



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for pedagogikk - Lillehammer

«Vi og dem»

Om skolefellesskapets innenforskap og
utenforskap

Masteroppgave i pedagogikk
Mari Stenseth Dølven

Vår 2019

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt på hvilken måte elever med funksjonsnedsettelse er sosialt integrert i skolens fellesskap, og reflektert over hvordan våre holdninger påvirkes av dette. Mitt forskningsmateriale er fortellinger jeg har skrevet på bakgrunn av erfaringer fra et langt liv som lærer i skolen. Jeg har valgt en narrativ kvalitativ metodisk tilnærming, der jeg analyserer og reflekterer rundt disse fortellingene. Deretter har jeg presentert fortellingene i form av en forestilling for en fokusgruppe med medlemmer fra et bredt pedagogisk praksisfelt, primært for å undersøke om fortellingenes innhold var gjenkjennbart, men også for å bringe nye perspektiver inn i forskningen.

For å forstå bakgrunnen for våre holdninger har jeg satt det hele i et historisk perspektiv. Jeg har tatt for meg språk og aktuelle begreper, og sett på hvordan disse oppstår og brukes, på bakgrunn av kulturelle, samfunnsmessige, politiske, økonomiske og kunnskapsmessige endringer, og hvordan vi har skapt vår virkelighet og formet vårt språk, begreper og holdninger på bakgrunn av dette.

Jeg har tatt for meg gjeldende lover og forskrifter som bekrefter enhetsskolen som en skole som skal inkludere alle barn, og sett dette opp mot gjeldende forskning i feltet. Jeg har sett på forskning som spesielt har undersøkt hvordan forhold legges til rette for sosial integrasjon for elever med funksjonsnedsettelse og hvordan den pedagogiske praksis organiseres for denne gruppen elever. Jeg har også sett på hvorfor det velges segregerte løsninger for disse elevene i dagens skole.

Jeg har valgt å se forskningen i lys av teori om anerkjennelsens betydning for et inkluderende fellesskap. Jeg har på bakgrunn av Poul Natorps aksiom om at «mennesket blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet» gitt en teoretisk begrunnelse for betydningen av å gi alle medlemmer av skolens fellesskap en dannelse til ansvarlige, anerkjennende inkluderende samfunnsborgere. Deretter har jeg satt søkelyset på dagens skolefellesskap, og reflektert over hvilke rammebetingelser det anerkjennende mangfoldige fellesskapet har i dag.

Mine funn samsvarer godt med annen forskning i feltet, og det kan synes som om skolens organisering og praksis i stor grad opprettholder et «utenforskap» for

denne gruppen elever. Det fremkommer ikke av forskningen at det stilles noen forventninger til de øvrige elevene i skolen om at de skal føle noen form for ansvarlighet når det gjelder deltagelse i forhold til sine medelever som er «annerledes». Det kan synes som om denne gruppen elever tidvis er segregert og lite synlige i det store skole-felleskapet. «Annerledesbarna» assosieres gjerne med at de er en ensartet gruppe i skolen, uavhengig av diagnose, og grupperes tidvis organisatorisk som en ensartet gruppe.

Det er, slik jeg ser det, gjennomgående en tydelig «Vi og Dem» tenkning som formidles. Det kan synes som om det ikke alltid er noen bevisst praksis for at skolen skal være en inkluderende skole for det anerkjennende mangfoldige fellesskapet, og jeg stiller spørsmål ved på hvilken måte våre holdninger, vårt språk og våre begreper påvirkes av dette.

Jeg stiller spørsmål ved kvaliteten på fellesskapene i dagens skole og hvor sterkt inkluderingsideologien står. Et premiss for en anerkjennende inkluderende skole for alle må være at skolen vektlegger dannelse av alle elever til ansvarlige inkluderende deltagere i skolens fellesskap.

Min konklusjon blir derfor at vi trenger er skole med en klar sosial-pedagogisk forankring som sikrer at barna dannes til å bli inkluderende anerkjennende mennesker i et mangfoldig skole-fellesskap.

*«Vondt er av alle andre
bli trakka på og trengd,
Men vondare å veta
at du er utestengd.*

*Det er så mangt i livet
du ventar deg og vil
Men meir enn det å vera,
er det å høyre til»*

Jan- Magnus Bruheim (1982)

Takk

Til min veileder Lene Nyhus for at dette prosjektet i det hele tatt ble satt i gang, og for at hun inspirerte meg til å bruke mine egne fortellinger som forskningsmateriale. Takk for all hjelp og støtte på veien fra start til mål.

Takk

Til min mor og mormor som lærte meg om takknemligheten og betydningen av ansvarligheten og omsorgen for fellesskapet jeg ble født inn i.

Takk

For at jeg i 22 år fikk være mor til Tale Ragnhild, som gjorde meg oppmerksom på anerkjennelsen, krenkelsen og diagnose-hysteriet.

Takk

Til pianist Arnhild Vik, for samarbeidet rundt forestillingen basert på mine fortellinger, og til deltakerne i fokusgruppa, som gav meg nyttige innspill.

Takk

Til Ola, som bærer over med meg uansett hvordan dagen og humøret har vært.

Lillehammer, 10. januar 2019

Mari Stenseth Dølven

INNHold

1	<i>Innledning med problemstilling og forskningsspørsmål</i>	1
2	<i>Fortellingene i poetisk form er «anslaget»</i>	2
3	<i>Språket og begrepene. Noen dilemmaer</i>	3
3.1	<i>Funksjonshemming</i>	10
3.2	<i>Integrering og inkludering</i>	11
3.3	<i>Felleskap, innenforskap, utenforskap</i>	13
3.4	<i>Holdninger</i>	13
4	<i>En historisk reise</i>	15
5	<i>Ideal og virkelighet</i>	24
5.1	<i>Verdigrunnlag og rettigheter</i>	24
5.2	<i>Hva skjer i praksis?</i>	26
5.2.1	<i>Organisering og pedagogisk praksis i skolene</i>	28
5.2.2	<i>Sosial deltakelse i vanlig klasse ved nærskolen</i>	31
5.2.3	<i>Spesialklasser og «forsterkede enheter»</i>	33
5.2.4	<i>Oppsummering</i>	35
6	<i>Mine teoretiske briller</i>	38
6.1	<i>«Vet du hvem jeg er»? Med et teoretisk blikk på anerkjennelsens betydning for et inkluderende fellesskap</i>	38
6.1.1	<i>Krenkelser</i>	42
6.2	<i>Dannelse</i>	43
6.3	<i>Fellesskapet</i>	45
6.3.1	<i>Om å bli menneske gjennom det menneskelige fellesskapet</i>	45
6.3.2	<i>Rammer for fellesskap</i>	47

7	Metode	50
7.1	<i>Fortellingen som metode</i>	50
7.2	<i>Forestilling med tilhørende fokusgruppe-intervju som metode</i>	52
8	Analyse og refleksjon rundt fortellingene	56
8.1	<i>Fortellingene. Analyse og refleksjon</i>	57
8.1.1	<i>Resultater av analysen. Noen felles trekk</i>	72
8.2	<i>Fokusgruppe-intervjuet. Analyse og refleksjon</i>	75
8.2.1	<i>Var tekstene gjenkjennbare?</i>	76
8.2.2	<i>Om å bli berørt over krenkelsen og flere historier om krenkelse</i>	77
8.2.3	<i>Frykten for det som er annerledes</i>	78
8.2.4	<i>Anerkjennelsen av mennesket bak diagnosen</i>	79
8.2.5	<i>«Vi trenger en annen innfallsvinkel»</i>	80
8.2.6	<i>Oppsummerende drøfting rundt resultater fra fokusgruppe intervjuet</i>	81
8.2.7	<i>Noen kritiske betraktninger til fokusgruppe-intervjuet</i>	82
9	Avsluttende drøfting	84
9.1	<i>Vi og dem</i>	84
9.2	<i>Hvorfor opprettholder vi utenforskapet?</i>	86
9.3	<i>Den menneskelige kompetansen</i>	88
9.4	<i>Dannelse i et anerkjennende fellesskap der mangfoldet er et premiss</i>	90
10	Konklusjon	92
	Referanseliste	94
	Vedlegg 1 -Tekster	

1 Innledning med problemstilling og forskningsspørsmål

Skolen har i mer enn tretti år vært min arbeidsplass, og jeg har i løpet av disse årene vært vitne til hvordan skolen med dens innhold og arbeidsmåter endres i takt med at politiske, økonomiske og øvrige samfunnsmessige forhold endres. Jeg har også erfart hvordan våre holdninger og tenkemåter endres som en følge av dette. Jeg har som lærer sett det som min aller viktigste oppgave å danne elevene til «gangs mennesker», slik at de er godt rustet til å ta hånd om de utfordringer de møter i det samfunnet de senere skal være med å forvalte. Skolen og klassen blir derfor, slik jeg ser det, en arena der barn må trenes i å forholde seg til det mangfoldige samfunnet som møter dem senere i livet.

I Norge har vi en skole som i prinsippet skal gi rom for absolutt alle barn. I Lillehammerskolen, som er min arbeidsplass, heter det at det skal være «rom for alle og blikk for den enkelte». Dette vil innebære, slik jeg ser det, at alle barn skal kjenne seg sett, og oppleve at de hører til i det skolefellesskapet ved den skolen de sokner til. Skolen skal være et godt sted der man kjenner seg anerkjent og der man kan mestre utfra sitt nivå i samspill med andre barn, og skolen blir således et sted for det inkluderende mangfoldige fellesskapet.

Med Kunnskapsløftet fra 2006 ble fellesskapsretorikken kraftig dempet i norsk skole, hevder Gun Imsen (2011, s.12). Imsen viser til Lars Løvlie, som mener at vi er i ferd med å utvikle en «ny-individualisme» i skole og samfunn, der det handler om å maksimere eget utbytte uten noen plagsom moralfilosofi (Imsen 2011, s.13). Dette har, slik jeg har erfart, også satt sitt preg på skolens organisering og praksis. Min erfaring er at fellesskapet lider under denne individfokuserende tenkningen på nær sagt alle områder i samfunnet, og at dette fort vil kunne sette fellesskapsdimensjonen og sosial læring i samspill til side, til tross for at lovverket pålegger oss disse hensyn. Imsen hevder at «limet» i samfunnet er svekket, og hun roper et varsko med tanke på nettopp dette (Imsen 2011). Vi har, slik jeg erfarer det, i dag fått en dreining i retning av en mer differensiert skolestruktur basert på evner og interesser hos den enkelte, og konkurranse-aspektet har også satt sitt preg på skolens prioriteringer og praksis.

Som lærer for de barna som «ikke hører innunder normalområdet» har jeg merket at denne dreiningen fra et mer fellesskapsfokus til individfokus i skolen også har påvirket holdninger og valg med tanke på hvordan man plasserer disse elevene inn i vårt såkalte «inkluderende skolefellesskap». Til tross for at spesialskolene for lengst skal være avviklet, kan det nå synes som om mange i dag ønsker spesialenheter i en eller annen form tilbake. Og det viser seg også at spesialenhetene er på full fart tilbake i vårt samfunn. (Bachmann og Haug 2006, s.92).

I denne oppgaven setter jeg som et premiss nødvendigheten av det anerkjennende inkluderende fellesskapet som selve fundamentet for alle elevers dannelse. Min påstand er at dersom vi ikke lykkes med å etablere dette fellesskapet i skolen, vil vi heller aldri unngå at mobbing og krenkelser er en del av manges hverdag.

Jeg er opptatt av hvordan skolens organisering og praksis legger til rette for dette, og hvordan det influerer på våre holdninger og hva disse holdningene har å si for kvaliteten på skolens fellesskap. Jeg vil studere hvorvidt de handlinger som utøves i form av organisering og praksis, påvirker og opprettholder holdninger til den elevgruppen som faller utenfor det såkalte «normalområdet», da det er en alminnelig erkjennelse at skolen og barnehagen har sterk innflytelse på de holdninger den enkelte går ut i livet med. Dette vil på sikt danne grunnlag for de innstillinger den enkelte får til samfunnsoppgaver og til sine medmennesker (Briseid 2006, s.27). Menneskeverdet og respekten for medmenneskets integritet er selve den verdimeslige kjernen i vår kulturarv, hevder han, det er ikke knyttet opp mot prestasjoner, miljø eller opphav, men hvert enkelt menneske har sin verdi, simpelthen fordi det er et menneske.

I oppgaven forsøker jeg å sette søkelyset på «utenforskapet» i skolefellesskapet og vilkårene for aktiv deltakelse og synlig tilstedeværelse for absolutt alle barn av dette fellesskapet. Jeg studerer hvordan forholdene er lagt til rette, og stiller spørsmål ved hvilke konsekvenser opprettholdelsen av «utenforskapet» vil kunne ha for holdningene til skolefellesskapet og dets medlemmer. Jeg spør hva det er som læres i det som gjøres i skolen, og ønsker å fokusere på om det vi sier og gjør vil influere på de holdninger som dannes i skolen.

Jeg støtter meg til Paul Natorps teori i denne oppgaven, og hans aksiom, som sier at «Mennesket blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet» Jeg vil, på bakgrunn av hans teori, drøfte det anerkjennende inkluderende fellesskapets betydning for dannelsen. For vi kan ikke velge bort det inkluderende fellesskapet, da det vil være å bryte med våre humanistiske grunnverdier. Jeg har valgt å formulere min problemstilling på følgende måte:

Hva læres gjennom opprettholdelsen av utenforskapet i skolefellesskapet, og hvorfor opprettholder vi det?

Jeg tar for meg elever med funksjonsnedsettelse og reflekterer over hvordan en praksis med «utenforskap» for denne gruppen vil kunne virke inn på elevenes holdninger til hverandre i dette skolefellesskapet.

Forskningsspørsmålene vil være:

-På hvilken måte er forholdene lagt til rette for at disse elevene sikres deltagelse i det sosiale fellesskapet i skolen?

-På hvilken måte er de synlig tilstede i dette fellesskapet?

-På hvilken måte gis det rom for at disse elevene er aktivt deltagende som medlemmer av dette fellesskapet?

-Hva er det som læres i det som sies og gjøres?

Jeg vil studere dette med utgangspunkt i hvordan jeg som erfaren lærer opplever at det er. Slik sett inntar jeg ikke direkte barn med funksjonsnedsettelse og deres foreldre sin posisjon. Men jeg viser i oppgaven til forskning som bringer frem foreldresynspunkter og foreldrenes valg, når det gjelder skole for deres barn. Jeg baserer min forskning på fortellinger som jeg har skrevet ut fra min posisjon som lærer og spesialpedagog i skolen. Jeg ønsker, ved en kvalitativ narrativ tilnærming å gi dette fenomenet nyanserte beskrivelser, for om mulig å bringe frem ny kunnskap og forståelse rundt dette fenomenet. Jeg vil avgrense tematikken til å gjelde elever med ulike typer og grader av funksjonsnedsettelse. Ifølge norsk lov skal denne gruppen også oppleve at de er en del av det store fellesskapet, med samme rettigheter til aktivt å delta og ytre seg i nærskolen sin.

For å komme nærmere svaret på mine spørsmål vil jeg som forskningsmateriale bruke små korte fortellinger som jeg har forfattet på bakgrunn av mine erfaringer og observasjoner gjennom et langt liv som lærer i skolen. Dette vil jeg utdype og begrunne i kapittel to. I kapittel tre har jeg gjort rede for noen begreper som er sentrale for oppgaven.

I kapittel fire har jeg trukket noen historiske linjer for om bedre å forstå bakgrunnen for våre holdninger og hvordan de har kommet til oss, da jeg mener at den praksis som føres i skolen alltid vil henge sammen med sosiale, kulturelle, historiske, politiske og økonomiske forhold i tiden. Dette har jeg også forsøkt å gjøre ved å innlede kapitlet med tre av mine fortellinger, for at leseren kan komme nærmere selve opplevelsen av hvordan disse skiftende samfunnsforholdene har influert på våre holdninger, og hvordan vi har plassert «annerledesbarna» inn i vårt fellesskap gjennom tidene.

I kapittel fem tar jeg for meg verdigrunnlaget og rettighetene til barn med funksjonsnedsettelse, og ser dette opp mot annen forskning som dokumenterer hva som faktisk gjøres i praksis i skolen. I teoridelen i kapittel seks har jeg valgt å se denne tematikken i lys av teori om anerkjennelse, krenkelse, (her definert som fravær av anerkjennelse), dannelse, og sist, men ikke minst, fellesskapets betydning for dannelsen av det inkluderende, anerkjennende individet. Jeg vil også i denne delen gi en beskrivelse av skolen som arena for dannelse slik den er organisert i dag.

I kapittel syv beskrives metoden, som er en kvalitativ narrativ metode. Den metodiske fremgangsmåten er todelt. Det ene er en analyse av mine fortellinger på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Den andre delen er et fokusgruppe-intervju, der innledningen var en forestilling jeg laget basert på fortellingene fra det samme materialet som i analysen. Fokusgruppe-intervjuet har primært til hensikt å undersøke om mitt materiale er gjenkjennbart for andre og å bringe nye perspektiver inn i forskningen. Jeg har i forskningsdelen hovedsakelig konsentrert meg om å belyse sosial integrasjon i skolen, og sett bort fra samfunnsliv for øvrig, som fritid, hjemmeforhold o.l. Når jeg velger å ta for meg sosial integrasjon i skolen, er dette fordi hele min oppgave og mitt forskningsmateriale; historiene, i vesentlig grad har sitt utspring i levd liv som lærer i skolen.

I analysedelen i kapittel åtte presenteres først hver av de syv fortellingene med tilhørende analyse, kommentarer og refleksjon med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Ved å analysere disse fortellingene ønsker jeg å forsøke å komme nærmere den medlæring som kan foregå utenfor vår bevisste oppmerksomhet. Deretter følger en sammenfatning av resultatene hvor jeg har forsøkt å peke på noen felles trekk ved disse elevenes plass i skolefellesskapet. Så beskrives gjennomføringen av fokusgruppe-intervjuet, som ble innledet med en forestilling basert på de samme fortellingene. Resultatene av fokusgruppe-intervjuet vil deretter presenteres punktvis i påfølgende korte avsnitt.

I kapittel ni følger en avsluttende drøfting, der jeg reflekterer rundt oppgavens problemstilling i lys av de samfunnsmessige, økonomiske, ideologiske og politiske prioriteringer vi gjør i dag, og setter dette opp mot mitt premiss om det anerkjennende inkluderende mangfoldige fellesskapet som betingelse for ethvert barns dannelse til inkluderende samfunnsborgere.

Fortellingene i sin helhet ligger som vedlegg til oppgaven.

2 Fortellingene i poetisk form er «anslaget»

Jeg har arbeidet mange år i skolen og gjort meg mange tanker og observasjoner. Som medlem av det store samfunnet har jeg til tider undret meg over hvorfor vi må ha et «klassesamfunn» i ordets videste forstand, og hvorfor vi tilsynelatende er så sikre på at vi må deles inn i klasser og grupper utfra nivå eller diagnose? Kan vi ikke da stå i fare for å miste blikket for de helt spesielle styrkene og ressursene hos hver enkelt? I mitt arbeide med elever med såkalte «spesielle behov» gikk det klarere og klarere opp for meg at disse elevene hadde så utrolig mye å lære meg, og at jeg ved å være så heldig å lære dem å kjenne, utviklet meg som menneske. Til tross for at det skal være rom for alle disse elevene i vanlig skole, så var det lite fokus på dette; nemlig: Hvilken *ressurs* det er for alle oss andre at vi har en skole som rommer absolutt alle barn.

Jeg erfarte at de barna som var annerledes på en eller annen måte tilhørte et helt annet miljø enn klassens, et miljø av spesialpedagoger, vernepleiere og assistenter, og at de andre lærerne ved skolen i liten grad var involverte i disse elevene. Det var slik det tilsynelatende skulle være, og mitt inntrykk var at det var lite diskusjon rundt dette rundt på skolene. Som regel handlet det om å finne praktiske løsninger og felles løsninger kun for de med spesielle behov, fordi det syntes som om at det var en uuttalt forståelse om at det var «best for dem.» Argumentasjonen kunne da være at «like barn leker best.» eller at «Det er best å være sammen med likesinnede».

Man følte gjerne at man hadde lyktes dersom man greide å samle elever med såkalte «spesielle behov» og funksjonsnedsettelse i «musikk-grupper», «sansemotorikk-grupper» eller «kjøkkengrupper» på en skole, kanskje uten å tenke over at disse gruppene hadde elever med svært ulike utfordringer og ulike interesser og behov. Det eneste de hadde felles var at de ikke kom innunder kategorien «innenfor normal-området». På denne måter erfarte jeg hvor ensomme disse barna ble i det *store* skolefellesskapet. Jeg erfarte hvordan de «normale» elevene vokste fra «annerledes-elevene» i ordets doble forstand, også fordi de i større eller mindre grad ikke fikk anledning til å lære «annerledeselevene» å kjenne. Derfor ble det mer og mer kunstig og fremmed de gangene jeg forsøkte meg på å integrere elevene med «spesielle behov» i klassene. Det kunne for meg

synes som om at dette heller ikke var så viktig, og at andre hensyn i klassen ofte måtte gå foran. Man kunne få inntrykk av at det var en mer-belastning å ha elever med «spesielle behov» i klassen, selv om det utløste ekstra lærer eller assistent. Ofte kunne elever være fysisk integrerte i rommet, gjerne gjemt bak et skjermbrett sammen med en assistent eller spesialpedagog, men helst med sitt eget tilpassede opplegg, som sjelden hadde noe med klassens opplegg å gjøre.

Sammen med disse elevene kjente jeg på en ensomhet. Ettersom årene gikk, begynte små oppdiktede fortellinger å feste seg til notatblokka mi og tydeliggjøre det jeg holdt på med. Det var noe som skurret. Som spesialpedagog hadde jeg innsyn i et lite fellesskap i det store fellesskapet på skolen. Det ble feil for meg å lede slike «spesial-grupper for funksjonshemmede», og det gikk mer og mer tydelig opp for meg at dersom skolen skulle lære alle barna å forholde seg til mangfoldet i verden, måtte vi gi dem sjansen og gjøre dem trygge på dette mangfoldet. Derfor måtte vi begynne å se på elever med såkalte «spesielle behov» som en ressurs for det store skolefellesskapet, gjøre dem mer synlige og gi dem en tydelig stemme. Vi måtte la de andre barna lære dem å kjenne som medmennesker med unike ressurser som trengs i vårt fellesskap. Vi måtte lære de såkalt «normale» elevene at disse barna også angår dem. Men slik var det ikke i min skole-hverdag. Det var utopi og ønsketenkning som ikke var forankret i virkeligheten.

Så kom fortellingene, og de er selve «anslaget» til denne oppgaven. Hvorfor ble de skrevet? Hvor kom de fra? De bare *måtte* skrives. De er mine historier basert på mine opplevelser, med *min* forståelseshorisont som bakteppe. En fortelling, sier Halvorsen, er en fornemmelse, en opplevelse eller erfaring, som kommer til uttrykk. Vi forteller for å forstå oss selv og verden (Halvorsen 2006, s.13). Mine erfaringer har sagt noe til meg, sterke inntrykk, som måtte gis et uttrykk. Jeg har intuitivt skapt dem for kanskje bedre å forstå og forklare egne følelser og opplevelser. Likevel har de relevans, fordi jeg mener og tror at dette vil være gjenkjennelig, og ved å dele disse fortellingene vil jeg også kunne åpne opp for andres fortellinger.

Thagaard påpeker at en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger i forskning er at vi oppnår en størst mulig forståelse av sosiale fenomener, og at analyser av

verbale og visuelle uttrykksformer i den forbindelse blir mer og mer utbredt (Thagaard 2018, s.11). Jeg har valgt å bruke fortellingene i forskningen fordi jeg mener og tror at et kunst-uttrykk, som en fortelling, aktiverer flere sider hos mottakeren, og at det forhåpentligvis vil åpne opp og gi nye perspektiver rundt dette fenomenet. Dette vil jeg drøfte nærmere i metoddelen.

Fortellingene kom først. Og da de var festet til papiret, fikk jeg en utvidet forståelse. Jeg begynte å tenke nye tanker, reflektere. Det er derfor de her i denne oppgaven er utgangspunktet for mitt forsøk på å belyse min problemstilling. Jeg har et håp om at de kan hjelpe meg og andre til en utvidet forståelse. Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt må derfor bli en forstående tilnærming, der jeg gjennom å fortelle prøver å bringe leseren nærmere både en forståelse og en forklaring på hvorfor det er slik som det er. Det er kulturen vi lever i som definerer verden for oss, og fortolkningen av denne kulturelle virkeligheten er menneskeskapt. Den er hele tiden i utvikling og forandring, og det er menneskene som er en del av denne virkeligheten som i stor grad bidrar til denne forandringen. Jeg prøver gjennom fortellingene å beskrive praksis slik den fortøner seg, sett med mine fortolkningsbriller. Fortolkningen min er således del av disse fortellingene, men denne forståelsen kan jeg formidle til andre, for om mulig å utdype forståelsen av fenomenet jeg belyser (Thomassen 2017, s.178).

3 Språket og begrepene. Noen dilemmaer

Språket danner en ramme for hvordan vi snakker om ting og bunner i gammel kunnskap, erfaring og tradisjon i de kulturelle, samfunnsmessige forhold som språket vokser frem i. Det blir således et redskap for å beskrivelse og forklare med ord vår opplevelse og forståelse av virkeligheten. Språket konstrueres etter hvert som samfunnet og samfunnskonstruksjonene endrer seg, og vi får kontinuerlig behov for nytt språk og nye begreper. På samme tid kan vi si at hele vårt velferdssystem og deres utdanninger er bygd opp på bakgrunn av en kategoriserende tenkning (Halvorsen 2009, s.75), og slik jeg ser det, vil språket også avledes fra denne tenkningen.

Når jeg nå skal gå i gang med denne oppgaven, støter jeg umiddelbart på et problem; språket. Jeg savner et presist språk som gjenspeiler en anerkjennende grunnholdning. Jeg mangler et språk som kan beskrive denne tematikken, uten at språket står i fare for å virke segregerende eller krenkende. Språket blir til i praktisk bruk over tid, og vi tenker kanskje derfor ikke så mye over det til daglig. Det første som da slår meg, er at det i mitt arbeide med denne tematikken i skolen henger mye gammelt språk igjen fra en tid da vi hadde institusjoner og segregerte løsninger for de som ikke var «innenfor normalområdet». Det etablerte språket blir derfor til hinder når jeg vil snakke om en skole for alle, der ingen skal oppleve seg utenfor.

Det kan ligge svært mye krenkelse i språket. Eksempel på slikt språk kan være «annerledes, normal-unormal, spesielle behov, spesial-undervisning, Innenfor/utenfor normalområdet eller kritisk grense, atferds-avvik, ressursvake barn», osv. Jeg ønsker ikke å være med på å opprettholde diskrimineringen i språket, men kommer ikke utenom. Det er problematisk å finne et godt språk, som ikke står i fare for å lede til opplevelse av krenkelse eller utestenging. Jeg mangler dette språket. Jeg trenger et presist språk som ikke virker segregerende eller krenkende, og det har jeg ikke.

Så hvilke ord skal jeg bruke for å bringe budskapet mitt frem uten at jeg bruker ord som diskriminerer? Jeg skal fokusere på et utvalg elever som blir og har blitt kategorisert på ulike måter gjennom historien, noe som også gjenspeiler holdninger til denne gruppe elever gjennom tidene. Det var denne

kategoriseringen som i sin tid ga oss en rekke nye ord, og disse ordene er fortsatt i bruk.

3.1 *Funksjonshemming*

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan vi si at begreper blir til kontinuerlig ved at vi hele tiden konstruerer vår forståelse av virkeligheten rundt oss. Tøssebro (2010, s.49) viser til Foucault, som hevdet at om vi vil forstå et språklig fenomen, må vi gå tilbake til tidspunktet da kategorien vokste fram. Ordet «funksjonshemming» kom som en samlebetegnelse for alle «verdige trengende» midt på 1960-tallet.

Begrepet ble knyttet til sentrale utviklingstrekk i velferdsstaten på den tiden, og var rettet mot ordninger med opprettelse av en mer spesifikk særomsorg (Tøssebro m.fl 2010, s.49). Forståelsen av begrepet funksjonshemming har endret seg med samfunnsutviklingen, og forståelsen av det vil være avhengig av hvilken posisjon man tar. Snakker vi om barn med funksjonshemming eller snakker vi om inkluderende eller ekskluderende praksiser? Briseid viser til Funksjonshemmedes fellesorganisasjon, som definerer begrepet «Funksjonshemming» som et *relativt* begrep, der begrepet forklares med det gapet som blir mellom individets forutsetninger for etablering og opprettholdelse av selvstendighet og sosial tilværelse og kravene til miljø og samfunn. Denne forståelsen vektlegger samfunnets ansvar for å tilpasse seg den som er funksjonshemmet (Briseid 2006, s.28).

I faglitteraturen snakkes det i dag gjerne om «Elever med funksjonsnedsettelse, elever med nedsatt funksjonsevne eller elever med atferds-avvik, med psykososiale problemer» osv. Disse begrepene er, slik jeg oppfatter dem, individfokuserte og kategoriserende, fordi vi søker en slags «presis» beskrivelse av særpreg eller avvik ved individet, for å kunne årsaks-forklare, identifisere og gruppere. Diagnosene er mange, og man kan gruppere elevene i de ulike kategoriene, og dermed står man lett i fare for å skape mer og mindre forkledde utenforskap for disse gruppene. Ta for eksempel det mye brukte begrepet «nedsatt funksjonsevne». Jeg tillater meg å spørre: «nedsatt funksjonsevne» i forhold til hva? Det hele beror jo på hvordan vi betrakter verden rundt oss. Det kan være en fare for at vi assosierer disse barna først og fremst med diagnosen, og at

vi glemmer at de er unike mennesker på lik linje med ethvert annet individ, bortsett fra det. Jeg tror at det kan oppleves stigmatiserende for enkeltindividene i denne gruppen å bli assosiert med sin diagnose. Ordet «nedsatt» kan vise til noe negativt, og særlig når «funksjonsevne» kommer etter.

Et alternativt begrep for å omtale de barna jeg viser til i denne oppgaven, har vært «barn som er annerledes». Dette begrepet kan vise like mye til styrke som svakhet, det kan i prinsippet brukes om hvem som helst, bare det er en gruppe som skiller seg ut fra en annen gruppe på en eller annen måte. Det kan gi rom for en likeverdig tolkning, men i praktisk bruk i vårt dagligspråk opplever jeg nok at det helst brukes om den gruppen elever som er marginalisert og i randsonen når det gjelder å være «innafor» i barne- eller ungdomsgruppa. Jeg har likevel landet på at jeg i all hovedsak vil bruke dette begrepet i oppgaven. «Annerledesbarna» og «annerledeselevne» i denne oppgaven er alle de som av ulike årsaker har hindringer og avvik som gjør at de trenger ulike tilpasninger og tilrettelegging for å fungere i skolens fellesskap. Jeg vil i det følgende drøfte noen flere begreper som er sentrale for oppgaven.

3.2 *Integrering og inkludering*

Jeg viser til Briseid her (2006, s.29), som først tar utgangspunkt i en leksikalsk definisjon av begrepet «integrere». Begrepet forstås da som å «utfylle, fullstendiggjøre, sette enkelte deler sammen til en helhet». Sett i lys av dette vil integrering handle om å innlemme alle i et helhetlig sosialt fellesskap, med de ulikheter som måtte finnes, enten det dreier seg om funksjonshemninger av forskjellige slag, ulikheter kulturelt eller andre forskjeller. Puslespillet, med alle dets ulike brikker, kan være en god visualisering. Det generelle innholdet i betegnelsen *integrere*, innebærer tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser utfra sine forutsetninger, hevder Briseid (2006, s.29-30).

Begrepet «inkludering» ble lansert i forbindelse med Salamanca-erklæringen i 1994, og skulle gjøre alle mennesker med eller uten funksjonshemming til en del av fellesskapet i utgangspunktet, med det til hensikt og i enda større grad utfordre

skolen til å forandre seg til å bli en skole for alle på et likeverdig grunnlag (Briseid 2006, s.30). Det er viktig å merke seg at en viktig forutsetning for inkludering, da begrepet ble innført var, ifølge Briseid, ideen om at hele skolen, som organisasjon skulle endres til å bli en inkluderende skole for alle. Operasjonaliseringen av begrepet bestod, ifølge Bachmann og Haug, av fire sentrale arbeidsoppgaver for skolen, nemlig økt fellesskap, økt deltaking, økt demokratisering og økt utbytte for alle, og det ble understreket at inkludering ikke eksplisitt skulle assosieres til spesialundervisning (Bachmann og Haug 2006, s.88).

Men betydningen av begrepene i dagliglivet tydeliggjøres først og fremst i den praktiske bruk av dem. Vi skiller mellom fysisk integrering og sosial integrering. En elev kan være fysisk integrert i en skole, men likevel ikke sosialt integrert i den samme skolen, og man snakker også om grader av integrering. (Tøssebro 2006, s.32). Man kan snakke om at en elev er delvis integrert i klassen, i for eksempel fem timer i uka. Å være sosialt integrert forstår jeg som om at eleven som subjekt er en del av fellesskapets mangfold, aktivt deltagende og synlig. Begrepene integrering og inkludering brukes gjerne om hverandre. Personlig bruker jeg gjerne begrepet integrere når jeg trenger verbet «å integrere», og begrepet inkludere når jeg trenger adverbet «inkluderende». Eksempel: Et inkluderende miljø, eller elever som er inkluderende osv. Et inkluderende miljø handler, slik jeg ser det, om mennesker i samspill, dynamiske prosesser, aktiviteter der alle på et likeverdig grunnlag står i relasjon til hverandre.

Integreringsbegrepet bør vise til *prosesser*, ikke enkeltindivider, hevder Tøssebro (2006, s.33). Det bør ideelt sett også vise til prosessen med å endre skolen slik at den blir inkluderende, eller endre medelever slik at de blir inkluderende, slik at vi får inkluderende skolemiljøer og inkluderende mennesker. Haug og Bachmann påpeker det problematiske med at inkluderingsbegrepet tilsynelatende i stor grad nå er blitt et spesialpedagogisk begrep som de mener bidrar til å hindre den endringsprosessen som må til for at enhetsskolen skal bli en inkluderende skole for alle (Bachmann og Haug 2006, s.99).

3.3 Fellesskap, innenforskap, utenforskap

Med fellesskap mener jeg den felles rammen vi utvikler oss innenfor som sosiale individer, og der vi er deltakere på lik linje som *medlemmer* av fellesskapet. Vi sosialiseres inn i mange ulike fellesskap, som fellesskapet på jobben, på skolen, hjemme, i organisasjonslivet osv. I vårt demokratiske land er det en hovedregel at alle som er medlemmer av et fellesskap skal kunne oppleve seg som likeverdige deltakende medlemmer av dette fellesskapet. I denne oppgaven studerer jeg skole-fellesskapet.

I et konstruktivistisk perspektiv vil man kunne hevde at det er vi som er innenfor fellesskapet, som gjennom språket og kulturen vi er en del av, hele tiden konstruerer og former vårt fellesskap, og derved gir det dets innhold. Vi er aktivt med på å skape denne rammen for fellesskap. I oppgaven har jeg valgt å forklare fellesskapet og dets betydning for dannelsen av individet i lys av Paul Natorps aksiom om at «Mennesket blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet». I Natorps teori er det ingen motsetning mellom individ og samfunn, da han hevder at det nettopp er de individuelle variasjonene som har betydning for fellesskapet, og når noen segregeres ut fra fellesskapet så har det konsekvenser for dannelsesprosessen til alle som er medlemmer av fellesskapet. I neste omgang vil dette influere på kvaliteten ved fellesskapet (Mathiesen, 2009).

Med «skolefellesskapets innenforskap og utenforskap» ønsker jeg å fokusere på hvordan vi, gjennom språk og praktisk handling, hele tiden står i fare for å skape nye «utenforskap», uten at vi nødvendigvis tenker over det, og at vi gjennom pedagogisk praksis, handling og i vårt muntlige språk til stadighet bruker begreper og utvendige kategorier, som «innafor» og «utafor». Blant barn og unge erfarer jeg at det ofte stilles betingelser for å kunne være «innafor». Derfor trekker jeg med begrepet «innenforskap» når jeg søker å belyse denne problematikken.

3.4 Holdninger

Med holdninger forstår jeg innstillinger og oppfatninger som sitter dypere enn en mening. Mine holdninger utvikles i samspill med omgivelsene og påvirkes av de erfaringene jeg gjør meg. Holdninger påvirker mine handlinger, min væremåte og

oppførsel. I et konstruktivistisk hermeneutisk perspektiv vil man kunne forklare holdninger med at vi selv er med på å skape vår virkelighet gjennom vår subjektive opplevelse av den, at holdningene blir gitt oss gjennom språket og handlingene vi er en aktiv del av. Gjentatte fortellinger blir til sannheter som gir oss våre holdninger, og som igjen gir grunnlag for politiske beslutninger, verdivalg og nye handlinger (Thomassen 2017). Våre holdninger dannes derfor på bakgrunn av de samfunnsmessige forhold som til enhver tid er rådende, og den politikk og praksis som føres, og som også omhandler en rekke andre aspekter, så som økonomi, lovverk, politiske strukturer etc. Holdninger er nært knyttet til verdier og verdisyn, men blir til gjennom det praktiske liv og de tradisjoner som til enhver tid etableres og opprettholdes i et samfunn.

4 **En historisk reise**

Tre innledende tekster:

TEKST 1:

YNGVE

Jeg var syv år og året er 1965.

Ei lita bygd på Østlandet.

Yngve bodde sammen med foreldrene sine oppe i skogkanten.

Fra det blå kjøkkenet var det ei dør inn til et lite kammers.

Og der, i senga, lå Yngve. Ung og hvit og vakker i ansiktet sitt.

Han var alltid der. I senga. I det blå kammerset.

Mor pleide ofte si til oss at vi måtte huske å ta en tur opp til Yngve.

Vi plukket blomster til han.

Radioen på nattbordet. Blomstene i et glass ved siden av.

Yngves langsomme bevegelse med hodet på hodeputen. Fra høyre mot venstre.

Mot oss.

Lyset i øynene da det blå blikket møtte mitt.

Jeg var bare syv år. Yngve var 22.

Men den er der enda. Gleden over å møtes.

Yngves og min glede.

Yngve hadde humor, og han sa så mye morsomt.

Den vesle verda inne på kammerset hos Yngve var mild og god.

Og fylt av øyeblikkets betingelsesløse kjærlighet.

På kjøkkenet

"Puslelyder" fra Yngves mor.

Trette skritt over golvet.

TEKST 2:

VANFØREHJEMMET

De lyse gråblå veggene

og de lange korridorene

med brede blå dører.

Grå skygger i taket.

Lyden av raske skritt.

Pleierskene. De hadde trillebord med pille-esker.

Så ikke på meg. Jeg husker at jeg tenkte at de kanskje ikke likte barn?

Jeg blir svimmel i slike korridorer.

Kvalm.

Dør på dør med nummerskilt.

Nr.32. Yngve.

De tomme øynene.

Skjermbrettet

som skulle beskytte oss

mot nabosengen.

TEKST 3:

BOFELLESSKAPENE

Det er lenge siden sekstitallet.

I nabolaget mitt har vi et bofellesskap for funksjonshemmede.

De er ikke helt som oss.

Det føles liksom unaturlig å invitere dem på festen i gata.

De har egne støttekontakter og kommunen betaler kan hende for å lage fest for dem?

De har sitt eget. Sitt eget korps. Sitt eget kor.

De er ikke en av oss. Vi er ikke en av dem.

De som bor der er annerledes.

Noen er veldig annerledes enn oss. Noen er litt annerledes enn oss.

Noen er bare litt på en annen måte annerledes. Det synes ikke på dem. Men de er ikke som oss.

I bofellesskapene jobber det mange fine og snille mennesker med særskilt interesse for slike som dem.

Profesjonelle mennesker med kompetanse.

Innenfor disse veggene skal slike som Yngve ha det godt.

For de som bor her er annerledes.

Man må helst ha kompetanse for å være her sammen med dem.

Hvis man ikke er en slektning eller "besøksvenn», da.

Man kan få lønn for å gå på kino med dem, for eksempel. Det kalles "støttekontakt," og det er fint for dem og fint for oss.

Det bor bare mennesker som er annerledes i bofellesskapene.

Ingen vanlige folk.

Det beste er å samle alle som er annerledes i samme blokk. Eller i alle fall i samme kvartal. Så får de være sammen med likesinnede, for det tror vi er bra for dem.

I Humlegata 42 bor de som er annerledes. Noen kaller dem "raringene." Det er ikke pent.

De er veldig forskjellige, alle sammen. De er like forskjellige som oss.

Men de er ikke som oss.

Det finnes noen som oss der. De går på skift. De jobber der.

Av og til kan det være spennende for barna å spionere på de som bor i bofellesskapet i Humlegata.

Kaste snøball etter dem, for eksempel. Se hva som skjer.

Noen av dem blir kanskje rasende da.

Andre har fått lære at det er best bare å gå.

Prøve å glemme.

Prøve å late som om det ikke er dem de er ute etter og vil mobbe.

Gå inn i varmen. Inn til alle de andre i fellesarealet. Der det er trygt.

Gjemme seg der.

Selv om man kan bli gal av å sitte der inne.

Men slik er det.

Dersom du er annerledes, må du finne deg i det. Å sitte der sammen med de andre «raringene». Og noen pleiere, da. Som kommer med litt saft på et brett. Litt kjeks.

For du er rar selv, er du ikke?

Så kan du sitte der. Høre på lydene fra de andre og se på TV sammen med de som er på vakt.

Slik går livet.

Det har hendt at vanlige folk, slike som oss, har protestert når det skal bygges bofelleskap i nabolaget. Boligprisene kan synke i nabolaget da.

Det kan være vanskelig å sitte sammen med folk som er annerledes på bussen også.

Vi vet ikke helt hvordan vi skal takle det.

Vi blir usikre og utrygge.

De fleste av oss kan ikke noe om slike som dem.

Vi har ikke den nødvendige kompetansen som trengs for å være sammen med dem. Derfor vil vi ikke føle oss komfortable med å ha noe med dem å gjøre.

Det er tryggere med normale mennesker. Slike som oss.

Fortellingene om «Yngve, Vanførehjemmet og Bofellesskapene» har jeg valgt å ta med som en introduksjon når jeg nå vil sette temaet «fellesskap, innenforskap og utenforskap» i et historisk perspektiv. De gir et bilde av min opplevelse av utviklingen fra 1960 og fram til i dag. Kanskje vil de også kunne gi assosiasjoner til hvordan våre holdninger påvirkes av den virkeligheten som til enhver tid omgir oss. I min barndom på 1960-tallet var det enda slik at noen hjem hadde store belastninger med noen som trengte ekstra stell og omsorg. Slik ble vi gjerne oppdratt til å ta vare på og vise omsorg og oppmerksomhet overfor de vi så trengte det i vårt nære miljø.

Min mor vokste opp på en middels stor gård i Trøndelag, og jeg hadde selv mye tid der i oppveksten, hos min mormor. «Den største gleda du kan ha det er å gjøre andre glad,» stod det på en hustavle over kjøkkenbordet til mormor. Hun hadde fostret åtte unger. Alle hadde fått det de trengte, etter behov. Alle skulle bidra etter

evne. De fysisk sterke fikk ikke ta utdanning. De kunne arbeide på gården. De med svak fysisk helse fikk ta utdanning, da de ikke hadde muligheter til å arbeide fysisk. De som trengte pleie og stell måtte familien eller fellesskapet i bygda ta seg av. I noen tilfeller kunne det være så som så med stell og pleie. Hos min mormor var det «rom for alle og blick for den enkelte». Jeg opplevde at vi tidlig ble satt til små arbeidsoppgaver. Det var tilpasset opplæring og stor opplevelse av mestring. Slik fikk man hjelp til å finne sin plass, slik at man kunne gjøre nytte for seg innenfor fellesskapet på gården. Det opplevdes kanskje ikke slik for alle, men jeg fikk kjenne på en overbevisning om at det var nødvendig å bidra til fellesskapet, og at jeg trengtes. På denne måten følte livet meningsfullt. Men man ble styrt og formet av de rundt seg, og det var klare forventninger til hvilken rolle og hvilken plass du hadde, enten det var i det lille gårdssamfunnet eller i storsamfunnet. Forventninger var knyttet til hvilke behov samfunnet hadde, og fokuset lå i sterkere grad på hva en var *egnet til* for fellesskapets beste enn hva en *drømte om* å gjøre utfra et individualistisk perspektiv.

For meg har det vært en kilde til ny erkjennelse og kunnskap å reflektere rundt min opplevelse av Yngve, både det at jeg plasserer han inn i min forståelse, og hvordan jeg som barn opplevde hans plass i fellesskapet, og hvordan dette har påvirket mine holdninger. Har min forståelse av dette hatt noe å si for mine holdninger og sterke meninger om skolen som et inkluderende fellesskap i dag? Hva er det jeg husker av ham? Et varmt menneske som betydde noe for meg. Et menneske med humor. Et menneske fylt av takknemlighet over at jeg kom. For meg var Yngve et likeverdig unikt medmenneske, men med et handicap. En betydningsfull person i min barndom. Jeg var overbevist om at det var en positiv hensikt for meg å lære Yngve å kjenne.

Så fulgte mitt noe traumatiske første møte med vanførehjemmet. Vanførehjemmet som var et framskritt for velferdsstaten. Mange fikk hjelp her. Vanførehjemmet skulle også avlaste slitne mennesker som hadde viet sitt liv til omsorg for andre og slitt seg ut på det. For meg var det en vond og nesten traumatisk opplevelse å besøke Yngve der. Hva skjedde inne i mitt hode i mitt møte med Yngve der? Var det frykt for det fremmede med institusjonen. Jo. Men mest av alt tror jeg det var en opplevelse av sorg og tap.

Bofellesskapene er gode, trygge institusjoner der trivsel står i høysetet for de som bor der. Men de som bor der trenger ikke angå andre enn de som er utdannet og lønnet for å forholde seg til dem. Vi trenger ikke gjøres ansvarlige for andre enn de vi velger å forholde oss til i vår velferdsstat, vi har ordninger med profesjonelle som tar seg av «slike som dem». Hvorfor holder jeg avstand til de som bor der? Hva er det inne i meg som hindrer meg i å omgås dem som alminnelige gode naboer? Hva har skjedd med meg og mine holdninger på denne veien?

Det ble regnet for et stort framskritt da institusjonene kom og vi fikk slike «hjem» som «Vanføre hjemmet». Med utbygging av utdanningssamfunnet fikk vi også profesjonelle yrkesutøvere med kompetanse som fikk lønn for å ta seg av de som trengte omsorg og pleie på en forsvarlig og måte. Tidligere hadde disse menneskene vært prisgitt omsorgspersoner i de små samfunnene de vokste opp i, og mange hadde levd under svært uverdige levekår. Byggingen av institusjonene skjedde i all hovedsak fra 1945 til ca.1970. (Tøssebro 2006, s15). Vi fikk egne små «samfunn», som for eksempel institusjonen Åkershagan utenfor Hamar, som omfattet et stort område med mange hus, egen skole og egne aktiviteter for funksjonshemmede av alle mulige kategorier. Av en eller annen grunn ble de som bodde her på folkemunne ofte kalt for «likesinnede».

Med institusjonene ble avstanden til det øvrige samfunnet tydeligere (Tøssebro 2012, s.15). Vi fikk spesialskoler for blinde, døve, «evneveike» osv. Disse skolene eller institusjonene lå gjerne isolert langt ute på bygdene og hadde ofte et stort opptaksområde. For å kunne beskrive denne endringen i samfunnsstruktur fikk vi også nytt språk og nye begreper. Med institusjonene kom spesialistene, spesialundervisningen, og behovet for å skille ut, identifisere og kategorisere gav oss behov for et nyansert og presist språk som kunne tjene dette. Slik jeg ser det, fikk vi en tydeligere «Vi og dem» tenkning gjennom å kategorisere og gruppere folk i disse institusjonene, og det «nye» språket gjorde det tydeligere å skille «dem» fra «oss».

Kategoriseringen og grupperingen av «annerledes elever» kunne også bidra til at vi som barn utviklet krenkende ord og uttrykk som vi brukte mot de som av ulike årsaker bodde i slike institusjoner, og jeg kan huske at det på sett og vis var en slags aksept for å bruke disse krenkende ordene, det ble en slags «undergrunns-

opplæring i krenkelse». Og jeg kan huske at det gjerne ble forbundet med skam, dersom man hadde noen i egen familie som var henvist til disse institusjonene.

Med institusjonaliseringen av samfunnet fikk vi både en skjerming og en inndeling av grupper mennesker, og vi fikk et tydeligere fokus på «normalitet- avvik» med de uheldige sider dette også innebar (Tøssebro 2006, s.16). Trenden med institusjoner snudde gradvis, og Tøssebro peker på tre hovedgrunner til dette. For det første viste det seg at institusjonene forsterket problemene de var ment å løse, for det andre var levekårene i mange institusjoner uakseptable, og for det tredje var segregeringen i strid med prinsippet om likeverd (2006, s.16).

Fra 1975 skulle grunnskolen reguleres av en og samme lov, som skulle gjelde fra 1976 (Briseid 2006, s.17). De statlige spesialskolene skulle avvikles, og kommunene skulle ha ansvar for all undervisning, uavhengig av hvilke behov elevene måtte ha. På slutten av 1980- tallet kom retten til å gå på nærskolen med rett til å tilhøre en klasse. Det skulle, ifølge Tøssebro (2006, s.26), legges stor vekt på å skape en skole som gav rom for forskjellighet og individuelt tilpassede undervisningsopplegg. I Mønsterplanen av 1987 heter det at spesialundervisningen bør skje innen rammen av klassen, og at alle barn har rett til å skrives inn ved den skolen de sokner til.

Det er og har vært stor politisk enighet om en inkluderende skole, men i praksis har mange ment at det er behov for unntak, hevder Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006, s.75). I NOU2003:16 tok man opp om spesialundervisningen i seg selv kan virke segregerende, og man foreslo å fjerne retten til spesialundervisning, og heller foreslå rett til tilpasset opplæring for alle elever. Det ble hevdet at man ved å tildele spesialundervisning og sluse den ut av klasserommet, hadde latt være å tilpasse skolen og dens arbeidsformer til mangfoldet av elever. En følge av dette var en lovendring i 2003, som avviklet klassen som fast organiserende prinsipp. Dette gav kommunene større mulighet til å organisere undervisningen på andre måter, men det gav også muligheten for alternative løsninger for de barna som trengte ekstra hjelp og støtte av ulike årsaker. Dette gav for eksempel kommunene muligheten til å opprette såkalte «forsterkede skoler» og spesialklasser, det vil si at man kunne samle elever med ulike funksjonsnedsettelse i samme klasse på en

og samme skole i kommunen (Tøssebro, m.fl. 2006, s.77). Konsekvensene av dette vil jeg drøfte nærmere senere i oppgaven.

I dette kapitlet har jeg forsøkt å gi et lite riss av et historisk bakteppe for å forstå hvordan språket og begrepene har vokst fram, hvordan «utenforskap» vokser fram, og hvordan holdninger vokser fram i lys av måter samfunnet organiserer og praktiserer når det gjelder denne elevgruppen. Jeg vil i det følgende ta for meg selve fundamentet, verdigrunnet med de rettigheter som følger med, og se dette opp mot virkeligheten for denne elevgruppen.

5 *Ideal og virkelighet*

5.1 *Verdigrunnlag og rettigheter*

Menneskeverdet og respekten for medmenneskets integritet er den verdimeslige kjernen i vår humanistiske kulturarv. Slik sett er alle mennesker like mye verdt simpelthen fordi de er mennesker (Briseid 2006, s.15). Inkluderingsproblematikk har likevel, helt siden den såkalte «HVPU-reformen» (Helsevern For Psykisk Utviklingshemmede) og loven om Enhetsskolen kom i 1975, vært et diskutert og omstridt tema. Mye har dreid seg om rettigheter, rent juridisk, og om at retten til spesialundervisning må sikres. Elever med såkalte «funksjonsnedsettelse» har et særlig vern etter barnekonvensjonen, konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og etter Salamanca-erklæringen.

Barnekonvensjonen artikkel 23 gir barn med funksjonsnedsettelse rett til opplæring og undervisning som fremmer barnets integrering og personlige utvikling. I CRPD artikkel 24 heter det at funksjonshemmede elever gis rett til en inkluderende, god og gratis utdanning i sitt lokalsamfunn, på lik linje med alle andre. Salamanca-erklæringen er en internasjonal erklæring i regi av FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO) som omhandler prinsipper for opplæring av elever med særskilte behov. Denne erklæringen representerer et skifte fra en vektlegging på det enkelte barns særskilte behov til vanlige skolars evne til å møte alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov. (Barneombudet 2017. Min understreking). Man kan derfor slutte at denne erklæringen går lengre enn å gjelde bare spesialundervisning, da den peker i retning av at hele skolen må endres slik at man får en inkluderende skolekultur, hevder Bachmann og Haug (2006, s.88).

I kunnskapsløftets generelle del presiseres verdigrunnlaget som skolen i tråd med formålsparagrafen skal bygge på: Her heter det at «*Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet*».

Videre påpekes det at «*Likeverd og likestilling er verdier som er kjempet fram gjennom historien, og som fortsatt må ivaretas og forsterkes. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering*» (K06, generell del, s.5 Min understreking)

Slik jeg forstår læreplanen her, er det med andre ord skolens oppgave å sørge for å gi barn og unge holdninger som sikrer likeverd og likestilling. Med likestilling forstår jeg det som om at alle må sikres rett til å ytre seg og delta i fellesskapet. K06 legger vekt på betydningen av vår felles referanseramme, fellesskapet, og at denne rammen må gi rom for mangfold. «*Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser*» (K06 generell del s.6. Min understreking).

Læreplanen vektlegger at læring skal skje i samspill, da det er på denne måten at elevene bygger selvbilde, identitet, meninger og holdninger til hverandre. «*Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre*» «*Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar*» (K06 generell del, s.10 Min understreking).

Planen fremhever at mangfoldet beriker fellesskapet, og at tenkning, erfaring og læring skal skje i samspill. Planen vektlegger videre tilhørighet gjennom vennskap, og skolens oppgave med å lære elevene å forstå nødvendigheten av alles plass i fellesskapet. «*I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet*» (K06 generell del, s. 15-17. Min understreking).

Oppsummert tolker jeg dette som om at det er et opplagt mål at alle barn skal sikres en inkluderende utdanning lokalt, og at skolen skal evne å møte alle barn og fremme de holdninger som skal sikre verdiene om likeverd og likestilling. Jeg oppfatter det som om at mangfold skal sees på som en ressurs, og at en felles referanseramme er viktig for tilhørighet til samfunnet. Videre legges det vekt på at samspillet er grunnlag for utvikling av identitet, selvbilde, meninger og holdninger og at man må lære å respektere forskjellighet og at alle skal ha en plass i fellesskapet.

Videre bekreftes det at K06 slår fast menneskeverdets ukrenkelighet, ved å påpeke at det er skolens oppgave å sikre dette. Slik jeg forstår dette, stilles det her klare sosial-pedagogiske krav om at skolene i sin praksis må ivareta det sosiale samspillet i elevgruppen. I det videre kan man spørre seg om i hvilken grad det egentlig fokuseres på å *realisere* målene om likhet og deltagelse i skole og samfunnsliv når man kommer til den praktiske hverdag, og dette skal tilpasses praktiske, økonomiske, og organisatoriske hensyn. Hvordan *praktiseres* idealet om en inkluderende skole som igjen skal bidra til et inkluderende samfunn med inkluderende samfunnsborgere? I det følgende vil jeg vise til forskning i feltet som sier noe om på hvilken måte skolene imøtekommer de krav og forventninger som stilles.

5.2 *Hva skjer i praksis?*

Jeg har praktisert i Lillehammerskolen siden 1985, og i "Visjon for Lillehammerskolen" heter det, som nevnt innledningsvis, at «I lillehammerskolen skal det være rom for alle og blick for den enkelte». Jeg velger å tolke dette som om at Lillehammerskolen har en klar visjon om at alle elevene skal kunne utvikle seg innenfor det store fellesskapet, og at alle skal bli sett og respektert på et likeverdig grunnlag. Det blir da viktig å understreke at «rom for alle» må innebære at alle også må kunne oppleve at de hører til, blir sett og er aktivt deltagende innenfor dette «rommet».

Lillehammer kommune fikk denne tematikken belyst i en forskningsrapport utarbeidet i samarbeid med Høyskolen i Hedmark i 2012; Knutsmoen, m.fl: "*Det må*

være rom for begge deler. Forskningsarbeid-Med rom for alle og blikk for den enkelte." Forskningsrapporten hadde til hensikt å gi en bakgrunn for kommunens formål om å legge til rette for et utviklingsarbeid der kvaliteten på undervisningen inkluderer en større andel elever i det ordinære utdanningstilbudet. Dette skulle gi en mer inkluderende skole. Man søkte med andre ord å sette et større fokus på elevenes læringsmiljø, i stedet for et entydig fokus på elevenes lærevansker. Man antok at årsakene til lærevansker hos elever også kunne ligge i mellommenneskelige relasjoner og samfunnsstrukturer. Rapporten konkluderer med at skolene i Lillehammer og de ansatte formidler i intervjuer et entydig ønske om å drive en inkluderende opplæring der alle elever får realisert sitt potensiale for læring, men at denne inkluderingsideologien ikke er lett å finne igjen i den realiserte praksis. (Knutsmoen m.fl.s.96). Hvorfor kommer vi til kort i den pedagogiske praksis når viljen til en inkluderende opplæring tilsynelatende er til stede?

I boka «Funksjonshemmede barn i skole og familie» drøfter Jan Tøssebro og Borghild Ytterhus (2006) hvordan integreringspolitikken realiseres ute i skolene, og hvilke konsekvenser dette får for barns sosiale deltagelse. Drøftingene baserer seg på en serie undersøkelser av barn og unge med nedsatt funksjonsevne, og består av intervju med foreldre, spørreskjema besvart av foreldre og observasjon i barnehage og skole. Man følger «den første integreringsgenerasjonen» gjennom førskole og skolealder etter at lovendringen om Enhetsskolen av 1975 var trådt i kraft. Barna som ble fulgt, var i hovedsak født fra 1993 til 1995. Spørsmålene var blant annet: «Realiseres målene om likhet og deltagelse i skolen?» Fra denne forskningen ville jeg se på hvordan skolene organiserer undervisningen, slik at elever med andre behov er ivaretatt av fellesskapet, og hva slags pedagogisk praksis som har dominert med tanke på disse elevene. Videre vil jeg ta for meg hvordan skolene har løst oppgavene når det gjelder å legge til rette for sosial deltagelse i nærskolen for disse elevene, og i hvilken grad man har lyktes med å gi et inkluderende tilbud for denne elevgruppen, som sikrer mulighet for aktiv deltagelse i skolens fellesskap.

Jeg vil også knytte denne forskningen opp mot den såkalte «SPEED-undersøkelsen», som er en omfattende studie som tar for seg spesialundervisningen i norsk skole, og effekten av den (Haug,2015) Professor

Peder Haug, ved institutt for pedagogikk, Høgskolen i Volda, har i perioden 2012-2015, ledet et omfattende forskningsprosjekt om spesialundervisningen i skolen, «SPEED-undersøkelsen», der hovedproblemstillingen var: «Kva handlar spesialundervisning om, og kva funksjon har den?» En av delproblemstillingene var hvordan spesialundervisningen var organisert og hvordan sammenhengen var mellom «spesialundervisning» og «vanlig undervisning». Det vil ha relevans for denne masteroppgaven å se på hvilke resultater man også fikk i denne undersøkelsen, med tanke på sosial integrering i praksis.

5.2.1 Organisering og pedagogisk praksis i skolene

Tøssebro og Ytterhus' undersøkelse viste at når det gjelder organiseringsmodeller i skolen, kan det se ut som at type funksjonsnedsettelse og avvik er avgjørende for om elevene får oppleve reel deltagelse og tilhørighet i klassen. Det var bare elever med kun fysiske handicap som i all hovedsak fikk forholdene lagt til rette for deltagelse i klassen. Av resultater som kom fram, viste det seg at svært mange av barna fikk undervisningen organisert slik at de hadde lite eller ingen tilknytning til elever uten nedsatt funksjonsevne (Tøssebro m.fl. 2006, s.76). Det var også en tydelig tendens at disse barna fikk mindre samvær med resten av barnegruppa ved overgangen fra barnehage til skole, og at segregeringen økte jo lengre opp i klassene barna kom. For hele 40% av barna med sammensatte funksjonsvansker, syntes oppveksten å by på flere overganger med økende utskilling fra klassen.

I mindre kommuner var integrering i vanlig klasse som oftest eneste mulighet, og dette kunne slå ut helt forskjellig med tanke på sosial deltakelse (Tøssebro m.fl. 2006, s 82). Det kunne bety sosial kontakt og samspill med medelever, men like gjerne sosial isolasjon. Det fremkom av undersøkelsen at en av fem elever var mindre enn halve tida inne i klassen, og at 60% av disse elevene var fem timer eller mindre inne i klassen per uke. Forklaringen lå blant annet i hyppig bruk av enetimer. I 1990 ble ca. en tredjedel av spesialundervisningen gitt som enetimer, og dette viste seg å være den mest utbredte arbeidsformen for spesialpedagogene (Tøssebro m. fl. 2006, s.92). I grunnskolens statistikkinformasjon (GSI) for skoleåret 2015/2016 viser det seg at 28 prosent av elevene får

spesialundervisningen i klassen, 13 prosent alene og hele 60 prosent i egen gruppe for elever med funksjonsnedsettelse (Barneombudet 2017, s.73).

Oppsummert kan man si at det kan synes som om spesialpedagogikken i stor grad fører eleven ut av klasserommet, og at det i vesentlig grad legges til rette for ordninger som gir liten eller ingen tilknytning til elever uten nedsatt funksjonsevne. Slik kan man konkludere med at idealet om den inkluderende skolen med en tilpasset undervisning for alle i stor grad har måttet vike for slike løsninger. En utvikling over tid viser at flere får spesialundervisning utenfor klassen i dag enn i 2003. Jeg siterer Barneombudets fagrapport 2017:

«Disse funnene samsvarer ikke med prinsippet om at alle elever har rett til å tilhøre en klasse, og til å delta i klassefelleskapet. Deltagelse forutsetter at elevene får lov til å bidra til det beste for fellesskapet, og at de får nytte godt av det samme fellesskapet» (Barneombudet 2017, s.73-74).

Noen vil hevde at det i mange tilfeller vil være slik at elevenes opplæringsbehov er av en slik art at det er lite hensiktsmessig og umulig å tilpasse undervisningen til klasserommet. Tilstedeværelsen av de andre kan virke forstyrrende og omvendt, eller at annerledesheten til vedkommende er så synlig at den vil kunne virke det motsatte av inkluderende (Tøssebro m. fl.2006, s.93). Tøssebro hevder at mye kan tyde på at de spesialpedagogiske arbeidsformene er en arv fra spesialskolene med mye individorientert aktivitet, og at de fungerer som en bryg med tanke på realiseringen av den inkluderende skolen. Spesialpedagogikk bygger fortsatt i stor grad på en metodikk for det ensomme møtet mellom lærer og elev (Tøssebro m.fl., 2006 s.95).

Den såkalte «SPEED-undersøkelsen» kunne også vise til at aktiviteter i segregerte former fremdeles er vanlig. Som del av et større forskningsprosjekt om spesialundervisning der 159 elever som fikk spesial- undervisning ble fulgt, viste det seg at de fleste av disse elevene fikk sin spesialundervisning alene eller i liten gruppe, og at det er lite spesialundervisning i vanlig klasse. Aktivitetsnivået til disse elevene var naturlig nok høyest når eleven fikk spesialundervisning sammen med en voksen alene, mens samhandling med og lytting til medelever var en umulighet, da eleven i stor grad var alene med en voksen. Det viste seg videre at

samhandling med medelever også uteble når spesialundervisningen ble gitt innenfor klassen dersom det ikke ble lagt spesielt til rette for dette.

Som en konklusjon på hva som skiller spesialundervisning fra ordinær opplæring, trekker Haug fram særlig to forhold. Det ene er at eleven er plassert utenfor klassefellesskapet. Legitimeringen for å ta eleven ut av klassen synes, ifølge Haug, å være at «det er til det beste for elevene,» samtidig som han påpeker at det er en kjent sak at segregering og ekskludering kan virke stigmatiserende og at stigma i neste omgang kan føre til redusert selvfølelse, aspirasjoner og lavere forventninger fra omgivelsene og seg selv.

Det andre er at det er stor individuelt orientert aktivitet når det gjelder denne elevgruppen, og lite samspillsaktiviteter. Haug påpeker at det kan tyde på at spesialundervisning og ordinær undervisning vektlegger ulikt, da spesialundervisningen er segregert og individualisert, mens ordinær undervisning er kollektivt orientert i felles klasse med varierte arbeidsformer. Medelever synes med andre ord å spille liten rolle i aktiviteter der det er spesialundervisning, da aktiviteten i spesialundervisningen viser seg i stor grad å være individuell, lærerstyrt og lærerdominert. Ordinær undervisning viser seg å favne alle fagene i langt større grad. Med dette kan man konstatere en lang tradisjon, nemlig forståelsen av spesialundervisning som noe spesifikt og annerledes enn ordinær undervisning, påpeker Haug (2014, s.11). Funn fra undersøkelsene kan altså tyde på at spesialundervisningen har en annen organisering, et annet innhold og andre arbeidsformer enn den øvrige undervisningen. Det kan tyde på at aktiviteter i segregerte former tilsynelatende gir de beste vilkår for læring, og at denne typen organisering derfor er den dominerende, hevder Haug (2014, s 13).

Forklaringen på at spesialundervisningen gjennomføres utenfor klassene kan være flere, hevder Tøssebro (2006, s.92). Mye spesialpedagogisk metodikk bygger på «en-til-en undervisning», mens måter å gjennomføre individuelt tilpasset og differensiert undervisning innenfor vanlig klasse er mindre utviklet. Et annet argument har vært at deler av spesialundervisningen kan fungere som avlastning for den ordinære undervisningen, hevder han. Et tredje argument har vært at det kan synes som det har vært lettere å få utløst midler til spesialenheter. Dette kan bety at man politisk ser på spesialenheter som en fordel, men på denne

måten undermineres her idealet om den inkluderende skolen av ressurstildelingen, hevder Tøssebro (2006, s.99).

5.2.2 Sosial deltagelse i vanlig klasse ved nærskolen

Jan Tøssebro og Elin Engan har sett på i hvilken grad elever med nedsatt funksjonsevne som går i vanlig klasse er sosialt integrert i skolen. De har sett på hvorvidt fysisk integrering også fører til sosial deltagelse. De påpeker faren ved å romantisere virkeligheten, dersom en underslår de segregerende mekanismer som oppstår i vanlig sosial samhandling blant barn. I hverdagslivets naturlige segregering viser det seg at det er en fare for at disse elevene velges bort. Det viser seg at det er en absolutt fare for at fysisk integrering ikke automatisk innebærer inkludering, men tvert imot kan føre til sosial isolasjon. Spissformulert kan man si at fysisk integrering både kan stimulere til nærhet, solidaritet og involvering, og gi mulighet for både omsorg, og vennskap, men den kan også medføre isolasjon og avstand, og muligheter for krenkelse, avvising og overgrep (Tøssebro og Engan 2006, s.159).

I undersøkelsen: «Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge», der foreldre til barn med funksjonsnedsettelse ble intervjuet, viste spørsmål om sosial deltagelse svært ulike svar og varierende erfaringer hos foreldrene (Tøssebro og Engan 2006, s.158). Foreldre uttrykte hvor viktig sosial deltagelse var for deres barn, men de beskrev også hvor *vanskelig* dette var.

I følge foreldrene var det 14% av barna som manglet en god venn i skole og SFO. 74% hadde flere venner, 9% hadde bare en venn. 5% av foreldrene mente at barnets funksjonshemming gjorde det vanskelig å snakke om vennskap i vanlig forstand, og 3% var usikre. 85% av foreldrene til barna med funksjonsnedsettelse kunne rapportere at barna ble bedt i fødselselskap i klassen. Mange av foreldrene i intervju-undersøkelsen la stor vekt på sosial deltagelse, og at det også var viktig både for de funksjonshemmede og de funksjonsfriske å få vokse opp sammen. Noen foreldre understreket at det kunne være en motsetning mellom hvor mye spesialpedagogisk innsats barnet fikk og den sosiale deltagelsen, og at de da prioriterte deltagelsen. Foreldrene syntes i liten grad å være misfornøyde eller kritiske til skolens arbeide med sosial deltagelse. Dette må sees i lys av at det

kunne synes som om foreldrene hadde små forventninger til den sosiale deltakelsen og skolens bidrag i så måte (Tøssebro og Engan 2006, s.168).

Det ser ut til at det likevel særlig er noen mønstre for organisering av undervisning som syntes å *virke negativt* på sosial deltagelse og inkludering, hevder Tøssebro og Engan (2006, s.172). Det ene er at eleven blir undervist parallelt med de andre. Det andre er at eleven ikke følger samme opplegg som de andre. Det tredje som har viser seg å ha negativ effekt er at eleven er til stede i klassen uten å delta aktivt. Det viste seg også å ha en negativ effekt når eleven kun var sammen med klassen i sosiale sammenhenger.

Tøssebro og Engan (2006, s.162) viser til undersøkelsen «En skole for alle», gjennomført av Ytterhus og Tøssebro (2005), der lærere som hadde funksjonshemmede elever integrert i klassen ble spurt om den funksjonshemmede eleven i klassen var sosialt integrert. Her var det hyppigste svaret «Delaktig, men litt i randsonen». Andre funn var at deltagelsen var størst i klasesituasjonen og mindre i uorganisert friminutts-aktivitet og på SFO. Når det gjelder erting og avvising, rapporterte lærergruppen at 3% av disse elevene ble ertet og plaget av andre barn, 7% ble ofte avvist av andre barn. 82% av lærerne viste til at andre barn ofte eller av og til var hjelpsomme mot sine medelever med funksjonsnedsettelse. Forskningen viser at jo mer barn med funksjonsnedsettelse deltar i skoletimene, desto mer deltar barna sosialt, og at mye spesialpedagogisk tilrettelegging *utenfor* klassen virket negativt (Tøssebro og Engan 2006 s.174). Det er få elever som har et tilrettelagt tilbud innenfor rammen av klassens timeplan, og det synes som om at dersom individuelt tilpasset opplæring for alle er en arbeidsform, vil dette virke sosialt inkluderende (Tøssebro og Engan 2006, s.176).

Slik jeg ser det, kan det virke som om at tilhørighet og sosial deltagelse i skolen og klassens fellesskap i varierende grad er tilfelle, og at dette i praksis langt fra er noen selvfølge. For noen barn viser det seg også at friminuttene kan være vanskelige, kort og godt fordi de ikke er godt nok tilrettelagt. Mange barn ville ha opplevd å være inkludert dersom det var tilrettelagte aktiviteter i friminuttene, hevder Barneombudets fagrapport 2017. Rapporten siterer en mor som hevder at «Inkludering kommer ikke av seg selv. Det gjør ekskludering». Barneombudets forskningsrapport viser videre til at forskning viser at elever med

utviklingshemming opplever at de på skolen også blir fysisk ekskludert fra aktiviteter, som for eksempel leirskoleopphold (Barneombudet 2017, s.53).

En kan med andre ord slutte av dette at det med tanke på *sosial integrasjon* synes å være en viss risiko for *sosial isolasjon* når foreldre sender sine barn i nærskolen. Som en følge av dette, viser det seg at mange ønsker segregerte løsninger, og at mye kan tyde på at vi er på vei til å få spesialenhetene tilbake i skole og samfunn.

5.2.3 *Spesialklasser og «forsterkede enheter»*

Argumenter for valg av segregerende løsninger, kommer, slik jeg ser det, som en naturlig konsekvens av det jeg kom frem til i de foregående avsnittene. Usikkerhet og frykt for at barna blir sosialt isolert og ensomme i det store fellesskapet, kan være en grunn. På bakgrunn av resultatene i forrige kapittel, vil foreldreperspektivet være en viktig innfallsvinkel til en bredere forståelse av dette. Foreldre kan i dag mange steder velge mellom nærskolen og en mer segregerende løsning, og det viser seg at mange foreldre velger en segregerende løsning for sitt barn. Men hvem tar egentlig skole-valget? spør Hege Lundby. Hun baserer sine resultater på en analyse av 31 kvalitative intervjuer av foreldre til barn i småskolealder fra undersøkelsen «Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge». Hva kan foreldrene egentlig velge mellom, og på hvilke premisser tar de valg? spør Lundby (2006, s.104-105). Jeg vil her redegjøre for noen av resultatene fra intervju-undersøkelsen.

Årsaken til at valget faller på spesialklasser eller forsterkede enheter, er gjerne at disse kan tilby mer stabilitet og forutsigbarhet, både med tanke på kompetanse, tilrettelegging og økonomi, og at disse løsningene gir et skjermet og trygt sted å være, hevder Lundby (2006, s.106). I nærskolen må forhold tilrettelegges, det er gjerne langt mer usikkerhet m.h.t kompetanse og økonomi, og det ligger alltid en usikkerhet om hvorvidt barnet med nedsatt funksjonsevne vil bli tatt godt imot av medelever. Frykten for såkalt «maindumping» og ensomhet viser seg å være til stede i svært mange tilfeller.

Det kan synes som om mange foreldre vegrer seg mot å la barnet begynne i vanlig klasse framfor spesialklasse, også fordi de primært er opptatt av et tilbud

som vil fungere godt, uavhengig av ideologi. Det må helst være praktisk, trygt og forutsigbart. Det viser seg at en del foreldre tar beslutningen om å la sitt barn gå i «spesialklasse» eller andre segregerte løsninger uten engang å vurdere å ta kontakt med nærskolen. (!) De baserer seg da på egne antagelser og gode råd fra andre (Lundby, 2006, s.118). Mange skoler har dessuten manglende erfaring med funksjonshemmede, det vil være behov for stor fysisk tilrettelegging og da viser det seg at valget om en segregerende løsning blir det enkleste. I intervjuundersøkelsen er det eksempler på at man i visse tilfeller glemmer å koble inn nærskolen, og at man kobler nærskolen inn som et andre alternativ hvis man ikke lykkes i å finne plass i en segregert gruppe.

Foreldre velger sjelden spesialgruppe utfra forventninger om fellesskap for såkalt «likesinnede» (Lundby 2006, s.120). Slike spesialgrupper er ofte sammensatt av barn som har svært lite felles, og kommunikasjonen dem imellom er derfor svært begrenset. Foreldre som velger segregerte løsninger, mener likevel at spesialgruppe gir best mulighet for inkludering på «barnets egne premisser». Barn som går på «forsterket skole», skal i prinsippet ha såkalt «tilhørighet i vanlig klasse». Integrering oppfattes da som «å tilbringe noe tid sammen med en gruppe av barn flest». I praksis viser det seg, ifølge Lundby (2006) at disse barna er inne i klassen en svært begrenset tid, så en kan spørre om de har noen mulighet til å bli betraktet som et medlem av klassen.

I utgangspunktet er ikke et bortvalg av nærskole et bortvalg av inkludering fra foreldrenes ståsted, hevder Lundby (2006, s.129) men den viktigste grunn til at foreldre velger bort nærskolen er av frykt for mangel på ressurser og frykt for sosial isolasjon. Man antar at integrering i vanlig klasse vil være en utopi, elevens alvorlige funksjonsvansker tatt i betraktning. Og dersom spesialklasse i helt annen grad forventes å være sikret tilstrekkelige ressurser til et helhetlig omsorgs, undervisnings og opplæringstilbud, tar en del foreldre denne beslutningen uten engang å vurdere å ta kontakt med nærskolen.

Oppsummert kan vi si at de vanligste begrunnelser for at foreldre velger en segregerende løsning kan være frykten for såkalt «mainedumping», at barnet plasseres i klassen uten tilstrekkelig tilpasning. Det kan også være frykt for manglende ressurser på bakgrunn av råd fra fagmiljøer, rektor og andre foreldre

som har erfaring på området. Slik kan man si at denne undersøkelsen sier noe om flere ting. Det ene er foreldrenes realistiske forventninger med utgangspunkt i den virkelighet man står i. Det viktigste for alle foreldre når de får valg må jo være at et tilbud virker troverdig, trygt og forutsigbart. Det andre jeg kan trekke ut fra undersøkelsen er at det kan synes som om foreldrene blir møtt med nærskolens realisme og harde prioriteringer i form av økonomiske, ressursmessige, organisatoriske utfordringer som er av en slik art at det kan oppleves som et risiko-prosjekt å sende barnet til nærskolen. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig tilrettelagt. Det er lett å forstå at med så mange risikofaktorer blir valget enkelt. Det kan synes som om prioriteringer og vilje til å lykkes med en inkluderende praksis i nærskolen ikke alltid er tilstrekkelig til stede.

5.2.4 Oppsummering.

Jeg har nå forsøkt å vise til noen av skolens utfordringer og prioriteringer med tanke på hvorvidt man skal kunne lykkes med en sosialt inkluderende skole for alle eller ikke. Det viser seg å være utfordrende i praksis å få dette til på en god måte. I sin orientering på planleggingsdagen for lærere i Lillehammerskolen 15. august 2018, kunne skolesjef Trond Johnsen vise til tall som sier oss at vi på landsbasis har flere barn i segregerte tilbud i dag enn da spesialskolene eksisterte. Det er derfor mye som tyder på at man har varierende erfaringer med integrering av barn med funksjonsnedsettelse i vanlig skole, og at segregerte løsninger derfor blir valgt.

Vi har her sett hvordan ideologien om en inkluderende skole møter utfordringer på flere områder som gjør at «utenforskapet» i skole-fellesskapet fremdeles ser ut til å være den vanligste løsningen, og vi har sett at strukturer, praktiske og økonomiske hensyn har influert på ideologien om en inkluderende skole for alle. Vi har sett hvordan individorienterte praksiser og gruppe-aktiviteter for elever med funksjonsnedsettelse er en alminnelig praksis, og dermed opprettholdes også «utenforskapet» i skolefellesskapet. I stedet for å endre dette til en mer fellesskapsorientert skole for alle, har vi sett at det i de senere årene stadig vokser fram nye segregerte løsninger, og det er nærliggende å spørre hvilke signaler dette gir. Peder Haug mener at atskillelsen kan tyde på manglende vilje til å

granske og endre ordinær opplæring. Dersom det er tilfelle, hevder han, er atskillelsen et uttrykk for «*en individpatologisk og kategoriorientert forståelse av årsakene til de spesielle behovene hos elevene*» (Haug 2015, s.11). Han mener videre at hensynet til eleven ikke alltid trenger være forklaringen på segregerte tilbud, men at spesialundervisning i segregerte tilbud vil verne de andre elevene fra påvirkning fra de som får spesialundervisning. Peder Haug finner det interessant at skolen gjennom lang tid har etablert slik praksis, stikk i strid med ideologiske debatter om en inkluderende skole (Haug 2015, s.11).

En annen forklaring kan også, slik vi har vært inne på tidlig i denne oppgaven, henge sammen med den ny-liberale politikken som dominerer dagens skole, hevder Haug. Dette gjør elever som får spesialundervisning mer usynlige enn på lenge, hevder han (Haug 2015, s.12). Til tross for at vilkårene og idealene for opplæringen er klar både faglig og politisk, nemlig at elevene i skolen skal være i et fellesskap og tilhøre en vanlig klasse, kan det altså synes som om inkludering som praksis forstås svært ulikt av aktørene i feltet, og at det har vært en tendens til å skjule omfanget av segregert spesialundervisning i Norge (Haug 2015, s.2).

På utdanningskonferansen 2018 i Stavanger la Haug fram resultatene fra SPEED-undersøkelsen, og betegnet på bakgrunn av denne, skoletilbudet til elever som trenger spesialundervisning for «kriminelt dårlig». Det viser seg at elever som får spesialundervisning i skolen, opplever mer isolasjon, trives mindre, er mer engasjerte i læringshemmende aktiviteter, viser mer negativ atferd og har dårligere relasjoner til medelever enn de øvrige elevene. De opplever læringsmiljøet negativt. Lærerforventningene til disse elevene er lave og kontaktlærernes karakteristikk av disse elevene er ofte negative. Sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er for svak, og *mangel* på sammenheng på sammenheng er det mest vanlige! Han hevdet at det finnes eksempel på at de som har ansvaret for den ordinære opplæringen ikke vet noe om hva som foregår i spesialundervisningen og vice versa. Resultatene viste altså at spesialundervisningen ikke bidrar til elevens trivsel og reduserer heller ikke sosial isolasjon eller utagerende sosial atferd. Hensynet til fellesskapet, deltagelse og medbestemmelse er ivaretatt i varierende grad. En konsekvens av dette vil være, ifølge Haug, at spesialundervisning kan fungere som marginalisering og utstøting, mer enn et tiltak for å ivareta retten til opplæring og godt skolemiljø (Haug 2018).

I forsøkene på å realisere de politiske idealene fra 1975 og fram til i dag har det vokst opp en underskog av segregerende tiltak som fører elever med funksjonsnedsettelse bort fra andre barn, hevder Tøssebro i boka: «Funksjonshemmede barn i skole og familie» (Tøssebro m.fl.2006, s.79). Han spør videre om ikke segregeringen har overlevd alle reformene, men bare fremstått i ny drakt? Har vi gått for langt eller har vi kommet for kort? spør Tøssebro. Det er et spørsmål om perspektiv, hevder han. Dersom vi mener at alle barn skal integreres og tilpasses skolen slik den framstår i dag, har vi i mange tilfeller gått for langt, og behovet for skjermede enheter vil melde seg. Men dersom vi mener at vi i Norge skal ha en skole som er tilpasset mangfoldet av barn, er vi kan hende kommet veldig kort. Spørsmålet om inkludering handler til syvende og sist om verdivalg, hevder han. (Tøssebro. m.fl. 2006, s.78). Slik kan det synes som om at det i stigende grad kan være andre verdier som er dominerende, selv om man tilsynelatende har et ideal om en inkluderende praksis.

6 *Mine teoretiske briller*

Dersom vi går til resultater av undersøkelsene i forrige kapittel, så ser vi her at det er en begrunnet årsak til at mange velger segregerte løsninger i skolen, og at man dermed velger «utenforskapet». Det som kanskje er mest urovekkende, er at foreldrene velger slike løsninger for sine barn av *frykt* for å sende barna sine i nærskolen. Når vi har kommet dithen at vi igjen mener og tror at segregerte løsninger er «til barnas beste» så er dette etter min mening en opplagt konflikt mellom skolens verdisyn og den praksis som føres.

Det ble på bakgrunn av dette naturlig for meg å undersøke min problemstilling i lys av teori om betydningen av å bli sett og respektert som et likeverdig medlem av fellesskapet som det unike menneske man er, uavhengig av diagnoser eller andre «merkelapper». Og det ble nødvendig å sette søkelyset på selve *fellesskapet*, og undersøke hva slags fellesskap som møter elevene i skolen, for å studere dette fellesskapet nærmere. Det ble også nødvendig å studere den betydning *kvaliteten* på fellesskapet har for dannelsen av inkluderende anerkjennende mennesker i et mangfoldig samfunn. Mine teoretiske briller vil derfor ha et spesielt fokus på teori om anerkjennelse, krenkelse (forstått som fravær av anerkjennelse), dannelse og fellesskap.

6.1. «Vet du hvem jeg er?» *Med et teoretisk blikk på anerkjennelsens betydning for inkluderende fellesskap.*

En fortelling fra virkeligheten:

I 22 år var jeg mor til ei jente som hadde en alvorlig udefinert sykdom i luftveiene. Hun døde som følge av denne sykdommen 22 år gammel. Hennes avvik/sykdom var av en slik art at leger og fagfolk ikke greide sette en presis diagnose, og hun var gjennom hele sitt liv ut og inn av sykehus, og ble ustoppelig objekt for leger og forskeres testing for å finne den rette diagnosen. Hun utviklet etter hvert et sinne i forhold til dette diagnoseveldet, og særlig så lenge hun stadig kom ut fra sykehus med nye «diagnoser». Tidvis kunne vi undre oss over hva som var mest belastende, om det var denne situasjonen eller selve lidelsen og sykdommen. En

gang hun var innlagt i all hast på sykehuset med alvorlig pustebesvær ble jeg oppringt fordi hun hadde noe viktig hun måtte spørre meg om. Da jeg satt ved sengen hennes, satte hun de skarpe brune øynene i meg og hvisket til meg med all sin kraft: «*Vet du hvem jeg er, mamma*»?

Øyvind Haaland viser til forfatteren John Berger, som i sin forskning fulgte en lege, ved navn Sassall i sin yrkesutøvelse i en avsidesliggende landsby i England over flere år. (Haaland 1996, s 93) Legen hadde lang og variert erfaring, men var kommet til at det var sjelden leger kunne greie å stille gode diagnoser, ikke fordi de manglet medisinsk kunnskap, men fordi de var ute av stand til å ta inn over seg relevante fakta av følelsesmessig, historisk, miljøvennlig eller fysisk art, som dreide seg om sannheten ved et menneske. I dette tilfelle dreier det seg om fortvilelsen knyttet til sykdom, emosjonelle, mentale forstyrrelser som er det *vanskeligste* å kurrere. Den fortvilte pasienten skjenkes av sin lege en diagnose, men legens oppgave, mener Sassall, er primært å anerkjenne personen *bak* sykdommen. Greier han det, vil også den syke «anerkjenne seg selv, slik at han til og med kan bli glad» (Haaland 1996, s.93).

Hvilken relevans har disse to fortellingene for oppgavens teoridel? For meg handler disse fortellingene om nødvendigheten av en anerkjennende relasjon, og om det å bli sett som den man er på alle livets arenaer og i alle livets faser, uavhengig av diagnoser eller «merkelapper». Et likeverdige inkluderende fellesskap kan ikke oppnås uten anerkjennende relasjoner mellom de som har del i dette fellesskapet. For meg handler det om at anerkjennelsen kommer først, at den må ligge der, så vi kan «puste i den» i ethvert rom der mennesker er i samspill på en eller annen måte. Jeg mener derfor at anerkjennelsen må være innbakt i våre holdninger til hverandre, i vår måte å møte den andre på, overført gjennom våre tradisjoner og kulturuttrykk, og at anerkjennelse er noe mer enn store ord i planer og lovverk. Og jeg mener at det må være et mål at alle barn *oppdras* til å være anerkjennende mennesker. Men hva innebærer dette, og hva er egentlig en anerkjennende relasjon mellom mennesker i et anerkjennende fellesskap?

Anerkjennelse er Hegels filosofiske begrep. I begrepet anerkjennelse ligger ideen om å gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke, hevder Anne Lise Schibbye (2009, s.256). Anerkjennelse er ikke her å bli sett for noe du har prestert, det er

heller ikke det samme som å belønne. Anerkjennelse er altså ikke noe du har, men noe du er. Du er anerkjent, fordi du er et medmenneske. I denne betydningen av begrepet anerkjennelse, vil derfor, slik jeg forstår det, også den betingelsesløse kjærligheten ligge som en forutsetning.

Eksistensialisten Søren Kirkegaard var opptatt av «væren-spørsmål». Som eksisterende har vi et gryende forhold til oss selv. Å eksistere betyr å tre frem, komme til syne. I det vi trer frem for verden, blir vi synlige for oss selv, ikke bare som et hvilket som helst individ, men som det helt unike individet vi er (Schibbye 2009, s.258) Grunntonen i filosofen Søren Kierkegaards livsverk er at det er gjennom kontakten med oss selv at vi kan forstå andre. Å være til stede i seg selv er en forutsetning for å være til stede for den andre. Å være anerkjennende vil si å fange opp den andres bevissthet og gi den tilbake som «anerkjent av min bevissthet». (Schibbye,2009, s.259). Schibbye hevder at å anerkjenne innebærer evnen til å ta den andres perspektiv og sette seg inn i den andres subjektive opplevelse, en betingelsesløs verdsetting av den unike andre: «*Jeg verdsetter deg simpelthen fordi du er et medmenneske*» (Schibbye 2009, s.258).

Eksistensialistene hevder at mennesket eksisterer i et eksistensielt fellesskap, og det er på grunnlag av dette fellesskapet at vi kan delta i andres indre opplevelse og utvikle empati. Anne Lise Schibbye sier at vi ikke kan endre den andres grunnbetingelser, som for eksempel en funksjonsnedsettelse, men vår forståelse av det eksistensielle fellesskapet vil nedfelle seg i våre holdninger til hverandre (Schibbye,2009, s.37).

Ved siden av emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og en genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser, rommer også anerkjennelsesbegrepet ifølge Schibbye, noe mer, nemlig *kjærligheten*, forstått som en kraft som melder seg i menneskelige relasjoner. Anne Lise Løvlie Schibbye viser igjen til Kierkegaard, som peker på at «kjærlighet skjer» med oss, og at den ligger i dypet hos alle mennesker. Den er både i oss og mellom oss, og med kjærlighet til andre bygger vi opp kjærligheten til de vi har rundt oss i det eksistensielle fellesskapet vi er del av. «Den kjærlige forutsetter at kjærligheten er i det andre menneskes hjerte, og just ved denne forutsetning bygger han kjærligheten i ham,» sier Kierkegaard (Schibbye 2009, s.265).

Halvorsen (2009, s.71) viser til Honneth sin forståelse av begrepet anerkjennelse, som fremhever at det både har et holdnings og et handlingsaspekt, som begge skal svare til den andres forståelse av seg selv. Anerkjennelse dreier seg da om retten til å eie egne inntrykk og uttrykk og derigjennom få bekreftelse, styrket selvtillit, selvverd og selvrespekt. Det å anerkjenne betyr med andre ord ifølge Halvorsen (2009, s.70) å svare på noen forventninger som er knyttet til den andres selvforståelse. Anerkjennelsens vesen kommer til uttrykk i handling, og viser da, slik jeg forstår det, til måten du forholder deg til den andre på. Den anerkjennende handling bekrefter og styrker den andres selvforståelse. Oppmerksomheten må rettes mot den andres uttrykk, og mottakeren må gi rom for å ta dette uttrykket innover seg. Det er gjennom vår felles livsverden og væren i verden at vi på denne måten får tilgang til en felles livsforståelse (Halvorsen 2009, s.76).

Hegel tenker seg at vi bygger opp vår identitet gjennom anerkjennelse. Dette skjer, ifølge Hegel, i tre sfærer. Det vil være i de nære relasjoner, i det borgerlige samfunn og i staten. Selvtilliten, som utvikles gjennom nære relasjoner, er identitetens grunnmur og en forutsetning for alle intersubjektive forhold (Halvorsen, 2009, s.72). Halvorsen oppfatter hjelperelasjonen som et sted der selvtillit kan bygges eller rives ned. Jeg oppfatter skolen og dens fellesskap som et slikt sted. Slik jeg ser det, vil det være skolens aller viktigste oppgave, nemlig å bygge ethvert unikt medlem av skolefellesskapet sin selvtillit. Men selvtilliten er utsatt og truet, hevder Halvorsen (2009, s.72). Vi uttrykker oss i tillit til at vi mottas, og slik legger vi noe av vårt liv i den andres hånd. I skolens fellesskap vil dette fort være et risikabelt prosjekt. Det vil kreve at skolens fellesskap innehar den tillit til at man blir møtt og tatt imot. Å bekrefte er å gi kraft til den andres opplevelse, og nødvendig for å etablere tillit mellom mennesker, hevder Jenssen og Ulleberg (2011, s.263). Det stiller også krav om å bli møtt slik legen Sassall ønsket å møte klienten, nemlig at man har en visshet om at man blir møtt som det unike menneske man er, uavhengig av diagnoser og «merkelapper» (Haaland 1996, s.93).

6.1.1 Krenkelser

Jensen og Ulleberg (2011, s.262) viser til Berit Bae som hevder at anerkjennelse innebærer å la den andre få være ekspert på sin egen opplevelse, men ingen blir ekspert på egen opplevelse før opplevelsen anerkjennes av den som tar del i historien. Slik jeg forstår dette, så er det når ens egen opplevelse ikke anerkjennes at krenkelser oppstår. Når man ikke opplever å bli tatt imot og anerkjent som den man er, ved ikke få godkjent sin selvforståelse ved å være synlig og bli registrert som noe eller noen, blir man krenket, hevder Halvorsen (2009, s.72). Honneths tese er at anerkjennelsen som grunnbetingelse viser seg tydeligst når den blir krenket, eller når man opplever å ikke få godkjent sin selvforståelse (Halvorsen 2009, s. 72). Dette kan skje direkte ved at andre tar regien over elevens/klientens selvoppfatning, hevder Halvorsen (2009, s.74). Slik jeg tolker dette, vil det innebære at noen i beste mening lett kan gjøre seg til ekspert på andres opplevelse, og også gi uttrykk for hva som er best for den andre. Slik jeg ser det, så er det når vi «overtar eleven» og behandler eleven som et objekt som vi i beste mening vil hjelpe, at en slik form for velmenende krenkelse fort kan komme til uttrykk. Thomassen viser til Slettebø, som påpeker at vi ved oppbyggingen av velferdsstaten har fått en tradisjon på at det er profesjonsutøveren som er den som alltid skal «vite best». På denne måten kan vi, slik jeg ser det, fort stå i fare for å glemme viktigheten av den ydmyke, anerkjennende relasjonen til våre elever. Dette er en tradisjon som bygger på paternalisme, og kan være en fare for at det kan sette vårt fokus på elevens *opplevelse* av situasjoner og samspill til side. Slik kan krenkelser i beste mening oppstå (Thomassen, 2017, s. 185).

Anne Lise Løvlie Schibbye (2009, s.33) peker på faren ved å plassere elever i diagnostiske kategorier preget av utvendighet. Vi kan lett komme i skade for å gjøre oss til eksperter på andres opplevelse og dermed utsette dem for det hun kaller *relasjonelle overgrep*. (Schibbye,2009 s. 35). På denne måten kan fokus på diagnose og problem dominere framfor fokus på ressurser og muligheter hos eleven. Smerten et individ opplever ved å bli et objekt og fratatt egen selvopplevelse, er vanskelig å gripe og forestille seg, hevder hun og spør videre: Hvordan kan vi gjøre oss til eksperter på andres opplevelse av en situasjon? Hvordan kan vi definere andres indre opplevelse? Hvordan kan vi bestemme

hvordan verden framkommer fra en annens perspektiv? Hun illustrerer dette med Gunvor Hofmos dikt (Schibbye,2009 s.35):

*«Hvordan kan du
se gjennom mine øyne,
tale gjennom min stemme,
høre med mine ører
uten at menneskene
beveges, uten at
trærne vrir seg i angst
og stillheten fanges av blod».*

Anne Lise Løvlie Schibbye spør hvordan det er mulig å ikke legge merke til at slike relasjonelle overgrep foregår rundt oss, og at vi ikke slår alarm! I stillheten ligger smerten, sier Schibbye, smerten ved å bli utvisket som et selv.

Slik jeg forstår det, oppstår krenkelsen når man ikke ser mennesket *bak* diagnosen, «vansken», «atferds-avviket». Dette vil kreve et fellesskap som preges av en anerkjennende grunnholdning. Slik jeg ser det, må derfor ethvert skolefellesskap være et slikt fellesskap, der dannelsen av barna til sosiale, ansvarlige medlemmer av dette fellesskapet, står sentralt. Det blir derfor nødvendig å studere hva denne dannelsen vil innebære. Jeg vil i de følgende avsnittene ta for meg begrepet dannelse, og videre se på hvilken betydning dannelsen har for fellesskapets kvalitet, da jeg mener det er en forutsetning for opprettholdelsen av et inkluderende, anerkjennende og mangfoldig fellesskap.

6.2 Dannelse

Jeg velger å støtte meg til Wolfgang Klafkis oppfatning av dannelse, der han skiller mellom formal og material dannelse. Material dannelse vektlegger innhold, som objektiv kunnskap, sannheter og verdier, mens formal dannelse handler om enkeltindividets muligheter, forutsetninger og strategier for å kunne orientere seg i

verden (Foros 2012, s.31). Det vil alltid være et spenningsforhold mellom utviklingen av barnets personlighet og innføringen av barnet i et fellesskap, hevder Bachmann og Haug (2006, s.29). De viser også til Klafki, som påpeker at fornuft, evne til selvbestemmelse og handlefrihet bare kan oppnås gjennom en tilegnelse og et oppgjør som i første rekke ikke stammer fra eleven selv, men i et møte med pågående menneskelig kulturaktivitet i fellesskapet (Bachmann og Haug 2006 s.30). Dannelsen vil slik sett forløses i spenningsfeltet mellom det formale og det materiale (Foros 2012, s.45). Bachmann og Haug (2006, s.29) viser videre til Klafki, som poengterer at dannelsens subjektive karakter innebærer å ta hensyn til hver elevs særegenhet, og at en slik vektlegging vil være selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, fornuft og selvaktivering, og disse aspekter anses som et grunnleggende mål for et åndsvitenskapelig dannelsesideal (Bachmann og Haug, 2006 s.29-30). Men ideen om likeverd og mangfold kan ikke behandles uavhengig av fellesskapets hensyn og muligheten for å relatere seg til samfunnets felles referanserammer, hevder Bachmann og Haug (2006, s.30).

Ifølge Foros har forskyvningen mellom vektleggingen av material og formal dannelse forandret seg ved at synet på barnet har utviklet seg i det forrige århundre, fra det faste moderne, symbolisert ved blant annet fasthet og styring, til det flytende moderne, symbolisert ved blant annet kulturell frisetting og personlig frigjøring (Foros 2012). Kulturell frisetting og personlig frigjøring alene gir ingen dannelse sett utfra et fellesskapsperspektiv, hevder Foros (2012), da mennesket risikerer å bli stående utenfor ethvert fellesskap, fritt og uten forpliktelser og ansvar, men med en frihet til hva? Han hevder at dannelsens innhold til enhver tid må bringes til debatt i lys av det samfunnet vi har rundt oss, og at det er utdanningen og oppdragelsens oppgave å legge til rette for dannelsen. Oppdragelsesmåten vår er viktig for at barna kan bli selvdannende voksne mennesker, og oppdragelsen blir, ifølge Foros, slik sett en del av dannelsesprosessen (Foros 2012, s.46). Slik jeg forstår det, vil dette være i tråd med en sosial-pedagogisk forståelse av dannelsesbegrepet, nemlig at dannelse ikke kan skje uavhengig av fellesskapet, men må forstås som en prosess eller et samspill mellom individ og fellesskap. Det er hele tiden en gjensidig dannelsesprosess i forholdet mellom individet og fellesskapet, hevder Roger Mathiesen (2008, s.73). Jeg vil i det følgende se dette i lys av Paul Natorps teori

som bygger på hans aksiom om at «Mennesket blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet». Deretter vil jeg sette søkelyset på hvilke rammer for dannende inkluderende fellesskap vi har i dagens skole.

6.3 Fellesskapet

6.3.1 Om å bli menneske gjennom det menneskelige fellesskapet

Jeg har tidligere i oppgaven støttet meg til Wolfgang Klafkis definisjon av dannelse, der han hevder at dannelsen må skje i skjæringspunktet mellom det formale og det materiale. Slik jeg forstår det, så må dannelsen også da innebære oppdragelse til ansvarlighet for det fellesskapet man er medlem av. Jeg har valgt å støtte meg til Paul Natorps aksiom om at «Mennesket blir menneske gjennom det menneskelige fellesskapet.»

Paul Natorp (1854-1924) var professor i filosofi og pedagogikk ved universitetet i Marburg fra 1893. Han tilhørte miljøet ved den såkalte «Marburgerskolen», som representerer den kritiske realismen. Hans hovedverk er boka: «*Sosialpedagogikk. Theori der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft*». Boka var første gang publisert i 1899 og kom i 7.opplag i 1974. Boka var ifølge Natorp et forsøk på å gi et begrunnet svar på forholdet mellom oppdragelse og samfunn (Mathiesen,2008).

Natorp hevder at premissene for oppdragelsen er betinget av samfunnet, og samfunnets utvikling er en konsekvens av den oppdragelsen individene har fått. Overført til skolesamfunnet blir dette at premissene for oppdragelsen er betinget av skolefellesskapet og skolefellesskapets utvikling er en konsekvens av den oppdragelsen elevene har fått innenfor disse rammene. Individ og samfunn er således gjensidige betingelser for hverandre. Skolen skulle ifølge Natorp være en arena for dannelsen, og både skolen og familien ble innlemmet i hans teori. Et sentralt spørsmål på Natorps tid var forholdet mellom oppdragelse og samfunn, der oppdragelse til det moralske ansvarlige menneske også var et tema. To av Natorps sentrale målsettinger var å oppdra mennesket til å ville bli og å være medlem av samfunnet og fellesskapet, og å oppdra mennesket til å ville

forbedre det samfunnet og fellesskapet man er en del av. Natorp mente at denne vekselvirkningen bidrar til at fellesskapet og dets tilhørende individer er i en kontinuerlig prosess hvor fornying, danning og fordyping av fellesskapet skjer. Natorp formulerer det slik: «De avgjørende betingelser for dannelsen av den enkelte ligger i fellesskapets liv» (Mathiesen, 2008, s. 73). Det vil altså hele tiden være en gjensidig dannelsesprosess i forholdet mellom individet og fellesskapet. I motsetning til Rousseau, som betrakter barnet som *ren natur* som må finne seg selv upåvirket av et fellesskap, før det så trer inn det store fellesskapet, så hevder Natorp at det nettopp er *fellesskapet som forløser individualiteten*.

Men han mente at individets utvikling som moralsk menneske måtte styres, slik at individualiteten ikke blir noe negativt. Individualiteten er gitt oss fra fødselen, og individualiteten dannes, ifølge Natorp, i et gjensidig, forstående forhold mellom et fellesskap av oppdragere og den som oppdras. Barnets individualitet utvikles derved ved at dets sosiale kompetanse utvikles.

Hos Natorp er det derfor ingen motsetning mellom individet og samfunnet. Han mener heller at de individuelle variasjonene har betydning for fellesskapet, og jo rikere individualiteten utvikler seg, desto mer utviklet blir fellesskapet. Målet for oppdragelsen blir således utviklingen av fellesskapet og det moralske livet som skal tjene dette fellesskapet. Oppdragelse og fellesskap betinger hverandre, det eksisterer ingen oppdragelse uten fellesskapet. Slik jeg forstår Natorp her, så er vi i skolen avhengige av at vi etablerer et skolefellesskap der oppdragelse til ansvarlighet for fellesskapet er en betingelse. Derfor må det legges til rette for dette gjennom skolens planverk, rammer og strukturer, slik at elevene oppdras til å ta ansvar for hverandre.

Natorp mente videre at selve kjernen i dannelsesprosessen måtte være den enkeltes egne overbevisning og vilje til fellesskap (Mathiesen, 2009, s 200). Oppdragelsen må baseres på autoritet, karakterisert av begrunnelser som er slik, at den som oppdras overbevises om at målene for oppdragelsen er hensiktsmessige for ham selv og for fellesskapet (Mathiesen, 2008, s.88). Han mener at det er nødvendig at samfunnet gir individet konkrete muligheter for å bli konstruktive deltagere i samfunnet. Med konstruktive deltakere forstår jeg at man får opplevelse av å være til nytte, bidra, bety noe for på den måten bli oppdaget, bli sett i det fellesskapet man er en del av. Alle samfunnsborgere skulle utvikles til sosiale medborgere i et demokratisk fellesskap. Sosialpedagogikkens

forskningsoppgave ble da å kartlegge de sosiale betingelsene for dannelsen og dannelsesbetingelsene for det sosiale livet.

Slik jeg forstår det, vil dette kunne overføres til å måtte handle om nødvendigheten av å se nærmere på selve skolens liv og de «samfunnsmessige forhold» som råder i selve skolesamfunnet. Det blir av betydning hvordan vi legger til rette for og organiserer dette skolesamfunnet som et inkluderende samfunn der alle skal kunne føle ansvarlighet for fellesskapet og kjenne at de er til nytte for dette fellesskapet utfra sine forutsetninger. Det er i fellesskapet at mennesket dannes til ansvarlige likeverdige samfunnsborgere. Barn trenger, etter min mening en oppdragelse til å bli ansvarlige samfunnsborgere i anerkjennende fellesskap. Slik jeg forstår Natorp, så er det ikke nok med en anerkjennende grunnholdning. Barna må også oppdras til å bli anerkjennende mennesker med en ansvarlig forpliktelse overfor det fellesskap de er en del av.

6.3.2 Rammer for fellesskap

I en tid da barn i vesentlig grad lever sitt liv i institusjoner som barnehage og skole, blir det naturlig å sette søkelyset på kvaliteten ved de fellesskap som barnehage og skole representerer, og det vil være nødvendig med teori om hva et fellesskap er og hvilken funksjon et fellesskap kan og bør ha. Skolen i dens organisering og praksis er i kontinuerlig endring i takt med politiske skifter og andre endringer i samfunnet. Endringen i synet på «Tilpasset opplæring» i L97 og over i kunnskapsløftet (K06) vil, slik jeg ser det, kunne gi noen perspektiver på hvordan endringer i skolens organiseringsmåter og strukturer virker inn på skolens vektlegging av fellesskapets sosiale dimensjon.

I L97, med tilhørende lovverk, opplæringsloven av 1998, dominerte det sosiale enhetsskoleprinsippet, der møtet mellom ulike sosiale grupper stod som et prinsipp for sosial utjevning. Det var en plan som baserte seg på prinsippet om likeverdig opplæring gjennom felles referanserammer, der rom for mangfold var fremhevet (Bachmann og Haug 2006, s.14). Målet med opplæringen skulle være å danne et inkluderende fellesskap, der alle elever, også de med spesielle opplæringsbehov, skulle delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en

likeverdig måte (Bachmann og Haug, 2006, s.15). Klasse-enheten skulle være den faglige, sosiale og kulturelle enheten.

Med kunnskapsløftet kom den såkalte «Empowerment»-tenkningen, der tanken var at svake grupper primært skulle myndig-gjøres ved å styrke sine basiskunnskaper (Briseid 2006, s.52). I tillegg til dette ble klassen som faglig, kulturell og sosial enhet oppløst, og man skulle heller kunne dele inn elever i grupper etter behov. Som et alternativ til den mer sosialdemokratiske enhetsskolen hadde kunnskapsløftet fokus på å øke kvaliteten på læringsutbytte med forsterket tilpasset opplæring for alle gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikrings-systemer (Bachmann og Haug, 2006, s.16). Denne form for organisatorisk frisetting gav den enkelte skole stort handlingsrom med tanke på organisering av elevgrupper. Kriteriene for hvordan dette skulle foregå på en forsvarlig måte var uklare. Opphevingen av klassesdelingen åpnet også opp for at enkeltskoler og kommuner kunne foreta sammenslåing og omorganisering med sikte på økonomisk innsparing (Briseid 2006, s.54-55). Det heter seg at grupperingene skal skje utfra «elevenes behov» men dette gir utvilsomt rom for mange tolkninger, hevder Briseid. Han påpeker at det stiller store krav om etikk og pedagogisk kompetanse hos ledere og lærere ved opprettelse av slike nivådelte grupper, og minner om at en slik praksis lett kan føre til sosiale skiller og stigmatisering av elever (Briseid, 2006, s.56-57).

Ved overgangen fra L97 til K06 fikk vi dermed en tydelig dreining i planverket fra en sosialdemokratisk enhetsskole til tilpasset opplæring som individualisering i K06. Klassen som arena for sosialisering var i prinsippet opphevet, til fordel for nivådeling i «grupper utfra behov». Jeg fristes til å spørre hvem sine behov og hva slags behov man her sikter til. Fokus på det enkelte individs læring skulle i langt større grad sees på som uavhengig av fellesskapets rammer og ideen om likeverd (Bachmann og Haug, 2006, s.17). Dreiningen var helt klart bort fra fellesskapstenkningen og over på et sterkere fokus på individets rettigheter og muligheter. Kunnskapsløftets kompetansemål skulle dermed erstatte L97s innholdskanon, noe som Bachmann og Haug beskriver som en klar overgang fra et materialt dannelsesfokus og over på et sterkere fokus på elevens formaldannelse (Bachmann og Haug, s.32). Men en sterk vektlegging av formal dannelse med kulturell frisetting og personlig frigjøring alene gir ingen dannelse,

sett utfra et fellesskaps-perspektiv, hevder Foros, da mennesket risikerer å bli stående utenfor ethvert fellesskap, fritt og uten forpliktelser og ansvar (Foros 2012, s.46).

På bakgrunn av dette undrer jeg meg over hva slags fellesskap skolene egentlig representerer i dag. Innenfor hvilke rammer er det vi skal trene den sosiale kompetansen når elevens kompetanse ikke lenger er knyttet til en innholdskanon med utviklingen av en fellesskapsidentitet som et mål? Og hva er det som læres i det som gjøres, når vi nå har en organisering av skolebarna med et så sterkt fokus på faglig differensiering og nivådeling? Gun Imsen ser på disse forhold med en viss bekymring, når fellesundervisningen i norske klasserom forsvinner. Vil det gå utover de felles moralske dialogene og følelsen av kollektiv opplevelse? spør hun (Bachmann og Haug, 2006, s.48). Dersom de sosiale betingelsene for dannelsen svekkes og fellesskapet i neste omgang svekkes, vil det gi en variabel i forhold til å forklare marginalisering, og vi vil befinne oss i flytende prosesser mellom integrasjon og ekskludering, hevder Mathiesen (2008, s.167). Dette kan man se i skole og samfunnsliv der ansvarligheten for fellesskapets ve og vel svekkes og forsvinner. En svekkelse av fellesskapsdimensjonen vi være en klassisk sosial-pedagogisk bekymring, hevder han i boka «Sosial-pedagogisk perspektiv på individ og fellesskap» (Mathiesen, 2008, s.167). Denne bekymringen innebærer en hypotese om at når de sosiale betingelsene for dannelsen svekkes, så vil fellesskapet i sin tur svekkes.

7 Metode

I min undersøkelse har jeg valgt å bruke en kvalitativ narrativ metode. Jeg vil først analysere mine egne fortellinger basert på erfaring og praksis i grunnskolen. Deretter vil jeg foreta et fokusgruppe-intervju av deltakere som har ulik bakgrunn og erfaring med pedagogisk praksis. Denne gruppen vil bli presentert for en forestilling basert på de samme tekstene som i analysen. Fortellingene jeg har skrevet kan betraktes som en strukturering av egen erfart virkelighet. De er utviklet med grunnlag i praksis. Min forskning er med andre ord praksisnær. Filosofen Edmund Husserl hevdet at vitenskapens opprinnelse nettopp springer ut fra våre daglige praktiske gjøremål, hevder Thomassen (2017, s.170). Forklaringer av menneskelige fenomener hviler nettopp på kunnskap om hvordan mennesker føler, tenker og handler i konkrete situasjoner innenfor bestemte samfunn på bestemte tidspunkt i historien. En modell for å forklare disse sammenhengers betydning i forklaringen av menneskelige fenomener, vil være *fortellingen* som forklaringsmodell, eller den *narrative forklaringen* (Thomassen 2017, s.60-61).

7.1 Fortellingen som metode

Narratologi defineres som læren om fortellingen, eller læren om fortellende teksters struktur (Halvorsen 2006, s.10). At en tekst er narrativ innebærer altså at den er fortellende, og ordet *narrativ* brukt som substantiv betyr *fortelling*. Man må videre skille mellom fortellingen slik den foreligger som tekst og hendelsen i virkeligheten utenfor teksten. For å beskrive forskjellen mellom teksten og den virkeligheten teksten refererer til, viser Halvorsen til Aalestads tre begreper: *Historien* er det narrative innholdet. *Fortellingen* er selve teksten. *Narrasjonen* er den produserende fortellerhandlingen og situasjonen som handlingen finner sted i. Et kjennetegn ved en fortelling er at erfaringene får struktur ved at de skrives ned og bearbeides. Min erfaring gjennom mange år hadde ingen klar struktur, men gjennom å skrive fortellinger fikk jeg hjelp til å gi dette temaet mening. Det er viktig å være klar over det forhold at jeg selv kan påvirke hva jeg vil vektlegge i fortellingene, for å få frem mitt budskap, hevder Thomassen (2017, s.61). Vi er alltid ute etter å observere utfra et gitt perspektiv. Ubevisst setter vi søkelyset på visse ting og utelater noe annet. Forventningshorisonten er en referanseramme

som vi ikke er oss bevisst, men som styrer vår oppmerksomhet og strukturerer det vi ser (Thomassen2017, s.79).

Jeg hadde jobbet mange år i skolen og kjent på ensomheten sammen med mine elever med «spesielle behov». Sammen med dem opplevde jeg meg mange ganger usynlig og alene i et stort skolesamfunn. Så kom fortellingene...

Hvorfor forteller vi historier? Spør Grete Halvorsen (2006, s.12). Hun viser til Aalestad som minner oss om at det grunnleggende menneskelige nettopp er å fortelle historier. I det å fortelle ligger en forutsetning om evnen til å skille ut hendelser fra virkelighetens kaos, og sette disse hendelsene i en sammenheng. I denne påstanden, hevder Halvorsen, ligger at mennesket blir til gjennom sin historie. Vår identitet skapes gjennom våre handlinger, erfaringer og fortellinger (Halvorsen 2006, s.12). Når jeg skriver fortellinger, kan det være for å skape orden i kaoset, eller for å «høre» hva jeg selv tenker. Når jeg leser mine egne tekster på nytt, erfarer jeg stadig noe nytt gjennom å lese dem. Nye perspektiver dukker opp. Mine refleksjoner over tekstene forandres stadig. Ved å presentere tekstene for andre, vil jeg få andres tolkninger av mine fortellinger, og fortellingens mening utvikles derfor kontinuerlig. På denne måten vil man kunne få såkalte «tykke» beskrivelser rundt et fenomen. Fortellingene, som jeg spontant skrev ned, ble klargjørende for min praksis, og ved å lese dem gjorde de meg også mer oppmerksom på mine egne holdninger, praksiser og tenkemåter. Mitt mål med å bruke fortellingene er å prøve å åpne opp for å oppdage det vi kanskje umiddelbart ikke er oppmerksom på, det som skjer utenfor vår bevissthet.

Et studium av en fortelling, som et narrativ, kan på den ene side handle om hvilke elementer en fortelling består av og oppbygging og struktur på fortellingen, og på den annen side handle om hvordan fortelling inngår i større sosiale og kulturelle sammenhenger (Halvorsen 2006, s.11). Slik jeg forstår dette, vil da mine fortellinger kunne studeres som del av større sosiale og kulturelle sammenhenger, her definert som skole og samfunnsliv. Man kan også ledes til å reflektere over om ikke skolens identitet også kan skapes på denne måten, gjennom handlinger, erfaringer og fortellinger, og ved at vi kontinuerlig reflekterer over de daglige historiene skolen gir oss, vil kunne bringe ny kunnskap og nye perspektiver frem, med utspring i praksis.

I fortellingene har jeg prøvd å beskrive, og i analysen ønsker jeg å ha fokus på hva det er fortellingene sier oss i etterkant av at de er skapt. Fortiden har ingen klar struktur, men når den struktureres ved fortellingene, får jeg hjelp til å gi temaet jeg ønsker å undersøke en mening (Thomassen 2017, s.61). Ved at erfaringene formuleres på denne måten har jeg åpnet opp for at andre også i møte med mine tekster kan reflektere rundt tematikken, og på denne måten bringe nye perspektiver frem. Teksten frikobles fra sin forfatter idet den er skapt, sier Øyvind Haaland (1996, s.90). Den mister sitt subjekt og gjenopplives i møte med leseren som fullfører teksten i sitt diskursive møte med den. Teksten har på denne måten nådd verden og blitt forankret i den levde erfaringens grunn (Haaland,1996, s.90).

7.2 *Forestilling med tilhørende fokusgruppe-intervju som metode*

Et fokusgruppe-intervju ville, slik jeg ser det, være godt egnet til nettopp å få nye perspektiver fram med bakgrunn i fortellingene. Hensikten med fokusgruppe-intervjuet var å undersøke om mitt materiale, som var fortellingene, var gjenkjennbart. Jeg ville også få belyst og utdypet holdninger og synspunkter rundt problematikken for om mulig å bringe nye perspektiver inn, da vår livsverden jo beskrives, slik den framstår for oss fra et subjektivt perspektiv. Gjennom erfaring av andres perspektiv kan våre egne perspektiver både klargjøres og utfylles, selv om dataene alltid vil være avhengig av *mine* fortolkningsperspektiv. (Thomassen 2017, s.170).

Jeg vil i avsnittene som følger komme med noen betraktninger og begrunnelser for hvorfor jeg ønsket å supplere analysen min med et fokusgruppe-intervju. I et konstruktivistisk perspektiv vil man hevde at den kulturelle forståelsen vil ligge i etablerte praksiser, tenkemåter og tradisjoner skapt av de som er del i denne praksisen. Forståelsen av dette problemet må derfor, slik jeg ser det, være med utgangspunkt i hvordan representanter innenfor praksisfeltet opplever denne problematikken og kan hende også få høre noen av deres historier fra praksis rundt utfordringer og opplevelser som møter dem i deres praktiske hverdag. Det er viktig å få øye på pedagogenes betingelser for at de gjør som de gjør for å få innblikk i problematikken, hevder Øyvind Haaland. Objekt for undersøkelse i samfunnsmessig forskning vil alltid være subjekter, nemlig studier av mennesker

eller fellesskap av mennesker. De må derfor ha anledning til å uttale seg eller rettere sagt få anledning til å skape det vitenskapelige arbeidets gyldighet (Haaland 1996, s.92).

Da formålet her er verifiserbarhet og supplerende ny innsikt i problematikken, ble forarbeidet viktig. Da det er viktig i kvalitativ forskning å oppnå en forståelse av sosiale fenomener i den forstand at vi søker å reflektere rundt opplevelse, ønsket jeg, som en innledning til fokusgruppe-intervjuet, å presentere noen av historiene i form av en forestilling. Begrunnelsen for det var at jeg håpet at forestillingen skulle berøre på en slik måte at den satte i gang noen tankeprosesser hos tilhørerne. Dette var naturlig for meg å gjøre, da jeg på fritiden jobber litt som skuespiller, og formen er kjent. Jeg lagde derfor en forestilling, basert på syv fortellinger, i samarbeid med pianist Arnhild Vik. I etterkant av forestillingen, ville jeg la gruppen få åpne spørsmål som de skulle diskutere og reflektere over. Diskusjonene i gruppen ble tatt opp på bånd og analysert i etterkant.

Et fokusintervju er et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse. (Kvale og Brinkmann 2009, s.323). En fokusgruppe kan både være utforskende om et tema, den kan søke etter vitenskapelige årsaker og den kan også være en måte å studere et fenomen på nærmere. Det skiller seg fra en- til- en- intervju ved at det vil være godt egnet til å bringe fram følelser, holdninger og oppfatninger om et tema, og gi informasjon på flere nivå, da gruppedynamikken og interaksjonen også påvirker intervjuprosessen (Bjørklund 2005, s.42). Et fokusgruppe-intervju er spesielt egnet til å undersøke holdninger, hevder Bjørklund, (2005 s.42) da holdninger vil utvikles og produseres underveis i prosessen. Målet med fokusgruppe er å bringe fram deltakernes følelser, holdninger og oppfatninger om dette temaet. Jeg tenker at et fokusgruppe- intervju også lettere ville kunne få fram flere aspekter ved temaet, fordi man her legger opp til samtale der flere kommer med sine erfaringer.

Intervjuet skulle ha karakter av en åpen samtale, der jeg selv var deltakende i fokusgruppen. Jeg ønsket med andre ord i fokusgruppen et interaksjonistisk perspektiv, der man legger vekt på at forsker og intervjupersoner samarbeider om å videreutvikle forståelsen av de erfaringene og opplevelsene intervjupersonene gir uttrykk for (Thagaard 2018, s.99). Jeg opplevde det vanskelig å vite hvor fast

struktur jeg skulle ha på spørsmålene. Jeg valgte en uformell form, og var forberedt på at samtalen kunne utvikles fra min «ledetråd», men at jeg ved å følge nye «tråder» kunne komme på nye relevante spor som kunne lede til nye perspektiver og «funn».

Det er viktig å vurdere sammensetningen av fokusgruppen slik at gruppen har et felles grunnlag for diskusjon, hevder Thagaard (Thagaard,2018, s.92). Jeg hadde valgt ut en fokusgruppe bestående av personer med ulik bakgrunn og tilknytning til det pedagogiske fagfeltet og med stor spredning i alder. Gruppen var sammensatt av lærere med erfaring fra grunnskole, kulturskole, spesialscole, institusjoner for funksjonshemmede, rusomsorg, videregående skole, rektorer i grunnskole og videregående skole, og studenter ved pedagogikkstudiet ved HINN. Deltagerne var i alderen omlag 20-70 år. Alle hadde på en eller annen måte erfaring fra skole og institusjoner, og alle hadde utdannelse innenfor det pedagogiske fagfeltet. Noen var aktive innen skolepolitisk arbeid og i ledelsen på fylkeskommunalt plan innenfor fagfeltet.

Et slikt kvalitativt intervju i form som en åpen samtale, ville kunne åpne opp for at deltakerne får komme med sine subjektive opplevelser og utfordringer, og at deres subjektive opplevelser av situasjoner ble anerkjent og tatt på alvor. Det ville åpne opp for at hele bildet rundt problematikken i enda større grad kunne løftes fram i sin bredde. Dette ville være praksisnært for de som deltok, og ville derfor forhåpentligvis oppleves meningsfylt. Et fokusgruppeintervju ville på denne måten kunne gi nyttig innsikt i holdninger og meninger omkring dette temaet og være et fint supplement til min egen analyse av fortellingene.

En uformell tilnærming ville også åpne opp for at intervjupersonene kunne bringe fram nye vendinger og perspektiver på temaets problemstilling. Det kan være krevende, men kan samtidig bidra til å gi «tykkere» beskrivelser av temaets utfordringer, påpeker Thagaard (2018, s.91). Dette kvalitative forskningsintervjuet styres således både av de temaer jeg i utgangspunktet ønsket å få kunnskap om og de temaer intervjupersonene kom med. En slik form for aktiv intervjuing ville også bidra til å stimulere intervjupersonenes selvrefleksjon og forståelse av dette temaet (Thagaard,2018 S,101). Jeg mener videre at det er et vesentlig poeng at det kommer noen utenfra som opplever historiene mine med «andre briller og

ører». Det er viktig å være klar over at vi alle har vår subjektive opplevelse av hva vi observerer, og det ville derfor styrke forskningens validitet at jeg gjorde dette. Primært var det viktigst for meg å få vite om dette var gjenkjennbart, og hvilke tankeprosesser forestillingen ville sette i gang rundt dette temaet.

8 Analyse og refleksjon rundt fortellingene

Min analyse og refleksjon tar utgangspunkt i syv fortellinger. Disse fortellingene presenteres hver for seg med påfølgende analyse og refleksjon med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene lyder slik:

-På hvilken måte er forholdene lagt til rette for at disse elevene sikres deltagelse i det sosiale fellesskapet i skolen?

-På hvilken måte er de synlig tilstede i dette fellesskapet?

-På hvilken måte gis det rom for at disse elevene er aktivt deltagende som medlemmer av dette fellesskapet?

-Hva er det som læres i det som sies og gjøres?

Etter hver av de syv fortellingene forsøker jeg å gi noen svar på spørsmålene på bakgrunn i min subjektive erfaring og min forståelseshorisont. I tillegg gir jeg noen utfyllende kommentarer og spørsmål som jeg reflekterer over.

Som tidligere gjort rede for i metodedelen, så ville jeg også utdype analysen med et fokusgruppe-intervju, for å undersøke om mitt materiale var gjenkjennbart og om mulig å bringe nye perspektiver frem. Spørsmål til fokusgruppe-intervjuet ble formulert slik:

1) Er innholdet i fortellingene gjenkjennbart sett i lys av deltakernes praksis og erfaring?

2) Dersom dette beskriver noe som kunne vært hentet ut fra virkeligheten; Hvorfor tenker og handler vi som vi gjør?

Jeg vil nå først gjøre rede for analysen og refleksjonene rundt fortellingene. Deretter vil jeg gjøre rede for fokusgruppe-intervjuet og de resultater jeg kunne trekke ut av det.

8.1 Fortellingene. Analyse og refleksjon

TEKST 1:

PER

Per går tur med Randi Gudbrandsen.

Randi Gudbrandsen er ei snill dame i femtiårene. Hun er skoleassistent.

Per er en snill gutt i tenårene. Men han er annerledes. Litt annerledes.

Det er lang-fri på skolen. Randi og Per har tid til en liten tur i nabolaget.

Per har egen timeplan som spesialpedagogen har laget.

I ruten for «lang-fri» er det satt inn et bilde av en blid gutt som går tur.

Det er et mål at Per må trene mye for å holde vekta nede, har de voksne bestemt.

Derfor går Per tur med Randi Gudbrandsen.

Randi forteller til Per at hun også må slanke seg. Derfor er det fint at hun og Per kan gå tur sammen, sier hun.

De går forbi fotballbanen der guttene i klassen til Per sparker fotball. «Hens,» roper Per. «Skyt!»

Så må de gå videre.

De må rekke hele runden rundt kvartalet før neste time starter.

Hvis Per går hele runden, får han smilefjes i kontaktboka. «Og da blir mor glad,» sier Randi Gudbrandsen.

På vei inn til skolen går de forbi de andre elevene i klassen.

De henger sammen. Tett, tett.

Sammen.

De ser ikke Randi og Per.

Randi og Per går raskt forbi dem.

Randi og Per.

Forskningsspørsmål:	Refleksjon og analyse:
1. På hvilken måte tilrettelagt for deltagelse i det sosiale fellesskapet?	Det er ikke tilrettelagt for at Per skal være der de andre i klassen er. Per og Randi går forbi de andre uten at det er noen form for kontakt. De forlater skolen og har sitt eget samvær som ikke inkluderer noen andre når de går tur i nabolaget.
2. På hvilken måte synlig tilstede?	Per er først og fremst synlig som «Han som går tur med Randi Gulbrandsen.»
3. På hvilken måte aktivt deltagende?	Per gjør selv et forsøk på å bryte ut og rope «Hens» ved fotball-bana. Men han får ingen respons. Man kan kanskje si at Per er aktivt deltagende ved å handle inn til skolekjøkken sammen med Randi.
4. Hva er det som læres i det som sies og gjøres?	Per lærer at han ikke kan regne med å være med de andre elevene. De andre lærer at Per ikke angår dem. Hverken de eller Randi tar initiativ til kontakt.

Utfyllende kommentarer og refleksjon.

Jeg har møtt mange slike som Randi Gulbrandsen. Svært gode og omsorgsfulle mennesker som gjør alt for barna de er satt til å følge. Det er som om de oser av godhet og vaffellukt og kjærlighet, så slike som Per har det på en måte godt sammen med slike som Randi. Per og Randi har sitt eget lille trygge fellesskap hver dag. De har sin egen plan og lever sitt eget liv. Det gjelder andre regler for Randi og Per. Slike som Randi og Per har frihet til å forlate skolens område. De får gjerne oppgaver som å handle inn til klassen når det skal være skolekjøkken, for eksempel. Da går Randi og Per til butikken sammen. Slik er de på en måte til

nytte for det store klassefelleskapet. Men slike som Per kjenner ofte ikke de andre i klassen. Per kjenner Randi. Og kanskje noen andre funksjonshemmede barn på denne skolen eller en annen skole. Per er synlig i det store skolefelleskapet som «han som kommer og går sammen med Randi». Hvilke holdninger skapes hos de andre elevene? Hva er det som læres? Slike som Per angår oss ikke i vesentlig grad. De blir tatt hånd om av betalte assistenter, tenker vi kanskje. Som medlem av dette samfunnet trenger jeg ikke bry meg eller føle ansvar for slike. De er ikke som oss.

TEKST 2:

ADA

Ada er "lettere" funksjonshemmet.

Derfor får hun være med i praksisgruppa på skolen.

Der får hun være sammen med likesinnede og oppleve at hun er den sterkeste, tenker vi. Det må være fint for Ada, tenker vi.

Trine og Agnes har også kommet ned til den store skolen for å spise mat og være sammen med flere "likesinnede".

Trine er assistent og gleder seg til å prate med andre assistenter.

Det blir så ensomt for dem på den lille skolen.

Ingen å snakke med for Trine.

Ingen «likesinnet» for Agnes.

De sitter rundt bordet med hver sin assistent.

Assistenten til Ada strikker mens hun snakker med de andre assistentene om hverdagslige ting Ada ikke forstår eller har interesse av.

Ada ser seg rundt.

Robin har velta melka utover bordet. Armene hans går ufrivillig fram og tilbake over bordplata.

Hilde hyler og vil ikke sitte ved bordet i det hele tatt.

Åge sitter ved bordet ved siden av og lager den samme lyden, om og om igjen, om og om igjen.

Ada hører.

Ada ser.

Ada er tolerant og inkluderende.

Hva tenker Ada nå?

Forskningsspørsmål:	Refleksjon og analyse:
1. På hvilken måte tilrettelagt for deltakelse i det sosiale fellesskapet?	Det legges til rette for at Ada skal delta i en utskilt gruppe med funksjonshemmede som har større utfordringer enn hun selv. Ada skal oppleve seg som en ressurs i denne gruppen.
2. På hvilken måte <u>synlig tilstede</u> ?	Ada blir synlig som: «Hun som er på gruppe med de funksjonshemmede»
3. På hvilken måte <u>aktivt deltagende</u> ?	Man må anta at Ada er veldig aktiv i denne gruppen. Ada får mindre tid sammen med de andre elevene i klassen så lenge hun blir tatt ut for å være på denne gruppen.
4. Hva er det som læres i det som sies og gjøres?	Ada lærer at hun er en av de som skilles ut i egen gruppe og at hun ikke kan regne med å være med «normalelevne» hele tiden. De andre elevene i klassen får lave forventninger til Ada. De lærer at Ada ikke er helt som dem, men kanskje noe «midt i mellom».

Utfyllende kommentarer og refleksjon.

Hva tenker Ada nå? Det kan vi ikke vite. Ada er vokst opp med at hun skal være på gruppe med funksjonshemmede barn som helst har større og mer synlig funksjonshemming enn henne, det er dette som er det naturlige for henne og hun aksepterer tilsynelatende at det må være slik. Ada er et omsorgsfullt, tolerant menneske som er trygg på og har lært seg mye når det gjelder å forholde seg til mennesker med funksjonshemming. Derfor har jeg erfart at hun av og til også kan få små oppgaver og hjelpe til når hun er på slike grupper. Ada kan mer enn noen annen elev på skolen om nettopp dette. Det er tilsynelatende en allmenn oppfatning at det må være fint at Ada får være i en slik gruppe, da hun her vil føle at hun er den sterkeste. Ada vil føle mestring her. Hun lærer dessuten mye om å hjelpe og gi omsorg til mennesker med funksjonshemming. Men skal ikke de andre i skolefelleskapet også erfare og lære seg dette? Ada får en rolle på skolen som «hun som hjelper de som er mer funksjonshemmet enn henne».

TEKST 3:

TRULS

Han har en hjerneskode som gjør at han ikke kan gå.

Han har fått seg rullestol. Greier seg fint.

Han går alltid alene til skolen.

Det bor flere gutter fra klassen i gata til Truls.

De tar følge med hverandre. De går forbi Truls hver dag.

Truls går alene.

Tidligere hadde han assistent.

Nå er Truls flink gutt.

Nå går han alene.

Alene.

Truls er flink gutt.

Forskningsspørsmål.	Refleksjon og analyse:
1. På hvilken måte <u>tilrettelagt</u> for reell deltagelse i skolemiljøet?	Det er ikke tilrettelagt for at Truls skal ta følge med de andre. Det var et mål at Truls skulle gå alene. Truls har nådd sitt mål; Han går alene.
2. På hvilken måte <u>synlig tilstede</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	Truls er synlig tilstede som: «Han som kjører rullestol.» «Han som klarer seg alene selv om han sitter i rullestol»
3. På hvilken måte <u>aktivt deltagende</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	Truls er ikke aktivt deltagende på skoleveien.
4. Hva er det som læres i det som sies og gjøres	De andre elevene lærer at de ikke har noe ansvar for å ta følge med Truls. Truls lærer at han skal klare seg alene og ikke forvente å ha følge med medelever.

Utfyllende kommentarer og refleksjon.

Hvor mye skal man forlange av medelevene til de som er annerledes? Kan man forlange at klassekamerater skal ta følge med en hjerneskadet rullestolbruker som bor i gata? Vi har et velferdssamfunn som betaler for slike tjenester. Slike tjenester trenger man kanskje ikke gjøre uten betaling? Det er ikke morsomt for Truls og hans familie å føle at man er til belastning, dersom dette er den gjeldende holdningen i vår kultur. Man skal ikke være til bry for noen, og velferdsordningene våre hjelper oss kanskje litt til å viske ut det faktum at vi trenger hverandre og at vi trenger å oppleve at vi kan være til for hverandre. Men hvilke *holdninger* gir dette hos medelevene i gata? Slike som Truls angår kanskje ikke oss. Hvorfor skal vi bli kjent med Truls? Han har sine egne hjelpere om han trenger det, har han ikke?

TEKST 4:

BASEN.

I Norge skal alle som er annerledes gå på den samme skolen som de som ikke er annerledes.

Det er noen som synes dette kan være uheldig.

De som er annerledes blir ensomme, sies det.

Det blir for få av dem. For få likesinnede. De blir i mindretall.

Likesinnede?

Hvem er likesinnet?

Nei, da var det bedre før, sier noen.

Da hadde vi spesialskolene med spesialkompetansen.

For man må ha spesialkompetanse for å være sammen med slike. Det er ikke noe for oss.

Spesialskolene var fint for dem.

Og for oss. Tenker vi.

Derfor har vi fått et "Base-rom" på skolen.

Noen kaller slike rom for en «Skjermet» eller «Forsterket» enhet.

Det er et eget rom for alle de som er annerledes.

Ikke for oss.

Bare for dem. Og for de som jobber med dem.

På Basen kan man tilpasse dagen og treningsøktene fritt. Man kan spise når man vil og ta friminutt når det passer.

"Base-rommet" er hyggelig innredet med myke møbler og fargerike gardiner med små apekatter og elefanter på.

Det har gym-matter og ribbevegg og myke baller, gitar og rytme-instrumenter.

Egen kaffe-trakter og vaffel-jern.

Det er rett og slett hyggelig på "Basen."

På "Basen" er det trygt å være

for de som er annerledes, tenker vi.

Forskningsspørsmål:	Refleksjon og analyse:
1. På hvilken måte <u>tilrettelagt</u> for reell deltagelse i fellesskapet/skolemiljøet?	Ikke tilrettelagt dersom det ikke er et overordnet mål at «Base-rommet» er et rom der hensikten er at alle skolens elever har tilgang til rommet.
2. På hvilken måte <u>synlig tilstede</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	Elevene blir mindre synlige i det store fellesskapet når de har sin primære tilhørighet i en forsterket fysisk enhet, især dersom enheten også lever sitt eget liv med egne arbeidsøkter, spisepauser og friminutt. De som har sin tilhørighet på Basen er synlige som: «De som er annerledes, hjerneskada, evneveike osv.»
3. På hvilken måte <u>aktivt deltagende</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	Elevene hindres i å delta i de daglige sosiale aktivitetene som foregår på skolen, og de øvrige elevene blir hindret i å knytte kontakt og bli kjent med elevene som har tilhørighet på «Basen» dersom Basen kun er for de elevene som har funksjonsnedsettelse. Det blir mindre mulighet for å være aktivt deltagende i skolens felles liv.
4. Hva er det som læres i det som sies og gjøres?	Basen har sitt eget liv. Den angår ikke oss. Den angår bare de som er annerledes og de som jobber med dem.

Utfyllende kommentarer og refleksjon.

Ved å opprette en «Base» står man i fare for å skape en holdning om at «De har sitt eget», «De angår oss ikke», Avstanden til «normalelevne og normalklassene» øker. Et base-rom vil være nyttig, dersom det er et rom for såkalt «omvendt integrering», og dersom det er et rom der det er helt naturlig for alle på skolen å være. Dersom det ikke er en bevisst overordnet plan som er godt sosialpedagogisk begrunnet med bakgrunn i prinsippet om inkludering, kan bruken av Base-rommet fort virke mot sin hensikt. Base-rommet blir et rom kun forbeholdt «annerledeselevene» og de profesjonelle som jobber der. «Basen» kan ellers fort bli en skjermet «Spesialscole» i skolen.

TEKST 5:

SKOLEBESØKET

Det skulle komme et korps til skolen. Med funksjonshemmede unge voksne.

Det ble overveldende mange av dem.

En svær buss. Med folk som var annerledes.

Elevne har streng beskjed om å være et godt publikum. Ikke le av dem. Ikke si stygge ting. Og for all del: IKKE MOBBE. For dette er en «sårbar gruppe,» tenker vi.

De må jo få vise seg fram. De må jo ha et publikum å spille for, tenker vi.

De er jo ikke som oss. Derfor kan de ikke spille sammen med oss.

Vi kan jo ikke spille sammen med dem. For vi er jo ikke som dem.

Vi vil kanskje ikke være en av dem.

Vil vi det?

Det er fint at noen lager et korps for dem, tenker vi, så kan de ha glede av musikk.

Mange av dem er jo så musikalske.

Forskningsspørsmål:	Refleksjon og analyse:
1. På hvilken måte <u>tilrettelagt</u> for reell deltagelse i skolefellesskapet?	Ikke reell deltagelse. «Vi og dem». De er en gruppe der alle er funksjonshemmet. Ikke i et spille-fellesskap med oss.
2. På hvilken måte <u>synlig tilstede</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	Gruppen er overveldende synlig tilstede med mye lyd, som en utstilt gruppe som lett kan karakteriseres som en ensartet gruppe.
3. På hvilken måte <u>aktivt deltagende</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	De er ikke aktivt deltagende som en del av skolens fellesskap, da de er på besøk for å opptre.
4. Hva er det som læres i det som sies og gjøres?	Elevene på skolen blir fortalt at de skal respektere og ta godt imot en slik gruppe fordi dette er en annerledes gruppe mennesker. De lærer at det naturlige er at alle med en funksjonshemming skal gå i eget korps. Ikke spille med oss. De har sitt eget.

Utfyllende kommentarer og refleksjon.

Dette kan være et forsøk på å gjøre funksjonshemmede synlig og å oppdra normale elever til å respektere dem og ikke mobbe dem. De funksjonshemmede blir her *veldig synlige i kombinasjon med mye lyd*. Overveldende synlige, som en gruppe mennesker som «ikke er som oss».

Dette er eksempel på en utstilling av en gruppe mennesker som av ulike årsaker ser litt annerledes ut og har litt annerledes atferd enn såkalt «normale» mennesker. Etter min mening blir dette en slags forsterkning av «Vi og Dem» tenkningen. Vi må ikke assosiere oss med dem, men vi må akseptere dem og ikke plage dem. «For de er jo ikke som oss». De oppleves her som en ensartet gruppe, og det faktum at funksjonshemmede er like forskjellige som alle oss andre, viskes ut. Dette er et fint tilbud, men kan fort oppfattes som et tilbud som absolutt alle med funksjonsnedsettelse styres inn i, uavhengig av grad av funksjonsnedsettelse og ønske hos vedkommende. Det er viktig at den enkeltes frihet til å velge respekteres. Hvilke holdninger kan lett skapes her?

TEKST 6:

KLASSENS TIME.

Grete og Ada og Jon er annerledes.

De trener på sosialt samspill i lita gruppe mens de andre har klassens time.

Det skal være elevråd og valg og andre aktiviteter som er for vanskelige for Grete og Ada og Jon, sier læreren.

Da er det bedre at de trener på sosialt samspill.

For det trenger de å trene på, synes vi.

Målet for denne timen blir derfor: "Jon må øve seg i å vente på tur."

En spilledåse med Jons yndlingssang skal sendes rundt.

Og man får bare lov til å spille en gang før den sendes videre til nestemann.

Grete og Ada er omsorgsfulle, inkluderende jenter.

De hjelper Jon med å vente på tur mens assistentene snakker sammen.

Grete og Ada.

Som bare er litt utviklingshemmet, men de er likevel ikke som oss.

Ikke helt som oss.

Forskningsspørsmål:	Refleksjon og analyse:
1. På hvilken måte <u>tilrettelagt</u> for reell deltagelse i skolefelleskapet?	Det er ikke tilrettelagt for at Jon og Grete og Ada skal delta i klassens time, da det er «for vanskelig for dem.» De er bortvist denne timen.
2. På hvilken måte <u>synlig tilstede</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	De er synlig tilstede som «De som ikke kan være med på sosiale aktiviteter fordi det er på et for høyt nivå. De må derfor gå og trene på samspill et annet sted.
3. På hvilken måte <u>aktivt deltagende</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	De er ikke aktivt deltagende i det store klassefelleskapet, men bortvist til et eget rom.
4. Hva er det som læres i det som sies og gjøres?	De «normale» elevene lærer at elever med funksjonsnedsettelse ikke er meningsberettiget på lik linje med dem. De lærer at det ikke er nødvendig å ta hensyn til dem med tanke på sosiale aktiviteter for klassen. Elevene som må gå ut, lærer at de ikke har de samme rettigheter når det gjelder deltakelse i klassens fellesaktiviteter.

Utfyllende kommentarer og refleksjon.

Her er det tydelig at Jon ikke er regnet med i planleggingen av klassens time. Det vil si: De tre elevene som er funksjonshemmet, og tydelig regnet som «likesinnet» ekskluderes fra resten av fellesskapet i et utenforskap, der de har «tilpasset» sosial trening. Hvorfor skal Grete og Ada «brukes» til å trene denne eleven? Min erfaring er at funksjonshemmede elever er nok sammen med andre funksjonshemmede fra før, og at de har god kompetanse når det gjelder å vise anerkjennelse og respekt for andre funksjonshemmede. Det er de såkalte «normalelevne» som trenger å trene seg på dette! Når skal de øvrige elevene lære seg hva et inkluderende samfunn innebærer i praksis, så lenge vi avskjærer dem fra å være sammen med mennesker med funksjonshemming? Og hvorfor deltok ikke de ansatte i treningen av det sosiale samspillet?

Hvilke holdninger og hva slags menneskesyn formidler vi som voksne overfor eleven og klassen for øvrig gjennom denne handlingen? Hva kommuniseres til elevene i klassen når den funksjonshemmede eleven ikke er til stede i klassens time? Hva kommuniseres når det i klassens time ikke legges opp til aktivitet der disse kan delta i fellesskapet i klassen?

Hva lærer de funksjonshemmede om seg selv når de holdes utenfor fellesskapet?

Hva lærer de øvrige elevene om seg selv i forhold til de funksjonshemmede og hvordan man skal forholde seg til dem?

Hva lærer elevene om anerkjennelse, likeverd og respekt?

Kort sagt: Hva var det elevene lærte gjennom denne handlingen, som var planlagt og gjennomført av fagfolk?

TEKST 7:

OLE

Ole har eget spesialrom. Med egen spesiallærer.

Der sitter Ole og læreren og trener på alt det Ole ikke får til.

Det er veldig mye Ole ikke får til.

Ole er VELDIG tålmodig og flink til å trene. Hver dag.

Hver dag sitter Ole og læreren og trener. Mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag.

Lørdag skal Ole på avlastnings-institusjon sammen med andre som er annerledes.

Den lille familien til Ole må få avlastning.

For de er slitne. Og ensomme.

De er en annerledes familie når Ole er hjemme.

Da er de en "funksjonshemmet" familie.

Da er de ikke som oss.

Hvem er du, Ole, når du IKKE trener på alt det du ikke får til?

Hvem er du, EGENTLIG?

Det får vi aldri vite. For du forsvinner så fort.

Vi får bare et glimt av deg der du sitter i rullestolen din. På vei til trening.

Spesialpedagogen og assistenten din har planlagt og gjennomfører hver dag for deg, og du trener og trener.

Du er flink. Veldig flink til å trene.

Jeg hadde ikke funnet meg i alt sammen.

Jeg hadde hylt og skreket og kastet ting i gulvet.

Det hender at slike som deg gjør det.

Da blir det gjort til en sak.

Det blir kanskje registrert inn i et skjema.

Og det blir tatt opp på møte.

Da settes det i gang «TILTAK». Og du får noe nytt å trene på, kanskje?

For vi vil deg bare godt. Vi prøver så godt vi kan.

Men vi forstår ikke alltid.

Det er så mye vi ikke forstår.

Du må vise oss.

Vise oss hvem du er. Så vi forstår litt mer.

Du må gjøre oss litt klokere.

For jeg forstår så lite av hvordan det er å være slik som deg i dette samfunnet.

Jeg håper du kan hjelpe meg til å forstå.

Kan du det?

Forskningsspørsmål:	Refleksjon og analyse:
1. På hvilken måte <u>tilrettelagt</u> for reell deltagelse i fellesskapet/skolemiljøet?	Det er ikke tilrettelagt.
2. På hvilken måte <u>synlig tilstede</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	Ole er synlig som: «Han som trilles av sted i gangen av assistenten sin på vei til trening.»
3. På hvilken måte <u>aktivt deltagende</u> i fellesskapet/skolemiljøet?	Ole har ingen aktiv deltagelse i skolens sosiale liv.
4. Hva er det som læres i det som sies og gjøres	Det kreves tilsynelatende ikke at de andre elevene skal forholde seg til Ole. Man lærer at det er andre som tar seg av ham. («Folk med kompetanse»). Han regnes ikke med i fellesskapet på skolen.

Utfyllende kommentarer og refleksjon.

Hvem er Ole, egentlig? Hva bor det i denne gutten? Det er det veldig få som får tilgang til, fordi Ole må trene på sitt eget rom med fysioterapeut, vernepleier, assistent, spesialpedagog osv. Ole har et godt tilbud og målet er å få ham «så langt som mulig.» Langt, i forhold til hva? Målet er gjerne å få ham til å klare seg alene i storsamfunnet når han blir voksen så han slipper å være til byrde for samfunnet. Det er viktig for ham og for foreldrene. Man skal ikke være til byrde for samfunnet. Ole trener og trener alene med fagfolk. Det blir ikke mye tid til tilpasninger til klassens aktiviteter. Slik kan han øve seg i å «klare seg alene». Det vil kanskje også da være en øvelse i å mestre ensomhet?

Ole har kanskje ikke språk. Han har få muligheter til å ytre seg og si fra. Jeg har også erfart at hvis slike som Ole protesterer på opplegg rundt seg, så er han ganske maktesløs i kampen, og tvinges mer og mindre til å gjennomføre sin trening. Ofte har jeg tenkt at kravene til slike som Ole er langt strengere og gjennomføres med strengere hånd, enn kravene til de «normale» elevene.

I hvilken grad er Ole synlig i det store fellesskapet? Slike som Ole har sitt eget rom på skolene med sitt eget fellesskap med vernepleiere, spesialpedagoger, fysioterapeuter, assistenter. Min erfaring er at det er forholdsvis liten tradisjon på at man trekker medelever fra klassen inn i dette rommet for å bli kjent med Ole og være med på Oles trening. Man kan være veldig flink til å utarbeide gode treningsopplegg og jobbe godt med Oles utfordringer, men min erfaring er at det sosiale ofte kommer i annen rekke. Slik blir Ole noe fremmed og litt skummelt, pga. at han kanskje har en annen atferd, spasmer osv. Dette gjør også at vi som fagfolk kan bli usikre i forhold til hvor synlig Ole skal være. Men skal han ikke være synlig på lik linje med alle andre? Hva slags holdning og menneskesyn legges til grunn dersom han ikke får være det? I hvilken grad er Ole deltagende i det store fellesskapet? I hvilken grad legges det til rette for at vi får lære Ole å kjenne? Elevene skal trenes i ferdigheter som gjør dem mest mulig selvstendige slik at de kan tilpasse seg våre normer og regler i samfunnet. *Men i hvilken grad er vi bevisste på å trene de øvrige elevene på en skole i å tilpasse seg slike som Ole?* Med en anerkjennende og respekterende holdning til hverandre, vil fokuset være på å erfare å få øye på det unike ved hver enkelt av oss. Medelevene i klassen vil da få mulighet til å lære disse elevene å kjenne, og til å «se dem» som de unike personligheter de er.

8.1.1 Resultater av analysen. Noen felles trekk

I mitt materiale har jeg sett at «annerledesbarna» i vesentlig grad har sitt eget opplegg uavhengig av hva som foregår ellers på skolen. Jeg har sett at det er lite felles erfaringsopplevelse med de øvrige elevene i klassen. Disse erfaringene er i tråd med annen forskning som jeg har referert til tidligere. Det kan synes som om det er mye bruk av individuelle planer og opplegg for å trene individuelle ferdigheter sammen med profesjonelle fagarbeidere, og at denne treningen i svært liten grad foregår i samspill med de øvrige elevene i klassen. Altså kan det synes som «en-til-en undervisning» er en rådende arbeidsform, slik annen forskning som jeg har vist til tidligere i oppgaven også viser. Det kan med andre ord, ironisk nok, tyde på at «utenforskapet» i fellesskapet er godt ivaretatt.

Når jeg har sett at «annerledesbarna» har egne tilpassede treningsopplegg som gjennomføres under veiledning av fagfolk og isolert fra resten av klassen er det heller ikke noe som tyder på at medelever trekkes inn i dette. Jeg undrer meg over at «annerledeselevne» holdes utenfor aktiviteten til de andre elevene i veldig stor grad. Hvorfor er det slik? Er det med utgangspunkt i en holdning som er slik at det kreves spesiell kompetanse for å være sammen med «slike som dem»?

Jeg har sett at «annerledesbarna» tilbringer mye tid sammen med egne assistenter. De har lite kontakt med jevnaldrende såkalt «normale» medelever. Dette styrker min antagelse om at man ser på disse barna som så spesielle, i den forstand at de primært skal omgås «personer med kompetanse». Dette er da også uttrykk for en holdning og en praksis som legitimerer segregering.

Det fremkommer ikke av forskningen, som vist til tidligere i oppgaven, at det stilles noen forventninger til de øvrige elevene om at de skal føle noen form for ansvarlighet når det gjelder å trekke «annerledeselevne» med i fellesskapets aktiviteter. De øvrige elevene har lite eller ingen mulighet til å lære disse barna å kjenne, da de er segregert og lite synlige i det store skole-fellesskapet. De såkalt «normale» elevene vil da heller ikke utvikle erfaring med eller ha noe kunnskap om «annerledeselevnes» behov for tilrettelegging, hensyn, hjelp. Og de øvrige elevene vil heller ikke vite noe om disse elevenes styrker. De har rett og slett ikke fått anledning til å bli kjent med dem.

Fortellingene viser, på samme måte som annen forskning jeg viser til, at «annerledesbarna» gjerne assosieres med at de er en ensartet gruppe i skolen uavhengig av diagnose, og at de tidvis grupperes organisatorisk som en ensartet gruppe. Jeg har sett at elever grupperes på bakgrunn av at de har det til felles at de er funksjonshemmet, uavhengig av grad og type funksjonsnedsettelse.

Det kan, slik jeg tolker det, i fortellingene synes som om det er en gjennomgående tydelig «Vi og Dem» tenkning som formidles. Det kan synes som om det ikke er noen bevisst praksis for at skolen skal være for alle med alles rett til deltagelse på sitt nivå med sine forutsetninger i det store fellesskapet. Jeg har videre sett at de øvrige elevene i klassen i svært liten grad involveres og oppdras til ansvarlighet og deltagelse i «annerledesbarnas» hverdag. Jeg har heller sett at

«annerledesbarna» i stor grad kobles sammen med andre «annerledesbarn» for sosialt samvær. Dette stemmer også godt med annen forskning.

Jeg har også sett at «annerledesbarna» blir presentert som en slags homogen gruppe som normalelevne skal lære å respektere, men som de ikke trenger forholde seg til utover det. Altså: «Vi og dem». Mitt helhetlige inntrykk er at det er velmenende pedagoger, assistenter og andre fagfolk som vil alle det beste, og at det er lærere i skolen som vil skape gode holdninger blant de andre elevene til «dem» eller «de som er annerledes», men det hjelper lite når skolen gjennomsyres av en praksis som opprettholder kategorisering og gruppering av elever etter nivå eller «avvik». I skole og samfunn har vi nå sett at det er ulike varianter av organiserte segregerende løsninger. «Vi» som «folk flest» kan derfor fortolke dette som om disse elevene ikke angår oss andre på samme måte som «normale» elever uten synlige «merkelapper». Dette gjør at «annerledesbarna» tidvis kan bli en slags utstilt gruppe, som såkalte «normalelever» skal lære å forholde seg til på en respekterende måte «fra utsiden».

Alt dette jeg nå har vist til er praksis fra grunnskolen, slik jeg erfarer den, og slik jeg har valgt å fortelle om den. Det er her, i skolen, at mye av grunnlaget legges for barnas identitet og forståelse av virkeligheten. Her legges også grunnlaget for våre holdninger og hva vi tror og mener om disse «annerledesmenneskene». Oppsummert vil jeg si at mine erfaringer og fortellinger samsvarer godt med den forskningen som tidligere beskrevet i oppgaven. Det synes som om det er vanskelig å komme ut av en tenkning som går utenom kategorisering og gruppering av mennesker på bakgrunn av diagnose. Våre holdninger har blitt til gjennom vår kultur og forståelse av virkeligheten. Vi har lenge hatt en tradisjon for å gruppere mennesker ut fra nivå eller diagnose, og hele vårt språk og våre begreper kan synes å være innvevd i dette. Kan man komme nærmere en forklaring på hvorfor det er slik som det er i skolen? Jeg vil i det følgende rette oppmerksomheten mot fokusgruppe-intervjuet og de resultatene som kom frem i dette.

8.2 Fokusgruppe-intervjuet. Analyse og refleksjon.

Som jeg har gjort rede for i metodekapittelet, presenterte jeg fortellingene for en fokusgruppe for å se om dette er gjenkjennbart og samtidig også om mulig få andre perspektiver frem. For meg var det viktig å undersøke om mitt materiale var gjenkjennbart, siden dette materialet er oppdiktet på bakgrunn av *min* opplevelse og *min* erfaring. Dette ønsket jeg å finne ut mer om ved å presentere en forestilling basert på tekstene mine og gjennomføre et fokusgruppe-intervju, der deltakerne var representanter for ulike pedagogiske fagområder og utdanningsinstitusjoner. Det ville også være av interesse å få opp nye perspektiver på problemstillingen som kunne utdype og nyansere forskningen. Spørsmålene til fokusgruppe-intervjuet ble, som beskrevet ovenfor, formulert slik:

1) *Er innholdet i fortellingene gjenkjennbart sett i lys av deltakernes praksis og erfaring?*

2) *Dersom dette beskriver noe som kunne vært hentet ut fra virkeligheten; Hvorfor tenker og handler vi som vi gjør?*

Forestillingen ble holdt for fokusgruppen den 18/10 2018 i «Drotten» på HINN. Den varte i ca. 35-40 min og inneholdt syv av mine historier rammet inn av musikk fremført av Arnhild Vik. Det påfølgende fokusgruppe-intervjuet varte i en snau time, og ble tatt opp på lydbånd, som jeg senere transkriberte. Fortellingene ligger som vedlegg til oppgaven.

Et viktig mål med forestillingen og det påfølgende intervjuet var, som allerede nevnt, å undersøke om det jeg forteller er gjenkjennbart for andre, men også hvordan en slik presentasjonsform oppleves for deltakerne. Intervjuet hadde derfor en svært åpen tilnærming, og jeg var veldig åpen for å følge opp de «ledetråder» som måtte komme. I følge Thagaard blir analyse av verbale og visuelle uttrykksformer stadig mer utbredt, og jeg ønsket tilbakemeldinger på om jeg ved en slik presentasjonsform av temaet kan komme nærmere problematikkenes kjerne. (Thagaard 2018, s.11). Et annet mål var å se om fokusgruppe-intervjuet kunne bringe fram nye perspektiver og nye funn som kunne gi en «tykkere» beskrivelse og styrke den øvrige forskningen.

8.2.1 *Var tekstene gjenkjennbare?*

Mitt inntrykk var at deltakerne kjente seg igjen, og noen sa at de ble berørt av det de så og hørte. Jeg opplevde derfor at presentasjonsformen virket bra, og at deltakerne likte den, noe som også sitatene bekrefter. Mange av deltagerne kjente seg igjen, rent personlig. Det virket som om presentasjonsformen også åpnet opp for nye historier hos deltakerne i fokusgruppen, og dette ser jeg på som en stor verdi. Historiene både støttet opp under mine fortellinger, og gav nye og utvidede perspektiver rundt temaet.

Jeg opplevde at denne presentasjonsformen lettere åpnet opp for en mer subjektiv opplevelse av problematikken, og personlige historier rundt det samme temaet kom spontant opp hos deltakerne. I fokusgruppen satt det mange som kjente godt til utfordringene med inkludering, og det at man blir berørt på det personlige plan, gir kanskje en annen innfallsvinkel, slik at man ser det hele i et nytt lys. Det syntes som at det gjennomgående var positive tilbakemeldinger når det gjelder å bruke kunst-uttrykk som utgangspunkt for samtale. Mange gav uttrykk for det.

«Jeg har jobba i spesialskoler og vanlige skoler, og forestillingen fungerte veldig godt. Den burde vises for de som jobber i skoler og institusjoner, og ville være et godt utgangspunkt for samtale. Men den ville også kunne vises for menigmann med den samme hensikt.»

«Dette burde være pensum på barnevern, sosionom, vernepleier, førskolelærer og lærerutdanning. Ingen i ung alder, uten livserfaring, vil kunne klare å reflektere på den måten- men alle burde bli ledet inn på den måten å tenke på- og stille seg noen viktige spørsmål».

«Du gir så presise beskrivelser. Ingen anklager-bare objektive beskrivelser. Jeg kjente jeg ble oppriktig lei meg fordi det er slik».

8.2.2 Om å bli berørt over krenkelsen og flere historier om krenkelse

Mange av fokusgruppedeltagerne gav uttrykk for at de ble berørt av forestillingen. Blir man kanskje berørt fordi man kjenner igjen krenkelsen, både hva det vil si å bli krenket, men også hvor redd man er for å krenke i beste mening? Jeg siterer noen reaksjoner:

«Jeg ble litt satt ut. Det er derfor jeg er litt blank i øynene fordi jeg ble berørt av det du sa. Samtidig er dette et komplekst felt, og i det ligger det at de fleste mennesker, pedagoger og foreldre vil vel, og da blir det vanskelig å være kritisk, for du vil såre og støte noen, uansett».

Deltakere kom med historier som vitner om holdninger som, slik jeg ser det, kan gi grobunn for krenkelser, som for eksempel:

Ung student A: «Jeg kjenner dette igjen fra skolen min. På skolen vår ble det bygd et større hus som vi kalte for «Borgen». Det var for slike som dem.»

Ung student B: «Jeg flytta til en stor skole der det var 60 i klassen. Der hadde vi noe som vi kalte for «M-Basen». På «M-Basen» var det ballbasseng og myke matter, og det var kult når vi kjente noen assistenter som lot oss få lov til å leike oss i det ballbassenget helt til noen tiendeklassinger kom og sa til oss at: Æsj, at dere orker å leke der. Det er fullt av slim og ekle greier der. Og da slutta vi».

«Jeg har en svigersønn fra Somalia. Han har det akkurat slik. Han opplever det samme. Folk sier: Vi- og dere.»

Hvorfor kaller barna avdelingen for de funksjonshemmede for «Borgen»? Et slikt navn, slik jeg tolker det, understreker et skille mellom «Vi og dem». Og til historien til *Ung student B*: Hvilke holdninger ligger hos de eldste barna på skolen, som formidler til sine yngre medelever at de ikke må leke i samme basseng som «annerledesbarna»?

8.2.3 Frykten for det som er annerledes

Mange forhold rundt temaet ble løftet frem. Deltakerne kom med egne erfaringer, og egen erfart frykt for det som er annerledes ble gjentatte ganger poengtert. Vi fikk beskrivelser av hvor traumatisk det var da funksjonshemmede ble tilbakeført til bygdene fra institusjonene, men det ble også poengtert hvor positivt dette burde ha vært for de det gjaldt

«Jeg har helsefaglig bakgrunn. Da jeg begynte å jobbe, ble jeg redd bare jeg så en rullestol. Det fantes ikke i min oppvekst, for da var alle på institusjon».

«I min barndom husker jeg en familie som hadde en datter som hadde vært skjult og som kom tilbake til bygda. Redselen for henne sitter der enda i dag. Det er noe i relasjonstilnærmingen til folk som ser annerledes ut. Jeg blir redd. For noe ukjent»

«Jeg har jobba i institusjon med 1300 beboere som hadde hele sitt liv der. De spiste på metall-tallerkener ved langbord, og det er helt grotesk å tenke tilbake på. Ti år etterpå da de hadde flytta hjem og bodde i boliger i hjemkommunen var jeg der på praksisbesøk, og det var noen helt andre mennesker jeg møtte»!

«Hva er det som gjør at vi har så lav kompetanse i å opptre i forhold til folk som er annerledes? Man har lett for å trekke seg tilbake, merker det sjøl. Det er krevende. – Bofellesskap: Vi går forbi dem og observerer. Er vi like flinke til å hilse på dem som på andre i nabolaget? Hvorfor er det sånn? Søskene til barn som er annerledes har jo et helt normalt forhold til sitt søsken».

I fokusgruppen var det en mor til en «annerledes-elev» som kunne bekrefte nettopp dette at, selv om andre kunne se på dem som en litt annerledes familie, så opplevde ikke de seg slik.

«Min erfaring er at vi, som en «funksjonshemmet familie», ikke føler oss som det, mens kanskje andre vil føle at det er slik.»

Slik jeg oppfatter disse utsagnene, understreker de på ulike måter hvordan frykten for det ukjente påvirker våre holdninger og handlinger, og det naturlige er jo da nettopp at vi intuitivt vil prøve å unngå å oppleve denne frykten. Funnene her er ganske entydige på at man personlig er redd for den «annerledesheten» man ikke

er trygg på og kjenner, men at møtet med det ukjente og avvikende er nødvendig for at en slik trygghet skal kunne bygges hos menigmann. Utsagnet om at søsken til funksjonshemmede tar dette helt naturlig, er et eksempel på det. En tolkning av utsagnene må derfor sies å være at praktisert atskillelse skaper og opprettholder frykt, og derved er det lett at man tar avstand fra de som i hovedsak er atskilt fra oss i hverdagen, fordi man er usikker, man er utrygg. Det ble poengtert at mangfoldet må synliggjøres og alminneliggjøres, av hensyn til oss alle.

«Jeg tror det er bare en vei. Møte med det ukjente... det er det ukjente som er farlig. Man må gjøre det kjent».

«Jeg ser at det kan være utfordrende. Min mor jobbet med psykisk utviklingshemmede, og blir man eksponert for dem når man er barn, så blir man ikke så redd».

«Jeg hadde en autistisk gutt på skolen der jeg jobbet. Det var en åpen skole med samlingsstund hver dag, der absolutt alle barna deltok og var synlige. Da denne gutten kom på ungdomsskolen, ble han mye alene på eget rom, og da jeg møtte han igjen, var det eneste han sa: «Samling!»

8.2.4 Anerkjennelsen av mennesket bak diagnosen

Et annet tema som kom fram, var viktigheten av anerkjennelse og å bli sett som den man er, og at «annerledeshet» på bakgrunn av diagnose, ikke må stenge for det unike hos den enkelte. Her fikk også personlige erfaringer plass.

«Jeg har selv en diagnose. Blir provosert av det velmenende helsevesenet. Og det er fordi jeg misliker at noen overtar meg. Jeg har et språk, en posisjon og en autoritet som gjør at jeg egentlig bare kan be de dra dit pepperen gror. Det er ikke noe annet enn at denne overdrevne vennligheten er så irriterende, men som man ikke kan reagere på, fordi den er så godt ment». (Min understreking)

I teoridelen har jeg vist til at krenkelsen best kommer til uttrykk i den moralske handlingen. Slik jeg tolker det, vil det innebære at noen i beste mening lett kan gjøre seg til ekspert på ens opplevelse, og også vet hva som er bra for en. Slik jeg opplever og forstår det, så er det når vi «overtar eleven» og behandler eleven vår

som et objekt som vi i beste mening vil hjelpe, at en slik form for velmenende krenkelse kan komme til uttrykk. Her fikk vi et eksempel på denne form for krenkelse i beste mening.

«Jeg vil fortelle om et sterkt møte med en som var rollefigur i en berømt film. Han var pianist, autistisk, og ble innlagt på psykiatrisk klinikk. Der ble han frarøva det eneste han kunne uttrykkes seg på, nemlig pianoet. Men på et mirakuløst vis traff han ei dame som han gifta seg med. Ho tok han ut, og de har levd et normalt liv etter dette på turne. Han spilte absolutt hele tiden. Og når han ikke spilte, klemte han oss og sa: «Be happy».

Disse historiene knytter seg til viktigheten av en anerkjennende relasjon og hvor viktig kunnskap om respekten for det unike i hver enkelt av oss er. Det virket slik som om det var allmenn enighet om at det er et vesentlig poeng at mangfoldet blir synlig.

8.2.5 «Vi trenger en annen innfallsvinkel»

Mange av fokusgruppe- deltakerne uttrykte at denne problematikken var vanskelig, og at vi på systemnivå kanskje må tenke på nye måter.

«Det er en hundre-årig historie. Vi må passe oss for å si at alt har vært feil. Det har vært en positiv utvikling fra at folk har blitt gjømt bort til slik som det er i dag. Her sitter akademikere og forskere som lager lærebøker som bestemmer hvordan folk i fagfeltet skal jobbe. Vi må trekke ut noe fakta, men samtidig handler dette om relasjoner mellom mennesker og det handler om følelser. Og det kan det være vanskelig å få uttrykt i akademisk tekst. Å belyse det slik som du gjør nå er viktig, fordi det ikke er et supplement, men en duett med det klinisk faglige som belyser disse problemstillingene og setter i gang tankearbeidet.»

«Vi trenger en annen innfallsvinkel. Vi har ikke bevega oss så veldig langt. Vi må bare beklage. Vi tar dem ut av timene som de er flinke i, og som vi mener ikke er så viktige, og det er så mye som vi mangler på det området der. Der ødelegger dagens pedagogikk for oss. Testsamfunnet. Alle skal bli like og alle skal bli akademikere».

«Vi må ha to perspektiv på kompetanse. Spesialpedagogisk kompetanse er en ting. Men vi må ha fokus på den kompetansen hver og en av oss har eller ikke har i måten å forholde oss til folk som er annerledes på.» (Min understreking.)

8.2.6 Oppsummerende drøfting rundt resultater fra fokusgruppe-intervjuet

Var historiene gjenkjennbare? Og hvilke perspektiver kom opp i fokusgruppe-intervjuet? Jeg har i det foregående forsøkt å gruppere dette i noen små kapitler.

Tekstene var gjenkjennbare og de berørte. Jeg stiller spørsmål om dette var fordi man gjennom fortellingene kom i kontakt med selve krenkelsen. Blir man ved en slik presentasjonsform mer klar over at man i sin pedagogiske praksis kan stå i fare for å krenke i beste mening, og blir man som elev mer oppmerksom på hvordan krenkelse oppstår?

Frykten for det vi ikke kjenner, det som er annerledes, kom opp. Spørsmålet er om frykten for det ukjente også influerer på våre holdninger til de som er annerledes. Og at holdningen derfor blir at man ikke føler at man har kompetanse til å omgås denne gruppen. Frykten for det fremmede kan med andre ord være en årsak til at man vegrer seg for å ta inkluderingens utfordringer på alvor i den praktiske hverdagen. Det ble poengtert at den «menneskelige kompetansen» blir viktig i denne forbindelse, ikke bare «profesjonell kompetanse». I relasjon til oppgavens tema og problemstilling synes jeg dette er interessant. For å redusere frykt må vi alle ha kompetanse på å forholde oss til de som er annerledes, da det vil gi trygghet for alle. Dette stemmer godt med egen erfart praksis, der jeg ser behovet for sosialpedagogiske mål i skolen som sikrer alle barn denne form for «menneskelig kompetanse». Det betinger at mangfoldet er delaktig og synlig tilstede i vår hverdag. En slik form for «menneskelig kompetanse» kan ikke bare angå dem som har som yrke «å jobbe med slike».

Deltakerne i gruppen var opptatt av at vi må våge å være åpne og å møte det ukjente, slik at det blir kjent og derved skape trygghet. Barn som vokser opp sammen med funksjonshemmete søsken har et fortrolig forhold til dette. Med bakgrunn i fokusgruppe-intervjuet ser jeg at denne frykten og usikkerheten ser ut

til ligger i oss alle i større eller mindre grad, også hos såkalt «profesjonelle fagfolk». Man kan kanskje ikke lese seg vekk fra denne frykten. Man må heller erfare og overvinne den i møtet med det ukjente og ved å gjøre mangfoldet tilgjengelig. Gjennom fokusgruppe-intervjuet fikk jeg løftet frem andres historier og subjektive opplevelser, og jeg opplever at dette brakte ny kunnskap og nye perspektiver frem. Avslutningsvis ble deltakerne utfordret til å komme med ønsketenkning; «*Hva ønsker vi oss, ideelt sett*»?

Taushet. Og så en ung deltakers utsagn:

«Et lite samfunn der ressursene til alle menneskene blir sett og hørt. I den lille bygda jeg vokste opp i hadde vi en gammel original, som det ble tilrettelagt litt for, og da greide han så mye. Samfunnet fikk tilbake, fordi han kunne gi. Vi snakker fortsatt om ham».

8.2.7 Noen kritiske betraktninger til fokusgruppe-intervjuet.

I ettertid av forestillingen og fokusgruppe-intervjuet har jeg gjort meg noen refleksjoner.

Jeg valgte et strategisk utvalg deltagere, med ulike posisjoner innenfor utdanningssystemet. Noen ledere, lærere, studenter, ansatte i rusomsorg, politikere, kulturskole, alle med pedagogisk kompetanse og erfaring. Men her var også unge studenter. Noen sa mye i fokusgruppen, noen sa lite, noen sa ikke noe, men har kommet til meg i ettertid. Det kan være ulike motiv for at folk velger å tie. For resultatet er det uheldig at noen valgte å holde sine synspunkter for seg selv. Noe av hensikten med en fokusgruppe er, som tidligere poengtert, nettopp å bringe fram nye perspektiver i fellesskap, for å skape utvikling og få holdninger frem. Det er viktig å være klar over at resultater av fokusgruppe-intervjuet vil være følsomt for makt og dominansforhold i gruppen, hevder Jacobsen (2018, s.163). Som moderator er det derfor viktig å styre diskusjonen i gruppen, slik at dette blir minst mulig fremtredende, og at flest mulig deltakere får komme med sine synspunkter (Jacobsen 2018 s.163).

Jeg hadde ingen erfaring med denne form for intervjuing. Jeg er usikker på om det hadde kommet mere frem ved en mer styrt prosess, eller om jeg burde hatt en litt

mer ensartet gruppe deltakere i fokusgruppen. I denne gruppen satt både representanter for lærere/behandlere og brukere/elever, men det var i hovedsak representanter for lærere/behandlere som sa noe. Dette kan forstås som om vi har vanskelig for å komme ut av våre roller og våge å ytre oss som likeverdige medmennesker. Jeg ser også her et eksempel på at det ligger mye makt i språket, at de som er trygge i forhold til å ytre seg får mer plass enn andre og dermed større mulighet til å påvirke prosessen.

9 Avsluttende drøfting

Med bakgrunn i tolkninger av fortellingene og forskning jeg har vist til, har vi sett hvordan skolen har opprettholdt en tradisjon for «utenforskap» når det gjelder «annerledeselevene». Dette foregår blant annet i form av det ensomme møte mellom «annerledeseleven» og læreren/assistenten. Vi har også sett at det er en tradisjon for å samle elever med funksjonsnedsettelse av alle kategorier i egne grupper. Vi har sett at de øvrige elevene tilsynelatende opplever det som om at «annerledeselevene» angår dem i liten grad. På bakgrunn av resultater av undersøkelsen og annen forskning kan jeg derfor slutte at det tilsynelatende legges liten vekt på å legge til rette for at elever *med* funksjonsnedsettelse skal være sammen med elever *uten* funksjonsnedsettelse. Det er i alle fall ikke noe tegn i mitt materiale som viser at det er noen tydelig og bevisst praksis for dette i skolen, og at det vil være ganske personavhengig og tilfeldig i hvilken grad dette skulle forekomme. Det kan synes som om atskillelsen mellom de som følger vanlig undervisning i klassen og de som har et særskilt opplegg av ulike årsaker, er tydelig, og at tilpasninger innenfor skolens felles ramme heller er unntaket enn regelen. Dette er, slik jeg forstår det, i klar u-overenstemmelse med sentrale retningslinjer og føringer i kunnskapsløftets generelle del.

9.1 Vi og dem

Hva læres gjennom en slik praksis? Hva er det som læres i det som gjøres? Hva er det de andre barna ser og erfarer hver dag? Jo, at «annerledesbarna» følges av assistenter, at de har andre voksne rundt seg, at de gjør helt andre ting enn de elevene som følger klassens opplegg. Man ser dem av og til, men de kommer og går. Vi konstruerer med andre ord en praksis rundt disse «annerledesbarna» som forteller noe om hvordan *vi* plasserer dem i forhold til den øvrige gruppen elever på skolen. Vil ikke dette påvirke vår tenkning og våre holdninger til denne gruppen elever?

Jeg har tidligere i oppgaven vist til Peder Haug, som ser en mulig forklaring på dette ved at vi har tatt med oss pedagogiske metoder fra spesialskolene inn i skolen, og at elever med funksjonsnedsettelse tidvis undervises etter en

annerledes pedagogikk enn de øvrige elevene. Slik jeg ser det, kan dette lett skje dette, dersom spesialpedagogene ikke inkluderes tilstrekkelig i planleggingen av det øvrige undervisningsopplegget for klassen. Mitt inntrykk er at det synes som om det er en praksis for at disse elevene i vesentlig grad henvises til samvær med folk med «kompetanse på slike som dem» og med egne tilpassede individuelle opplegg.

Denne elevgruppen har gjerne egne korps, kor, aktivitetstilbud på fritiden, egne bofellesskap osv. Jeg mener ikke at det nødvendigvis er noe galt med det. Men det må ikke glemmes at denne gruppen elever er like forskjellige og unike som alle andre. De har helt forskjellige funksjonsnedsettelse og ulike *grader* av funksjonsnedsettelse, og de har krav på å bli møtt med anerkjennelse og respekt, som unike enkeltmennesker med frihet til å velge. Når alle elever med ulike funksjonsnedsettelse framstilles som en egen kategori eller gruppe, står vi i fare for en generalisering som gjør at vi glemmer nettopp dette. Det kan også bidra til at de øvrige elevene forholder seg til denne gruppen med *en distanse*. Dersom det fremstilles som om det å forholde seg til denne gruppen er så spesielt at man kanskje må ha kompetanse for å være sammen med dem, bygger vi opp under «utenforskapet». Når de øvrige elever avskjæres fra å være sammen med dem og bli kjent med dem, så kan man fort komme i skade for å forholde seg til dem utfra utvendige kategorier. De blir en slags ensartet gruppe, til tross for at de er svært forskjellige unike enkeltindivider. Når de blir en slik utstilt ensartet gruppe som de øvrige elevene ikke trenger forholde seg til, kan man ikke si at det gis særlig gode vilkår for at disse elevene kan oppleve seg delaktig, synlig og inkludert i skolens fellesskap.

Hører de til her? Hvor hører de egentlig til? Det er nærliggende å tenke at de hører til i andre fellesskap enn skolens. Det er da også åpnet for at foreldre til barn med funksjonsnedsettelse mange steder igjen kan velge spesialenheter som rommer kun denne elevgruppen. Vi har sett at mange foreldre er glade for dette, da disse tilbudene er trygge og forutsigbare og «tilpasset disse barna på deres premisser». Dette er også uttrykk for en holdning. Jeg har tidligere i oppgaven vist til faren ved at vi «overtar eleven» ved å tenke at vi som pedagoger tenker at vi «vet best». Foreldre forholder seg til virkeligheten slik den fremstilles. De er realistiske og må velge utfra det de blir forelagt, og det viser seg at svært mange foreldre velger

spesialenheter for sine barn av frykt for å sende dem i nærskolene. Det burde være et signal om at det er et vesentlig språk mellom ideal og virkelighet. Slik jeg ser det, og på bakgrunn av de funn vi her har sett, så kan språket mellom lover, forskrifter og sentrale føringer og de praksiser som råder, virke formidabelt stort.

I fokusgruppeintervjuet ble «den menneskelige kompetansen» etterspurt. Dette vil jeg komme nærmere inn på mot slutten av oppgaven. Frykten for det ukjente ble trukket frem som en mulig begrunnelse for at det er som det er, og at dette er en hindring for en inkluderende praksis. Deltakerne kom med sine personlige historier om egen opplevd frykt og usikkerhet i deres møte med funksjonshemmede. Deltakerne var opptatt av at vi må gjøre mangfoldet synlig, for vi har sett at opprettholdelse av segregerende løsninger hindrer at de andre elevene lærer disse barna å kjenne, og derved opprettholdes også usikkerhet og mulig skepsis til samvær med disse elevene. Men mange gode forklaringer og forslag til tross:

9.2 Hvorfor opprettholder vi utenforskapet?

Jeg vil i det følgende gjøre et forsøk på å nærme meg noen mulige forklaringer på hvorfor vi opprettholder utenforskapet. Vi har de siste 20 årene hatt en dreining i skoleutviklingen fra en fellesskapstenkning i skolen, med Salamanca-erklæringen som ideologisk rettesnor på 1990-tallet, og mot en tenkning der enkeltindividets evne og mulighet for å mestre sitt liv har vært i fokus. Dette har, som tidligere nevnt, svekket fellesskapsdimensjonen i norsk skole. Som en naturlig følge av denne utviklingen, har vi fått en mer differensiert skole utfra kriterier om evne, talent og interesse. Slik sett kan man si at det er åpnet opp for ulike grupperinger av «utenforskap». Vi får i dag stadig flere skoler og barnehager som vektlegger ulike spesialområder, som «matte-barnehager,» «friluftsbarnhager» «ungdomsskoler med spesialisering innenfor idrett» osv. Vi får samtidig flere og flere små og større enheter som «Borgen» for de funksjonshemmede.

Erfaring fra egen praksis viser at jeg i dag ser en tendens til et langt større fokus på enkelt-individet og dets individuelle muligheter og prestasjoner i skolen enn på 1980 og 1990 tallet. Det gjelder alle elevene, da skolen nå i enda sterkere grad fungerer som en slags premissleverandør av resultater for det enkelte barn,

framfor å fungere som en dannende institusjon der fellesskapsdimensjonen er vektlagt og ivaretatt. Holdningene og prioriteringene når det gjelder pedagogisk praksis hos meg selv og mine kollegaer er endret som følge av dette. Vi opplever vår arbeidsplass som en konkurranseutsatt bedrift, der resultater måles og sammenliknes. Lærerne føler på presset om å levere gode resultater faglig, og deres undervisningspraksis må nødvendigvis tilpasses dette. En slik skolekultur gir en skjerpet oppmerksomhet mot basisfagene, og det er bra. Samtidig tror jeg at vi nødvendigvis vil få et tydeligere samfunn av vinnere og tapere, dersom vi lar dette gå på bekostning av å gi elevene den nødvendige menneskelige kompetansen, som handler om å lære seg å forholde seg til fellesskapets mangfold.

Hvordan plasserer vi «annerledeselevne» inn i en slik skolekultur? Med sterkt fokus på faglige resultater, ser jeg en fare for at det sosialpedagogiske arbeidet må komme i annen rekke. Selv om det ligger krav og føringer for at enhetsskolen skal være en skole for alle, så er det likevel slik at skolen må balansere sin praksis i skjæringspunktet mellom sentrale politiske ideologier, lokale behov, kompetanse og økonomiske rammer. Føringer og lovverk skal omformes til praktisk forståelse og handling, og dette kan gi rom for ulike tolkninger og praksiser. Slike fortolkningsprosesser og deres konsekvenser omtales ofte som «sosiale representasjoner». Åmot og Ytterhus (2006, s.138) viser til Durkheims ide om representasjoner i hans resonnement om *kollektiv bevissthet* (Åmot og Ytterhus, i Tøssebro og Ytterhus 2006, s.138). Durkheim argumenterer her for hvordan denne bevisstheten opprettholdes gjennom normer og ritualer, og Moscovici videreutviklet denne tanken og synliggjorde hvordan de sosiale representasjonene får konsekvenser og en hevd på virkelighetsoppfattelsen. På denne måten kan segregerte løsninger, slik jeg forstår det, oppstå på bakgrunn av fortolkningsprosesser og tradisjoner i den enkelte kommune og ved den enkelte skole. Det vil kreve sterk entusiasme og vilje hos en skoleleder å prioritere tilrettelegging for det inkluderende mangfoldet fremfor styrking av hele elevgruppen i basisfagene. For hva er det som teller i en konkurranseutsatt bedrift der resultater i fag skal måles opp mot hverandre, og der resultater for din skole gjøres synlig?

Er arbeidet for en inkluderende skole for alle i det hele tatt mulig under disse vilkår? Når foreldre velger bort nærskolen til sitt barn er det ikke uten grunn. Det er

av frykt. Når flertallet av «annerledesbarna» som er integrert i nærskoler opplever vanskeligheter med sosial deltagelse, og om lag hvert fjerde barn opplever erting og plaging fra medelever, og når debatter om såkalte «integreringsskader» i skolen dukker opp, kan man forstå at det følger skepsis med å kjempe for et tilrettelagt tilbud i den skolen man sokner til (Tøssebro m. fl. 2006, s.77). Derfor velger foreldrene til disse barna kanskje heller nettopp «utenforskapet».

9.3 Den menneskelige kompetansen

Dersom mangfoldet tas vekk fra skolen, hvilke muligheter gis det da for at vi skal kunne oppdra barna til å bli inkluderende og anerkjennende mennesker? Og hvilke konsekvenser har dette for utviklingen av holdningene til barna? Det som bekymrer meg i denne forbindelse er skole-elevenes tap av viktig kompetanse på «annerledeshet». Med dette mener jeg kompetanse på å møte, respektere og anerkjenne virkelighetens mangfold, og bli trygge, tolerante, rause medmennesker. Segregerte grupper, enten det gjelder elever i «mattebarnehager» eller «topp-idrettsskoler» gir den enkelte en unik mulighet til å utvikle sitt talent. Slike skoler og institusjoner kan samtidig bli så ensartede at de blir fattige på mangfold. Dermed gir de et dårligere grunnlag for å utvikle sosial kompetanse på å forholde seg til den mangfoldige verden elevene skal ut i.

Jeg har tidligere i oppgaven vist til Paul Natorp, som hevder at det ikke er noen motsetning mellom individ og samfunn, og at individuelle variasjoner nettopp har betydning for samfunnet, i den forstand at jo større variasjon, desto rikere samfunn. Når man både i skole og fritid kan velge bort det mangfoldige fellesskapet, tror jeg dette vil gjøre noe med elevenes holdninger på sikt. Ved å opprettholde «utenforskapet», vil vi også opprettholde frykten og usikkerheten i forhold til «annerledesbarna», og det naturlige er vel da å velge bort disse medmenneskene i det daglige. Det er en ærlig og helt reell innrømmelse at praktisert atskillelse kan bunne i frykt og usikkerhet, og slik jeg ser det, må vi begynne her. Vi må begynne med oss selv. Vi må gjennom erfaring skape trygghet til det mangfoldet som er rundt oss, og dermed skaffe oss den «menneskelige kompetansen», dersom ideen om det inkluderende samfunn skal realiseres. På denne måten blir disse annerledeselevne en ressurs. De har mye

å lære oss. Barn trenger perspektiv, og *det er kun i møte med mangfoldet at vi kan lære oss å forholde oss til mangfoldet.*

Ifølge Natorp dannes individualiteten i et gjensidig forhold mellom det oppdragende fellesskapet og det individ som oppdras. Individualiteten utvikles gjennom utviklingen av den sosiale kompetansen, og hos Natorp var oppdragelsen av det *moralske ansvarlige menneske* et tema. Jeg støtter meg til Natorp her, da jeg mener at barn trenger å utfordres for å takle de utfordringer som møter dem senere i livet. Vi trenger alle den menneskelige kompetansen, som, slik jeg ser det, handler om å lære ansvarlighet for våre medmennesker. Vi trenger å kjenne på at vi trengs, at vi er som brikkene i det store puslespillet. Vi er alle unike, men samtidig har vi alle en plass i et fellesskap. Det er viktig å ta innover seg at det mangfoldige fellesskapet har en nødvendig funksjon. Skolen må være den arenaen der vi trenes i å «gi og få i leken». Livets lek og livets alvor. Det er *det* det handler om i bunn og grunn. Å lære seg å tilpasse leken så man sammen har en fin lek. Å lære seg evnen til det.

En side ved det som karakteriserer menneskene i vår tid kan sammenfattes i ordet «hjempløshet», hevder Øyvind Haaland (Haaland 1996, s.87). Med hjemløsheten rår meningsløsheten. Han viser til John Berger, som sier at meningstap og tap av hjem er to sider av samme sak. For meg handler hjemløsheten også om tap av tilhørighet i anerkjennende fellesskap. Skolefellesskapet er et sted der barnets identitet skal bygges, et sted der absolutt alle skal kunne kjenne seg gode nok som de unike enkeltindivider de er, som likeverdige medlemmer av dette fellesskapet. Å lære og erfare at skolefellesskapet har et «utenforskap» vil, slik jeg ser det, være i dyp konflikt med vårt humanistiske grunnleggende menneskesyn.

Jeg har her argumentert for nødvendigheten og behovet for den inkluderende anerkjennende mangfoldige skolen. Dersom et sosialt system skal endres, må dette styres og skje i åpne prosesser, hevder Åmot og Ytterhus (2006, s.138). De hevder at mye uheldig segregering kan handle om den lokale fortolkningen i kommunene og de sosiale konsekvenser dette får. De etterspør faglige drøftinger på alle nivå i forhold til holdninger, prinsipper og langsiktige føringer med tanke på grunnleggende ideer rundt inkluderingstanken. Jeg støtter meg til Åmot og Ytterhus her. Vi må grundig løfte opp disse spørsmålene, drøfte dem og legge

nasjonale føringer på det grunnlaget. Det krever innsikt, kompetanse, evne og vilje. Og vi må våge å prøve ut ideen om enhetsskolen, da denne ideen aldri har vært iverksatt, hevder Åmot og Ytterhus (2006, s.155). Vi må sette ord på hva enhetsskolen skal og bør være, og hvilke forpliktelser det vil medføre for alle oss som er en del av den. Vi vil da ikke komme utenom det faktum at enhetsskolen må utvikles til å bli en skole for det anerkjennende inkluderende mangfoldige fellesskapet.

9.4 Dannelse i et anerkjennende fellesskap der mangfoldet er et premiss

Jeg vil avslutningsvis støtte meg til Roger Mathiesen, som vektlegger *dannelsesperspektivet* som en overbygning for den pedagogiske virksomheten i skolen. Dannelsesperspektivet står sentralt i sosial-pedagogisk tenkning, hevder Mathiesen (Mathiesen 2008, s.160), og viser til Paul Natorp, som hevdet at sosial-pedagogikk må sees på som teori om all pedagogikk. Sosial-pedagogisk tenkning handler både om oppdragelse og undervisning i det oppdragende fellesskapet (Mathiesen 2008, s.169).

Jeg mener at resultatene fra undersøkelsen og annen forskning synliggjør nødvendigheten av at barna i skolen sosialiseres inn i rammer av anerkjennende inkluderende fellesskap. Det må være sosial-pedagogikkens oppgave å skape vilkår for sosial deltakelse i anerkjente fellesskap, hevder Mathiesen (2006, s.171). Jeg savner derfor i dagens skole fokus på en pedagogisk praksis som sikrer at denne samspillsdimensjonen også er ivaretatt. Det kan synes som om vi mangler et pedagogisk utviklingsarbeid som tar inkluderingsideologien på alvor, slik at skolen i hele sin struktur og sine arbeidsmåter endres med tanke på dette. Det vil komme hele skolens og samfunnets fellesskap til gode. Først når vi tar innover oss at skolen må tilpasses fellesskapets mangfold, og utvikle anerkjennende ansvarlige samfunnsborgere, har vi lykket.

«Et lite samfunn der ressursene til alle menneskene blir sett og hørt. I den lille bygda jeg vokste opp i hadde vi en gammel original, som det ble tilrettelagt litt for, og da greide han så mye. Samfunnet fikk tilbake, fordi han kunne gi. Vi snakker fortsatt om han»

(Sitat deltaker i fokusgruppe-intervju)

10 Konklusjon

Min problemstilling i denne oppgaven har vært: Hva er det som læres ved opprettholdelsen av «utenforskapet» i skolefelleskapet? Og hvorfor opprettholder vi det?

Fortellingene, som i denne oppgaven har vært grunnlaget, er et begrenset materiale som er blitt til på bakgrunn av erfart opplevelse av «utenforskap» i skolen. Både analysen av fortellingene, resultater av fokusgruppe-intervjuet og annen forskning bekrefter likevel at det kan tyde på at «utenforskapet» i skolefelleskapet opprettholdes. Gjennom analysen og fokusgruppe-intervjuet har jeg fått bekreftet atskillelsen, og at atskillelsen skaper en «Vi og dem» tenkning. Tidligere i oppgaven har jeg påpekt at våre holdninger påvirkes av de samfunnsmessige forhold og praksiser som til enhver tid er rådende. I analysedelen har jeg forsøkt å ta et skritt til siden ved å stille meg spørsmålet: Hva er det som læres i det som sies og gjøres? Hvilke erfaringer får dagens elever i skole og samfunnsliv ved opprettholdelsen av disse «utenforskapene», og hvilke holdninger dannes?

Kunnskapsstatus har vist hvordan praktiske, økonomiske og skolepolitiske prioriteringer gjør at skolen som dannende institusjon for ansvarlige inkluderende samfunnsborgere tidvis må vike for andre verdi-hensyn. Betydningen av mangfoldet som en ressurs for dannelsen ser derfor ut til å komme i annen rekke. Jeg har på bakgrunn av teori om den betingelsesløse anerkjennelsen og kjærligheten trukket frem nødvendigheten av at barna gis en anerkjennende grunnholdning gjennom dannelsen innenfor rammen av skolens mangfoldige fellesskap, da fraværet av en slik grunnholdning etter mitt syn vil kunne innebære en opplevelse av krenkelse og «utenforskap».

Jeg konkluderer med at de verdi-prioriteringer og handlinger som gjøres i skolen på systemnivå, vil ha konsekvenser for de holdninger som skapes hos det enkelte individ. For å kunne leve godt med hverandre i et mangfoldig samfunn trenger vi derfor en alminneliggjøring og synliggjøring av mangfoldet i skolen, der det må være et prioritert mål at alle barn får den nødvendige «menneskelige kompetansen» som skal til for at fellesskapet oppleves som et anerkjennende inkluderende fellesskap for alle.

Mine fortellinger, som omhandler glimt fra skolehverdagen og tolkningene av disse, tror jeg godt kan løftes og bidra til refleksjon rundt denne tematikken på et høyere nivå. Resultatene fra denne masteroppgaven vil derfor, slik jeg ser det, kunne brukes som en del av et holdningsarbeid og en bevisstgjøring i forbindelse med et pedagogisk utviklingsarbeid ved utdanningsinstitusjoner og i skolene.

Referanseliste

- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). «*Forskning om tilpasset opplæring*»
Forskningsrapport nr. 62. Møreforskning. Høgskolen i Volda.
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport. Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen.* Barneombudet.
- Bjørklund, O. (2005). *Fokusgruppe-Noen metodiske betraktninger.* Økonomisk Fiskeriforskning Årgang 15, nr 2005.
- Briseid, L. G. (2006). «*Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*». Høyskoleforlaget.
- Bruheim, J. M. (1982). *Leikande menneske (hefte).* Noregs ungdomslag.
- Fennefoss, A. T. og Jansen, K. E. (2010). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Pedagogisk dokumentasjon gjennom tolkning og analyse.* Fagbokforlaget.
- Foros, P. B. (2012). «*Dannelsens didaktikk. Spenningen mellom det formale og det materiale*». I Eikseth A.G., Dons C.F. og Garm, N. (red.). *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama.* Trondheim. Akademika.
- Haaland, Ø. (1996). «*Råd, fortelling og pedagogisk forskning*», Nordisk pedagogikk, 16(2) Nordisk forening for pedagogisk forskning.
- Halvorsen, G. (2009). «*Anerkjennelsens betydning for en hjelpende relasjon. Om selvforståelse og andreforståelse*». Klinisk sygepleje nr. 4.
- Halvorsen, G. (2006). «*Fortellingen som metode. Et essay om en forskningsmetode, men og om metodens plass i forskningen*». HIBO – Senter for praktisk kunnskap.
- Haug, P. (2014). «*Spesialundervisning i praksis.*»
<https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-i-praksis/>
- Haug, P. (2015). «*Spesialundervisning og ordinær opplæring*» Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda.

- Haug, P. (2018). *Forskar slaktar skuletilbodet til elevar som treng ekstra hjelp, «kriminelt dårlig sier forsker»*. Hentet fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/qlxa68/Forskar>
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?* Universitetsforlaget. Oslo.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Knutsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, Nordahl, T., Håland, K. S. (2012). «*Det må være rom for begge deler Forskningsarbeid-Med rom for alle og blikk for den enkelte*» Høgskolen i Hedmark. Oppdragsrapport nr. 3 – 2012.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Akademisk.
- Løvlie Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner. Et didaktisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Thomassen, M. (2017). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Tøssebro, J. og Ytterhus, B. (red) (2012). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: *Tekster*

YNGVE

Jeg var syv år og året er 1965.

Ei lita bygd på Østlandet.

Yngve bodde sammen med foreldrene sine oppe i skogkanten.

Fra det blå kjøkkenet var det ei dør inn til et lite kammers.

Og der, i senga, lå Yngve. Ung og hvit og vakker i ansiktet sitt.

Han var alltid der. I senga. I det blå kammerset.

Mor pleide ofte si til oss at vi måtte huske å ta en tur opp til Yngve.

Vi plukket blomster til han.

Radioen på nattbordet. Blomstene i et glass ved siden av.

Yngves langsomme bevegelse med hodet på hodeputen. Fra høyre mot venstre.

Mot oss.

Lyset i øynene da det blå blikket møtte mitt.

Jeg var bare syv år. Yngve var 22.

Men den er der enda. Gleden over å møtes.

Yngves og min glede.

Yngve hadde humor, og han sa så mye morsomt.

Den vesle verda inne på kammerset hos Yngve var mild og god.

Og fylt av øyeblikkets betingelsesløse kjærlighet.

På kjøkkenet

"Puslelyder" fra Yngves mor.

Trette skritt over golvet.

VANFØREHJEMMET

De lyse gråblå veggene

og de lange korridorene

med brede blå dører.

Grå skygger i taket.

Lyden av raske skritt.

Pleierskene. De hadde trillebord med pille-esker.

Så ikke på meg. Jeg husker at jeg tenkte at de kanskje ikke likte barn?

Jeg blir svimmel i slike korridorer.

Kvalm.

Dør på dør med nummerskilt.

Nr.32. Yngve.

De tomme øynene.

Skjermbrettet

som skulle beskytte oss

mot nabosengen.

BOFELLESSKAPENE

Det er lenge siden sekstitallet.

I nabolaget mitt har vi et bofelleskap for funksjonshemmede.

De er ikke helt som oss.

Det føles liksom unaturlig å invitere dem på festen i gata.

De har egne støttekontakter og kommunen betaler kan hende for å lage fest for dem?

De har sitt eget. Sitt eget korps. Sitt eget kor.

De er ikke en av oss. Vi er ikke en av dem.

De som bor der er annerledes.

Noen er veldig annerledes enn oss. Noen er litt annerledes enn oss.

Noen er bare litt på en annen måte annerledes. Det synes ikke på dem. Men de er ikke som oss.

I bofelleskapene jobber det mange fine og snille mennesker med særskilt interesse for slike som dem.

Profesjonelle mennesker med kompetanse.

Innenfor disse veggene skal slike som Yngve ha det godt.

For de som bor her er annerledes.

Man må helst ha kompetanse for å være her sammen med dem.

Hvis man ikke er en slektning eller "besøksvenn», da.

Man kan få lønn for å gå på kino med dem, for eksempel. Det kalles "støttekontakt," og det er fint for dem og fint for oss.

Det bor bare mennesker som er annerledes i bofelleskapene.

Ingen vanlige folk.

Det beste er å samle alle som er annerledes i samme blokk. Eller i alle fall i samme kvartal. Så får de være sammen med likesinnede, for det tror vi er bra for dem.

I Humlegata 42 bor de som er annerledes. Noen kaller dem "raringene." Det er ikke pent.

De er veldig forskjellige, alle sammen. De er like forskjellige som oss.

Men de er ikke som oss.

Det finnes noen som oss der. De går på skift. De jobber der.

Av og til kan det være spennende for barna å spionere på de som bor i bofellesskapet i Humlegata.

Kaste snøball etter dem, for eksempel. Se hva som skjer.

Noen av dem blir kanskje rasende da.

Andre har fått lære at det er best bare å gå.

Prøve å glemme.

Prøve å late som om det ikke er dem de er ute etter og vil mobbe.

Gå inn i varmen. Inn til alle de andre i fellesarealet. Der det er trygt.

Gjemme seg der.

Selv om man kan bli gal av å sitte der inne.

Men slik er det.

Dersom du er annerledes, må du finne deg i det. Å sitte der sammen med de andre «raringene». Og noen pleiere, da. Som kommer med litt saft på et brett. Litt kjeks.

For du er rar selv, er du ikke?

Så kan du sitte der. Høre på lydene fra de andre og se på TV sammen med de som er på vakt.

Slik går livet.

Det har hendt at vanlige folk, slike som oss, har protestert når det skal bygges bofellesskap i nabolaget. Boligprisene kan synke i nabolaget da.

Det kan være vanskelig å sitte sammen med folk som er annerledes på bussen også.

Vi vet ikke helt hvordan vi skal takle det.

Vi blir usikre og utrygge.

De fleste av oss kan ikke noe om slike som dem.

Vi har ikke den nødvendige kompetansen som trengs for å være sammen med dem. Derfor vil vi ikke føle oss komfortable med å ha noe med dem å gjøre.

Det er tryggere med normale mennesker. Slike som oss.

PER

Per går tur med Randi Gudbrandsen.

Randi Gudbrandsen er ei snill dame i femtiårene. Hun er skoleassistent.

Per er en snill gutt i tenårene. Men han er annerledes. Litt annerledes.

Det er lang-fri på skolen. Randi og Per har tid til en liten tur i nabolaget.

Per har egen timeplan som spesialpedagogen har laget.

I ruten for «lang-fri» er det satt inn et bilde av en blid gutt som går tur.

Det er et mål at Per må trene mye for å holde vekta nede, har de voksne bestemt.

Derfor går Per tur med Randi Gudbrandsen.

Randi forteller til Per at hun også må slanke seg. Derfor er det fint at hun og Per kan gå tur sammen, sier hun.

De går forbi fotballbanen der guttene i klassen til Per sparker fotball. «Hens,» roper Per. «Skyt!»

Så må de gå videre.

De må rekke hele runden rundt kvartalet før neste time starter.

Hvis Per går hele runden, får han smilefjes i kontaktboka. «Og da blir mor glad,» sier Randi Gudbrandsen.

På vei inn til skolen går de forbi de andre elevene i klassen.

De henger sammen. Tett, tett.

Sammen.

De ser ikke Randi og Per.

Randi og Per går raskt forbi dem.

Randi og Per.

ADA

Ada er "lettere" funksjonshemmet.

Derfor får hun være med i praksisgruppa på skolen.

Der får hun være sammen med likesinnede og oppleve at hun er den sterkeste, tenker vi. Det må være fint for Ada, tenker vi.

Trine og Agnes har også kommet ned til den store skolen for å spise mat og være sammen med flere "likesinnede".

Trine er assistent og gleder seg til å prate med andre assistenter.

Det blir så ensomt for dem på den lille skolen.

Ingen å snakke med for Trine.

Ingen «likesinnet» for Agnes.

De sitter rundt bordet med hver sin assistent.

Assistenten til Ada strikker mens hun snakker med de andre assistentene om hverdagslige ting Ada ikke forstår eller har interesse av.

Ada ser seg rundt.

Robin har velta melka utover bordet. Armene hans går ufrivillig fram og tilbake over bordplata.

Hilde hyler og vil ikke sitte ved bordet i det hele tatt.

Åge sitter ved bordet ved siden av og lager den samme lyden, om og om igjen, om og om igjen.

Ada hører.

Ada ser.

Ada er tolerant og inkluderende.

Hva tenker Ada nå?

TRULS

Han har en hjerneskade som gjør at han ikke kan gå.

Han har fått seg rullestol. Greier seg fint.

Han går alltid alene til skolen.

Det bor flere gutter fra klassen i gata til Truls.

De tar følge med hverandre. De går forbi Truls hver dag.

Truls går alene.

Tidligere hadde han assistent.

Nå er Truls flink gutt.

Nå går han alene.

Alene.

BASEN.

I Norge skal alle som er annerledes gå på den samme skolen som de som ikke er annerledes.

Det er noen som synes dette kan være uheldig.

De som er annerledes blir ensomme, sies det.

Det blir for få av dem. For få likesinnede. De blir i mindretall.

Likesinnede?

Hvem er likesinnet?

Nei, da var det bedre før, sier noen.

Da hadde vi spesialskolene med spesialkompetansen.

For man må ha spesialkompetanse for å være sammen med slike. Det er ikke noe for oss.

Spesialskolene var fint for dem.

Og for oss. Tenker vi.

Derfor har vi fått et "Base-rom" på skolen.

Noen kaller slike rom for en «Skjermet» eller «Forsterket» enhet.

Det er et eget rom for alle de som er annerledes.

Ikke for oss.

Bare for dem. Og for de som jobber med dem.

På Basen kan man tilpasse dagen og treningsøktene fritt. Man kan spise når man vil og ta friminutt når det passer.

"Base-rommet" er hyggelig innredet med myke møbler og fargerike gardiner med små apekatter og elefanter på.

Det har gym-matter og ribbevegg og myke baller, gitar og rytme-instrumenter.

Egen kaffe-trakter og vaffel-jern.

Det er rett og slett hyggelig på "Basen."

På "Basen" er det trygt å være

for de som er annerledes, tenker vi.

SKOLEBESØKET

Det skulle komme et korps til skolen. Med funksjonshemmede unge voksne.

Det ble overveldende mange av dem.

En svær buss. Med folk som var annerledes.

Elevene har streng beskjed om å være et godt publikum. Ikke le av dem. Ikke si stygge ting. Og for all del: IKKE MOBBE. For dette er en «sårbar gruppe,» tenker vi.

De må jo få vise seg fram. De må jo ha et publikum å spille for, tenker vi.

De er jo ikke som oss. Derfor kan de ikke spille sammen med oss.

Vi kan jo ikke spille sammen med dem. For vi er jo ikke som dem.

Vi vil kanskje ikke være en av dem.

Vil vi det?

Det er fint at noen lager et korps for dem, tenker vi, så kan de ha glede av musikk.

Mange av dem er jo så musikalske

KLASSENS TIME.

Grete og Ada og Jon er annerledes.

De trener på sosialt samspill i lita gruppe mens de andre har klassens time.

Det skal være elevråd og valg og andre aktiviteter som er for vanskelige for Grete og Ada og Jon, sier læreren.

Da er det bedre at de trener på sosialt samspill.

For det trenger de å trene på, synes vi.

Målet for denne timen blir derfor: "Jon må øve seg i å vente på tur."

En spilledåse med Jons yndlingssang skal sendes rundt.

Og man får bare lov til å spille en gang før den sendes videre til nestemann.

Grete og Ada er omsorgsfulle, inkluderende jenter.

De hjelper Jon med å vente på tur mens assistentene snakker sammen.

Grete og Ada.

Som bare er litt utviklingshemmet, men de er likevel ikke som oss.

Ikke helt som oss.

OLE

Ole har eget spesialrom. Med egen spesiallærer.

Der sitter Ole og læreren og trener på alt det Ole ikke får til.

Det er veldig mye Ole ikke får til.

Ole er VELDIG tålmodig og flink til å trene. Hver dag.

Hver dag sitter Ole og læreren og trener. Mandag, tirsdag, onsdag, torsdag, fredag.

Lørdag skal Ole på avlastnings-institusjon sammen med andre som er annerledes.

Den lille familien til Ole må få avlastning.

For de er slitne. Og ensomme.

De er en annerledes familie når Ole er hjemme.

Da er de en "funksjonshemmet" familie.

Da er de ikke som oss.

Hvem er du, Ole, når du IKKE trener på alt det du ikke får til?

Hvem er du, EGENTLIG?

Det får vi aldri vite. For du forsvinner så fort.

Vi får bare et glimt av deg der du sitter i rullestolen din. På vei til trening.

Spesialpedagogen og assistenten din har planlagt og gjennomfører hver dag for deg, og du trener og trener.

Du er flink. Veldig flink til å trene.

Jeg hadde ikke funnet meg i alt sammen.

Jeg hadde hylt og skreket og kastet ting i gulvet.

Det hender at slike som deg gjør det.

Da blir det gjort til en sak.

Det blir kanskje registrert inn i et skjema.

Og det blir tatt opp på møte.

Da settes det i gang «TILTAK». Og du får noe nytt å trene på, kanskje?

For vi vil deg bare godt. Vi prøver så godt vi kan.

Men vi forstår ikke alltid.

Det er så mye vi ikke forstår.

Du må vise oss.

Vise oss hvem du er. Så vi forstår litt mer.

Du må gjøre oss litt klokere.

For jeg forstår så lite av hvordan det er å være slik som deg i dette samfunnet.

Jeg håper du kan hjelpe meg til å forstå.

Kan du det?