av elevene som reagerer negativt hvis de kommer på gruppe med ham under et prosjektarbeid.

Læreren undrer seg på om det kanskje burde vært gjort mer for å fremme inkludering av gutten, men hun stiller spørsmålstegn ved det å skulle tvinge ham til å være

sammen med andre barn når hun mener det er tydelig at han trives best alene eller i selskap med voksne.

Læreren sier at opplegget rundt gutten fungerte bedre for et par måneder siden. Er det et uttrykk for den økende forskjellen som oppstår mellom elever med generelle lærevansker og deres jevngamle etter hvert som de blir eldre, jfr. Dalen (2006) og Ytterhus (2006)? - Eller kan det være et utslag av et opplegg med en del mangler som blir tydeligere etter hvert som elevene blir eldre og gutten sakker mer akterut? Lærer uttaler også at det til nå ikke er gjort noe aktivt for å tilrettelegge for sosial inkludering fordi det har gått mye "av seg selv". Er det et utsagn som kan forsvares når gutten går så mye alene? Samtidig spør læreren seg om det er riktig å tvinge gutten til sosial interaksjon med andre elever.

Skolen har en oppgave med å tilrettelegge for et fellesskap mellom elever med ulike forutsetninger, og den har et ansvar for å skape et miljø hvor alle opplever tilhørighet (Strømstad, 2004). En inkluderende skole skal legge til rette for at elevene deltar og lærer i et sosialt fellesskap (Dalen, 2006). Det er skolen som skal tilpasse seg elevene. Det er skolen som system som må endres slik at den passer for elevene, ikke elevene som må endre seg for å tilpasses skolen (Nes mfl., 2004; Strømstad, 2004). Når læreren bruker ord som "tvang", er det fristende å spørre tilbake om skolen har gitt gutten *muligheten* til sosial interaksjon og gitt ham opplevelse av og bekreftelse på at han hører like selvfølgelig til i klassen på skolen som hver av de andre elevene?

Både far og mor sier de er godt fornøyde med skolens innsats, og at de mener skolen gjør det de kan innenfor den ressursrammen den har å forholde seg til. Allikevel uttaler far ønsker om et bedre tilpasset undervisningstilbud som bygger mer på guttens sterke sider. Far ser ut til å legge mest vekt på guttens skolefaglige vansker, man kan få inntrykk av at han anser den manglende sosiale kompetansen som mer underordnet. Mor uttrykker bekymring for at gutten skal få enda mer av undervisningstilbudet utenfor klassefellesskapet, og uttaler at det mest gunstige ville være tettere oppfølging av en voksen gjennom skolehverdagen. Da ville han ha et bedre utgangspunkt for å henge med i undervisningstimene sammen med resten av klassen. Fars forslag om

arbeid i grupper delt inn etter interesseområder, vil også kunne bidra til sosial inkludering av gutten. Hvis han får jobbe med sine sterke sider på områder han virkelig mestrer, vil han kanskje sees på som en ressurs for gruppa.

At gutten stadig oftere blir tatt ut av klassefellesskapet, og at læreren ikke får en ekstra voksen inn i klasserommet for å legge til rette for tilpasset opplæring, gir grunn til å stille spørsmål om skolen er seg sitt ansvar bevisst. Er det slik at han ikke får utløst noen ekstra midler til spesialpedagogisk hjelp med mindre han tilhører skolens spesialgruppe? Skolen har et ansvar for å legge til rette for et læringsmiljø hvor alle opplever tilhørighet (Strømstad, 2004). Elevene skal være deltakende i det sosiale fellesskapet på skolen, og de skal ha mulighet til å lære i et fellesskap med andre elever (Nes mfl., 2004; Engan mfl., 2006). Er ikke skolen villig til å legge til rette for tilpasset opplæring og gi eleven et læringstilbud innenfor et sosialt fellesskap? I en inkluderende skole skal det være rom for ulikheter og mangfold. Spesialundervisning bør ikke brukes som en unnskyldning for å sende elever ut av klasserommet (Engan mfl., 2006).

Å gi gutten trening i ADL-ferdigheter vil også kunne bidra til at forskjellen mellom gutten og klassekamerater blir så liten som mulig. Manglende ferdigheter på disse områdene blir veldig synlige etter hvert som de andre elevene mestrer stadig mer. Hvis han klarer flere av dagliglivets krav og gjøremål, kan dette bidra til at gapet til jevnaldrende ikke blir større enn strengt nødvendig.

Lærer peker på guttens vekslende dagsform som en faktor som vanskeliggjør langsiktig planlegging av undervisningsopplegget. Dette er en av utfordringene i arbeidet med elever i en inkluderende skole. Det utfordrer både kompetansen, grunnleggende holdninger og verdier hos lærer/skolen. Det er likevel viktig å lage gode mål, overordnede mål og delmål, og evaluere grad av måloppnåelse. Det er nødvendig å evaluere både om elevene har nådd målene, og selve læringsprosessen, dvs. finne frem til bedre metoder, materiell, hjelpemidler osv.

4.2.5 Spesialscole – spesialklasse eller inkludering i vanlig klasse?

Mor forteller at det er snakk om at gutten på sikt skal flyttes fra den klassen han nå tilhører og inn i skolens spesialgruppe. Han skal allikevel få følge deler av undervisningen i klassen sin i følge med egen assistent. Mor uttrykker et litt ambivalent forhold til dette tiltaket. På mange måter syns hun det virker som et flott tiltak, da det vil utløse flere ressurser, men på den annen side fungerer gutten mye bedre både fysisk og kognitivt enn de andre elevene som tilhører spesialgruppa. Lærer bruker ordet inkludering når hun snakker om planene om å knytte ham mer til spesialgruppa på skolen.

Far snakker om mulighetene for gutten til å gå på en ren spesialscole lokalisert i nabokommunen. Far har ikke lyst til å sende ham til en slik skole, da de fleste elevene der har større funksjonshemninger enn sønnen hans har. Han ser imidlertid at gutten nok ville fått bedre individuell oppfølging der. Han har de samme tankene rundt det å flytte ham over i spesialgruppa på nærskolen.

”Han hadde sikkert fått mer oppfølging (...) men samtidig går du sammen med mennesker som har mye større handikap enn det han har. Og å ha han inn i den verdenen der... Han faller egentlig mellom to stoler (...) når han er i en vanlig klasse så faller han ut der fordi han trenger helt annen input enn det andre gjør.” (Far)

Far påpeker hvor vanskelig det er å finne et riktig opplegg for sønnen. Enten fungerer elevene i en gruppe mye bedre enn ham, eller så har de et mye lavere funksjonsnivå. På enkelte områder fungerer han godt, på andre områder fungerer han dårligere. Far uttrykker at han faller mellom to stoler. Far snakker om problemet med ressurser, og han ser at det ville blitt flere midler til tilrettelegging hvis sønnen hadde tilhørt spesialgruppa på skolen. Foreldrene har bestemt seg for å la sønnen fortsette på

nærskolen. De vil fortsette å søke om tettere oppfølging til ham, slik at de føler han får det han trenger der.

Foreldre står fritt til å søke barnet inn på en annen skole, men å gå i nærskolen gir unike muligheter til å lære sammen med barn i nærmiljøet, og det legger til rette for sosial interaksjon med de samme barna i fritiden (Engan mfl., 2006). Å bli tatt ut av klassefellesskapet for å motta spesialpedagogisk hjelp vil imidlertid ikke bidra til sosial samhandling med de andre elevene, men i stedet føre til økt segregering (Dalen, 2006).

Både mor og far forteller at gutten fungerer bedre både fysisk og kognitivt, enn de andre elevene på spesialgruppa. Dette kommer også fram i samtalen med lærer, da hun forteller at han fungerer som en slags hjelper for de voksne når han er sammen med spesialgruppa. Hvor godt kan det forsvares pedagogisk at han taes ut av klassen for å få opplæring blant elever som han fungerer mye bedre enn? Hvorfor er det bedre at han er sammen med elever som fungerer dårligere enn ham enn at han er sammen med elever som fungerer bedre enn ham? Kan det være slitsomt for ham å være sammen med elever som fungerer bedre? Det er både positive og negative sider ved det å alltid måtte strekke seg etter andres prestasjoner, - og kjenne på at en er annerledes. Ligger det noen tanker bak skolens anbefaling? Kan det tenkes at skolen *tror* det er til guttens beste å la ham gjøre det han helst vil, og ikke ”plage” ham med å være i klassen?

4.3 Samspill/vennskap/trivsel

I dette avsnittet ønsker jeg å se nærmere på hvordan de ulike informantene oppfatter at gutten har det sosialt på skolen. Jeg vil presentere informantenes syn, og vise likheter og forskjeller i deres opplevelse av guttens skolesituasjon. Både opplæring og friminutt vil bli omtalt her.

4.3.1 Kontakten med medelever/klassekamerater

På spørsmål om hvordan mor opplever guttens kontakt med klassekamerater, uttrykker hun at hun ikke tror han har noen klassekamerater i den forstand at han ikke har noen venner på skolen. Hun sier at det er et par jenter som leker med ham av og til, men ellers er han mest sammen med klassens maskot, en tøyfrosk ved navn Frida. Mor forteller at kontakten med guttene i klassen ikke er så lett å opprettholde. De leker mye røffere enn det han har sansen for, og de sparker nesten alltid fotball i friminuttene. Det er heller aldri noen fra klassen som kommer hjem på besøk i fritiden.

Også far uttaler at han tror kontakten mellom sønnen og klassekameratene er minimal. Han mener sønnen opplever spesielt friminuttene som vanskelige fordi han da stort sett går alene. Far er imidlertid i tvil om sønnen i det hele tatt er interessert i mer kontakt med klassekameratene enn det han allerede har, blant annet fordi han har så vidt forskjellige interesser fra resten av sine jevnaldrende.

Læreren påpeker at hans sosiale interaksjon med klassekamerater først og fremst finner sted hvis de blir delt inn i grupper for prosjektarbeid. Hun har allikevel observert at han av og til har tatt initiativ til å tulle litt med guttene i klassen, men understreker at i og med at hun legger merke til det når det skjer, er det nok svært sjelden. Ellers ser hun at jentene ”duller” litt med ham.

Læreren forteller at noe av det gutten ser ut til å trives best med på skolen nå for tiden, er å sitte foran PC-en. I gymtimene liker han å løpe, klatre i ribbeveggen, eller leke med ball.

Ute i friminuttet bruker han mye av tiden til å balansere på en stakk i skolegården eller å huske. Før hadde han alltid med seg en ball ut i friminuttet, men det vil han ikke lenger.

Læreren forteller også at han leker mye med klassens maskot, tøyfrosken Frida. Han vil veldig gjerne ha den med seg ut i friminuttet, men det prøver de å venne ham av

med. Både lærer og foreldre mener han nå begynner å bli for stor til slikt. De ser at det fører til at de andre barna på skolen holder større avstand til ham.

”Det er noe med å beskytte ham også, på et vis. At han ikke går rundt og prater til den bamsedukka si.” (Mor)

Både lærer og foreldre prøver så smått å få han til å slutte med å gå rundt i friminuttet og snakke med tøyfrosken Frida. De vil prøve å unngå at forskjellen mellom gutten og medelevene skal bli enda større og tydeligere. Mor uttrykker allikevel at det er vanskelig å være for bestemt i denne saken, da gutten selv begrunner det med at den dukka aldri sier nei når han spør om de skal leke.

Mor understreker at hun ikke vet hvorvidt sønnen føler seg ensom på skolen, selv om han tilbringer mesteparten av friminuttene alene. Ofte velger han selv å gå alene, men hun er i tvil om han foretrekker det fordi han trives alene eller fordi det virker for skremmende å ta kontakt med de andre elevene i friminuttet.

Foreldre og lærer har ganske lik opplevelse av hvordan skolehverdagen fortøner seg for gutten, slik det kommer fram i intervjuene. Det er liten kontakt mellom gutten og de andre i klassen med mindre han blir plassert sammen med dem i et prosjektarbeid. En grunn til den manglende kontakten kan være mangelen på tilpasset undervisning innenfor klassefellesskapet. Det ser ut til å være vanskelig for skolen å finne gode inkluderende tiltak, og derfor får han det meste av tilretteleggingen utenfor klassen i segregerte tilbud. Slike løsninger bidrar helt klart til at gutten faller utenfor det sosiale fellesskapet i klassen (Nes mfl., 2004; Engan og Tøssebro, 2006). Engan og Tøssebro (2006) undersøkelse tyder også på at elever som mottar mesteparten av undervisningen innenfor klassefellesskapet, også er mer deltakende i det sosiale samspillet ellers i klassen. Et nærliggende spørsmål kan da være: Prioriterer skolen den faglige opplæringen på bekostning av den sosiale inkluderingen?

Å motta spesialpedagogisk hjelp kan virke stigmatiserende (Dalen, 2006).

Klassekamerater som observerer at en medelev til stadighet blir tatt ut av klassen vil samtidig få et inntrykk av at han er annerledes (Nes mfl., 2004). Dette kan igjen føre til at terskelen for klassekameratene blir høyere for å ta kontakt med ham for lek både i friminutt og på fritiden. En viktig faktor vil også være at forskjellen mellom gutten og klassekameratene allerede ser ut til å være ganske stor; de spiller fotball og driver med annen fysisk lek, mens han er stille og rolig og har med seg tøyfrosken ut i friminuttene. Forskjellen i forhold til interesser og atferd er allerede relativt stor. Med økende alder vil denne forskjellen sannsynligvis også øke, og sosial deltakelse vil bli stadig vanskeligere å oppnå (Ytterhus, 2006).

Det er også en mulighet for at gutten selv velger å være alene. Dette er et alternativ foreldre og lærere ser på som sannsynlig ved enkelte anledninger. Da må man spørre seg om han og klassekameratene skal ”presses” til sosialt samspill hvis ingen av partene egentlig ønsker det. Det er allikevel ting som tyder på at han hvertfall av og til ønsker kontakt med de andre barna, noe som bekreftes ved hans uttale om at ”Frida” ikke sier nei når han spør om de skal leke.

4.3.2 Trivsel på skolen

Det far uttrykker størst frykt for, er at gutten skal bli mobbet på skolen. Hans inntrykk er at det alltid er noen som er ute etter å ta dem som er annerledes, de som ikke er med på de aktivitetene resten av gjengen bedriver. Far har allikevel inntrykk av at de til nå har klart å unngå det meste av slike konfrontasjoner mellom gutten og andre elever på skolen.

Mor forteller at gutten har én god venn på skolen, og han er ett år eldre. Han fungerer som en slags omsorgsperson i skoletiden, og kommer ofte på besøk også på ettermiddagstid. Han leker med gutten på guttens premisser, og finner seg i mye fra ham.

Broren har inntrykk av at det er et par elever på skolen som forstår gutten og som skjønner hvordan han er. Imidlertid mener han også at det er en del av skolekameratene som er direkte stygge mot ham. Han forteller også om en konkret hendelse han tilfeldigvis var vitne til da han kjørte forbi i buss: Gutten sto i busslomma og ventet på å bli hentet etter skolen da andre elever begynte å kaste snøballer på ham. Broren gikk av bussen og fikk stoppet hendelsen. Mor forteller også at gutten til tider er blitt plaget på skolen. Da har kameraten stilt opp for å hjelpe. Hun forteller også om en spesiell hendelse hvor kameraten samlet sammen noen i sin egen klasse så de virkelig fikk tatt mobberne. Mor uttrykker stor takknemlighet for en slik omsorg for sønnen, men hun har full forståelse for at det ikke er en episode skolen kan overse på noe vis, selv om motivene var edle.

Mor forteller også at det er enkelte perioder hvor gutten ikke vil gå på skolen. Enkelte ganger gråter han også fordi han føler klassekameratene er ubehagelige mot ham på skolen. Mor understreker at det ikke nødvendigvis betyr at de erter ham, men at han opplever en lekesituasjon ubehagelig. Hun sier også at hun tror han er i ferd med å bli oppmerksom på sin egen situasjon – at han er annerledes.

Læreren kan fortelle at gutten stort sett ønsker å være inne i friminuttene. Hun mener allikevel at han ikke opplever vonde ting ute. Hun har aldri vært vitne til at noen av de andre på skolen har plaget ham.

Her ser det ut til at informantene har et litt ulikt inntrykk av hvordan guttens skolesituasjon er. Læreren ser ikke ut til å være klar over at det har forekommet episoder hvor gutten har blitt plaget av andre elever. Kanskje informantene legger ulikt innhold i begrepet og også ulik grad av alvor i en slik situasjon? Broren som var vitne til denne ene episoden, opplevde den som alvorlig og grep inn for å stoppe den.

Læreren sier også at hun ikke tror gutten opplever vonde ting ute. Det kan da være nærliggende å reflektere over hva hun legger i ”vonde ting”. Det å til stadighet bli gående alene i friminuttet vil av mange oppleves som vondt. Er det ikke også naturlig at han trekker seg unna medelevene når han opplever å bli plaget av dem ved enkelte

anledninger, og at det derfor ikke alltid kan sees på som et tegn på at han trives alene? Det ser også ut til at han er veldig var på hvordan medelevene snakker til ham og forholder seg til ham, og at sleivete og ubetenksomme kommentarer gir ham en opplevelse av å bli plaget. Her kan det synes nødvendig å spørre: Kan skolen her gjøre en innsats for at medelevene skal bli mer oppmerksomme på hvordan de forholder seg til gutten, og at gutten skal få bedre evne til samspill med medelever? Hvordan viser skolen at den tilpasser seg elevenes mangfold? Hvis alt alltid må skje på guttens premisser, stiller dette høye krav til medelevene som også er barn.

Det er også naturlig å peke på den store andelen av spesialundervisningen gutten mottar utenfor klassens fellesskap. Dette kan sende signaler til medelevene om hvilke holdninger skolen har til det å være annerledes (Nes mfl., 2004). Når elevene danner seg et slikt bilde av situasjonen, kan det være vanskelig å legge til rette for sosial interaksjon mellom gutten og hans klassekamerater.

Det vil også være rimelig å peke på forskjellen i interesseområder. Både foreldre, bror og lærer skildrer gutten som rolig og stille. Han er ikke glad i røff lek og viser ikke interesse for fysisk aktivitet. De andre guttene i klassen spiller mye fotball, og når han ikke ytrer ønske om å delta i den type lek, blir alternativet fort å gå alene. De ulike interessene kan igjen være et tegn på at forskjellen mellom ham og medelevene øker. Det er en tendens til at forskjellen mellom normalfungerende elever og elever med generelle lærevansker, i både interesse og atferd, øker i takt med økende alder (Dalen, 2006; Ytterhus, 2006).

4.3.3 Har medelevene innsikt i guttens situasjon?

Læreren forteller at medelevene ikke er direkte informert om guttens situasjon. Foreldrene til elevene i klassen er informert, men læreren vet ikke hvorvidt hver og en av disse igjen har informert sitt eget barn. Hun understreker at elevene stort sett har fine holdninger til gutten, men mener å observere at elevene blir mer engstelige etter

hvert som de ser at gutten er annerledes, uten at de vet noe om hvordan eller hvorfor. Læreren sier hun har oppfordret guttens foreldre til å informere klassekameratene, og sier hun har gode erfaringer med slikt fra tidligere. Hun mener tausheten kan være farlig, og at åpenhet rundt situasjonen er viktig. Hvis det hadde blitt snakket om mer åpent, kunne hun som lærer ha fulgt det bedre opp. Hun kunne ha snakket med elevene og bidratt til å ufarliggjøre og å klare opp i ulike situasjoner. Slik situasjonen er nå, er hun redd for å røpe for mye i forhold til hvor godt elevene er informert om situasjonen til gutten.

Både mor og far har inntrykk av at sønnen begynner å forstå at han er annerledes, og de har nå bestemt seg for at tiden er inne for å informere elevene i klassen om sønnens spesielle situasjon og spesielle behov. De mener at medelevene nå er store nok til å kunne ta til seg slik informasjon, noe de ikke har vært tidligere. De ser at noen av guttens problemer kan ha rot i at medelevene ikke forstår hva som er annerledes ved ham, og ikke skjønner hvorfor han oppfører seg og reagerer som han gjør. De mener det vil være mye bedre å være åpne rundt situasjonen.

Er elever på barnetrinnet for små til å forholde seg til informasjon angående vanskeområder og hjelpebehov hos andre barn? Hva kan man forvente av evne til empati i denne aldersgruppen? Større åpenhet rundt guttens vansker vil kanskje bidra til at skolehverdagen fortøner seg lysere for ham. Medelevene vil kunne få bedre forståelse for hvorfor han oppfører seg annerledes enn de er vant til ut fra allmenne normer og regler. Kanskje elevene lettere vil akseptere at de må ta hensyn hvis de blir møtt med mer åpenhet rundt guttens ”annerledeshet”? Vil åpenhet bidra til en aksepterende holdning? Dalen (2006) snakker om en aksepterende og åpen holdning til menneskers ulikheter og at noen har særskilte behov, for å ufarliggjøre situasjoner og hindre usynliggjøring av personer. Med større åpenhet i skolehverdagen, vil det også være lettere for skolen å legge til rette for sosial inkludering?

Ville forskjellen mellom gutten og klassekamerater vært mindre hvis det åpent ble akseptert og snakket om at forskjellen var der? Hvis det ble gitt forklaringer på hvorfor han trenger ekstra hjelp i fagene, ville medelevene følt et større ansvar for å

inkludere ham de gangene han er sammen med klassen? Og hvorfor mottar han gutten spesialpedagogisk hjelp innenfor klassens rammer? Undersøkelser peker i retning av at elever med særskilte behov som mottar hjelpen innenfor klassen, har bedre muligheter for sosial inkludering og deltakelse i klassefellesskapet (Dalen, 2006; Engan og Tøssebro, 2006).

4.4 Fritid

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hva gutten gjør i fritiden. Dette er interessant fordi barn i denne alderen, og som tilhører nærskolen sin, svært ofte har god og hyppig kontakt med dem de går i klasse med også utenom skoletid. Det gjelder både organisert aktivitet i form av for eksempel et klasselag i fotball e.l. og uorganisert i form av for eksempel lek og sykling i nabolaget. Planer for fritiden blir ofte lagt i skoletiden (Tøssebro og Ytterhus, 2006), og skole og fritid henger tett sammen i den alderen han er i nå, noe vi også har fått illustrert i Bronfenbrenners (1979) økologiske modell. Selve sammenhengen mellom disse to systemene, skole og fritid, utgjør en del av guttens nettverk. Kvaliteten på denne sammenhengen kan man se på som et mål på hvor godt han er inkludert i skolen og i det sosiale og organiserte fritidsmiljøet.

4.4.1 Interesser og aktiviteter i fritiden

Far forteller at sønnen ikke er interessert i å sparke fotball eller bedrive annen form for fysisk aktivitet. Han er svært forsiktig når han står overfor fysiske utfordringer. Han elsker å se på film, å gå på teater og i opera. Far uttaler at han er en annerledes gutt, noe som gjør det vanskelig å få jevnaldrende venner. Far forteller videre at i og med at sønnen ikke er med på å sparke fotball med klassekameratene, eller sykler

rundt på besøk til dem på fritiden, så faller han utenfor fellesskapet. De fleste gutter på den alderen er veldig aktive, mens han er forsiktig og rolig.

Mor forteller at han i fritiden liker å kle seg ut og spille teater, høre på musikk og å se på film. Hun forteller at gutten er veldig glad i rollelek og at han fort går inn i roller. Ofte er mor og sønn hver sin rollefigur mens de pusler med andre gjøremål som for eksempel å lage middag. Også broren forteller om guttens interesse for å spille teater. Han er også veldig glad i å se på TV, og da helst Disney Channel. Broren forteller også om en sjørøverskute han leker med og et trommesett han øver seg litt på.

Mor understreker at sønnen ikke er krevende i den forstand at han må ha oppmerksomheten rettet mot seg hele tiden. Hvis de to har lekt en stund og mor synes det er på tide å gjøre noe annet, godtar han det med en gang. Han sitter gjerne og leker alene, men mor føler fort at hun må aktivisere ham og oppfordre til samspill for å unngå at han går for mye inn i seg selv.

”Jeg kan ikke la ham sitte der og se på TV hele tiden. Jeg må jo aktivisere ham på en måte, for jeg synes det er så trist når han sitter sånn aleine. For han har jo aldri noen gang tatt initiativet til at han skal gå ut, eller finne på noe med noen. Aldri kan jeg huske at han har spurt om å besøke noen.” (Mor)

Mor forteller at sønnen går mye i teater og på kino. Han er glad i alt fra figurteater til opera. Av operaer kan han mye utenat, og han er svært tålmodig og sitter veldig gjerne gjennom Don Giovannis 3 ½ time. Far forteller at sønnen også er glad i hørespill. Han husker replikkene veldig godt og kan plutselig deklamere, med ulike stemmer og dialekter, lange partier fra hørespill han har hørt bare en gang.

Gutten har en støttekontakt han er sammen med en gang i uken. Da er de i stallen og rir. Han har et eget fyll som han er veldig opptatt av og som han steller og mater når han er sammen med støttekontakten. Mor forteller at han generelt er veldig glad i dyr.

Han har også et marsvin og en kanin hjemme, og han kaller dem for sine to skjønnheter. Han viser ikke så stor interesse for dem når han er hjemme og har dyrene i nærheten, men hvis familien er ute og reiser, lengter han veldig hjem til dyrene sine.

Mor forteller at det har vært en avtale blant foreldrene i klassen om at fram til barna fyller 10 år, skal de invitere alle klassekameratene (av samme kjønn) hvis de skal ha bursdagsselskap. Nå er de blitt 10 år, og mor bekymrer seg for om sønnen vil bli invitert i bursdagsselskaper framover. Han snakker om sin egen bursdag og planlegger den ut i fra det han er vant til, at alle guttene i klassen skal komme. Derfor kommer også alle guttene til å bli invitert når bursdagen kommer. Mor frykter allikevel at han ikke vil bli invitert tilbake til noen av dem.

Far forteller at det er lett å se at sønnen sakker akterut i forhold til sine jevngamle. Fremdeles liker han å leke med sjørøverfigurene sine, og han er veldig glad i alle barneserier som går på TV, sånn som Pippi og Postmann Pat. Far framhever at han aldri ser på noen serier eller filmer med vold eller aggressivt innhold. Ifølge far er alt vakkert i sønnens verden. Det mest grusomme han kan leke med er sjørøverfigurene sine.

Far understreker at det for ham ikke er viktig at sønnen skal være med på de samme aktivitetene som andre jevngamle, bare han kan se at sønnen har det bra, at han smiler og ler og er fornøyd.

Guttens interesser både innen lek og hvilke programmer han foretrekker på TV er et tydelig tegn på at forskjellen øker mellom ham og jevngamle klassekamerater. Mens han fremdeles er interessert i Barne-TV, er klassekameratene ute og spiller fotball. Dette er også i tråd med andre undersøkelser (Dalen, 2006; Ytterhus, 2006). Dette spriket i interesser kan være en utfordring i forhold til å oppnå sosial inkludering og sosial samhandling mellom gutten og hans jevngamle klassekamerater. Samtidig utviser han stor tålmodighet og en egen evne til å sette seg inn i operaer og teaterstykker som man ikke lett vil finne hos andre jevnaldrende barn.

Gutten uttrykker ønske om at alle guttene i klassen skal inviteres i bursdagen hans. Dette kan tolkes som et tegn på at han egentlig er interessert i hvertfall i en liten grad av kontakt med klassekameratene. Det kan også forstås som at han ønsker å gjøre det han er vant med å gjøre, og det er i dette tilfellet at alle guttene skal komme i bursdagsselskap. Far uttaler at det viktigste er at sønnen har det bra, heller enn at han er sammen med de andre i klassen. Det er allikevel ting som tyder på at han ikke alltid selv aktivt velger å være alene, men at han ikke blir spurt om å være med. Dette er kanskje fordi han viser at hans interesser er på et helt annet område enn der resten av klassekameratene har sine interesser? Igjen er det grunn til å spørre om det hadde vært en lavere terskel for å be ham med på lek hvis medelevene hadde hatt et bedre bilde av, og en bedre innsikt i situasjonen og vanskeområdene til gutten. Dalen (2006) snakker om farene ved en fornektende holdning til det å være annerledes og å trenge ekstra hjelp på enkelte områder, og hvordan det kan føre til usynliggjøring av personer. Med mer åpenhet og aksept, legges det også til rette for en aksepterende holdning blant klassekameratene.

4.4.2 Samvær med barn i fritiden

Mor forteller at gutten spiller i barneteater på fritiden. Her får han tildelt replikker til stykker de skal fremføre for publikum, og han klarer seg kjempefint. Også broren forteller om at gutten ser ut til å trives godt i barneteateret.

Han deltar også i et prøveprosjekt i regi av sykehuset; idrett for overvektige og/eller inaktive barn. Han stiller i den siste kategorien. Opplegget er beregnet for foreldre og barn sammen, og mor meldte dem på prosjektet for at han skulle få muligheten til å ha glede av å drive med fysisk aktivitet sammen med andre barn, på et sted hvor ikke alt handler om å mestre og å være best i noe. Ifølge mor er han ikke alltid like glad i å være så aktiv, men hun mener han motorisk sett har godt av å være i en slik type aktivitet.

Mor har også prøvd å la gutten være med på andre former for organiserte fritidsaktiviteter, men det ser ikke ut til å fungere når det er mange andre barn som deltar. Hun påpeker også at det ellers i organisert idrett er fokus på å mestre og være god. Det at nærmest alt handler om å være best, er noe hun aldri tenkte på tidligere. Med de forutsetningene gutten har, vil han aldri kunne oppnå å bli like god som sine jevngamle i ulike idrettsgrener. Derfor syns heller ikke mor hun kan utsette ham for den type opplevelser.

Mor opplever at sønnen ikke har noen venner i klassen, og hun kan bare komme på to episoder hvor noen av klassekameratene har kommet på besøk uten å være formelt invitert først.

”Han har ingen venner i klassen. Han har ingen. Jeg tror det har skjedd to ganger at noen har kommet på besøk og det var da vi fikk en kjempestor flatskjerm som de syns var gøy for en tre-fire år siden. Ellers er det ikke interesse av å besøke han.” (Mor)

Utover dette ser det ikke ut til å være noen interesse blant medelever for å besøke gutten. Det kommer ingen telefoner hjem fra klassekamerater, og det er ingen som kommer på besøk. Mor understreker imidlertid at hennes sønn heller ikke viser noen interesse for å kontakte noen fra klassen på fritiden, ei heller ber om å gå på besøk til noen av dem.

Broren forteller at gutten har én god venn. Vennen kjenner gutten veldig godt, og vet hvordan han er. Vennen forstår at han ikke er som alle andre, og han tar alle de rare påfunnene og utsagnene hans med et smil. Også mor og far trekker frem denne kameraten som tydelig forstår at gutten er annerledes på mange områder. Denne kameraten er et år eldre enn gutten, og han er den eneste på skolen som ser ut til å synes det er interessant å være sammen med ham. Både mor, far og bror beskriver denne kameraten som en som er fantastisk i sin omsorg og ansvarsfølelse overfor

gutten. Han er den eneste kameraten som kommer på besøk. Selv om gutten kan være ganske direkte i sine beskjeder til kameraten, tar han seg aldri nær av noe han sier. Kameraten ler heller aldri av ham, men han ler *med* ham. Gutten er veldig trygg på denne kameraten.

I tillegg til kameraten, forteller broren om ei jente som liksom er kjæresten til gutten. I alder er det bare en dag mellom dem, så de har liksom vært kjærester siden de ble født. Hun er også veldig forståelsesfull. Og hun lar ham fortsette med kjærestesnakket selv om hun selv vet at de ikke er kjærester på ordentlig. Mor forteller også at sønnen har ei jente han kaller for kjæresten sin. De er like gamle og har vært "kjærester" siden de var små. Jenta viser stor forståelse for guttens situasjon og har latt ham få lov til å spille alt ut fram til nå. Nå skal hun imidlertid begynne i samme klasse som ham, og uttrykker bekymring for hva klassekameratene vil si hvis gutten snakker der om at de er kjærester. Derfor skal mor nå begynne å realitetsorientere sønnen, snakke med ham om at de bare er venner og ikke kjærester. Ifølge broren er kameraten og "kjæresten" de to vennene han har, men det er også de eneste han ser ut til å trives sammen med.

Mor kan ikke huske at sønnen noensinne har tatt initiativet til å gå ut og finne på noe med noen andre barn, eller gå på besøk til noen i klassen. Broren forteller at gutten liker best å være hjemme hos seg selv. Han er ikke så veldig glad i å være hos andre. Derfor er de nesten alltid hos ham når han er sammen med vennene sine. Han ser ut til å trives best inne, men om sommeren kan han bli med kameraten på butikken eller ut for å bade rett i nærheten av der de bor.

Broren forteller at de som brødre er gode venner og at de trives godt i hverandres selskap. De prater sammen, og storebror hjelper ham på datamaskinen hvis det er noe han trenger hjelp til. Videre sier broren at det ser ut til at han har glede av å være sammen med ham og de nærmeste vennene hans. Han understreker også at alle vennene hans er veldig snille med ham.

Far forteller at gutten leker fint sammen med barn av foreldrenes venner når de er på besøk. Det er imidlertid en forutsetning at det ikke er for mange barn sammen. Det

går bra hvis det er ett barn alene med gutten, da klarer barnet å sette seg litt inn i hans verden. Hvis det er flere barn sammen, merker far at de sorterer gutten ut av fellesskapet.

”Hvis de er alene med han så er det helt greit, da kan de sette seg inn i hans verden på en måte. Barn er jo flinke sånn. Men hvis det kommer to eller tre kamerater, eller noen andre, inn så merker jeg at da sorterer de han ut. Da blir han sittende igjen aleine, for da blir det mer aktivitet.” (Far)

Far forteller også at sønnen gjerne blir med andre barn på uteaktiviteter som aking eller snøhulebygging, men at det alltid må være på sønnens premisser. Noen barn er flinke til å ta hensyn til det, men det er også barn som ikke klarer å forholde seg til det i det hele tatt.

Både far og bror trekker fram at gutten er en menneskekjenner. De forteller at han skaffer seg et overblikk over en forsamling, og deretter fort finner ut hvem han liker.

”Hvis det står 20 mennesker i dette rommet for eksempel og han aldri har sett dem før, så kan han scanne dem. Det kan jeg se. Han kan scanne de folkene, og han går garantert bort til den som har de snilleste øynene.” (Far)

Slik er han også mot foreldrenes og brorens venner. Det er noen av dem han er veldig glad i. Det viser han gjerne med å ville vise fram alle tingene sine, få klem når de skal gå etc. Andre personer blir ikke viet like mye oppmerksomhet.

Å være med på organiserte fritidsaktiviteter gir gutten mulighet til å samhandle med andre barn i situasjoner der han er en del av opplegget og ikke kan velges bort. Dette er kanskje gode alternativer for å veie opp for det manglende initiativet til sosialt

samspill både fra gutten og klassekameratene hans? I barneteateret opplever gutten mestring. Å huske replikker er noe han er flink til, noe som også kommer fram i fars beretning om hørespillene gutten gjengir i minste detalj. Det er helt klart en positiv erfaring for ham å oppleve mestring i aktiviteter hvor samhandling med andre barn er en forutsetning.

Guttens lærevansker kan bidra til at andre former for organiserte fritidstilbud kan være vanskelig å gjennomføre. Han fungerer lavere enn aldersforventet på flere områder og derfor vil disse vanskene påvirke mye mer enn bare den skolefaglige læringen (Eckhoff, 1999), noe også undersøkelsen min her viser.

Foreldre og bror forteller alle om guttens manglende initiativ til å ha kontakt med andre jevnaldrende. Samtidig kommer det fram at hans jevnaldrende klassekamerater heller ikke viser initiativ til sosialt samvær med ham. Betyr dette automatisk at ingen av partene ønsker kontakt? Eller kan man anta at guttens manglende interesse for samvær med jevnaldrende har påvirket de jevnaldrendes ønske om samvær med gutten? Eller motsatt? Er dette også et spørsmål om åpenhet? Er det grunn til å tro at terskelen for å ta kontakt med gutten hadde vært lavere hvis skolen hadde bidratt til en mer aksepterende holdning (Dalen, 2006) til annerledeshet?

Det at gutten har noen venner han liker å være sammen med, og som liker å være sammen med ham, må vel sees som et tegn på at han til tider setter pris på sosial kontakt med andre barn. Det stilles imidlertid store krav til de andre barna når ting alltid må foregå på guttens premisser. Han viser også glede over å være sammen med broren og hans venner. At barn har en tendens til å velge ham bort hvis de har flere alternativer på lekekameratfronten kan ha med interesser å gjøre. Det er kanskje mer interessant å være sammen med andre barn som har større grad av sammenfallende interesser.

Skolens innsats for inkludering i skoletiden, vil også ha ringvirkninger på guttens sosiale liv på fritiden. Ifølge Bronfenbrenners (1979) økologiske modell påvirker de ulike systemene hverandre. Både skolen/klassen, hjem og nærmiljø representerer

mikrosystemer. Disse mikrosystemene er bundet sammen av mesosystemet som samtidig illustrerer hvordan forhold i ett system påvirker et annet. Dette er en god illustrasjon på at hvilke signaler skolen sender ut, og hvilken innsats de legger i tilrettelegging og inkludering, påvirker langt mer enn selve skoledagen. Når gutten ikke er sammen med klassekameratene sine i skoletiden, er det heller ikke rimelig å forvente at han skal ha kontakt med dem på fritiden.

4.5 Oppsummering

I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å kartlegge hvordan skolen legger til rette for sosial inkludering av en elev med generelle lærevansker. Når jeg sammenfatter informasjonen jeg har fått, kommer det tydelig frem at gutten tilhører klassen i den forstand at han er fysisk plassert der, men ingenting ser ut til å være gjort for å legge til rette for sosial interaksjon mellom ham og klassekameratene. Han mottar også mesteparten av den spesialpedagogiske hjelpen utenfor klassefellesskapet, og også kommende tiltak er segregerte. Gutten opplever minimalt med sosial kontakt med klassekamerater både i skoletiden og på fritiden. Inkludering er ikke oppfylt kun ved å være elev ved nærmiljøskolen. Inkludering innebærer å delta i et sosialt fellesskap, lære i et fellesskap, og å oppleve tilhørighet (Strømstad, 2004).

At gutten får den spesialpedagogiske hjelpen utenfor klassen, fører til at han ikke kan sies å være inkludert. Han opplever ikke læring i et sosialt fellesskap, og det er liten kontakt mellom gutten og klassekameratene både i skoletiden (også i friminuttene) og i fritiden. Undersøkelser viser at skolens innsats for, og holdning til inkludering påvirker langt mer enn selve skoledagen (Dalen, 2006; Engan og Tøssebro, 2006). At de ulike arenaene i et barns liv påvirkes av hverandre, er også tydelig gjennom Bronfenbrenners (1979) økologiske modell.

Mor uttrykker en viss engstelse for at gutten taes stadig oftere ut av klassefellesskapet. Allikevel er alle nye tiltak som er foreslått, segregerte tilbud, og det ser ikke ut til å være noen planer om å bedre tilrettelegging innenfor klassefellesskapet. Mottar han den spesialpedagogiske hjelpen utenfor klassen fordi skolen tror dette er det beste for ham - at det er bedre enn å få tilbudet i klassen? Gjør skolen dette i god hensikt, - kanskje uten å se konsekvensene av dette? Kan det tenkes at skolen ikke er kjent med pedagogisk teori som viser betydningen av inkludering og deltakelse i fellesskapet for deltakelse i et sosialt fellesskap på andre arenaer også?

Det er også en balansegang mellom frivillig deltakelse i et sosialt fellesskap og det å presses til sosial interaksjon med andre. Hvor mye skal man presse barn til sosial deltakelse? Er ikke sosialt samvær noe som skal være lystbetont? Allikevel må man unngå at barn havner i total isolasjon.

Inkluderingsstanken skal stå sentralt i norsk skole. Gjør den det? Er det spesielt for denne skolen – eller kan det være et trekk ved flere skoler at bevisstheten om hva inkludering er, hvordan man skal arbeide for å oppfylle denne, utvikle holdninger og verdisett som skolens praksis skal være tuftet på – ikke er veldig tydelig til stede?

Det kan synes som at skolen ikke har lyktes i å inkludere gutten i et sosialt fellesskap på skolen. Konsekvensen av dette kan fort bli en ensom gutt med et lite sosialt nettverk. Ser vi resultatet i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) økologiske modell, får skolen en utrolig viktig rolle. Et menneskes inkludering og deltakelse i det sosiale fellesskapet på fritiden, er i stor grad avhengig av i hvordan skolen lykkes med sin inkluderingsoppgave. Samtidig vil det by på utfordringer å inkludere et barn som viser såpass liten interesse for sosial deltakelse. Kanskje vil man ikke alltid lykkes, uansett hvor store ressurser og innsats man setter inn.

5. Avsluttende kommentarer

Inkludering i skolen er en prosess. Det er et mål som aldri kan sies å være oppfylt (Nes mfl., 2004; Dalen, 2006). Inkludering er ikke noe man har oppnådd bare eleven er geografisk plassert innenfor klasserommet (Engan mfl., 2006). Undersøkelser tyder også på at elever som mottar spesialpedagogisk hjelp utenfor klassefelleskapet, i stor grad ser ut til å havne utenfor det sosiale samspillet. Dette skyldes dels at elevene ikke oppleves som en del av gruppen, og dels at det å bli tatt ut av klassen virker stigmatiserende og sender signaler til medelever om hvordan man behandler folk som er annerledes (Dalen, 2006; Engan mfl., 2006).

Elever med generelle lærevansker har vansker på mange områder, både innen skolefaglig læring, og begreps- språkforståelse (Ekeberg og Holmberg, 2004). Dette kan igjen påvirke evnene til sosialt samspill med jevnaldrende klassekamerater, da slike ferdigheter står sentralt i dette samspillet. Derfor har skolen et ansvar for å legge til rette slik at sosialt samspill mellom medelever kan finne sted.

5.1 Undersøkelsens utvalg, design og metode for datainnsamling

Undersøkelsen har vært gjennomført som en casestudie, noe som egner seg for undersøkelser som har til hensikt å gå i dybden på grupper, enkeltindivider eller fenomen (Skogen, 2006). Jeg har snakket med foreldre, bror og kontaktlærer til en gutt med generelle lærevansker tilhørende nærskolen. Generaliserbarhet har ikke vært et mål i dette prosjektet. Hensikten har derimot vært å anlegge et helhetsperspektiv på en elev med generelle lærevansker tilhørende nærskolen, og hans livssituasjon. Denne gruppen informanter har vært mine kilder til å belyse fenomenet sosial inkludering i nærskolen av elever med generelle lærevansker. Gutten har fungert som en representant for en gruppe.

Med få informanter involvert i undersøkelsen, er kvalitativ metode for innsamling av data mest hensiktsmessig (Dalen, 2004) . Metode for datainnsamling har vært semistrukturert intervju. Jeg har benyttet en intervjuguide som inneholdt alle emnene vi skulle innom i løpet av intervjusamtalen. Intervjuguiden ga rammer for samtalen, men ga også mulighet for oppfølgingsspørsmål og utfyllende prat der det var aktuelt.

5.2 De viktigste funnene i lys av Kunnskapsløftet

Resultatene mine viser at gutten i større og større grad mottar opplæringstilbudet utenfor klassefellesskapet. Gutten er også mye alene i friminuttene, og samspill med klassekameratene forekommer nesten bare ved anledninger hvor de er plassert sammen i grupper. Samtalen med kontaktlærer gir inntrykk av at skolen ikke har gjort noe aktivt for å legge til rette for sosial inkludering i klassefellesskapet, og alle nye tiltak for tilrettelegging av skolehverdagen er også segregerte tiltak.

Kunnskapsløftet (2005) påpeker at skolen skal ha rom for alle og blikk på den enkelte. Undervisningen skal tilpasses klassen og den enkelte elev, samt alder og utviklingsnivå. Skolen skal ha et bredt pedagogisk opplegg til å møte ulike evner og ulik utviklingsrytme hos elevene. Uensartetheten i elevgruppen skal sees på som en ressurs, og solidaritet overfor elever med vansker trekkes frem som viktig. Tilpasset opplæring har fått ekstra tyngde. Spesialundervisning skal være en løsning for de få, hvor ordinær tilpasset opplæring ikke oppleves som tilstrekkelig.

Spesialundervisningen er allikevel ment som et tiltak for å sikre likeverdig og tilpasset opplæring for elever som ikke vil få et tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen. Læring i et inkluderende fellesskap er grunnleggende.

Med dette som utgangspunkt er det vanskelig å se at skolen i dette tilfellet har tilpasset seg de nye retningslinjene Kunnskapsløftet gir. Muligheten til spesialundervisning utenfor klassefellesskapet er fremdeles til stede, men det påpekes

at opplæring innenfor et sosialt fellesskap skal være målet. Skolen har nok sine grunner for å gi mesteparten av opplæringstilbudet til denne gutten utenfor fellesskapet. Allikevel kan man få inntrykk av at viljen til, og forståelsen for betydningen av tilrettelegging for sosial inkludering innenfor klassemiljøet kunne vært bedre.

5.3 Behov for videre undersøkelser innen fagområdet?

Med denne studien har ikke hensikten vært å generalisere, men å gå i dybden i en enkeltsak som en representant for et fenomen. Allikevel er det rimelig å spørre hvorvidt resultatene fra undersøkelsen er enestående, eller om det er rimelig å anta at flere elever opplever en lignende skolehverdag. Generelle lærevansker er en paraplybetegnelse for vansker som gir seg ulikt utslag, og derfor er det vanskelig å være kategorisk med hensyn på grad av overføringsverdi. Det vil allikevel være en del fellesstrekk, som at de henger etter sine jevnaldrende kognitivt. - og at de vil ha behov for spesialpedagogisk hjelp.

Er det et fellestrekk for flere skoler at inkluderingstanken ikke tydelig kommer til syne? Dalen (2006) trekker frem den ulike praksisen fra skole til skole og sier det spesialpedagogiske tilbudet blir organisert på ulike måter, fra ene- og gruppetimer til ekstra lærer inne i klassen. Hun sier også at ved noen skoler brukes nesten utelukkende spesialundervisning utenfor klassefellesskapet. Med et slikt utgangspunkt er det rimelig å anta at mine resultater ikke står i en særstilling, men snarere uttrykker et relativt vanlig fenomen. Inkludering er en prosess der man hele tiden strekker seg mot et mål som aldri kan nåes til fulle (Nes mfl., 2004; Dalen, 2006). Derfor vil det være behov for ytterligere undersøkelser og kartlegging for å kunne legge stadig bedre til rette for hensiktsmessig inkludering.

Om denne undersøkelsen, denne gutten på denne skolen, er representative for hvordan inkluderingsarbeidet og forståelsen av inkludering blir ivaretatt på de norske skolene, ville være svært interessant å få bekreftet/avkreftet. Resultatet kunne reise en viktig diskusjon om inkluderingens muligheter og inkluderingens pris.

Kildeliste

- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berg, Grete Dalhaug og Kari Nes (2007): "Kompetanse for tilpassa opplæring." I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Borg, W. R., M. D. Gall og J. P. Gall (2006): "Ch. 14: Case Study Research". I: *SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Cambridge-Massachusetts- London: Harvard University Press.
- Bø, Inge (2004): *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode –en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2006): "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Eckhoff, Nils (1999): *Elever med generelle lærevansker*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Ekeberg, Torill Rønsen og Jorunn Buli Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engan, Elin og Jan Tøssebro (2006): "Sosial deltakelse i skolen". I: *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engan, Elin, Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (2006): "Har vi en inkluderende skole?". I: *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fuglseth, Kåre (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelens Forlag.
- Haug, Peder og Kari Bachmann (2007): "Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring". I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Johnsen, Gisle (2006): "Intervjuet". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og Spesialpedagogikk*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelens Forlag.

-
- Kunnskapsløftet* - Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Midlertidig trykt utgave. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (2006): *Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø*. URL: <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-011.html>. [Lesedato 28.11.2006].
- Læreplanverket for 10-årige grunnskolen – L97*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996.
- Nes, Kari, Kjell Skogen og Marit Strømstad (2004): *Hva er inkludering?* Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Nordahl, Thomas (2007): "Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter". I: *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Karl Johan Solstad og Thor Ola Engen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raghavan, Raghu og Pradip Patel (2005): *Learning disabilities and mental health. A nursing perspective*. Oxford-Malden-Carlton: Blacwell Publishing.
- Skogen, Kjell (2006): "Case-forskning". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Forlag.
- Strømstad, Marit (2004): "Inkluderende skole – hva er det?". I: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Karl Johan Solstad og Thor Ola Engen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tvedt, Bjørn og Fritz Johnsen (2003): "Matematikkvansker". I: *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Bente Gjørnum og Bjørn Ellertsen (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tøssebro, Jan og Borgunn Ytterhus (2006): "Jevnaldermiljøet". I: *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wormnæs, Odd (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I: *SPED 4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Ytterhus, Borgunn (2006): "Vendepunkt- fra "småunge" til "storunge" ". I: *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Beskrivelse av gutten

- Utredning og diagnose
- Å skulle beskrive guttens vansker for utenforstående
- Personlighet og temperament

Tiltak i forhold til sosial inkludering

- Utfordringer i inkluderingsarbeidet
- Nåværende tiltak for å tilrettelegge skolehverdagen
- Nye tiltak på vei
- Ønsker for bedre tilrettelegging
- Spesialscole – spesialklasse eller inkludering i vanlig klasse?

Samspill/vennskap/trivsel

- Kontakten med medelever/klassekamerater
- Trivsel på skolen
- Har medelevene innsikt i guttens situasjon?

Fritid

- Interesser og aktiviteter i fritiden
- Samvær med barn i fritiden

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sosial inkludering, og jeg vil undersøke hvordan en elev med generelle lærevansker, elevens foreldre, eventuelle søsken og kontaktlærer opplever den sosiale inkluderingen i en nærmiljøskole. Jeg ønsker å gjennomføre prosjektet som en casestudie, altså å få innsikt i, og skildre en enkeltsituasjon. Jeg ønsker å intervju foreldre (og eventuelle søsken) og kontaktlærer til en elev med generelle lærevansker, inkludert i nærmiljøskolen.

Spørsmålene vil dreie seg om hvordan den sosiale inkluderingen oppleves, sosial tilhørighet i klasserommet/på skolen og fritiden (eventuelle fritidsaktiviteter), og eventuelle ønsker for hvordan inkluderingssituasjonen kunne ytterligere forbedres.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

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 opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2008.

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.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf [REDACTED], eller sende en e-post til [REDACTED]@[REDACTED]. Du kan også kontakte min veileder [REDACTED] ved institutt for spesialpedagogikk på telefonnummer [REDACTED].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

[REDACTED]

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3: Fritak fra taushetsplikt

Fritak fra taushetsplikt.

Jeg fritar herved kontaktlærer [REDACTED] for taushetsplikten vedrørende vår sønn [REDACTED] slik at lærer kan svare fullstendig og informativ på spørsmålene i intervjuet. Intervjuer er [REDACTED], mastergradstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Sted.....

Dato.....

Underskrift.....