

Elever med helhetlig spesialpedagogiske behov

*En kvalitativ studie av
spesialundervisning i skolen.*

Sigrun Houth



Masteroppgave i Pedagogikk
Pedagogisk forsknings institutt
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. desember 2013

”Det fungerer ikke sånn som det er nå, ikke optimalt.”

En kvalitativ studie av spesialundervisning i skolen.

© Sigrun Houth

2013

Elever med helhetlig spesialpedagogiske behov

Sigrun Houth

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: Elever med helhetlig spesialpedagogiske behov.

Forskerspørsmål: Det er i den senere tid blitt satt fokus på elever med spesialpedagogiske behov i skolen. Avhandlingen tar opp et tema som er en politisk avgjort sak, skolen skal være inkluderende og for alle. Forskerspørsmålet er utviklet med bakgrunn og nysgjerrighet i hvilke skoletilbudet elever med store spesialpedagogiske behov mottar:

”I hvilken grad er det sammenheng mellom skolens tilbud og elevenes behov for spesialundervisning”

Forskerspørsmålet utdypes av tre underspørsmål:

1. Hvilke undervisningstilbud mottar elevene ved nærskolen eller ved spesialskolen?
2. Er det ønskelig med spesialskole som et tilbud ved siden av den ordinære skolen?
3. På hvilken måte kan skolen legge til rette for god sosialisering inn i samfunnet for ungdom med spesialpedagogiske behov?”

Metode: Undersøkelsen er bygd opp med et kvalitativt design. Det er benyttet forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Undersøkelsen er preget av en interaksjon mellom induktiv og deduktiv metode. Fokus for funn er kategorier som de fleste informantene har lagt vekt på. Funnene blir presentert tematisk.

Teori: Den teoretiske fremstillingen denne oppgaven baserer seg hovedsak på teori fra spesialpedagogikken og sosiologi. Den teoretiske fremstillingen tar utgangspunkt i empirien som fremkom av undersøkelsen.

Resultater og diskusjon: Resultatene drøftes innenfor følgende hovedtemaer:

- Spesialpedagogisk behov ved skolene.
- Organisering og gjennomføring av spesialundervisningen.
- De andre løsningene.
- En forelders opplevelse og erfaring av spesialundervisning.

- Forutsetninger for å kunne gjennomføre spesialundervisning.
- Er det behov for spesialscole?

Videre sammenfattes resultatene og drøftes i lys av om det er èn skole for alle og behovet for skoletilbud utenfor nærskolen. Hovedresultatene synes å bekrefte at det er lav grad av samsvar mellom nærskolens tilbud og elevenes behov for spesialundervisning. Det er høyere grad av samsvar mellom spesialskolens tilbud og elevens behov.

Veileder: Christian W. Beck

Forord

Masteroppgaven har både vært utfordrende og krevende. Det har vært en lang og tidkrevende prosess. Oppgaven har skap både frustrasjon og glede. Det kom et punkt hvor jeg tenkte briste eller bære og satset.

Jeg vil takke informantene som har gjort oppgaven mulig, det har vært spennende å høre deres meninger om spesialundervisningen i skolen.

Christian W. Beck takk for nyttig og god veiledning. Jeg setter stor pris på ”den lave terskelen” du har hatt for å kunne ta turen innom kontoret ditt, og rådene du har gitt. Det har vært fint med konkrete tilbakemeldinger og en åpen diskusjon gjennom arbeidet med oppgaven. Jeg har erfart hva god veiledning er!

Siv Edle Bertelsen får en spesiell takk, hun har heiet meg frem og hatt tro på at jeg skulle klare dette selv i motgangtidene. Takk for nyttige råd og tips, samt korrekturlesing. Denne oppgaven hadde ikke vært i mulige uten deg.

Siri R. Larsen, takk for deltakelsen i korrekturlesingen.

Oslo, høsten 2013

Sigrun Houth

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Begrepsavklaring og avgrensning	3
1.3	Disposisjon av oppgaven	5
2	Spesialpedagogikk	7
2.1	Fra segregering til inkludering	7
2.1.1	Spesialundervisning.....	9
2.1.2	Elever som mottar spesialundervisning i dag	10
2.2	Skolens ansvar.....	13
2.2.1	Lover og læreplanen.....	13
2.2.2	Elevers psykososiale miljø.....	15
2.2.3	En skole for alle	16
3	Utdanning og sosialisering	18
3.1	Samfunnets overordnede mål for utdanning	19
3.2	Interessen for barnet	22
3.3	Skolen som institusjon.....	24
3.4	Hva er normalt?.....	28
3.5	Samfunnet, skolen og normalitet.....	30
4	Forskningsmetode.....	32
4.1	Metodisk tilnærming	32
4.2	Fenomenologi.....	33
4.3	Det kvalitative forskningsintervjuet	35
4.4	Kvalitetskriterier.....	36
4.4.1	Validitet og reliabilitet.....	37
4.5	Etiske refleksjoner	38
4.6	Intervjuene	40
4.6.1	Utvalg	40
4.6.2	Intervjuguiden	42
4.6.3	Gjennomføring av intervjuene	44
4.6.4	Transkribering.....	45
4.6.5	Analyse og tolkning.....	46

5	Resultater og analyse – presentasjon av funn.....	48
	Tema 1: Spesialpedagogisk behov ved skolene	49
	Tema 2: Organisering og gjennomføring av spesialundervisningen	52
	Tema 3: De andre løsningene.....	58
	Tema 4: En forelders opplevelse og erfaring av spesialundervisning	63
	Tema 5: Forutsetninger for å gjennomføre spesialundervisningen	66
	Tema 6: Er det behov for spesialscole?	79
6	Konklusjon – sammenfatning av resultater.....	88
6.1	En skole for alle?.....	88
6.2	Spesialscole – vinn eller forsvinn?.....	91
7	Avslutning	93
7.1	Studiens begrensninger.....	93
7.2	Forslag til videre forskning.....	94
	Litteraturliste.....	96
	Vedlegg I: Informasjonsskriv.....	100
	Vedlegg II: Samtykkeerklæring	101
	Vedlegg III: Intervjuguide	102
	Vedlegg IV: Godkjenning fra NSD.....	107

Tabell- og figuroversikt:

Tabell 1:	Andel elever med enkeltvedtak, fordelt på årstrinn. Angitt i prosent. Skoleårene 2006/07 til 2012/13.....	10
Tabell 2:	Forsterkede avdelinger rapportert inn til GSI og antall elever som er rapportert som tilhører en slik avdeling.	12
Tabell 3:	Elever med spesialundervisning på ungdomstrinnet inkludert i undersøkelsen.....	49
Tabell 4:	Organisering (internt og eksternt) som benyttes av nærskolen, skoleåret 2012/13...54	
Figur 1:	Grunnlaget for å kunne gjennomføre helhetlig spesialpedagogiske tilbud som gir læringsutbytte.	67

1 Innledning

I denne avhandlingen skal jeg undersøke hvilke undervisningstilbud elever med spesialpedagogiske behov mottar i skolen og hvilke behov det er for spesialpedagogiske tilrettelegging utenfor den ordinære skolen. Det er stadig diskusjon rundt spesialskolenes eksistens. De politiske signalene tyder på at flere spesialskoler skal legges ned, og at alle elever skal få et tilbud på sin nærscole uavhengig spesialpedagogiske behov.

Spesialundervisning har vært gjenstand for omfattende diskusjon i flere år (Utdanningsforbundet, 2010). Hva sier skolene selv om den spesialpedagogiske tilretteleggingen, og hvordan oppleves dette for foreldre som har barn med spesielle behov? Hovedfokuset i denne avhandlingen: Er det behov for spesialskoler som en del av undervisningstilbudet? Hva mener de som jobber ved nærskolen og spesialskolen om behovet for spesialskoler?

Avhandlingen har et samfunnsrettet perspektiv. Hvordan ønsker samfunnet å ruste disse barna i møte med samfunnet? Skal det overordnede politiske målet om ”en skole for alle” (Kunnskapsdepartementet, 2009), nås på bekostning av enkelt elevs behov for tilrettelagt undervisning? Det overordnede målet er klart og tydelig, men er det til elevenes beste?

Gjennom historien har spesialskolene i Norge vært tema for politisk diskusjon og kritikk, og tilnærmingen til elever med spesialpedagogiske behov har endret seg raskt.

Utdanningssystemet har gått fra segregering til integrering og så over i inkludering på litt over seksti år (Dalen, 2006). Eksempler på denne utviklingen, kan blant annet sees igjennom litteraturen og Jens Bjørneboes roman ”Jonas” i 1955. I boka tar Bjørneboe et intenst oppgjør med skolens ensrettethet og lærernes uvitenhet og maktmisbruk. Jonas kunne ikke lese og konsekvensen måtte være hjelpeskolen, ”Iddioten”. Beste løsning for han, og beste løsning for klassen, og for læreren. Diskusjonen rundt spesialskoler kommer i smådrypp, kanskje er dette en konsekvens av de overgrepene skolen tidligere har utsatt elever med spesielle behov for? Skolesystemet har kommet en lang vei siden den gang, og på grunn av god tilrettelegging og lovfestet rett til tilpasset opplæring, hører de fleste elever med spesialpedagogiske behov hjemme i den ordinære skolen. Men kanskje har inkluderingen blitt trukket for langt for de elevene som opplever å være et offer for systemet, slik Jonas gjør i Bjørneboes roman.

Utdanningssystemet har forandret seg mye siden Bjørneboes "Jonas". Avhandlingen søker å finne ut hvordan tilstanden er i dag. Er skolen som institusjon beredt til å ta utdanne og sosialisere alle elever inn i samfunnet, uavhengig av spesialpedagogiske behov og sosiale utfordringer?

1.1 Problemstilling

Avhandlingen tar for seg hvilke skole- og undervisningstilbud elever med store spesialpedagogiske behov mottar i skolen i dag. Avhandlingens undersøkelse er gjennomført i en kommune på Østlandet. Tilbudet elever med spesielle behov mottar i skolen varierer fra kommune til kommune så det er usikkert hvor mye undersøkelsen kan si om resten av landets tilbud. Dette vil bli drøftet. Undersøkelsen er gjennomført på ungdomsskolenivå. Dette for å belyse overgangen mellom barne- og ungdomsskolen, som kan være vanskelig for disse elevene. Elevene introduseres for en ny vurderingsform i form av karakterer og puberteten fører blant annet med seg sosiale forandringer og utfordringer. Dermed kan det tenkes at avstanden mellom elever med store spesialpedagogiske behov og de andre blir større, både faglig og sosialt, noe som kan gjøre det vanskeligere å være "annerledes" på ungdomsskolen. En av informantene uttalte:

Mye større hjerte på barnetrinnet blant lærerne enn på ungdomstrinnet, der kommer faglige krav med bytte, oftere bytte av lærere og da ser vi det er derfor den store søknaden kommer til 8. klasse også.

Problemstillingen for avhandlingen er følgende:

I hvilken grad er det sammenheng mellom skolens tilbud og elevenes behov for spesialundervisning?

Følgende forskningsspørsmål utdyper problemstillingen:

- 1) Hvilke undervisningstilbud mottar elevene ved nærskolen eller ved spesialskolen?
- 2) Er det ønskelig med spesialskole som et tilbud utenfor nærskolen?
- 3) Kan skolen legge til rette for god sosialisering inn i samfunnet for elever med spesialpedagogiske behov?

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Spesialpedagogikk kan kort beskrives som: ”disiplinen om opplæringen av mennesker med særskilte behov og funksjonshemninger” (Askilt & Johnsen, 2004, s. 69).

Spesialundervisning dreier seg om individuell tilrettelegging ut i fra behov for særlig støtte, stimulering og kompensatorisk hjelp (Askilt & Johnsen, 2004). Spesialundervisning er en rettighet, som omhandler undervisningsorganisering og praktisk undervisningsvirksomhet (Morken, 2006). Enkelt sagt er spesialpedagogikken teorien bak spesialundervisningen.

Edvard Befring (2004b) mener spesialpedagogikken har utspring i ”særlige institusjonstiltak for barn og ungdom med syns-, hørsels-, evne-, atferds- og taleproblemer”(s. 45).

Spesialpedagogikkens forankring har i utgangspunktet vært opplæringstiltak (nå kalt spesialundervisning) for mennesker med spesielle behov, og inkluderer i dag også mennesker som tidligere ble kalt åndssvake eller betegnet som ikke dannelsesdyktige (Befring, 2004b).

Undersøkelsen omhandler elever som kvalifiserer til kommunens krav for å kunne motta et undervisningstilbud ved spesialscole. I følge kommunene selv er dette elever hvor Pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT] har konkludert med spesialpedagogisk behov i helhetlig omfang, det vil si 855 årstimer med spesialpedagogisk tilrettelegging. Elever med særlige behov og elever med spesialpedagogiske behov benyttes med samme betydning gjennom avhandlingen. Dette er elever, som i følge kommunen, kvalifiserer til et skoletilbud utenfor nærskolen (spesialscole).

Alle elever i grunnskolen har rett til å gå på **nærskolen**. Opplæringslova § 8-1 første ledd stadfester at alle elever: ”har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til.” (Opplæringslova, 1998). Dette gjelder også elever med spesialpedagogiske behov.

Samtidig kan det søkes plass på spesialscole. **Spesialscole** er en skole som ligger avskilt fra den vanlige skolen/nærskolen. Betegnelsen spesialscole kan diskuteres, jeg har valgt å bruke spesialscole i undersøkelsen. Med dette vil jeg vise til at spesialpedagogikken, som andre profesjoner, stadig endrer betegnelser på vansker og ulike problemtilstander på mennesker eller grupper. Enkelte begreper har en tendens til å bli stigmatiserende, og stadig endring i betegnelser kan ses som et ønske om å redusere faren for stigmatisering (Tangen, 2004a). Spesialscole er et slikt eksempel. Samfunnet ønsker ikke spesialscoler, og det kan være

stigmatiserende å være elev ved en spesialscole. Spesialscole er offentlige skoler med tilbud til ungdom med bestemte diagnoser. En av informantene sa dette på en god måte:

Det kan være stigmatiserende [...] Jeg tenker ikke på det på den måten, jeg tenker at i det øyeblikket jeg bruker det ordet så skjønner de. Mottakeren i den andre enden skjønner at vi har utfordringer andre folk ikke har [...] Det er litt å kalle en spade for en spade.

Spesialgrupper er grupper med fysisk tilknytning til nærskolen. Det er spesialgrupper spredt på skoler rundt i kommunen, med en bestemt diagnose som innsøkningskriterium. Elevene som mottar undervisning i en gruppe har alle samme diagnose. Slik spesialgruppene er beskrevet gjennom intervjuene kan de ses på som ”mini-spesialscole”, med tilknytning til nærskolen. Spesialgruppene var opprinnelig ikke inkludert i undersøkelsen, men har likevel blitt inkludert fordi informantene har tatt temaet opp i intervjuene. I intervjuene fremkommer det viktig informasjon om nærskolens bruk av spesialgrupper. Kommunen selv skiller mellom spesialscole og spesialgruppe. Det blir ikke oppgitt kilde på spesialgruppe for å opprettholde kommunes anonymitet.

Videre har kommunen Alternative skoler og korttidstilbud. Disse skoletilbudene var i utgangspunktet ikke medregnet i undersøkelsen, men under intervjuene med skolene kom det frem at det var naturlig å inkludere de i noe grad. **Alternative skoler** er skoletilbud utenfor nærskolen. Alternative skoler skiller seg fra spesialscole ved at de er et frivillig skoletilbud, og skolene har en klar profil på sosiale og individuelle, i tillegg til skolefaglige mål. Dette kan for eksempel være et heltidstilbud slik som kommunen undersøkelsen er utført i, opererer med. Praktisk innhold kjennetegner skoledagen på disse skolene. De alternative skolene ønsker ikke å henge ”merkelapper” på elevene, men ønsker å jobbe ut i fra elevenes utfordringer og ståsted. Fellesorganisasjonen for Alternative skoler gir en forenklet beskrivelse av elevutvalget, det er elever som viser atferdsvansker (Fellesorganisasjonen for Alternative skoler [FAS], 2013).

Korttidsopphold er et skoletilbud over 12 uker hvor eleven fjernes fra sin nærscole for en periode. Enkeltelever blir søkt inn kommunalt og Pedagogisk-psykologisk tjeneste må gi et sakkyndig råd om at eleven har behov for et slikt opphold. Målet ved å ta eleven ut fra nærskolen i en kort periode er for å gi eleven, medelever og lærerne et pusterom. I et nytt læringsmiljø tilrettelegges det for mestringsopplevelser og mulighet for et bedre selvbylde. Samtidig får nærskolen mulighet til å finne alternative løsninger for eleven. Undervisningen

under oppholdet er gjerne i stor grad praktiskrettet, i tillegg til teoretisk undervisning i smågrupper med økt voksentetthet. For å holde kommunen anonym kan jeg ikke oppgi noen kilde på definisjonen på korttidsopphold. Det er noe vagt hva korttidsopphold skal være godt for, men dette vil også bli inkludert i avhandlingen.

Samlet utgjør for spesialskolene, spesialgrupper, Alternative skoler og korttidsopphold segregerte skoletilbud, i den kommunen jeg har undersøkt. Utdanningsdirektoratet definerer spesialskolene og spesialgrupper som segregerte tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er noe usikkerhet hvorvidt Alternative skoler nasjonalt sett regnes som spesialscole eller ikke. I kommunen jeg har undersøkt innlemmes Alternative skoler som en del av kommunes spesialskolene, dermed har jeg konkludert med at Alternative skoler er et skoletilbud utenfor nærskolen (segregert tilbud). Disse innlemmes derfor i tallene over segregerte skoletilbud nasjonalt. Segregerte skoletilbud kommer jeg til å benytte som en samlebetegnelse på de overnevnte tilbudene, men i hovedsak vil jeg vise til ”-tilbud utenfor nærskolen”.

1.3 Disposisjon av oppgaven

Første del av kapittel 2 omhandler spesialpedagogikk. Jeg har valgt å innlede kapittelet med en historisk fremstilling av spesialpedagogikken, endringene spesialundervisningen har gjennomgått gjennom tidene. Videre trekkes fremstillingen frem til spesialundervisning i skolen i dag, det vil si spesialpedagogisk behov og omfang. Deretter redegjør jeg for hvilke lovmessige forpliktelser skolen har ovenfor elever med spesialpedagogiske behov.

Videre følger en teoretisk redegjørelse av utdanning og sosialisering sett ut i fra interessen for normalitet og avvik, kapittel 3. Teorien er valgt på bakgrunn av undersøkelsen. Forholdet mellom utdanning og sosialisering er vidt og inneholder mange tematikker innen for mange disipliner. Derfor er det hensiktsmessig og nødvendig med tydelige avgrensninger. Det første jeg kommer til å gjøre er å redegjøre for Emilie Durkhiem og hans syn på målet med utdanning. Deretter vil jeg redegjøre for John Dewey, interessen for barnet. Videre vil jeg fremsette Michel Foucaults syn på utviklingen av skolen som institusjon. Tilslutt vil jeg redegjøre for normalitet og avvik ved Ernest Becker. Jeg vil kort drøfte de ulike redegjørelsene sammen for å samle trådene for leseren.

Metodedelen, kapittel 4, beskriver og begrunner valg av metode, utvalg, analyse og bearbeiding av undersøkelsen. Kapitlet inkluderer kvalitetskriterier og etiske refleksjoner.

I kapittel 5, resultater og analyse, redegjøres det for og aktuelle funn blir presentert i lys av oppgavens problemstilling. Presentasjon og drøftingsdel er delt i to. Presentasjonen er tematisk oppbygd og hvert tema har en delkonklusjon.

I konklusjon og sammenfatning av resultater, kapittel 6, vil informantenes utsagn, min tolkning og teori drøftes opp mot hverandre. Her vil jeg også vise til egne erfaringer fra arbeid i skolen. Dette gjør meg ikke til noen ekspert, men er med på å belyse oppgavens problemstilling og drøfting. Tilslutt vil jeg i kapittel 7 oppsummere funn, drøfting, påpeke svakheter ved egen undersøkelse og vise til mulige innfallsvikler for videre forskning.

2 Spesialpedagogikk

Det overordnede målet for skolen som institusjon er å gi alle elever grunnleggende kunnskaper og dannelse, og å sosialisere dem inn i samfunnet så de kan bli gode samfunnsborgere (Durkheim, 1956). Gjelder dette også elever med helhetlig spesialpedagogiske behov? I dette kapittelet vil jeg gi en fremstilling av hovedlinjene for hvordan skolen har utviklet seg med tanke på elever med spesialpedagogiske behov. Spesialundervisningen har gjennomgått store endringer det siste halve århundret. Skolen har gått fra prinsippet om at segregerende tiltak var det beste for alle elever med spesielle behov, til et inkluderende prinsipp hvor skolen skal ha rom for alle uansett behov, på drøye seksti år (Dalen, 2006).

2.1 Fra segregering til inkludering

Spesialskolene og spesialinstitusjonene som ble utviklet fra midten av 1800-tallet og opp mot midten av 1900-tallet, var det første forsøket på å lage en skole som skulle bidra til å trekke alle barn og unge inn i samfunnets fellesskap. Tilnærmingen kan i etterkant ses å ha mange svakheter, men likevel er det kanskje det mest dramatiske inkluderingstiltaket som norsk skole har sett (Skogen, 2004).

Den første spesialskoleloven for opplæring av døve, blinde og evneretarderte ble vedtatt i 1881 (Skogen, 2004). Monica Dalen (2006) beskriver utviklingen av spesialundervisning i seks faser fra 1950. Hun betegner 1950-tallet som bevisstgjøringsfasen hvor opprettelsen av atskilte tilbud for barn med ulike typer vansker og funksjonshemninger vokste frem. I 1951 kom lov om spesialskoler, som langt på vei førte til en formell samling av den statlige opplæringsinnsatsen på dette området. Loven ga det formelle grunnlaget for syns-, hørsels- og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker. Parallelt ble det opprettet hjelpeklasser i den ordinære skolen. I 1955 ble dette fast organisert og lovpålagt. Dette skapte behov for fagfolk; skolepsykologisk tjeneste ble hjemlet i lov i 1959 og utdanning av spesiallærere ble satt i system i 1961 (Skogen, 2004). Dalen (2006) betegner 1960-tallet som utredningsfasen. Under denne perioden var det fokus på utdanning av spesiallærere og de funksjonshemmedes totale livs- og funksjonsvilkår. Videre var utbygging av spesialskoler et aktuelt tema, det ble anslått at det krevdes flere plasser for å møte elevenes

behov (Dalen, 2006, Skogen, 2004). Men planene ble stilt i bero som en følge av arbeidet med en ny lov om grunnskolen (Skogen, 2004).

Dette skilte over i 1970-tallet, som Dalen (2006) kaller lovgivningsfasen, det var et påtrengende behov for å få klare lovregler for ansvars- og utgiftfordeling mellom stat, fylke og kommune. Det ble innstilt et offentlig utvalg, kalt Blomutvalget, for å vurdere ideen om integrering av de aller fleste i normalskolen (Dalen, 2006, Skogen, 2004). Tanken om integrering av elever med spesielle behov i den vanlige skolen vokste frem, flest mulig elever burde kunne motta et opplæringstilbud i sitt lokalmiljø (Dalen, 2006). Blomutvalget utløste for alvor integreringsdebatten. Planene om utvidelse av spesialskolene ble aldri realisert, ideen om integrering førte frem til formaliseringen av en felles skole for alle. Dette førte til endring av lov om grunnskolen 13. juni 1975, som opphevet lov om spesialskoler av 1951 (Skogen, 2004).

På midten av 1980-tallet, også kalt realiseringsfasen, kom en stortingsmelding som omhandlet spesialundervisning og PPT. Tre sentrale begreper ble drøftet: spesialundervisning, sakkyndig vurdering og integrering. I denne drøftingen kom det tydelig frem at faglig kvalitet var viktig. Når reformeringsfasen ble nådd på 1990-tallet, ble statlige spesialskoler lagt ned i 1992 og spesialpedagogiske kompetansesenter ble etablert (Askildt & Johnsen, 2004, Dalen, 2006). Utviklingen av kompetansesentre skulle være med å medvirke i utviklingen av organisatoriske tiltak innenfor den ordinære skolen. Myndighetene ønsket ”en skole for alle” og læreplaneverket Reform 97 ble et resultat av dette (Dalen, 2006). Det kom det en ny lov om grunnskolen og videregående opplæring, opplæringslova. Det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever ble nedfelt i lovens formålsparagraf, § 1-2. I følge denne loven skal den enkelte skole og lærer tilpasse opplæringen til den enkelte elev så langt det er mulig og faglig forsvarlig. Spesialundervisningen ble opprettholdt i et eget kapittel Opplæringslova (1998). Opplæringslova § 5-1 gir elever rett til spesialundervisning: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning” (Opplæringslova, 1998).

Dalen (2006) betegner 2000-tallet som kvalitetsfasen. Tilpasset opplæring og kvalitet har vært i sentrum. Det ble forsøkt å avskaffe spesialundervisningen i 2003 og satse på ytterligere forsterket tilpasset opplæring, fordi spesialundervisning ikke ga de ønskede resultatene. Avskaffingen ble møtt med stor motstand og ble ikke gjennomført. Målet om å redusere spesialundervisningen kommer frem i Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet kom med et ønske

om å redusere spesialundervisningen til fordel for tilpasset opplæring gjennom ordinær undervisning, samt øke kvaliteten på spesialundervisningen som blir gitt. Det har vist seg å ikke være vellykket redusere spesialundervisningen gjennom innføringen av Kunnskapsløftet (Nordahl & Hausstätter, 2009).

2.1.1 Spesialundervisning

Befring (2004b) betegner at spesialpedagogikkens viktigste legitimasjonsgrunnlag er å bidra til læring, personlig utvikling og livskvalitet gjennom det gode og verdige opplæringsvilkår for funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte mennesker. Spesialpedagogikken er det teoretiske grunnlaget til spesialundervisningen. I rettslig sammenheng defineres spesialundervisning som all spesialpedagogisk hjelp som gis etter særskilt beslutning utover den vanlige undervisningen. Spesialundervisning er en individuell rettighet (Tangen, 2004b). Den kan bli gitt til enkeltelever som en del av det ordinære skoletilbudet ved nærskolen, eller i spesialgruppe eller spesialskole.

Segregerende skoletilbud har hatt ulike hensikter og er kanskje ikke det skolesystemet er mest stolte av. Skoletilbud utenfor nærskolen som tilbys i dag noe annet de tidlige spesialskolene, men er forbundet med spesialundervisning. Skolen har gått fra en tanke om at segregerende tiltak var det beste for alle elever med spesielle behov, til en inkluderende tanke hvor skolen skal ha rom for alle på drøye seksti år. "Iddioten" som Bjørneboe (2003) fremstiller i romanen Jonas er noe annet enn det vi har i dag. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen skrev et innlegg i Adresseavisen 7. februar 2013: "Et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk er at skolen skal være inkluderende" (Jelstad & Holterman, 2013, s. 14). Dette har vært det utdanningspolitiske ståstedet siden de statlige spesialskolene ble nedlagt for over 20 år siden. Imidlertid segregerer skoler og kommuner elever ut i spesialskoler og spesialgrupper i minst like stor grad som den gang, men man har sluttet å snakke om det. (Jelstad & Holterman, 2013).

Hvert år henter Utdanningsdirektoratet inn store mengder informasjon fra alle landets grunnskoler gjennom Gunnskolens informasjonssystem [GSI]. Utdanningspolitikk og veivalg i Skole-Norge gjøres på grunnlag av denne statistikken. Hvor mange som mottar spesialundervisning og hvor mange elever som segregeres ut i spesialgrupper og spesialskoler fremkommer. GSI's systemet gir et bilde på hvor godt inkluderingen i skolen gjennomføres (Jelstad & Holterman, 2013).

2.1.2 Elever som mottar spesialundervisning i dag

Skolene i Norge melder hvert år inn hvor mange elever med enkeltvedtak om spesialundervisning de har ved sin skole til Utdanningsdirektoratet. Denne tellingen gjennomføres 1. oktober (tall fra 01.10.13 er ikke publisert). Siste publisering for hele landet viste at 52 723 elever hadde enkeltvedtak om spesialundervisning skoleåret 2012/13. På ungdomstrinnet mottok 21 258 elever spesialundervisning, 2012/13. Tabell 1. viser økningen den totale andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning i prosent siden skoleåret 2006/07.

Tabell 1:

Andel elever med enkeltvedtak, fordelt på årstrinn. Angitt i prosent. Skoleårene 2006/07 til 2012/13. Fritt gjengitt etter Utdanningsdirektoratet (2012).

Skoleår	1.	2.	2.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	Totalt
2012/13	4,3	4,7	6,0	7,4	9,0	10,0	10,5	11,1	10,9	11,6	8,6
2011/12	4,1	4,8	5,9	7,5	8,9	9,8	10,7	10,9	11,2	11,6	8,6
2010/11	4,2	4,8	5,9	7,2	8,6	9,6	10,1	10,7	10,9	11,5	8,4
2009/10	4,0	4,6	5,5	6,7	8,0	8,9	9,3	9,9	10,5	10,7	7,9
2008/09	3,9	4,3	4,9	6,1	7,2	7,9	8,5	9,3	9,4	10,2	7,2
2007/08	3,4	3,8	4,6	5,4	6,3	7,3	7,8	8,5	9,2	9,7	6,6
2006/07	3,1	3,6	4,1	5,0	5,9	6,8	7,4	8,3	8,6	9,0	6,2

Hovedvekten av andelen spesialundervisning er sentrert på ungdomstrinnet, 8., 9. og 10. trinn. Andelen elever med spesialundervisning er over dobbelt så høy ved 10. trinn som ved 1. trinn. Tallene viser at spesialundervisningen har økt gjennom mange år. De siste to skoleårene ser det imidlertid ut til at økningen har flatet ut og stabilisert seg. For å sette dette i perspektiv så har bruk av spesialundervisning økt med 36 prosent siden skoleåret 2006/07 (Utdanningsdirektoratet, 2012). 2006/07 er skoleåret hvor Kunnskapsløftet ble innført som ny læreplan. Nordahl og Hausstätter (2009) hevder Kunnskapsløftet har ført til økningen i bruk av spesialundervisning. De påpeker flere årsaker til økningen. Blant annet flere henvisninger til PPT fra skolene, flere tilrådninger fra PPT og skolens generelle kvalitet på det generelle skoletilbudet i Norge.

Av det totale antallet elever som mottar spesialundervisning får 14 prosent av elevene hovedsaklig denne alene med lærer/spesialpedagog. 66 prosent får hovedsaklig spesialundervisningen i grupper med to til fem elever per gruppe. De resterende 20 prosent får

spesialundervisning som i hovedsak er organisert på andre måter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det kommer ikke tydelig frem hva ”organisering på andre måter” er i Utdanningsdirektoratet GSI-rapport. Det er 4018 elever som går i egen fast avdeling for spesialundervisning, altså mottar et skoletilbud utenfor nærskolen. I skoleåret 2012/2013 er det 373 skoler som oppgir at de har egen fast avdeling for spesialundervisning (ibid). Utdanningsdirektoratet (2012) definerer ”faste avdelinger for spesialundervisning” som egne skoler for spesialundervisning og skoler med egen avdeling for spesialundervisning. Dette tilsvarer det som i denne avhandlingen betegnes som spesialscole og spesialgrupper. Utdanningsdirektoratet (2012) skriver selv at skoler for spesialundervisning ofte kalles spesialscoler, og kaller spesialgrupper for enheter for spesialundervisning.

209 av de 372 skolene/enhetene som oppgir at de har en fast avdeling med spesialundervisning har flere enn fem elever i avdelingen. GSI-tallene viser at ved 51 av skolene hører alle elevene til i den faste avdelingen for spesialundervisning. Ved 12 av skolene går over 20 prosent av elevene, men mindre enn hundre prosent, i egen fast avdeling. Den faste avdelingen for spesialundervisning utgjør kun en liten del av det totale elevtallet fleste skolene. Flesteparten av elevene (2559) som tilhører egen fast avdeling med spesialundervisning går ved en skole der mindre enn 20 prosent av elevene tilhører avdelingen. De resterende 1459 elevene får spesialundervisning ved en skole/enhet der mer enn 20 prosent av elevene tilhører den faste avdelingen med spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2012). I Utdanningsdirektoratets GSI-tall fremkommer det at noen elever får et skoletilbud utenfor nærskolen, men det er uklart hvordan elevene får sitt tilbud. ”Fast avdeling med spesialundervisning” er en romslig definisjon, det ville være å foretrekke om de hadde oppgitt tallene på spesialscole og spesialgruppe.

I februar 2013 stilte tidsskriften Utdanning spørsmålet om hvor mye myndighetenes GSI-system er til å stole på. Utdanning hevdet å avdekke at den offisielle statistikken over elever som tas ut av normalklassen og har fast tilhørighet i spesialgrupper eller spesialscoler ikke er til å stole på. Myndighetene mangler oversikt over Norges ”mest sårbare elever”, skriver Jelstad og Holterman (2013). I løpet av ett år skal 106 spesialavdelinger og 1000 elever i statistikken til Utdanningsdirektoratet ha ”forsvunnet”. Direktoratet mente det ikke var noe galt med de nye tallene. Utdanning mener de tok grundig feil. Tabell 2 viser hvor mange skoler som rapporterte at de hadde elever med fast tilhørighet i en avdeling for spesialundervisning utenfor den ordinære klassen, det vil si at de mottar et skoletilbud i

spesialgruppe eller spesialskole. 106 faste avdelinger for spesialundervisning som forsvant i løpet av et år. 23 nye avdelinger kom til i 2012 (Jelstad & Holterman, 2013).

Tabell 2:

Forsterkede avdelinger rapportert inn til GSI og antall elever som er rapportert som tilhører en slik avdeling (Fritt gjengitt etter Utdanningsdirektoratet, 2012, Jelstad & Holterman, 2013).

År	Skoler m/ elever i fast avdeling	Antall elever:
Høst 2012	373 avdelinger (23 nye avdelinger inkludert)	4018 elever
Høst 2011	479 avdelinger	5000 elever
Antall forsvunnet	106 avdelinger	972 elever

Utdanning hevder gjennom en egen kartlegging i 2011 at 5000 elever mottar et skoletilbud utenfor nærskolen. Dette er flere elever enn i 1992, da de statlige spesialskolene ble nedlagt (Jelstad & Holterman, 2013).

Det har i løpet av de 20 siste årene vokst frem ulike spesialtiltak i norske kommuner som ingen har oversikt over (Jelstad & Holterman, 2013). Terje Ogden (ref. i Jelstad & Holterman, 2013) betegner dette som en tvilsom praksis i en skole som påberoper seg å være blant de mest inkluderende i verden. Thomas Nordahl og Peder Haug (ref. i Jelstad & Holterman, 2013) kom med kraftig kritikk av myndighetenes oversikt og tilsyn over elever som har fast avdeling for spesialundervisning. Utdanningsdirektoratet mener tallene fra 2012 er ”riktigere tall” (ref. i Jelstad & Holterman, 2013).

Avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet Kjetil Dirgre (ref. i Jelstad & Holterman, 2013) har uttalt at de ikke har funnet noen feilrapportering. Grunnen til at 106 avdelinger ”forsvant”, mente Kjetil Digre, var enten at skolene hadde lagt ned sin avdeling eller misforstått spørsmålet i 2011. De så heller ikke noen grunn til underrapportering. Utdanning hevder å ha funnet rundt 50 feilrapporteringer i sin kartlegging fra 2011. Etter å ha korrigert for både disse og 26 nye innrapporterte faste avdelinger for spesialundervisning, var det fortsatt 70 avdelinger som i følge Utdanningsdirektoratet var blitt nedlagt eller var basert på en misforståelse i 2011. Etter undersøkelse konkluderer Utdanning med at det er underrapportering av faste avdelinger for spesialundervisning, enten bevisst eller på grunn av

misforståelser. Utdanningsdirektoratet, og Kristin Halvorsen, mener GSI-systemet er til å stole på (ibid). Men når det i følge Utdanning forsvant 1000 elever på ett år, hvor mange mottar da spesialundervisning i fast avdeling?

I følge GSI-tallene har vi likevel en av verdens mest inkluderende skole. Det er viktig å fremsette tvilen rundt den nasjonale rapporteringen av spesialundervisningen, hvor mange elever som mottar et skoletilbud utenfor nærskolen vil vi kanskje ikke få en nøyaktig statistikk på? Det politiske hovedmålet er ”en skole for alle”, med inkludering som prinsipp, og så lenge det er myndighetene som utformer hvordan skolene skal rapportere inn hvem som mottar hvilke tilbud kan det være vanskelig å få klarhet i dette. Om Utdanningsdirektoratet ville hatt en statistikk som ikke kunne skape tvil, så ville de kanskje utformet innrapporteringen på en annen måte? Dette er spørsmål som bør stilles, og de korrekte svarene bør frem, men i denne avhandlingen må jeg forholde meg til tallene til Utdanningsdirektoratet.

2.2 Skolens ansvar

I møtet med elever med spesialpedagogiske behov har skolen ansvar for at de får de tilpasningene de krever. Skolen har ansvar for at alle elever får en tilpasset opplæring. Videre er det et krav til skolen at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

Skolen har også ansvar for at alle elever har et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998). Elever med spesialpedagogiske behov må møtes og hjelpes i skolens hverdag, møte med andre i skolens miljø. St.meld. nr 18. Læring og fellesskap (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2011) presiserer at målet må være å møte alle barn med realistiske forventninger fra et kompetent pedagogisk personale innenfor rammen av et stimulerende og trygt læringsmiljø. Samarbeid mellom skole og hjem er et viktig samarbeid, men på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke gå inn på krav til samarbeid mellom skole-hjem.

2.2.1 Lover og læreplanen

Opplæringslova/ Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (1998) er loven som er styrende for grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge. FN's konvensjon om barnets rettigheter, Barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003) artikkel 23

påpeker at psykisk og fysisk funksjonshemmede har rett til å leve et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer dets verdighet, fremmer selvtillit, og letter barnets aktive deltakelse i samfunnet. Videre understreker konvensjonen at et funksjonshemmet barn har rett til særskilt omsorg. Barnet skal blant annet få undervisning, opplæring og forberedelse for å oppnå best mulig integrering og individuell utvikling.

Barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003), artikkel 28 og 29 vedrører utdanning. Alle barn har rett til utdanning. Utdanning skal fremme utvikling av barnets personlighet, og teoretiske og praktiske ferdigheter. Det følger av opplæringslovas formålsparagraf, § 1-1, at skolen har ansvar for at elevene utvikler ”kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (1998). Videre viser § 1-3, at skolen har plikt til å arbeide for best mulig tilpasning av opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringslova. Læreplanens generelle del angir de overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Alle elever har rett til å gå på skole i sitt nærmiljø, i følge Opplæringslovas § 8-1 (1998), dette gjelder på tross av elevens spesialpedagogisk behov.

Opplæringslova kapittel 5. Spesialundervisning, slår fast skolens ansvar i henhold til elever med spesialpedagogiske behov. Opplæringslova, § 5-1, gir rett til spesialundervisning. I vurderingen av hvilke opplæringstilbud som skal gis, skal det særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. ”Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven” (Opplæringslova, 1998). For at eleven skal kunne få spesialundervisning etter § 5-1 skal det foreligge en sakkyndig vurdering av de særlige behovene eleven har. En sakkyndig vurdering skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilke opplæringsbehov som bør gis. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet utrede og ta standpunkt til elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, om eleven har lærevansker eller andre særlige forhold som er viktige for opplæringen, elevens realistiske opplæringsmål. Videre skal den vurdere ”om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet” og ”kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod” (Opplæringslova § 5-3, 1998). Det er PPT som utarbeider den sakkyndige vurderingen, og det er lovfestet i Opplæringslova § 5-6 at hver kommune skal ha denne

tjenesten. Tjenesten skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge bedre for elever med spesielle/særlige behov.

En sakkyndig vurdering, gjort av PPT, kan utløse unntak fra reglene om innholdet fra opplæringa, Opplæringslova §5-5. For elever som får spesialundervisning, etter § 5-1, skal det utarbeides en individuell opplæringsplan, etter § 5-5. Planen skal vise mål for innholdet i opplæringen og hvordan den skal drives. Skolen har ansvar for at det utarbeides en skriftlig oversikt over opplæringen (individuell opplæringsplan), og en vurdering av utviklingen til eleven en gang i året. Vurderingen skal gjøres ut i fra målene som er satt i elevens individuelle opplæringsplan (IOP). Skolen sender oversikt og vurderingen til eleven eller foreldrene, og kommunen eller fylkesmannen. (Opplæringslova, 1998).

Det fremkommer i Kunnskapsløftets prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) og generelle del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006b) at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre. Videre skal skolen stimulere elevene i deres personlige utvikling, med hovedmål om at elevene skal utvikle evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.

2.2.2 Elevens psykososiale miljø

Alle elever i skolen har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998).

Denne undersøkelsen omfatter elever som har utfordringer i forhold til sosialkompetanse, og mange av dem opplever å bli segregert deler eller hele skoledagen. En av informantene uttrykte det:

Det er et forholdsvis liten geografisk skoleplass (på spesialskole) så alle kommer lett i kontakt med hverandre. [...] Jeg har erfaring med at elever har kommet og stått i borti en krok i et år, og vært livredd [...] og gått ut her med enormt faglig og sosialt utbytte.

En annen informant uttrykte:

Men det er elever som likevel faller utenfor sosialt på skolen [...] De har så store vansker både med å forstå spillreglene [...] Jenter med generelle lærevansker sliter på ungdomsskolen, for eksempel i friminuttene og i klasserommene med å få til å trives og ha det bra på skolen.

Med dette poengterer informantene viktigheten av skolens ansvar for trivsel, og at et godt psykososialt miljø i møte med elever med spesialpedagogiske behov er viktig. Det fremkommer i Opplæringslova kapittel 9a (1998) at alle elever har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. § 9a-3 (1998) presiserer: ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.” Slik som informantene har uttrykt seg er det store forskjeller på skolens mulighet til å håndheve dette kapittelet i Opplæringslova for elevene som har helhetlig spesialpedagogiske behov, på specialscole og i nærskolen.

Læreren har en særskilt rolle i arbeidet med elevens miljø. Det er innlemmet i Opplæringslova, § 9a-3 (1998), at tilsatte ved skolen skal melde fra til ledelsen ved skolen eller selv gripe inn ved kunnskap eller mistanke om en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger.

Kunnskapsløftet (2006b) viser til ”det samarbeidende mennesket”. Målet er at elevene utvikler evner og identitet i samspill med andre, mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme den. Det fremkommer at skolen er et miniatyrsamfunn hvor elevene skal øves opp til å inneha gode sosiale ferdigheter, skolen er deres treningsarena i møtet med storsamfunnet.

2.2.3 En skole for alle

Redegjørelsen av skolens ansvar bunner ut i en skole som skal ha plass til alle, på tross av ulikheter og krav til tilrettelegging. Kunnskapsløftet ble innført med tanke på å redusere bruken av spesialundervisning i skolen. Det politiske ønsket er å redusere spesialundervisningen til fordel for tilpasset opplæring gjennom ordinær undervisning, samt øke kvaliteten på spesialundervisningen som blir gitt (Nordahl & Hausstätter 2009).

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2011). Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i samfunnet på en likeverdig måte (Kunnskapsdepartementet, 2009). Midtlyng-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) ble oppnevnt i 2007, for å foreslå en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Utvalget formulerer hovedutfordringen i utdanningssektoren rundt målet om likhet og likeverd som er dypt forankret i det norske samfunnet og påpeker at disse idealene utfordrer det norske samfunnet på mange områder, blant annet i utdanningssektoren. Det presiseres: ”Likhet er

forstått som like muligheter og utfordringer. Likeverd betyr at dette skal gjelde alle, uansett bakgrunn, evner og funksjonsnivå. [...] «En skole for alle» i eget nærmiljø har bred støtte i den norske befolkningen.» (Kunnskapsdepartementet, 2009:19).

Tanken om ”en skole for alle” vokste frem under integreringsperioden i skolen, som i de senere årene har glidd over i prinsippet om inkludering. Segregerende tiltak for elever med særskilte behov samsvarer med hverken en integrerende eller inkluderende skole. Integrering har hatt sosialutjevning som mål. Segregerende tiltak har for denne gruppen elever gradvis falt bort med prosessen om integrering. Erstatningen har vært å skape et skoletilbud som i stor grad tilpasset ”normaleleven”. Mens integreringen hadde som mål å skape en skole for alle kan det sies at dette samlet alle elever i én skole, men at utbyttet for elevene ikke var det beste. Inkludering kom som en videreutvikling av integreringen, det viste seg at integreringen hadde gitt elever med særskilte behov en plass i skolen, men at utbyttet av den ordinære undervisningen var liten. Inkluderingsbegrepet bygger på at alle elever skal ha en naturlig plass i utdanningssystemet, men at skolen må tilrettelegge slik at det fungerer på en god måte for alle (Kunnskapsdepartementet, 2009). St. melding 18 (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2011) presiserer at det er et mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal gis på måter som ikke medfører segregering, men det er hensynet til hva som er elevens beste som skal være avgjørende.

Prinsippet om ”en skole for alle” ligger til grunn for utdanningssystemet i Norge, men tiltak utenfor nærskolen som spesialskole, spesialgruppe, Alternative skoler og korttidsopphold har fortsatt en rolle i kommunen denne undersøkelsen er gjennomført i. Etter en redegjørelse av Opplæringslova, læreplanen og nasjonale retningslinjer kan det se ut som om prinsippene om ”en skole for alle” ikke fungerer knirkefritt når det tas et dypdykk ned i skolenes praksis. Er realiteten en skole for alle, eller er nærskolen fortsatt et sted for ”normaleleven”? Ved spørsmål rundt segregering av elever uttalte en informant følgende:

[...] det er politisk ukorrekt å diskutere det fordi at beslutningen er på en måte egentlig tatt om den derre enhetsskolen.

Er diskusjonen om undervisningstilbud utenfor nærskolen et så politisk ukorrekt tema og diskutere at ingen ønsker å ”ta bladet fra munnen” lenger?

3 Utdanning og sosialisering

Utdanning er en sosialprosess, og siden det er mange samfunn er det sosialt komplekst. Et uønsket samfunn er et samfunn som setter interne og eksterne barrierer for fri sameksistens og deling av erfaringer. Et samfunn som har deltakelse for alle dets medlemmer, et samfunn som har like betingelser og som sikrer fleksible tilpassninger i sine institusjoner gjennom interaksjon, er demokratisk. Et slikt samfunn må ha en type utdanning som gir individene en personlig interesse i de sosiale forhold, og som vektlegger og sikrer sosiale endringer uten å skape kaos. Platon og hans tekning uttrykker viktigheten av at mennesker skal få lov til å utvikle seg i henhold til sine disposisjoner. Problemet er at dette skaper klasser heller enn individer som en sosialenhet. Individene tenkes å skulle passe innenfor en klasse som noen andre skal definere (Dewey, 1997).

Opplysningstiden la vekt på at samfunn skulle favne like bredt som menneskeheten i seg selv, naturen var idealet. Dermed ble det vanskelig å finne gode institusjonelle retningslinjer og det manglet handling for å sikre utviklingens ideal. På 1900-tallet forsøkte man å erstatte mangelen på retning i skolen ved å gjøre nasjonalstaten til målet, men ved å gjøre dette ble det sosiale målet smalt. Ideen om at individet må underkaste seg institusjonen, ble reintrodusert og vi fikk igjen problemet om individets utvikling (Dewey, 1997).

Sosialisering i seg selv har blitt kunnskap, hevder Beck (2009). Han definerer sosialisering kort som den prosessen som gjør mennesket til et samfunnsmedlem (i pedagogisk sammenheng). Nye fellesskap har ofte preg av å være nytteorienterte institusjoner som skole, barnehage, interesseorganisasjoner og arbeidsplasser. Resultatet synes å være et permanent underskudd på nærhet, anerkjennelse og små verdifellesskap. Han mener at denne utviklingen har økt vår opptatthet av det subjektive og det sosiale i våre liv på flere måter. Det sosiale har blitt løsrevet fra naturen, og historien. Fått en selvstendig status. Subjektet oppfattes som sosialt bestemt. Det sosiale oppfattes som truet og som fraværende eller manglende. Det sosiale har fått status som kunnskap, sosialiseringsteorier har oppstått. Dette innebærer troen på en nødvendig målrettet sosialisering og at menneskets identitet kan konstrueres, humant og demokratisk, men likevel instrumentelt, enten som en selvrealisering eller pedagogisk av andre. Det subjektive og det sosiale blir sentreringspunktet for kunnskapen og dens vurdering. Det vises til Dewey som forbindes med pragmatismen, pragmatisk kunnskap er orientert både mot det sosiale og mot instrumentell nytte. Målene for utdanning blir for tiden sosialt

formulert som kriterier for anvendelse i samfunnet. Kunnskap er blitt kapital for sosiale systemer, det er kunnskapens sosiale og målrettede nytte som teller. Beck (2009) viser til at vi i Kunnskapsløftet 06 finner tilsvarende kriterier. Kunnskapsløftet har grunnleggende ferdigheter som viktigste mål, som er forankret i sosial kontekst. ”Grunnleggende ferdigheter gjelder læring av objektiv kunnskap normert etter aktuell sosial sammenheng. Begrunnelsen er at den utvalgte kunnskapen for tiden er den beste grunnleggende kunnskap, både for individet og samfunnet” (Beck, 2009, s. 14).

3.1 Samfunnets overordnede mål for utdanning

Durkheim (1956) mener at moderne pedagoger nesten er enstemmig enig i at utdanning er en utpreget individuell ting. Inngåelse av pedagogikk er en umiddelbar og direkte konsekvens av psykologi alene. Utdanning er en utpreget sosial ting i sin opprinnelse og i sine funksjoner, hovedmålet for utdanning er, i følge Durkheim (1956), å realisere hvert individ til sitt høyeste mulige punkt av perfektjon. Det ble tidligere antatt at det var en utdanning alene som var rett for mennesket. Utgangspunktet var at det bare var en menneskelig natur. Det pedagogiske problemet besto av å undersøke hvordan utdanningen skulle bli utøvd på en menneskelig natur som var så definert. Mennesket er ikke født med alle ønskede egenskaper, mennesket dannes kun gradvis i løpet av en langsom vekst som begynner ved fødselen og er gjennomført kun ved modning. Det ble antatt at denne veksten bare var en erkjennelse av de potensialer, og kunne bringe fram den latente energien, som ligger fullt dannet i det fysiske og mentale hos barnet (Durkheim, 1956).

Durkheim (1956) skriver at i de fleste tilfeller er vi ikke forutbestemt av vår intellektuelle eller moralske temperament for en gitt funksjon. Det gjennomsnittlige menneske er plastisk, mennesket kan anvendes i varierte yrker. Elevene som denne avhandlingen omhandler er ikke det gjennomsnittlige plastiske mennesket. Gjennom intervjuene fremkom det bekymringer rundt disse elevenes mulighet til deltakelse i samfunnet. Det ble vist til at de har massevis av tilgjengelige ressurser i seg og at de, med rett stimulering og tilrettelegging, kan ha mulighet til å bidra gjennom arbeid i samfunnet. En informant uttalte:

For det første er det en uutnyttet ressurs på den ene siden, for det andre så er det jo faktisk sånn at de må ha noe verdifullt å putte inn i hverdagen sin de også. Lediggang er roten til alt ondt sier vi, det gjelder jo for de også. [...] det er greit nok at vi skal konkludere med at de blir uføretrygdet og får sin trygd, men det er masse ressurser som kan brukes.

Mennesket velger å spesialisere seg for at samfunnet skal kunne opprettholdes. Arbeidet må bli delt mellom medlemmene i et samfunn og deles mellom dem på en gitt måte fremfor en annen. Dette er grunnen til at det (samfunnet) skaper for seg selv, ved hjelp av utdanning, de spesialiserte arbeidere som det er behov for. Det er for og gjennom samfunnet at utdanning varieres/deles (Durkheim, 1956). Hva samfunnet verdsetter har variert gjennom tidene og har vært ulikt fra samfunn til samfunn, dette har igjen ført til at utdanning variert gjennom tid og sted. Man kan lett se at målet for utdanning i Roma var å gjøre medlemmene til romere og at utdanningen harmoniserte med politikken, moralen, økonomien og religionen. Vi anser det slik, i følge Durkheim (1956), at moderne utdanning er et unntak fra denne tanken. Men er *det* det?

Durkheim (1956) følger opp med å stille spørsmålet: ”Do we not repeat endlessly that we want to make men of our children even before making citizens of them, and does it not seem that our human quality is naturally independent of collective influences since it is logically prior to them?” (s. 120). Vi ønsker at våre barn skal bli menneske før de blir borgere. Det ville vært et mirakel om utdanning ville endre seg etter en så lang tradisjon som bygger på å gjøre menneskene til borgere av et samfunn (Durkheim, 1956).

Samfunnet har ikke bare reist den menneskelige typen (til den verdige modell) som en pedagog må forsøke å reprodusere. Samfunnet bygger denne modellen i henhold til sine behov. Samfunnet ønsker ikke å bygge denne modellen på det naturlige menneske, men på de ønskene som samfunnet har for mennesket. Durkheim (1956) skriver: ”...and it wishes him such as its internal economy calls for.” (s. 122). Økonomien spiller altså en rolle for hvordan samfunnet ønsker at individet skal sosialiseres og utdannes. Samfunnet vektlegger de verdiene som de ser at kan gi hvert enkelt individ høyere verdi til samfunnet. Vårt pedagogiske ideal er formet av samfunnet. Det er samfunnet som tegner bildet av hva slags mennesker vi skal være, og i dette bildet vil alle særegenheter i samfunnet bli reflektert (Durkheim, 1956).

St.meld nr. 30 *Kultur for læring* (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004), er bakgrunnen for den nåværende læreplanen Kunnskapsløftet, vedtatt under regjeringen Bondevik II med Kristin Clemet som kunnskapsminister. Stortingsmeldingen bekrefter den økonomiske styringen for utdanningen: ”Satsning på utdanning er viktig for å utvikle et godt samfunn” (ibid). Økonomiske og administrative konsekvenser av utdanning vektlegges. Det vises til at utdanningsnivået blant befolkningen er viktig for økonomisk vekst og har en rekke positive effekter, som for eksempel lavere arbeidsledighet, lavere kriminalitet og økt

verdiskapning. Økt yrkesdeltakelse, høyere lønn og større mulighet for interessante utfordringer i arbeidslivet er positive effekter som følger av utdanning. Kostnadene til utdanning ble begrunnet med at det er en investering i en bedre fremtid (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004).

Elever med helhetlig spesialpedagogiske behov er elever som krever store kostnader i skolen, og som gir lite økonomisk tilbake til samfunnskassa. I spesialpedagogisk sammenheng formuleres det visjoner om deltakelse og livsutfoldelse og om et inkluderende samfunn utformet og tilrettelagt for alle (Morken, 2006). Spesialpedagogikken i Norge har alltid vært knyttet opp til en samfunnspolitisk og skolepolitisk drøm om å utvikle et samfunn med plass for alle. Alle skal ha mulighet til å delta i samfunnets fellesskap med sine muligheter, plikter og rettigheter (Skogen, 2004). Spesialpedagogikk som fag har vært nært knyttet til velferdsstatens mål og idealer. Historisk sett kan spesialpedagogikken knyttes til velferdsstatens omsorg for samfunnsmedlemmene med vekt på alles rett til opplæring og utdanning (Morken, 2006).

Enhetsskolen symboliserer en skole for alle. Ideen om en enhetsskole pekte mot fremvekst av et demokratisk politisk system der forutsetningen var et mer rettferdig og egalitært samfunn. Dette harmoniserte med folkesuverenitetsprinsippet, makten skulle utgå av folket selv. Idealet var den opplyste, likeverdige borger (Karlsen, 2003). Tenkningen om en enhetsskole støttet dermed opp om et demokratisk og moderne syn på samfunnet som påvirkbart og menneskeskapt. Dette fordi enhetsskolens brudd med klasseskiller og sosiale motsetninger gjorde den til et kontroversielt politisk virkemiddel. Målet var å utvikle et sosialt liv i en skole for alle. Det skulle skapes et felles ståsted knyttet til kunnskaper, kultur og verdier innenfor det norske samfunnet. Like muligheter ut i fra evner uavhengig av bakgrunn, økonomi, kjønn og bosted. Samtidig skulle den sikre samfunnet en åndelig og kulturell kapital som var innovativ og politisk stabiliserende på samme tid (ibid). Samtidig som enhetsskolen skulle samordne, inkludere og standardisere skulle den også tilgodese forskjeller og individualitet. På mange måter ble innføringen av enhetsskolen det norske, radikale politiske svaret på en lang serie av samfunnsmessige problemer og utfordringer. Enhetsskolebegrepet var og er uentydig, det er et samlebegrep som lenge har hatt retorisk kraft og politisk appell. På grunn av flertydigheten har begrepet blitt tilpasset tiden, men har til en hver tid vært knyttet til spørsmål om makt over skolen, styring av skole og utdanning og til skolens funksjon i samfunnet (Karlsen 2003).

Utdanning er over alle de midler som samfunnet stadig gjenskaper som betingelser for sin eksistens. Kan samfunnet bare overleve når det eksisterer en tilstrekkelig homogenitet blant medlemmene? Utdanningen opprettholder og forsterker det homogene ved å på forhånd feste de grunnleggende likheter som samfunnet forutsetter i sinnet til barnet. Men er samarbeid mulig uten mangfold? Utdanningen har sikret det nødvendige mangfoldet ved å bli seg selv mangfoldig, og gjennom spesialisering. Slik kan en systematisk sosialisering av den unge generasjon sikres. Samfunnet står ovenfor blanke ark med hver nye generasjon som må bygges på nytt. Det ligger i menneskets natur å være egoistisk og asosial, samfunnet må så rask som mulig lede det mot et sosialt og moralsk liv. Utdanning bidrar til å skape et nytt menneske, dette menneske skapes av det beste i oss. Utdanning skaper et sosialt vesen som tar plass i samfunnet (Durkheim, 1956).

3.2 Interessen for barnet

Dewey (2000) viser til at den politiske interessen for barnet begynte å vokse frem på Aristoteles og Platons tid. Et system for oppdragelse har eksistert overalt hvor det har eksistert folk med en viss grad av samfunnsmessig organisering, oppfatninger og regler angående oppførsel og oppdragelse. Det er i følge Dewey (2000) en klar forskjell mellom det å formulere oppfatninger om oppdragelse og det å bevisst reise spørsmål om hva som er oppdragelsens endelige mål. Og videre benytte målet som en standard for å formulere metodene og prinsippene for pedagogisk arbeid.

Den første kilden til bevisst interesse for barnet var dets posisjon som faktor for samfunnsorientering. Interessen for oppdragelse ble vekket i en tid da alle livsgrunnlag (politiske, moralske og religiøse) ble satt under tvil. Menn som Platon og Aristoteles begynte å stille spørsmål ved selve livets natur, om livet kunne organiseres, og hvilke prinsipper som gjorde organisering mulig. Platon stilte spørsmålene som filosofien hadde i et: spørsmålet om sosial organisering var spørsmålet om hvordan samfunnet burde bygges opp etter oppdragelse og anvendelsen av disse prinsippene. Der lå altså kilden til bevisst interesse for barnet. Om staten skulle reorganiseres måtte begynnelsen være barnet. Platon innså at barnets liv måtte formes og styres av pedagogiske virkemidler fra det ble født til det trådte inn i livet som samfunnsborger for fullt, dette var grunnlaget for ethvert etablert, politisk organisert liv (Dewey, 2000).

Barnet fikk oppmerksomhet som element i politisk organisering, som virkemiddel. Dewey (2000) understreker at dette er ikke barnet i seg selv, men barnet som virkemiddel, som en del av samfunnsstrukturen. Dette var et stort fremskritt, fordi det hadde et systematisk mål i sikte; det var en opplæring basert på prinsipper som var refleksivt etablerte, ikke basert på ren rutine eller tradisjoner, slik alle eldre former for oppdragelse fram til Platons og Aristoteles tid hadde representert. For at man kunne se hvilken plass i den sosiale strukturen barnet passet best til, måtte barn øves opp og observeres fra begynnelsen av. Interessen for barnet og utdanning som middel hadde som mål å forme barn slik at det passet inn i samfunnsstrukturen. Dette kom tidlig til å gjennomsyre sivilisasjonen. Selv om middelalderens kristendom endret interessens form fordi den endret samfunnsidealet, var samfunnsstrukturens siktemål fortsatt det samme.

Samfunnet er ikke et resultat av tilfeldigheter eller skjebne, men er i en viss forstand et kunstverk (Dewey, 2000). Kunst som forstått som natur kom til bevissthet hos mennesket. Interessen for utdanning og for barnet oppstod fordi mennesket anerkjente at samfunnslivet kunne være gjenstand for intelligent styring. For å oppnå en slik styring måtte man begynne med barnet, forberede det fra første stund til formen for et sosialt liv. Om dette var det første siktemålet så er det fremdeles også det dypeste og best organiserte motivet i den allmenne bevissthet, både når det gjelder utdanning og oppmerksomhet rettet mot barnet (Dewey, *ibid*).

Barnet skal inngå som medlem i en bestemt form for sosialt liv, det må øves opp fra første stund til å bli et dyktig og effektivt medlem av den sosiale ordenen. Noe som bare oppnås ved hjelp av pedagogiske virkemidler. Det foregående er Deweys (2000) svar på hvordan det offentlige skolesystemet kan legitimeres. Det overordnede hensynet som styrer hele skolens innhold og undervisning ligger i de kravene som stilles av sivilisasjonen som barnet fødes inni. Samtidig ligger det en fare for at barnet ikke blir forstått som seg selv, men som samfunnsrepresentant. Dette tenderer mot å gjøre planer rigide, mekaniske og vilkårlige.

Dewey (2000) mener at mange av de mest rutinemessige innslag i våre barns oppdragelse og utdanning, både hjemme og i skolen, skyldes nettopp dette; at barnet betraktes i perspektiv av den rent samfunnmessige organisasjonen det skal passes inn i. Vi retter oppmerksomheten mot barnet med et bestemt siktemål. Dewey (2000) skriver det slik: ”Hvis vi har et fastlagt siktemål for øyet som barnet skal tilpasses til, vil de sidene ved barnet som kan knyttes til dette målet, være de eneste vi er i stand til å se.” (s. 181) .

Dewey (2000) sier bestemt at vi ikke kan utdanne barnet til et bestemt samfunnsmedlemskap på basis av sedvane, rutine eller tradisjon. Samfunnet som barnet utdannes til er for komplekst og stiller for mange krav til personligheten, til å kunne baseres på sedvane og rutine uten at følgene blir den ytterste katastrofe. Dewey (2000) hevder at den eneste fleksible måten å utdanne barnet til å være fullt ut herre over seg selv og over sivilisasjonens metoder, er gjennom å utdanne det for nåtiden. Og når fremtiden kommer vil det enten stå fast eller havarere. Måten å forberede barnet på dets fremtidige plass og fremtidige arbeid, er ved å gi barnet selvbestemmelse.

”Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og levevilkår for mennesker som av ulike grunner møter hemmende barrierer for sin utvikling, læring og livsutfoldelse.”(Tangen, 2004a, s. 17). Rammene og retningen for arbeidet mot dette målet er angitt ved samfunnspolitiske mål som inkludering og likeverd, deltakelse og demokrati. Spesialundervisning har til hensikt å gi tilpasset undervisning for de som har utfordringer knyttet til læring og utdanning. Videre er målet at disse elevene skal rustes for å kunne delta i samfunnet. Spesialpedagogikken må ha et livsløpsperspektiv, fordi vanskene til disse elevene defineres som varige, både i politisk og faglig sammenheng. Spesialundervisning har som oppgave å bidra til å forbygge, avhjelpe eller fjerne vansken slik at de ikke blir livslange (Tangen, 2004a). Elevene denne avhandlingen omhandler hører til i gruppen elever som har varige vansker, og hvor spesialundervisning kan være med å avhjelpe vansken.

Elevene vil mest sannsynlig møte utfordringer i overgangen mellom skole og arbeidsliv, deltakelse i samfunnet. Det er derfor viktig at spesialundervisningen legges til rette slik at den kommer best mulig til nytte i senere arbeids- og boligsituasjon (Tangen, 2004a)

3.3 Skolen som institusjon

Utviklingen av skolen som institusjon kan skrives langt tilbake i tid. Tidsinndelingen skolen bærer preg av skuer tilbake på munkefelleskapenes tidlige tidsregulering. Disiplinen i skolen tillegges militæret. Foucault vektlegger kontroll av tiden og disiplin for at mennesket skal effektivisere tiden gjennom kroppen. Disiplinen legger igjen listen for hva som er normalt gjennom standardisering av undervisning. Interessen for avvik kom som en konsekvens av det disiplinære (Foucault, 1977).

Bruk av tiden er en gammel tradisjon. Å foreta inndelinger, tvinge menneskene til å drive med bestemte gjøremål og å lage rytme vokste frem fra munkefelleskapene. De var utvilsomt de første som laget og fulgte strenge timeplaner. Denne skikken ble raskt adoptert av collegene, verkstedene og sykehusene. De nye formene for disiplin hadde ingen vanskeligheter med å benytte de gamle metodene (Foucault, 1977). ”Selve klosterlivets perfektjon” ble etter strebet av de nye disiplinene. De religiøse ordner hadde gjennom århundrer vært disiplinens mestere. Foucault (1977) skriver: ”De var spesialister på tiden, forsto seg på rytmens og de regelmessige virksomheters teknikk.” (s. 138). Når tidsreguleringen overtas av de nyere former for disipliner modifiseres de noe. Tiden blir regnet i kvarter, minutter og sekunder. Foucault (1977) beskriver inndelingen av tiden i elementærskolene som mer og mer nøyaktig, virksomheten ble avgrenset gjennom nøyaktige ordre som skulle etterkommes på flekken. Tiden var detaljert inndelt på minuttet og signaler som skulle etterfølges satt i system, tiden skulle nyttes fullt ut.

Detaljerte forskrifter for handlingens forløp føres tilbake til militærets kontroll over en marsjerende tropp på 17. og 18 tallet. Disiplin av kroppen gjennom kontroll av tiden. Bevegeleser og gester satt i system for mest effektiv bruk av kroppen. Ved god bruk av kroppen muliggjøres god bruk av tiden. Læreren instruerte for eksempel elevene i rett skrivestilling, og elevene ble korrigerert ved avvik fra den. ”En disiplinert kropp er underlag for en effektiv gest.” (Foucault, 1977, s. 140).

Disiplinen innfører en positiv økonomi. Tiden skulle ikke bare brukes, men uttømmes. Det underliggende prinsipp for den tradisjonelle bruken av tiden var hovedsaklig av negativ art. Det skulle ikke sløses tiden Gud holder regnskap med tiden og som menneskene betaler for. Timeplan var et redskap for å bekjempe sløsing med tiden. Inndeling av tiden i enkelt intervaller, jo flere inndelinger man foretar, jo bedre oppsyn har man med tidens elementer desto hurtigere kan en handling utføres, og desto hurtigere kan den følge det forønskede tempo. Oppbygningen til monitørskolen gjorde lærerens lineære og suksessive undervisningsform smidigere. På den ene siden samordnet den alle de operasjoner som ble utført i samme øyeblikk, på den andre siden tvang rytmen av ordre og signaler alle til å følge tidsnormer som både fremskyndte læringsprosessen og få elevene til å forstå at hurtighet er en dyd. ”Det eneste formål med disse ordrer er... å venne barna til å utføre de samme operasjoner hurtig og godt, å redusere til et minimum det tidstap som overgangen fra én operasjon til en annen medfører.” (Foucault, 1977, s. 142).

Imidlertid, skriver Foucault (1977), ved denne herskertechnik tar en ny gjenstand form. Den avløser sakte den mekaniske kroppen som består av solide elementer og utsettes for bevegelser, og som lenge hadde foresvevet dem som drømte om en perfekt disiplin. Den naturlige kroppen er det nye objektet, som bærer av krefter og sete for en tidsopplevelse. Det er denne kroppen som kan utføre spesifiserte operasjoner. Den blir eksersisens kropp i følge Foucault. Ved å bli gjenstand for nye maktmekanismer blir kroppen gjenstand for nye kunnskapsformer. En manipulert kropp av autoriteter fremfor å bli hjem søkt av *espits animaux* (dyriske ånder). Den blir den nytteorienterte dressurens og ikke den rasjonelle mekaniske kropp. Den tilkjenner visse naturbestemte krav og funksjonelle nødvendigheter (Foucault, 1977).

De disiplinære inndelingsmetoder, som inngikk blant samtidens klassifiseringsteknikker og tablåer, reiste et særskilt problem: forholdet mellom individene og mangfoldet. Når kroppen skal føye seg etter de mest detaljerte ordre, fremviser den de særegne vilkår for at en organisme skal fungere (Foucault, 1977, s. 143). Den disiplinære makt har som korrelat en individualitet som ikke bare er analytisk og "cellepreget", men også naturlig og "organisk", i følge Foucault (1977).

Den pedagogiske praksis springer ut fra den disiplinære tidsform den militære organisasjonen. Foucault (1977) skriver at "utdanningstiden blir et særskilt tidsavsnitt og skiller fra tiden som voksen utøver av et håndverk." (s. 146). Disiplin må forstås som apparat som adder og kapitaliserer tiden. Det kan gjøres gjennom fire metoder. Tiden inndeles i etterfølgende eller parallelle segmenter, hvorav hvert enkelt skal nå frem til et bestemt spesifisert slutt punkt (Foucault, 1977, s. 145). Videre organiseres instansene ut i fra et analytisk skjema, hvor de enkleste elementene etterfølger hverandre og kombineres på en stadig mer kompleks måte. Det fastsettes et endepunkt som måles ved en prøve. Prøven har en tredobbelt oppgave: gi beskjed om at vedkommende har det nivået som forlanges, garantere at opplæringen har vært lik som andres og differensiere hvert individs yteevne. Ut i fra det skal ut i fra individets nivå/yteevne lages passende øvelse (Foucault, 1977).

Innen den pedagogiske praksis lages det forskjellige perioder og graderte prøver. Det utarbeides programmer som hvert enkelt skal utføres i bestemte faser og med økende vanskelighetsgrad. Analytisk pedagogikk oppløser lærestoffet i de aller enkleste elementer og innordener hvert stadium av fremgangen i et strengt hierarki (Foucault, 1977). Dette kan vi ser at skolesystemet fortsatt bærer preg av gjennom en læreplan som begynner med det enkle

og grunnleggende og øker i vanske grad. Det er angitt i læreplanen hva elevene skal kunne på de ulike trinn.

Disiplinen ”fabrikkerer” individer i følge Foucault (1977). Disiplin er en særskilt metode hvor individene er gjenstand og redskap på samme tid for øvrighets maktutøvelse. Den disiplinære øvrigheten prøver å kombinere individers krefter slik at kreftene som helhet kan forøkes og tas i bruk. Individene underkues ikke under ett og på samme måte, men de adskilles, analyseres og differensieres. Oppsplittingen foregår frem til man når hver enkelts nødvendige og tilstrekkelige særegenhet. Foucault (1977) skriver ”Menneskemylderet «dresseres» til et mangfold av individuelle elementer – adskilte små celler, organiske, selvstendige enheter, suksessive stadier, kombinatoriske segmenter.” (s. 155). Disiplinen utøves i beskjedenhet, av en mistroisk øvrighet som har fokus på økonomisering av alt og alle. Denne metoden har overtatt og endret de store maktformene. Disiplinens suksess skyldes utvilsomt at dens virkemidler er så enkle: Det hierarkiske blikk, den normaliserende sanksjon og deres kombinasjon til en særskilt metode, eksaminasjonen (Foucault 1977, s. 155). Hierarkisk bevokning har hatt en snikende utbredelse, og maktmekanismene gjør den disiplinære øvrighet til et ”integret” system, intimt forbundet med organisasjonens økonomi og formål (Foucault, 1977). Skolen er et av stedene som disiplinen utøves på en slik måte, og skolens ledelse kan ses på som den disiplinære øvrighet med klare mål for økonomi og undervisning. Skolen ble et eksamensapparat gjennom disiplin, og er fortsatt det, som ledsager alle faser av undervisningen (Foucault, 1977).

”Ved disiplinen fremtrer Normenes makt”, skriver Foucault (1977, s. 166). Det normale får fotfeste som tvangsprinsipp når det innføres standardisert undervisning og læreskoler. Et system av normalitetsgrader erstatter merker som uttrykker status, privilegier og underkastelse. Normalitetsgradene fungerer som tegn på et homogent samfunnslegeme, men fremkaller i seg selv klassifikasjoner, hierarki og rangfordeling. Normaliteten fremtvinger homogenitet i en viss forstand. Samtidig som det individualiserer ”[...]ved at den gjør det mulig å måle avvikene, bestemme nivåene, fastsette spesialitetene og dra nytte av forskjellene ved å tilpasse dem hverandre” (Foucault, 1977, s. 166). Videre fungerer normens makt med letthet innen for et system der det formelt sett råer likhet: ”[...]for innen den påbudte ensartethet innfører den – som ganglig fordring og målresultat – de individuelle forskjellers nyanser” (Foucault, 1977, s. 166).

Foucault (1977) hevder disiplinen markerer det øyeblikket da det skjer en dreining kalt individualiseringens politiske akse. Der disiplinen råder er disiplinen nedadstigende, etter som herredømmet blir mer anonymt og funksjonelt, tenderer undersåttene å bli sterkere individualisert. Dette gjennom bevoktning, observasjon og sammenlignende målinger som refererer til normen (Foucault, 1977, s. 173). Det vokser frem et fokus på avvik fremfor det normale. Synet på å undersøke det abnormale for å finne de individuelle avvikene, det gikk fra historisk-rituell til vitenskaplig-disiplinær dannelse av individualiteten. Det kalkulerbare menneske ble muligjort gjennom vitenskapen om mennesket ut i fra den nye maktteknologi og kroppens politiske anatomi.

3.4 Hva er normalt?

Foucault (1977) viser til disiplinen som utslagsgiver for normalitet. Men hva er normalt? Hva og hvordan defineres normalitet?

Normalitet er i følge Becker (1971) samfunns- og kulturavhengig. Becker (1971) viser til antropologien som setter det kulturelle "hero-system" på hodet. Antropologer forteller oss at en helt i ett samfunn kan være en bums i et annet. Den kulturelle relativitetsteorien er et nådeløst våpen nettopp fordi den setter vårt "hero-system" på hodet. Becker (1971) viser til at ulike samfunn verdsetter ulike egenskaper hos mennesket; det den vestlige verden betegner som et avvik kan være en spesiell gave i en annen del av verden. Samtidig har alle samfunn individer som kan betegnes som avvikere. Becker (1971) hevder at det er spekteret av avvik i et samfunn som skaper uenighet og diskusjon mellom psykiatere og antropologer. Og at psykiaterne vinner diskusjonen fordi antropologene handler ut i fra det de ser.

Becker (1971) viser til at den industrielle sivilisasjonen sprer seg til hele verden, og at dette skaper en viss universell kultur som tenderer til å standardisere hva som er avvik, og hvordan disse skal diagnostiseres og segregeres. Det som tidligere ble sett på som en spesiell gave blir ikke lenger etterstrebet, men betegnet som avvik fra det normale. Han sier at når flere får kunnskap om Vestens psykiatriske-tekstbok-bilde øker antallet mennesker med psykiske lidelser/diagnoser. Videre sier han det er gjennom standardisert industriellkultur, at normalitet begrenset og snevret inn. Becker (1971) mener ikke at diagnostisering av tilbakestående eller mentalt syke individer er galt, men måten tidligere samfunn fungerte på ved å skåne de fleste

av dem, slår sprekker når samfunnet endres. De blir ekte sosiale/samfunns forpliktelser (*genuine social liabilities*).

Becker (1971) stiller spørsmål om hva som skaper avvikerne: "[...]what is really going on in society – what makes people seem queer and wholly unacceptable to us?" (s. 134). Hva er det individet har eller mangler som gjør det ubeleilig å lage plass til dem i samfunnet? Becker (1971) besvarer dette med at individet må kunne spillereglene i samfunnet. Med *socially – awkward* menes den som er dårlig sosialisert, en dårlig utøver i samfunnet. Denne dårlige sosialiseringen kan vise seg på flere måter. Noen ganger er det *det* at man ikke er hardhudet nok, at man er for sensitiv, som gjør den sosiale rollen vanskelig å spille (Becker, 1971). Et individ som ikke klarer å fremsette et "selv" som andre kan verdsette tenderer til å ha en primærsvikt i sosialiseringen. Barnet har ikke innhentet den nødvendige forståelsen gjennom oppdragelsen til å skape et sosialt selv. Videre vil ikke individet kunne bidra i det sosiale samspillet. Det mislykkede sosiale møte med andre medfører tilbaketrukkethet og vanskeligheter med å føle seg komfortabel: individet trekker seg sosialt tilbake på grunn av skuffelsen over de vanskelige opplevelsene av samfunnet. Selv det å hilse på andre kan være en prøvelse. Avvik forstås som sosialt avvik involverer både den som stempler avviket og den som blir stemplet som en avviker, i følge Becker (1971).

Det er kulturelle forskjeller for hva som er normalt og ikke, alle samfunn forholder seg til egne uskrevne normer og regler om hvordan man forholder seg til andre. For eksempel vil noen som undertrykker oss eller ikke lar oss snakke ferdig når vi snakker anses som rare. Ut i fra dette ser den sosiologiske tolkningen annerledes på psykiske lidelser enn den tradisjonelle psykiatriske tolkningen. Den sosiologiske tolkningen sentrerer seg rundt selvet, på atferden som den primære vansken til den psykiske syke. Erving Goffman (Goffman, 1956, ref. i Becker, 1971) konkluderte frimodig med at "psykisk sykdom" refererer til de individene "who are the least ready to project a sustainable self" (s. 138). En av faktorene som har vært avgjørende i oppdelingen av psykisk sykdom er i hvor stor grad individet har brutt sosiale regler og normer (Becker, 1971). Ifølge Becker (1971) skapes avvik ved at sosiale grupper lager regler og betrakter brudd på reglene som uakseptabelt avvik. Avvik kan variere ut i fra hvilke regler som gjelder.

Spesialpedagogikken assosieres lett med avvik, og er sterkt påvirket av medisinfaget. Tradisjonelt søker den spesialpedagogiske virksomhet etter individuelle mangler og problemer, ved å oppdage og dokumentere individuelle behov. Ansvar for pedagogiske

problemer har blitt lagt på faktorer som biologi og miljø, mens eleven som person har blitt holdt ansvarsfri og skyldfri (Morken, 2006).

Med utgangspunkt i en relativ avviksforståelse, kan det hevdes at avvikere skapes den tradisjonelle spesialpedagogiske virksomheten. Avvik er ikke absolutt og entydige (Morken, 2006). Becker (1971) viser til at avvik er noe som samfunnet selv er med på å definere, og at det er ulike regler og normer innen ulike samfunn. Avvik som et individuelt fenomen tar utgangspunkt i en individuell egenskap eller biologisk og/eller psykologisk sykdomstilstand. Avviksstemplingen kalles diagnostisering, og medisinerens oppgave er å fjerne avviket. Ved å fjerne sykdomsgrunnlaget forsøker man å gjøre individet friskt (Morken, 2006). Som et spesialpedagogisk eksempel er diagnosen ADHD et avvik i vårt samfunn. Individene med diagnosen er enkelt sagt ukonsentrerte, uoppmerksomme og har vansker med å sitte i ro. Denne type atferd går ikke overens med hvordan skolen er utformet. Elever med diagnosen medisineres ofte for å kunne ”passe bedre inn” i klasserommet. I et annet samfunn med en annen organisering av skolen ville dette kanskje ikke vært et avvik?

3.5 Samfunnet, skolen og normalitet

Durkheim (1956), Dewey (2000), Foucault (1977) og Becker (1971) gir alle perspektiver på forholdet mellom individ og samfunn. Denne avhandlingen stiller spørsmål rundt tilretteleggingen for individer som faller utenfor vårt samfunns definisjon av normalitet, slik Becker (1971) omtaler det.

Durkheim (1956) viser til samfunnets generelle mål for utdanningen, dens oppgave er å opprettholde samfunnet gjennom å være variert. Samfunnets behov defineres videre av samfunnet selv. St.meld nr. 30 (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004) viser til at vårt samfunn defineres som ”kunnskapssamfunnet”. Dette fordi kunnskap er en av de viktigste drivkreftene for verdiskapning i samfunnet. Videre at kunnskap stadig er mer avgjørende for individets mulighet til å realisere seg selv (ibid). ”De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv” (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 23). Kunnskap verdsettes høyt i samfunnet, samtidig som at det kan føre til at de som har vansker med å tilegne seg kunnskap blir avvikere. St.meld nr. 30 (ibid) viser videre til at kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den er en ubegrenset ressurs. På den måten kan man si at vårt

samfunn samsvarer med Durkheims (1956) beskrivelse av utdanningens overordnede mål om at kunnskap er økonomisk kapital.

Dewey (2000) viser til hvordan samfunnet fikk interesse for barnet, og at samfunnet må la mennesket utvikle seg i henhold til sine disposisjoner. Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2006b) legger prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning til grunn, dette kan ses som et forsøk på å gi alle en mulighet til å utvikle seg i henhold til sine disposisjoner. Undersøkelsen denne avhandlingen bygger på søker å finne svar på hvordan spesialundervisningen muliggjør dette i skolen.

Skolen som institusjon bærer fortsatt preg av det Foucault (1977) betegner som strukturering av tid og disiplin. Organisering av timeplan er fortsatt gjeldene, men inndelingen av tiden varierer (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004). Anmerkninger for dårlig oppførsel eller manglende arbeid praktiseres. Foucault (1977) viser til at fremveksten av skolen som disiplinerende og bevoktende resulterte i det normale, og interessen for avvik. Becker (1971) trekker normalitet og avvik frem som noe som defineres av samfunnet selv. Dewey (2000) viser til at om samfunnet har et bestemt siktemål for barnet skapes det avvik fordi man kun ser de sidene av barnet som man ser etter. Elever med helhetlig spesialpedagogiske behov kan ha vansker med å tilfredsstille siktemålet samfunnet har, de sidene man ønsker å se er kanskje ikke der. Dette fører til at de får vansker med å inngå i samfunnet slik samfunnet ønsker. Dewey (2000) sier videre at det fører til katastrofe om man ikke ser flere sider av barnet.

Innen for den ordinære skolen er elevene med helhetlig spesialpedagogiske behov avvikere på tross av inkluderingsprinsippet, mange av dem er sosialt avvikende (*socially – awkward*) slik Becker (1971) beskriver det. Nærskolen er preget av en homogenitet, og som redegjort for definerer denne homogeniteten i gruppen avvikene. Spesialskolen har også en homogen elevgruppe, men elevgruppen består av de som i nærskolen defineres som avvikere. Det er homogenitet innen skolene/gruppene. Opplæringslova, læreplanen og stortingsmeldinger vektlegger alle et mangfold i skolen, det knytter seg både utfordringer og muligheter til dette mangfoldet. Gjennom intervjuene søker jeg å danne et bilde på hvordan tilstanden er i skolen i dag.

4 Forskningsmetode

Den forskningsmetodiske tilnærmingen i undersøkelsen er ment å fremme relevant empiri, som underbygger og støtter avhandlingens problemstilling. Undersøkelsen er kvalitativ. Kvalitativ forskning kan omhandle handlingspraksis uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning (Postholm, 2010). Dette kan gjøres gjennom intervju. I undersøkelser blir det en fenomenologisk tilnærming til forskningen, hvor informantene blir intervjuet i forhold til erfarte fenomen fra virkeligheten (ibid). I denne kvalitative undersøkelsen har informantene blitt intervjuet om sin erfaring og opplevelse av skoletilbudet for elever med helhetlig omfang av spesialundervisning. Hensikten med undersøkelsen er å belyse og drøfte i de felles erfaringene og opplevelsene informantene har av spesialundervisning i skolen.

4.1 Metodisk tilnærming

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er *”veien til målet”*, skriver Kvale og Brinkmann (2009, s. 121). Metode er en mer eller mindre regelbasert prosedyre for iakttagelse og analyse av data. Datainnsamlingsmetoden for denne kvalitative undersøkelsen er gjennomført i form av forskningsintervjuer. Intervjuene har som hensikt å belyse problemstillingen og fenomenet avhandlingen omfatter. Kvalitativ metode er valgt på bakgrunn av undersøkelsens formål, og metodens styrker i forhold til problemstillingen. Meningen med undersøkelsen er å se på forhold som ikke kan observeres med det *”blotte øye”*.

Kvalitativ metode har blant annet en styrke i at den søker å skape nærhet mellom forsker og informant, og gir stor fleksibilitet som følge av at datainnsamlingsmetoden ikke er så fast strukturert på forhånd (Postholm, 2010). Nærheten, sammen med fleksibilitet, kan gi forskeren tilgang til informasjon som man ellers ville hatt vanskeligheter med å få tak i. I motsetning til kvantitativ metode, som søker å objektivisere prosesser ved å holde en viss distanse, kan kvalitativ metode gi kunnskap av dypere natur. Forskeren gjør seg selv til instrument for datainnsamlingen gjennom intervju, eller deltakende observasjon.

Fagkunnskapene til forskeren har først og fremst betydning i utformingen av intervjuguide og når resultatene skal analyseres og tolkes. Kvalitative analyser har sin styrke ved at de gir i helhetlige vurderinger av enkeltfenomen, i tillegg til at antallet informanter ofte er lite (Kleven, 2011).

Ordet kvalitativ viser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomenene som (Thagaard, 2009). Kvalitativ metode har som målsetning å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, og fokuserer på variabler uavhengig av den samfunnsmessige kontekst. Begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser, og kan gi mye informasjon om få enheter som er en motsetning til det kvantitative som søker flere enheter. Fortolkning har stor betydning i kvalitativ forskning. Det er metodiske utfordringer til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som undersøkes (ibid).

4.2 Fenomenologi

Fenomenologi er valgt som vitenskapsteoretisk bakgrunn for undersøkelsen i denne avhandlingen. Fenomenologi er i kvalitativ forskning mer et bestemt begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Dette baseres på forståelsen av at virkeligheten er slik den oppfattes og oppleves av informantene i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fenomenologisk vitenskapsteori har et filosofisk perspektiv basert på beskrivelser og analyser, med fokus på informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009), og er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi. Innenfor denne overordnede vitenskapsteoretiske tilnærmingen finnes det ulike retninger (Postholm, 2010). I psykologisk fenomenologi står individet i fokus. Denne retningen søker å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkelt individer (Postholm, 2010). Det er denne retningen som vil være gjeldene for denne avhandlingen. Med et psykologisk og individfokuseret fenomenologisk utgangspunkt i den subjektive opplevelsen vil man oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners opplevelse av fenomenet (Thagaard, 2009).

I kvalitativ forskning er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på "[...]en interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Fenomenologi beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen

(Postholm, 2010). I denne avhandlingen er fenomenet som undersøkes informantenes opplevelse knyttet til spesialundervisning i skolen.

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til enkeltindivider. Den søker å oppnå en forståelse av den dypere mening av deres opplevelse av noe, som her spesialundervisning (Thagaard, 2009). Hovedformålet med fenomenologisk forskning er at opplevelsene ikke kan observeres av forskeren i og med det er snakk om avsluttede erfaringer. Likevel er ikke opplevelsen av disse erfaringene glemt av menneskene som har gjennomlevd dem. Måten å få tak i den opplevelsen disse menneskene har hatt, er å samtale med dem (Moustakas, 1994). Derfor benyttes intervju vanligvis som datainnsamlingsstrategi ved fenomenologiske studier. Informantene i undersøkelsen må selvsagt ha opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot (Postholm, 2010).

I undersøkelsen for denne avhandlingen har alle informantene blitt valgt ut med utgangspunkt i at alle har erfaringer og opplevelser knyttet til spesialundervisning i nærskolen eller spesialskole. Det er ulike meninger i forhold til hvor mange informanter som bør intervjues i en fenomenologisk undersøkelse. Polkinghore (1989, ref. Postholm, 2010) foreslår fra fem til tjuufem informanter, mens Dukes (1984, ref. Postholm, 2010) foreslår at det intervjues fra tre til ti informanter. Postholm (2010) skriver at det i et mindre forskningsarbeid, som denne avhandlingen er, er tjenlig å velge det lavest anbefalte antall informanter i forhold til omfang og tidsramme. Forskeren kan klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen, som er fellesnevneren i informantenes opplevelse gjennom intervju.

Gjennom fenomenologiske studier søker forskeren å utforske et spesielt fenomen på en åpen og naiv måte. Det tas utgangspunkt i en problemstilling, og gjennom intervjuer forsøker forskeren å finne svar på den (Moustakas, 1994). Materialet av intervjuene kan analyseres og tolkes på ulike måter under arbeidet for å komme frem til en fellesnevner eller essens blant informantene (Postholm, 2010). Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. Det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til informanten. Egne erfaringer danner ofte utgangspunktet for forskningen og forskeren har egne refleksjoner til fenomenet. Den fenomenologiske reduksjonen (analysen) innebærer at interessen for fenomenet rettes mot hvordan informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2009). Konteksten som mennesker lever i er med på å forme og bestemme hvilke meninger mennesker legger i ulike ord og ytringer, samt hvordan de oppfatter verden vil være med på å farge deres oppfatninger. Enkelte hevder at ord ikke

eksisterer annet enn i sammenheng med en person knyttet til en sosial setting. Ord blir meningsløse i et abstrakt system. Hele eksistensen til ord er en dialogisk prosess som innebærer at det alltid vil være en interaksjon eller et samspill mennesker, og mellom mennesker og den sosiale, kulturelle og historiske verden de lever i (Postholm, 2010). Det er derfor viktig å understreke at intervju er en form for interaksjon mellom forsker og informant, og det er viktig å ikke falle inn i det som ovenfor ville blitt kalt det sosialkonstruktivistiske mistak, at ordene farges i for stor grad av forskeren eller informantens bakgrunn.

4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Vår kulturelle bakgrunn gir oss erfaringer om intervjuer, men utforming av et forskningsintervju krever en mer eksplisitt kompetanse. Hvordan vi presenterer gode spørsmål. Hvilke prinsipper vi baserer oss på i oppbygningen av intervjuet. Hvordan vi skaper en god relasjon til dem vi skal intervjuer, og lytter til det informantene forteller (Thagaard, 2009).

I samsvar med en fenomenologisk vitenskapsteoretisk tilnærming, søker kvalitativ forskning å ”utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer eller situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s. 15). Det kvalitative forskningsintervjuet søker å ”[...]forstå verden sett fra intervjupersonenes side.”, skriver Kvale og Brinkmann (2009, s. 21). Intervju betyr bokstavelig talt ”utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjuer og informant. Hensikten er å få frem informantens erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre skal intervjuet gi fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2009, s. 87).

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Den ene ytterligheten preges av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. En slik uformell tilnærming tilsier at informanten kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og forskeren kan tilpasse de spørsmålene til de temaene informanten

bringer opp. Den andre ytterligheten har et relativt strukturert oppsett. Spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er i stor utstrekning fastlagt. Det kvalitative aspektet ved denne fremgangsmåten er at informanten står fritt til å utforme svarene sine, og gjennom svarene kan han eller hun presentere kriteriene for hvordan vedkommende forstår sin situasjon. Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene blir sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene. Denne tilnærmingen benyttes når sammenligninger mellom informanter er viktig (Thagaard, 2009). Den tredje fremgangsmåten, som er den mest brukte i kvalitative intervjuer, karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming. Det er denne formen for intervju som fremheves i litteraturen om kvalitative metoder, og er fremgangsmåten jeg har benyttet.

I *Det kvalitative forskningsintervju* beskriver Kvale (1997) utformingen av delvis strukturert intervjuguide. De temaene forskeren skal spørre om, er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Flexibilitet er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetninger. Det er også viktig at intervjueren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2009). Målet er å hente inn beskrivelser om informantens livsverden for å kunne tolke betydningen, hvor forskeren definerer og kontrollerer samtalen gjennom intervjuet. Det er ikke en konversasjon mellom to likeverdige deltakere. Temaet er definert på forhånd og informantens svar følges kritisk opp gjennom intervjuet (Kval & Brinkmann, 2009). Sett fra en annen vinkel så innebærer det at forskeren skal være åpen for hva deltakerne sier og gjør, videre løfte frem deres perspektiv (Postholm, 2010). Dette kan for eksempel gjøres gjennom kritiske spørsmål.

4.4 Kvalitetskriterier

I kvantitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske. Dette på grunn av at forskeren og informanten alltid er en unik og tidsbestemt situasjon. Validitet dreier seg om i hvilken grad metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke, og vurdere styrken og gyldigheten til et utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009, Postholm, 2010). Reliabiliteten refererer vanligvis til resultatets pålitelighet. Dette må sees i

sammenheng med at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas (Postholm, 2010). Nedenfor vil jeg kort redegjøre for validitet i forbindelse med undersøkelsen, for så å gi en kort presentasjon og drøfting av undersøkelsen reliabilitet.

4.4.1 Validitet og reliabilitet

Validitet

Validitetskriteriet omhandler at fortolkningen av utsagn er rimelig dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010). Validitet i samfunnsvitenskapene omhandler hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet handler videre om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til, skriver Thagaard (2009:190). Kritisk gjennomgang av egne tolkninger er sentralt for gyldigheten. Forskerens tilknytning til miljøet har betydning for tolkningene som gjøres. Dette er med på å påvirke den forståelsen forskeren utvikler i løpet av prosjektet, derav troverdigheten på slutningene som fattes. Tolkingene fra ulike studier kan bekrefte hverandre, det kan også være validitet (Thagaard, 2009). Det er vanlig å skille mellom intern og ekstern validitet. Det som er beskrevet ovenfor betegner intern validitet, og knytter seg til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie (Seal, 1999). Dalen (2011) beskriver intern validitet som hvorvidt resultatene er gyldige for utvalget og fenomenet som undersøkelsen, mens ekstern validitet reflekterer rundt andre utvalg og situasjoner.

Ekstern validitet er hvordan den forståelsen som utvikler seg innenfor en studie kan være gyldig i andre sammenhenger. Denne undersøkelsen har et lite utvalg, og det kan det være vanskelig å si noe om den eksterne validiteten og overførbarheten. Men i kvalitative undersøkelser gir fortolkningen av datamaterialet grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelsen av mønstre i dataene. ”Overførbarhet er knyttet til den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner.” (Thagaard, 2009, s. 190). Analytisk generalisering preges av ”i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon” (Kvale & Brinkmann, 2009:266). Analytisk generalisering kan foretas uansett utvelgelses- og analysemetode på grunnlag av en intervjuundersøkelse. Denne type generalisering hviler på rikholdige kontekstuelle redegjørelser og inkluderer forskerens argumentasjon for at resultatene kan overføres til andre personer og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009). Det

er ingen global generalisering, men å utvide forståelsen for fenomenet som undersøkes. Argumentasjon for overførbarhet er særlig aktuelt i undersøkelser hvor overførbarhet er innebygd i forskningsopplegget. I denne studien omhandler ekstern validitet og generalitet; i hvilken grad resultatene kan gi økt forståelse om hvordan skolen kan tilrettelegge for elever med spesialpedagogiske behov. For at jeg ikke skal utgjøre en trussel i forhold til tolkningsvaliditeten så vil jeg senere i oppgaven fremsette min tilknytning til fenomenet.

Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes, som innledningsvis nevnt, til vurdering av forskningens pålitelighet, og omfatter forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Thagaard, 2009, Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre god validitet må gjennomføringen også være preget av god reliabilitet. Det vil si at forskningen/undersøkelsen må være gjennomført på en slik måte at den er etterprøvbart, og slik at kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og nøyaktig tillitsvekkende måte. Thagaard (2009:198) beskriver at begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. I forhold til kvalitativ forskning er det snakk om hvor godt analysen forsvarer fortolkninger. Reliabiliteten i kvalitativ forskning kan trues av flere faktorer (Postholm, 2010). For eksempel er jeg den eneste som har transkribert intervjuene, og dette kan utgjøre en trussel i forhold til blant annet avhandlingens tolkningsvaliditet. For at forskningsresultatets reliabilitet skal kunne undersøkes vil jeg redegjøre så tydelig som mulig for datainnsamlingsmetode, utvalg, gjennomføring av intervjuene og analytisk tilnærming.

4.5 Etiske refleksjoner

I en undersøkelse som omhandler og søker dypere innblikk i enkeltpersoners syn på skolens tilrettelegging for elever med spesialpedagogiske behov, er det mange etiske hensyn å ivareta. Som hovedregel skal undersøkelser som inkluderer personer, settes i gang bare etter personens frie samtykke (Den forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006). Den forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006) presiserer at for at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Den som forespørres om å delta i en undersøkelse må forstå hva samtykket gjelder og konsekvensene av å gi sitt samtykke. Informert samtykke vil si at

deltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene ved undersøkelsens design, samt mulige risiki og fordeler ved å samtykke til deltakelse. Dessuten sikrer informert samtykke at de involverte deltar frivillig. Det bør informeres om hvem som får adgang til intervjuet eller annet materiale, og deres mulighet til å få adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene. Det kan også være et dilemma om hvem som skal samtykke når man stiller spørsmål i en institusjon, personen som intervjues eller en overordnet. Samtykke fra en overordnet kan gjøre at det legges større eller mindre press på de underordnede om å delta (Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantene skal også være klar over at de kan trekke seg når som helst i prosessen uten at det får negative konsekvenser for den enkelte. Deltakerne i en undersøkelse skal få all den informasjon de trenger for å kunne danne seg en rimelig forståelse av hva som skal undersøkes, samt hvilke følger og hensikter den har (NESH, 2006). Informasjonsbrev er vanlig å utforme slik at deltakerne er informert om undersøkelsen og deltakelse i undersøkelsen forespørres (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD], 2013).

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste kan defineres som et etikkutvalg som vurderer forskningsprosjekter med hensyn til deres overholdelse av etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle forskningsprosjekter som innebærer personopplysninger skal meldes til NSD. Personopplysninger vil si opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Opplysninger om en tredjepart er særlig viktig i kvalitative undersøkelser. Undersøkelsene forgår ofte i små og gjennomsluktige miljøer, og negative konsekvenser for personer indirekte til undersøkelsen er viktig å ta hensyn til. Barn som indirekte part i en undersøkelse krever at de tas hensyn til i stor grad. Det er særlige krav til utsatte og svakstilte grupper/personer i samfunnet. De vil ikke alltid være rustet til å beskytte sine interesser ovenfor forskeren. Forskning som inkluderer denne gruppen må ta spesielle hensyn i prosedyrene rundt informert samtykke og informasjon om undersøkelsen (NESH, 2006).

I kvalitative intervjuer er det viktig å beskytte informantens privatliv (NESH, 2006, Kvale & Brinkmann, 2009). Det er krav om konfidensialitet generelt i all forskning, og forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som vil kunne skade informantene. Det er viktig med anonymisering og strenge krav til oppbevaring av lister med opplysninger som navn og andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere personene (NESH, 2006). Dette er også med på å beskytte informantenes privatliv. Det etiske prinsippet velgjørenhet (beneficence) betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskapen bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (nytteperspektiv), dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen. Forskerens påvirkning kan også gi konsekvenser for undersøkelsen. Det er viktig at forskeren er bevisst på at åpenheten og intimiteten i kvalitativ forskning kan forføre deltakeren til å gi opplysninger den senere kan angre på å ha gitt (Kvale & Brinkmann, 2009)

Min rolle som forsker har jeg under hele arbeidet vært bevisst. Det har vært viktig for meg i arbeidet med undersøkelsen å legge min egen opplevelse og mine erfaringer til side. Jeg har spesialpedagogisk utdanning og har erfaring fra arbeid med elever med helhetlig spesialpedagogiske behov i skolen. Dette har vært med på å danne min forforståelse. I tillegg har jeg generell interesse av barn med spesielle behov. Min forforståelse for temaet har vært verdifull i arbeidet med avhandlingen, men jeg kan også kritiseres for å være for tett knyttet til temaet. Jeg redegjør der det er nødvendig for min rolle der det er nødvendig.

4.6 Intervjuene

Intervju som forskningsmetode stiller krav både til forskerens kunnskap om temaet som undersøkes, og evnen til å beherske intervjueteknikkene for å kunne konsentrere seg om informanten og emnet for intervjuet. Forskningsintervjuets åpne struktur byr på både en fordel og en ulempe ved intervjuundersøkelser. Standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju finnes ikke. Man blir stilt ovenfor enkelte valg med tanke på standardtilnærminger og teknikker. Jeg har tatt mine beslutninger om metode basert på kunnskap om temaet for undersøkelsen, og min metodiske tilnærming til undersøkelsen er redegjort i et eget foregående kapittel. Den underbygger valg av utvalg, utformingen av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene.

4.6.1 Utvalg

Forskeren står forholdsvis fritt i forhold til utvalgets størrelse ved fenomenologisk intervju. Utvalget er avhengig av målet for undersøkelsen samt den tidsrammen og de ressursene som står til disposisjon. I kvalitativ forskning er validitet mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere enn utvalgets størrelse. I mindre

forskningsstudier, som en masteroppgave er, kan det være tjenelig i forhold til tidsrammen og ressursene å ha et lavt antall personer (Postholm, 2010).

Undersøkelsen ble gjennomført ved fire ulike skoler i en kommune på Østlandet. Utvalget bestod av fem voksne informanter. Fire av informantene var ansatt ved fire ulike skoler og en var forelder til en elev med helhetlig spesialpedagogiske behov. De fire informantene var alle sosiallærere, to var tilsatt ved nærskole og to tilsatt ved spesialscole. Informantene ved nærskolene og spesialskolene har jobbet over lengre tid direkte med elever som mottar spesialundervisning, samt deres foresatte. De har alle utdanninger innenfor spesialpedagogikk hvor hele eller deler av utdanningen var tatt ved universitet. Informantene hadde alle erfaringer knyttet til elever med spesialpedagogiske behov og ulike diagnoser. Forelderen ble intervjuet med bakgrunn i ønsket om å finne informasjon om hvordan det er å ha et barn med spesialpedagogisk behov i skolen. Informasjonen skiller seg noe ut fra skolens informasjon.

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at det velges ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard 2009). Dette går godt overens med den fenomenologiske tankegangen om at utvalget må være tilstrekkelig begrenset slik at undersøkelsen blir håndterbar og kan bli tilstrekkelig analysert. Antallet må likevel være stort nok til at variasjonen i utvalget frem kommer (Lincoln & Guba, 1985). Mitt ønske for undersøkelsen var å ha seks informanter ved start, men det viste seg å være vanskelig å komme i kontakt med forsatte som ønsket å stille opp i undersøkelsen. Jeg har likevel valgt å inkludere den ene forelderen fordi intervjuet var nyttig og ga et godt perspektiv på det å ha et barn med spesialpedagogiske behov i skolen.

Utvalget består av fire kvinner og en mann. Med tanke på anonymitet og at informasjonen ikke skal kunne spores tilbake til informanten har jeg valgt å kun benytte hunkjønn når jeg siterer informantene.

Målet for mine kvalitative dybdeintervjuer var å undersøke, beskrive og forstå hvilke erfaringer informantene hadde med elever med spesialpedagogiske behov og hvordan opplevelsen av det spesialpedagogiske tilbudet var ved deres skole. Målet for intervjuet med forelderen hadde nesten samme vinkling; erfaring i møtet med skolen som forelder for en elev med spesialpedagogiske behov og skolens tilbud. Det felles målet for alle intervjuene var om de opplevde at det var et behov for segregerte skoletilbud som en del av skolens

spesialpedagogiske tilbud. Gjennom intervjuene forsøkte jeg å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som fellesnevner eller kjernen i informantenes opplevelse av spesialundervisning i skolen.

4.6.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være omhyggelig formulerte spørsmål i bestemt rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2009). Som tidligere påpekt er det kvalitative forskningsintervjuet preget av å være åpent og ustrukturert. Intervjuguiden i denne undersøkelsen (vedlegg III) bærer preg av dette, men den har også en viss struktur, slik at den faller innunder delvis strukturert/ semistrukturert intervju.

Denne undersøkelsen tar for seg hvilke undervisningstilbud elever med spesialpedagogiske behov mottar i skolen. Ved oppstarten av undersøkelsen var min forforståelse preget av min spesialpedagogiske utdanning og erfaring med elever med spesialpedagogiske behov i skolen. Implisitt i problemstillingens formulering vises dermed min forforståelse om at skolen har ansvar for å tilrettelegge for disse elevene. Intervjuguiden ble utarbeidet ut ifra min forforståelse og forhåndsbestemte temaer, det var derfor viktig at spørsmålene ble utformet på en åpen måte som ikke ville lede informantene mot bestemte svar. Utformingen av spørsmålene i en intervjuguide kan være med å påvirke resultatet i en undersøkelse. Jeg har forsøkt å stille åpne spørsmål, og oppfølgingsspørsmål for å nå inn i dybden av erfaringene og opplevelsene informantene har hatt med temaet for undersøkelsen.

Intervjuguiden bestod av 5 sider og er inndelt tematisk i bakgrunnsinformasjon, erfaringer med spesialundervisning, praktisk gjennomføring og spesialscole. Hvert tema bestod av introduksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål, disse ble ikke fulgt slavisk under intervjuene. Intervjuguiden fungerte mer som en sjekklister for meg selv, og som en føring for intervjuforløpet. Den inneholdt forslag til rekkefølgen av temaene jeg søkte informasjon om.

Intervjuguiden begynte med bakgrunnsinformasjonen om informanten. Det viste seg å være nyttig å kjenne til informantens utdanning og arbeidserfaring for det videre forløpet for intervjuet. Forelderen fortalte litt om ungdommen og hvilke diagnose den hadde. Dette løste opp stemningen litt og informantene ble snakkesalige. Alle informantene hadde mye de ville få sagt om temaet, og slik jeg oppfattet det hadde de en god forforståelse for temaet.

Intervjuguiden hadde en naturlig oppbygging som informantene responderte godt på. Når de

var ferdig med å fortelle om sin bakgrunn tok jeg opp tema som omhandlet deres erfaring med spesialundervisning og hvordan de opplevde gjennomføringen av spesialundervisning i praksis.

Temaet spesialscole kom lett opp av seg selv, og jeg kunne være lyttende og undrende til deres uttalelser. Intervjuguiden var til god hjelp i forhold til å hjelpe meg selv og dem inn på den informasjonen jeg ønsket for undersøkelsen. Mot slutten av intervjuet samlet jeg trådene og ønsket flere konkrete svar på deres meninger rundt behovet for segregerte skoletilbud om det ikke ble dekket nok. Intervjuet ble avrundet med to lette spørsmål. Det opplevdes som en fordel å starte med nøytrale emner som det er greit å samtale om, for deretter gradvis å komme inn på mer emosjonelt ladete emner og avslutte med nøytrale temaer. Det ga intervjuet et preg av en stigning mot et høyere emosjonelt nivå, som nedtones mot slutten. I intervjuforløpet var preget av at både informanten og jeg bidro i fellesskap til hvilken vinkling intervjuet fikk. Jeg hadde likevel hovedansvar for å skape en tillitsfull atmosfære i starten av intervjuet, og ansvar for å nedtone det emosjonelle nivået mot slutten. Derfor valgte jeg den rekkefølgen på spørsmålene som jeg gjorde, og det ga en tilsynelatende god oppbygging av intervjuforløpet selv om det selvfølgelig ble avvirket fra intervjuguiden slik den presenteres i vedlegg III.

Jeg opplevde det å ha en semistrukturert intervjuguide som positivt. Det lot meg følge opp informantenes uttalelser med tilleggsspørsmål, eller vinkle informantene inn igjen på de temaene jeg ønsket å få mer informasjon om. Intervjuguiden er preget av åpne spørsmål for at informantene fritt skulle få fortelle om sin opplevelse og erfaringer. Samtidig har intervjuguiden oppfølgingsspørsmål av en mer konkret art, og disse ble satt opp som forslag for å sikre at intervjuet ga den informasjonen jeg synes var nødvendig for senere analyse. De var også til hjelp for å utdype svarene til informantene.

Hensikten med intervjuene var å få innblikk i informantenes syn på det spesialpedagogiske tilbudet som skolen har i dag og deres tanker om hvilke behov disse elevene har, både faglig og sosialt. Målet med denne informasjonen er å danne en forståelse av hvilke tilrettelegging elever med helhetlig spesialpedagogiske behov mottar i skolen.

4.6.3 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av undersøkelsen søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. De godkjente søknaden (se vedlegg IV), og jeg kontaktet informantene via mail og/eller telefon. Informantene mottok skriftlig informasjon i forkant av intervjuene (se vedlegg I), og de fikk en samtykkeerklæring (se vedlegg II). Alle informantene samtykket skriftlig til å bli intervjuet. Før selve intervjuene startet, presenterte jeg meg og minnet om anonymitetsbeskyttelse, taushetsplikt, samt oppgavens formål. Som en avslutning ble informantene spurt om de hadde noe de ønsket å tilføye og om de ønsket å lese igjennom transkriberingen. Informantene visste i forkant av intervjuet at det ville vare i ca. en time, og de fikk bestemme tid og sted for gjennomføringen. Det gikk kort tid fra det ble opprettet kontakt med informantene til intervjuene ble gjennomført. Intervjuene foregikk på sosiallærernes kontorer og hjemme hos forelderen. Det var veldig naturlig at informantene valgte sted for gjennomføringen så de ville føle seg komfortable.

Samtlige informanter stilte seg veldig åpent til å bli intervjuet. Det var tydelig at alle hadde veldig mange meninger rundt temaet. Jeg har stilt meg spørsmålet om de hadde snakket så tydelig og fritt om de ikke hadde vært anonyme. Det er flere som kommer med krass kritikk på enkelte områder. Da jeg intervjuet forelderen fikk jeg følelsen av at hun hadde sagt det samme om hun ikke hadde vært anonym, men de andre informantene tror jeg i større grad hadde stått ovenfor et lojalitetsproblem til sin arbeidsgiver.

Jeg valgte å benytte meg av opptaker for å kunne konsentrere meg om informanten og om informantens reaksjoner. Dette var avtalt på forhold og informantene hadde ingen motsigelser mot å bli tatt opp. Det virket som om alle hadde så mye å si om temaet at de ville ikke at noe skulle bli glemt. En av informantene spurte meg ”Er du sikker på den tar opp alt?”.

Informanten ønsket så gjerne og kunne bidra.

Jeg opplevde forskjell på meg selv fra første til siste intervju. Det var en ny situasjon, som krevde nye teknikker og trygghet. I fenomenologisk teori understrekes det at forskeren ikke skal påvirke informanten, men sørge for at deres autentiske opplevelse kommer frem. Det følte kunstig i det første intervjuet å ikke skulle kommentere eller farge samtalen med mine synspunkter. Dette ble lettere etter at jeg lyttet til meg selv på lydopptakeren, og hvordan jeg ga informanten plass til å uttrykke seg. Jeg var oppmerksom på å gi informanten pauser, og ikke fylle disse pausene med spørsmål eller oppfølging, men gi informanten rom til å tenke og

uttrykke seg på sine premisser. Det var lærerikt å gjennomføre intervjuene. Intervjuene er transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende meningsanalysen.

4.6.4 Transkribering

Fra tale til skrift. Kvale og Brinkmann (2009) definerer transkribering som "[...] en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst" (s. 192). Transkriberingen fører intervjuene fra en muntlig til en skriftlig form, intervjusamtalene blir strukturert slik at de egner seg bedre for analyse. Det blir lettere å få oversikt over materialet i tekstform, og struktureringen er i seg selv begynnelsen på analysen.

I denne undersøkelsen valgte jeg å transkribere intervjuene selv. De første to intervjuene ble transkribert kort tid etter at de var gjennomført, og resten ble transkribert når alle intervjuene hadde blitt gjennomført. Jeg valgte å transkribere de to første raskt for å vurdere min intervjustil. Ved å transkribere underveis lærte jeg mye om hvordan jeg intervjuet, og hvilke justeringer jeg selv kunne foreta i selve intervjuforløpet. Dette førte til at jeg ikke ble så skremt av pauser og kunne gi informantene lengre tid til å tenke. Videre førte dette til at meningsanalysen av det som ble sagt ble påbegynt.

Transkribering er en tidkrevende prosess. Hvert intervju var på 45-60 minutter og resulterte i fra 9 til 17 sider med enkellinjeavstand og skriftstørrelse 11. Det er en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger med tanke på transkribering. Det er ingen standardregler for ordrettspråkstil versus skriftspråkstil. Dette består av ulike valg som må treffes. Jeg har transkribert etter beste evne alt som ble sagt i intervjuene. Jeg har avviktet fra ordrette transkribering i forhold til at jeg ikke har registrert alle emosjonelle uttrykk, men der det var en vesentlig del av det informanten uttrykte ble det tatt med. Pauser ble markert i transkriberingen. Jeg vurderte at det var hensiktsmessig å omforme intervjuet til en mer formell, skriftlig stil. Dialekter ble til fordel for informantene omskrevet til bokmål, med tanke på informantens anonymitet. Dette er en følge av den utvelgelsen man står ovenfor ved transkripsjon. Man står ovenfor en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av muntlige intervjusamtaler som skal inkluderes. Formålet med denne undersøkelsen er en meningsanalyse av store intervjutekster, og markering av alle lyder og pauser er ikke nødvendig. Valgene som er tatt for transkriberingen er gjort med tanke på at det skal resultere

i en meningsbærende transkripsjon som skal danne et godt grunnlag for videre analyse og tolkning.

4.6.5 Analyse og tolkning

Det er ulike måter å komme frem til resultater av intervjuene gjennom analyse og tolkning. Målet med fenomenologisk forskning er nettopp å finne den sentrale underliggende essensen eller meningen i den opplevde erfaringen til informantene. Jeg har valgt en tematisert analytisk tilnærming for analysen av intervjuene i denne avhandlingen. Hovedpoenget er å kunne gå i dybden på de enkelte temaene ved å sammenlikne informantenes informasjon. Gjennom datareduksjon deles datamaterialet i kategorier, og videre analyseres de ulike utsagnene og temaer for å den underliggende meningen. Innvendinger mot at kvalitativ analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, er først og fremst rettet mot tematiserte tilnærminger hvor utsagnene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng når tekster fra ulike informanter sammenlignes. For å ivareta helhetligperspektivet har det vært viktig for meg å sette informasjonen fra hver enkelt informant i den sammenhengen som utsagnet er en del av.

Jeg valgte å bruke det nettbaserte dataprogrammet Dedoose til å erstatte den manuelle ”klipp og lime” arbeidet med tekstanalysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er ulike meninger om bruk av dataprogrammer i tekstanalyse. For meg var dataprogrammet var med å lette analysen av transkripsjonene på den måten at det fungerer som en ”elektronisk saks”. Jeg forventet ikke at dataprogrammet skulle gjøre analysen for meg, det var heller ikke formålet.

Programmet ble benyttet til å kode informantenes utsagn i ulike kategorier. I dette arbeidet var jeg bevisst på at det å løsrive enkelte utsagn kan utgjøre en trussel ved at den tas ut av konteksten det står i, og nærheten til informanten og dataene kan reduseres. Jeg har vært nøye i kategoriseringen ved å notere ved enkelte utsagn som jeg vurderte ikke kunne løsrives fra konteksten den sto i, den opprinnelige sammenhengen. Dataprogrammet ga mulighet til å overføre dataene og notater til tekstbehandlingsprogrammet Word, hvor jeg jobbet videre med utsagnene til informantene.

Under kodingen av transkripsjonene kom informantenes erfaringer og opplevelse av det spesialpedagogiske undervisningstilbudet frem. Jeg tok utgangspunkt i de overordnede temaene jeg på forhånd hadde definert i intervjuguiden for kodingen. Under gjennomføringen av intervjuene gikk jeg inn med min forforståelse av hvordan det spesialpedagogiske tilbudet var, og med et ønske om fange informantenes erfaringer og opplevelse av temaet. Jeg søkte å

finne en felles essens i informasjonen jeg fikk. Informantene bekreftet mange av mine antagelser, men de løftet også frem bruken av spesialgrupper og Alternative skoler i den aktuelle kommunen på en måte jeg ikke hadde forventet. Dette var temaer jeg på forhånd ikke hadde inkludert i undersøkelsen, men informasjonen som ble gitt om disse temaene var avgjørende for deres erfaring og opplevelse av skolens tilbud.

Analysen har vært en pågående prosess gjennom hele arbeidet med oppgaven. Analysen tar utgangspunkt i min forforståelse av temaene som har blitt analysert, men likevel har jeg etter beste evne møtt datamaterialet med et åpent sinn og lagt til side mine perspektiver. Men forforståelsen vil alltid bli med inn i analysen, da det er vanskelig å få til en fullstendig løsrivelse fra egne erfaringer i et slikt arbeid. Analysen av undersøkelsen i denne avhandlingen vil derfor være preget av en interaksjon mellom induksjon og deduksjon. Det første arbeidet med datamaterialet bestod i å transkribere intervjuene, som igjen gjorde analysen og tolkningen mulig.

5 Resultater og analyse – presentasjon av funn

Avhandlingens hovedproblemstilling dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom elever med spesialpedagogiske behov og undervisningstilbudet de mottar. Informantene som er intervjuet har besvart spørsmål om erfaring med spesialundervisning og hvordan den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen foregår i praksis. Dette ved både nærskolen og spesialskolen. De har også fått spørsmål direkte knyttet til om det er behov for spesialskoler eller ikke, og hvorfor. Resultatene peker på enkeltindividers syn på om det er behov for spesialskolen som en del av skoletilbudet.

Undersøkelsen er bygd opp som en kvalitativ studie med tematisk analyse. Temaene for analysen begynte jeg å tenke på allerede i arbeidet med å utforme intervjuguiden, og det kom tydeligere frem under transkriberingen. Jeg utformet intervjuguiden med fokus på hvilke temaer som jeg ønsket undersøkelsen skulle resultere i. Dette, sammen med en nøye gjennomgang av intervjuene, utgjør de endelige temaene for analysen. Datamaterialet har vært styrende for utvelgelsen av temaene, og de kategoriene som gikk igjen flest ganger er de som i hovedsak vil bli presentert. Hvert av temaene avsluttes med en konklusjon for å knytte dem opp til avhandlingens problemstilling. Konklusjonen inneholder en kort drøfting, og jeg lager ett tydelig skille for at det ikke skal bli noe tvil om hva som er informantenes utsagn, generell teori og mine meninger.

Jeg har valgt å skille mellom de ulike informantenes erfaringer og opplevelser. Informantene er derfor nummerert fra en til fem, hvor informant 1 og 2 er sosiallærere ved nærskole, informant 3 og 4 er sosiallærere ved spesialskole. Informant 5 er forelder. Deres utsagn er uhevet med innrykk og kursiv, slik at det skal være oversiktlig å se hvor jeg gjengir informantene.

Resultater

Jeg har kommet frem til følgende 6 temaer for analysen av undersøkelsens funn:

Tema 1: Spesialpedagogisk behov ved skolene

Tema 2: Organisering og gjennomføring av spesialundervisningen

Tema 3: De andre løsningene

Tema 4: En forelders opplevelse og erfaring av spesialundervisning

Tema 5: Forutsetninger for å kunne spesialundervisning

Tema 6: Er det behov for segregerende tilbud?

Tema 1: Spesialpedagogisk behov ved skolene

For å få et innblikk i skolens spesialpedagogiske behov ble det stilt spørsmål om hvor mange elever som mottok spesialundervisning ved deres skole. Informant 1 og 2 opplyste om at minste timeantall var 76 årstimer og største timeantall var 855 årstimer. Informant 3 og 4 opplyste at de bare hadde elever med 885 årstimer. Det ligger til grunn for at de kan søke om plass, hvorav inntaket styres av kommunen. I tabell 3 fremstilles skolenes spesialpedagogiske behov i antall alle elever som har krav om spesialundervisning.

Tabell 3:

Elever med spesialundervisning på ungdomstrinnet inkludert i data.

Informant	Skole	Spesialundervisning alle elever ved skolen	Spesialundervisning 855 årstimer
Informant 1	Nærskole	40 elever	5 elever
Informant 2	Nærskole	40 elever	4 elever
Informant 3	Spesialskole	35 elever	35 elever
Informant 4	Spesialskole	13 elever	13 elever
Totalt antall elever	Nær- og spesialskole	128 elever	57 elever

Det spesialpedagogiske behovet ved nærskolene relativt likt. Nærskolene har det samme antall elever med spesialpedagogisk behov, men prosenten mellom skolene varierer noe. Ved skolen til informant 1 utgjør antall elever med spesialpedagogiske behov 13,33 prosent av det

totale elevantallet ved skolen, mens skolen til informant 2 utgjør 12,05 prosent. Elevantallet for elever med helhetlig spesialpedagogisk behov skiller kun med en elev.

Spesialskolene (informant 3 og 4) består 100 prosent elever med helhetlig spesialpedagogiske behov. Det er stor forskjell på elevantallet ved skolene, selv om begge skolene er forholdsvis små. Forskjellen i elevantallet grunner i vanskene elevene har. Den ene skolen har elever som tilsier at de må ha et lavere antall elever.

Spesialundervisning etter Kunnskapsløftet

I forkant av undersøkelsen lurte jeg på om det hadde skjedd noen endringer i det spesialpedagogiske behovet etter innføringen av Kunnskapsløftet på deres skoler. Nordahl hevder at det har vært en kraftig økning av spesialundervisning etter innføringen. Ingen av informantene hadde tenkt over om det hadde skjedd en endring. Informant 1 tenkte at det kan ha vært en økning i lærerens ansvar for å tilrettelegge:

[...]når du sier det så tenker jeg at ansvaret på lærerne har blitt veldig mye større etter Kunnskapsløftet i forhold tilrettelagt undervisning, og at det kanskje og har vært et spark i rumpa på en del lærere til å sette i gang utredning på elever der de ser at de ikke kommer i mål med den jobben de er pålagt, og at det kanskje kan være en vei å slippe noe ansvar når de ser at ungene har IOPer. At det er lærere som ser at "jeg kommer ikke i mål med dette, jeg får det ikke til" "jeg får ikke til å tilrettelegge for disse elevene derfor må jeg gjøre noe". Litt for sin egen del og litt for elevenes del, kanskje..

Informant 1 har ikke merket noen økning i antall elever. På skolene hun har jobbet, de siste 10 årene, har 10-13% av elevene hatt behov for spesialundervisning i ulik grad.

Informant 2 sa hun opplevde generelt at skolen fikk flere elever med behov for spesialundervisning og knyttet det til at skolen har blitt mer teoretisk. Hun opplevde at flere og flere elever fikk IOP i alle teoretiske fag:

Jeg opplever jo generelt at vi får fler og fler og fler og fler som har IOP. Det øker jo.. for det første så for hvert 8. trinn vi får så er det flere elever hvert år som kommer hit med IOP, og underveis i ungdomsskoleløpet og så er det veldig mange vi utreder og gir IOP mens de går, som ikke har hatt det. [...]Og jeg tenker kanskje at dette henger sammen også med at det er så innmari teoretisk blitt i skolen da.

Informant 3 og 4 uttrykte at de ikke merket noe av økning innen spesialundervisningen på nærskolene. Det ble begrunnet i at elever som klarer seg med mindre tilrettelegging ikke var i kontakt med skolene.

Konklusjon

De to nærskolene i denne undersøkelsen har samme antall elever med spesialundervisning. Informant 1 synes ikke å ha merket noen endring i behovet for spesialundervisning etter innføringen av Kunnskapsløftet. Informant 2 synes det var en generell økning og knyttet den opp til at skolen er mer teoretisk etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Tabell 1 (se kapittel 2) viser at det har vært en jevn økning i antall tilrådninger av spesialundervisning siden skoleåret 2006/2007. Denne økningen har de siste tre årene stabilisert seg. Begge skolene som er inkludert i denne undersøkelsen ligger over landsgjennomsnittet for spesialundervisningen, henholdsvis 13,33 og 12,05 prosent. Informant 1 uttaler at skolene hun har jobbet på har antallet ligget så høyt hele veien. Nordahl og Hausstätter (2009) gjennomførte i 2009 en undersøkelse knyttet til elever med behov for særskilt opplæring under Kunnskapsløftet. De viste at det har vært en enorm økning i antall elever som mottar spesialundervisning etter 2006. De begrunner blant annet økningen av antall elever som mottar spesialundervisning med at skolen i mindre grad enn tidligere lykkes i å gi elevene et godt nok generelt opplæringstilbud (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Hausstätter (2013) skriver at "Omfanget, og veksten, av spesialundervisning er politisk problematisk" (s. 5). Han begrunner dette med bakgrunn i Opplæringslova §5.1 (se kapittel 2), som slår fast retten til spesialundervisning, og at økningen av antallet elever kan tolkes i den retning at vi har opplæringssystem som er i ferd med å kollapse. Fra politisk hold er prosentandelen som mottar spesialundervisning ansett som for høy, og visjonen er å redusere bruken av spesialundervisning (Hausstätter, 2013). Skolene som er inkludert i denne undersøkelsen har en høyere prosent elever som mottar spesialundervisning enn landsgjennomsnittet, som er 8,6% (se tabell 1). Forskning har vist at det er store lokale forskjeller i når det gjelder omfanget av spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009, Hausstätter, 2013).

På bakgrunn av mine funn konkluderer jeg med at nærskolene som er inkludert i denne undersøkelsen har en høy andel av elever med krav om spesialundervisning, noe som blant

annet kan skyldes lokalevariasjoner eller organisering av ordinær undervisning. Grunnen til at skolenes generelle omfang av spesialundervisning inkluderes i presentasjonen av funn, er at det er interessant som bakteppe for den presentasjonen. Spesialskolene har, på sin side, elever som har helhetlig omfang av spesialundervisning og har dermed et fast antall elevplasser ved skolen. Dette betyr at disse skolene ikke har merket noe økning i omfanget av spesialundervisning etter innføringen av Kunnskapsløftet.

Tema 2: Organisering og gjennomføring av spesialundervisningen

Organisering og gjennomføring av spesialundervisningen på skolene omtales som et krevende arbeid. Informant 1 oppga at de hadde en og en halv spesialpedagog i undervisningsstilling tilsatt ved skolen, mens informant 2 oppga at skolen hadde en spesialpedagog i undervisningsstilling. Informant 1 la til at de har ingen assistenter. Den resterende spesialundervisningen ble gitt av lærere ved skolen som hadde undervisningstimer igjen. Informant 3 og 4 hadde stort sett bare spesialpedagoger med master eller hovedfag som underviste elevene. De hadde økt voksentetthet i form av assistenter.

Spesialskolenes organisering og gjennomføring

Informant 3 oppga at assistentene kunne gjennomføre spesialundervisning med spesialpedagogens veiledning og undervisningsopplegg. Ved skolen hadde de 6-8 assistenter. Assistentene ble også i stor utstrekning satt til oppgaver knyttet til sosialopplæring og sosialtrening, for eksempel lære elevene hvordan de kan ta seg frem med trikk og buss. Videre ble det oppgitt at undervisningsgruppene bestod av 5-6 elever, enkelte grupper hadde 4 elever. Undervisningen ble stort sett gitt av en voksen, og ved halvparten av undervisningen var det assistent til stede. Undervisningen ble aldri gitt av to lærere/spesialpedagoger. Skolen hadde tett samarbeid med PPT og alle elever ble vurdert i tverrfaglig møte to ganger i året. Informant 3 opplyste om at de legger stor vekt på at alle elevene skal ha nær tilknytning til sitt hjemsted. Det er her elevene blir fulgt opp livet ut og det er dermed viktig at hjemstedet er klar over elevens behov.

Informant 4 oppga at de hadde mange assistenter. Undervisningen ble gjennomført i gruppe på fire elever og en eller to assistenter og en spesialpedagog. Undervisningsøktene ved skolen

er aldri over 30 minutter. Det gjennomføres kurs hvor elevene lærer verktøy for sinnemestring. Aggression replacemaent training (ART) gjennomføres som 10 ukers kurs høst og vår, 2 timer i uken i 10 uker.

Spesialskolene (informant 3 og 4) organiserte all undervisning og gjennomførte den på skolen. Informant 3 beskrev spesialundervisning som undervisning som tar utgangspunkt i elevens navle. Det pedagogiske, emosjonelle og sosiale bygges ut i fra elevens ståsted. Dette førte i følge informanten til at skolen hadde veldig fri organisering av undervisningen, med begrunnelse i at elevene skal ha utbytte av den. Dette gjøres gjennom tilrettelegging av flere valgfag og ulike aktiviteter som vill kunne bygge opp under elevens styrker. Det ble påpekt at skolen kunne gjennomføre en annen organisering en den vanlige skolen fordi de "ligger helt for seg selv". Det ble lagt til av informanten at det er vanskelig i en vanlig skole hvor undervisningen skal organiseres i en liten gruppe med 6-7 elever å kunne gjennomføre en så fri undervisning.

Informant 3 og 4 meldte om en stor spredning innenfor diagnosespekteret. Psykiske lidelser, sosialemosjonelle vansker og store faglige vansker som ikke gir dem sjans til å følge vanlig undervisning var gjennomgående. Alle elevene ved skolene hadde tilrådning om spesialundervisning i helhetlig omfang. Dette lå som et grunnleggende krav for å få plass. Pedagogisk psykologisk tjeneste må ha utredet elevene og konkludert tilrådning om 855 årstimer.

Informant 3 omtalte elevgrunlaget for skolen slik:

Psykiske lidelser, rene psykiske lidelser, men alle har store faglige vansker. Det er grunnlaget i bunnen, men samtidig så... Vi har to elever som nå, som nok kommer til å greie full fagutdanning på videregående skole. Det har litt da med psykiske forhold, emosjonelle forhold eller andre hadde både diagnoser i tillegg til at de ikke har hatt sjans til å følge med i vanlig undervisning. Og krevd egen progresjon og tilrettelegging på alle måter.

Elevgrunlaget på skolen til informant 4 er noe annerledes:

Grunnen til at de kommer er sosialemosjonelle problemer, det er fellesnevneren og derfor har vi jo bedre bemanning.[...] Ganske stor voksentetthet, men det betyr jo at de ikke har fagvansker i tillegg altså.[...] Mange av disse barna som går her er relativt svake. I tillegg til at de har både ADHD og tourettes vet ikke hva slags etikett de setter på det jeg.[...] PP-tjenesten finner ut at de har egentlig vanlige evner innenfor normalområdet, men hva hjelper

det når de ikke klarer å planlegge et arbeid, de klarer ikke å starte et arbeid, de klarer ikke å fullføre et arbeid og de klarer ikke å levere.

Grunnen til at elevene får plass ved skolene er forskjellig, men felles for å kunne få plass ved skolene er at elevene må ha helhetlig omfang av spesialpedagogisk behov. Elevenes vansker skiller seg i stor grad fra hverandre. Informant 3 oppgir generelle lærevansker og psykisk utviklingshemming som diagnosene som i stor grad dominerer. Modenhetsnivået til elevene ligger, i følge informant 3, mye lavere enn levealder. Informant 4 oppgir elever med atferdsvansker, ADHD, tourettes og bipolare lidelser som vanskene blant skolens elever. De har ikke nødvendigvis lav kognitiv fungering, men strever med aggresjon og utagerende atferd. Begge informantene rapporterte i stor grad om angstlidelser blant elevene.

Nærskolenes organisering og gjennomføring

Informant 1 og 2 oppga at de hadde ulike tiltak/løsninger for elever med helhetlig spesialpedagogisk behov som de hverken hadde kompetanse eller mulighet til å gi et spesialpedagogisk tilbud av god kvalitet. Tabellen under viser de interne og kommunale (eksterne) skoletilbud som de benytter.

Tabell 4:

Organisering (internt og eksternt) som benyttes av nærskolen, skoleåret 2012/13. Tallene i parentes viser søknader skolen har inne på de ulike tilbudene.

Skoletilbud:	Egen gruppe, nærskole	Spesialscole	Byomfattende gruppe	Alternativ skole	Korttidstilbud
Informant 1	5 elever	3 elever	0 elever	0 (1) elever	Elever ved behov.
Informant 2	Antall elever ikke oppgitt	0 (1) elever	Benytter egen gruppe	7 elever	Alltid 1 elev

Informant 1 opplyste at skolen hadde fire elever som fikk gruppe undervisning hele dagen, og deltok ikke i klasse. Tre av de fire hadde undervisning sammen og en fikk undervisning alene. En elev fikk hjemmeundervisning som en kriseløsning. Til sammen hadde de 5 elever som fikk segregert tilbud ved nærskolen. I følge informant 1 var hjemmeundervisningen en midlertidig kriseløsning for å skjerme eleven fra skolemiljøet. Dette er ikke en vurdering tatt

ut i fra elevens sakkyndige vurdering. Videre ble det opplyst om at de hadde tre elever som gikk på spesialskole. Ingen elever gikk på alternativ skole, men det forelå en søknad som skulle sendes. De benyttet korttidstilbud ved behov.

Informant 2 meldte om at de også fjernet enkelte elever fra klasserommet slik at de kan ha undervisning alene med en lærer/assistent eller to. Begrunnelsen på to lærere/assistenter lå i utagerende atferd. Undervisningen ble gjennomført på egne grupperom som er deres klasserom. Videre ble det opplyst om at skolen hadde ingen på spesialskole skoleåret 2012/13, men de hadde sju elever som gikk på alternativ skole. Det kom også frem at skolen benyttet seg av korttidstilbud som var kommunale, og at de kontinuerlig hadde elever på kommunale korttidstilbud. De benyttet også egen byomfattende gruppe ved skolen til elevene med helhetlig omfang i ordinær avdeling (elev ved nærskolen, ikke ved gruppen).

Elever med spesialpedagogiske behov har rett på spesialundervisning ved den skolen de går på (kapittel 2), men det er ulike måter å tilrettelegge spesialundervisningen på (se tabell 4) og elevene har ulike behov. Informantene ble spurt om hvilke fordeler og ulemper det var ved deres spesialpedagogiske tilbud ved skolen. Informant 1 uttrykte:

Når de har veldig store spesialpedagogiske behov så ser jeg jo at de har lite utbytte av å følge vanlig undervisning uten å få hjelp av noen utenfor, utenfor eller innefor klasserommet. De er vanskelig å gi tilrettelagt undervisning til de med størst behov innenfor klasserommet. Det blir ofte et segregert tilbud, ofte helt alenetilbud og det tror jeg ikke er bra for de sosialt.

Et slik tilbud bestod av en voksen og en elev, som informant 1 kalte en-til-en undervisning. De jobber med et helt separat opplegg. Informant 1 oppga også at skolen opererte med hjemmeundervisning i enkelte tilfeller hvor skolen så sin begrensning i forhold til å kunne gi et spesialpedagogisk tilbud. Informanten konkluderte med at en-til-en undervisning eller hjemmeundervisning ikke var heldig for elevene. Bruken av en-til-en undervisning og hjemmeundervisning ble av informant 1 begrunnet med:

[...]undervisningen som foregår ellers på skolen er så langt unna deres nivå at det er ikke formålstjenelig at de får opplæring innenfor klasserommet eller etter klassens plan.

I tillegg ble spesialundervisningen organisert i spesialgrupper og byomfattende gruppe for elever med generelle lærevansker ved skolen. Informant 1 antok at de hadde alle typer undervisningstilbud ved skolen.

Informant 2 oppga at de opererte med grupper, en-til-en eller to-til-en undervisning (to voksne og en elev) og byomfattende gruppe. En forskjell mellom skolene var at informant 2 opplyste at de samarbeidet med den byomfattende gruppen i stor grad og informant 1 om at de ikke hadde et samarbeid i det hele tatt. Informant 2 viste til at de hadde elever som ”egentlig burde ha gått på spesialavdelingen”, men på grunn av innskrenkningen av antall elevplasser fra barneskolen til ungdomsskolen så har de ikke mulighet til å få et slikt tilbud, og at de av den grunn trakk på spesialgruppen ved skolen.

Gruppestørrelsene på vanlig spesialundervisning var ca. 6 elever ved begge skolene opplyste både informant 1 og 2. Vanlig spesialundervisning kan sies å være gruppeundervisning i enkelte fag i et bestemt antall timer parallellagt med klassens undervisning. Elevene på gruppene med ”vanlig” spesialundervisning er elever som deltar i klassen i annen undervisning.

Elevene som hadde tilråding om spesialundervisning i helhetlig omfang hadde vansker knyttet til atferd og ulike diagnoser ved begge nærskolene.

Informant 1 og 2 rapporterte om at de har elever ”*som absolutt ikke har godt av å være her*”. Dette gjaldt elever som hadde sakkyndig råd fra Pedagogisk psykologisk tjeneste om behov for helhetlig spesialpedagogisk behov, men som kommunen ikke hadde plass til ved en spesialscole. Informant 1 uttalte:

[...]det er ikke faglige vurderinger som bestemmer om de får plass alene. Det er helt klart plassmangel og det er kommunen helt åpne om til nærskolene om i forhold til søknadene.

Informant 1 og 2 var helt klare på at de ikke klarer å tilrettelegge godt disse elevene i alle tilfeller, de faller utenfor både faglig og sosialt.

Konklusjon

Funnene viser at det er store forskjeller mellom nærskolene og spesialskolene når det gjelder organisering og gjennomføring av spesialundervisningen. Innad i nærskolene og spesialskolene er forskjellene små. Det er få krav til hvordan spesialundervisning skal gjennomføres i skolen, og det er ingen formelle krav til spesialpedagogisk kompetanse for lærerne som gjennomfører spesialundervisningen Hvilke voksenpersoner som gjennomfører

spesialundervisningen kan derfor variere fra skole ut i fra hvilke undervisningstilbud som tilbys (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Det er uklare krav til hvordan spesialpedagogikken skal gjennomføres i den norske skolen. Spesialpedagogikken skal være et redskap til å skape en inkluderende og faglig skole gjennom en satsning på tilpasset opplæring (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 126). Dette kan ses også i Kunnskapsløftets overordnede mål (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2006b). Ser man til Finland er det klare mål til spesialpedagogikken, den skal gi individuell faglig hjelp og støtte, enten i vanlig klasse eller innen spesialklasse/skole (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 126).

Informant 1 og 2 bekrefter at de som utfører spesialundervisningen ved skolene har ulik kompetanse, og nærskolene har begge lav spesialpedagogisk kompetanse blant de som jobber direkte med elevene. Til sammen har nærskolene 2, 5 spesialpedagog i underundervisningsstilling. Begge skolene oppgir å ha flere elever med helhetlig spesialpedagogisk behov, og oppgir videre at de hverken har kompetanse nok eller mulighet til å gi disse elevene et godt tilbud. Samtidig opererer nærskolene med ulike organiseringsformer internt og eksternt. Funnene viser at nærskolene har vanskeligheter med å gi elevene en optimal undervisningssituasjon, og at de benytter seg av ulike løsninger som, jeg har valgt å kalle ”de andre løsningene”, for å avhjelpe seg selv og for å gi elevene et bedre tilbud. Kanskje kan dette tolkes som et signal om at nærskolen ikke egner seg for alle elever? Eller viser dette kun at nærskolen strever med organiseringen av denne type undervisning? Eller hvert fall at de strever med organiseringen av denne undervisningen. I lys av dette oppga informant 1 blant annet at de hadde en elev som mottok hjemmeundervisning som følge av skolens begrensning; skolen hadde ikke noe egnet undervisningstilbud å gi eleven.

Denne undersøkelsen viser at spesialskolenes organisering av spesialundervisningen gir større forutsetninger for å gi elevene et godt tilbud. Det er mye spesialpedagogisk kompetanse ved skolene, og stor voksentetthet i gruppene. Elevgrunnlaget ved skolene er et homogent miljø, bestående av elever med psykisk utviklingshemming/generelle lærevansker og atferdsvansker.

På bakgrunn av undersøkelsens funn konkluderer jeg med at spesialskolene har en organisering og gjennomføring av spesialundervisning som i større grad samsvarer med elevenes behov, sammenlignet med nærskolene. Jeg synes det er bekymringsverdig at nærskolene opererer med spesialpedagogiske undervisningstilbud de selv ikke mener er

forsvarlig. Har den norske skolen lagt et så stort fokus på en ”skole for alle” og inkluderingsprinsippet, at kvaliteten på undervisningen har gått i glemmeboka?

Becker (1971) viser til hvordan samfunnet i seg selv skaper avvikene, Foucault (1977) viser hvordan skolen som institusjon skaper normalitet som i en viss grad fremtvinger homogenitet som igjen gjør avvikene målbare (se kapittel 3). Undervisningstilbudene informant 1 og 2 omtaler medfører at enkeltindivider blir avvikere på tross av inkluderingsprinsippet, eller skal man si på grunn av inkluderingsprinsippet? Elevene med helhetlig spesialpedagogiske behov skiller seg fra den homogene elevmassen, og blir fysisk avskilt fra dem på grunn av nettopp sine vansker. Da hjelper det ikke at det er uklare krav til spesialpedagogikken i Norge. Det hjelper heller ikke at Norge sammenligner seg med Finland i PISA undersøkelser når grunnlaget for å undervise elevene med spesialpedagogiske behov er så ulikt. I følge Terje Ogden (ref. i Jelstad & Holterman, 2013) kan den norske skolen prise deg med å være den mest inkluderende skolen i verden, men til hvilken pris? Elevene med helhetlig spesialpedagogiske omfang blir, i følge informantene, fysisk avskilt fra resten av elevmassen i nærskolene. Det kan vel ikke oppleves som særlig inkluderende?

Tema 3: De andre løsningene

Nærskolenes manglende evne til å takle og undervise elever med helhetlig spesialpedagogiske behov har ført til at de benytter ulike ”andre løsninger” i møte med disse elevene.

Spesialgruppe, korttidstilbud og **Alternative skoler** kan ses på som andre løsninger skolen benytter når de kommer til kort

Spesialgruppe

Informant 1 og 2 oppga begge at skolen hadde **spesialgruppe**, gruppe for elever med diagnoser. Skolene bestemte inntaket for spesialgruppen. Informasjonen om bruken av disse synes jeg var verdt å inkludere i presentasjonen av mine funn. Dette fordi informasjonen som ble fremsatt kan få konsekvenser for spesialskolene på sikt. Informant 4 omtalte de som ”*mini spesialskoler i skoler*”:

Ja, og vi har jo en god del spesialklasser også så man kan si at, de er jo ikke forbeholdt de på den skolen de ligger. De har jo inntak fra hele byen de og. Så det blir jo også en slags mini spesialskoler i skoler. Fordelen det er, kan man jo tenke at da har man litt mere

rom for å trene barn, hvert fall med atferdvansker, i å gå i vanlig klasse da. I de tilfellene det har noe for seg.

Informant 2 oppga at skolen hadde en gruppe med tilknytning til skolen, og informant 1 oppga å ha to slike grupper. Dette var jeg ikke klar over i forkant av intervjuene, men har vurdert at dette er en del av kommunens spesialpedagogiske tilrettelegging og erfaringen informantene har med dem er verdifull. Det kom frem gjennom intervjuene at skolene selv ikke hadde noen bestemmelsesrett i forhold til inntaket ved gruppene. Det er egne avdelinger ved skolen som er uavhengig av den øvrige skolen, og hospitering av elever fra skolen var ikke tillatt. Informant 1 uttalte:

Vi har byomfattende grupper, som ikke vi har inntaket på og som ikke er våre elever, men som er byomfattende som kommunen har inntaket på.

Informant 1 sa videre at gruppene hadde egne ansatte og egne lokaler, noe som også stemte overens med informant 2. De tre gruppene de aktuelle skolene hadde var for elever med generelle lærevansker. Informant 1 betegnet gruppen ved sin skole slik:

Det er elever med [...] litt sånn defuse vansker litt over i autismspekteret, men også generelle lærevansker, en god blandings.

Informant 1 og 2 opplyser om ulikt samarbeid med spesialgruppene som er tilknyttet sin skole. Skolen til informant 1 ser på spesialgruppen som en egen skole i skolen, slik som informant 3 la det frem. Mens skolen til informant 2 trekker i stor grad ressurser fra spesialgruppen over i den vanlige skolen når elever har behov for en-til-en undervisning. Informant 2 uttalte:

[..] vi får egentlig ikke lov heller til å hospitere frem og tilbake sånn som vi gjør. Så vi kan ikke gå ut med på en måte egentlig å si at vi gjøre det, foreldrene vet jo selvfølgelig om det, men det er egentlig på papiret ikke lov. Vi ser jo at spesialgruppe elevene også har godt av å være i ordinær avdeling. [...] Det funker jo kjempe fint. [...] vi spiller litt ball med hverandre, men det er jo egentlig ikke lov da.

Elevprisen for elever i **spesialgruppe** er 350.000 kroner oppga informant 2, mot 50.000 kroner for elevene tilhører den vanlige skolen. Elevene som får plass i en slik gruppe skal ha tilrådning om spesialundervisning i helhetlig omfang. Det er hovedsaklig spesialpedagoger og assistenter som er tilsatt ved spesialgruppene. Undervisningen utføres av spesialpedagog, med assistenter for å øke voksentettheten i stort sett alle timer. Nærskolens tilsyn med disse gruppene bestod i å følge opp at individuell opplæringsplan og halvårsvurdering ble skrevet.

De byomfattende spesialgruppene synes å likne spesialskoler i stor grad. Gruppene har tilknytning til en nærscole, men det er ikke en gruppe skolen kan benytte for sine elever med spesialpedagogiske behov.

Informant 1 oppga informasjon om hvilke signaler de mottar fra kommunen om de byomfattende gruppene:

[...]vi har fått det signalet her på skolen, hvor vi har to spesialgrupper som er byomfattende, at de skal feides ut. vi skal følge elevene ut 10. også skal vi ikke ta flere inn. Så jeg tror jo at spesialskolene kommer til å bli knall tunge fremover. Med at de (kommunen) tar inn tyngre og tyngre og tyngre elever fordi at det blir færre klasser, og jeg lurer på hvordan tilbudet blir da.

Skolene har fått signaler om at spesialgruppene skal bygges ned, og de merker allerede nedbyggingen. Informant 2 stiller spørsmål ved nedbyggingen og manglene på ressursene til de skolene som mottar disse elevene. Hun uttalte:

Hvem skal man ta hensyn til? Skal man ta hensyn til den ene eller de 29 andre som blir skadelidende for den ene som ødelegger for de andre.

Dette er problemstillingen nærskolen stiller seg ovenfor når de benytter ”andre løsninger”.

Alle har krav på et undervisningstilbud, men hvor godt får det blitt?

Korttidstilbud

Korttidstilbud er et 12 ukers opphold i en kommunal spesialgruppe gjerne rettet mot atferdsvansker, og er en annen løsning skolene benytter seg av i den kommunen jeg har utført undersøkelsen. Målet er ikke nødvendigvis at elevene har spesialundervisning i noe grad. Inntaket for korttidsopphold styres av kommunen sentralt. Hensikten syntes for meg å være noe vag, og informant 2 omtalte bruken av korttidstilbud slik:

Det handler like mye om hensynet til resten av klassen. [...]Får du fjerna den ene en periode så kan du også jobbe med medløperne ikke sant. Men det er veldig vanskelig å jobbe med de som henger seg på når lederen er der, men du får gjerne jobba godt med medløperne til å endre sin kurs da når du får fjernet lederen i en periode. Det har vi sett da at når lederen kommer tilbake så har ikke han nødvendigvis like stor effekt som han hadde før.

Bruken av **korttidstilbud** synes å ikke ha noen grunnleggende spesialpedagogisk, eller pedagogisk kan man like gjerne si, hensikt for eleven som får det. Meningen er at

skolen/klassen skal få en pause fra vanskelige elever som leder andre elever lett og på en uheldig måte.

Informant 2 rapporterte om høy bruk av tilbudet. De hadde omtrent kontinuerlig elever i slike grupper. De har aldri mer enn en elev fra skolen på samme gruppe, men som informant 2 sa, ”det er jo alltid en neste mann som står i kø”. Informant 1 oppga ikke noe utstrakt bruk av korttidstilbud ved skolen.

Alternative skoler

Alternative skoler var heller ikke i utgangspunktet inkludert i undersøkelsen fra starten av. Informant 1 og 2 kom selv inn på bruken av **Alternative skoler** gjennom intervjuene, og jeg anser det som viktig informasjon om hvordan skolene bruker **Alternative skoler** som et supplement for elever som ikke mestrer den vanlige skolen. Informant 1 opplyste om at inntaket til **Alternative skoler** har vært gjort av skolen selv, inntil begynnelsen av 2013. Da overtok kommunen søknadshåndteringen og inntaket. Søknadsprosedyrene skiller seg fra spesialskole og spesialgruppe ved at det er inntak fortløpende gjennom hele skoleåret. Informantene var urolige for hva som kunne skje med tilbudet. Informant 1 uttalte:

[...] har jo hatt eget inntak og tatt i mot i gjennom skoleåret, men der blir det helt nye løsninger fra 1. mars. Nå skal de også behandles av kommunen.[...] Vi er jo litt spent på om det da kommer til å kreves mer dokumentasjon [...] før har jo elever kunne søke dit fordi de ønsker mer praktisk opplæring, men hvis det nå blir en av spesialskolene med det inntaket så kan det godt være at de krever av eleven skal ha et spesialpedagogisk behov. Og det blir litt interessant fremover.

Informant 1 og 2 ga inntrykk av at de bruker **Alternative skoler** som en løsning der det ikke var noe annen løsning, og det er ulike grunner til at elever søker seg dit. Elevene som søkte og begynte der kunne ha utagerende atferd, fraværspromblematikk, ADHD og vansker med sosiale relasjoner gjerne i kombinasjon med faglige utfordringer. Elever som de beskrev ”faller utenfor ” i klasserommet. Informantene ved nærskolene viste til at det var elever som hadde behov for en mer praktisk tilnærming til læring enn det skolen er i stand til å kunne gi.

Informant 2 betegnet **Alternative skoler** som rause og joviale, og med deres organisering av skoledagen har de mulighet til å tilrettelegge for ”en dritt dag”, som hun betegner det, i en helt annen grad enn det man kan gjøre i en klasse med 30 elever.

Informant 1 uttrykte at den alternative ungdomsskolen som kommunen har er et fantastisk tilbud. Uten at den skal bli en for tung skole, med de nye inntaksreglene. Hun uttalte:

Jeg synes det er trist hvis det blir en ny spesialskole for elever med sosiale mosjonelle vansker og ikke en alternativ ungdomsskole for de som trenger praktisk undervisning[...]. Elevene våre er forskjellige, vi har elever som har stort utbytte av å være der, men som ikke har ioper.

Informant 2 betegner den **Alternative skolen** som et mindre stigmatiserende tilbud enn spesialskolen. Informant 1 og 2 viser begge til tilkortkomming på deres skole i forhold til elever som krever mer praktisk tilrettelegging, og som ikke klarer å sitte i klasserommet. Tabell 3 viser at skolen til informant 2 benytter **Alternative skoler** i høy grad.

Konklusjon

Spesialgruppe, korttidsopphold og **Alternative skoler** er undervisningstilbud utenfor nærskolen. Spesialgruppe er en gruppe som ligner på spesialskoletilbudet, den eneste forskjellen synes å være at den har tilknytning til en nærskole. Informantene i denne undersøkelsen opplyser om at kommunen signaliserer at **spesialgruppene** på sikt skal bort. Jeg undres hvilke konsekvenser dette kan få for nærskolene.

Når det gjelder **korttidsopphold** og **Alternative skoler** foreligger det lite litteratur eller forskning på undervisningstilbudene, meg bekjent. Korttidsopphold har jeg noe vanskeligheter med å se noen annen nytte av, enn at eleven fjernes fra nærskolen i en periode. Det pedagogiske utbyttet virker ikke å være målet. **Alternative skoler**, derimot, og slik informantene beskriver undervisningstilbudet, har jeg lettere å se nytten av. Dette blant annet fordi undervisningen ved skolene er mer praktiskrettet enn nærskolen. På en måte kan kommunens overtakelse av innsøkingen forstås som et forsøk på kontroll av skolen, informant 1 understreker at hun er skeptisk til overtakelsen av innsøkingen. Uttalelsene om **Alternative skoler** tilsier at de skiller seg fra spesialskolene ved at elevene ikke må ha et behov for helhetlig spesialpedagogisk tilrettelegging. **Alternative skoler** synes å være nettopp det navnet sier – et alternativ. Et alternativ til nærskolen.

I de store linjer viser ” de andre løsningene” at det i Skole-Norge er behov for tilbud utenfor nærskolen. Jeg skulle gjerne gått nærmere inn på disse tilbudene, men av hensyn til avhandlingens omfang og problemstilling, har likevel valgt å ikke drøfte dette videre.

Tema 4: En forelders opplevelse og erfaring av spesialundervisning

Informant 5 oppga at barnet har hatt helhetlig spesialskoletilbud fra første klasse og fortsatt per i dag. Det er fem elever som går i hans gruppe, og han har et maks tilrettelagt tilbud for hans behov. Det er rett og slett et fantastisk tilbud, i følge informanten.

Barnet har tilrådning om helhetlig omfang av spesialundervisning faglig og sosialt. Det har vært behov for tilrettelegging siden 1. klasse. Foreldrene valgte bevisst spesialscole, og det er et valg de selv har styrt. De har ikke opplevde at noen har jobbet mot dem. Informant 5 begrunnet valget:

For det første og det aller viktigste det er at vi tror at han absolutt er best tjent med en spesialscole som klarer å tilrettelegge nok for at han kan lære maks. Tilrettelegge maks for at han kan klare seg i størst mulig grad når han blir voksen. Det har vært hovedmotivet. Men det andre motivet det er også at det har en pris for resten av familien å ha et barn med spesielle behov.

Ved å velge spesialscole ekskluderes barnet fra nærmiljøet, men i følge informanten ”du får mer enn du mister”. Informant 5 hevdet at om hennes barn hadde gått på vanlig skole så hadde han ikke hatt flere venner å spille på enn han har i dag. Etablering av sosiale relasjoner i nærmiljøet ville vært vanskelig om N.N hadde gått på nærskolen. N.N ville, som mentalt retardert, gjennom klasseromsundervisning opplevd å være dårligst i alt. Hun stiller spørsmål rundt hvordan noen kan tro at det kan gjøre noe godt, og sier hun har vanskelig med å forstå en slik gjennomføring. Informant 5 uttalte:

Det han får ved å gå på spesialscole er faktisk at han etablerer lange sosiale relasjoner til barn som bor i kommunen som også blir voksne en vakker dag og som skal klare seg. De skal bo et eller annet sted og de skal på en måte ha et sosialt liv når de blir voksne. Og det ser vi, vi som har hatt spesialskoletilbud fra dag en. Vi ser jo at de har relasjoner.[...] N.N har flere som han gikk på skole med i første klasse som han også går sammen med i dag. Så skal jeg ikke si at de trækker ned dørene hos oss sånn på hverdagene, men det er viktige sosiale relasjoner over tid.[...] Og det jeg ser det er jo at når elever som han har gått sammen med dukker opp, enten at de kom, begynte på barneskolen etter han eller at de gikk på barneskolen når han kom så det sånn begeistring når de dukker opp igjen på neste skole. Den har faktisk en viktig betydning den også.

Informant 5 tror at det sosiale kan fungere litt bedre på barneskolen. Dette ble begrunnet i at alle har en medfødt snillhet. Videre at det skal veldig lite til før noen forstår at noen barn er

annerledes. Den sosiale interaksjonen som foregår fra 5. klasse og oppover blir vanskelig for elever med spesielle behov som ikke forstår den sosiale interaksjonen som foregår. Hun mener:

[...]sosialinteraksjon det er jo samspill med andre, og de fleste de ønsker samspill med andre som på en måte samme nivå, ut i fra samme interesser eller noe. Også kan du tro at du kan få til et tilsvarende samspill med vanlige barn. Og barn med spesielle behov som ikke henger med i sjargongen, det handler ikke om at noen er stygg. Men vet du hva, det er bare ikke sånn. Det fungerer bare ikke sånn dessverre. Så derfor så hele motivet mitt for, min totalkonklusjon på dette med spesialskole, det er faktisk det er til det beste for min sønn. At han går på den skolen, det har en pris, men den er ikke så veldig stor faktisk. For jeg tror at verdien av det jeg får er så mye større.

Informant 5 uttrykker en fasinasjon ovenfor kompetansen på den spesialskolen N.N er elev ved. Det hun trekker frem er kombinasjonen på kompetansen ved skolen, kombinasjonen av spesialpedagoger med lang erfaring og ”kule unge gutter” som assistenter. Hun legger vekt på spesialskolen som en læringsinstitusjon, både faglig og sosial læring. ”Det skal ikke være sosiale oppsamlingsinstitusjoner”, sier informant 5. I forhold til det faglige uttaler hun:

Jeg føler at han løftes faglig, absolutt. Jeg jobber mye med han selv, veldig.. Jeg er så privilegert at jeg kan jobbe noe redusert og jeg bruker mye tid på mitt prosjekt.. Eller jeg bruker en del tid på mitt prosjekt blant annet at han skal ha leker, det har man når man går på skolen og det skal være verdi i de leksene. Og jeg jobber jo en del med at han skal få.[...] Det å ha et læringstrykk og det å ha masse praktisk tilnærming, det er veldig, veldig viktig.

Informant 5 uttrykker at det er mye ”learning by doing” på spesialskolen, mot nærskolens teoretiske orientering. Dette handler i følge henne om å gjøre ting mer konkret, og legger vekt på at det veldig ofte er konkreter som gjør at de klarer å løse sine oppgaver. Som viktigheten av å kunne klare å gå i butikken og handle, og med dette pengebruk.

Det å være forelder til et barn med spesielle behov er noe annet enn å være forelder til et normalt fungerende barn. Informant 5 uttrykker hvordan det er på denne måten:

Og det kan godt være enkelte dager så kunne jeg ønske meg ting annerledes, men jeg har jo.. Altså.. Når man får barn så har man de til låns, ja, det har man med vanlige friske barn de har man til låns. Barn med spesielle behov de har man ikke til låns, de har man for alltid. N.N er min bekymring så lenge jeg lever og jeg har liksom mitt prosjekt og min jobb det er å tilrettelegge maks for at han skal få et så godt liv som mulig. Og jeg ser det i det store perspektivet. og jeg tror at han "in the long run" så er han faktisk absolutt best tjent med spesialskole.

I dette ligger også begrunnelsen for valget av spesialskole. Det er forelderens ønske om at barnet skal fungere på en best mulig måte i livet som voksen. Hun vedkjenner at barn med spesielle behov alltid vil være trygdet i en eller annen form, men understreker at disse barna har masse tilgjengelige ressurser. Ved at de har en oppvekst med tilrettelagt skoletilbud vil de få selvtilliten og troen på seg selv. Gjennom dette er det mulig å få dem ut i en type jobb og med dette bidra i samfunnet. Informant 5 uttrykker:

For det første så er det en uutnyttet ressurs på den ene siden, for det andre så er det jo faktisk sånn at de må ha noe verdifullt å putte inn i hverdagen sin de også. Lediggang er roten til alt ondt sier vi, det gjelder jo for de også. Så det at de skal, det er greit nok at vi skal konkludere med at de blir uføretrygdet og får sin trygd, men det er masse ressurser som kan brukes.[...] Innenfor sine områder sant, med litt tilrettelegging og sånt, men absolutt. Det er absolutt, de er absolutt potensielle bidragsyttere inn i den store kassen altså..

Konklusjon

Når velger man spesialskole for sitt barn? Skoleeiere påpeker at alle skoler skal kunne gi alle elever et forsvarlig spesialpedagogisk tilbud. Spesialskoler og spesialgrupper opprettholdes i enkelte kommuner fordi det er et politisk vedtak at skolen skal være mangfoldig. Foreldre velger selv om de ønsker at deres barn skal gå på spesialskole, valget tas ofte på bakgrunn av informasjon fra rektor ved nærskolen og PPT (Nordahl & Hausstätter, 2009). Informant 5 tok valget om at N.N skulle begynne på spesialskole, og dette valget styrte foreldrene helt selv før skolestart. Det har vært deres valg, og skal være foreldrenes valg. Informant 5 uttrykker at N.N har vansker som tilsier at det behov for mye tilrettelegging, og som foreldrene tror de at behovene blir best dekket på spesialskole. Samtidig måtte de velge bort skolen i nærmiljøet.

Jeg opplevde informant 5 som tydelig i sine meninger om hvilket skoletilbud som var rett for hennes barn. Hun er klar over forskjellen på å ha et ”normalt” barn og et barn med spesielle behov, samtidig som hun mestrer familielivet med et annerledes barn. Ikke alle foreldre er der informant 5 er. Bostad (2013) kommenterte nylig foreldreperspektivet i en artikkel i tidsskriften *Spesialpedagogikk*, hvor hun skriver at senere forskning har vist at måten foreldre forteller om sine liv i annerledes familier kan være ganske så avgjørende for hvordan de mestrer sine liv (s. 4). Bostad (2013) viser til Halvor Hanisch (2013, ref. i Bostad, 2013) som skiller mellom ulike typer fortellinger. I korte trekk kan fortellingene sies å være preget av motstand til annerledesheten, utvidelse av normalitetsbegrepet eller at de romantiserer hvordan det er å ha et annerledes barn. Jeg skal ikke gå i dybden på disse ulike fortellingene,

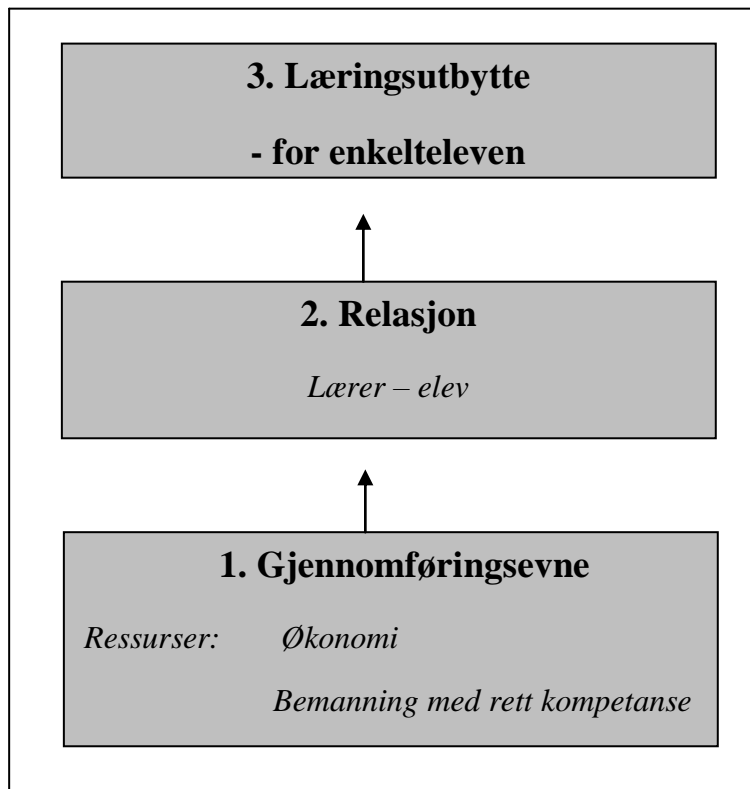
men påpeke at fortellingene kan bidra med avgjørende inkluderingsfortellinger som kan virke som modeller også for sosial inkludering mer generelt (Bostad, 2013, s. 4). Jeg har valgt å inkludere en forelders opplevelse av spesialundervisning nettopp på grunn av hennes syn på det å ha et barn som er annerledes, og hennes mål – at disse barna kan bidra i samfunnet om vi lar de.

Når det gjelder foreldre i generelt i møtet med skolene, er det nærskolene som møter de fleste av disse ulike fortellingene. Mitt inntrykk er at ofte må foreldrene akseptere annerledesheten før barna kan få et skoletilbud som passer. Spesialskolene, vil jeg tro, møter foreldre som er fortrolige med annerledesheten, spesialskole er jo noe foreldrene selv velger for sine barn. Min erfaring i skolen er at man ofte glemmer at barna med helhetlig spesialpedagogiske behov er det kjæreste foreldrene har, det er deres barn på lik linje med de ”normale” barna. Som informant 1 og 2 uttaler har ikke skolene alltid et godt tilbud å gi disse elevene. Det kan virke som om enkelte elever blir oppbevart i skolen, og de får ikke den undervisningen de skal ha, og mister da videre muligheten til å kunne bidra i samfunnet senere i livet. Som Bostad (2013) skriver: ”Funksjonshemming handler om forskjellige måter å leve i samfunnet på” (s. 9). De som er annerledes er også borgere (Bostad, 2013).

Tema 5: Forutsetninger for å gjennomføre spesialundervisningen

Informantene ved skolene ga opplysninger om organiseringen og gjennomføringen av spesialundervisning på egen skole. Gir undervisningstilbudet elevene gode forhold for å utvikle seg faglig og sosialt? Har de gjennomføringsevne og eventuelt hvilke hindre møter de?

Figur 1, på neste side, fremstiller de to faktorene informantene vektlegger for å kunne gi elever utbytte av spesialundervisningen.



Figur 1: Grunnlaget for å kunne gjennomføre helhetlig spesialpedagogiske tilbud som gir læringsutbytte.

Funnene viser en sammenheng mellom informantene i forhold til det å lykkes med spesialundervisning. For å gi eleven læringsutbytte må økonomi og bemanning i skolen ligge til grunn. Først da kan organiseringen ta til og relasjon med eleven bygges slik at undervisningen kan gjennomføres og eleven kan lære.

Gjennomføringsevne + relasjon = læringsutbytte

Gjennomføringsevne

Det grunnleggende som må være på plass er gjennomføringsevne. Gjennomføringsevnen av henger av ressurser. Dette i form av økonomi og bemanning. Gjennomføringsevne fremstilles i figur 1 som det første og grunnleggende som skolen må ha på plass. Under organiseringen viser funnene at spesialskolene har flere ressurser i form av antall spesialpedagoger og

assistenter. Nærskolene har til sammen 2,5 spesialpedagoger og ingen oppgitte assistenter. Informant 1 vurderer spesialundervisningen ved sin skole slik:

Jeg tenker den er ganske fleksibel den gjennomføringen, det er gode lærere som har spesialundervisning her har jeg inntrykk av.

Videre har informant 1 inntrykk av at lærerne:

[...]bruker mye tid på det og gå inn i dialog med elevene i forhold til hvordan de skal tilrettelegge sånn at eleven skal kunne ta i mot tilbudet. For på ungdomstrinnet synes jeg det er lite nyttig å sette opp en timeplan med spesialundervisning i fagene uten at en har eleven med på lag. Du kan på en måte gjennomføre et vedtak uten at det har noen effekt om eleven ikke vil. [...]Da ser det pent ut på papiret, men du har ikke kommet noen vei. Så du må ha med eleven i det arbeidet. Men jeg synes organiseringen er relativt. Det er vanskelig fordi det er timeplaner som skal gå opp, hverdagen er på en måte ikke sånn som fagbøkene sier de skal være. Så det er vanskelig å få det til optimalt, men jeg synes vi får det til ganske greit.

Informant 2 uttrykker at skolen letter etter en god måte å gjennomføre spesialundervisningen på skolen. Den fungerer ikke optimalt sånn de har det nå og skolen leter etter en god nok løsning. Spesialundervisningen har blitt gitt av spesialpedagoger og lærere som har en liten prosentandel av sin stilling som støttetimer. Informanten viser til at spesialundervisningen på den måten blir ”pulverisert”. Hun viser til at:

Mange av de elevene som trenger spesialundervisning, trenger egentlig å ha et fast rom, en fast lærer, sant, noen som følger de opp fra gang til gang, som på en måte kanskje ser et større perspektiv da. Ikke bare norsken, men på en måte kan se "okay, du har IOP i alle teoretiske fag" greier å på en måte følge opp alt det på en gang. Og ikke at en har norsk, en har engelsk, en annen har samfunnsfagen, den tredje har naturfagen, det blir så pulverisert. Men i år har vi hatt en spesialpedagog som har jobba på 100 % stilling, som har et eget grupperom. Også tar ut IOP elevene i det omfanget, i de fagene de trenger. Det har fungert mye bedre enn av lærerne har det pulverisert i litt av sin stilling.

Endringen skolen skal gjøre, i følge informant 2, er at det er færre lærere som skal ha spesialundervisning og flere timer med spesialundervisning for de lærerne. Informanten er optimistisk i forhold til en slik endring i den spesialpedagogiske tilretteleggingen.

Bruken av spesialundervisning utenfor klasserommet begrunnes av informant 1 med:

Veldig mange hadde sittet i et klasserom og gjort ingenting, det med å få hjelp utenfor klasserommet tror jeg er veldig, veldig viktig for å i hele tatt for å skjønne oppgaver, komme i gang, bruke tiden sin. Få tilrettelagt opplæring i de andre fagene. Sånn at de vet hvordan de skal starte, en del av dem får hjelp til det utenfor klasserommet. Noen har også

spesialpedagogisk hjelp inne i klasserommet, ikke så mange, men rett og slett fordi de faller helt ut. De klarer ikke systematisere eget arbeid de klarer ikke å få gjort noe, jeg synes absolutt det er behov for det, men om du skal kalle det spesialundervisning eller tilrettelagt opplæring.. Det er noe med den rettigheten som kan være god å ha, men jeg.. Det er i stor grad tilrettelegging, individuell tilrettelegging.

For å få til den individuelle tilretteleggingen er det viktig at skolene har ressursene som trengs. Både nærskolen og spesialskolen fremhevet behovet for ressurser til å kunne gjennomføre spesialundervisningen. Det var gjennomgående at alle hadde for lite ressurser til å gjennomføre den undervisningen de ønsket og så at elevene hadde behov for. Samtlige informanter opplyste om økonomiske og organisatoriske utfordringer. Det ble uttalt enkelt av informant 2:

Det er ikke nok penger i skolen til og egentlig å dekke opp det de har krav på. Det er det som er det største problemet synes jeg.

Med ressurser viste hun til trang økonomi og for få mennesker til å gjennomføre spesialundervisningen. Hennes klare mening var at skolen hadde behov for mer penger og flere folk. Informant 3 uttalte at økonomiske forhold er utfordringen, og at spesialskolen hun jobber ved sliter med å kunne gjennomføre aktiviteter utenfor skolen. Bare det å transportere elevene koster penger. En annen utfordring skolen kjente i følge informanten, var å finne folk som har praktiske kunnskaper som er gode nok til å kunne ha spesialundervisning. Skolen hadde bare spesialpedagoger med master, og informanten så mangler ved deres utdanning i forhold til fagmetodikk og fagdidaktikk:

For de sitter da og ikke har noe peiling på å gå inn sånn eksakt, spikke til et fint opplegg i norsk, fint opplegg i matte, for de har ikke grunnlag, de har ikke faggrunnlag. Det sliter jo de med og så selvfølgelig om det blir for mange sånne på skolen så vil hele skolen være noe preget.

Hun uttalte videre:

For du må ha en god porsjon praktiskhet erfaring skal du ha med deg disse elevene og gi dem erfaringsgrunnlag å tenke på for det er jo et savn hos nesten alle sammen at de, de lever et ganske opplevelseshvitt liv. Og det, opplevelser, det er jo praktiske opplevelser og det er det som gir dem grunnlag for å danne både logiske slutninger og komme videre.

Informant 4 opplevde en sparetenkning med tanke på elevene som har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging, da de er dyre elever for skoler:

[..] jeg sitter jo igjen nå etter å ha jobbet med disse elevene i 46 år at egentlig skulle de ha gått i båtta, de liker egentlig ikke disse elevene, men det er ingen som tørr å si det høyt for de koster for mye penger, også er det annet budsjett som overtar enten fengselet, NAV eller sånne ting hvis de ikke lykkes. For det er, jeg føler ikke at skoleorganisasjonen brenner for disse elevene altså, faktisk, det ser du på hva slags budsjetter skolene får også de skal ha ryggen fri, lovverket skal være oppfylt, ferdig med det.

Informant 4 stiller også spørsmål rundt kommunes forventning om at de skal kunne tilbakeføre elevene ved spesialskolen til nærskolen i løpet av to år. Det er en utfordring for skolen og hun mener det er urealistisk:

Kommunen vil jo at vi skal tilbakeføre hele tiden, to år. Men de vi får her, disse her som er i gruppene her, se på mappene da, det er lissom mapper på alle elver, da er lissom første klasse, annen klasse og de har virkelig satt skolene på hodet og de har prøvd alt de kan innenfor de rammene.[...] Og da tenker jeg at noen er faktisk sånn at de trenger noe annet, eller, store deler av skoletiden sin.

En utfordring spesialskolene har, er endringen i innsøkingen til skolene. Informantene oppga at deres skole var et segregerende miljø. Skolene styrte tidligere inntaket av elever selv, men for 3 år siden ble det omlagt til å bli et kommunalt inntak. Informantene fremsatte det som en trussel i den praktiske gjennomføringen av undervisningen ved skolene.

Gjennom intervjuene har det fremkommet flere utfordringer knyttet til evnen til å gjennomføre spesialundervisningen.

Relasjon

Det andre informantene vektlegger er relasjon for at elevene skal få læringsutbytte av den spesialpedagogiske tilretteleggingen (spesialundervisningen). Jeg vil her ta for meg relasjonen elevene har med lærere og spesialpedagoger, og deres sosiale tilhørighet.

Informant 1 sa hun har inntrykk av at lærere/spesialpedagogen som jobber med elevene bruker mye tid på å gå i dialog med elevene for å finne ut hvordan de skal tilrettelegge på en slik måte at elevene kan kunne ta i mot spesialundervisningen. Videre vurderes det at det er lite nyttig å sette opp en time plan for spesialundervisning i fagene hvor eleven ikke er villig til å motta hjelp, sier hun. Hun uttalte:

Du kan på en måte gjennomføre et vedtak uten at det har noen effekt om eleven ikke vil. Da ser det pent ut på papiret, men du har ikke kommet noen vei. Så du må ha med eleven i det arbeidet. Men jeg synes organiseringen er relativ.. Det er vanskelig fordi det er

timeplaner som skal gå opp, hverdagen på en måte er ikke sånn som fagbøkene sier de skal være. Så det er vanskelig å få det til optimalt, men jeg synes vi får det til ganske greit.

Informant 1 vektlegger relasjonsbygging som viktig en faktor for at man skal komme i posisjon til å kunne starte undervisningen:

Både spesialpedagogene og faglærerne som er inne kjenner elevene ganske godt og de bruker mye tid på relasjonsbygging. Til å sette seg inn i hvordan de skal nå frem til elever, for dette er elever som ofte har møtt veggene mange, mange ganger og har gitt litt opp og som kanskje trenger det med relasjonsbygging like mye som den faglige forberedelsen så må du forberedes i forhold til å komme i en relasjon der du får lov til å jobbe med eleven.

Videre sier informant 1 at generelt sett er det faglig mestring skolen jobber med, men understreker at for å komme i posisjon til å kunne jobbe med faglig mestring må det gjøres gjennom relasjonsbygging.

Informant 2 påpekte elevenes motivasjon for å få utbytte av spesialundervisningen. Det å være annerledes ser hun er et hinder for elevenes motivasjon for å motta spesialundervisning. Hun påpeker også at på ungdomsskolen går de raskere frem i fagene enn på barneskolen, og at det ikke er lett å henge med i undervisningen for disse elevene. Hun uttalte at:

Vi ser jo at de som er motiverte og som ønsker å være i liten gruppe. [...]De trekker ofte veldig positive erfaringer og lærer mye mer i liten gruppe. mens de som overhodet ikke vil være annerledes, kanskje ikke vil være, vedkjenne seg de vanskene de har heller de får jo ikke noe utbytte av det. De vil ikke, de er ikke motivert for å være der, de vil heller sitte inne i vanlig klasse, men da får du heller ikke med seg det de skal ikke sant.

Informant 2 vektla ikke elev-lærer relasjonen i så stor grad som informant 1 i intervjuet.

Informant 3 opplever at elevene på skolen trives. Nesten alle lærerne kjenner samtlige elever og at elevene opplever trygghet. Hun understreker at det er et segregert miljø. Hun uttalte:

Det vi ser er jo en enormt økende trivsel, og trygghet, og det er klart her er det et lite oversiktig miljø hvor alle kjenner alle, de får nærhet nesten til en hver voksen de kjenner samtlige elever. Det er et forholdsvis liten geografisk skoleplass så alle kommer lett i kontakt med hverandre. og den tryggheten og tillitten den har vist seg, også jeg har erfaring med at elever har kommet og stått i borti en krok i et år og vært livredd og gått ut her med enormt faglig og sosialt utbytte. Og hatt faktisk forutsetninger for å ta full utdanning i videregående. Full fagutdanning i videregående. Fra å stå, har stått stille i normalskolen flere år så den utviklingen vi ser faglig og sosialt den er den er svær.

Dette tolker jeg som om det er en god relasjon og nærhet mellom lærer og elev. Gode relasjoner gir trygghet og trivsel.

Informant 4 påpeker at elevene som går ved spesialskolen hun jobber ved, har erfaring med dårlig relasjon med lærere (og elever). Hun uttrykker at de på en måte har brukt opp nærskolen, og at mange er redde for dem. Hun understreker at man må like de barna ved skolen for å kunne få en god relasjon med dem:

[...]Vi kan mye mer tilrettelegge med utedager og sånne ting, og vi har vel lærere her som jevnt over er flinke til å bygge relasjoner til disse barna og liker sånne barn. Ellers så hadde de ikke vært her..[...] Jeg synes det er morsomt og det tror jeg noe som barn merker og hvis når barn sånn så får du dem til å gjøre mye mer og.

Informant 4 mente dårlig relasjon med elevene ved skolen førte til at de i større grad hadde utagerende atferd.

Læringsutbytte

Når gjennomføringsevnen og relasjonen er på plass så kan læringen ta til. Funnene visert at skolene i varierende grad har gjennomføringsevne og fokus på relasjon som igjen gir elevene varierende grad av læringsutbytte. Elevene i denne undersøkelsen har behov for å lære grunnleggende ferdigheter, faglig og sosialt.

Informant 1 mener det er vanskelig å tilrettelegge godt i nærskolen, men ”godt nok” for å opprettholde vedtakene slik at skolen ikke får klager på tilretteleggingen. Men hun stiller spørsmål rundt nettopp bruken av spesialundervisning som ”godt nok”. På spørsmål om nærskolen har forutsetning til å gi et godt nok tilbud til elevene med helhetlig spesialpedagogisk behov stilte hun spørsmål rundt ”godt nok”. Hun svarte:

Hvis god nok er en sånn minste standard, så kanskje det. Hvis de klarer å ansette folk fra år til år når det plutselig dukker opp en elev at de klarer å gi noe som er godt nok, men jeg tror ikke de kommer til å gi noe som er mer enn godt nok. Godt nok i forhold til å unngå søksmål og til å gjennomføre det vedtaket som er satt, men jeg tror ikke det er godt nok i forhold til fagligstandard i forhold til at eleven skal utvikle seg optimalt på noen måte.

Hun viser til at spesialundervisningen ikke gir et godt utbytte i nærskolen, hun begrunner det slik:

Jeg tror det blir veldig mange adhoc løsninger i normalskolen, veldig mange skoler får presentert elever som kommer tilflyttende eller som kommer opp i trinnene og som skal gå på skolen som trenger et helt annet tilbud enn det skolen ellers gir. Så må de finne på noe veldig fort også blir det noe halvveis. Så blir det et tilbud som ikke i varetar verken det faglige eller det sosiale, men som holder godt nok til at vedtakene blir opprettholdt til å ikke få klager. Men som slettes ikke holder den standarden det burde holde for at elevene skal få læringsutbytte og sosialt utbytte av skole.

Informant 1 uttrykker videre at hun synes det er dårlig gjort at elever som ikke kan følge klassens faglige mål i det hele tatt dag etter dag trår i situasjoner de ikke er i stand til å mestre. Hun mener det ikke bare har konsekvens for det faglige læringsutbytte, men også det sosiale. Hun uttalte:

De bør ha et tilbud hvor de møter forventninger, muligheter.[...]Jeg tenker at om de skiller så såpass ut sosialt at de ikke er i stand til å kunne få eller opprettholde vennskap, ikke klarer å fungere i friminuttene og blir veldig, veldig påfallende for de andre og mistrives med det selv, så må en se på alternativer hvor de kan møte andre som de vil kunne fungere bedre med sosialt. Jeg synes det er dårlig gjort, ja.

Informant 1 sier hun har inntrykk av at det er vanskelig med spesialundervisning fordi eleven (og lærerne) blir trukket mellom den individuelle opplæringsplanen og Kunnskapsløftet, som er felles for alle elevene. Elevene med spesialundervisning skal ha karakterer på lik linje med de andre elevene, om de ikke har fritak fra vurdering. Hun vurderer at dette er med på å påvirke læringsutbytte:

[...] det med å legge opp spesialundervisning etter de vanskene de har og samtidig tenke på at de skal klare seg på det de blir målt på å det de får karakter på det er en, det betyr at mange lærere føler at de ikke kan gi spesialundervisning så spesialisert som det burde. Og så spesialisert inn mot elevens vansker at det vil ha en veldig god effekt på det. Så det blir av og til i større grad en, en tilrettelagt opplæring i klassens mål og læreplan, ungdomstrinnet mer enn man jobber for eksempel med lese- og skrivevansker.

Informant 1 tenker at det er nyttig for elevene og de skal ha utbytte av skoletiden sin, og videre at spesialundervisningen er et ledd for at de skal få større utbytte. Hun mener spesialundervisning ikke skal fjernes av den grunn, hun mener elevene har utbytte av den, men at det er utfordringer knyttet til gjennomføringen av spesialundervisningen.

Informant 2 opplever at elevene som er motivert til å ta i mot spesialundervisningen har både faglig og sosialt læringsutbytte, men de som ikke er motivert eller har kvaler med å være annerledes strever. Hun uttalte at elevene finner et fellesskap med hverandre i små grupper

når de er motiverte. Videre får elevene som trenger mer hjelp benytte seg spesialgruppen som ligger ved skolen, hun uttrykte at de elevene de får til å være med i spesialgruppen finner et fellesskap der som de ikke finner i det ordinære tilbudet. Her vises det til skolens bruk av egen spesialgruppe som ikke er godkjent av kommunen. Elevene med størst vanskelighet for å få læringsutbytte definerte hun slik:

Det er gjerne ofte de mest stille, sjenerte er det kanskje størst problemer med for de er så utrolig redd for å være annerledes at de vil ikke. De vil ikke synes, de vil på en måte "bare la meg sitte her, jeg vil ikke at noen skal se at jeg trenger noe hjelp". Men kanskje de som er litt mer sånn: "jeg bryr meg ikke så mye, jeg er dårlig i matte jeg". Også går de ut også får de den hjelpen de trenger, også synes de at det er helt greit.

På spørsmål om læringsutbytte svarte informant 3 følgende:

Ja, helt klart, helt klart. At det er en god, sakte progresjon vi ser. Det går som regel sakte, og enkelte elever har jo spesifikke vansker til så sterk grad innenfor tallforståelse at de ikke har noe særlig mulighet til å greie seg på noen måte i det praktiske liv med penger og mengder for eksempel, mens de i andre fag viser, alle viser en god faglig progresjon.

Hun uttrykte at det faglig sett går bra, men sakte. Læringsutbytte bygger, i følge informanten, på at organiseringen og tilretteleggingen av spesialundervisningen tar utgangspunkt i enkelteleven, som tideligere redegjort for "undervisningen tar utgangspunkt i elevens navle". Informant 3 påpekte at skolen er et segregert miljø, alle elevene har lærevansker og de fleste har mistet eller aldri hatt et sosialt nettverk på nærskolen. Hun uttrykte at nærskolene må tilrettelegge faglig om eleven har sosialt fotfeste i nærmiljø:

Det er særdeles viktig, elever som har et godt nettverk hjemme og som lever sosialt godt i sitt miljø selv om de da har store lærevansker mener jeg er best tjent på å ha den kontakten med sitt bostedsmiljø, men det er avhengig av at skolen kan tilrettelegge fagligsett for å få en god progresjon og en individuell opplæringsplan selvfølgelig. [...] Også sier bostedskolen, men det har ikke vi ressurser til. Ikke har vi folk og ikke har vi, hverken fagligsett eller antall hoder som kan ta seg av dette. Men det er de nødt til altså. De er nødt til å finne noe.[...] Fra å stå, har stått stille i normalskolen flere år så den utviklingen vi ser faglig og sosialt den er den er svær.

Informant 3 viser til at elevene ved skolen har stort læringsutbytte både faglig og sosialt, men påpeker at elevene ikke skal segregeres ut av sin nærskole om de har en sosial tilhørighet.

Informant 4 opplever at elevene ved skolen har så store vansker at det er vanskelig for dem å få utbytte noe sted. Elevene ved skolen har store vansker med konsentrasjon og

oppmerksomhet, samt utagerende atferd og psykiske lidelser som resulterer i lærevansker. Som tidligere redegjort for har skolen ingen undervisningsøkt på over en halvtime. Informant 4 forteller at PPT ofte finner ut at elevene egentlig har evner innen normalområdet, men at det ikke hjelper når de strever med å planlegge et arbeid, starte et arbeid, fullføre et arbeid og levere. Hun uttrykker:

For vi lissom later som dette er unger som er friskere enn de er og at man kan nå dem med tilrettelagt og tilpasset pedagogiske opplegg, men de spytter jo ut det de ber om for de vil gjerne ha. De er så redd for å ikke mestre at ofte så river de i stykker tidlig ark hvis de ikke får til første oppgave så det er jo noe annet enn det man kan måle. Det er barn som virkelig sliter altså.

Læringsutbytte blir vanskelig for elevene selv på spesialskole. Læring er ikke deres førsteprioritet. Informant 4 opplevde det slik:

Jeg tenker at hvis du er så utagerende og vanskelig at, om du kan all verden så og hvis du ikke har et eneste menneske du kan vise det du kan til for det at du bruker opp alle venner og alt du har rundt deg. Hva hjelper det da at du får gangesertifikatet i annen klasse? Det hjelper jo ikke.

Selv om skolen ser at det er vanskelig for elevene på skolen å få et læringsutbytte så lenge de strever på så mange områder, så skal de ha karakterer. Informant 4 uttalte følgende om karakterer:

For klart nå er jo disse (elevene) pålagt å ha karakterer de også, akkurat som alle andre. [...] Nå skal jo alt gjennom kverna. Og da blir det enda særere å gå her så får du en selv om du har fått så tilrettelag som over hode du kan få, du kan ikke skylde på at læreren er dum, at du ikke har fått nok hjelp, hvordan skal du gjøre det da. Du vet jo da at du kan ikke, altså uansett så er det ikke mulig for deg, du er faktisk såpas dårlig beevnet med oppmerksomhetsevne og logisk tenkning, det verste problemet for disse elevene.

Informant 4 etterlyser psykolog og logoped ved skolen for og virkelig kunne jobbe med vanskene til elevene. Slik situasjon er nå har elevene ved skolen lite utbytte, men de får maksimal tilrettelegging. Det er en parallell læring mellom fag og atferdstrening.

Sosialt mestring

Alle informantene var opptatt av hvordan elevene mestrer det sosiale ved skolene. Nærskolen og spesialskolen har ulike syn på hvordan de klarer å gi elevene et miljø som skaper god

sosialtilhørighet, men det er felles enighet om at elevene med helhetlig spesialpedagogisk behov stort sett strever sosialt i varierende grad.

Informant 1 innrømmer at skolen har vanskeligheter med å få alle elevene til å bli en del av miljøet. Hun begrunner det i at det er et alt for komplisert sosialt samspill på en vanlig ungdomsskole for at de tyngste elevene skal ha utbytte av, eller mulighet til, å fungere i miljøet. Informant 1 uttalte:

I den gruppen med de store generelle lærevanskene og elever med type Asperger, autismspekter diagnoser der tror jeg i liten grad vi får til på denne skolen og andre skoler som ikke er spesialskoler får til at elevene blir en del av miljøet. De er påfallende, de er annerledes, de skiller seg ut, de går alene i storefri, de sliter med å være en del av, de skal gjerne være integrert i en klasse i gymtimen, kunst og håndverk, litt sånne ting, men de er helt klart en øde øy i en klasse fordi de skiller seg så veldig ut. Så sosialt ok, de kan få bedre sosial mestring, men jeg tror ikke de føler at de er en del av et sosialt miljø.

Informant 2 opplever at skolen jobber med at alle elevene skal ha venner på skolen. De har for eksempel forsøkt å skape sosiale bånd innad i spesialundervisningsgruppene. Erfaringen dette ga var at elevene fungerte i gruppen, men ut i miljøet forholdt de seg ikke til hverandre likevel. Det førte til at de sto sammen, men de snakket ikke sammen uten at en voksen var til stede.

Informant 3 mente skolen hadde et godt sosialt miljø. Hun viser til at den store innsøkningen kommer til 8. klasse. Hun begrunner dette med at det er mye større hjerte på barnetrinnet blant lærerne enn på ungdomstrinnet. På ungdomsskolen kommer faglige krav og oftere bytte av lærere. Hun uttalte:

Ser jo at det er elever som selv i nyere tid altså som har lidd og vært mobbeoffer over flere år på skoler fordi de ikke har vært som de andre. Men tilsynelatende nesten som de andre. [...]det viser seg det er merkelig stor toleranse her ovenfor hverandre så det er lite erting, mobbing lite, sjelden det høres sleng uttrykk mot hverandre.

Informant 4 uttrykker at det er vanskelig for elevene ved skolen å oppleve gode sosiale relasjoner. Samtlige elever ved skolen har i følge informant 4 bruk opp vennene og hjemmemiljøet. Elevene ved skolen svinger veldig i humør, det er vanskelig å alltid ha et positivt læringsmiljø og sosiale relasjoner er vanskelig for elevene selv på spesialskole.

Konklusjon

Det er mange forhold skolen skal ivareta med tanke på elevene med helhetlig spesialpedagogisk behov. Jeg tolker funnene i den retning at når gjennomføringsevnen er god og den grunnleggende strukturen som spesialundervisning krever er på plass er, det muligheter for å gi elevene læringsutbytte. Informant 1 og 2 fremsetter at skolene ikke har evne til å gjennomføre spesialundervisningen på en slik måte at elevene får et godt helhetlig tilbud.

Informant 1 og 2 vurderer at de har forholdsvis lav gjennomføringsevne, opplever at økonomien er presset og at det er lav bemanning. De jobber med relasjonen til elevene, men læringsutbytte til elevene er lite. Dette kan muligens begrunne bruken av eksterne skoletilbud og ”ad hoc løsninger”. Manglende gjennomføringsevne gir negative ringvirkninger med tanke på lærerens/spesialpedagogens relasjon til eleven, og videre konsekvenser for grad av læringsutbytte. Læringsutbytte kan tolkes som fraværende om gjennomføringsevnen og relasjonen er lav. Det er forskjell på informant 1 og 2’s fokus på relasjon, hvem som er ansvarlig for relasjonen og hvordan man kommer i posisjon for at elevene skal få utbytte av spesialundervisning. Informant 1 vektlegger relasjonsbygging som lærernes/spesialpedagogens ansvar, mens informant 2 i større grad vektlegger elevens motivasjon for å lære. Informant 2 kan gi inntrykk av at skolen har vanskeligheter med å gjennomføre spesialundervisningen i større grad enn informant 1. Begge hevder at elevene har lav sosial mestring/tilhørighet.

Informant 3 viser til at gjennomføringsevnen er nokså god, tross noe vanskelig økonomi, skolen har et helhetlig undervisningstilbud og elevene har læringsutbytte. Elevene opplever, i følge informant 3, sosial mestring og tilhørighet. Informant 3 og 4 skiller seg fra hverandre med tanke på min fremstilling av funnene. I motsetning til informant 3, uttaler informant 4 at elevene ved spesialskolen ikke har noe særlig faglig utbytte eller opplever sosial mestring/tilhørighet. Hun begrunner dette i at elevene ved skolen har vansker med dette uansett hvilke undervisningstilbud de mottar.

Enkelte av funnene i denne undersøkelsen strider klart mot skolens ansvar. Som tidligere redegjort for, har skolen ansvar for at elevene får et undervisningstilbud i tråd med sine behov (og etter sakkyndig vurdering) og skolen skal sikre at alle elevene har et godt psykososialt miljø (se kapittel 2). Forutsetninger for god spesialundervisning belyses i St.meld. nr 30 (Det

kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004). Departementet bygger sine konklusjoner på en litteraturstudie gjennomført ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Studien bekrefter at effekter av spesialundervisning er avhengig av hvordan og under hvilke betingelser spesialundervisning gjennomføres. Ett trekk som stadig går igjen, er betydningen av å møte elevene med en opplæring der relevant spesialpedagogisk kompetanse settes inn. Dette er avgjørende for kvaliteten på den spesialundervisningen som gis, og dermed også for elevenes utbytte av opplæringen (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 88)

Dette samsvarer godt med funnene i undersøkelsen som denne avhandlingen bygger på. Videre bekrefter St.meld. nr 30 (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004) at spesialundervisning kan gis både innenfor og utenfor ordinære opplæringsgrupper. Nærskolene som er inkludert i denne undersøkelsen gir spesialundervisning til elever med helhetlige spesialpedagogiske behov på ulike måter, og i hovedsak utenfor ordinære opplæringsgrupper. Dette er dyre tiltak for skolene, og tiltakene er med på å prege skolenes totale gjennomføringsevne av spesialundervisningen. St. meld. nr 30 (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004) slår fast at ”de beste resultatene ser ut til å oppnås ved skoler der elevene får tett oppfølging, og der skolene har en gjennomtenkt, reflektert og begrunnet pedagogisk praksis.” (s. 88). Informant 1 og 2 bekrefter gjennom intervjuene at de ikke klarer å imøtekomme en slik praksis, noe som gjør seg utslag i elevenes lave utbytte ved skolene.

Videre trekkes frem det ”å gi spesialundervisning i norsk og matematikk til elever med alvorlige atferdsvansker i tilfeller der faglig tilkortkomning ikke er del av årsaken til atferdsproblemene.” (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 88). Informant 4 bekrefter dette utsagnet; elevene er i følge henne ikke mottakelig for læring i situasjonen de er i (hverken ved nærskolen eller spesialskolen) og bør få hjelp med sine sosiale-mosjonelle vansker først.

Kort oppsummert vil jeg, ut i fra denne undersøkelsen, si at elevene med helhetlig spesialpedagogisk behov strever med å få utbytte av spesialundervisningen ved nærskolen. Elevene ved informant 3's skole oppleves å lære og føle mestring, mens elevene ved informant 4's skole har så store vansker at de strever med å få utbytte av et hvert opplæringstilbud.

Tema 6: Er det behov for spesialskole?

Som funnene i denne undersøkelsen viser er spesialskolene bedre rustet til å gjennomføre spesialundervisning for elever med helhetlig omfang. Alle informantene i undersøkelsen har en eller annen erfaring og opplevelse av spesialskolen, selv om det er erfaring og opplevelser fra ulike vinkler. Noen jobber på spesialskole, andre søker elever inn på spesialskole og foreldre erfarer og opplever spesialskolen gjennom sitt barn. De har alle møtt spesialskolen på ulike måter. Deres uttalelser bærer preg av deres forforståelse og ulike erfaringer og opplevelser med spesialskolen.

Spesialskole - terskelen for segregering

Informant 1 uttalte at hun har vært med på mange søknader til spesialskoler og da fortrinnsvis elever med sosialemosjonelle og generelle lærevansker. Hun mente helt klart:

[...]at de elevene som nå får tilbud i spesialskole for generelle lærevansker, psykisk utviklingshemning over i autismspekteret og over i atferd de er så tunge at de vil være veldig.. De ville vært tapere i vanlig skole, og skille seg veldig ut sosialt og faglig og ikke ha godt av å være der. For det skal mye til å få plass og de er tunge de elevene som er i spesialskole og gruppe nå.

Skolen til informant 1 har hatt elever som har vært angstfulte:

[...]som ikke har klart å være på en stor skole med alt det utforutsigbare som er på en stor skole. Både i klasserommet, i friminutt og bare det å være i en stor bygning med masse elever og lærere har vært for mye for dem. Da har vi søkt spesialskole. [...]Også har vi hatt elever som overhode ikke får til å sitte på en stol og ta til seg kunnskap samtidig. Det å sitte på en stol krever egentlig alt av dem, og da klarer de ikke samtidig å ta inn noe som helst så de trenger en mye mer praktisk hverdag.

Informant 1 mener elevene profiterer på spesialskolenes struktur:

Veldig lite skjer hadhock, veldig mye er likt fra dag til dag og det er de samme lærerne og de samme elevene. Trygt lite miljø, med plass til litt forskjellig folk.

Hun påpeker at det er en ulempe at elevene mister sitt miljø i nærmiljøet, dersom de fra før av har tilhørighet i et miljø. De fleste elevene som er søkt på spesialskole har ikke noen tilhørighet i nærmiljøet. Hun sa følgende om segregering, nærmiljø og spesialskole:

Det er nok segregerende i forhold til nærmiljø, i forhold til nærskolen, men jeg tenker det er et veldig inkluderende miljø i forhold til at de ofte har mye tilbud til ungene utover

skoletiden. En del av dem har ferietilbud, kveldstilbud, de får til sosiale grupper og aktiviserer ungdommene mye mer i friminuttene så de ikke blir gående alene. Så det tenker jeg er inkludering, men det er inkludering i et annet miljø enn nærskolen så hvis det er segregering så okay. Sant, det blir både og.

Hun mente skolen hadde elever som absolutt ikke har det godt med å være i normalskolen og som burde få et undervisningstilbud på spesialskole. Den faglige vurderingen fra PPT er på plass, men det er ikke plass til elevene på spesialskole. Spesialskolene er fulle, og det er ikke den faglige vurderingen som alene bestemmer om de får plass. Plassen tildeles fra kommunens inntakskontor, og inntakskontoret er helt åpne på at det er plassmangel i følge informaten. Informant 1 sa hun hadde hørt at det kun skal satses på de tyngste diagnosene. De tre tyngste er multifunksjonshemming, psykisk utviklingshemming og autisme. De andre tilbudene kommunen har skal feides ut. Konsekvensen av dette tror hun vil bli at spesialskolene kommer til å bli knall harde fremover med tanke på plassmangel. Hun uttalte:

Med at de tar inn tyngre og tyngre og tyngre elever fordi at det blir færre klasser og jeg lurert på hvordan tilbudet blir da. Så det synes jeg er synd, men at de tre tyngste diagnosene at det må være et eget tilbud til de det tror jeg ikke er noen uenighet opprundet. Det tror jeg, de tror jeg består.

Informant 1 hadde erfaring med at foreldre er redde for å prøve spesialskoler, i hvert fall i forhold til sosiale mosjonelle vansker, men at foreldrene roer seg veldig når de ser at barna har det bra der.

Informant 3 har i utgangspunktet vært av den oppfatning at ingen elev skal skilles fra sitt nærmiljø, men stiller spørsmål om det er noen annen måte å løse det på. Hun mente at spesialskolen ikke hadde fungert eller hadde hatt vanskeligheter med å fungere dersom om den ligger rett ved nærskolen, men mener ideelt sett at elevene ikke skal fjernes fra sitt nærmiljø. Hun uttalte:

De går på et sted hvor ingen i nærmiljøet kjenner, ingen vet hvor de reiser om morgenen enten de tar bussen eller taxi dermed kan de ikke få noe, det blir ikke noen kommentarer mot skolen. Hadde denne ligget 200 meter unna normalskolen så tror jeg faktisk ikke det hadde gått. Det hadde vært vanskelig.

Informant 2 uttaler at alle elevene skolen har søkt inn på spesialskole har store faglige utfordringer av ulike grunner. Hun konkluderer med:

At de ikke fikser den ordinære skolen, alle passer ikke inn i enhetsskolen. Rett og slett.

Hun ser at det kan være stigmatiserende å gå på spesialskole, og at ved å gå i på nærskolen får eleven lov til å være som alle andre:

Du går i klasse som alle andre, du er på en måte normal eleven. Det er jo positivt for dem sånn sosialt sett. [...]Men så er det noe med det at du må se på alle de andre elevene i en klasse også ikke sant, på de atferdselevne da.. Hvem skal man ta hensyn til? Skal man ta hensyn til den ene eller de 29 andre som blir skadelidende for den ene som ødelegger for de andre. Sant, så det er hele tiden et spørsmål om hvem man skal ta hensyn til da.

Informant 2 har opplevelse av at alle elevene som har fått tilbud på spesialskole trives. Hun begrunner dette med at de endelig har funnet trygghet:

Endelig tørr de å være den de er, de får masse positiv oppbacking, det er bitte små grupper, mange voksne som er der og passer på, roser dem og ser dem hele tiden. De vil ikke tilbake til ordinær avdeling.

Hun mener gjennomføringsevnen hindres av manglende ressurser og konkluderer med at spesialundervisningstilbudet for elever med helhetlig tilbud i nærskolen ikke fungerer optimalt. Hun mener videre at om nærskolen skal kunne gi elevene et godt tilbud må de ressursene som bygges ned i spesialskolen bygges inn i nærskolen.

Informant 3 uttalte videre at terskelen for å segregere skal være høy. Hun begrunnet viktigheten av det, men hun mente at:

[...]den dagen eleven har mistet sosiale utviklingsmuligheter og fagligmuligheter innenfor bostedsmiljøet sitt så er vi forpliktet til å gjøre noe tilby noe bedre for den eleven. Og det er mange, mange elever som sliter ute i den vanlige skole. Fordi plassene er borte, og jeg vet at veldig mange lærere som uttrykker et ønske om at vi kunne vært mange flere typer som denne skolen.

På spørsmålet om alle skal inkluderes i nærskolen svarer informant 3:

Men så ser det ut til at det ikke er mulig og mange skoler skriker hvorfor kan vi ikke få flere skoler som dere? Vi trenger det, vi trenger et sted å sende disse elevene fordi vi ser at de lider. De er sterkt segregert her i vårt miljø, de har mista alle sine venner, de har kjørt seg helt ut. De trenger å få begynne på nytt et sted. Også ser det jo sånn ut sosialt at, sosialt sett trivselsfaktoren hos hver elev her er veldig stor. Og vi har nesten ikke skulk. Altså er skulk nesten ikke et ord som brukes, finnes

Informant 4 mener nærskolen skal strekke seg langt og virkelig ha prøvd alt annet før elevene får tilbud ved spesialskole, men hun synes nærskolen ikke har mulighet til å gjøre det i dag.

Det faglige fokuset er for stort til at nærskolen klarer å jobbe med elevenes atferdsproblemer. Hun uttalte:

For det er ikke bare å klippe til samfunnskassa så de skal passe inn. For vi later som dette er unger som er friskere enn de er, og at man kan nå dem med tilrettelagt og tilpasset pedagogiske opplegg, men de spytter jo ut det de ber om for de vil gjerne ha. De er så redd for å ikke mestre at ofte så river de i stykker tidlig ark hvis de ikke får til første oppgave så det er jo noe annet enn det man kan måle. Det er barn som virkelig sliter altså.

Informant 4 opplevde at elevene ved skolen sliter i vanlig klasse. De har det ikke bra og at dette er en av grunnene til at de utagerer:

[...]for hvis de ikke har det så blir jo de barna utagerende og det er ikke det at det er så innmari vanskelig å behandle de med Asperger, men du må skjønne litt av hva slags type logikk de og hvordan de tenker. Og det er jeg mener, det synes jeg har vært vektlagt lite en del år, for da har det vært snakk om bare tilpasning bare du kan tilpasse, akkurat som det er en blå, grønn og rød løype som er saken. Og det synes jeg er en blindgate.

Alle informantene er enige om at terskelen for å motta et segregerende, tilbud som spesialskole er, må være høy. Både nærskolen og spesialskolen ser begrensningene nærskolen står ovenfor, for å kunne tilrettelegge godt, slik skolen per i dag er strukturert.

Inkludering – nedleggelse av spesialskoleplasser

Informantene ble informert om forfallet av plasser i segregerte skoletilbud nasjonalt (kapittel 2.), og stilt spørsmål om hvilke tanker de gjorde seg rundt nedgangen av antall elever som får opplæringstilbud ved spesialskoler. Samlet stiller informantene seg kritisk til nedleggelse av spesialskolen.

Informant 1 har ingen tro på at alle kan inkluderes i nærskolen, og at nærskolene alltid vil ha behov for alternativer for elever med helhetlig spesialpedagogisk omfang. Hun foreslo at en løsning kanskje måtte blitt et samarbeid mellom flere nærskoler, noe også flere av de andre informantene var inne på. Hun uttalte:

Hvis man må ha en alternativ skolegang på grunn av generelle lærevansker eller sosiale vansker så.. Så vil de enten falle utenfor, bli skolevegrere, være belastede elever i vanlig skole eller måtte få et spesielt tilbud her eller der.. Det er litt sånn.. Men skolene må da gjøre det innenfor egne budsjetter og sånn så vil nok tilbudet bli dårligere enn det de får nå i spesialskole tenker jeg. Det vil være godt nok og ikke mer enn det, kanskje godt nok..

Informant 2 oppa at antall spesialskoleplasser er færre på ungdomstrinnet enn barnetrinnet i kommunen, og at det oppleves som om det ikke er nok plasser. Hun synes det skulle vært et bredere tilbud:

Både på de som har, både i forhold til byomfattende grupper, i forhold til alt fra autismespekteret til psykisk utviklingshemning til de alternative spesialskolene. Det er ikke nok av det.

Informant 3 uttalte at det er helt klart behov for spesialskoleplasser:

Det er bekymringsfullt at kommunen tenker inkludering i den grad de gjør[...]Det å være inkludert i samfunnet eller være best rusta for å bli en del eller yte noe til samfunnet så må du jo bruke de verktøyene for å få personen dit.[...] Og det er det er der det er en så stor fordel å ha disse skolene som et verktøy, som et redskap rett og slett i den utviklingen mot et menneske som kan bli en bedre del, altså... ha det bedre rett og slett i storsamfunnet enn å gå som en enslig øy, svale uten nettverk på skoler rundt om kring å ha det bare vondt. For det ser ikke ut til at normalskolen greier, for mange gjør de det, men særlig enkelte som ikke greier det, og for de særlig enkelte så er det oss.

Informant 3 har erfaring med at elevene trenger verktøy for å kunne delta i arbeidslivet. Hun presiserer at veldig mange ender i vernede bedrifter, men at en god del også greier seg i vanlige enkle, rutinepregede jobber og yter dermed noe enormt tilbake til storsamfunnet. Hun uttalte følgende da jeg fremsatte at det måtte være bra at 1 000 flere elever er inkludert i nærskolen høsten 2012:

Jeg tenker ikke det, sånne tall av hoder må ikke være et mål i seg selv de må jo se på det utvalget av ungdom og elever og hvor elevene er, må jo stikke fingeren i jorda og se hva som virkelig finnes. Ikke bare telle hoder og at det skal ned.

Informant 3 påpeker at det er sterkt press fra foreldregrupper og foreninger for psykiskutviklingshemmede som er svært opptatt av at barnet skal gå sammen med vanlig ungdom og stimuleres best der.

Informant 4 vektlegger behandlingen av elever med helhetlig spesialpedagogisk omfang i skolen. Hun uttalte:

Det virker jo som at alt er på fritt styr for man tar ut elever og putter de i bomberom og det er ikke måte på hva man gjør, og ingen har noen oversikt over hva som skjer. Jeg synes ikke det virker bra, det virker veldig lite betryggende synes jeg. Så da er det jo kanskje bedre at man har skoler, jeg tenker sånn som N.N også som da har en del autister, det er behov for kanskje flere og de som har en del av de med Asperger og så det er klart noen av de er veldig

velfungerende og kan klare seg i vanlig skole, men det krever jo at lærere har kunnskap om problematikken.

Informant 4 mener ikke spesialscole er det eneste rette, men konkluderer med at det er manglende kunnskap og ressurser i nærskolen.

Informant 5 som deltok i denne undersøkelsen mente det er en idealistisk tanke og en veldig god tanke om en skole for alle, men at den ikke er gjennomførbar i praksis. Hun mente videre at prisen er for høy, prisen er for høy for alle de barna som har behov for spesialtilbudet om det blir nedlagt. Hun uttalte:

Prisen er for høy for de i det korte bildet, i hverdagen nå, og den er for høy i forhold til den dagen de skal ut og klare seg selv.[...] For meg ville det vært en katastrofe, jeg tror det ville vært en katastrofe for mange. Det blir, for det første så blir det veldig vanskelig for vi som er foreldre som får fort en annen hverdag, men det er jo de barna som må ta.. Det er de som må betale for det, det er de som må ta støyten.

Videre mente informant 5 at det er viktig å måle spesialskolene:

Det er viktig å måle spesialskolene for du skal på en måte, på en måte forsvare, forklare eller på en måte å dokumentere verdien i tilbudet også tror jeg også det er viktig å måle i forhold til de lærekreftene som er der. Det er viktig å måle i forhold til de lærekreftene som er der, det er viktig å tiltrekke de riktige menneskene og de må føle at de har en verdi og gjøre en jobb der. Så jeg er opptatt av at også det er et tilbud som skal måles, men synes det er veldig vanskelig å mene noe om hvordan de skal måle det.

Informant 5 mener at diskusjonen om spesialscolen må endre fokus. Det handler ikke om at skolene, spesialpedagogene eller lærerne ikke er tøffe nok, det handler om elevene. Hun uttalte:

Diskusjonen den må være med utgangspunkt i hva som er best for de barna, synes jeg. Og jeg synes at det, jeg liker ikke ordet integrering for hva er det for noe? Plassert? Sant. Hadde man liksom kommet dit hen at man var på inkludering i stede for, men jeg har jo ikke noe tro på at du får til en fullverdig inkludering og jeg tror at tapet er så stort for de barna som, som blir integrert. Du er tilbake til at de er dårligst, de er dårligst i alt. De er søren meg dårligst faglig også er de dårligst sosialt også, de blir ødelagt av det.

Så bør spesialskolen bestå?

Informantene er enstemmige i sin konklusjon.

Informant 1 formulerte seg slik:

Jeg tenker det er veldig, veldig viktig at de elevene som har helhetlig omfang, men uten de tre tyngste diagnosene, har et sosialt fellesskap der de mestrer og det tror jeg de i liten grad får i normalskolen og hjemskolen.[...] Jeg mener helt klart at de elevene som nå får tilbud i spesialskole for generelle lærevansker, psykisk utviklingshemning, over i autismespekteret og over i atferd de er så tunge at de ville tapere i vanlig skole, og skille seg veldig sosialt og faglig og ikke ha godt av å være der. For det skal så mye til å få plass og de er tunge de elevene som er i spesialskole og gruppe nå.

Informant 2 slår et slag for spesialskolene:

Jeg slår et slag for spesialskolene jeg da[...] Jeg gjør det, jeg ser det at det kan være stigmatiserende for noen[...]. De får et fellesskap og en mestringsfølelse som vi ikke er i nærheten av å kunne gi dem her. Og det er for det at skolen i dag er alt for teoretisk. Det passer for mainstreamen, men det passer ikke for de som ikke er mainstreamen og alle er ikke det. Enhetsskolen er ikke for alle. Rett og slett. Jeg slår et slag for spesialskolene altså.

Informant 3:

Helt klart, veldig, det er et veldig.. Det er bekymringsfullt at de tenker inkludering i den grad de gjør, for hvis du tenker inkludering i forhold til... Det å være inkludert i samfunnet eller være best rusta for å bli en del eller yte noe til samfunnet så må du jo bruke de verktøyene for å få personen dit. Å hvis du ikke, dette er et sånt verktøy for å få eleven ut i arbeidsliv veldig mange går til vernede bedrifter, men en god del greier seg i vanlige enkle, rutine pregede jobber og yter dermed noe enormt tilbake til storsamfunnet

Informant 4 tror at det alltid vil være behov for spesialskoler, men er usikker på om man skal ha rene skoler for elever med atferdsvansker. Hun ser ikke bare fordeler med det. Hun uttalte:

Jeg tror alltid det vil være behov for noen spesialskoler faktisk, for veldig, veldig dårlig elever for jeg tenker at, men da tenker jeg at det er det som går under psykiatri. For at det vi må bare innse at psykiatriske lidelser det er ikke noe vi kan avskaffe med pedagogiske tiltak. Og at noen vil trenge å skjermes i mindre grupper de har for mye angst og går på store skoler.

Videre:

[...]Jeg er jo ikke som du sikkert skjønner ikke så fryktelig imponert over hverken politikere eller folk som sitter i sånne jeg kaller papirmølle stillinger for de virker egentlig

mer engasjert i seg selv som prosjekt enn egentlig å bry seg om de barna som de skal bestemme over.

Informant 5 mener det er en stor feil å fjerne spesialskoletilbudene:

Jeg har ingen forståelse for de, argumentasjonen for enhetsskolen, jeg forstår den ikke, eneste jeg kan henge knaggene på i den diskusjonen. De er uvitende, dette kan de ingenting om, de som sitter og mener og tar beslutninger på dette. Det er ingen av de som har barn med spesielle behov selv altså. [...] Men hvis du har hodet på rett plass, men har en del fysiske utfordringer så selvfølgelig, de har jo ingenting på spesialskole å gjøre.

Konklusjon

Lovgivningen og læreplanen Kunnskapsløftet legger begge prinsippet om inkludering til grunn, for alle elever (kapittel 2.). Skolen skal være ”en skole for alle”, men det kan synes som om det er vanskelig å gjennomføre en god spesialundervisning for elever med helhetlig spesialpedagogisk omfang i nærskolen. Ved å presentere funnene fra undersøkelsen har jeg samlet essensen i informantenes opplevelse av spesialundervisning i nærskolen og i spesialskolen. Informantenes kommentarer var enstemmige når det gjaldt hvorvidt det er behov for spesialskoler som en del av skoletilbudet. Det etterlyses flere plasser, samtidig som at informantene ved spesialskolene ser at disse skolene står for fall. Funnene viser et felles følt behov for at spesialskolen bør bestå, informantenes erfaring og forståelse av bruken av spesialskole farges, som det kommer frem i deres svar, av deres syn og opplevelse av elever og skolen generelt. Selv om deres felles mening er at spesialskolene bør bestå, er bildet på hvem som skal ha plass der og hvilke behov de må ha, nyansert.

Informantene er enstemmige i sin konklusjon:

Det er ønskelig, og behov for, spesialskoler, men terskelen for å motta et undervisningstilbud utenfor nærskolen må være høy.

Dette, mener jeg, viser at informantene ikke ubetinget sier ja til spesialskoler, men at de tar med elevperspektivet med i vurderingen. Spesialskolen er ikke for alle, men er et skoletilbud for de som faller igjennom på alle områder på sin nærskole. Det vil si elevene som faller utenfor klasse, faglig og sosialt.

Som tidligere fremsatt, hevder Foucault (1977) at skolen som institusjon skaper definisjonen av normalitet gjennom disiplin, fordi avvikene blir målbare (se kapittel 3). I henhold til

elevene denne undersøkelsen omhandler er det også opprettet en egen tjeneste (PPT) som skal måle og plassere dem innenfor, eller skal jeg si, utenfor det som anses som samfunnets definisjon av normalitet. Det er enighet mellom informantene om at elevene med helhetlig spesialpedagogisk behov i mange tilfeller ikke har det godt ved sin nærskole. Befring (2004a) hevder at nedverdiggende opplevelser i skolen ikke er noe nytt, men at det har blitt mer problematisk og kanskje mer uopprettelig. Skolen har fått en kommandoposisjon i barns oppvekst som ikke var tilstede for noen generasjoner tilbake. Kunnskapsløftet kan ses på som et eksempel på det, i tillegg til det politiske målet om kunnskapssamfunnet med mennesker som økonomisk kapital (se kapittel 3).

Så hvilke hensyn skal den enkelte skole ta? Befring (2004a) skriver: ”Sjølvsagt om det er eit hovudprinsipp at skolen skal vere elevtilpassa, og sjølvsagt om dyktige lærarar gjer sitt yttarste for å ivareta det enkelte barns særpreg, så har strukturen som føresetnad at det kollektive må overordnast enkeltindividet.” (s. 215). Dette er et reelt dilemma for informantene ved nærskolen, og valgene skolen tar gjenspeiler seg i tilbudene som gis til disse elevene og som de selv sier ikke er gode nok. Spesialskolene opplever selv at de ikke er ideelle, men de samtidig opplever at de er et sted som kan gi elevene større mulighet til å kunne delta i samfunnet når nærskolen kommer til kort.

Durkheim (1956) og Dewey (2000) viser til at det er utdanning som gjør mennesket til borger/samfunnsmedlem, Kunnskapsløftet betegner skolen som et miniatyrsamfunn (se kapittel 3). Hva er konsekvensen på sikt for storsamfunnet, når ”miniatyrsamfunnets” (skolens) krav har blitt så høye at det ikke lenger er plass til avvikene?

To spørsmål jeg stiller som følge av denne undersøkelsens funn: Vil spesialskolene få en ny rolle slik skolen har utviklet seg? Eller vil det politiske målet holde stand om ”en skole for alle”?

Dette er ikke noe denne undersøkelsen kan gi svar på, men noe fremtiden vil vise.

6 Konklusjon – sammenfatning av resultater

Resultatene viser at det finnes ingen mal på hvordan spesialundervisning skal gjennomføres, det er opp til hver skole hvordan spesialundervisningen gis. Dette fører til at det er mange og varierte skoletilbud, men samsvarer tilbudene med elevens behov?

6.1 En skole for alle?

Spørsmålet om vi har en skole for alle, har jeg undret meg i lengre tider. Jeg er ikke den eneste, dette er et spørsmål mange forskere innen pedagogikken/spesialpedagogikken har stilt seg. De politiske signalene er tydelige, Norge skal ha en skole for alle (se kapittel 2). Det er et grunnleggende prinsipp, et god og velment prinsipp, men er det trukket for langt?

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at det ikke er én skole for alle. Som fremsatt i presentasjon av funn har nærskolen for lav grad av gjennomføringsevne til å kunne skape relasjon og læringsubytte for elevene. Dette kan kanskje tyde på at inkluderingen ikke har lykkes i den grad som er ønskelig. Skolen en øvelse til å møte storsamfunnet, men har elevene med helhetlig spesialpedagogiske behov mulighet til å lykkes der med bakgrunn i hvordan nærskolen ruster/ forbereder de? Resultatene viser videre at spesialskolen har større forutsetning til å gi elevene en mulighet til å bli deltakere i storsamfunnet. Dewey (2000) viser til at hvis vi har et fastlagt siktemål så mister vi blikket for andre sider hos barnet, dersom styrkene hos barnet ikke passer til målet (se kapittel 3). Det er nettopp her en av forskjellene mellom skoletilbudene kommer til syne; spesialskolen har i større grad mulighet til å fremme elevenes individuelle styrker. Dette krever store ressurser, i form av økonomi og mennesker. Nærskolen har ikke denne muligheten i dag, ressursene er ikke til stede.

Hausstätter (2013) skriver:

Det er med andre ord en enorm avstand mellom politiske visjoner for skolen og de pedagogiske realitetene man står overfor når behovet for spesialundervisning skal håndteres. Avstanden mellom visjoner og realiteter er såpass stor at det er fristende å hevde at man her enten står overfor et reelt sammenbrudd i den ordinære opplæringen i Norge. Alternativt opererer man politisk med en visjon som helt har mistet sin kontakt med skolens virkelighet (s. 6).

Hausstatters oppfatning stemmer godt overens med erfaringen og opplevelsen til informantene i min undersøkelse. Resultatene bekrefter at det ikke er samsvar mellom elevenes behov og undervisningstilbudet de mottar ved nærskolen. Nærskolen har ikke mulighet/kapasitet, og ser også selv at de ikke holder mål.

Dette trekker oss videre til spørsmålet om enhetsskolen har mislykkes? Eriksen er en av de som undrer seg over dette. Eriksen (2013) hevder: "Alle ser det og alle vet det, men for å opprettholde systemet og følge opplæringslovens krav om enhet innenfor klassens rammer, later man som om de er inkludert." (s. 25). Resultatene i undersøkelsen viser nettopp dette. Enkelte av informantene viser til at skolen tilrettelegger slik at de ikke skal møte søksmål i fremtiden, men at tilbudet ikke er forsvarlig. Dette er en alvorlig situasjon, skolene kan ikke rope høyt om manglene i undervisningstilbudet de gir, det ville være det samme som å si at skolen ikke klarer å overholde opplæringsloven (se kapittel 2). Videre hevder Eriksen (2013) at fremveksten av alternative "spesialskoletilbud" (i denne avhandlingen kalt Alternative skoler) gir et bilde på at enhetsskolen ikke fungerer, noe som samsvarer godt med resultatene mine i forhold til at nærskolene opplever at de ikke klarer å gi elevene et godt nok skoletilbud.

For å belyse misforholdet mellom skoletilbud ved nærskolen og elevens behov, vil jeg vise til egen erfaring med disse elevene. Jeg har vært tett på enkeltelevers frustrasjon over å ikke mestre den ordinære ungdomsskolen. Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen er vanskeligere for disse elevene enn andre. Det er lovfestet at skolen skal gi spesialundervisning i henhold til elevens behov, samtidig som eleven skal ha et godt psykososialt miljø (se kapittel 3). Hvordan skal ungdomsskolen overholde dette når eleven blir fjernet fra klassen store deler av skolehverdagen?

Jeg opplever elevene med lettere psykisk utviklingshemming som den mest sårbare gruppen. Disse elevene vet de er annerledes, men ikke hva som er galt eller hva de skal endre. En elev som gikk i 8. klasse spurte meg en gang hvorfor ungdomsskolen var så vanskelig. Jeg prøvde så godt jeg kunne å forstå hva han mente. Var det *det* sosiale? Mente han fagene? Dette var en elev med lettere psykisk utviklingshemming som ikke hadde noen sosiale relasjoner til jevnaldrede eller kunne følge klassens faglige mål. Tårene rant nedover kinnene på eleven, han forstod ikke hvorfor det skulle være så vanskelig eller hvorfor han alltid måtte være alene med en lærer/assistent. Samtalen kan oppsummeres i at eleven følte ingen tilhørighet, ikke klare han å henge med på medelevenes sjargong, ikke fikk han lov til å delta i undervisningen med de andre. Min opplevelse er at det kan foreligge alle mulige krav og lover som sier at

skolen skal gi elevene et godt psykososialt- og fagligmiljø, men skolen har ikke mulighet til å følge opp fordi avstanden fra de andre elevene er for stor. Denne eleven hadde blitt en avviker i miniatyrsamfunnet (se kapittel 3).

Dette er bare et eksempel fra min hverdag fra skolen, men det samme skjer hvert år i overgangen mellom 7. og 8. trinn. Avstanden mellom elevene med helhetlig spesialpedagogiske behov og de andre øker. Barneskolen har den fordelen at disse elevene kan ha en sosialhverdag fordi de kan være sammen med yngre elever, en mulighet som forsvinner på ungdomsskolen. Det faglige vil alltid være en utfordring, men de har evnen til å kunne lære å mestre hverdagslivet. Gir nærskolen de *den* muligheten til disse elevene? Som resultatene viser er gjennomføringsevnen (se kapittel 5) til nærskolen lav, ressursene er ikke på plass. Hvordan skal elevene da klare seg? Forventningene til denne elevgruppen er lavere i nærskolen enn det elevene fortjener, spesialskolene som har deltatt i denne undersøkelsen har større gjennomføringsevne som gjør at de kan møte elevene på en bedre måte. Hva er galt med å benytte undervisningstilbud som **spesialskole** eller **Alternative skoler** dersom dette fører til en sannsynlighet for at elevene lykkes når de skal ut i samfunnet? Dette er spørsmål som bør stilles, og i større grad bør besvares når forskning i senere tid har vist at enhetsskolen strever med å tilpasse skoletilbudet.

Loven er klar, læreplanen er klar, men det hjelper ikke når kravene til spesialpedagogikken er uklare. Elevene har loven i hånd, men samtidig slites nærskolen mellom elevmassen og den enkelte elevs behov. Kan man da si at det er et grunnlag for en skole for alle? Jeg mener at det er forsvarlig å hevde, på bakgrunn undersøkelsens resultater og støttende forskning/teori, at inkluderingsprinsippet er strukket for langt. Det har blitt en politisk ideologi som mangler fotfeste i elevens og skolens hverdag. Spørsmålet om hvordan ”en skole for alle” skal organiseres har vært og vil alltid være sentralt. Skogen (2004) skriver: ” De endelige svarene vil vi aldri finne, men det fritar oss ikke for plikten til å vurdere og kritisere det bestående, og lete etter alternative løsninger.” (s. 175). Videre presiserer han at det vi vet er at vi ikke har den skolen vi ønsker i dag. ”utviklingen mot en slik skole forutsetter endringer av dagens praksis, altså innovasjoner” (Skogen, 2004, s.175). Eriksen (2013) støtter oppunder dette: ” Etter 40 år uten å lykkes bør enhetsskolens organisering tas opp til revisjon. Erfaringene viser at skolesystemet ikke klarer å møte mangfoldet og ulikhetene i elevgruppen på en forsvarlig måte.” (s. 22).

6.2 Spesialscole – vinn eller forsvinn?

Det koker ned til spørsmålet om det er behov for et skoletilbud utenfor nærskolen. ”Vinn eller forsvinn?” er kanskje et tabloid spørsmål, men det er et viktig spørsmål. Det politiske målet om en skole for alle samsvarer ikke med den praktiske skolehverdagen, som drøftet i foregående delkapittel. Så hvorfor er det en politisk enighet om at spesialtilbud skal fades ut. På den ene siden har spesialpedagogikken vært, og fortsetter å være, knyttet til en samfunns- og skolepolitisk drøm om å utvikle et samfunn med plass for alle (se kapittel 2). På den andre siden ser man at ”en skole for alle” i praksis har vansker med favne alle. Resultatene av undersøkelsen viser at elevene med helhetlig spesialpedagogiske behov ikke får det et skoletilbud som samsvarer med deres behov, hverken faglig eller sosialt i nærskolen. Jeg konkluderer på bakgrunn av resultatene at det er et følt behov, av informantene, for et skoletilbud utenfor nærskolen for enkelte elever med helhetlig spesialpedagogiske behov.

Som tidligere redegjort for viser GSI-tallene fra Utdanningsdirektoratet at det finnes elever som mottar et skoletilbud utenfor nærskolen, enten ved spesialscole eller spesialgruppe (se kapittel 2). Antallet elever som mottar et slikt skoletilbud har blitt redusert de senere årene, og enkelte stiller spørsmål rundt hvor mange elever som egentlig mottar et tilbud utenfor nærskolen (se kapittel 2). Det er dermed en usikkerhet rundt GSI-tallene. Jeg har tidligere kommentert dette kort (se kapittel 2), og vil tilføye at manipulering av data er en strategi som har blitt mye brukt i følge Hausstätter (2013). Videre fremsetter han muligheten for at manipulering av data kanskje kan være gjenopptatt som en følge av mediaoppslag (Hausstätter, 2013). Jeg hevder ikke tallene må være feil, slik som Jelstad og Holterman (2013) gjør (se kapittel 2), men jeg påpeker at man kan formulere seg på en slik måte at tallene sier mer om det man vil skal de skal enn slik virkeligheten er. ”Omfanget, og veksten, av spesialundervisning er politisk problematisk [...]”, skriver Hausstätter (2013, s. 5), og jeg må si meg enig med han i det.

Informantene med spesialgruppe ved sin skole uttrykker at den aktuelle kommunen ønsker å redusere/feide ut gruppene. Det samme signalet har spesialscolene fått. Det forekommer stadig en debatt rundt spesialscolene, men debatten forsvinner like raskt som den kom. Ved å se på resultatene av undersøkelsen, samt tidligere forskning, mener jeg at det er tydelig at man må åpne for debatt rundt behovet for alternativer utenfor nærskolen. For de elevene som ikke mestrer nærskolen kan det virke som om spesialscole og Alternative skoler er et alternativ

som kan være forskjellen på om de lykkes i samfunnet som voksne eller ikke. Med en politisk tanke som grunner i inkluderingsprinsippet er debatten rundt skoletilbud utenfor nærskolen på en måte som ”elefanten i rommet”. Alle ser at skoletilbudet for enkelte elever ikke er godt nok, men ingen tørr å snakke om det. Det er noe politisk ukorrekt ved det å snakke om alternativer til enhetsskolen. Samtidig kan det være på tide å gå inn i diskusjonen med tanke på de elevene som har lav grad av samsvar mellom skoletilbud og spesialpedagogiske behov, det kan jo hende at forandringer i skoletilbudet kan føre til at de, i større grad, kan bidra til samfunnet. For slik det er i dag er mennesket i seg selv den største ressursen samfunnet har (se kapittel 3), bør ikke elevene med helhetlig spesialpedagogiske behov anses som ressurser? Om de skal kunne få mulighet til det må de først få et skoletilbud som gir de mulighet til å bidra, i eller utenfor nærskolen. Hausstätter (2013) skriver: ”En moderne masseutdanning har derfor som mål at flest mulig elever skal lære mest mulig på kortest mulig tid – så billig som mulig.” (s. 4). For elevene denne avhandlingen omhandler passer dessverre ikke denne moderne masseutdannelsen. Som en av informantene uttrykte, krever disse elevene en egen progresjon og tilrettelegging på alle måter.

Et hovedmål for utdanning er å føre barnet inn til deltakelse i samfunnet (se kapittel 2 og 3). Innledningsvis i avhandlingen stilte jeg spørsmålet: Er skolen som institusjon beredt til å ta utdanne og sosialisere alle elever inn i samfunnet, uavhengig av spesialpedagogiske behov og sosiale utfordringer. Etter gjennomgang av undersøkelsens resultater konkluderer jeg med at nærskolen ikke har den muligheten, og spesialskolen har bedre forutsetninger, samtidig som dette avhenger av elevens behov. For å gi alle elever (uavhengig av spesialpedagogiske behov og sosiale utfordringer) mulighet til å delta i samfunnet, bør det vurderes om enhetsskolen og slik den er organisert i dag er tilstrekkelig egnet til å favne samtlige elever.

7 Avslutning

Formålet med undersøkelsen har vært å se nærmere på hvilke undervisningstilbud elever med helhetlig spesialpedagogiske behov mottar i skolen. Ut i fra undersøkelsens utvalg og resultater konkluderer jeg med at det kan virke noe tilfeldig hvilke tilbud nærskolen gir. Spesialskolen har noe bedre rammer for å tilrettelegge et undervisningstilbud som tar utgangspunkt i elevens behov for spesialundervisning.

Min hensikt med avhandlingen er ikke å ”kjøre en kampsak for spesialskoler”, hensikten har vært å belyse undervisningstilbudet elever med helhetlig spesialpedagogiske behov mottar i nærskolen eller ved spesialskolen. Med bakgrunn i undersøkelsen konkluderer jeg med at det er liten grad av sammenheng mellom skolens tilbud og elevenes behov for spesialundervisning i nærskolen. Når det gjelder spesialskolen så har skolene som har deltatt i undersøkelsen to vidt forskjellige elevgrupper å jobbe med. Ved den ene spesialskolen er det stor grad av sammenheng mellom skolens tilbud og elevenes behov. ”Vi jobber ut i fra elevens navle”, uttalte informant 3. Den andre spesialskolen strever med å gi elevene læringsutbytte, men det kan synes for meg som at det likevel er stor grad av sammenheng mellom skolens tilbud og elevenes behov. Dette mener jeg kan begrunnes i at disse elevene strever i så stor grad at om de skulle mottatt et tilbud ved nærskolen ville de møtt mer motstand, og ikke minst mindre kompetente voksenpersoner.

Skolen er, og skal være, en institusjon for alle, men det er på høy tid å vurdere om enkelte elever opplever nærskolen som et tilbud som dekker deres behov. Det er ulike tilbud, ulike elever og ulike behov. Politisk synes dette å gå i glemmeboka.

7.1 Studiens begrensninger

Ved å benytte intervju som datainnsamlingsmetode søker man å få tak i informantenes subjektive erfaringer eller opplevelser. Intervjuene har hatt som mål å få frem informantenes erfaring og opplevelse av spesialundervisning i skolen. Ved gjennomføringen av intervjuene har intervjuguiden jeg utarbeidet i forkant vært styrende. Målet for meg i utarbeidingen av intervjuguiden var å stille åpne spørsmål, og å ha oppfølgingsspørsmål av en mer konkret art. Likevel kan intervjuguiden ha vært styrende for hvilke erfaringer og opplevelser informantene har lagt frem.

Analyse og tolkning er delvis preget av min forståelse, jeg er har erfaring fra spesialundervisning i nærskolen og den har jeg med meg. Jeg har forsøkt etter beste evne å vise tydelig gjennom avhandlingen når det er mine meninger eller erfaringer, og hatt fokus på å ikke la mitt utgangspunkt være styrende for analysen eller tolkningen. Jeg forsøkte også å la være å snakke om mine erfaringer eller min tilknytning til temaet med informantene i forkant av intervjuene. Det har vært viktig for meg å møte informantenes uttalelser med åpent sinn. Ved tematisk analyse kan enkelte meninger eller synspunkter kan være utlatt. Det er mulig at informantens opplevelse er annerledes enn måten jeg har tolket funnene.

For å ivareta informantenes anonymitet har jeg tatt ulike vurderinger med tanke på innholdet i deres uttalelser. For eksempel har jeg utelatt stedsnavn eller begreper som ville oppgitt kommunen undersøkelsen er utført i. Jeg ser det som mitt ansvar å vurdere uttalelsene til informantene slik at de ikke kan spores tilbake til dem.

Undersøkelsen har et lite utvalg, ved et større utvalg ville det vært enklere å generalisere. Supplerende metoder kunne gitt et dypere og mer innsiktsfullt syn. For eksempel kunne skoleledere, lærere og elever vært inkludert.

7.2 Forslag til videre forskning

Elevgruppen som denne undersøkelsen omhandler, har i en lengre periode vært knyttet til segregerings-, integrerings- og inkluderingsproblematikk. Forskningen som er gjort på området har ført til at skolen har fått økte kunnskaper om disse elevene, og denne undersøkelsen viser samme tendenser som tidligere forskning; at elevene med helhetlig spesialpedagogiske behov ikke får et tilfredsstillende undervisningstilbud ved nærskolen. Undersøkelsen viser at elevene får et undervisningstilbud som er mer i samsvar med deres behov ved spesialskolen. Videre kan det være interessant å undersøke hvordan lærere erfarer å tilrettelegge for elever med helhetlig spesialpedagogiske behov i nærskolen og spesialskolen, og hvordan skolelederne stiller seg til bruken av ressurser som knytter seg til nærskolenes evne til å gi disse elevene en god spesialundervisning. I tillegg kan det være interessant å undersøke brukerperspektivet, hvordan elevene selv opplever sitt skoletilbud.

Debatten rundt hva som er rett for elever med helhetlig spesialpedagogiske behov er det politisknighet om, men virkeligheten ser ikke til å gå overens med tanken om at de alltid har det best i nærskolen. Det kan derfor være spennende å gjøre større undersøkelser knyttet til

bruken av spesialskole, og Alternative skoler som et alternativ utenfor nærskolen. Det er behov for forskning på hvordan elevene responderer på slike tilbud og om det gir dem større muligheter for å kunne delta i samfunnet som voksne.

Et av tilbudene utenfor nærskolen, som har kommet frem gjennom undersøkelsen er Alternative skoler. Et forslag til videre forskning jeg synes er meget aktuelt, er hvordan disse tilbudene er, og mer dybde om hvordan disse skolene drives og hvorfor elever søker plass ved skolene. Enkelte av informantene i min undersøkelse løfter disse skolene frem og er veldig fornøyd med undervisningstilbudet de gir, men det foreligger, så vidt meg bekjent lite norsk forskning på dette området/ skoletilbudet. Å rette forskningen mot hvilke skoletilbud som oppleves å være i samsvar med elevenes behov vil være av verdi, både fordi enhetsskolen ser ut til å ikke lykkes med å gi elever opplæring i henhold til deres behov, og fordi økt kompetanse om skoletilbudene kan bidra til at elever med helhetlig spesialpedagogiske behov kan få en større deltakelse i samfunnet.

Litteraturliste

Askildt, A. & Johnsen, B. H. (2004). Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag. I E. Befring & R. Tangen (Red.): *Spesialpedagogikk* (s.69-85). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. Hentet 05.10.2013, fra Regjeringen

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Beck, C.W. (2009): *Hypersosialisering*. Vallset: Opplanske forlag.

Becker, E. (1971). *The birth and death of meaning. An interdisciplinary perspective on the problem of man*. New York: The Free Press.

Befring, E. (2004a). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. (2004b). Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnæringsmåter. I E. Befring & R. Tangen (Red.): *Spesialpedagogikk* (s.45-68). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bjørneboe, J (2003). *Jonas*. Valdres: Pax Forlag.

Bostad, I. (2013). Spesialpedagogikk i praksis – et foreldreperspektiv. *Spesialpedagogikk 04/2013*, s. 4-9.

Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." - Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 15.10.2013, fra De nasjonale forskningsetiske komiteer [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Det kongelige kunnskapsdepartement (2011) *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld. nr. 18 (2010-2011). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Dewey, J. (1997): *Democracy and education*. New York: Free Press.

Dewey, J. (2000). Fortolkning av studier av barnet. I S. Vaage (Red.). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*. (På omslaget: Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk). Oslo: Abstrakt Forlag.

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. London: The Free Press.

Eriksen, E.M (2013). Har enhetsskolen misslykkes? *Spesialpedagogikk 01/2013*, s. 22-29.

Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler (2007). *Fellesorganisasjonen for Alternative Skoler*. Hentet 01.10.13, fra FAS
<http://www.minskole.no/minskole/fas/pilot.nsf/article/DA9850A93AA56001C12573A10061AE20?OpenDocument&u=Om%20FAS>

Foucault, M. (1977). *Overvåkning og straff. Det moderne fengselssystemets fremvekst*. Oslo: Gyldendal.

Hausstätter, R.S (2013). «20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk 06/2013*, s. 4-12.

Jelstad, J. & Holterman, S. (2013). Elevene som forsvant. *Utdanning 4. utgave*, s.12-19.

Kleven, A.K. (2011). Forskning og forskningsresultater. Kleven, A. K. (Red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s.9-26). Oslo: Unipub.

Karlsen, G. E. (2003). Enhetsskolen, styring og marked. I P. Østerud & J. Johnsen (Red.): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Opplanske bokforlag.

Kunnskapsdepartementet (2009). *Retten til læring (NOU 2009:18)*. Oslo: Departementets servicesenter Informasjonsforvaltningen.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer - en innføring*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport 9/2009 Elverum: Høgskolen i Hedemark.
- Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS (2013). *Krav til samtykke*. Hentet 01.10.13, fra NSD <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Opplæringslova (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 21.09.13, fra Lovdata <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html>.
- Postholm, M.B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seal, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Skogen, K. (2004). Spesialpedagogikken i et organisasjons- og innovasjonsperspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.): *Spesialpedagogikk* (s.175-194). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R (2004a). Introduksjon. Forståelsesmåter og hovedtemaer. I E. Befring & R. Tangen (Red.): *Spesialpedagogikk* (s.17-41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. (2004b). Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning. I E. Befring & R. Tangen (Red.): *Spesialpedagogikk* (s.121-141). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring - Prinsipper for opplæringen*. Hentet 01.10.13, fra Utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskole og videregående opplæring - Den generelle del av læreplanen*. Hentet 01.10.13, fra Utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2012). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) 2012/13*. Hentet 05.10.13, fra Utdanningsdirektoratet http://www.udir.no/Upload/Statistikk/GSI/GSI_2012_2013.pdf?epslanguage=no

Utdanningsforbundet (2010). *Spesialundervisning – tallenes tale* (temanotat 2/2010). Hentet 15.10.13, fra Utdanningsforbundet http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2010_02.pdf

Vedlegg I: Informasjonsskriv

Oslo, mars 2013

Informasjonsskriv angående mastergradsoppgave ved UIO

Jeg er masterstudent i pedagogikk allmenn studieretning ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er om det er behov for spesialskoler som et alternativ til nærskolen for barn med spesielle behov på ungdomstrinnet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervjuere sosiallærere på ungdomstrinnet. Spørsmålene vil dreie seg om tilbudet elever med spesialpedagogiske behov mottar i skolen. Videre vil jeg intervjuere foresatte som har erfaringer fra nærskolen og spesialskolen. 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 gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

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 92 23 62 26, eller sende en e-post til sigrun_houth@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Christian Watkin Beck ved institutt for pedagogisk forskningsinstitutt på telefonnummer 22 85 53 97.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Sigrun Houth

Vedlegg II: Samtykkeerklæring

Oslo, mars 2013

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg gir herved mitt samtykke til å bli intervjuet som en del av masteroppgaven:

Spesialskoler – vinn eller forsvinn?

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Jeg er kjent med at deltakelse i studien er frivillig, og at jeg har rett til å trekke meg når som helst.

Sted.....

Dato.....

Signatur.....

Tlf.nr.....

Vedlegg III: Intervjuguide

Intervjuguide

Presentere meg

Minne om anonymitetsbeskyttelse

- Svarene du gir er anonyme; ingen vil få vite hvem som har svart hva.
- Opptakene vil kun brukes av meg og vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet.

Minne om taushetsplikt

- Navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates ved omtale av barn og foreldre.

Innledning

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke opplæringstilbud det er for barn med spesielle behov på nærskolen og på spesialskole. Videre vil jeg sammenlikne tilbudene for å se om det er behov for spesialskoler som et alternativ for disse elevene. Hensikten med oppgaven er å kunne sammenlikne tilbudet nærskolen og spesialskolen kan gi disse elevene. Gjennom intervju med sosiallærere på de ulike skolene ønsker jeg å få informasjon om det spesialundervisningstilbudet på den enkelte skole og hvilke tanker de har rundt spesialskoler. Videre gjennom intervju med foresatte som har hatt barn på nærskole og spesialskole vil jeg få informasjon om hvordan det er å gå på nærskolen versus spesialskole når man har spesielle behov. Jeg har valgt å bruke ordet spesialskole ettersom Utdanningsdirektoratet selv opererer med dette begrepet. Dersom du har spørsmål eller kommentarer underveis er det fint om du sier i fra.

*Intervjuguiden benyttes på begge gruppene med noen revideringer. Foresatte stilles ikke spørsmål merket med *.*

BAKRUNNSINFORMASJON

Kjønn:

Utdanning/barnets vanske:

Hvor stort tilretteleggingsbehov (antall timer):

Klassetrinn på skolen/barnet:

ERFARINGER MED SPESIALUNDERVISNING

Hvilken erfaring har du med barn med spesielle behov? Underviser du dem, eller har gjort?

Foresatte: Hvilken erfaring har dere gjort dere ved å ha et barn med spesielle behov i skolesystemet? Hva fikk dere til å velge spesialskole fremfor nærskolen? Var det et lett valg?

Forskning viser at spesialundervisning i skolen gir lite utbytte for elevens faglige og sosiale mestring. Hvilke tanker har du rundt det spesialpedagogiske tilbudet på din skole?

Positivt/negativt?

Foresatte: Hvilke tanker har du rundt det spesialpedagogiske tilbudet ditt barn mottar i dag? Nærskole/spesialskole? Positivt/ negativt?

Hvilke fordeler/ulemper ser du ved det spesialpedagogiske tilbudet ved din skole for elever med svært store spesialpedagogiske behov?

Foresatte: Hvilke fordeler/ulemper ser du ved det spesialpedagogiske tilbudet ditt barn har mottatt/mottar i skolen?

Bør noe endres for å forbedre tilbudet synes du?

PRAKTISK GJENNOMFØRING

Hvem gjennomfører spesialundervisningen hos dere?

Oppfølgingsspørsmål: Hvilke forutsetninger vil du si skolen har til å gjennomføre en tilfredsstillende spesialundervisning til alle elever? Er det spesialpedagoger som utfører spesialundervisningen hos dere?

Foresatte: Hvilke kompetanse har dere opplevd at skolen har i forhold til å gjennomføre spesialundervisningen for deres barn? Er det spesialpedagoger som har gitt undervisningen? Forskjell på nærskolen og spesialskolen?

Er det noen organisatoriske, økonomiske eller andre barrierer knyttet til gjennomføringen av spesialundervisningen ved skolen? F.eks tenker jeg på for store grupper, elever satt i grupper som ikke har samme behov osv.

Foresatte: Har dere opplevd at skolen har hatt organisatoriske, økonomiske eller andre barrierer knyttet til deres barn? F.eks tenker jeg på for store grupper, elever satt i grupper som ikke har samme behov osv.

Hvor mange elever mottar spesialundervisning på deres skole i dag (aldersgruppe, diagnose/vanske, klasse/gruppe)? *

Oppfølgingsspørsmål til nærskole: Er det noen av disse elevene som dere har forsøkt å søke inn på spesialskole det siste året?

Har dere noen elever på spesialskole dette skoleåret? Eller benytter dere andre løsninger – evt. hvilke?*

Hvilke fag er det elevene mottar spesialundervisning, hva er det minste og det største timeantallet på skolen?

Foresatte: Hvilke fag får barnet ditt spesialundervisning i, hvor mange timer og i hvor lang tid har han/hun mottatt det?

Opplever dere at elevene får utbytte av spesialundervisningen faglig?

Oppfølgingsspørsmål: Kan du gi meg eksempler på dette?

Foresatte: Opplever dere at barnet deres får utbytte av spesialundervisningen faglig? Kan dere si noe om på hvilken måte?

Hva tenker du om denne måten skolen gjennomfører spesialundervisning på?

Oppfølgingsspørsmål til nærskole: Hvordan tilrettelegges det for elever med svært store behov som ikke kan følge vanlig klasse? Hva tenker du om dette?

Mener du at spesialundervisning på din skole gir større grad av: a) faglig mestring
b) sosial mestring?

Hvorfor/Hvorfor ikke?

Foresatte: Mener du at spesialundervisningen på spesialscole/nærskole gir større grad av: a) faglig mestring?
b) sosial mestring?

Har tilbudet noen sosialkonsekvens for elevene- inkludering – segregering?

Oppfølgingsspørsmål til nærskolen: Hva skjer med de elevene som ikke mestrer å være i en klasse?

Foresatte: Har tilbudet hatt noen sosialkonsekvens for barnet deres – inkludering segregering?

SPECIALSKOLER

I hvilke tilfeller tenker du at det er viktig/riktig med bruk av spesialschooler? Kan du gi meg et eksempel på det?

Utdanningsdirektoreatet uttaler i et intervju med bladet Utdanning at 4018 elever segregeres ut i spesialavdelinger (dvs. spesialgrupper og spesialschooler) høsten 2012 i Norge. Det er i så fall tusen færre elever enn i fjor. Siden tidlig 1990-tallet har det vært en systematisk nedbygging av spesialschooler, hvilke konsekvenser tenker du det har positivt/negativt?

Hvorfor? Hva tenker du rundt dette, er det behov for spesialschooler som en del av skoletilbudet?

Hvilke tanker gjør du deg rundt denne nedgangen i antall elever som får opplæringstilbud på spesialschooler?

Oppfølgingsspørsmål til nærskolen: Har nærskolen forutsetninger til å gi elever med store vansker en god nok spesialundervisning? Opplevs det som om det er nok plasser på spesialskoler i dag?

Har du noen tanker om hvorfor enkelte spesialskoler består?

Burde alle elever få et opplæringstilbud på nærskolen i stede, uansett behov?

Hva opplevs som fordeler og ulemper ved bruk av spesialskoler?

Spesialskoler blir ofte snakket om som et segregerende/lite inkluderende tilbud, hvilke erfaring har du ang. dette?

Hvordan tenker du at nærskolen skal gi denne elevgruppen et godt utbytte faglig og sosialt hvis det blir enda færre/ingen elevplasser på spesialskole?

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har antall elever med spesialundervisning økt kraftig. Thomas Nordahl hevder at mer individualisert og målorientert undervisning som kan ha bidratt til at flere elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen.

Hvilke tanker gjør du deg i forhold til at det har blitt en økning i spesialundervisning etter innføringen Kunnskapsløftet?

Oppfølgingsspørsmål nærskolen: Har du merket noen økning i antall elever som har krav på spesialundervisning på din skole etter innføringen av Kunnskapsløftet? Hvilke konsekvenser ser du at dette har for kvaliteten på spesialundervisningen? Er det mest økning hos elever med moderate vansker?

Nå har jeg pekt på at antallet spesialskoleplasser går ned og antall elever med spesialundervisning øker. Hvilke konsekvenser vil du si dette har praktisk for elevene som har spesielle behov?

AVSLUTNING

Er det noe mer du ønsker å ta opp før vi gir oss?

Ønsker du å lese igjennom transkriberingene?

Vedlegg IV: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Christian W. Beck
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 20.03.2013

Vår ref:33710 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33710	<i>Spesialskoler- vinn eller forsvinn?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christian W. Beck</i>
<i>Student</i>	<i>Sigrun Houth</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sigrun Houth, Karl Staaffsvei 32, 0665 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33710

Personvernombudet legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever gjennom intervjuer med sosiallærere, og at taushetsplikten ikke er til hinder.

Prosjektet skal avsluttes 01.03.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.