



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Forfatter: Sebastian Janson Alvestad, Kandidatnr: 1

Masteroppgave

Inkludering i alternative opplæringsarenaer

Inclusion in alternative educational arenas

Masteroppgave i spesialpedagogikk

SPE3006

VÅR 2022

Forord

I arbeidet med denne oppgaven har jeg truffet mange flotte barn og ungdom som har vist stor grad av imøtekommenhet, mot og styrke, selv om hverdagen ikke alltid oppleves som like enkel for dem. Vi har møtt hverandre på skolen de går på helt eller delvis, og jeg fått anledning til å bli litt kjent med hvordan de lærer, samt evner å delta i ulike aktiviteter gjennom skoledagen. Dette har for det første økt min forståelse for elevutfordringer til barn med spesielle behov, men også gjort meg bedre i stand til å forstå ulike problemstillinger knyttet til inkludering i praksis. Jeg vil i den sammenheng få takke de tre skolene, som midt i en pandemi var med og bidro til undersøkelsen, slik at jeg fikk studert inkludering på alternative opplæringsarenaer. Jeg har møtt mange flinke lærere og spesialpedagoger som gjør en flott jobb overfor sine elever. Skoleledere har raust gitt sine betraktninger rundt temaene jeg har forsket på, og tatt meg meget godt imot. Tusen takk til alle sammen!

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min familie, som har støttet meg under masterperioden. Jeg må innrømme at prosessen har vært utfordrende, særlig med tanke på coronasituasjonen. Med tanke på mine hørselsutfordringer har både selve undersøkelsen og transkripsjonen vært krevende. I denne sammenheng ble det særlig viktig å få hjelp til å få intervjuene korrekt transkribert. I tillegg har jeg fått hjelp til korrekturlesing gjennomgående i skriveprosessen.

Sist, men likevel viktigst for meg og skriveprosessen, har veilederen min Øyvind Snipstad vært. Han har vært grundig i sine tilbakemeldinger underveis, og det har jeg satt stor pris på. Tusen takk!

Skjetten, januar 2022

Sebastian Janson Alvestad

Innhold

Sammendrag	6
Abstract.....	7
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Oppgavens oppbygging.....	11
2.0 Status på feltet.....	12
2.1 Juridiske rammer om inkluderende spesialundervisning	12
2.2 Aktuell forskning.....	14
2.2.1 Organisering av det spesialpedagogiske tilbudet.....	14
2.2.2 Faglig inkludering	16
2.2.3 Sosial inkludering	19
2.2.4 Varierende praksis i spesialundervisningstilbudet.....	21
3.0 Teoretisk presentasjon.....	24
3.1 Innledningsvis	24
3.2 Å møte mangfold, et historisk perspektiv.....	24
3.2.1 Segregeringsfasen	24
3.2.2 Integreringsfasen	25
3.2.3 Inkluderingsfasen	26
3.3 Å møte mangfold, spesialpedagogiske programmer	27
3.3.1 Det patologiske programmet	27
3.3.2 Det organisatoriske programmet	29
3.3.3 Det sosiale programmet	30
3.4 Rammene rundt inkluderende opplæring.....	31
3.4.1 Internasjonal agenda.....	31
3.4.2 Nasjonal agenda.....	32
3.4.3 To pedagogiske tradisjoner; education vs pädagogik	35
3.5 Inkluderingsbegrepet	36
3.5.1 Inkluderingsbegrepets ulike dimensjoner	38
3.5.2 Haugs vertikale og horisontale modell	39
3.5.3 David Mitchells formel for inkluderende opplæring.....	40
3.5.4 Sosialt-kognitivt perspektiv på inkludering gjennom konstruktivisme	41

4.0 Metode	45
4.1 Introduksjon	45
4.2 Forskningsdesign	45
4.3 Utvalg og rammer for undersøkelsen	46
4.4 Bakgrunn og drøftelse av metodevalg	47
4.5 Vitenskapsteoretiske begrunnelser	53
4.6 Gjennomføring, transkribering og analyse	55
4.6.1 Observasjon	56
4.6.2 Intervjuene	57
5.0 Funn	59
5.1 Observasjonsoppsummering Skole 1	59
5.1.1 Inkluderingskultur	59
5.1.2 Sosial inkludering	60
5.1.3 Faglig inkludering	61
5.2 Observasjonsoppsummering Skole 2	62
5.2.1 Inkluderingskultur	62
5.2.2 Sosial inkludering	63
5.2.3 Faglig inkludering	63
5.3 Observasjonsoppsummering Skole 3	64
5.3.1 Inkluderingskultur	64
5.3.2 Sosial inkludering	65
5.3.3 Faglig inkludering	65
5.4 Intervju oppsummering	66
5.4.1. Skole 1	66
5.4.2 Skole 2	70
5.4.3 Skole 3	74
6.0 Drøftelse av funn	79
6.1 Betydningen av den organisatoriske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet	79
6.1.1 Skolenes ulike formål	79
6.1.2 Organiseringen av tilbudet i forhold til lover og retningslinjer om inkludering	80
6.2 Årsak og virkning av den organisatoriske siden ved opplæringstilbudene	84
6.2.1 Patologiseringstendenser i spesialsporet	84
6.2.2 Velferdsstatens maktutøvelse i skolepolitikken	87
6.2.3 Organiseringens stigmatiserende funksjon, en motforestilling	89
6.2.4 Betydningen av det organisatoriske og sosiale programmet for organiseringen av spesialundervisningen	90

6.3 Betydningen av den faglige og sosiale dimensjonen ved inkluderingsbegrepet	92
6.3.1 Faglig inkludering	92
6.3.2 Sosial inkludering	99
7.0 Konklusjon	102
Litteraturliste:	105
Vedlegg	111
Vedlegg 1 Observasjonsskjema Skole 1.....	111
Vedlegg 2 Observasjonsskjema Skole 2.....	117
Vedlegg 3 Observasjonsskjema Skole 3.....	122
Vedlegg 4 Logg skole 1.....	128
Vedlegg 5 Logg skole 2.....	130
Vedlegg 6 Logg skole 3.....	132
Vedlegg 7 Intervju skole 1	134
Vedlegg 8 intervju skole 2.....	138
Vedlegg 9 Intervju skole 3	142
Vedlegg 10 intervjuguide skole 1	146
Vedlegg 11 Intervjuguide skole 2	147
Vedlegg 12 Intervjuguide skole 3	148
Vedlegg 13 Info og samtykkeskjema	149

Sammendrag

Å oppleve seg som inkludert i et felleskap er en grunnleggende dimensjon ved å ha et meningsfylt liv. I de senere årene har et økende antall elever falt utenfor det ordinære opplæringstilbudet. Et betimelig spørsmål er derfor om det er en forutsetning for å være inkludert at eleven er en del av normalskolen? Er det tilstrekkelig å være inkludert som en del av fellesskapet på de alternative opplæringsarenaene, eller forventes det mer med tanke på aktuelle bestemmelser og retningslinjer på området? Hvordan fungerer egentlig inkluderingen når eleven helt eller delvis får opplæringen på alternative opplæringsarenaer? Hensikten med denne oppgaven er å belyse praksis for inkludering av elever med spesielle behov på alternative opplæringsarenaer, for dernest å forsøke å frembringe noen nye perspektiver på hva som skal til for å øke den samlede inkluderingen.

Undersøkelsen omfatter tre ulike skoletilbud for barn og unge med spesielle behov i Norge. En knutepunktskole (vgs) for døve/hørselshemmede, en spesialinstitusjon (barneskole) for elever med sosiale og emosjonelle vansker, og en spesialskole (barne- og ungdomsskole) for elever med store sammensatte funksjonsvansker. Undersøkelsen ble gjort ved en ukes observasjon på hver skole, samt intervju (vedlegg 7, 8 og 9) med skoleledelsen ved hver skole. Undersøkelsen er i all hovedsak fenomenologisk, idet jeg forsøker å belyse inkluderingspraksisen ved disse tre alternative opplæringsarenaene.

Det ble gjort funn ved alle tre skoler som kan gi grunnlag for, og innspill til debatten om inkludering. Alle skolene har en inkluderingskultur de er bevisste på. De døve/hørselshemmede elevene ble i all hovedsak faglig inkludert ved hjelp av tolk. Det var imidlertid lite initiativ fra skolens side knyttet til sosial inkludering med de hørende elevene, utenom bruk av tolkfunksjonen. På denne skolen observerte jeg også hørselshemmede elever med CP, som var fullstendig segregert fra et opplæringstilbud med andre, men der arbeidspraksis en gang i uken hadde klare inkluderingsformål for øye. For barneskoleelevene, med sosiale og emosjonelle vansker, var det åpenbart fokus på både faglig og sosial inkludering internt på skolen, men det er et paradoks at elevene tas ut av sin nærskole og inn i spesialinstitusjon, for at man skal kunne finne en god vei videre for dem i nærskolen. Elevene med sammensatte vansker ble faglig og sosialt inkludert på sin spesialskole isolert sett, men var ellers fullstendig segregert fra andre. Alt i alt kan en hovedkonklusjon være at det på ulik måte jobbes med både faglig og sosial inkludering på hver enkelt skole, men at det i mindre grad jobbes med inkludering i et større perspektiv.

Abstract

Experiencing oneself as included in a community is a fundamental dimension of having a meaningful life. In recent years, an increasing number of students have dropped out of common school. A timely question is therefore whether being part of a common school is a prerequisite for being included? How does inclusion work when the student receives all or part of the education in alternative arenas? Is it sufficient to be included as part of the community in the alternative education arenas, or is more expected in terms of current regulations and guidelines in the area, both nationally and internationally? The purpose of this thesis is to shed light on the practice of inclusion of students with special needs in alternative educational arenas, and then try to provide some new perspectives on what it takes to increase inclusion as a whole.

The survey includes three different schools for children and young people with special needs in Norway. A hub school (high school) for the deaf / hard of hearing, a special institution (primary school) for students with social and emotional difficulties, and a special school (primary and secondary school) for students with major complex disabilities. The survey was conducted by one week of observation at each school, as well as an interview with the school management at each school. The study is mainly phenomenological, as I try to shed light on the inclusion practice at these three alternative educational arenas.

Findings were made at all three schools that can provide a basis for, and input to, the debate on inclusion. All schools also have a culture of inclusion they are aware of. The deaf / hard of hearing students were mainly professionally included with the help of an interpreter. However, there was little initiative on the part of the school related to social inclusion with the hearing students. At this school, I also observed hearing-impaired students with CP, who were a part of a class completely segregated from others, but where work practice once a week had clear inclusion purposes. For the primary school students, with social and emotional difficulties, there was obviously focus on both academic and social inclusion internally in the school, but it is a paradox that students are taken out of their local school and into a special institution, in order to find a good way forward for them in the local school. The pupils with complex difficulties were academically and socially included in their special school as such but were otherwise completely segregated from others. All in all, a main conclusion can be that work is being done, in different ways, with both academic and social inclusion at each individual school, but that little work is done with inclusion in a larger perspective.

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Helt siden jeg begynte på pedagogikkstudiet har jeg hatt en naturlig interesse for inkludering, som en grunnleggende dimensjon i skolepolitikken. Som sterkt hørselshemmet har jeg opplevd gledene ved å være inkludert, men også ubehaget over at en del mennesker og miljøer ikke har evnet å inkludere. At skolen skal være en arena der alle blir inkludert, er for meg en selvfølge.

Inkludering i opplæringssammenheng, kan forstås som å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet i elevgruppen, og følgelig gi alle en reell mulighet til å delta faglig og sosialt. I et inkluderende miljø har alle en naturlig tilhørighet, noe som forutsetter et læringsmiljø som evner å verdsette mangfoldet i elevgruppen (Statped, 2020). Inkludering som grunnleggende prinsipp, er nedfelt i både internasjonale konvensjoner og nasjonale styringsdokumenter, men for å kunne realisere en inkluderende opplæring for alle, blir det viktig å forstå hva det innebærer i praksis. Som grunnleggende prinsipp, kan inkludering beskrives som en opplæring med fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2017 s. 56). Inkludering kan videre forklares med utgangspunkt i tre ulike dimensjoner, nemlig den fysiske dimensjonen, den faglige/kulturelle dimensjonen og den sosiale dimensjonen (Nilsen, 2017, s. 24-39). Oppgaven bygges i all hovedsak opp omkring disse utgangspunktene. I oppgavens teorikapittel, vektlegges det likevel en utvidet inkluderingsforståelse, i tråd med blant annet postmodernistiske og kritiske tanker, da jeg mener det har relevans for besvarelsen av oppgavens problemstilling. Samlet danner dette grunnlaget for drøftelsen av funn opp mot oppgavens problemstilling.

I 1975 valgte Norge en skole for integrering i henhold til Mønsterplanen fra året før, noe som også etter hvert innebar en storstilt avvikling av spesialskoler. «PISA sjokket» i 2000 innebar en utvikling mot større fokus på prestasjon i skolen. I de senere årene har et økende antall elever falt utenfor det ordinære opplæringstilbudet. Holtermann skriver i Utdanningsnytt at 6237 barn og unge får undervisning i alternative opplæringsarenaer eller i egne faste avdelinger for spesialundervisning. Hun viser til GSI (Grunnskolens Informasjonssystem) at antallet har økt med 10% de siste fem årene (Holtermann, 2020). Utdanningsforskere sier det er nedslående tall, bekymringsfullt og at skoleutviklingen går i feil retning. Dette er jeg enig i. Hvordan kan en slik utvikling forsvares, når målet er inkludering av alle? Jeg tenkte derfor at

det ville være spennende, i et masterprosjekt, å forske mer omkring inkluderingspraksis på alternative opplæringsarenaer, da det lett kan hevdes at segregerende tilbud i seg selv ikke kan sees på som inkluderende, da den organisatoriske siden ved inkluderingsbegrepet ikke er oppfylt (Nilsen, 2017, s. 24-26). I den sammenheng kan det derfor være interessant å undersøke hvordan ulike opplæringsinstitusjoner, som er helt eller delvis segregert fra mainstream, faktisk jobber for å skape faglig og sosial inkludering, for deretter å drøfte om den opplæringen som gis er i samsvar med en samlet inkluderingsforståelse. Med utgangspunkt i relevante funn, kan det så videre diskuteres hva som må til for at opplæringen, kan bli mer inkluderende.

Bakgrunnen for valg av oppgavetema har også en privat side. Jeg har selv gått på en skole for hørselshemmede på videregående skole, da jeg opplevde at skolehverdagen som sterkt hørselshemmet var både krevende og vanskelig på grunnskolen, og at mine behov i liten grad ble tilfredsstilt. I den sammenheng erfarte jeg ofte å være i situasjoner der jeg ble segregert fra undervisningen, for å ha spesialundervisning en til en med lærer, da dette ble oppfattet som den rette måten å drive spesialundervisningen på. Det faglige utbytte av disse timene var ikke tilfredsstillende, men siden jeg var godt sosialt inkludert på skolen, følte jeg meg ikke stigmatisert. Enetimen kunne oppleves greit for min del, siden skolehverdagen ellers var slitsom, men jeg undret meg mange ganger over hvorfor undervisningen som sådan, ikke kunne være mer inkluderende. Jeg har imidlertid ikke bare gode erfaringer fra videregående skole heller. For det første var læringsutbyttet i enkelte timer svært dårlig, men det var skoleledelsens manglende fokus på anerkjennelse og respekt for elevgruppen som plaget meg mest. Samtidig hadde jeg flere lærere som forstod hørsel på en annen måte enn det jeg var vant til, og jeg valgte derfor å fullføre opplæringen der. På kurset til Rune Hausstätter i spesialpedagogikk på bachelorstudiet i pedagogikk ved HINN, Lillehammer, fikk jeg en teoretisk forankring omkring alle mine tanker opp gjennom årene, og kurset inspirerte meg blant annet til å ta master i spesialpedagogikk, og følgelig skive en masteroppgave med inkludering som tema.

At utviklingen går i retning av mer segregerende spesialtilbud, er ikke så vanskelig å forstå for oss som har erfart normalskolen. Med tanke på det store fokuset på inkluderende opplæring både nasjonalt og internasjonalt de senere årene, er det nok flere forhold ved skolepolitikken som typisk kan kollidere, og som gjør det vanskelig å møte mangfold gjennom faglig, kulturell og sosial inkludering. Dette viser også aktuell forskning. Det er derfor relevant å stille seg spørsmålet om vi er i ferd med å uthule målet fra mønsterplanen

1974 om inkludering i normalskolen, siden opplæringen for elever med spesielle behov i økende grad foregår i segregerte tilbud. Thomas Nordahl hevder i Holtermanns artikkel (2020) at det er for høyt prestasjonsfokus i skolen, og han sier at «Det er liten grunn til å tro at barn og unge sine forutsetninger for læring har blitt endret i denne perioden. Det kan ha en sammenheng med eksklusjonsmekanismer tilknyttet det økende søkelys på elevenes skolefaglige prestasjoner» (Holtermann, 2020). Inkluderingsstanken kan synes vanskelig å realisere i møte med dagens prestasjonsorienterte skole. Det er en naturlig sammenheng at skolene, og følgelig også elevene, søker å skaffe kunnskap som jobbmarkedet etterspør. Konkurranselogikken blir dermed et viktig element for utdanningspolitikken, dannelsespolitikken og pedagogikken, og inkluderingsstankeringen kan lett tape i denne helheten (Thuen, 2017, s. 186). I den norske skolen har vi lover, regler og retningslinjer som ivaretar et bredt spekter av verdier, vi som samfunn kan stå inne for, men det kan virke som at den likhets- og solidaritetstankering som vokste frem i forbindelse med utvikling av velferdsstaten, har gått tapt i politiske mål og ønsker om en markedsstyring av skolen.

Så hvordan fungerer egentlig inkluderingspraksisen på alternative opplæringsarenaer for elever som har spesielle behov? Det er forsket mye på inkludering, men relativt lite på inkludering for elever som er helt eller delvis i alternative tilbud (Haug, 2017).

Grunnleggende spørsmål knyttes derfor til om det er en forutsetning for å være inkludert at man er en del av det ordinære opplæringsstilbudet? Kan det anses som tilstrekkelig å inkluderes som en del av fellesskapet på den alternative opplæringsarenaen? Hva må i så fall til for å kunne tilby en inkluderende opplæring, ut fra gitte rammer?

Hensikten med denne oppgaven er derfor å belyse praksis for inkludering av elever som helt eller delvis får opplæringen sin på alternative opplæringsarenaer, for videre å sammenligne skolens inkluderingspraksis gjennom en komparativ casestudie (Ringdal, 2018, s. 113 og 115). Med utgangspunkt i eksisterende forskning, aktuell teori om inkludering, samt funn i egen undersøkelse, vil arbeidet med masterprosjektet muligens gi meg nye perspektiver i tilknytning til inkluderingsbegrepet. Forhåpentligvis vil dette øke egen forståelse, og kanskje andres, omkring fenomenet inkludering, og dermed bidra til utvikling på fagfeltet.

1.2 Problemstilling

Andreassen & Jenssen (2020) viser til Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, som hevder at «at opplæringen ikke evner å leve opp til sin grunnideologi, som

handler om at alle elever skal være en del av et inkluderende felleskap» (Andreassen & Jenssen, 2020). Utdanningssystemet, basert på en inkluderingsstankegang, er jo en viktig rammefaktor for et inkluderende samfunnsliv generelt, og om skolen ikke evner å favne alle, hvordan kan det da forventes at samfunnet som sådan skal praktisere inkludering. Hvordan alternative utdanningsarenaer fungerer i et inkluderingsperspektiv, er derfor utgangspunktet for en todelt problemstilling;

«Hvordan fungerer inkludering på alternative opplæringsarenaer for elever med spesielle behov? Hva kan bidra til økt faglig/kulturell og sosial inkludering i fremtiden?»

Forskningsproblemet blir således likt den første delen av oppgavens problemstilling;

«Hvordan fungerer inkludering på alternative opplæringsarenaer, for elever med spesielle behov?».

Ved å besvare forskningsproblemet, vil jeg således kunne bli i stand til å besvare andre del av problemstillingen.

Forhåpentligvis vil forskningsresultatene i undersøkelsen kunne gi ytterligere kunnskap om inkluderende praksis på alternative opplæringsarenaer, og derigjennom rette fokus på spesielt sårbare gruppers rett til å være del av et inkluderende fellesskap. Gjennom å skape en samlet forståelse og anerkjennelse for annerledeshet, vil det på sikt kunne øke sannsynligheten for et bedre liv for alle, basert på en solidaritetstankegang der «alle skal med». Jeg har et ønske om at oppgaven min kan være et bidrag i en slik retning.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er strukturert på en tradisjonell måte for Masteroppgaver og har 7 hovedkapitler. Det første jeg presenterer etter sammendraget er innledningen i kapittel 1. Status på feltet redegjøres i kapittel 2. Deretter kommer det teoretiske grunnlaget og rammen for oppgaven i kapittel 3. I kapittel 4 har jeg gjort rede for metodevalget med analyse og hvordan jeg jobbet med å fremskaffe dataene. I kapittel 5 har jeg presentert funnene fra både observasjonene og intervjuene. I kapittel 6 drøftes funnene på bakgrunn av valgt teori, med påfølgende forsøk på å reflektere og beskrive perspektiver som forhåpentlig kan fungere som innspill til dette spennende området. Til slutt i kapittel 7 vil jeg, i avslutningen av oppgaven, forsøke å sammenfatte helheten av alt, i et forsøk på å trekke noen konklusjoner.

2.0 Status på feltet

2.1 Juridiske rammer om inkluderende spesialundervisning

Inkludering som pedagogisk prinsipp ble fremmet av UNESCO, i Salamancaerklæringen i 1994 (UNESCO, 1994), som legger vekt på at utdanningen må ta hensyn til den store variasjonen i barns egenskaper, forutsetninger og behov. Erklæringen legger videre vekt på at utdanning skal gis i inkluderende miljøer (Groven, 2013, s. 30).

FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne, CRPD, ble vedtatt av FNs generalforsamling i 2006. Avtalen ble ratifisert av Norge i 2013. Konvensjonen har som formål å sikre funksjonshemmedes rettigheter, gjennom å fremme inkludering, og derigjennom forhindre diskriminering (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006). CRPD understreker således elevers rett til et forsvarlig og individuelt tilpasset opplæringstilbud i en inkluderende skole. Global politikk har således vist seg retningsgivende for vår egen utdanningspolitikk på området, særlig gjennom innføringen av LK06.

Barnekonvensjonen gir barnet grunnleggende menneskerettigheter, og opplæring er en slik menneskerett (Konvensjon om barnets rettigheter, 1989). Retten reguleres i barnekonvensjonen artikkel 28 og 29, som sier at oppøringen skal utvikle barnets personlighet, talenter og evner så langt det er mulig. Retten til opplæring må videre sees i sammenheng med prinsippet om «barnets beste» i konvensjonens artikkel 3. Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger og unnlaterer som berører et barn. Prinsippet om barnets beste følger også av Grunnloven §104 (Grunnloven, 1814, §104). For å vite hva som er barnets beste må eleven derfor høres i viktige spørsmål. Barnekonvensjonens artikkel 12 sier at barnet fritt skal kunne gi uttrykk for sine synspunkter i alle saker som berører dem, og eleven skal derfor ha medbestemmelsesrett i egen opplæring. Bestemmelser i konvensjonen som direkte berører opplæring, må videre sees i sammenheng med andre sentrale rettigheter, blant annet retten til liv og oppvekst i artikkel 6, retten til helse i artikkel 24, samt retten til frihet fra vold og krenkelser i artikkel 19 og retten til likeverd, altså ikke diskriminering, i artikkel 2 (Konvensjon om barnets rettigheter, 1989).

Likeverdig opplæring handler om å gi «alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, alder, kjønn, hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering, religiøs eller etnisk tilhørighet, bosted, familiens utdanning eller hjemmets økonomi» (NOU 2009: 18). Det

følger videre at en likeverdig opplæring skal gjennomføres både systemrettet og individrettet, der hele forvaltningskjeden står ansvarlig for at individene får en opplæring i tråd med evner og forutsetninger, gjennom differensiering av tiltak (NOU 2009:18). Dersom opplæringen ikke er likeverdig, vil diskriminering kunne forekomme, og diskriminering er forbudt etter norsk lov. Formålsparagrafen i Opplæringsloven § 1-1,7 (Opplæringsloven, 1998, § 1-1,7) gir forbud mot diskriminering. Det samme gjør Likestillings- og diskrimineringsloven § 6 (Likestillings og diskrimineringsloven, 2017, § 6).

I Kunnskapsløftets generelle del omtales inkludering på følgende måte «Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og aksepteres» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette innebærer videre «at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Siden inkludering betraktes som et overordnet prinsipp, blir tilpasset opplæring nødvendig for å oppnå målet om faglig inkludering (Olsen, 2015). Opplæringsloven § 1-3 (Opplæringsloven, 1998, § 1-3) sier derfor at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger, og om behovet ikke kan dekkes innenfor det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett på spesialundervisning etter § 5-1 i samme lov. Begge bestemmelser gir dermed rettigheter slik at faglig ekskludering ikke skal forekomme. Samtidig fremmer Likestillings og diskrimineringsloven retten til individuell tilrettelegging for å sikre likeverdige opplæringstilbud (Likestillings og diskrimineringsloven, 2017, § 21).

Retten til opplæring i ordinære klasser følger av Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 8-2). Det bli derfor nødvendig å fatte enkeltvedtak om spesialundervisning, dersom en elev grunnet individuelle behov, skal motta opplæringen på andre alternative måter enn på hjemskolen (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Dette vil etter ordlyden i § 5-1 være tilfelle «om eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen». Så om det kommer frem av den sakkyndige vurderingen knyttet til enkeltvedtaket, at alternative opplæringsarenaer er nødvendig for at eleven skal få en tilfredsstillende opplæring, åpner regelverket for muligheten om å søke et alternativt tilbud (Opplæringsloven, 1998, § 8-1,3).

Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud blir fremhevet som sentrale prinsipper i regjeringens arbeid i forbedring av dagens utdanningssystem (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det ses på som viktig at utdanningssystemet benyttes som redskap for sosial utjevning, og Stortingsmelding 6 fremhever at alle barn fortjener en god start. Alle barn skal oppleve trygge rammer gjennom lek, læring og utvikling, i målet om å oppleve mestring.

Meldingen omhandler barnehage- og opplæringstilbudet til alle barn og unge, og er uavhengig av forutsetninger for å lære. Meldingen baseres på den politikken regjeringen har ført fra før, men trekker også inn nytt kunnskapsgrunnlag fra Nordahl-rapporten (Nordahl mfl, 2018) og deler av NOU 2019: 3 Nye sjanser – bedre læring, Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, fra Stoltenberg-utvalget (NOU 2019: 3). Den nasjonale evalueringen av SFO, Lek, læring og ikke-pedagogikk for alle, er også medvirkende som grunnlag (Wendelborg et al., 2018), samt rapporten fra FN-komiteen for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006).

For at målet om en god utdanning og like muligheter for alle skal nås, ligger en erkjennelse om at det må startes tidlig, og barnehagen er således den første institusjonen, som skal bidra til å gi det enkelte barnet et godt pedagogisk tilbud. Institusjonen forpliktes dermed til å dekke behovene for trygghet, tilhørighet og anerkjennelse, og videre sikre at alle får mulighet til å delta i et fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020)). Gjennom å sørge for ivaretagelse av det enkelte barns behov tidlig i livet, vil dette kunne bidra til en positiv identitetsutvikling, og følgelig også være en god og riktig samfunnsmessig investering. Samtidig ønsker Regjeringen å bedre det pedagogisk tilbud, slik at det blir mindre behov for særskilte ordninger knyttet til det enkelte barnet. Det fokuseres derfor på bedring av kvaliteten i det den spesialpedagogiske innsatsen, gjennom å sørge for at barn og unge får en solid individuell utvikling og tilrettelegging, slik at de rustes til en bedre selvutvikling. I arbeidet med kvalitet blir kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet essensielle faktorer, både når det gjelder inkludering og tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020)).

2.2 Aktuell forskning

Skoleforskerne er generelt bekymret for utviklingen knyttet til opplæring i segregerte tilbud, som rett og slett viser at skolepolitikken innenfor området inkludering, har spilt falitt. Sånn sett kan det tyde på at dagens spesialpedagogiske system ikke fungerer godt nok, ifølge professor Thomas Nordahl (Nordahl mfl, 2018).

2.2.1 Organisering av det spesialpedagogiske tilbudet

Boken til Tøssebro og Wendelborg «Oppvekst med funksjonshemming» (2014) viser at det kan være flere forhold som avgjør hvorvidt en elev med funksjonshemninger havner i vanlig klasse eller ikke, ved skolestart. Tøssebro og Wendelborg fulgte tre årskull

funksjonshemmede barn, med generelle lærevansker, fysiske funksjonsnedsettelse og sammensatte funksjonsvansker. Det viser seg at valg av skoletilbud påvirkes av type funksjonsnedsettelse, graden av funksjonsnedsettelse og størrelsen på kommunen. I større kommuner, med mange innbyggere, er det større sannsynlighet for at barnet får et spesialpedagogisk tilbud ved skolestart (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 41). I små kommuner kan kostnadseffektive betraktninger ligge til grunn i organiseringen av spesialpedagogiske tilbud, da elevgrunnlaget ofte er for lite. Sånn sett vil elever i spredtbygde strøk måtte transporteres lenger til sentraliserte tilbud, noe som kan gi uheldige sosial effekter, siden opplæringen vil foregå langt unna nærmiljøet. Samtidig vil ideologiske forskjeller i organiseringen av opplæringstilbudet i kommunene, kunne forklare ulikheter i tilbudene som gis. I videregående skole viser det seg at kommunestørrelse ikke spiller noe rolle i forhold til om eleven går i vanlig klasse eller ikke, noe som naturlig kan forklares gjennom at nærmiljøet ikke i like stor grad anses som like viktig som før. I VGS er det særlig graden av type funksjonsnedsettelse som forklarer om en elev går i vanlig klasse eller ikke (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 42).

Det viser seg at elever med fysiske funksjonsnedsettelse, som oftest går i vanlige klasser i grunnskolen. Foreldre som har fysisk funksjonshemmede barn, opplever den sosiale deltakelsen i skolen som bedre enn i barnehagen, grunnet flere stillesittende aktiviteter. I overgangen fra grunnskole til videregående skole, skjer det imidlertid en dobling mot opplæringen utenfor vanlige klasser (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 42).

Utviklingshemmede er ofte i vanlig barnehage sammen med andre barn, men de går forskjellige veier ved overgangen til barneskolen. I videregående skoler er de aller fleste utenfor vanlige klasser. Det samme gjelder for elevgruppen med sammensatte vansker, hvor de stort sett følger samme mønsteret som utviklingshemmede, bortsett fra at det er en større andel som er segregert allerede fra barnehagealder. På ungdomsskolen viser det seg at både utviklingshemmede og barn med sammensatte vansker i all hovedsak er segregert i egne opplæringstilbud, og følgelig skilt fra jevnaldrende (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 43).

Tøssebro & Wendelborg viser til en undersøkelse gjort av Freeman og Alkin (2000), der 36 studier, om faglig og sosialt utbytte for elever med utviklingshemming i vanlig skole og elever i spesialtilbud, ble sammenlignet. De konkluderte med at elever i vanlig skole var mindre sosialt akseptert, men presterte bedre faglig og hadde bedre sosial kompetanse enn elever som gikk på spesialskole. Tøssebro & Wendelborg hevder det ikke finnes klare konklusjoner knyttet til hva som gir best effekt samlet sett når det gjelder læringsutbytte eller

faglig utbytte, da ulike undersøkelser spriker med hensyn på resultater (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 49). NAKU (2021) viser til rapporten «Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov» (2012), at barn med særskilte behov får høyere karakterer når de inkluderes i den ordinære undervisningen. Samtidig viser den at de andre elevene profiterer på at disse barna inkluderes i klassen både når det gjelder faglige og sosiale ferdigheter (NAKU, 2021). En studie i Portsmouth i England fra 1998 til 2002, sammenlignet en gruppe elever med Downs syndrom, som hadde vært inkludert i vanlig klasse, med en gruppe elever som gikk på spesialskole. Elevene i normalskolen lå 2 år foran i talespråk, tre år foran i lesing og skrivning og viste større fremskritt i matte, samt større sosial kompetanse (Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2006).

I intervjuer Tøssebro og Wendelborg gjorde med foreldrene om valg av skoletilbud, grupperte de seg i tre; de som søkte etter et spesialtilbud, de som ønsket et godt inkluderende miljø i vanlig skole og de som var mer åpne i forhold til det samlet sett beste tilbud. Sentralt i valget lå barnets grad og type funksjonsnedsettelse, barnets personlighet og sosiale evner, men også skolens imøtekommenhet og forutsigbarhet viste seg å være viktige parametere i beslutningsprosessen (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 50). Tøssebro & Wendelborg viser også til internasjonale studier (Jenkinson, 1998, Leyser og Kirk, 2004 og Roll-Peterson, 2001), der det kommer frem at foreldre generelt er skeptiske til hvorvidt ordinære skoler har nødvendig grad av kompetanse og ressurser til å ivareta behovene. Samtidig er de redde for negative holdninger, barnets sosiale situasjon og faglig utbytte. I det foreldrene tar et valg, vil de således kunne være med på en segregerende utvikling, men siden rammene for valget vil være varierende, særlig i forhold til bostedet og ikke minst nærskolens tilbud, har de likevel få reelle valgmuligheter (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 50).

2.2.2 Faglig inkludering

I Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening?» (2017), tyder mye på at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, og at de opplever et dårligere psykososialt miljø enn andre elever (Barneombudet, 2017). De fleste elever opplever heller ikke å få mulighet til medvirkning i skolehverdagen. Dette fører til frustrasjoner, avmakt og likegyldighet. Møter med PPT oppleves som uklare, og heller ikke her opplever elevene å få mulighet til å medvirke i egen opplæringssituasjon. Gjennom saksbehandlingen blir det vanskelig for eleven å delta, da dokumenter ofte skrives i et språk eleven ikke forstår. Før PPT gir sin tilrådning, virker det ikke som barnet er hørt. Det ser ut til

at kommunene likestiller elevenes medvirkningsrett gjennom å inkludere foreldrene (Barneombudet, 2017).

Det informeres videre om en slitsom kamp for å få nødvendig og riktig opplæring, til tross for at rettighetene kommer frem i sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. Det fortelles om lærere med manglende kompetanse i spesialpedagogikk, og om bruk av vikarer og andre voksne uten godkjent formell utdanning. Dette gir en uforutsigbar hverdag, og påvirker den samlede opplærings situasjonen negativt (Barneombudet, 2017).

Elevene opplever heller ikke en god nok forståelse for deres individuelle behov, og forteller om en spesialundervisning som er for enkel, og en ordinær opplæring som er for vanskelig. Når eleven blir tatt ut av klassen, medfører det følgelig at vedkommende blir hengende enda lenger etter. Sånn sett klarer ikke skolen verken å tilpasse den ordinære undervisningen eller spesialundervisning slik at elevens behov blir godt nok ivaretatt (Barneombudet, 2017).

For å skape inkludering, blir det for elever som mottar mye spesialundervisning, viktig at det skapes en sammenheng mellom klassenes undervisning og spesialundervisningen, noe som forutsetter samarbeid mellom lærere, spesialpedagoger og assistent. I rapporten «Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming» (2017) viser funn fra SPEED-prosjektet i rapporten hvordan behovene til gruppen av elever med generelle lærevansker ikke nødvendigvis samstemmer med resten av klassens behov, noe som kan tolkes som et uttrykk for at behovene til elevene med generelle vansker ikke vedkommer den ordinære undervisningen (Haug et al., 2017, s. 33).

Et gjennomgangstema i Barneombudets rapport er opplevelsen av manglende forventninger fra lærere. Det kan handle om oppgavetype og form, hvem man settes sammen med i gruppe og ikke minst lærerens omtale av eleven. Samlet påvirker de lave forventningen både motivasjon og selvbilde, i tillegg til at læringsutbytte blir for dårlig. Eleven savner følgelig en opplæring, der deres behov blir ordentlig ivaretatt av noen med fullverdig kompetanse (Barneombudet, 2017).

Nordahl og hans ekspertgruppe hevder i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl mfl, 2018) at systemet, som skal ivareta elever med behov for spesialpedagogisk hjelp, virker ekskluderende, siden en av tre elever tas ut av undervisningen i gjennomføringen av spesialundervisning. Samtidig virker spesialundervisningen å ha lavere forventninger til elevenes læring, og følgelig blir ikke elevenes læringspotensial oppfylt. Sånn sett står heller ikke ressursinnsatsen i tråd med læringsutbytte. Spesialundervisningen gis, i halvparten av

tilfellene, av ufaglærte, og det eksisterer ikke klare kvalitetskrav til praksis på læring og utvikling (Nordahl mfl, 2018). Dette samsvarer videre med funnene i SPEED-prosjektet (Haug et al., 2017) der det blant annet kommer frem at 90% av elevene med generelle lærevansker har mer enn 4 timer spesialundervisning i uken, der 20% av den, gis alene, utenfor klasserommet (Haug et al., 2017, s. 33). Kontaktlærere og spesialpedagoger oppgir at elever som har spesialundervisning som følge av generelle lærevansker har lavere utbytte og progresjon enn andre elever med spesialundersvining (Haug et al., 2017, s. 30). Haug et al viser til forskning gjort av Hattie (2009) og Hanushek (2014), som fremhever lærerens betydning i det å kunne gi en opplæring av høy kvalitet, der det ligger større muligheter for god læring i spesialundervisningen enn i den ordinære undervisningen. Likevel kommer det frem i undersøkelsen at det reelle læringsutbytte ikke fullt ut reflekterer dette potensialet. Lærerinformantene i undersøkelsen viser seg også å undervurdere de kognitive utfordringene elever med generelle vansker har, samtidig som de undervurderer deres motivasjon og arbeidsinnsats. Eleven selv oppgir høy faglig trivsel. Det samme gjør foreldrene, men ambisjonene på barnets vegne er lavere sammenlignet med foresatte til elever som ikke har spesialundersvining. Det kan således være en fare for å undervurdere gruppens behov som sådan, og derfor må det jobbes med realistiske forventninger til eleven gjennom å synliggjøre behovene bedre (Haug, 2017, s. 35).

Undersøkelsen til Tøssebro og Wendelborg (2014) viser at elever i større grad tas ut av undervisningen etter hvert som de blir eldre, men at det snur etter overgangen fra ungdomsskole til VGS. I VGS skjer det nemlig i større grad en utskilling av elever til egne klasser og skoler (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 44). Elever med fysiske funksjonsnedsettelse tas sjeldnere ut av klassen enn elever med utviklingshemninger og sammensatte vansker. Samtidig reduseres antall utviklingshemmede som tas ut, da de overføres til egne klasser eller skoler (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 45). Undersøkelser viser også at grad av funksjonsnedsettelse og om vedkommende har utviklingshemninger eller sammensatte vansker, har en klar og moderat effekt på klasseromsdeltakelse gjennom hele grunnskolen. Det viser seg at deltakelsen i klasserommet reduseres ved økt bruk av spesialundervisning. I barneskolen har assistentbruk liten betydning for deltakelse i klasserommet, men har en negativ effekt for klassesdeltakelsen på ungdomsskolen (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 46).

Praksis går altså samlet sett i retning av økt bruk av spesialundervisning utenfor klasserommet etter hvert som eleven blir eldre, da det ofte skjer et skifte fra tilretteleggingen for deltakelse i

klassen i tidlig skolealder, til å fokusere mer individrettet gjennom bruk av særskilte tiltak segregert fra andre etter hvert som barnet bli eldre (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 47). Dette kommer også frem i rapporten «En av flokken» (2014), som handler om i hvilken grad barn og ungdom med sansetap inkluderes i skolen, og om det er sammenheng mellom inkludering i skolen og ellers i samfunnet (Kermit et al., 2014). Undersøkelsen viser at segregerte opplæring benyttes mer ved økende alder, da studien viser at 25% av syns- og/eller hørselshemmet ungdom får skoletilbud utenfor ordinære klasser. Det er flere slike løsninger i VGS enn på ungdomsskolen (Kermit et al., 2014, s.143). Når det kommer til dagens spesialpedagogikk knyttet til elever med sansetap, er det en utfordring å utvikle inkluderende praksiser som ikke virker stigmatiserende. Det er fortsatt slik at skolene underviser på premissene til det hørende og seende flertallet, og at elevene med sansetap må kjempe for å holde tritt. De som jobber mest med inkludering synes å være de funksjonshemmede selv, noe som lett kan resultere i fysisk og psykisk utmattelse, samt ulike passingaktiviteter for å skjule eksisterende handicap (Kermit et al., 2014, s. 146). I anstrengelsen om å mestre hverdagen, blir det viktig at behovene blir forstått, og ikke glemte selv om det ser ut til at vedkommende klarer seg bra, for det kan faktisk innebære at støttefunksjoner reduseres og fokuset på inkludering svekkes, for «det går jo så bra». Kermit bruker metaforen om at «man kan bare løpe etter toget så lenge perrongen varer», og sånn sett er hensikten med studien å rette søkelyset på inkludering slik at «alle skal få best mulige vilkår for å kunne komme seg med på toget» (Kermit et al., 2014, s.153).

2.2.3 Sosial inkludering

I rapporten til Barneombudet rapporterer flere elever om en skolehverdag preget a utrygghet, med mangel på sosial inkludering. Enkelte opplever utestenging, mobbing og krenkelser av både medelever og voksne på skolen. Hverdagen preges av mer opphold på gangene eller i eget rom, snarere enn tilstedeværelse sammen med andre elever. Dette gjelder særlig for barn med adferdsvansker, som utfordrer læringsmiljøet i klasserommet (Barneombudet, 2017).

Boken «Oppvekst med funksjonshemming» (2014) viser at det er en reduksjon i sosial deltakelse for alle funksjonshemmede elever fra sen barneskole til ungdomsskole. Det er elever med fysisk funksjonshemming som har størst reduksjon. For elever med utviklingshemming og sammensatte vansker reduseres deltakelsen også markant ved overgang til ungdomsskolen (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 64). Det er også disse to gruppene som skårer høyest på samlemålet for sosial deltakelse i VGS når det kommer til

sosial deltakelse i skolen, mens alle tre gruppene reduserer sin samlede deltakelse i skolen frem til og med ungdomsskolen (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 65). Også når det kommer til sosial deltakelse i fritiden reduseres den for alle gruppene i overgangen til ungdomsskolen. Den sosiale deltakelsen på fritiden følger ikke den økte deltakelsen på skolen for elever med utviklingshemming og sammensatte vansker i VGS, og den fortsetter og reduseres for elever med fysiske funksjonshemninger på fritiden (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 65).

Foreldrenes fortellinger fra det kvalitative materiale forsterker disse funnene, da det kommer frem at den sosiale deltakelsen reduseres etter hvert som barna blir større. Dette gjelder særlig i fritiden (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 66). Foreldrene forklarer dette med det faktum at barnet etter hvert er mindre i klassen, men også at barn er sammen på annet vis enn ungdom. Det viser seg at idet samværet går over fra lek til mer prat, blir det lettere å falle utenfor fellesskapet sosialt.

Samlet sett viser undersøkelsen at graden av funksjonsnedsettelse har en moderat til sterk betydning for deltakelse i skole og fritid gjennom hele opplæringsløpet, men sterkere når det gjelder sosial deltakelse i fritiden enn i skolen. Det ser ut til at utviklingshemming er en større barriere for sosial deltakelse enn bevegelsehemming (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 68). Det virker også som at det å gå i vanlig skole har en positiv betydning for deltakelse i barneskolen, men mister betydningen etter hvert som barnet blir eldre. Det å gå på vanlig skole har imidlertid en stor betydning for sosial deltakelse i fritiden. Sann sett virker det som om det er egenskaper ved eleven selv som påvirker den sosiale deltakelsen i skolen, og ikke organiseringen av skoletilbudet, men at skoletilbudet har betydning for sosial deltakelse i fritiden (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 68).

Deltakelse i klasserommet vil påvirke sosial deltakelse i skolen, og betyr mer enn type og grad av funksjonsnedsettelse. I forhold til sosial deltakelse på fritiden, har selve funksjonsnedsettelsen noe større betydning enn klasseromsdeltakelse, men begge har en markant og klar betydning. Det er åpenbart at det å være utviklingshemmet er en større barriere enn det å ha sammensatte funksjonsvansker, når det gjelder sosial deltakelse i fritiden. Men uansett vil en segregering av spesialundervisningen medføre en negativ innvirkning på funksjonshemmedes sosiale deltakelse, både på skolen og i fritiden. Undersøkelsen viser videre at bruk av spesialundervisning og assistentbruk forsterker reduksjon i deltakelse, på den måten at det nettopp kan hindre sosiale relasjoner med jevnaldrende på skolen, noe som igjen påvirker hva som foregår på fritiden. I tillegg kan dette føre til en form for stigmatisering av annerledesheten, som kan innvirke på hvorvidt andre

barn ønsker å knytte sosiale bånd til den funksjonshemmede eleven (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 70). Tøssebro og Wendelborg viser i denne sammenheng til Watson mfl (1999), som fant ut at deltakelse mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse nettopp ble hindret av konstant nærvær av lærere og assistenter. I den kvalitative undersøkelsen kommer det frem at assistentbruk nettopp kan hindre sosial deltakelse, om dette medfører at de funksjonshemmede er sammen med assistenten i stedet for jevnaldrende, og det ikke jobbes med sosial deltakelse eller inkludering i den sosiale relasjonen mellom barna (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 70).

I rapporten «En av flokken» (2014), viser undersøkelsen viktigheten av å fokusere på styrkene til elevene, for å hindre stigmatiserende praksiser (Kermit et al., 2014, s. 149-150).

Kompetanse på eget sansetap, samt positiv selvidentifisering er viktig for egen empowerment. Samtidig som behovet for særskilt tilrettelegging er stort, fremheves elevgruppens ønske om å være som alle andre. At det finnes mulighet til korttidsopphold på egnet institusjon kan styrke selvbilde, sosial kompetanse og likeverdig jevnalderkontakt, og er ikke i utgangspunktet negativt. Ellers poengteres det i undersøkelsen at gruppens store anstrengelser på skolen, lett vil kunne gå utover muligheter til å delta på aktiviteter i fritiden, noe som kan være til hinder for sosial inkludering. Det fremheves videre viktigheten av å jobbe med inkluderende praksiser, der voksne legger til rette for at alle skal inkluderes i et ungdomsfellesskap som ekte medlemmer, ikke bare som rettighetspersoner. Sosial inkludering er derfor viktig, da mangel på dette lett å utvikle en negativ identitet, der funksjonshemmingen blir sett på som årsaken til at sosialisering prosessene mislykkes. Å «være en av flokken» er noe som alle ungdommer ønsker, men som mange funksjonshemmede ungdommer strever med å få til (Kermit et al., 2014, s. 147-148).

2.2.4 Varierende praksis i spesialundervisningstilbudet

Barneombudets fagrapport viser at det er store ulikheter i spesialundervisningstilbudet (Barneombudet, 2017). Det er for eksempel store forskjeller på kvaliteten i PPTs sakkyndige vurderinger, både i forhold til beskrivelser av elevenes utviklingspotensial og opplæringsmål, som igjen påvirker innhold, omfang og organiseringen av opplæringen. I gjennomgåtte saker ble det sjeldent gjort en «barnets beste-vurdering», og det var også vanskelig å se hvorvidt eller hvordan innholdet i opplæringen ble evaluert. I gjennomgang av saker og møter med elever, organisasjoner og forskere viser det seg varierende kompetanse i forhold til både lovforståelse og forvaltningspraksis i arbeidet som gjennomføres i kommunene og hos

fylkesmennene (Barneombudet, 2017). Agenda Kaupang har gjennomført en undersøkelse om «Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen» (2017). Denne undersøkelsen viser også at det store forskjeller i forvaltningen av kommunalt lovverk, og følgelig hvilket tilbud som gis barn med særskilt opplæringsbehov (Agenda Kaupang, 2017).

Haug et al. (2017) sier at funnene i SPEED-prosjektet viser at PPT benyttes for lite i veiledningssituasjoner generelt, men undersøkelsen viser at det gis oftere veiledning knyttet mot elever med generelle vansker enn andre med spesielle behov. Samtidig ser det ut til å være lite samhandling mellom de som arbeider med eleven i ulike opplærings situasjoner. IOP viser seg kun å være et rent administrativt dokument, som i liten grad benyttes som ett arbeidsdokument for å bidra til å oppnå bedre samhandling mellom personalet (Haug et al., 2017, s. 34). Med tanke på manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen og i spesialundervisningen, er kompetansen i PPT dermed en svakt utnyttet ressurs i skolen (Haug et al., 2017, s. 34).

Ifølge Nordahl-rapporten (2018) synes det å være langt flere barn og unge i barnehage og skole med behov for særskilt tilrettelegging, enn de som faktisk mottar spesialpedagogisk hjelp. Samtidig tar det altfor lang tid før elevene får nødvendig grad av oppfølging, noe som ikke er i tråd med grunnleggende prinsipper om tidlig innsats. Dette gjør det vanskeligere å tette kunnskapshull som allerede har fått lov til å utvikle seg på barnetrinnet. Det viser seg at PPT og Statped, er tjenester som befinner seg langt unna selve praksisfeltet, og det brukes lite tid, energi og ressurser til direkte veiledning og støtte til lærere, assistenter og mange andre ansatte i barnehage og skole (Nordahl mfl, 2018, s. 7-8). Samtidig er diagnoser avgjørende for å få innvilget rett på spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Sånn sett blir problemene individrettet, og knyttes til individrettede forutsetninger for å lære, med fokus på skader eller vansker det enkelte barn måtte ha. Gjennom den individbaserte rettighetsorganiseringen brukes det også for mye tid og ressurser på sakkyndige vurderinger og enkeltvedtak, noe som gjør at det tar lang tid fra behovet for hjelp oppstår, til relevante tiltak settes i verk. PPT, med høy fagkompetanse, bruker derfor mye av tiden sin på administrativt arbeid, som ikke nødvendigvis bidrar til å øke kvaliteten i selve undervisningen (Nordahl mfl, 2018, s. 7).

En viktig konklusjon i rapporten «En av flokken» (2014) er at skolen som system, ikke jobber godt nok med inkludering, og at på enkelte skoler svikter både skoleledelse og lærere i arbeidet med inkluderende opplæring. Variasjonen i inkluderingspraksis mellom skoler kan

således beskrives som et rettssikkerhetsproblem for funksjonshemmede elever, da det kan virke som inkludering overlates til den enkelte lærer og skoleledelsens skjønn. Det fremkommer behov for økt kunnskap og kompetanse om hva inkluderende opplæring faktisk er, god praksis knyttet til inkluderende opplæring og ikke minst et behov for nytenkning omkring inkluderingsbegrepet (Kermit et al., 2014, s. 144).

Nordahl gruppen har forslått betydelig endringer i utdanningssystemet. De ønsker blant annet å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning, og i stedet bygge opp et mer helhetlig system, der fagkompetansen kom nærmere barna og elevene. Det bør åpnes for en fleksibel bruk av spesialpedagogisk kompetanse, og en videreutvikling av fagfeltet, og det vises til forskning gjort av Persson & Persson (2012) som viser at læring i ekskluderende miljøer og segregert spesialundervisning ikke er egnet til å tette kunnskapshull, da klasseromsituasjonen typisk blir avbrutt (Nordahl mfl, 2018, s, 223). Nordahl mfl, viser til Skrtic (1991) som hevder at organiseringen av spesialundervisningen har en form for avlastende funksjon til glede for lærernes, ledelses og forventningens behov, så vel som barn og unges egne behov, da barn og unge som sinker ordinær undervisning vil kunne utfordre og true lærernes posisjoner, da det kan føre til at de ikke når ulike mål i undervisningssammenheng, og følgelig kan oppleve mangel på egen mestring og kontroll (Nordahl mfl, 2018, s. 225). Sånn sett argumenteres det for at systemet reproducerer seg selv, da det trekker fokus vekk fra skolen som system, og heller retter søkelyset på individets mangler og problemer. Dette gjør at skolen unngår et kritisk blikk på egen virksomhet (Nordahl mfl, 2018)

3.0 Teoretisk presentasjon

3.1 Innledningsvis

Inkludering fikk status som en global norm gjennom Salamanca erklæringen i 1994, og er et generelt prinsipp som skal prege opplæringen. Det finnes ingen entydig definisjon av begrepet inkludering, og det er også uenighet om hva som kan sies å være inkluderende praksiser (Haug, 2017, s. 56). Med tanke på masteroppgavens problemstilling og ønsket nyttefunksjon, vil jeg derfor forsøke å beskrive hvilke tanker jeg mener ligger som gode utgangspunkter i inkluderingsdebatten, om målet om en inkluderende utdanning for elever i spesialtilbud skal nås. Dette danner basis for forskningsdesign og analyse, samt videre drøfting.

3.2 Å møte mangfold, et historisk perspektiv

I utviklingen mot en skole vi liker å tenke på som inkluderende, kan historien i all hovedsak deles inn i tre hovedperioder, nemlig segregeringsfasen, integreringsfasen og inkluderingsfasen (Nilsen, 2017 s.19).

3.2.1 Segregeringsfasen

Det er åpenbart at det gjennom historien har vært en tendens til å ville segregere elever som ikke utviklet seg som forventet. Spesialundervisning i Norge ble innført allerede på 1800 tallet, og i hele perioden frem til 1960 til 1970- tallet har det vært spesialskoler av forskjellige slag, med ulike begrunnelser. En av hensiktene med å opprette spesialskoler i sin tid, var hjemlet i tanken om at undervisningen ble mer effektiv om «de brysomme elevene» ble fjernet, samt argumenter om at spesialskoler gav økte muligheter for tilrettelegging for elever med spesielle behov, slik at læringen også for disse elevene samlet sett ble bedre (Froestad, 1999). Det var tale om omfattende former for segregering i form av opplæringstilbud i egne spesialtiltak, der spesialinstitusjonene var sentraliserte på internatbasis, hvorpå de «abnormale» elevene måtte flytte både fra familie og oppvekstmiljø. Disse ble etter hvert avløst av spesialskoler, der elevene fikk bo hjemme, men hadde et skoletilbud utenfor bostedskommunen. Spesialkolene var gjerne knyttet til type funksjonshemming, og baserte seg på en særlovgivning for funksjonshemmede og sosialt vanskeligstilte barn, som kom til å vare i nesten 100 år. Samtidig var det flere barn som ikke ble regnet som opplæringsdyktige,

og følgelig ikke fikk skolegang verken gjennom ordinære skoler eller spesialskoler (Nilsen, 2017, s. 19).

3.2.2 Integreringsfasen

En viktig politisk kamp på 1960 tallet handlet om velferdsstatens utvikling, og i den sammenheng kampen om rett til opplæring for mennesker med utviklingshemning. Tilbudet for de handicappede ble dratt inn i diskusjonen i en kritikk av institusjonstilbudet. Arne Skouen og Gerd Benneches aksjonen «Rettfærd for de handicappede» i 1965, danner utgangspunktet for mange endringer i perioden mellom 1960- og 1970-tallet, der utdanning av faglært personell, utbygging av fullverdige institusjoner og hjem, læremidler og vernet sysselsetting var sentrale kampsaker (Groven, 2013, s. 27). I perioden forklares mange av endringene som et samvirke mellom private initiativ og Stortingets formaliserte endringer gjennom lovgivning på feltet, der blant annet erkjennelsen av et barns rett til likeverdig opplæring vokste frem. Dette førte til at Stortinget ikke vedtok den planlagte utbyggingen av spesialskoler i 1969.

På 1970 tallet endret skolepolitikken seg radikalt, idet Blomkomiteen la frem sin innstilling, der de fremmet nye føringer på det spesialpedagogiske feltet, med søkelys på kompetanse, tidlig hjelp og livslang læring, samt en innlemming av lovregler knyttet til spesialundervisning i det alminnelige lovverket (Groven, 2013, s. 28). Gjennom utviklingen av velferdsstaten og en solidarisk arbeiderpartipolitikk, ble det fokus på at «alle skulle med». Likhetstankegangen gjenspeiles også i Mønsterplanen av 1974, der formålet var å gi alle like mulighet, uansett evner og anlegg. Planen ble kalt en «retningsgivende rammeplan», der lærerens frihet i valg av lærestoff ble begrunnet i økt kunnskapsmengde, og at læreren var den som kjente elevene best, og derfor burde bestemme mer i opplæringen (Tønnesen, 2011, s. 85). Dette gav rom for bedre å kunne tilpasse lærestoffet til den enkelte elev, og dermed økt evne å inkludere de som før ble sett på som «abnormale» (Thuen, 2017, s. 131-133).

I 1975 ble Lov om spesialskoler borte, etter revisjon av skoleloven. Det ble utviklet nye prinsipper i skolepolitikken, med normalisering og integrering som viktige begreper (Groven 2013, s. 28). Begrepet integrering stammer fra det latinske ordet integrare, som betyr «å innlemme sin helhet» (Groven, 2013, s. 29), og Blomkomiteen presenterte prinsipper for integrering gjennom alle elevers rett til tilhørighet i et sosialt felleskap, delaktighet i felleskapets goder, samt medansvar for oppgaver og forpliktelser (Groven 2013, s. 28). Sammen med prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever, fikk loven egne bestemmelser

om spesialundervisning. Denne kunne gis i vanlig skole, i spesialklasser, på egne skoler eller i medisinske og sosiale institusjoner, men det var ikke naturlig for funksjonshemmede elever å få sin skolegang på den lokale skolen. Disse elevene skulle overføres til ordinær skole når det var tilrådelig (Nilsen, 2017, s. 21). Sånn sett lå fokuset i integreringsfasen i utgangspunktet på elevens vansker, og ikke på selve opplæringen som sådan. Eleven måtte dermed klare å møte kravene i vanlig skole om de kunne få lov til å begynne der. Etter hvert vokste imidlertid tanken om differensiering av opplæringstilbudet frem, på den måten at skolen ble i stand til å møte og tilpasse seg et større mangfold av elever, og sånn sett utviklet det seg en forståelse basert på et dynamisk samspill mellom individets evner og forutsetninger og skolens krav og forventninger. Dette fikk konsekvenser for måten å betrakte funksjonshemming på, der tanken om at miljøet faktisk kan virke funksjonshemmende tok plass, og derigjennom økt vektlegging på fellesskap, og følgelig inkludering (Nilsen, 2017, s.22). Spesialinstitusjonen og segregeringspolitikken ble således sett på som et hinder i normaliseringsdebatten, og målet ble å bygge denne omsorgen ned, for så å bli kvitt den. De fleste spesialskoler ble dermed nedlagt, bortsett fra døveskolen, og de funksjonshemmede ble integrert i det alminnelige kommunale tilbudet (Froestad, 1999, s. 93).

3.2.3 Inkluderingsfasen

Ideologien om integrering, og senere inkludering, av alle elever i den vanlige skolen, vokste videre gjennom 1970 og 80-tallet, og skolepolitikken i Norge har dermed utviklet seg gradvis mot et ideal om sosial likhet (Utdanningsnytt, 2012). Med senket alder for skolestart og en grunnskoleforlengelse til 10 år, nevnte L-97 begrepet inkludering for første gang (Nilsen, 2017, s. 22). De statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992, og flere spesialskoler ble gjort om til regionale kompetansesentre, som skulle bidra gjennom sin ekspertise, til lokalskolens arbeid med integrering av elever med spesielle behov. I 1998 ble retten til spesialundervisning en individuell rettighet, og lovfestet i Opplæringslovens paragraf 5-1 (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

Denne fasen kan sies å være preget av økt kritisk forståelse på skolens egen evne til å møte mangfold og ulike elevforutsetninger på (Nilsen, 2017, s. 23). En inkluderende opplæring ser derfor på forskjellighet som spennende, og som skolene i et fellesskap normalt skal romme og møte. Romslighet i både struktur, innhold og arbeidsmetoder, med en kompetanse som gjør det mulig å møte individuelle behov, er dermed helt nødvendig for å oppnå inkludering av alle.

3.3 Å møte mangfold, spesialpedagogiske programmer

Hvordan mangfold møtes, kan også beskrives gjennom den spesialpedagogiske profesjonens virke. Haustätter (2014) skiller mellom det patologiske programmet, det organisatoriske programmet og det sosiale programmet, der den spesialpedagogiske profesjonen kan ha ulikt fokus for sin spesialpedagogiske aktivitet i møte med mangfold (Haustätter, 2014, s. 18),

3.3.1 Det patologiske programmet

Det patologiske programmet har et utgangspunkt i en tanke om «å hjelpe» funksjonshemmede til å kunne fungere bedre i skole og samfunnsliv. Programmet bærer preg av et sterkt individrettet fokus, der menneskene defineres til å ha en slags form for patologi, et psykisk eller fysisk problem, som hindrer dem i deltakelsen i skole eller samfunnslivet som sådan. På den måten kan spesialpedagogikken bidra til å hjelpe disse menneskene gjennom behandling og oppfølging, slik at problemene enten forsvinner, blir mindre eller kontrollerbare. Gjennom forskning og utvikling blir problemene diagnostisert, slik at det kan utarbeides instrumentelle og ferdiglagde løsninger for å få bukt med problemene (Haustätter, 2014, s. 19). Målet med pedagogisk virksomhet blir derfor å hjelpe individene til å tilpasse seg samfunnets krav og forventninger.

Ian Hacking problematiserer diagnostisering og klassifikasjon av mennesker, idet han snakker om hvordan samfunnet av ulike grunner «making up people» (Hacking, 2006).

«We tend to behave in ways that are expected of us, especially by authority figures-doctors, for example. Some physicians had multiples among their patients in the 1840s, but their picture of disorder was very different from the one that is common in the 1990s. The doctors' vision was different because the patients were different, but the patients were different because doctor's expectations were different. That is an example of a very general phenomenon: the looping effect of humankind. People classified in a certain way tend to conform to grow into the ways that they are described; but they also evolve in their own ways that they are described, so that the classifications and descriptions have to be constantly revised» (Hacking, 1995, s. 91).

Hacking hevder at ideen om normalitet påvirkes av statistiske undersøkelser og gjennomsnittsberegninger, noe som vil få effekter på menneskelig adferd. Poenget til Hacking

er følgelig at statistikken påvirker vår oppfatning av normalitet. Dette skaper nye måter å være på, siden folk ikke ønsker å være patologiske, som igjen påvirker ideen om det normale.

(Hacking, 2010 s. 2). «Classification of people affect the people classified, how do vi change in virtue of being classified, and how do the ways in which we change have a sort of feedback effect on our system of classifications themselves» (Hacking, 2004, s. 99).

Årsaken bak klassifisering av mennesker i utgangspunktet, hevder han kan ligge i samfunnets behov for kontroll over ulike grupper for at majoriteten skal føle seg trygge, eller en tanke om at mennesker med like divergerende egenskaper, kan få bedre hjelp om de har en diagnose, der definerte egenskaper knyttet til diagnosen, medfører sikrere tiltak i arbeidet med gruppen. Men ifølge Hacking fungerer det ikke helt slik, da gruppene av diagnostierte individer, typisk vil kunne endre seg, idet klassifiseringen i seg selv, gjennom måten omverdenen håndterer og betraktere individene på som gruppe, vil endre gruppes egenskaper. Konstruksjonen av nye kategorier og diagnoser vil derfor påvirke måten vi beskriver hverandre på, og ikke minst måten vi ser på oss selv, noe som igjen vil kunne spille inn i identitetsdannelsen, og derigjennom endre handlingene til de som blir klassifisert og omgivelsene rundt, «the looping effect» (Hacking, 1995). På denne måten skapes det nye identitetskategorier, basert på diagnoser og stigma, som menneskene kan identifisere seg i forhold til, og spørsmålet blir dermed om tilfellene er ekte, når de faktisk er samfunnsskapte.

I psykologisk sammenheng vil Hackings tanker røre ved spenningen mellom naturvitenskapen og humanvitenskapen, der utvikling av enkelte lidelser typisk vil kunne være sosiokulturelt betinget, snarere enn medisinsk betinget, nettopp gjennom det faktum at «human kinds» er å regne som interaktive typer, siden klassifiseringen endrer seg og dette igjen påvirker klassifikasjonen tilbake. Sånn stiller teorien spørsmålet ved et sant-falsk dikotomi, og retter søkelyset på hvordan samfunnskulturen nettopp er med på å skape nye diagnoser, som det kan være ønskelig å definere individer i forhold til (Madsen, 2014).

Teorien til Hacking kan sies å stå i en slags kontrast til Goffmanns stempingsteori, som nettopp vil betrakte diagnostisering som en form for stemping av annerledeshet, og følgelig kan gi en følelse av utenforskap fra majoritetssamfunnet. Erving Goffmann (1922-1982) definerer stigmatisering som «en diskrediterende egenskap som diskvalifiserer personer fra full sosial tilhørighet», og stigmatisering og stemping påfører dermed den det går utover en følelse av mindreverd (Dalen, 2013 s. 72). Stemping via diagnostisering vil typisk være med på å forsterke eksisterende roller, slik at identitetsutviklingen hemmes. George Herbert Mead (1863-1931) mente at man blir seg selv gjennom andres øyne ifølge Grønlie et al (2014). Han

forklarte dette gjennom begrepene «jeg», «meg» og «den generaliserte andre». «Jeg» er den spontane aktivitet som ofte skjer ubevisst hos individet, mens «meg» oppstår i bevisstheten og refleksjonen over egne handlinger. Slik sett, blir «jeg» et objekt for bevisstheten gjennom «meg». «Den generaliserte andre» er det man selv antar at andre forventer av deg. «Den generaliserte andre» er det som gjør at vi internaliserer normer, roller og handlinger som samsvarer med samfunnet rundt oss, og som gjør at vi blir til individer i samfunnet (Grønlie et al., 2014, s. 77). Goffmann hevder at man trenger andre til å fullføre bildet av selvet, og siden stempelingen tillegger individer negative egenskaper, blir det ofte slik at andre bare ser stempelet og ikke individet. Diagnostisering kan føre til stigmatisering, siden diagnosen som sådan innebærer et avvik fra et samfunnsskapt normalitetsbegrep, og følgelig vil individet og omverdenen rundt lett betrakte vedkommende som avviker, noe som typisk kan skape en negativ identitetsutvikling og manglende muligheter for selvrealisering.

Teoriene beskrevet over, vil være konsekvenser av det patologiske programmet, og kunne virke hemmende for inkluderingsprosessene i skolen.

3.3.2 Det organisatoriske programmet

Kjernen i det organisatoriske programmet ligger i å forstå menneskelige funksjonshemninger og problemer som et resultat av organisatoriske strategier og løsninger i det samfunnet vi lever i. For det er i møtet med uhensiktsmessige løsninger, at mennesker blir stigmatisert som funksjonshemmet (Haustätter, 2014, s. 20-21). Målet må derfor være å redusere situasjoner som nettopp fører til funksjonshemning, gjennom å skape inkluderende løsninger for alle. Sånn sett blir spesialpedagogikkens oppgave nettopp å sørge for at gode løsninger, som ikke fremprovoserer avvik og følgelig stempeling av annerledeshet. Utgangspunktet blir følgelig et samfunn og en skole, der alle kan være aktivt deltakende, gjennom faktisk å være inkludert, ikke ekskludert. Dette gjøres ikke gjennom å ta utgangspunkt i et mangelsperspektiv, men gjennom en skole og et samfunn som kritisk kan rette søkelyset mot seg selv i et arbeid for et inkluderende fellesskap.

Spesialpedagogisk forsknings og utviklingsarbeid, har som oppgave å utvikle strategier som nettopp fører til økt inkludering i samfunnet, og det er vel så langt inkluderingstankegangen faktisk har kommet i 2021, der tiltakene som foreslås både internasjonalt, nasjonalt og lokalt gjennom lover og retningslinjer preges av både det organisatoriske og patologiske programmet, med ulik vektlegging. Det organisatoriske programmet støtter seg således til et funksjonalistisk og pragmatisk syn på hvordan spesialpedagogiske utfordringer skal løses, der

det blir viktig med tiltak som fungerer i øyeblikket (Haustätter, 2014, s 42). Dette bringer meg videre over i hvordan det sosiale programmet, nettopp går et skritt videre i måten å betrakte inkludering på.

3.3.3 Det sosiale programmet

Det sosiale programmet går dypere ned i årsakene til marginalisering av funksjonshemmede enn det organisatoriske programmet, og bygger på synet om at funksjonshemming er et produkt av menneskenes måte å forstå og oppfatte samfunnet på, der spesialpedagogenes oppgave blir å belyse hvordan samfunnsskaptede strukturer er til hinder for menneskelig utvikling og vekst (Haustätter, 2014, s. 21). Sånn sett bygger programmet på en postmodernistisk tankegang, idet modernitetens skille mellom sant og falskt forkastes til fordel for nye perspektivskifter, der kunnskap og sannhet blir sett på som relative eller konstruerte størrelser, formet av sosiale prosesser og maktforhold. Sånn sett vil ikke en postmoderne pedagogikk fanges inn i skråsikre definisjoner, men heller representere nye perspektiver, som kan virke utviklende i et mål om å forstå viktigheten av mangfold.

Siden subjektet er desentrert i et nettverk av relasjoner, kan det følgelig ikke betraktes som fritt, idet sosial makt og språk bestemmer hvordan vi tenker og handler (Usher & Edwards, 1996, s. 16). Haustätter (2014) viser til en mulig løsningsstrategi for det sosiale programmet, inspirert av Jean-Francois Lyotard (1924-1998), idet møtet med enkeltmennesket og deres fortelling, gir oss større muligheter til å forstå den andre, gjennom at den enkelte får mulighet til å fortelle sin egen unike historie (Haustätter, 2014, s. 31). De små fortellingene kan dermed gi nye perspektiver, og kan leve uten å fortelle seg inn i en stor felles fortelling, en stor «sannhet», da de gir mangfold til større fortellinger. Fortellingen har dermed gått «fra å være kollektiv til å bli individuell, fra å være usynlig til å bli synlig, og fra å være tidvis entydige til å etterstrebe flertydighet» (Bern, 2005, s. 121).

Alle tekster, historier eller fortellinger, må imidlertid dekonstrueres. Usher og Edwards henviser til Jacques Derrida (1930-2004), idet poenget handler om i å møte den fremmede på dennes premisser (Usher & Edwards, 1996, s. 120). Oversettes den fremmede til egne termer, underkjennes historien, og følgelig utøves det vold mot den andre (Usher & Edwards, 1996, s.138). Det blir derfor feil å legge egne kulturelle referanserammer til grunn i dekonstruksjonen av en annens historie, og bevisstheten om språkets betydning i den aktuelle konteksten, blir derfor av stor betydning, for det finnes ikke en absolutt sannhet knyttet til hva ordene betyr (Usher & Edwards, 1996, s. 120). Betydningen av språket endrer seg ut fra ulike

kontekster, på den måten at et begrep nødvendigvis ikke betyr noe isolert sett, men får sin betydning i det forholdet det står til andre. Herfra kommer begrepet «Différance», som nettopp dreier seg om det mellomværende, om det som alltid befinner seg imellom bokstaver, tekster og mennesker (Usher & Edwards, 1996 s.143).

I en erkjennelse av at språket er et kulturelt produkt, viser Hausstätter til Michel Foucault (1926-1984), som påpeker faren for at fortellingen kan bli styrt av de som har makt til å definere hva som er sant og falskt (Hausstätter, 2014, s.111). Det blir derfor viktig å løsrive seg fra strukturer og systemer om man skal jobbe postmodernistisk, og være åpen for verden i form av nye innfallsvinkler. Dette gjelder ikke minst for den spesialpedagogiske profesjonen, som i sitt virke for velferdsstaten, gjennom tiden faktisk har bidratt til marginalisering og undertrykking av andre, i form av arbeidsmetoder og systemer som har blitt betraktet som sanne, uten å ha vært det.

Med disse betraktningene for øye, handler vel egentlig problematikken omkring inkludering hvor langt vi som samfunn er villig til å forandre skolens struktur og innhold, og enda viktigere, samfunnet som sådan, i et ønske om en fullstendig ekte og sannferdig inkluderingsdebatt. I det følgende vil jeg presentere viktige internasjonale og nasjonale retningslinjer som ligger til grunn for denne debatten.

3.4 Rammene rundt inkluderende opplæring

I forbindelse med en forskningsprosess, med videre drøftelse av inkluderingspraksiser på ulike opplæringsarenaer, blir det vesentlig å se på hvilke rammebetingelser som faktisk ligger til grunn i arbeidet med inkludering.

3.4.1 Internasjonal agenda

En inkluderende utdanning har i mange år stått sentralt på den internasjonale agendaen, og har sammenheng med det faktum at utdanning er en menneskerettighet (Verdenserklæringen for menneskerettigheter, 1948, artikkel 26). Ifølge FNs barnekonvensjon, omfatter retten til utdanning ikke bare en adgang til en utdanning for hver enkelt person, men at utdanningen skal ha en retning som bidrar til at barnet utvikler sin personlighet, og sine evner så langt det er mulig. Barnet skal således gjennom utdanningen få mulighet til å forberede et ansvarlig liv i et fritt samfunn. Gjennom egne bestemmelser for barn med funksjonshemming, skal opplæring dermed sørge for både sosial integrering og individuell utvikling (FNs konvensjon

om barnets rettigheter, 1989, artikkel 23 & 29). Artikkel 3 i barnekonvensjonen handler videre om at alle avgjørelser og handlinger, skal ha barnets beste som et grunnleggende hensyn. Dette forutsetter videre at barnet gis rett til å få uttrykke sin mening, som skal bli tatt på alvor, noe som følger av artikkel 12 (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 1989, artikkel 3 & 12).

Ifølge FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, er landene forpliktet til å jobbe for et inkluderende utdanningssystem, med fokus på muligheter, gjennom økt forståelse for menneskelig mangfold, basert på tanker om respekt for menneskeverdet (Nilsen, 2017, s. 16). Landene skal sikre dette ved «effektive støttetiltak tilpasset den enkeltes behov, i et miljø som gir størst mulig faglig utvikling, i tråd med målet om full inkludering» (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006, artikkel 24). Denne inkluderingsforståelsen viser tilbake til Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), som har vært viktig i arbeidet for en inkluderende opplæring. Det vektlegges at spesialundervisning må sees i sammenheng med skolens samlede opplæring, som ledd i inkluderingen av samtlige elever, gjennom en opplæring som er tilpasset behovene i elevgruppen (Nilsen, 2017, s. 16). Samtidig vektlegges inkluderende, rettferdig og god utdanning som ett av FNs bærekraftsmål frem mot 2030 (FN sambandet, 2021).

3.4.2 Nasjonal agenda

Med utgangspunkt i de internasjonale retningslinjene, forventes det en nasjonal utdanningspolitikk som evner å være i tråd med ovenfornevnte perspektiver og ideer. Barnets beste som grunnleggende menneskerettighetsprinsipp, samt deres medvirkningsrett, står nedfelt i Grunnlovens §104 (Grunnloven, 1814, §104) og er videre fulgt opp i Barneloven (Barneloven, 1981). I tillegg følger retten til en inkluderende opplæring av nasjonal lovgivning gjennom Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) og Likestillings- og diskrimineringsloven (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017), samt bestemmelser i någjeldende læreplaner og Stortingsmeldinger.

I utviklingen av en nasjonal politikk for funksjonshemmede generelt, har det blitt vektlagt å utvikle «et samfunn for alle», der samfunnsdeltakelse ut fra egne forutsetninger er avgjørende for muligheten til å kunne ha et godt liv (St. Meld. Nr. 8 (1998-1999)). En person med funksjonsnedsettelse er ikke nødvendigvis funksjonshemmet. Det handler om hvordan mennesker med funksjonsnedsettelser møtes, og hvilke barrierer samfunnet setter i ulike konkrete situasjoner som kan hemme den enkeltes muligheter for deltakelse. Det er således

viktig å anerkjenne at barrierer som hindrer deltakelse til dels er skapt av samfunnet, og følgelig kan endres (NOU 2001: 22). En god tilrettelegging for alle gjennom allmenne løsninger, reduserer således behov for individuelle særløsninger.

Ambisjonen om å utvikle «et samfunn for alle» bunner blant annet i en konkretisering knyttet til å utvikle «en skole for alle». Fra samfunnets side har enhetsskolen vært viktig for å gjøre befolkningen best mulig kvalifisert til å kunne delta i yrkeslivet. Samtidig er ideen om et felles skoleløp, med felles kompetansemål, fundamentert på et krav om likeverdig tilpasset opplæring for alle, og et ønske om utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet (Eriksen, 2013). L97 omhandler samspillet mellom fellesskap og tilpasning, der evnen til sosialisering med tanke på samfunnets behov og den enkeltes utvikling av sin egenart, omtales. Dette var den første læreplanen som eksplisitt vektla inkludering som et sentralt prinsipp i opplæringen, og som tydelig kan sies å være påvirket av Salamancaerklæringen (Nilsen, 2017, s. 17). Men det har vist seg å være vanskelig å tilfredsstillere fellesskapet, samtidig som det tas hensyn til individuelle behov, i et utdanningssystem basert på «training for employability».

Samfunnet i Norge har etter hvert utviklet seg til å bli mer kunnskapsorientert, og dette medførte allerede på 1970-tallet fokus på en kunnskapsbasert skolepolitikk. Thuen bruker begrepet «eleven som kapital» (Thuen, 2017, s. 145). God utdanning, for flest mulig, ble sett på som en lønnsom investering for samfunnet, og sånn sett ble det allmentoretske innholdet i utdanningen utvidet, i håp om at en god basisutdanning skulle komme til nytte i arbeidslivet senere (Thuen, 2017, s. 145-147). Dette satte søkelyset mot områder som sosialisering, internasjonalisering, ny teknologi, det flerkulturelle samfunnet og ikke minst sammenhengen mellom utdanning og yrke (Thuen, 2017, s.170). En nyliberal kunnskapsforståelse har etter hvert preget synet på hvordan dagens utdanningsinstitusjoner skal styres. I tråd med nye samfunnsendringer og målet om økonomisk vekst de siste 20 årene, virker det som nyliberalisme og økonomisk logikk, der hensynet til markedet og samfunnsøkonomisk vekst veier tyngst, med inspirasjon fra næringslivets New Public Management (NPM), er utgangspunktet for nye læreplaner og utdanningspolitiske diskusjoner. Sentrale aspekter ved en slik politikk er styring og kontroll, og som ledd i styring og kontroll av utdanningsinstitusjonene innføres dermed målstyringen. Nyliberalismens rasjonalitet er å styrke båndet mellom penger og arbeid, og utdanning blir i dette perspektivet en «training for employability» (Vik, 2015).

Et eksempel på dette er innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, basert på Stortingsmelding nr 30, Kultur for læring (St. Meld. 30 (2003-2004), s. 3), der målet var å heve kvaliteten i norsk

skole, blant annet på bakgrunn av «Pisasjokket», gjennom å fremme allsidig utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter. Det ble her lagt vekt på kunnskapsheving gjennom målstyring, noe som blant annet innledet en periode med omfattende testing i Norsk skole, der faglige prestasjoner utelukkende skulle måles gjennom evnen til å nå ulike kompetansemålene i tilknytning til fagene. Samtidig skulle skolen ta hensyn til at elevene hadde forskjellige forutsetninger, slik at alle fikk oppleve gleden ved å mestre og å nå målene sine (LK06).

Ludvigsenutvalget så videre på «fremtidens skole» i Stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015-2016)). Erkjennelsen av å leve i et samfunn, som stadig er i endring grunnet utvikling ny teknologi, globalisering og økt behov ny kunnskap, fordrer unge mennesker som evner å sosialiseres inn i arbeidslivet med nettopp de ferdighetene som kreves. Samfunnsutviklingen krever derfor i enda større grad enn tidligere barn og unge, som kan klare å reflektere, være kritiske, utforskende og kreative i læringsarbeidet (Udir, 2017). I overordnet del av nåværende læreplan, forstås derfor læring som en lang dannelsesprosess, der elevene skal formes som mennesker, i interaksjon med lærestoffet, gjennom samarbeid med andre. Det fokuseres på et helhetlig arbeid med fagene, der dybdelæring står sentralt gjennom at elevene skal innta en utforskende rolle, for derigjennom å skape aktuelle og meningsfulle samtaler, refleksjoner og skapelsesprosesser.

Til tross for færre kompetansemål, med økt fokus på dybdelæring, og følgelig muligheter for å drive inkluderende tilpasset opplæring i større grad enn tidligere, bærer den nye læreplanen derfor preg av å være tilpasset samfunnets behov for elever som skal inn i arbeidsliv med enda bredere og dypere kompetanse enn tidligere. Hvordan tilpasset opplæring eller spesialundervisning skal gjennomføres i en skole med såpass store krav til kunnskaper og ferdigheter, sies det ikke mye om, men i Stortingsmelding 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)) er eksisterende problemer med dagens spesialundervisning tatt tak i, og det rettes søkelys mot et utdanningssystem som skal gi større muligheter for alle.

Den ordinære opplæringen kjennetegnes gjennom en allmenn rett og plikt til opplæring etter §2-1 i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §2-1), der den skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger for læring etter §1-3 i samme lov (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

Fenomenet «en utdanning for alle» i forhold til tilpasset opplæring, er derfor alt hva de ansatte, forvaltningen og hjelpeinstansene tenker og gjør, i forhold til hver enkelt elev sin utvikling, identitetsdanning og læring (Groven, 2013, s. 75-76). Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, kan ha rett på spesialundervisning etter

Opplæringsloven §5-1 (Opplæringsloven, 1998, §5-1), der spesialundervisningen skal gi andre og bedre vilkår for læringen enn den ordinære opplæringen (Haug, 2017, s. 54).

Siden forskningen viser at intensjonen med spesialundervisningen i liten grad oppnås, har det vært omfattende diskusjoner i utdanningsdebatten, knyttet til å fjerne den juridiske retten til spesialundervisning. Hovedargumentet i inkluderingssammenheng ligger særlig i et ønske om å viske vekk skillet mellom det allmenne og det spesielle, for derved å oppnå mindre segregerte løsninger, siden det viser seg at spesialundervisningen ofte foregår utenfor klasserommet, og derfor virker ekskluderende (Nordahl mfl, 2018). Regjeringen har imidlertid beholdt eksisterende ordning.

3.4.3 To pedagogiske tradisjoner; education vs pädagogik

Med rammene over for øye, kan inkludering som pedagogisk prinsipp, betraktes med utgangspunkt i to pedagogiske tradisjoner, education og pädagogik. Som teoretiske utgangspunkter, representerer disse en angloamerikansk og en kontinental utdanningstradisjon (Vik, 2018).

Legitimiteten til den angloamerikanske education-tradisjonen ligger i å utvikle en danningsteori, som skal bidra til å innfri institusjonens rammer og målsettinger i samfunnet, og således fokuserer education-tradisjonen på hva som nettopp foregår innenfor rammene i utdanningsinstitusjonene (Vik, 2018, s. 147). Hausstätter og Reindal viser til Biesta (2013), som hevder at forståelse for kunnskap og pedagogiske utfordringer i denne tradisjonen tar utgangspunkt i ulike kunnskapsfelt, som økonomi, psykologi, sosiologi og historie, som videre balanseres mot den praktiske undervisningen (Hausstätter & Reindal, 2018, s. 42). Pedagogisk virksomhet sees dermed på som et interdisiplinært område, underlagt tilstøtende disipliner, som på sin måte mener noe om praktisk undervisning, men det er ingen disiplin i sentrum, som representerer helheten. Ut fra disse sub-disiplinene skal læreren utvikle en praksis som tar vare på de institusjonelle målene i opplæringen. Målet med utdanningen blir følgelig å drive effektiv opplæring, slik at elevene skal bli i stand til å oppnå de mål som defineres av institusjonen (Vik, 2018 s. 148).

Den kontinentale tradisjonen skiller seg ut fra den angloamerikanske education- tradisjonen når det gjelder identitet og målsetting. Med begrepet pädagogik, får undervisning sin egen identitet, gjennom en egen autonom plass som kunnskapsfelt (Hausstätter & Reindal, 2018, s. 43). Hausstätter & Reindal viser til Biesta (2013) som hevder at pedagogikk som fagfelt,

springer ut fra den tyske «geisteswissenschaft», som er et alternativ til naturvitenskapens objektivisering av verden og mennesket, og sånn sett baseres ikke forklaringer på observasjoner av mennesket som sådan, men heller som et forsøk på å tolke situasjonen fra innsiden (Hausstätter & Reindal, 2018, s. 43). Dette er også tanker fra Rousseau, som prioriterer menneskets affektive egenskaper foran kognitiv kunnskap i læringsprosesser, der tro, moral, tvil, undring, kreativitet og erkjennelse blir viktig i utvikling av menneskets dannelse, fremfor empiri, fakta og verifikasjon (Rousseau, 1762/2010). I boken *Emilie* (1762) står eleven og læreren i sentrum for menneskelig erkjennelse og kunnskapstilegnelse, og poenget ligger i at det er barnets iboende muligheter som skal få en anledning til å utvikle seg.

Den kontinentale tradisjonen handler derfor om spørsmål knyttet til hva det vil si å være menneske, altså «Menschwerdung», og pedagogikken har som mål å legge til rette for en opplæring og en oppdragelsesprosess i tråd med dette begrepet (Vik, 2018, s. 148). Vik henviser til H.H Groothoff (1973), der *Erziehung* omhandler prosessen i det å bli menneske, som gjør oss til en del av samfunnet, gjennom modning og myndiggjøring, som videre formes av tankene og handlingen til individene i relasjoner med hverandre. Barnet vil kun utvikle seg gjennom å være delaktig og medvirkende i egen læringsprosess, og følgelig må barnet ivaretas som et subjekt, ikke et objekt (Vik, 2018, s.149). I den tyske pädagogik- tradisjonen, er det altså kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksen, som legitimerer pedagogisk praksis og teori, og som videre konstrueres med utgangspunkt i barnets interesser, verdighet og selvbestemmelse.

Med utgangspunkt i någjeldende lover, læreplaner og Stortingsmeldinger, kan det hevdes at dagens utdanningspolitikk er en sammenblanding av disse to tradisjonene, med de utfordringer dette kan skape i det spesialpedagogiske arbeidet og inkluderingsdebatten, da det er åpenbart at den angloamerikanske tradisjonen kan være til hinder for inkluderende praksiser.

Jeg vil videre ta for meg inkluderingsbegrepet, slik det fremkommer i ulike teoretiske sammenhenger, da dette blant annet vil danne grunnlaget for kategorisering av funn i tråd med forskningsproblemet, påfølgende datainnsamling, samt videre drøfting.

3.5 Inkluderingsbegrepet

Inkluderende opplæring handler om å møte mangfold gjennom å utvikle felleskap for samtlige elever. Elevene skal kunne delta aktivt i skolens sosiale og faglig-kulturelle felleskap, der det

legges til rette for læring og utvikling på bakgrunn av individuelle forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 15). Få kan være uenig i en slik fremstilling, men utfordringen ligger i på hvilken måte det skal arbeides med dette i skolen, og ikke minst vil det være problematisk når opplæringen delvis segregeres, slik som i spesialtilbudene. Til tross for forsøk både internasjonalt og nasjonalt knyttet til alternative begrepsavklaringer, varierer nemlig forståelsen og praktiseringen av inkluderingsbegrepet. Hva er egentlig inkludering, og hvordan det skal arbeides inkluderende?

Det kan hevdes at en ensartet inkluderingspraksis kan bli vanskelig, når det ikke finnes klare retningslinjer for hva inkludering faktisk betyr. Samtidig kan det være en ulempe med ferdiglagde konstruksjoner på et begrep, siden det kan hemme en skolepolitisk utvikling med pedagogiske diskusjoner der forandringer blir essensielt om målet om en utdanning for alle skal nås. Hausstätter hevder i sin artikkel «In Support of Unfinished Inclusion» (Hausstätter, 2014), at det ikke er riktig å definere begrepet. Blir inkludering definert, blir begrepet fullstendig og etablert, og derigjennom mindre åpent for forandring, for inkludering som begrep, bør sees på som en langvarig prosess, ikke et konkret mål. Igjen viser Usher & Edwards til Jacques Derrida, som jo hevder at det uansett ikke finnes en absolutt sannhet knyttet til betydningen av ordet som sådan (Usher & Edwards, 1996, s. 120). Betydningen endrer seg i forhold til sammenhengen det står i, og følgelig vil ordets betydning være tvetydig.

Etter min oppfatning er det mulig å forstå inkluderingsbegrepet på ulik måte, avhengig av hvilket perspektiv som ligger til grunn i arbeidet med inkludering. Helt avhengig av om det er det patologiske, organisatoriske eller sosiale programmet som ligger til grunn for det spesialpedagogiske arbeidet, vil nemlig forståelsen av inkluderingsbegrepet variere. I motsetningen til det patologiske programmet vil også det organisatoriske og sosiale programmet være avhengig av å skape et inkluderende samfunn for å eksistere, siden det er begge programmene kjerne og eksistensgrunnlag. Det er likevel en stor forskjell mellom disse to programmene, da det organisatoriske programmet i større grad har en pragmatisk tilnærming til ulike løsningsstrategier i arbeidet med inkludering, mens det sosiale programmet vil søke å påvirke inkluderingsdebatten gjennom perspektivskifter, som kan ta lenger tid å implementere i samfunnet, og som er avhengig av nye tanker både hos politikere og enkeltindivider. Jeg vil først betrakte inkluderingsbegrepet i tråd med en mer tradisjonell og pragmatisk tankegang, da det vil være formålstjenlig for egen forskningsprosess. Jeg vil

deretter forsøke meg på en vinkling av begrepet i tråd med kritisk teori, siden jeg mener det er nødvendig for å belyse oppgavens problemstilling i drøftelsen.

3.5.1 Inkluderingsbegrepets ulike dimensjoner

Det kan være formålstjenlig å drøfte ulike dimensjoner ved inkluderingsbegrepet. Nilsen taler om tre ulike dimensjoner; den organisatoriske og fysiske dimensjonen, den sosiale dimensjonen og den faglige og kulturelle dimensjonen. I praksis virker disse i et dynamisk samspill med hverandre, som igjen påvirker helhetsopplevelsen til elevene (Nilsen, 2017, s. 24.).

Organisatorisk og fysisk inkludering handler primært om plassering og organiseringsformer. Hvor elevene får sin opplæring kan ha mye å si for om de føler seg inkludert eller ikke. Omfattende plassering i spesialtiltak vil som utgangspunkt kunne sees på som lite inkluderende praksiser, da dette ikke kan sies å være intensjonen med inkluderingsbegrepet med tanke på at eleven da vil være segregert fra andre i hele eller deler av opplæringen (Nilsen, 2017, s. 27). Prinsippet om at elevene skal få opplæring på lokalskolen er hjemlet i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, §8-1), og alle har rett til å tilhøre en klasse eller basisgruppe (Opplæringsloven, 1998, §8-2). Likevel åpner loven for en rekke kommunale ordninger med spesialundervisning og alternative opplæringstilbud. Noen får sågar opplæringen sin i spesialavdeling ved ordinær skole (Meld. St. 18. (2010-2011)). Spesialtilbudene retter seg særlig mot elever med utviklingshemninger, adferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker, eller medisinske tilstander som for eksempel sansetap (Meld. St. 18. (2010-2011), s. 38).

Den sosiale dimensjonen ved inkludering handler om i hvilken grad elever ikke bare er plassert sammen, men om de faktisk arbeider, lærer av hverandre og omgås sammen (Nilsen, 2017, s. 26). Det innebærer at alle må ha en reell mulighet til å være del av det sosiale fellesskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende. Denne dimensjonen har en verdi for samfunnet som helhet, da evnen til å leve sammen i forståelse og respekt er en forutsetning for et inkluderende samfunnsliv. Sentralt i denne sammenheng vil være muligheten samtlige elever har til aktiv deltakelse i klassen, og bygge trygge relasjoner med andre elever og lærere. Sosial inkludering vil dermed ha mye å si for trivsel, samhold og tilhørighet. I denne sammenheng viser jeg også til Opplæringsloven §9 A-2 (Opplæringsloven, 1998, §9 A-2), der det står om retten til et trygt og godt skolemiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring.

Den tredje dimensjonen handler om den faglige og kulturelle siden ved inkludering. Mens faglig inkluderingen dreier seg om hvorvidt alle gis tilgang til faglig læring og utvikling gjennom innhold og metoder tilpasset elevgruppen, handler kulturell inkludering om muligheten til å delta i læringsfellesskapet sammen med andre gjennom læringsaktiviteter som oppleves meningsfylt for den enkelte (Statped, 2020). Det handler altså om i hvilken grad elevene arbeider i fellesskap med oppgaver med felles faglig innhold, og om mulighetene den enkelte har til å delta i de ulike arbeidsmetodene som benyttes i læringsarbeidet (Nilsen, 2017, s. 28). I denne sammenheng kan det være at det faglige nivået og metodene ikke evner å ta hensyn til individuelle behov, og følgelig blir det lett å falle utenfor læringsfellesskapet. I den faglige-kulturelle dimensjonen blir det derfor viktig å gjøre overveielser om fellesskap og tilpasning i valg av innhold og oppgaver (Nilsen, 2017, s. 28).

Spørsmålet blir da hvordan det på bakgrunn gode intensjoner tilknyttet begrepet som sådan, kan skapes inkluderende praksiser?

3.5.2 Haugs vertikale og horisontale modell

Haug har utviklet en modell, i sitt forsøk på å skape inkluderende praksiser, der han drøfter inkludering gjennom en vertikal og horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen handler om hvordan de ulike forvaltningsnivåene betrakter og praktiserer inkludering. Om inkludering skal muliggjøres er det således viktig med en felles ideologi som preger arbeidet og samarbeidet på alle nivåene i forvaltningskjeden. Det hjelper lite med politiske vedtak, lover og regler om inkludering om dette ikke blir praktisert i klasserommet (Haug, 2017, s. 56).

Haug bygger videre på Blomkomiteens (1970) definisjon av integrering, idet han også definerer inkludering gjennom en horisontal dimensjon, med følgende utfordringer: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2017s. 56).

Alle skal tilhøre en gruppe, som sikrer at det sosiale livet med andre blir ivaretatt. En segregerende spesialundervisning vil følgelig kunne virke stigmatiserende, og medføre sosial utestenging (Haug, 2017, s. 78). Elevens deltakelse ivaretas videre gjennom evnen til å delta i fellesskapets aktiviteter både sosialt og faglig, der alle får mulighet til både å berike og lære av fellesskapet. Men dette må skje med utgangspunkt i den enkelte sine forutsetninger, og derfor er tilpasset opplæring helt nødvendig for å kunne skape deltakelse (Haug, 2017, s. 78). Om deltakelsen blir for komplisert, vil det lett føre til at vedkommende blir tilskuer, og følgelig blir stående utenfor læringsfellesskapet gjennom å bli både sosialt og faglig ekskludert. Deltakelse forutsetter mulighet til kommunikasjon, men kommunikasjon må i

denne sammenheng oppfattes som både verbal og ikke-verbal kommunikasjon, siden enkelte elever vil ha problemer med talespråket.

Elevmedvirkning handler om å bli hørt, og følgelig at behovene blir ivaretatt. Det å få mulighet til å delta i egen opplæring, forutsetter imidlertid at elevenes meninger blir tatt på alvor (Haug, 2017, s. 78).

Til slutt er det viktig at alle får et utbytte av skolehverdagen, både sosialt og faglig. Det skal altså lønne seg å gå på en skole for alle. Haug referer til Cummins (2001), som fremhever viktigheten av å bygge opplæringen med bakgrunn i de ferdighetene elevene har fra før av, for å sikre faglig utbytte. Felleskap, deltakelse og medvirkning er viktige forutsetninger for å sikre et faglig utbytte av opplæringen. Elevene må sees i et kollektivt perspektiv, som en del av en gruppe, samtidig som de ulike behovene i elevgruppen ivaretas (Haug, 2017, s. 79-80).

3.5.3 David Mitchells formel for inkluderende opplæring

Å omsette intensjonene om inkludering til inkluderende praksiser kan være krevende, siden inkludering kan sees på som et samspill mellom flere faktorer. Nilsen viser til David Mitchells (2014) og hans formel for inkludering opplæring = V + P + 5A+ S +R + L (Nilsen, 2017, s. 30).

Den første viktige faktor handler om å utvikle en felles visjon (V) på alle nivåer i utdanningssystemet, likt Haugs forklaring om den vertikale dimensjonen gjennom Fulland og Quinns vektlegging på koherens (Haug, 2017, s. 57). Alle må ha engasjement, vilje og forståelse knyttet til å gjennomføre inkluderende opplæring. Videre må tanken om plassering (P) ha som utgangspunkt at barna får skoleplass på lokalskolen, slik opplæringsloven er ment og forstås. Mitchell uttrykker selv skepsis mot at barn skal plasseres i nivådelte grupper, slik at det skaper en segregering innenfor skoleklassene. Ulike læreforutsetninger innebærer nødvendigheten av tilpasning (A=adaption). De 5 A'er for å skape en inkluderende praksis krever fem ulike former for tilpasning; nemlig tilpasning av innholdet i opplæringen, tilpasning av undervisningsformer, tilpasset vurdering, aksept fra alle, både elever og lærere for nødvendigheten av tilpasningene og tilrettelegging av fysiske forhold på skolen. For å skape en slik tilpasning, må det videre settes inn støtte (S) og ressurser (R), i form av relevant kompetanse og annet, der målet er å sørge for at inkluderende praksiser kan realiseres. I tillegg vektlegges ledelse(L) som en viktig suksessfaktor, på alle nivåer i utdanningssystemet. Skoleledelsen må sammen med alle ansatte utvikle en inkluderende kultur og praksis.

Ut fra dette er det åpenbart at inkluderende praksiser krever engasjement fra alle nivåer i skolesystemet, fra den enkelte skole og opp til sentrale myndigheter. Nilsen viser til Bjørnsrud (2014) som fremhever at lærersamarbeid er avgjørende for å fremme en felles refleksjon og handling i målet om å utvikle fellesskolen i en mer inkluderende retning (Nilsen, 2017, s. 32).

3.5.4 Sosialt-kognitivt perspektiv på inkludering gjennom konstruktivisme

Albert Bandura (1925-2021) utviklet en læringsteori til å bli en blanding av behaviorisme og kognitivisme/sosial kognitiv teori, derav navnet sosialkognitiv læringsteori. Bandura vektlegger individets forventning om å mestre, og det å være pådriver i eget liv «self efficacy», som avgjørende for læringsutbytte (Imsen, 2014, s.106). Elevene vil utvikle seg dersom de har forventninger om og lykkes, siden dette igjen vil influere deres motivasjon, atferd, ambisjoner og selvutvikling. Forventningen om og lykkes vil være påvirket av tidligere erfaringer, og derfor må oppgaver og aktiviteter vær tilpasset den enkeltes læreforutsetninger for at eleven skal kunne oppleve en følelse av mestring (Imsen, 2014 s.106). For vanskelige oppgaver, vil følgelig gi eleven dårlige erfaringer, og derved lavere forventninger om og lykkes med senere oppgaver. I et sosialt kognitivt læringsperspektiv er interaksjonen mellom individet og omgivelsene sentralt. Menneskene oppfattes nemlig som både produsenter og produkter av de sosiale systemene de er en del av. Sånn sett må elevene sine læreforutsetninger være utgangspunktet for faglige og sosiale tilpasninger i læringsprosessene (Haug, 2017, s.57). I arbeidet med tilpasset opplæring blir derfor elevmedvirkning helt sentralt.

3.5.5 Sosiokulturell læringsteori med utgangspunkt i Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) er kjent som en sosial konstruktivist, idet han hevdet at menneskers personlighetsdannelse i stor grad bestemmes gjennom den sosiale og kulturelle konteksten de lever i. Disse tankene kommer særlig til uttrykk gjennom hans forskningsvirksomhet i årene 1924 til 1934, innenfor studier av barn og ungdom med ulike funksjonshemninger, «The fundamental problems of defectology» (Vygotsky, 1993). I denne sammenheng var han opptatt av at utdanningens formål måtte være å gi individet mulighet til å finne sin plass i samfunnet..

Hans syn var at et barn med en defekt ikke nødvendigvis var mindre utviklet enn andre barn, men at de bare utviklet seg annerledes. Han opplevde det derfor som negativt at disse barna skulle sammenlignes med flertallet ut fra en normaliseringstankegang, da dette lett kunne føre

til et negativt syn på funksjonshemningen. Han skilte mellom det han kalte for primær funksjonshemning, altså biologiske betingede organiske forstyrrelser, og sekundære funksjonshemning, som en sosialt betinget forstyrrelse, og hevdet at barn med primære funksjonshemninger typisk kunne få sekundære funksjonshemninger på bakgrunn av måten samfunnet betraktet funksjonshemningen på. Siden funksjonshemningen først kom til syne i det sosiale rom, måtte samfunnets holdninger til funksjonshemmede endres, hevdet han (Vygotsky, 1993).

Vygotsky utviklet blant annet teorien om den proksimale utviklingszone. Gjennom en utvikling, som løper fra det sosiale til det individuelle, vil et barn alltid klare å fullføre en handling sammen med andre før det er i stand til å utføre den alene. Utenfor sonen ligger det barnet ikke klarer, selv med hjelp. Innenfor sonen, er det barnet kan klare enten alene eller sammen med andre. Den proksimale utviklingssonen endrer seg i takt med læringsutviklingen, og andres mediering gjennom aktiviteter tilpasset barnets behov, blir derfor et sentralt trekk for å skape utvikling, hevdet han (Imsen, 2014, s. 192). Gjennom en systematisk oppbygd undervisning, med blant annet pugging av begreper og innøving av ferdigheter, vil eleven derfor gå gjennom flere meningsløse trinn før de forstår, og den proksimale sonen endres.

Vygotsky mente også at forandringer i deltakelsen fra de funksjonshemmede ville påvirke den kognitive intelligensen positivt, og derfor at ekskludering og segregering av de funksjonshemmede typisk kunne få negative konsekvenser for utviklingen. Spesialundervisningen burde derfor ha samme sosiokulturelle mål som vanlig undervisning, selv om undervisningen nødvendigvis ikke var lik den ordinære undervisningen. Han vektla dermed positiv differensiering i fellesskap med andre, med fokus på å finne kompensasjonsstrategier i læringsprosessene, i tråd med hvilket utviklingstrinn den enkelte befant seg på (Vygotsky, 1993).

3.5.6 Teorier om inkludering, med utgangspunkt i kritisk teori

Kritisk teori sees på som et av de mest sentrale bidragene til det sosiale programmet (Hausstätter, 2014 s. 79), og fikk sitt gjennombrudd ved Frankfurterskolen på 1920 tallet, ved instituttet for sosialforskning i Frankfurt am Main, Tyskland. Teorien bygger i utgangspunktet på marxisme og psykoanalyse i sin kritikk av samfunnsutviklingen, men utviklet seg videre gjennom arbeidene til Jürgen Habermas, i fokus mot menneskelige relasjoner og selvrefleksjon, som grunnlag for frigjøring (Hausstätter, 2014 s.79). Pragmatikken bygger

dermed en bro over mot den kritiske teorien ved å støtte seg på hermeneutikken, samtidig som teoretikerne innenfor kritisk teori adopterte pragmatikernes demokratiske målsetting (Hausstätter, 2014 s.79).

Kritiske teorier tar sikte på å grave under overflaten av sosiale liv, for dermed å finne ut av hva som typisk holder oss fra den virkelige sannheten omkring hvordan verden fungerer. Sånn sett kan den sees på som redskap til å analysere og forstå hvordan vi forholder oss til tradisjonelle kunnskapsstrukturer, gjennom tanken om at etablerte forståelsesrammer hindrer menneskenes evne til å tenke fritt. Således kan kritisk teori være viktig i arbeidet med å møte mennesker på alternative måter (Hausstätter, 2014, s.85).

Hans Skjervheims (1926-1999) kritikk av den positivistiske holdningen til mennesket er sentral innen kritisk teori (Skjervheim, 1996). Skjervheim hevder at vi i dagens samfunn forsøker å løse praktiske oppgaver ved hjelp av teoretiske konstruksjoner, men at praktiske handlinger ikke må ha grunnlag i vitenskapen for sin eksistens, da det ikke er riktig å handle instrumentelt i en praktisk situasjon, siden dialog mellom mennesker må baseres på et gjensidig kommunikasjonsforhold med utgangspunkt i moralske prinsipper. Dersom man ser på det den andre sier som et faktum, stiller man seg utenfor med hensyn til tema, og man blir følgelig en fremmed, som på den måten utøver makt over den andre. Ved å redusere andre til et objekt, mistes nemlig muligheten til å ta hensyn til det subjektive individ, som nettopp er vesentlig sett fra et etisk perspektiv, og nærhetsetikken til Knud Løgstrup (1906-1981).

Nærhetsetikk setter relasjonen mellom mennesker i sentrum, og Løgstrup ser på «den etiske fordringen», som det ansvaret vi alltid vil ha i møte med et annet menneske (Løgstrup, 2010). Respekten for den annen, blir derfor avgjørende i samhandlingen, og sånn sett er vi moralsk forpliktet til å handle på en måte som er til det beste for den andre (Løgstrup, 2010). I møte med mennesker, har vi mulighet til å gi omsorg og støtte, men også mulighet til å utøve makt over den andre. Makten i kommunikasjonen blir enda tydelig når forholdet er asymmetrisk, slik det vil være i møte med sårbare elever (Eide, et al., 2018, s. 31). Forsøket på nettopp å løse de praktiske problemene i hverdagen gjennom å ta utgangspunkt i instrumentelle løsningsstrategier, kan derfor lett overse de etiske grunnprinsipper i nærhetsetikken, og Skjervheim ser derfor på dette som «det instrumentelle mistaket i vår kultur» (Skjervheim, 1996). Dette vil kunne hindre gode inkluderingsprosesser.

Skjervheims og Løgstrups tanker bringer meg videre over mot anerkjennelsesteorien til Alex Honneth, idet han i boken «Kamp om anerkjennelse- om de sosiale konfliktenes moralske

grammatikk» forsøker å vise hvordan samfunnsforhold preget av dominans og makt nettopp former menneskers måter å tenke på, som igjen hindrer anerkjennelse av andre (Honneth, 2008). Anerkjennelse kan sees på som nødvendig for menneskers identitetsdannelse og selvrealisering, idet vår identitet ikke kan utvikles alene, men sammen med andre. På den måten blir vi prisgitt andre for å utvikle selvtillit, selvbevissthet og selvverd (Skoglund & Åmot, 2012 s. 19-22). Skoglund & Åmot viser til Honneth (2008), som beskriver hvordan anerkjennelse typisk kan knyttes til tre sfærer; den private sfære, den rettslige sfære og den solidariske sfære. Anerkjennelse innenfor hver av disse sfærene utgjøre et ontogenetisk trinn i individets utvikling, da det er nødvendig å erfare samtlige former for anerkjennelse for fullt ut å utvikle nødvendig grad av autonomi. I den private sfæren, bygger et menneske opp sin selvtillit gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse via kjærlighet til andre. Grunnlaget for identitetsdannelsen skjer i denne sfæren, og er nødvendig for senere å kunne skape relasjoner til andre gjennom utvikling av selvtillit. Den rettslige sfæren gir allmenne rettigheter og en selvrespekt som borger, i det anerkjennelsen her knyttes opp mot likeverd og like rettigheter etter loven. Videre handler anerkjennelse om å være viktig i et sosialt fellesskap, der felles verdier og normer deles gjennom hva den enkelte kan tilføre fellesskapet, men også gjennom status og verdighet, og danner grunnlag for selvverdsettelse hos subjektet. Honneth systematiserer videre graderinger av former for krenkelser som motsvarer hver enkelt anerkjennelsesform, og det sentrale i teorien er dermed i hvilken grad ulike krenkelser nettopp kan være med å skade individets selvforhold. Tilbakeholdt anerkjennelse, ignorering eller omsorgssvikt, som kan føre til manglende selvtillit eller fysisk integritet, er krenkelser som kan begås i den private sfæren. Videre kan det og bli oversett, urettferdig behandlet eller diskriminert, og på den måten mangle muligheten til å delta i fellesskapet på lik linje med andre, typisk være krenkelser av rettslig karakter. I den sosiale sfæren, kan følelsen av ikke å bli tatt i betraktning sosialt, medføre en følelse av utenforskap, som igjen kan være uheldig for selvrealiseringen (Skoglund & Åmot, 2012 s.22). Et hovedpoeng hos Honneth er uansett at erfaringer av ringeakt nettopp kan være med på å motivere til en kamp om anerkjennelse.

Basert på en tanke om at det virker vanskelig at mennesker går i dialog som likeverdige, er det derfor relevant å undersøke hvilke kulturelle og strukturelle forhold som vanskeliggjør nettopp dette, for om mulig å komme med nye løsningsteorier for å skape inkludering.

4.0 Metode

4.1 Introduksjon

Det kan synes som om graden og typen av funksjonshemming ofte påvirker mulighetene til å være del av et inkluderende fellesskap, og jo mer funksjonshemmet en person er, jo mer segregert vil vedkommende ofte være både i skole og arbeidsliv. Dette viser seg klart i forskningen til Tøssebro & Wendelborg (Tøssebro & Wendelborg, 2014). Dette kan selvfølgelig henge sammen med mange faktorer, blant annet nasjonal politikk knyttet opp mot funksjonshemmede generelt, familiesituasjon og den enkeltes individuelle empowerment og styrke, men selvfølgelig vil unges opplæringssituasjon være vesentlig i målet om å skape gode forutsetninger for å kunne leve et så godt liv som mulig, ut fra de individuelle forutsetninger man har. Målet med forskningen er derfor å skaffe nødvendig informasjon, som kan bedre evnen til å forstå hva som skal til for å drive inkluderende opplæring for spesielt sårbare grupper i alternative opplæringstilbud.

Med tanke på det økende antallet elever som får opplæringen i spesialtilbud, helt eller delvis, er det derfor interessant å se på hvordan inkluderende opplæring blir praktisert. Dette kan dermed være utgangspunkt for følgende forskningsproblem;

«Hvordan fungerer inkludering på alternative opplæringsarenaer for elever med spesielle behov?»

Analysen og tolkningen av innsamlet data, har som formål å gi en dypere innsikt i hvordan inkludering faktisk blir forstått og praktisert, for derigjennom å kunne gi kvalifisert informasjon til videre å kunne drøfte nye inkluderingsperspektiver.

4.2 Forskningsdesign

Valget mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsstrategi handler først og fremst om hvilken fremgangsmåte som best vil kunne gi meg svar på problemstillingen, men er også knyttet til visse rammefaktorer som tid, kostnader og ikke minst tilgjengeligheten av datamateriale. Fremgangsmåten må egne seg til å belyse det som skal undersøkes, og begrunnes videre med basis i vitenskapsteoretiske utgangspunkter (Ringdal, 2018, s. 109). Oppgaven har en fenomenologisk helhet (Dalland, 2017, s. 45), og bygger videre på postmodernistiske betraktninger (Thagaard, 2018, s. 40) og kritisk teori (Thaagrad, 2018, s. 39) i tolkningen og

analysen av funn. Hensikten er å utvikle nye tilnærminger knyttet til inkluderingsbegrepet, der abduksjon som slutningsform vektlegges (Thaagard, 2018, s. 184). Refleksjoner knyttet til vitenskapelige begrunnelser for valg av forskningsdesign, analyse og tolkning av data med utgangspunkt i problemstillingen, kommer jeg tilbake til under.

I et kvantitativt forskningsdesign er uansett hensikten med informasjonsinnhenting å tallfeste funnene, og dermed bygger forskningen på det faktum at sosiale fenomener viser stabilitet, slik at måling gjennom kvantitative beskrivelser er meningsfylte (Ringdal, 2018, s. 109). Et objektivistisk rasjonalistisk kunnskapssyn ligger dermed til grunn for den forskningsprosessen som velges, der virkeligheten finnes uavhengig av subjektene i undersøkelsen.

I en kvalitativ undersøkelse blir derimot forskningen konstruert av individets egne handlinger, noe som kan gjøre det vanskelig å tallfeste datainnsamlingen på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Tallfesting av funn blir dermed ikke så formålstjenlig, da forskningen bygger på et subjektivistisk relativistisk kunnskapssyn, der hensikten bak forskningen ligger i subjektene konstruksjon av den erfarne virkelighet (Ringdal, 2018, s. 110). Et karakteristisk skille mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser blir dermed avstanden til det som skal studeres, der det ved bruk av kvalitative metoder prefereres nærhet til respondentene, i naturlige omgivelser.

Mitt valg av forskningsstrategi baseres naturlig på en kvalitativ metode, siden jeg har valgt å forske fenomenologisk på inkludering i spesialtilbud, gjennom tre ulike casestudier, der hver skole utgjør en case. (Ringdal, 2018, s. 113 og 115). I den sammenhengen er jeg interessert i hvordan de ulike skolene praktiserer inkludering. Jeg er interessert i data, som kan si meg noe om hvordan inkludering praktiseres, og jeg vil derfor ha behov for å oppleve skolenes praksis, da dette vil gi meg mer dybdeinformasjon enn en kvantitativ undersøkelse.

4.3 Utvalg og rammer for undersøkelsen

Før selve datainnsamlingen ble det nødvendig å foreta et utvalg av aktuelle skoler som både egnet seg, og ikke minst ønsket å delta i undersøkelsen. Jeg valgte å gjøre en strategisk utvelging, gjennom selvseleksjon, altså å ta utgangspunkt i et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018, s. 54-56). Det er flere grunner til dette. Undersøkelsen ble gjennomført vår 2021, og det var vanskelig å få tilsvar på henvendelser grunnet covid-19. Hensynet til elevens sikkerhet var selvfølgelig en viktig prioritering for skolene jeg tok kontakt med, og det ble

derfor vanskelig å finne interesserte respondenter. Utvalget måtte også styres med utgangspunktet i valgte teorier om inkludering, og videre være hensiktsmessig med tanke på oppgavens problemstilling. I tillegg var det viktig for meg å få en viss bredde i utvalget ved å ta utgangspunkt i skoler med fokus på ulike funksjonshemninger og organisering, da det kan være naturlig å tenke at de ulike læreforutsetningene kan medføre forskjellige måter å arbeide med inkludering på. Dette kan kanskje sees på som en form for kvoteutvelging, siden det er en tanke om en viss bredde i utvalget, men på bakgrunn av få antall enheter, kan selvfølgelig ikke utvalgets datamateriale betraktes som representativt for liknede institusjoner (Thagaard, 2018, s. 55).

Utvalgets størrelse ble av tidsmessige årsaker, og ikke minst den vanskelige situasjonen med å skaffe respondenter til undersøkelsen, begrenset til 3 skoler, med funksjonshemninger knyttet til sansetap, adferdsvansker og sammensatte funksjonsvansker, heretter kalt Skole 1, 2 og 3.

Yin hevder i Ringdal at «en casestudie er en empirisk undersøkelse av et fenomen i sine naturlige omgivelser, der flere datakilder benyttes» (Ringdal, 2018 s. 114). Det kan sees på som formålstjenlig å sammenligne funnene, gjennom en slags komparativ casestudie, siden jeg har valgt tre helt ulike institusjoner både i forhold til type funksjonshemming og organisering. Videre tenker jeg imidlertid at det kan være ulike forhold å fokusere på ved hver skole i forbindelse med inkluderingsarbeidet, som ikke nødvendigvis er sammenlignbare, siden institusjonene har ulike formål i den samlede opplæringsammenhengen. Siden jeg som utgangspunkt har et ønske om å utforske inkluderingspraksiser på alternative opplæringsarenaer, er målet med forskningen uansett at den skal tilføre nye perspektiver til en allerede spennende inkluderingsdebatt, og følgelig blir forskningsprosessen basert på en blanding av en deduktiv og induktiv tilnærming, i et mål om å utvikle nye perspektiver på inkludering (Thagaard, 2018, s. 184). Jeg kommer tilbake til dette under vitenskapsteori.

4.4 Bakgrunn og drøftelse av metodevalg

I mine refleksjoner omkring metodevalg, drøftes etiske betraktninger og forhold knyttet til undersøkelsens reliabilitet og validitet gjennomgående, da dette oppleves som mer hensiktsmessig enn et eget kapittel knyttet til disse forholdene.

Siden jeg har behov for data som kan si meg noe om hvordan elevene ved de ulike skolene blir inkludert i skolehverdagen, har jeg valgt å benytte meg av observasjon som datainnsamlingsmetode, supplert av uformelle samtaler med elever, spesialpedagoger og

lærere underveis i prosessen. I tillegg har jeg foretatt et dybdeintervju av rektor ved de aktuelle skolene (Ringdal, 2018, s.125-126). Metodene kan isolert og samlet, passe til en kvalitativ casestudie, der målet er å gå i dybden på inkludering som fenomen. Metodene vil følgelig være godt egnet til å kunne gi svar på forskningsproblemet, samt at valg av flere datainnhentingsmetoder vil kunne luke ut eventuelle feilkilder ved undersøkelsen.

Triangulering handler om å få ulike perspektiver på en problemstilling gjennom anvendelsen av ulike metoder for datainnsamling eller annet, som kan minimalisere feilkilder. Sånn sett kan svakheter ved metodene og innsamlede data avdekkes, og undersøkelsen gjøres dermed mer valid. Siden jeg i undersøkelsen kun baser meg på kvalitative innsamlingsmetoder, oppnås trianguleringen gjennom datasett fra ulike kilder. I tillegg er observasjon og dybdeintervju metoder med ulik grad av reliabilitet, noe som kan bidra til at svakheter ved den ene metoden kan oppveies av den andre, og visa versa (Røyknes, 2009).

Det er viktig at den datainnhentingsmetoden som velges har nødvendig grad av reliabilitet, slik at resultatene av forskningen kan sees på som troverdig (Ringdal, 2018 s. 103). I hvilken grad en undersøkelse måler det den har til hensikt å måle, er vesentlig for validiteten av undersøkelsen, og det blir viktig å unngå feilkilder tilknyttet nettopp dette. (Ringdal, 2018 s. 103). Når det er sagt, viser jeg til følgende uttalelse av Lecompte & Goetz «To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model» (Lecompte & Goetz, 1982).

Observasjon som datainnhentingsmetode vil kunne gi kvalitative data, gjennom ulike beskrivelser av fenomenet inkludering, ved å kunne gå i dybden av inntrykk. Med tanke på casestudiens formål, der de ulike institusjonene forsøkes studert fra innsiden, i tråd med gjeldene teoretiske betraktninger, vil nettopp observasjon kunne være et måleverktøy som kan si meg noe om institusjonens inkluderingspraksis i hverdagen. Observasjon som datainnsamlingsmetode kan nettopp egne seg til å studere sosial samhandling mellom ansatte og elever, og ikke minst mellom elever, som er vesentlig i et inkluderingsperspektiv, og vil på den måten kunne betraktes som en relativt pålitelig metode, siden målemetoden ikke bærer preg av respondentenes subjektive oppfatninger (Thagaard, 2018, s. 63). Metoden fordrer heller ikke respondenter som forteller om opplevelser og hendelser, og på den måten forsvinner også aktuelle feilkilder knyttet til blant annet misforståelser av spørsmål. Siden inkludering er et begrep som ikke nødvendigvis alle har en klar oppfattelse av, eller at begrepet lett kan oppfattes ulikt, kan observasjon som metode kanskje medføre større grad av validitet, nettopp fordi jeg blir tolkeren av den inkluderingspraksisen jeg faktisk blir vitne til i

elevens hverdag. Siden jeg har gjennomført deler av undersøkelsen min på spesialinstitusjoner, med elever som til dels har sterk grad av funksjonsnedsettelse, vil det muligens også være enda vanskeligere å gjennomføre forskningen på andre måter enn ved observasjon, da en del elever kanskje ikke vil evne å forstå hva jeg faktisk spør om.

Observasjon som metode kan imidlertid føre til en del feilkilder, og det blir viktig å være seg dette bevisst, slik at jeg forholder meg så objektiv som mulig i forbindelse med datainnhenting og etter hvert tolkningen av innhentet materiale (Thagaard, 2018, s. 63). Når det er sagt, er det klart at det vil være en rekke subjektive valg som ligger til grunn i en kvalitativ forskningsprosess, som nettopp vil hindre grad av objektivitet, og erkjennelsen av dette, er viktig for forståelsen av hva forskningen til syvende og sist kan tilføre. Jeg har likevel hatt som mål å være så objektiv som mulig gjennom forskningsprosessen, selv om jeg innser at det ikke fullt ut er mulig i en kvalitativ undersøkelse. Det at jeg sitter med eneretten til å si noe om det jeg mener å ha observert, betyr heller ikke at mine egne tolkninger er sanne. På den måten vil altså forskningen være kontekstbundet, og følgelig ikke være fullstendig overførbart til andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 40).

Observasjon som datainnsamlingsmetode utfordrer for det første evnen til å være objektiv og strukturert, for det kan lett hende at utvalg av observasjoner gir et skjevt bilde av det faktisk inntrufne. Denne feilkilden er nok aller mest tydelig der observasjonen er deltakende, og forskeren typisk er aktivt deltagende i hverdagen til de observerte, i gjennomføringen av en datainnhenting som i liten grad er standardisert (Ringdal, 2018, s. 126). Fordelen med deltakende observasjoner er imidlertid muligheten for å kunne få avklaringer underveis, om noe er uklart, siden en deltagende observasjon stort sett forutsetter åpenhet, og tilnærmingen følgelig blir mer eksplorerende (Thagaard, 2018, s. 70). For meg virket det uansett vanskelig og unaturlig å observere inkluderingsfenomener kun ved å sitte på avstand av det observerte. Som pedagog ble det derfor naturlig for meg å være deltakende i både kommunikasjonen og de praktiske aktivitetene der det passet seg, siden dette også oppleves som en mer human og relasjonsoppbyggende metode, og følgelig en mer etisk metode enn å observere på avstand. Det var også et ønske fra skolene at jeg skulle observere deltakende. Jeg måtte imidlertid ofte ta meg i ikke å glemme at jeg faktisk var der som observatør, ikke pedagog. Utfordringen med deltakende observasjon ligger i det faktum at nærheten til deltagerne, gjør det mulig å «go native», altså utvikle vennskapsrelasjoner, og følgelig glemme rollen som forsker (Thagaard, 2018, s. 75). Dette følte jeg særlig på i forbindelse med mitt opphold på skole 2, der jeg skulle observere elever med sosial og emosjonelle vansker, siden de hadde et så stort

ønske om å utvikle en relasjon til meg. Siden metoden kombinerer interaksjon med deltakerne, og en samlet iakttagelsen av det de foretar seg, er dette et eksempel på at metodevalget strider mot forestillingen om objektivitet. Jeg opplevde imidlertid at en deltakende rolle gjorde det mulig å bli kjent med elevene og pedagogene på relativt kort tid, noe som også medførte at jeg fikk en bedre forståelse av forskningsproblemet.

Det ble også mye informasjon å holde styr på, og det opplevdes som utfordrende å dra ut essensen i det faktisk observerte både underveis, og ved dagens slutt. Den overveldende følelsen av massiv informasjon ble imidlertid avhjulpet ved bruk av observasjonslogg og observasjonsskjema (Thagaard, 2018 s. 74). Gjennom å skrive en observasjonslogg (vedlegg 4, 5 og 6), med utgangspunkt i et observasjonsskjema (vedlegg 1, 2 og 3) basert på aktuelle databehov, fikk jeg til en viss grad kontroll og orden på mye av informasjonen underveis gjennom dagen. Observasjonsskjemaet var likt hver dag, med konsistent struktur/systematikk for alle tre skoler. Dette skapte fokus på hva som jeg søkte å se etter, samtidig ligger erkjennelsen av at egne erfaringer vil være med på å bestemme forestillinger eller antakelser i forhold til en praksis (Postholm & Moen, 2018, s. 55).

I en forskningsprosess der observasjon som metode står sentralt, vil jeg trekke frem nærhetsetikken til Løgstrup som vesentlig i forskningsprosessen, idet jeg som forsker har et ansvar for «den andre», slik at elevene og andre respondenter ikke krenkes (Løgstrup, 2010). Uten nødvendig grad av tillitt, vil elevene og ikke minst de voksne som observeres, også lett kunne endre adferdsmønstre, da de kan føle seg ukomfortabel med min tilstedeværelse. I studier av marginaliserte grupper, kan forskeren bli sett på som representanter for krefter i samfunnet, som elevene opplever som negative, og dermed vil de ikke like at jeg er der (Thagaard, 2018, s. 74). Min fordel her, er at jeg selv er hørselshemmet, og har egne opplevelser som kanskje ikke skiller seg så mye ut fra deres, og på den måten har en varhet for nettopp denne problematikken. Det at jeg selv fremtrer som annerledes, opplevde jeg derfor som en fordel i målet om å skape nødvendig grad av tillit i elevgruppene. I forholdet til de voksne virket det kanskje litt motsatt, da bevisstheten omkring mitt handicap gjorde enkelte pedagoger mer usikre. I den sammenheng ble det også viktig for meg å være åpen omkring mitt eget handicap, i form av hvilke ulemper dette typisk kunne ha i forskningsprosessen og samarbeidet vårt. Av etiske og praktiske hensyn benyttet jeg meg derfor av en åpen observasjon, der jeg fullt ut tilkjennegav min identitet (Thagaard, 2018, s. 85). Åpen observasjon betyr at deltakerne vet at de observeres, i motsetning til skjult observasjon, der de ikke vet at de blir observert (Thagaard, 2018, s. 76). Skjult observasjon

kan kanskje gi mer pålitelige resultater, da det er mindre fare for at gruppen nettopp endrer adferd som følge av at de blir observert. God etisk praksis tilsier imidlertid at deltakerne i en undersøkelse skal vite om det, og gi sitt samtykke. En feilkilde knyttet til det faktum at observasjonen var åpen, kunne i min undersøkelse typisk medføre et større fokus på inkludering fra pedagogenes side, i den perioden jeg var der som observatør. For elevenes del fikk jeg ikke følelsen av endret adferd, men jeg var jo heller ikke ute etter detaljert informasjon om hver enkelt elev. Undersøkelsen har ikke som formål å kartlegge den enkelte elevs læreforutsetninger, men å observere inkludering som fenomen, og dette reduserte nok sårbarheten til de deltakerne betraktelig. Om de voksne endret adferd, er jeg noe mer usikker på, men det var ikke noe som umiddelbart slo meg. Det er uansett en mulig feilkilde.

Under observasjonsprosessen benyttet jeg meg av nøkkelpersoner eller såkalte portvakter, særlig lærere og spesialpedagoger. På Skole 1 snakket jeg mye med tolkene. De hjalp meg i kontaktetableringen med elevene, og bidro ellers til mye nyttig informasjon. Portvaktene ble viktige personer å utveksle synspunkter med, og kunne bekrefte eller avkrefte situasjoner som lett kunne misforstås (Thagaard, 2018 s. 65). Dette reduserte nok feilkildene ved datainnhenting en del, da det å være hørselshemmet typisk kan medføre at verbal informasjon glipper, og at essensen av informasjon kan mistolkes. Som motvekt til dette, er jeg særdeles var på visuelle inntrykk og kroppsspråk. Uansett ble det viktig for meg å benytte portvaktene i forbindelse med datainnhenting, i et forsøk på å eliminere feilkilder.

Observasjonen bør foregå over en viss tid, og være av en viss lengde per gang, for faktisk å måle det den har til hensikt å måle, altså gi et valid resultat. Jeg valgte av tidsmessige årsaker å observere hver institusjon i en uke, ved å være til stede stort sett hele dagen. Det var også et ønske fra rektor at observasjonene ble gjennomført sammenhengende, med tanke på covid19. Det er klart litt liten tid, for å kunne si noe sikkert om hver enkelt skoles inkluderingspraksis. Med tanke på at jeg skulle sammenligne resultater av observasjonene med et dybdeintervju av rektor ved de ulike skolene, mener jeg likevel det samlet sett ble godt nok for få svar på forskningsproblemet. Intervjuet med rektorene ble gjennomført mot slutten av observasjonsperioden, noe som faktisk medførte at jeg også kunne stille utfyllende spørsmål utenom intervjuguiden (vedlegg 10, 11 og 12), der jeg følte det var nødvendig med oppklaringer. Svakheten ved ufullstendighet i informasjoninnhenting gjennom observasjonene, ble derfor til en viss grad motvirket av styrken ved å ha mulighet til å gå i dybden gjennom det personlige intervjuet.

Intervjuet av rektor, var preget av et delvis strukturert intervju. Det kvalitative aspektet ved selve intervjuet handler om respondentenes mulighet til fritt å kunne formulere svar, og følgelig gå i dybden (Thagaard, 2018 s. 90). Siden jeg har et ønske om å se funnene i de ulike institusjonen i sammenheng med hverandre gjennom en komparativ casestudie, var det en fordel for meg at alle i hovedsak fikk omtrent de samme spørsmålene. Samtidig er hver skole unik, og jeg brukte også anledningen til å gå nærmere inn i de utfordringene jeg mente å ha sett i løpet av observasjonsperioden på de ulike skolene, for nettopp å få frem forhold jeg var usikker på eller trengte en dypere forklaring av. Dette gjør at jeg føler jeg sitter med kvalitativt god informasjon knyttet til hver enkelt skole. Det personlige intervjuet i denne undersøkelsen gav derfor informasjon som gjorde det lettere å forstå det faktisk observerte. I tillegg gav intervjuet nye perspektiver inn i tolkning av skolens inkluderingspraksis, da rektor fikk mulighet til å gå i dybden, noe som ble nødvendig, da observasjonene i seg selv ikke ble fyldige nok til å kunne gi et fullverdig svar på problemstillingen.

En aktuell feilkilde jeg var særlig bevisst på gjennom intervjuet, var rektorenes mulige ønsker om å fremstille virkeligheten litt bedre enn det den faktisk er, med tanke på tema for undersøkelsen, da nettopp inkludering kan være utfordrende og vanskelig å få til.

Forskningsproblemet kan i seg selv oppfattes som kritisk, og rektor kunne i den sammenheng muligens sitte med en følelse av at jeg ønsket å grave i noe som de i utgangspunktet opplever som konfliktfylt. Jeg var derfor bevisst på at det kunne blitt et problem dersom observasjonene hadde vist andre funn enn selve intervjuet. Det viste seg imidlertid at funnene fra observasjonene og intervjuene utfylte hverandre godt, og det forekom heller ingen direkte motstrid mellom de svarene rektorene gav og observasjonsfunnene. Igjen viser fordelene med triangulering seg, da det er vanskelig å vite om et intervju av en rektor kan gi reliable resultater knyttet til faktisk inkluderingskultur, uten faktisk å ha observert gjeldene inkluderingspraksis i virkeligheten (Røyknes, 2009).

Det ble uansett viktig for meg å gjennomføre intervjuene i tråd med en vennlig atmosfære, og i forståelse for fenomenets sensitivitet. Selv måtte jeg jobbe med å være åpen, og legge forutinntatte meninger og holdninger til side. Jeg måtte også sørge for at det jeg så gjennom observasjonene ikke farget meg for meget, slik at det kom i veien for muligheten til å få nye perspektiver inn i forskningen. Mine egne erfaringer og kritiske tanker, kan lett virke hemmende på evnen til å være åpen for nye perspektiver, og følgelig har jeg derfor hele tiden måttet være bevisst på min rolle som forsker. Ellers var jeg opptatt av å utvikle tillit, gjennom å lytte oppmerksomt og tilpasse situasjonen slik at den opplevdes som komfortabel og trygg

for intervjupersonene gjennom intervjuene, i et forsøk på «responsiv intervjuing» (Rubin & Rubin, 2011, s. 36-39). Sånn sett mener jeg også at intervjuet ble gjennomført på en etisk god måte, da jeg var opptatt av å vedlikeholde tillitten til intervjupersonene gjennom hele intervjuet (Thaagard, 2018, s. 114).

4.5 Vitenskapsteoretiske begrunnelser

Vitenskapsteorien ligger til grunn både for valg av problemstilling, forskningsdesign og innsamlingsmetoder. Jeg har tidligere gjort rede for viktigheten av et postmodernistisk syn i inkluderingsdebatten, men disse tankene gjør seg også gjeldende som sentrale utgangspunkter i forskningen, da det sjeldent er mulig å dele opp verden i «sant» og «falskt» (Usher & Edwards, 1996, s. 10). Kvalitative forskningsmetoder forutsetter en varhet i tolkning og bearbeidelse av innkomne data, og det som observeres og fortelles må derfor dekonstrueres med utgangspunkt i den sosiale sammenhengen det fremstår. Usher & Edwards viser til Derrida, idet det ikke finnes noen egentlig sannhet i hva ordene betyr. Det som blir sagt må dermed tolkes i ly av den funksjonen de har i vedkommendes fortelling (Usher & Edwards, 1996, s. 120). I forskningssammenheng fokuserer postmodernismen på at kunnskapen er intersubjektiv, og blir til gjennom relasjoner mellom mennesker. Sånn sett vil interaksjonen mellom forsker og informant typisk kunne prege resultatene av forskningen. På den måten vil informasjonsinnhentingene være kontekstbundet (Thagaard, 2018, s. 40). En observasjon vil derfor ikke kunne sies å være fullstendig nøytral eller sann, da den er situert i både tid og rom, avhengig av hvem som er til stede, samt deres relasjoner og forståelse av det som skjer. Det samme gjelder for et personlig intervju. Tanken om intersubjektivitet står dermed i motsetning til den positivistiske forståelsen av kunnskap, som vektlegger objektivitet, uavhengig av sosial interaksjon i felten (Snævarr, 2017, s. 33). Postmodernismen er derfor et perspektiv som er kritisk til forestillingen om at man kan ta et objektivt standpunkt, nettopp fordi mennesker ikke er objektive.

Fenomenologien tar utgangspunkt i respondentenes subjektive opplevelse av et bestemt fenomen, her inkludering, der oppmerksomheten rettes mot verden slik den oppleves (Dalland, 2017, s. 45). Det fenomenologiske vitenskapssynet ligger til grunn for hele oppgavens problemstilling, og følgelig forskningsproblem, samt valg av design og metode. Jeg er for det første ute etter elevens historier gjennom en observasjon av dem. Samtidig er jeg interessert i rektors perspektiv gjennom et personlig intervju. I et forsøk på å være så objektiv som mulig, må jeg derfor legge egne forutinntatte holdninger til side, og fokusere på

respondentenes historier. Gjennom det deltakerne svarer, vil jeg videre kunne utvikle en utvidende forståelse for fenomenet inkludering, gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som først virker mest innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). I dette ligger en antakelse om at det ikke finnes en klar sannhet, men at fenomenet inkludering kan tolkes på flere nivåer. Det kan dermed påstås at inkluderingsperspektivet utvikles best gjennom en interaksjon mellom forsker og ulike informanter, som hver seg har ulike betraktninger. På den måten begrunnes også trianguleringen i min oppgave, da observasjonsstudiet og intervjuer representerer forskjellige perspektiver på det som skal tolkes, av helt ulike respondenter. Det blir så min oppgave å tolke en samlet virkelighetsbeskrivelse av innsamlet data, såkalt dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2018, s.39).

Kritisk teori er også tatt inn i teoridelen om inkludering i oppgaven min, siden kritisk teori vektlegger ideologiavløring og et kritisk standpunkt til samfunnets etablerte maktstrukturer (Thagaard, 2018, s. 39). Sånn sett vil teorien også få betydning i tolkningen av innsamlet data, særlig i forbindelse med intervjuene, da det å være rektor typisk kan være funksjoner der inngrodde vaner og holdninger setter sitt preg på forståelsen av inkluderingsbegrepet, og stillingsmandatet nettopp ligger i å være velferdsstatens forlengede arm. Kritisk refleksjon vil dermed virke bevisstgjørende i tolkningsprosessen, i et mål om å avdekke «usanne» historier om virkeligheten, som typisk kan tjene til å opprettholde etablerte sannheter (Dalland, 2017, s. 47). Kritisk teori kan derfor sees på som en form for trippelhermeneutikk, idet maktstrukturene i samfunnet typisk kan tilsløre fortellingene som gis, og det derfor blir min oppgave å avdekke dette. Samtidig vil jeg også inneha etablerte tanker, gjennom erfaringer, kultur og språk, som kan stå i veien for nye perspektiver på inkludering.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) hevdet at abduksjon var den slutningsformen som kunne gi ny kunnskap, og en av de viktigste verktøyene innenfor vitenskapen. Abduksjon kalles «slutning til beste forklaring», og sees på som spesielt viktig for humanvitenskapen (Snævarr, 2017, s. 56-58). I en posisjon mellom induksjon og deduksjon, altså abduksjon, fremheves det dialektiske forholdet mellom teori og data (Mason, 2018, s. 228). Ved en abduktiv tilnærming, vil analysen av data kunne bidra inn i utviklingen av nye perspektiver på tema, gjennom bruk av eksisterende teori (Thagaard, 2018 s. 184). Jeg har som nevnt et håp om at min studie skal frembringe ny kunnskap i debatten om inkludering, som jeg ikke hadde med meg inn i studien fra før av.

4.6 Gjennomføring, transkribering og analyse

For både observasjonsdelen og intervjuene opplevde jeg raskt at det ble viktig å etablere en struktur som gjorde at jeg lett kunne kategorisere. Her er det Nilsen (2017) sine teorier om inkluderingsdimensjoner som jeg primært bygger på.

Den første dimensjonen er organisatorisk og fysisk inkludering, som primært handler om plassering og organiseringsformer. Hvor elevene får sin opplæring kan ha mye å si for om de føler seg inkludert eller ikke (Nilsen, 2017, s. 27). Dette er imidlertid en dimensjon som i stor grad dekkes av beskrivelsen av skolen i seg selv og det faktum at to av skolene er «isolert» fra andre skoler og/eller skolemiljøer, og har ellers fått lite oppmerksomhet i observasjonsskjemaet eller intervju. De andre dimensjonene er faglig/kulturell inkludering og sosial inkludering (Nilsen, 2017, s. 26-30). Jeg vil også trekke frem sammenhengen med Haugs modell vedrørende inkluderende praksiser. Haug opererer med den horisontale dimensjonens utfordringer: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Her kommer den sosiale og faglige inkluderingen til uttrykk, hvor elevens deltakelse er sentral. Medvirkning og utbytte er knyttet opp mot den faglige inkluderingen (Haug, 2017, s. 56). Jeg valgte på denne bakgrunn allerede før observasjonene og intervjuene, å kategorisere i følgende hovedtemaer: Kulturell inkludering (her har jeg funnet det formålstjenlig også å bruke begrepet inkluderingskultur), Sosial inkludering og Faglig inkludering jfr Nilsens inkluderingsdimensjoner (Nilsen, 2017, s. 24-30).

Observasjonsskjemaet ble bygget med denne kategoriseringen før jeg møtte på Skole 1, som var først ut. Tilsvarende utarbeidet jeg en intervjuguide strukturert i henhold til de samme kategorier. Spørsmålene i intervjuene valgte jeg ut etter mye vurdering av hvilke temaer som ville være interessant for meg å få svar på fra skolelederne, gitt forskningsproblemet. Intervjuguidene ble oversendt rektorene i forbindelse med at vi avtalte intervju og observasjon, slik at de skulle være forberedt på hva jeg typisk ville være interessert i å få av informasjon.

Alle skoler mottok ved mailforespørselen om å få gjennomføre undersøkelsen på deres skole, samtykkeskjema (vedlegg 13), samt eksplisitt henvisning til samtykkeskjema i mailteksten, og et forslag til infoskriv til elevene og foresatte. De tre aktuelle rektorene responderte med å invitere meg til intervju og observasjon i henhold til forespørselen. På bakgrunn av dette ba jeg ikke spesifikt om fysisk signert samtykkeskjema, siden invitasjonen og måten

skoleledelsene opptrådte ble oppfattet som et samtykke i seg selv. Dette er også avklart med NSD som akseptabelt.

På alle tre skolene startet uken med noe generell utveksling av informasjon og avklaring med ledelsen av hvordan uken skulle gjennomføres. For alle skolene ble observasjonene gjort gjennom uken, og intervjuene siste dag i uken.

4.6.1 Observasjon

Både i henhold til metode, men også etter avtale med ledelsen ved to av skolene (Skole 2 og 3) ble observasjonen deltakende. Skoleledelsen ved skole 2 og 3 opplyste om at elevene kunne bli mistenksomme og oppleve min tilstedeværelse som unaturlig dersom jeg ikke var deltakende. På skole 1 var det en blanding av deltakende og ikke deltakende observasjon. Grunnet undervisningsopplegget på denne videregående skolen ble det mest naturlig å observere på avstand, men i pausene deltok jeg aktivt i samtaler med elevene.

For observasjonsdelen av undersøkelsen benyttet jeg to måter å dokumentere observasjonene på. Når jeg kom «hjem» noterte jeg hver dag i observasjonsskjemaet. I tillegg skrev jeg en logg hver dag. I loggen noterte jeg fritt hva som faktisk ble gjort pr dag i kronologisk rekkefølge. Loggen har dermed vært et hjelpemiddel for å fylle ut observasjonsskjemaet etter første nedtegnning. På dagtid var jeg til stede fullt og helt, og benyttet alle sanser i en samlet forståelse av både verbal og nonverbal kommunikasjon og adferd. På to av skolene ville det ikke være formålstjenlig å gjøre notater underveis siden observasjonen var deltakende også i friminuttene. Begge steder ville notering underveis også kunne føre til adferdsendring hos elevgruppene, og det var rett og slett for hektisk til å kunne notere. Å gjøre notater underveis på Skole 1 ville nok også kunne påvirke elevene siden de ville legge merke til at/når jeg noterte, og kanskje endret adferd. Vekslingen mellom å ha nærhet, og få relasjoner til elevene i løpet av skoledagen, og avstanden til disse når man gjør notater på ettermiddagen kan oppleves som nyttig (Thagaard, 2018 s. 70). Avstanden til det observerte i ettertid, gjorde meg bedre i stand til å kunne reflektere over det faktisk observerte, da observasjonen i løpet av dagen skapte mange inntrykk i nærheten med elevene, mens forståelsen ble forsterket under noteringen i logg og observasjonsskjema i etterkant. Jeg opplevde det som svært verdifullt etter en hel observasjonsdag å ha strukturert observasjonsskjemaene på forhånd. Det gjorde at jeg lettere kunne sortere de mange inntrykkene fra dagen, og fokusere på, og nedtegne det jeg oppfattet som hovedelementene for forskningen.

Observasjonsskjemaene ble også i mange tilfeller ganske lik fra den ene dagen til den andre, siden skoledagene til dels kunne være relativt like og strukturen og hovedtemaene uansett var forhåndsbestemt i observasjonsskjemaet. Siden dette var gjort på forhånd ble det ikke krevende å kategorisere og kode dataene ytterligere. Det var relativt lite informasjon som jeg hadde notert i logg eller i observasjonsskjema som ikke hadde en tydelig sammenheng med en eller flere av kategoriene. På bakgrunn av utfylte logger og observasjonsskjemaer startet jeg arbeidet med å sammenfatte det som jeg oppfattet som vesentlige hovedpoenger i observasjonsoppsummeringen. Jeg stilte meg spørsmålet om hva er det som er viktigst, hva er sentrale hovedpoenger i materialet. For Skole 2 og 3 opplevde jeg dette som relativt enkelt. Dette har en sammenheng med at jeg på de skolene observerte samme elevgruppen hele uken. På Skole 1 derimot observerte tre forskjellige elevgrupper, hvorav 1 på en samarbeidsskole. Jeg måtte derfor bestemme meg for en struktur i oppsummeringen. Jeg valgte for Skole 1 å «blande» funnene fra alle 3 gruppene i henhold til den samme tredelte kategoristrukturen som jeg valgte for de øvrige to skolene også. Jeg fulgte de tre hovedtemaene, faglig, kulturell og sosial inkludering. Jeg erfarte at det i prosessen var lite data i logg og observasjonsskjema som ikke lot seg inkluderes og fortettes i observasjonsoppsummeringen.

4.6.2 Intervjuene

Jeg tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns Intervjuundersøkelsens syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Siden jeg allerede både skriftlig og muntlig hadde avklart hva forskningsprosjektet handlet om, samt oversendt samtykkeskjema og intervjuguide, var åpenbart intervjuobjektene klare for å igangsette intervjusituasjonen etter at uken var benyttet til observasjon på skolene. Jeg startet dermed rett på i intervjuene, som etter avtale med intervjuobjektene ble dokumentert med lydopptak ved hjelp av Nettskjema Diktafon applikasjon fra UiO. På Skole 1 deltok knutepunktskolelederen i tillegg til rektor på intervjuet. Intervjuguidene hadde blitt utarbeidet og oversendt rektorene i sammenheng med at vi avtalte møtetidspunkt. Disse temaene kan jo oppleves som følsomme. Jeg unngikk å stille «hvorfor» spørsmål siden det var et poeng for meg at ikke intervjuobjektet skulle gå i forsvarsposisjon (Tveiten, 2013, s. 109). Det var også viktig å skape en god atmosfære, og at eventuelle kritiske holdninger jeg selv måtte ha ikke ble kommunisert til intervjuobjektet (Thagaard, 2018, s 99-100). Skolene var svært forskjellige, med forskjellige elevgrupper, både i alder og vansker, samtidig som de hadde ulike formål med sin pedagogiske aktivitet. Dette gjorde at spørsmålene til rektorene/skoleledelse kunne få noe forskjellig ordlyd. Siden

intervjuguiden var oversendt på forhånd, med generelle spørsmål, ble det viktig å lytte aktivt og stille oppfølgingsspørsmål for å invitere til fordypelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Hovedstrukturen og hovedtemaene var imidlertid den samme i hvert intervju, på den måten at kategoriseringen er lik selv om de spesifikke spørsmålene kan divergere.

Etter gjennomføringen av intervjuene ble alle intervjuene nedtegnet skriftlig fra lydopptakene. Til dette fikk jeg hjelp, siden jeg er hørselshemmet, og ikke hadde mulighet til å høre ordrett hva som ble sagt i opptakene, siden det i lydopptakene ikke fantes mulighet til å lese på munnen. I dette tilfelle intervjues verbalt dyktige intervjuobjekter, hvor jeg opplever at det er lite annen kommunikasjon som «mistes» ved en ordrett skriftlig transkripsjon fra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-208). Når man skriver ordrett det som ble sagt, så kan noe mistes ved at det skriftlige og muntlige språk er litt forskjellig. Jeg opplevde imidlertid ikke at det var vesentlige elementer i intervjuene som ble forsøkt kommunisert gjennom andre kommunikasjonsformer enn det verbale. Siden jeg gjennomførte intervjuene selv kan jeg også godt erindre hvordan det ble svart, ved gjennomlesning av transkripsjonene. Det var noen tilfeller av elementer som ble sagt som var uvedkommende, åpenbart utenom tema, eller helt uvesentlig informasjon, som ble utelatt fra transkripsjonen fra lydloggen fra intervjuene. Dette var valg som ble gjort av meg selv når jeg fikk detaljinformasjon om hva som ble sagt i hver setning. På bakgrunn av transkripsjonene hadde jeg behov for å ytterligere meningsfortette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Tre intervjuer av rundt 45 minutters varighet gir litt mye informasjon og kan lett bli uoversiktlig. Jeg utarbeidet derfor intervjuoppsummeringene, hvor spørsmålene ikke ble gjengitt ordrett, men kategorisert i den tredelte temastruktur lik for alle tre skoler og angitt med spesifikt tema for spørsmålet. Dette fulgte de faktiske spørsmålene og rekkefølgen i intervjuene, som jo hadde en lik struktur i intervjuguiden. En del spørsmål vil naturlig favne flere enn bare en av hovedkategoriene. Da er dette nedtegnet med eksempelvis «Faglig/sosial inkludering». Siden skolene var så vidt forskjellige fant jeg at det ga mindre mening å «blande funnene» fra hver skole i henhold til kategoriene. Jeg valgte etter noe frem og tilbake og presentere intervjuene pr skole. Dette opplevdes som riktig siden vi har med tre svært forskjellige skoler å gjøre, og funnene syntes til dels unike pr skole. Sammenliknet med den skriftlige transkripsjonen av intervjuene er intervjuoppsummeringen dermed meningsfortettet, men noen få sitater er gjengitt ordrett. De intervjuede vil fortsatt finne det vesentligste innholdet i deres svar i intervjuoppsummeringen selv om det er kategorisert og forkortet/meningsfortettet.

5.0 Funn

5.1 Observasjonsoppsummering Skole 1

Skole 1 er en ordinær norsk videregående skole som også er knutepunktskole for døve og hørselshemmede elever. Hvert år har knutepunktskolen anslagsvis 10-15 døve/hørselshemmede elever som kommer fra flere fylker i Norge. De samarbeider med andre skoler i distriktet (Samarbeidsskole A, B og C) som også har hørselshemmede elever. I uken som jeg observerte var det en dags-samling hvor alle de døve elevene fra disse skolene på ett trinn var samlet på Skole 1 (heretter kalt «døvesamlingsgruppa»). De var syv elever. De skulle vært 11, men fire var fraværende. Elevene her gikk på forskjellige linjer. Jeg observerte også en gruppe på Skole 1 med 5 elever hvor alle hadde både CP og hørselshemning (heretter kalt «CP-gruppa»). Jeg hadde også en dag på Samarbeidsskole A (en skole som Skole 1 samarbeider med) hvor jeg observerte to døve elever i en klasse med 13 øvrige hørende elever (heretter kalt «to-døvegruppa»). Skole 1, med samarbeidende skoler, har totalt 20 tolker tilknyttet sine elever. Alle de tre gruppene jeg observerte benyttet tolk i undervisningen. Tolkene har pause når elevene har pause og tolker dermed ikke i friminuttene.

5.1.1 Inkluderingskultur

Overfor alle de tre gruppene jeg observerte virket lærerne imøtekommende med stor grad av forståelse både i læringsprosessen, men også gjennom måten kommunikasjonen foregikk på. Lærerne var gjennomgående positive, blide, inkluderende og kommunikative overfor elevene. Tolkene bidro også, på sin måte, med sin funksjon, til en inkluderingskultur i alle undervisningsøktene.

For «døvesamlingsgruppa» var inntrykket at elevene måtte føle seg velkommen på skolen. De fleste elevene går på omkringliggende skoler og det syntes som at de satt pris på å treffe andre døve og å kunne ha et felleskap med dem. Når det gjelder grunnlaget for å føle seg inkludert utenom undervisningsøktene, syntes det imidlertid å være mye opp til den enkelte. Elevene i denne gruppa satt seg for seg selv i pausene. Dette skulle vise seg å være likt for de to andre gruppene også.

Overfor «to-døvegruppa» (i den hørende klassen) stilte læreren spørsmål og inviterte elevene til en samtale/spørsmål om faget. De to døve ble med og ville vise hva de kunne. På den måten var de døve med i klassefelleskapet i læringssituasjonen.

Også for «CP-gruppa» fikk jeg inntrykk av at lærerne/spesialpedagogene/assistenter (alle elevene her har egen assistent gjennom hele skoledagen) arbeidet med inkludering, men bare i selve undervisningssituasjonen.

Intensjonene syntes hele tiden å være gode i selve undervisningssituasjonene for alle tre gruppene, men jeg observerte ingen faktiske tiltak eller ambisjoner om å jobbe med inkludering utenom undervisningen.

Vedrørende aktiviteter som bidrar til inkludering i undervisningen, observerte jeg i alle de tre gruppene at det ble brukt visuelle hjelpemidler, slik at det ble lettere å delta i selve klasserommet. På «døvesamlingsgruppa», ble det benyttet presentasjoner med power point, også fra elevene, som hadde forberedt hver sin presentasjon. Det var også filmfremvisning på to av gruppene. Mikrofoner ble brukt på «CP-gruppa», men ikke på «døvesamlingsgruppa» og «to døvegruppa».

5.1.2 Sosial inkludering

Inntrykket var at «CP-gruppa» og «døvesamlingsgruppa» inkluderte hverandre sosialt som en gruppe i undervisningen. Rammene for dem syntes trygge. I «to-døvegruppa», fikk jeg inntrykk av at elevgruppen totalt, i liten grad inkluderte hverandre sosialt i undervisningen. Derimot inkluderte de to døve hverandre. De satt nærme hverandre foran i klasserommet. I friminuttene ønsket imidlertid begge pause, og var ikke sosiale hverken med hverandre eller resten av klassen. I den klassen observerte jeg ingen interaksjon/kommunikasjon mellom de to døve og de hørende. Den hørende delen av klassen forholdt seg til sine hørende nærvenner.

Som kommentert under pkt 5.1.1 holdt elevene i alle gruppene seg for seg selv utenfor klasserommet. Elevene i de tre gruppene hadde veldig lite kontakt med andre elever på skolen. Hos alle de tre gruppene observerte jeg at elevene ble slitne, og ville ha pause fra sosial kontakt i friminuttene. Jeg så ikke tendenser til at de hørende ikke ville inkludere de døve, med unntak for at klassen til «to-døvegruppa» hvor det jo lå mer til rette for kommunikasjon siden man gikk i samme klasse, så var det påtagelig at det ikke var noe interaksjon. Denne klassen virket separert. «to-døvegruppa» var som i de andre gruppene helst i klasserommet i friminuttene på grunn av at de ble slitne etter en undervisningsøkt. Jeg fikk generelt et inntrykk av at det var opp til de døve om de vil være med sosialt utenfor klasserommet, i hvert fall for de to gruppene utenom «to-døvegruppa».

Når det gjelder det å skape et sosialt felleskap er inntrykket at lærerne lyktes med å skape et felleskap sosialt i selve klasserommet, i hvert fall for de to gruppene jeg observert på Skole 1. Utenfor klasserommet derimot, så var situasjon som beskrevet for inkluderingskultur. Det ble ikke jobbet med å få til et sosialt fellesskap utenom selve undervisningen i noen av de tre gruppene.

Utenfor klasserommet måtte altså elevene i de tre gruppene «klare seg selv». For «CP-gruppa», som har assistent hos seg hele tiden, så jeg ingen aktiviteter eller initiativ fra assistentene for å skape sosial inkludering i friminuttene.

Når det gjelder hvordan majoritets elevene håndterte det å gå på samme skole som elevene i de tre gruppene, observert jeg ingen tegn til dårlige holdninger, men heller ingen sosial interaksjon mellom hørende og døve/hørselshemmede. Ifølge lærerne som underviste på «døvesamlingsgruppa» var det noe kontakt mellom hørende med tegnspråkkompetanse og døve elever. Det er på Skole 1 mange hørende som velger tegnspråk som valgfag. Uansett var det stor variasjon i hvor sosial den enkelte elev er, ifølge de samme lærerne. Også på «to-døvegruppa» på Samarbeidsskole A taklet majoritets elevene det greit, men det syntes at de ikke kunne tegnspråk.

5.1.3 Faglig inkludering

Når det gjelder hva slags metoder lærerne/spesialpedagogene brukte for inkludering i selve opplæringen så var det tydelig i alle tre gruppene at det var noen fellestrekk. Visuelle forsterkning ble benyttet, men ikke mikrofoner, annet enn for «CP-gruppa». Assistentene hjalp til praktisk. Lærerne brukte generelt et enkelt og tydelig språk så det skulle være lett å forstå. Det var jevnt over mye visuelt, med mye power point presentasjoner slik at elevene så hva som ble sagt i timen. Generelt var målet for «CP-gruppa» at de skulle bli mest mulig selvhjulpne og kunne komme i tilrettelagt arbeid. I økten jeg observert, som handlet om brannvern, inkludert hvordan elevene selv skulle agere i tilfelle brann, var elevene deltakende og aktive. I «døvesamlingsgruppa» presenterte elevene selv med power point samt filmfremvisning. Elevene i alle gruppene ble aktivt invitert til å være med i den faglige samtalen. I alle de tre gruppene var elevene med og svarte og bidro faglig.

Spesielt for «døvesamlingsgruppa» observert jeg at elevene som presenterte fikk mange spørsmål fra medelever under presentasjonen. Elevene skulle presentere hvert sitt land.

Situasjonen for hørselshemmede i landet var et av temaene i presentasjonene, så lærestoffet ble naturlig interessant (tilpasset) for elevene.

Generelt i alle tre gruppene observerte jeg at elevene stilte spørsmål til læreren og svarte på spørsmål fra lærerne. Tolkens bidrag ble viktige i både «døvesamlingsgruppa» og «to-døvegruppa». Jeg satt igjen med et inntrykk av at lærerne syntes å være bevisste på signaler fra elevene. De tilpasset undervisningen med mye visuelt og faglig dialog.

5.2 Observasjonsoppsummering Skole 2

På Skole 2 går elever, fra 2-7 klasse, med sosiale og emosjonelle vansker. Skolen har et opplegg med korttidsopphold med 8 ukers varighet hvor elevene kartlegges, forstås og får tilrettelagt undervisning, slik at de kan motiveres til å gjennomføre opplæringsløpet. Skolen har også 8 langtidsplasser for elever som vurderes vanskelig å tilbakeføre til sin nærscole. Elevene på korttidsopphold får et fortettet skoletilbud, der undervisningen er i små grupper. Oppgaven til skolen er å snu en begynnende uheldig utvikling. Det foretas en helhetlig vurdering av hvilke tiltak som bør settes i verk. Dette er utgangspunkt for dialogen med, og tilbakeføringen til, elevenes nærscole.

Jeg observerte 4 elever i en klasse, som var der på et 8-ukers opphold, og ellers mange andre elever i friminuttene.

5.2.1 Inkluderingskultur

Lærerne snakket med elevene hele tiden og var spesielt opptatt av relasjonen med enkelteleven via lek. Dette ble observert hver dag.

Spesialpedagogene/lærerne/voksne hadde et møte klokka 8.00 hver dag, hvor de samsnakket/avklarte hva som skulle skje for dagen. I tillegg observerte jeg at det var samarbeid mellom de ansatte med forskjellige fagområder på skolen.

Det var mye lek og uteaktivitet, noe som var et viktig element i inkluderingskulturen på skolen. Lek som «har'n» og vink, og andre aktiviteter som fotball. Det syntes åpenbart at det var aktiviteter for alle, og at dette bidro til positivt sosialt samspill og at alle inkluderte hverandre i aktivitet. Lærerne var aktivt med elevene også i friminuttene.

5.2.2 Sosial inkludering

Som nevnt under pkt 5.2.1 inkluderte elevene hverandre sosialt, noe som var mest synlig i friminuttene. Det syntes åpenbart som at elevene hadde mye til felles. Elevene kommuniserte mye med hverandre via felles lek. Eksempelvis ble det under fotballspillingen aktivt kommunisert innad i laget.

Det var mye lek ved klatrestativet, samt de nevnte aktivitetene. Denne leken sammen var åpenbart noe alle barna satt pris på. Jeg observerte ingen som var «utenfor» dette lekefellesskapet.

I tillegg til å snakke mye med elevene i friminuttene så var også lærerne med på aktiviteter og lek. Alle elevene på skolen var ute samtidig, og man fikk et inntrykk av at det totalt sett var en sammensveiset gruppe. Lærerne etterlot et inntrykk av at de forstod og anerkjente elevene.

Flere av de ansatte på skolen hadde poengtert at jeg måtte være forberedt på at elever ville vise utagere adferd mot meg. Det opplevde jeg ikke. En episode å trekke frem var at i et friminutt spurte 4 elever meg om min dårlige hørsel. De var veldig interessert i dette og lurte på hvor dårlig jeg hørte og om høreapparat kunne virket for meg. De spurte blant annet også om jeg kunne lære dem hvordan man leser på munnen. De viste veldig interesse for mitt hørselstap. Jeg fikk et inntrykk av at de tenkte at vi var litt på lag, kanskje på grunn av at vi har våre utfordringer i hverdagen. Jeg sitter igjen med et generelt inntrykk av at de satte pris på å være sammen sosialt med andre barn som har liknende utfordringer som dem selv.

Naturlig nok kunne ikke samspill mellom majoritets elever og denne elevgruppen observeres siden skolen er lokalisert adskilt fra andre skoler.

5.2.3 Faglig inkludering

Lengden på læringsøktene var korte (15 min) siden elevene skulle holde konsentrasjonen oppe. Lærerne/spesialpedagogene hjalp elevene med skoleoppgaver og forsøkte åpenbart å motivere elevene til å gjøre oppgaver og delta i opplæringen. Det ble oppfordret til å jobbe mye individuelt. At elevene skulle prøve å løse oppgavene selv var åpenbart en målsetning.

Det var store nivåforskjeller fordi elevene i gruppen hadde forskjellige alder. To av elevene var fra 2 klasse og to av elevene fra 5 klasse. På tross av den store aldersforskjellen hadde elevene i gruppen de samme faglige oppgaver i undervisningen. For de eldste syntes oppgavene enkle.

Spesialpedagogen tilpasset seg elevenes tempo i undervisningen. Lærerne var svært tålmodige med elevene. Bevissthetsnivået til pedagogene var åpenbart høyt og de hørte alltid på elevenes interesser.

5.3 Observasjonsoppsummering Skole 3

Skole 3 er en barne- og ungdomsskole for barn og unge med spesielle behov og store sammensatte lærevansker. Skolen ligger i Småby 1, vegg i vegg med en ordinær barneskole. Skole 3 yter også veiledningstjenester for barnehager og skoler, og har spesialpedagogisk kompetanse. Opplæringstilbudet følger ordinær lærerplan. Alle elevene har IOP i alle fag.

Jeg observerte en ungdomsskoleavdeling med to grupper. Det var totalt ti elever, men en elev segregerte seg selv, og en annen var lite sammen med gruppen, og ble ikke observert. Her var det forskjellige sammensatte vansker/funksjonsnedsettelse i elevgruppene. De fleste elevene hadde psykisk utviklingshemming i tillegg til andre vansker som for eksempel autisme.

5.3.1 Inkluderingskultur

Det var et hovedinntrykk at de ansatte også på Skole 3 opptrådte på en etisk og menneskelig måte overfor elevene, på den måten at spesialpedagogene snakket mye med elevene og var en del av elevenes verden.

Ansatte, spesialpedagoger og vernepleiere snakket med hverandre uformelt på starten av dagen, før elevene kom, om hvordan ting skulle gjøres og hva som skulle til for å jobbe med den enkelte elev.

I de to elevgruppene ble det spilt en del dataspill online i friminuttene, hvor de spilte med andre. I tillegg ble det hver dag arrangert en tur i nærområdet. Der fikk jeg et generelt inntrykk av at «alle snakket med alle». Det var også andre typer spill, som for eksempel kortspill som uno og vriompeis. Jeg observerte en elev i den ene elevgruppen som valgte å segregere seg selv. Eleven var psykisk utviklingshemmet, og hadde store vansker med å interagere med de andre elevene. Eleven var med på Teams, og på den måten ble eleven til en viss grad inkludert sammen med de andre på avdelingen.

En episode som kan gi en indikasjon på inkluderingskultur, i hvert fall hos en av de ansatte ved skolen, var da en elev kom til meg og grep meg rundt låret og holdt fast. En assistent prøvde å dra eleven bort. Jeg tenkte det var bare hyggelig å hilse, og at denne eleven antakelig også ville hilse. Jeg sa til assistenten at «det går bra, det er bare hyggelig». Så hilste eleven og

jeg og smilte til hverandre. Assistenten var tilsynelatende brydd over hvordan eleven opptrådte overfor meg.

5.3.2 Sosial inkludering

Observasjonen viste åpenbart at elevene inkluderte hverandre sosialt i klasserommet, hvor de for det meste oppholdt seg i også i friminuttene. Den ene elevgruppen observerte jeg mer sporadisk fordi den fra tid til annen kom innom klasserommet. Det synes å fungere «fritt», og det virket inkluderende for disse gruppene. Mange av elevene hadde felles at de var interessert i spill. Elevene i gruppene inkluderte hverandre rundt dette. Mye av kommunikasjonen for de av elevene som spilte dataspill, foregikk digitalt. De snakket også med hverandre. De syntes åpenbart å være trygge på hverandre siden de kommuniserte mye med hverandre. Inntrykket var at miljøet virket trygt for elevene. Da jeg observerte den ene eleven som segregerte seg selv, så jeg lærerne brukte tid på at eleven skulle venne seg til, og få selvtillit nok, til å være med de andre.

Ut ifra hva jeg så utenfor klasserommet inkluderte de hverandre sosialt innenfor gruppene. Mange av de var glad i å spille og da ble det mye snakk om spill. Siden elevene var mest i klasserommene også i friminuttene var de ikke mye ute. De tilsatte ved skolen forsøkte ofte å få den «selvsegregerte» eleven med på for eksempel uno spill sammen med de andre elevene. En gang var denne eleven sammen med de andre og spilte uno.

Jeg observerte at spesialpedagogene snakket med alle og fikk elevene til å snakke sammen blant annet om spill. Det ble et felleskap rundt denne aktiviteten og temaet. På slutten av dagen var det som nevnt tur, og da var hele avdelingen med, unntatt eleven som segregerte seg selv. Elevene virket å like turene og det sosiale rundt dette.

Det var ikke noe kontakt eller felles aktiviteter med barneskolen vegg i vegg.

5.3.3 Faglig inkludering

Det ble benyttet mye tavle og visuelle hjelpemidler i undervisningen. Dette var med på å forsterke temaet for elevene, og bidro til å inkludere alle. I norsk var det lesing og skriving med digital fremvisning. Det ble for eksempel arbeidet med å skrive setninger om hva man gjør i de forskjellige årstidene. Her ble det brukt en applikasjon hvor det fremkom bilder basert på det som ble skrevet. Det gjorde at elevene i større grad forstod temaet og teksten

som det ble jobbet med. Hos den ene «selv-segregerte» eleven ble Teams benyttet for at eleven skulle kunne bli inkludert i det faglige fellesskapet.

Lærestoffet var generelt lett. Jeg observerte at den ene gruppe fikk litt vanskeligere oppgaver enn den andre. I den «sterkeste» gruppen virket det som at det var noen som kunne relativt mye. Inntrykket for disse elevene var at oppgavene fortsatt var for lette, på tross av at de allerede fikk vanskeligere oppgaver enn den andre gruppen. Generelt hadde elevene store vansker, men også noen sterke sider. Nivåforskjellene mellom gruppene var store, men også innad i den sterkeste gruppen var det nivåforskjeller som tilsynelatende skapte utfordringer.

Den «selv-segregerte» eleven deltok veldig aktivt i en musikktime hvor de hadde «garasjeband». Her opplevde denne eleven åpenbart mer faglig inkludering enn det jeg kunne se i de andre timene, på tross av at dette også foregikk på Teams.

Generelt var inntrykket at Spesialpedagogene snakket med elevene hele tiden og medvirket i deres opplæring. Elevene gjorde også oppgaver selv. Elevene var aktive når lærerne inviterte dem til diskusjon. En av timene handlet om rasisme. Dette var en økt med stor grad av engasjement, hvor det åpenbart var høy grad av faglig inkludering.

5.4 Intervju oppsummering

5.4.1. Skole 1

Elevsyn, inkluderingskultur

Elevsynet til skolen bygger på tre elementer: Et læringsmiljø hvor alle skal jobbe og skape gode relasjoner, opplevelse av anerkjennelse og å bli sett. Alle skal få faglige utfordringer og oppleve mestring. Det tredje handler om gjennomføring, hvor alle skal tilhøre en gruppe og gjennomføre opplæringsløpet.

Spesialpedagogisk visjon, inkluderingskultur

Skolen er opptatt av tilpasset opplæring. De følger vedtatte prosedyrer for avklaring av spesialundervisning for elever. Ønsket er å ha minst mulig spesialundervisning og heller tilpasse den ordinære undervisningen. Skole 1 prøver eleven først, så blir han/hun utfordret på den ordinære opplæringen. Hvis han/hun ikke klarer det, så får man IOP og går over til spesialundervisning.

Fremtidsutsikter, sosial og faglig inkludering

Skolen oppgir at de lykkes best med elever som har et læringsprogram eller praksisprogram på slutten. Bygg og anleggsbransjen vegrer seg for å ta imot ungdommer med store utfordringer. For salg, service og reiseliv får man vanligvis praksis ved å jobbe på lager eller i butikk. For de som går i spesialklasser eller på arbeidslivstrening er praksis en del av opplæringen.

Verdier i opplæringen, inkluderingskultur

Inkludering er en av verdiene på skolen. At Skole 1 skal være en inkluderende skole er en av 5 verdier. Alle skal tilhøre en gruppe. Det er et viktig prinsipp i inkluderingen. Historisk sett, har mye undervisning skjedd en til en, noe som ikke er ønskelig. Skole 1 har arrangementer som gjelder for alle elever, åpen skole og turer på høsten. De oppgir at de gjør mye sammen i klassen og tror klassefelloskapet og inkludering i klassen er sterkt. Inkludering nevnes som viktig ut fra flere perspektiver, blant annet at det er mange nasjonaliteter ved skolen og dermed en andel minoritetsungdom.

Aktiviteter, sosial og faglig inkludering

Tolker blir brukt i undervisningen. De tolker også på prosjektarbeid, gruppearbeid og på turer. På kino og sosialt utenom får elevene også tilbud om å bruke tolk. Det pekes på at tolkene er opptatt av å være naturlig del av klassemiljøet, noe de ifølge skoleledelsen ofte lykkes med. Hvis tolkene blir inkludert, blir det lettere for de døve å bli inkludert.

Tolkenes relasjonsskapende evner, sosial inkludering,

Tolkenes relasjonskompetanse pekes på som viktig. Det fastslås at tolkene er gode til å vite hvordan man skal bygge et forhold, og at denne yrkesgruppen er mer sammen med elevene enn lærerne. Mange kommer og snakker til tolkene først, også hørende elever, fordi de er en del av klassemiljøet.

Utfordringer i skolehverdagen, sosial og faglig inkludering

Hørselsutfordringer er energitappende noe som gjør at gruppen bli mer slitne enn andre elever. Å avlese tegn krever konsentrasjon, og mye energi. Dermed er det et behov for å ha pause etter å ha avlest en tolk kanskje i flere timer på rad. Tolken trenger også pause. De elevene som er helt døve og er avhengig av stemmetolk kan ofte falle ut i friminutt.

Fritidsaktiviteter, sosial inkludering

Det finnes et idrettslag for døve i distriktet, men det er ikke automatikk i melde seg inn der. Det finnes en ungdomsklubb for døve.

Organisering, kulturell inkludering

Noen generelle grep som er gjort selv om ordinær timeplan følges. Elevene har tegnspråk og dermed fritak fra andre fremmedspråk. De har egne læreplaner i norsk og engelsk hvor man har tatt bort det som går på lytting. Flere hørselshemmede velger å ta Vg1 over 2 år. Det gir reduserte dager, nettopp fordi det er så energikrevende. Elevgruppen ved skolen som er hørselshemmede eller døve er såpass få at de går i ordinære klasser med hørende elever. Tanken i utgangspunktet, med Skole 1 som knutepunktskole, skulle være at hørselshemmede elever var ett sted. Men denne praksisen endret seg.

Utbytte, faglig inkludering

Resultatene viser at elevene klarer å fullføre. De har tolk som oversetter begge veier. Det er tolken som er forskjellen på undervisningen for døve.

Inkluderende tilpasset opplæring, faglig inkludering

Helt ordinært. Noen elever kan få tilbud om en til en (her svarer de mer generelt om elever på hva som tilbys til elever med spesielle behov).

Tiltak, faglig inkludering

Det er tolkene som bidrar mest til faglig inkludering. Tolken forsterker det faglige innholdet ved for eksempel å dra på oppdagelsesreise i byen, museer og byvandring. Det er 19 - 20 tolker totalt i knutepunkttilbudet (Skole 1 med samarbeidende skoler)

Viktigheten av tolk, sosial/faglig/kulturell inkludering

For de døve er det å ha tolk en naturlig del av det å være hørselshemmet. Noen elever synes det er flaut i en tidlig fase på skolen, men de fleste finner sin identitet som hørselshemmet i løpet av VGS. Ifølge skoleledelsen takler ungdommene det lett og greit at den døve har med seg tolk. Første uka, så titter alle på tolken, men så slutter man med det. Det jobbes med at alle skal bruke mikrofon og å få lyden inn på teleslynge. Ledelsen tror at hørende ungdommer synes det er spennende å være en del av et tegnspråklig klasserom, og har lyst til å lære seg nye tegn.

Utfordringer, faglig inkludering

Engelsk er en stor utfordring faglig sett. Skolen har ikke funnet en god løsning innenfor det faget. Det er et annet språk og det er basert på lyd.

Utfordringer, sosial inkludering

Knutepunktskoleleder uttaler: *«Det er en utfordring å få til integrering sosialt. I friminuttene, hvis man ikke klarer kommunikasjon en til en, så kan man bli litt alene eller at man er sammen med andre døve/hørselshemmede.»*

Tiltak, sosial inkludering

På Samarbeidsskole A har de et tilbud etter skolen for alle skolens elever med gratis mat og aktiviteter hvor de døve kan ha med tolk. Det er også teaterforestillinger. Det blir dermed mye bruk av tolk. Selv om tolker har fri i friminuttene kan de benyttes etter timen dersom døve har behov for å gjøre avklaringer med læreren.

Andre aktiviteter er åpen skole og spillturneringer/E-sport. Der har døve/hørselshemmede adgang som alle andre elever til å se på eller å være med. Men ledelsen kjenner ikke detaljer om hva slags tilbud de andre knutepunktskolene har. På spørsmål om det er voksne, utover tolk, som er med på å passe på om det blir inkludering på slike arrangementer var svaret nei. Det var ingen spesialtiltak.

Kontakten mellom hørende og døve, Sosial/faglig/kulturell inkludering

Det er separate grupper mellom hørende og døve/hørselshemmede, men at det er avhengig av hørselstapet. Tunghørte glir lettere inn i klassemiljøet, og det sosiale miljøet enn de som er helt døve. Hvis man klarer seg selv, så påvirker jo det deg på en annen måte enn om man alltid må ha med tolk.

Skolens styrker, sosial/faglig/kulturell inkludering

Å møte elevene der de er, spesialundervisning og å følge opp de elevene som sliter. De oppgir at de jobber mye for å heve miljøet. Skole 1 får tilført mange elever som har utfordringer, ikke bare hørsel.

Forbedringspotensial, sosial/faglig/kulturell inkludering

Ut fra knutepunktskolens perspektiv hadde de likt å samle alle på en skole. Med alle døve/hørselshemmede på en plass kunne skolen bygget et større tegnspråklig miljø. Det blir

ikke noe miljø av å ha elever spredd på mange skoler. Skole 1 kunne laget flere tilbud hvis man samlet alle på ett sted.

På oppfølgingsspørsmål om dette sa de at dette handlet om språkpolitikken. Elevene har ofte fått CI når de er nyfødte/unge. I gamle dager ble alle sendt på døveskole. I dag vokser man opp sammen med hørende og det er det som er den nye normalen. Dermed er det liten grunn til å velge noe annet på VGS. Ungdommene vil ha valgfrihet. De har lyst til å gå på skolen der hvor klassekameratene går. Vanlig skole gir mange muligheter for å velge retning og det står egentlig høyere enn å få tilgang til et tegnspråklig miljø som de ikke er vant til fra før.

På spørsmål om det ville ha vært bedre om alle døve/hørselshemmede gikk på Skole 1, og om skolen kunne bidratt til bedre inkludering da, var svaret at det i hvert fall hadde bidratt til et tegnspråklig miljø som ble en større del av skolen. De hadde blitt mer synlige. Man kunne hatt egne grupper for tegnspråklige elever. Kanskje skolen kunne ordne noen sosiale aktiviteter som tok utgangspunkt i det tegnspråklige som de hørende elevene også kunne delta på som en motsatt inkludering. Jo flere elever man har, jo flere muligheter har man.

5.4.2 Skole 2

Elevsyn, inkluderingskultur

Skolen støtter seg til utdanningsetatens definisjoner. De har jobbet med standarder knyttet til elevsyn. De var opptatt av at relasjoner er en forutsetning for å mestre læring. De utarbeidede standardene er knyttet til hvordan lærere skal opptre overfor elever. Hustavlen skal minne læreren på de bakenforliggende problemene til elevene. De har et slagord «barn gjør så godt de kan».

Spesialpedagogisk tankegang, inkluderingskultur

De har fokus på den traumesensitive tankegangen. Det er behov for flere kompetanseområder ved skolen, som for eksempel kunnskap om forskjellige nevrologiske tilstander og utviklingspsykologi, i tillegg til generell kompetanse som pedagogikk og god klasseledelse.

Elevenes utfordringer, inkluderingskultur

Barna på skolen strever generelt med tre ting. Samspill med andre barn, samspill med voksne og å regulere egne følelser. Det viktigste at de i liten grad evner å regulere følelsene sine. Dette kan gi seg utslag i truende adferd, utagerende adferd og at man unndrar seg ved skolevegring. Dette kan ha mange forskjellige årsaker. Det kan være opplevelser i

barndommen. Det kan være flyktninger med dramatiske historier. Familien kan ha hatt store belastninger, omsorgssvikt, overgrep og rus. De kan ha kjente eller ukjente nevrologiske tilstander. Diagnoser kan være ADHD, autisme og tourettes syndrom og opposisjonell adferdsforstyrrelse. Andre diagnoser er sekkebetegnelsen utviklingsforstyrrelse og reaktiv tilknytningsforstyrrelse som gjerne knyttes til omsorgssvikt. Med slike diagnoser har man store problemer med å forholde seg til omgivelsene. De krever mye av de som er rundt seg. Man kan i tillegg ha spesifikke lærevansker og/eller språkvansker. Skolen har en utredningsansvarlig som foretar tester og analyser. Hvis man bare har en vanske, så søker man ikke inn til skolen. Ordinære skoler håndterer selv enkelt-vansker som for eksempel ADHD. Nærskolen får problemer når det blir flere sammensatte vansker. Skole 2 konstaterer også at det er mye bra adferds regulering i å lage et godt faglig tilpasset opplegg. De vokser veldig når de har en god vanlig læringsøkt.

Mange barn kommer til skolen med en mørk sky over hodet. Da er det vanskelig å konsentrere seg om læring.

Tilbudet i seg selv, inkluderingskultur

Skole 2 ligger langt fra Storby A, og er en spesialskole med få elever. De er på tross av dette faktisk opptatt av at elevene skal føle seg som del av et «vi». Det er større rom og aksept for annerledeshet i samfunnet nå enn før. Elevene kan likevel sette hva vi tåler i felleskapet på prøve. De kan bryte grensene for sosial samhandling i stor grad. På den vanlige skolen, er det ofte stor grad av avmakt både for lærere og medelever. Undervisningen foregår ofte 1 til 1. Man søker derfor inn til Skole 2 for langtidsopphold eller korttidsopphold. Skolene tenker ofte at dette klarer de ikke de selv. De kan tenke at det ofte er behov for barnepsykiatri og at barnevernet må inn. Skolene har egentlig lyst til å klare det, men makter ikke. Ledelsen konstaterer at det er mer kontroversielt med en spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker enn for eksempel enkelte andre vansker. Det er kontroversielt på grunn av at traumene er påført dem av andre, og så er samfunnets respons at vi tar dem ut av felleskapet. Det er ett av mange paradokser ifølge rektor. Skolen nevner også at forskning viser at man har best av å være sammen med prososiale og bli stilt vanlige krav til. Skolen har ekstra fokus på korttidstilbudet, men har som nevnt også 8 langtidsplasser.

Vertikalt samarbeid, inkluderingskultur

Under elevenes 8 ukers korttidsopphold utredes eleven og skolen samarbeider med barnevern, BUP og skole for å finne ut av grunnlaget på hvorfor eleven fungerer som den gjør. Målet er å

finne den beste hypotesen på problemet og hvilke tiltak som man tror vil fungere. Hovedmålet er inkludering og at elevene skal ha en vei inn i fellesskapet. Fra dag 1, er det tilbakeføringen som står i fokus. De har også tilbakeført elever til vanlig skole som har vært på langtidsplass. De som søkes til fast plass har et omfattende og sammensatt vanskebilde. Elever som har mindre problemer med det faglige klarer man ofte å tilbakeføre til vanlig skole. Det har hendt at det har vært vanskelig å få til endring hos personalet på den skolen eleven går. Man har da i noen tilfeller anbefalt foreldrene å skifte til en annen skole.

Organisering, inkluderingskultur

Utfordringen er å differensiere i forhold til hver enkelt elev sitt behov siden noen skal ha spesialundervisning i alle fag, andre i noen fag, mens noen skal følge alle kompetansemålene. Skole 2 har fokus på å være mest mulig skole på tross av at det er mange andre ting som skjer, som for eksempel at man er med i et program fra BUP eller at man venter på fosterhjem. Det er unikt å tilby skole og opplevelsen av mestring, og dermed kunne bidra til at elevene får bedre liv. Det har vært et problem tidligere for spesialskoler, at man har hatt mye alternativ undervisning.

Tilrettelegging, faglig inkludering

Skolen har vanlig fag og timefordeling og læreplaner som alle andre skoler. Alle skal ha spesialundervisning enten med vekt på organisering eller med faglige justeringer. De har mulighet til å tilby bred tilrettelegging.

Tiltak i opplæringen, faglig inkludering.

En fast struktur på dagen er sentral. Det er viktig at alle lærerne har full kontroll på hva som skal skje til enhver tid. Det hjelper med rutiner og forutsigbarhet for disse elevene. De er mye ute og leker og mange profitterer mye på det. Det hjelper på sosial inkludering. Gode opplevelser sammen skaper trygghet. Dermed er de mer innstilt på opplæring og undervisning når de kommer til klasserommet. Selv om leken er veldig god, så avsluttes pausen som planlagt tidsmessig.

De har korte faglige økter fordi mange har problemer med konsentrasjonen. Det står ofte i sakkyndig vurdering at øktene bør være korte. Lengre økter er vanskelig gitt adferdsvanskene de har. Det er individuelle forskjeller, som de forsøker å ta hensyn til for eksempel ved bruk av grupperom. Det er bedre å stoppe økten når økten fortsatt er god enn å vente til man får negativ adferd. De jobber med å øke øktene slik at elevene skal komme tilbake til vanlig skole

med vanlige økter. Det kan være vanskelig for både elever og lærere og stoppe når det er hyggelig.

Medvirkning, faglig inkludering

Skolen jobber med kommunikasjonsteknikker og elevsamtaler. Det kommer ofte bekymringsfulle utsagn fra elever, og det er viktig å kunne håndtere det best mulig. De har en jobb å gjøre med elevmedvirkning, for det er også en del av inkludering. De er gode på å sørge for at elevene blir akseptert og at de opplever en trygghet ved å være på skolen. De prøver å gjøre elevråd til noe som er viktig. Skolen har laget en trivselsundersøkelse, og elevene har vært med å lage/godkjenne spørsmålene. De oppgir å være gode på å ha samtaler med elevene, men at de bør bli bedre på å få med det faglige i samtalen. Det er en utfordring å få til medvirkning i det faglige.

Fremtidsutsikter, sosial/faglig/kulturell inkludering

Det er vanskelig å svare på. Den største utfordringen er at elevene på en eller annen måte får kvalifisert seg for arbeidslivet. Det er vanskelig å svare på hva slags typer jobber de kan få. Alle som går på faste plasser her inntil 7. trinn fortsetter på spesialscole.

Deltakelse, sosial/faglig/kulturell inkludering

Rektor uttaler: «*Mange som kommer hit har jobbet veldig mye 1 til 1. Vi jobber mye med å få elevene til å jobbe i det minste i en liten gruppe. Vi jobber mye med at elevene skal klare å være i felleskapet.*» Elevene bør klare etter hvert å være i gruppe på minst 3-4 elever. De får ofte raskt til at elevene klarer å jobbe i gruppe med 2-3 elever. Elevene tåler lite av hverandre selv om de strever med det samme. De er lett krenkbare. Ideelt sett skulle det være plass til alle i felleskapet. Men for en del elever, så kan det og forholde seg til en skolegård med 300 elever bli for mye. Det er et forsvar for spesialscoler med mye mindre forhold.

Skolens styrker, sosial/faglig/kulturell inkludering

De er gode på relasjoner og skape trygghet for elevene i tillegg til systematikk. De jobber planmessig og er gode på hele prosessen fra en elev ankommer, og hele utredningsfasen, som ender i tiltak for den enkelte elev. De er opptatt av å følge opp progresjonen for den enkelte elev. Systematikken rundt alt dette er en styrke.

Forbedringspotensial, sosial/faglig/kulturell inkludering

Skole 2 vil være mer ute i skolene (elevenes ordinære nærskoler) med deltakende observasjon. Skolene ønsker konkrete tilbakemeldinger. Elevens ordinære skole er spørrende på hva som skal til for å snu en krevende situasjon. Generelt hvis skolene skal håndtere denne elevgruppen, så er forslaget å inkludere flere yrkesgrupper på skolen, for eksempel psykologer og sosionomer. Dette sikrer imidlertid ikke at det jobbes bra tverrfaglig på skolen. Rektor uttaler: «*Det er store forskjeller i holdninger blant lærere, og for de lærerne som er positiv innstilt til å gjøre endringer for å møte behovene for vår elevgruppe, så blir resultatet mye bedre enn der hvor holdningene er en annen.*»

5.4.3 Skole 3

Elevsyn, inkluderingskultur

De har ikke et uttalt elevsyn, men en visjon på hvordan de ønsker å jobbe. Visjonen er «rom for alle og blikk for den enkelte». I tillegg er det respekt og anerkjennelse, deltakelse og mestring, tilhørighet og trygghet. Elevsynet er basert på dette.

Skolens visjon, inkluderingskultur

Skole 3 har ikke noe spesielt menneskesyn eller etisk plattform, men tar utgangspunkt i den enkeltes elevs behov. Et felles syn er at de skal tenke læring og ikke behandling. Å tenke oppbevaring er en felle, siden det er lett å tenke at for enkelte elever ikke er noe håp. Tankegangen er jo at de skal strekke den enkelte lengst mulig og at det er opplæring som er i fokus.

Forsterkningssystemer i opplæringen, faglig inkludering

En viktig metode er ASK (alternativ supplerende kommunikasjon). De bruker også tegnøkonomi. I tillegg brukes forsterkningssystemer. Dagsplaner, bilder og piktogrammer. Men alle pedagoger jobber ikke likt. Det avhenger av hva de har lært på lærerskolen og hva de har av erfaring. På en gruppe elever, så har man mange profesjoner som lærere, vernepleiere og fagarbeidere. De spiller på hverandre, så tankegangen er ikke ensartet.

Felleskap, sosial/faglig/kulturell inkludering

De ønsker at den enkelte skal oppleve en tilhørighet i felleskapet, en type likeverd, en felles opplæring og samarbeid i gruppa.

På oppfølgingsspørsmål om hvordan Skole 3 forsøker å få den enkelte til å bli inkludert i klassefelleskapet når noen ikke vil bli inkludert, svarte de at det er individuelt fra elev til elev og fra gruppe til gruppe. Lærerne forsøker med små skritt å få elevene til å oppleve at det er fint å være i gruppa. En utfordring med elevgruppa er at den enkelte ikke selv kjenner det behovet. Eleven kan tenke at «jeg har lyst til å være for meg selv». Da er det skolens oppgave å synliggjøre at det er fint å være en del av felleskapet. Det er ikke en direkte sammenheng å være i fellesskapet og være inkludert. Du kan være i en gruppe, men likevel være ekskludert. Å jobbe med den enkelte og de andre i felleskapet, for at det skal bli et felleskap, er noe de sier de jobber med. Forskjellige forsterkersystemer benyttes, for eksempel «Nå har du vært så flink til å jobbe med andre i 5 minutter, så nå kan du få lov til å spille puslespill.» Så kan man øke tiden til 10 minutter, så 15 minutter osv.

Samarbeid med andre, vertikal inkludering

Det er ikke vanlig med samarbeid med andre ordinære skoler for å jobbe med inkludering, siden elevene har så store og sammensatte lærevansker. Skolen ønsker mer at elevene skal bli en del av felleskapet på Skole 3. Elevene er på Skole 3 helt til de begynner på videregående skole. Det jobbes imidlertid med at elevene skal bli deltakende i samfunnet, eksempelvis at de skal kunne ta bussen. Skolen oppgir imidlertid også at slike aktiviteter gjøres i liten utstrekning. Skolen er mest opptatt av det som skjer på Skole 3.

Det er et begrenset samarbeid på ledernivå med en annen spesialskole i Småby 2. Det begrenser seg til eksempelvis hvilke elever som passer der og hvilke elever som passer hos Skole 3. Det samarbeides med andre skoler i forbindelse med overgang, for eksempel til videregående skole for å få en best mulig overgang for eleven.

Elevutfordringer, sosial, faglig/kulturell inkludering

Det er 50 elever, fra de mest alvorlige multifunksjonshemmede, til elevgruppen som jeg har observert, hvor man kan tenke seg at elevene etter hvert kan evne å få en jobb.

Det er vanskelig å sammenfatte hva slags utfordringer elevgruppen har samlet sett siden det er store individuelle forskjeller. Å finne sin plass, bidra, og nyttiggjøre seg felleskapet er viktige utfordringer. På gruppenivå er elevene ofte sentrert mot seg selv.

Skolen har enkelte elever på ungdomskolen som har veldig glede av fellesskapet, andre ikke.

Organisering, inkluderingskultur

Skolehverdagen organiseres strukturert, forutsigbart og med tydelige rammer. De bygger på samme rutiner, som for eksempel morgensamling. Forutsigbarhet er et viktig stikkord.

Øktene er relativt korte fordi mange elever ikke klarer å ha lengre økter. Elevene har behov for pause for å kunne være konsentrert frem til neste økt. Noen elever kunne hatt lengre økter. Det er et utviklingspunkt for Skole 3 å ha perioder med lengre økter og kortere pauser.

Metoder, faglig inkludering

Faste rutiner, for eksempel for morgensamlinger, er sentralt. Der er elevene med og deltakende og der er de aktive i læringen. Der det fungerer, har de gruppeundervisning med samtaler og dialog. Elevene kan for eksempel samarbeide om et produkt. Men noen elever er mer alene. Andre elever blir mer tatt med i læringsfellesskapet. Det jobbes for å få flest mulig med i læringsfellesskapet. Noen er veldig sterkt autistiske og da blir det mer individuell tilnærming, hvor de er med på samlinger, men det er vanskeligere å få til inkludering.

Det er høy medarbeidertetthet, noe som bidrar til den enkelte. Det hadde vært vanskelig dersom alle elevene skulle sitte alene og følge med på en lærer.

På spørsmål om digitale midler kan være med å få elevene som segregerer seg selv med i fellesskapet senere, er svaret at det kanskje kan være et steg på veien for en del av elevene. Med Teams tenker man jo mest faglig læring, men kanskje man kan tenke at det kan bli inkludering ved at man får deltatt.

Praktiske tilnærminger, sosial/faglig inkludering

En praktisk tilnærming til faget er viktig, fordi det er det elevene har mest nytte av. Det vil si å gjøre ting og bruke kroppen sin. Det skal være læring gjennom å gjøre, for eksempel ute på lekeplassen hvor barnet lærer mens det leker. Da kan elevene holde på over mye lengre tid uten å miste konsentrasjonen. Rektoren oppgir imidlertid at det er for lite av slike aktiviteter. Elevene sitter mye inne.

Inkluderende tilpasset opplæring, faglig inkludering

Alt tar utgangspunkt i IOP. Selv om man er i et læringsfellesskap, så har man individuelle mål.

Utfordringer, faglig inkludering

Det er store forskjeller i elevenes ståsted, dermed kan det være vanskelig å fange opp hva den enkelte elev mestrer. Noen elever har for eksempel ikke noe språk. Man må være forsiktig med å utfordre slik at det ikke går over grensen, men elevene skal jo utfordres.

Ulike læreforutsetninger, sosial/faglig inkludering

Rektor oppgir at det nok er store forskjeller på hvordan elevene selv opplever sosial og kulturell inkludering. Elevene har forskjellige behov. Men lærerne jobber jo hele tiden med at den enkelte skal være inkludert. Det er vanskelig å vite om eleven opplever selv å bli inkludert.

Fremtidsutsikter, Sosial/faglig/kulturell inkludering

Denne elevgruppa trenger hjelp og det vil de nok gjøre resten av livet. Jo mer de klarer å gjøre elevene selvhjulpne, jo bedre er det for eleven. De kan prøve å utfordre elevene til å stå i situasjoner hvor de blir utfordret.

Flertallet av elevene kommer ikke i jobb, men enkelte kan ha en type assistent jobb for eksempel i produksjon med gjentakende arbeid. Mange begynner på videregående og etter videregående begynner de på et dagsenter hvor de er med på forskjellige typer aktiviteter. Noen begynner i vekstbedrifter som er spesielt tilpasset denne gruppen. Skole 3 bør jobbe mer med å få flere til å kunne være i en tilrettelagt bedrift, siden det vil være mer meningsfylt for den enkelte å være i en jobb.

Metoder, sosial inkludering

Det kan handle om å være i felleskapet, og bli spurt om ting. Skolen forsøker å få elevene til å delta og vente på tur. Dette jobbes det med i et felleskap. Elevene er på tur sammen, går i park og griller, eller man setter seg ned i en pause og spiller et spill. Det å lære seg å ha en pause sammen er også en del av et sosialt felleskap.

Skolen styrker, sosial/faglig/ kulturell inkludering

Skolen er gode på den individuelle tilretteleggingen, rammer, struktur og forutsigbarhet. De er gode til å få elevene til å oppleve trygghet og en god læringshverdag. Skolen har en helhetlig tanke rundt eleven. Lærerne er opptatt av hele mennesket og ikke bare fag. Skolen samarbeider bra med andre instanser, sånn at helheten for eleven blir god.

Forbedringspotensial, sosial/faglig/kulturell inkludering

Rektor uttaler: *Praktiske tilnærminger til faget. Vi kan legge opp til mere praktiske aktiviteter og gjøremål. Vi kan få elevene til å gjøre mere sammen som resulterer til et produkt. Da kan elevene føle at de bidrar til noe. Vi kan være flinkere til å forberede dem til det som kommer etter Skole 3»*

Rektoren trodde ikke det ville være en fordel å samarbeide med andre skoler om praktiske tiltak som skaper et større felleskap. Elevene ville ha mest nytte av et felleskap på Skole 3.

6.0 Drøftelse av funn

6.1 Betydningen av den organisatoriske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet

6.1.1 Skolenes ulike formål

Skolene jeg har gjort min undersøkelse ved, kan sees på som svært forskjellige, særlig med tanke på formålet med deres pedagogiske aktivitet. Oppsummert kan Skole 1 betraktes som en ordinær videregående skole, en fylkeskommunal knutepunktskole, som har et organisert og tilrettelagt tilbud for hørselshemmede, der elevens rettigheter til opplæring i og på tegnspråk ivaretas i et tegnspråklig miljø etter Opplæringsloven §3-9 (Opplæringsloven, 1998, §3-9). Knutepunktskolen har både hørselshemmede og hørende elever, og tilbyr for de døve/hørselshemmede ulike programfag i samarbeid med andre videregående skoler i nærheten. Målet er at elevene skal få generell/spesiell studiekompetanse ved fullført opplæring. I tillegg har skolen en egen avdeling for hørselshemmede elever med CP med egen IOP, som er fullstendig segregert fra den ordinære opplæring, der målet først og fremst dreier seg om å gjøre elevene selvhjulpne, gjennom å øve opp evnen til å mestre praktiske ferdigheter i hverdagen. I den forbindelse har denne gruppen praktisk arbeidserfaring en gang i uken.

Skole 2 er en spesialskole, på barnetrinnet, der formålet primært består i å assistere skoler som opplever at situasjonen både faglig og sosialt omkring eleven har blitt for vanskelig å håndtere på hjemmskolen. Elevene får da tilbud om et korttidsopphold på skolen (8 uker), der det blant annet gjennomføres en ytterligere utredning knyttet til hva vanskene består i. Samtidig kan det være et behov for å samkjøre hjelpetjenestene til barnet, for på den måten bedre å kunne avhjelpe vanskene fremover. Det etableres følgelig et team bestående av lærer fra skolen og utredningsleder der det lages en tilbakeføringsplan for elevene, med mål og tiltak tilpasset elevens behov. Nærskolen får tilbud om oppfølging og veiledning i etterkant av korttidsoppholdet. Målet er at samtlige voksne omkring barnet, også foreldrene, skal få en bedre forståelse av de utfordringer barnet har, og et «verktøy» til å kunne håndtere utfordringene bedre. Det fremheves i den sammenheng at hensikten med opplæringen ligger i å endre systemene omkring barnet, ikke at barnet skal endres. Etter en periode på 8 uker, tilbakeføres eleven til nærskolen, med unntak for de som har langtidsplass..

Skole 3 er en spesialskole, en barne- og ungdomsskole på permanent basis, der formålet er å gi et så godt opplæringstilbud som mulig for elever med spesielle behov og store sammensatte læreversker. Opplæringstilbudet følger ordinær læreplan, men alle elevene har egen individuell opplæringsplan i alle fag. De får undervisning i alle fag, unntatt 2. fremmedspråk.

Det pedagogiske tilbudet på alle tre skolene tar utgangspunkt i elevenes vansker og deres læreforutsetninger, samtidig som alder, til en viss grad vil påvirker den praksis som drives, og følgelig også inkluderingsarbeidet. I den sammenheng blir spørsmålet videre om elevene skal sies å møtes med den rettslige anerkjennelsen som er nødvendig, idet opplæringen helt eller delvis er segregert fra det ordinære opplæringstilbudet. Ifølge Honneth (2008) knyttes den rettslige anerkjennelsen opp mot en likeverdig opplæring, og drøftelsen baseres i denne sammenheng på om organiseringen av tilbudet på de tre skolene jeg har vært på, oppfyller elevenes rettigheter etter lover og retningslinjer om inkludering. Skoglund og Åmot viser til Honneth, idet han eksemplifiserer hvordan krenkelse av den rettslige sfæren i anerkjennelsesbegrepet, typisk kan gi seg utslag i ekskludering, der muligheten for sosial inkludering blir vanskelig (Skoglund & Åmot, 2012, s. 22). Det blir derfor viktig å drøfte hvorvidt den organisatoriske siden ved inkluderingsbegrepet ivaretas, idet det kan påvirke elevens følelse av anerkjennelse og likeverd.

6.1.2 Organiseringen av tilbudet i forhold til lover og retningslinjer om inkludering

Det som kjennetegner alle tre skoletilbudene, er at elevgruppen segregeres fra det ordinære opplæringstilbudet i hele eller deler av opplæringen. For de døve elevene på Skole 1, som får mesteparten av opplæringen på samarbeidsskolene gjennom bruk av tolk, ligger det primært andre utfordringer knyttet til inkluderingspraksisen enn selve den organisatoriske siden av inkluderingsbegrepet, noe jeg kommer tilbake til i kapittelet om faglig og sosial integrering. At opplæringen foregår på alternative opplæringsarenaer, bringer en derfor over i en diskusjon av den organisatoriske eller fysiske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet, da det kan være betimelig å vurdere hvorvidt organisering av tilbudet som sådan er i tråd med hva som i dag kan betraktes som et godt utgangspunkt for å drive inkluderende opplæring (Nilsen, 2017, s. 24). Haug presiserer betydningen av fellesskap for inkluderende praksiser (Haug, 2017, s. 56), og spørsmålet er således om det holder med et fellesskap internt på den enkelte skole, når opplæringen segregeres fra normalskolen.

Det er på det rene at opplæringsloven åpner for en rekke alternative ordninger enn kun å motta opplæringen på hjemskolen, idet det kommer frem i §8-1,3 (Opplæringsloven, 1998,

§8-1,3) at eleven, etter søknad, kan tas inn på en annen skole enn den eleven sogner til. Bestemmelsen gjelder for grunnskoleelever, noe som implisitt betyr at elever i videregående skole som utgangspunkt, fritt kan velge hvilken skole de vil gå på. Det presiseres videre i §8-2,1 i samme lov (Opplæringsloven, 1998, §8-2,1) at alle elever har rett til å være del av en klasse, men at det gis muligheter til å velge alternative grupper etter behov. Dette innebærer altså at lovgivningen ikke er til hinder for å drive en opplæring som gir eleven et tilbud på andre opplæringsarenaer enn nærskolen. Avslutningsvis fremkommer det også av samme paragraf at klassen/basisgruppen ikke må være større enn det som er forsvarlig. En tolkning av bestemmelsen betyr vel at det sees på som tilstrekkelig at eleven er inkludert i et hvilket som helst fellesskap, og at det derfor etter loven ikke spiller noen rolle om fellesskapet består av elever med samme eller lignende funksjonshemninger, i hele eller deler av tiden, så lenge eleven faktisk er del av en gruppe, slik at den sosiale tilhørigheten ivaretas.

Dette er også skolenes utgangspunkt, idet intervjuene viser hvordan rektorene primært diskuterer inkluderingsbegrepet med tanke på situasjonen ved egen skole. De knytter således inkludering som begrep, til hvorvidt skolen evner å ivare mangfoldet isolert sett, uten nødvendigvis å fokusere på det faktum at elevene til dels er ekskludert fra majoriteten av elever, enten helt eller delvis. Rektor på skole 2 hevder imidlertid at det ikke oppleves som helt riktig å ta eleven ut fra nærskolen og fellesskapet i 8 uker, for så å tilbakeføre dem i fellesskapet igjen, og påpeker at det i fremtiden er et mål å heller bidra med nødvendig kompetanse i klassen på nærskolen. Det hevdes i denne sammenheng «at det er et paradoks å ta elevene ut av fellesskapet for å gi de opplæring på spesialskole, med tanke på at det er «andre» som i stor grad har påført elevene de utfordringene de faktisk har». Rektor på Skole 3 mener imidlertid at elevene ved skolen har best nytte av det fellesskapet som skapes på Skole 3, og har ingen intensjoner eller mål å jobbe med at elevgruppen i større grad skal ta del i nærmiljøet, for eksempel i form av utvidet samarbeid med nærskolen «vegg i vegg». Rektor på Skole 1 viser et ønske om å etablere et større tegnspråklig miljø ved skolen, gjennom å samle døve på knutepunktskolen, for å kunne ha egne grupper med tegnspråklige elever, noe som virker som motsatt vei å gå, dersom målet er å få til økt inkluderingen mellom døve og hørende. Samtidig registrerte jeg lite fokus på inkludering av «CP-gruppa», som er fullstendig segregert i opplæringssammenheng.

Det fremkommer blant annet i FNs konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne, at landene skal arbeide for et inkluderende utdanningssystem, og dette konkretiseres i artikkel 24, der det vektlegges at støttetiltakene skal tilpasset den enkeltes

behov, i et miljø som gir størst mulig faglig utvikling, i tråd med målet om full inkludering (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006, artikkel 24). Denne inkluderingsforståelsen viser tilbake til Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), som presiserer at spesialundervisningen ikke skal utvikles isolert, men sees på som et ledd i en reform av hele skolen og opplæringen i inkluderende retning. Sammen med FNs medlemsland har Norge vedtatt 17 bærekraftsmål frem mot 2030, og en inkluderende, rettferdig og god utdanning er en viktig del av denne planen (FN sambandet, 2021). Det fremheves også i nasjonale bestemmelser at likeverdig opplæring er et nasjonalt og overordnet mål som skal dekke alle sider ved opplæringen, og inkluderende opplæring defineres videre som at «alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte- faglig, sosialt og kulturelt» (NOU 2009: 18). Samtidig vektlegges det i Stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020)) viktigheten av inkluderende opplæring som et av flere grunnleggende prinsipper i et samlet ønske om å bedre dagens utdanningspolitikk, i en erkjennelse av at det i et bærekraftig velferdssamfunn er en forutsetning at flest mulig kan delta i arbeidslivet. I den sammenheng sees det på som viktig at alle barn og unge skal ha like muligheter til en allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger, og utdanningssystemet skal derfor bidra til at alle opplever mestring gjennom verdien av kunnskap og fellesskap. Stortingsmeldingen bygger således på et av FNs bærekraftsmål, om god utdanning for alle (FN sambandet, 2021).

Omfattende opplæring i spesialtiltak kan derfor ikke sies å være i tråd med intensjonene knyttet til inkluderingsbegrepet slik det kommer frem i nasjonale og internasjonale bestemmelser, selv om inkluderingsbegrepet i prinsippet er uklart. Det vil derfor ikke være nok at skoleledelsen kun fokusere på inkludering isolert på egen skole, dersom elevene helt eller delvis er segregert fra andre, da det også må forventes en praksis der det fokuseres på inkluderingsbegrepet noe mer utvidet, hvorav hensikten ligger i nettopp ønsket om et bærekraftig velferdssamfunn, der flest mulig skal kunne evne å delta i arbeidslivet, og følgelig derfor må evne å samarbeide med hverandre. Det bør derfor jobbes for en organisering av det spesialpedagogiske tilbudet, der elever med spesielle behov ikke segregeres fra majoriteten, men heller får en opplæring som i størst mulig grad innebærer et fellesskap med andre. Dette vil i større grad kunne være med på å sikre den kollektive rettslige anerkjennelsen for elevgruppene (Skoglund & Åmot, 2012 s. 21).

Døve elever i Skole1 går stort sett i klasse med hørende på samarbeidsskolene, og det er bare en gang i uken de har undervisning med andre døve/hørselhemmede på knutepunktskolen. Med tanke på antall timer de døve elevene er del av et inkluderende fellesskap med hørende

elever, kan dagens ordning med tanke på den organisatoriske dimensjonen ved inkluderingsbegrepet forsvares. Situasjonen ville vært annerledes om døve hadde gått i egne klasser, adskilt fra hørende. «CP-gruppa» er derimot segregert fra opplæringen ved knutepunktskolen hele tiden, til tross for at de inkluderes med andre en gang i uken, når de har arbeidspraksis. De deltar heller ikke med de andre døve/hørselshemmede elevene når disse samles en gang i uken. Dette kan ikke betraktes som et inkluderende tilbud verken faglig eller sosialt, også med tanke på hvor mange muligheter skolen har til å inkludere disse elevene. Siden opplæringen finner sted på en stor skole med mange ulike klasser og studieretninger, skulle det være gode muligheter til å tilby en mer inkluderende opplæring for disse elevene, der de får mulighet til å ta del i fellesskapet med andre. Uansett burde elevene i «CP-gruppa» vært en del av samlingen med de døve/hørselshemmede elevene en gang i uken, da isolasjon av en gruppe av sterkt funksjonshemmede elever, ikke kan sies å være tråd med hva som kan regnes som inkluderende praksis i dagens skole.

Når det gjelder Skole 2, som tilbyr et korttidsopphold på 8 uker ved institusjonen, i et forsøk på å endre opplæringssituasjonen for barnet både i et individ -og systemperspektiv, kan det vel også sies at den organisatoriske inkluderingsdimensjonen hovedsakelig ivaretas, med tanke på at elevene ellers går i vanlig klasse. Om det er nødvendig eller fornuftig med alternative opplæringsarenaer for denne gruppen av elever, er en annen sak. Haug er opptatt av den vertikale dimensjonen ved inkluderingsarbeidet, som handler om hvordan de ulike forvaltningsnivåene betrakter og praktiserer inkludering i samarbeid med hverandre, til det beste for barnet (Haug, 2017, s. 56). Arbeides det på samme måte i de ulike forvaltningsnivåene i tilknytning til å fremme «barnets beste» i tråd med Barnekonvensjonen artikkel 3 (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 1989) og Grunnloven §104 (Grunnloven, 1814, §104) blir effekten av arbeidet langt større og varig enn bare å fokusere arbeidet individrettet. Samtidig blir det lettere å unngå patologiske betraktninger omkring barnet, som i utgangspunktet ikke virker inkluderende i seg selv (Hausstätter, 2014, s. 19). Dette er også hensikten ved arbeidet på Skole 2, da det tydelig kommer frem at det er systemene omkring barnet som må endres, ikke barnet i seg selv. Både horisontal og vertikal inkludering viser seg derfor å være hovedformålet med den pedagogiske aktiviteten som tilbys på Skole 2, da hensikten er at alle som har med eleven å gjøre, sammen skal arbeide for en inkluderende opplæring på nærskolen.

På Skole 3, er situasjonen en helt annen, med tanke på at elevgruppen på permanent vis er segregert fra majoriteten. Selv om det jobbes med inkludering internt på skolen, vil ikke den

organisatoriske måten å tilrettelegge opplæringen på kunne tilsi en inkluderende opplæring, ut fra formålsbetraktningene knyttet til nasjonale og internasjonale retningslinjer om organisatorisk inkludering. At skolen ligger ved siden av en annen barneskole, har således ingenting å si, da det ikke er noe samhandling mellom Skole 3 og denne skolen i praksis. Det kommer også frem i intervjuene, at elevene ved denne skolen også i liten grad er i samhandling med andre, for eksempel i form av muligheten til å jobbe praktisk på en ordinær eller tilrettelagt arbeidsplass, og følgelig blir elevene ved denne skolen veldig isolert. Om tilbudet likevel kan forsvares med tanke på en samlet vurdering knyttet til andre dimensjoner ved inkluderingsbegrepet, diskuteres senere.

6.2 Årsak og virkning av den organisatoriske siden ved opplæringstilbudene

Det var jo et klart siktemål med integreringsbestrebelsene i sin tid, at oppdelingen i et spesialskolesystem parallelt med den ordinære skolen skulle avskaffes og forenes i fellesskolen (Nilsen, 2017, s. 25). Det kan derfor stilles spørsmål om vi er tilbake i segregeringsfasen (Nilsen, 2017, s. 19-20), med tanke på antall elever i alternative opplæringsarenaer. Er det fortsatt slik at enkelte elever oppleves som så vanskelig og krevende at normalskolen bør avlastes for deres tilstedeværelse, likt en patologisk tilnærming, der funksjonshemningen sees på som så problematisk for skolen at løsningen blir et segregerende tilbud?

6.2.1 Patologiseringstendenser i spesialsporet

Tøssebro og Wendelborg viser til (Haug, 2004) som beskriver to spor i den obligatoriske skolen, nemlig normalsporet og spesialsporet. I normalsporet går de elevene som ikke har behov for særskilt støtte, mens spesialsporet handler om alle de elevene som har behov for slik støtte. Spesialsporet er kritisert, siden det fokuserer på et grunnsyn basert på medisinske diagnoser, og på den måten blir opplæringen individrettet, der formålet blir å rette opp mangler ved individet. Ordbruken i normalsporet forutsetter derimot en inkluderende skole, som skal passe for alle (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 43). Normalsporet og spesialsporet kan sees på som to uavhengige spor, likevel vil de påvirke hverandre gjensidig, da elever som ikke evner å tilegne seg lærestoffet i ordinær klasser, vil bli overført til spesialsporet og dermed ut av klassen for nødvendig oppfølging. Det betyr at jo færre normalsporet klarer å gi tilfredsstillende læring til, jo flere blir overført til spesialsporet. I rapporten til Tøssebro & Wendelborg viser det seg også at segregeringsgraden og opplæring i spesialsporet øker med

graden av de funksjonsvansker eleven synes å ha, (Tøssebro & Wendelborg, 2014), noe som egen forskning også synes å vise. På Skole 3, som er fullstendig isolert fra andre elever, er funksjonsvanskene store og sammensatte. Det samme er tilfelle for elevene i «CP-gruppa» som også er fullstendig segregert på Skole1. Det synes også som det er funksjonshemmingen i seg selv, ut fra et patologisk perspektiv, som segregerer eleven i egne grupper, som «døve/hørselshemmede uten andre vansker», «døve/hørselshemmede med CP», «barn med sosiale -og emosjonelle vansker» og «barn med stor grad av sammensatte funksjonsvansker», der sistnevnte gruppe består av ulike funksjonsvansker, likevel i stor så stor grad at det synes formålstjenlig at elevene samles i samme tilbud.

Bakgrunnen for en slik patologiseringstankegang i spesialundervisningen kan ligge i det faktum at nåværende lovgivning, legger til grunn at det er mangler ved individene som i første rekke utløser tilgjengelige ressurser og kompetanse i form av spesialpedagogisk hjelp. (Befring & Tangen, 2016, s. 49). Det kan kanskje argumenteres med at «like barn, leker best», og at det spesialpedagogiske tilbudet blir best på denne måten, da det kan oppfattes slik at elevenes behov til en viss grad er sammenfallende, og at det følgelig blir lettere å drive tilpasset opplæring dersom spesialundervisningen organiseres slik. En slik tankegang ligger til grunn for det patologiske programmet, der elevenes funksjonshemninger hindrer de i å nyte godt av det allmenne tilbudet i skolen, og at det følgelig blir nødvendig å etablere ulike pedagogiske strategier for å nettopp avhjelpe funksjonshemningene (Hausstätter, 2014 s. 19). Det er imidlertid viktig å være klar over det faktum at elever med samme diagnose, er like forskjellig som alle andre. Dette så jeg også tydelig gjennom mine observasjoner på de ulike skolene. Vektlegging av diagnoser som sådan kan derfor medføre at det ikke nødvendigvis jobbes riktig med hver enkelt elev, dersom det er diagnosen i seg selv som blir avgjørende for hvilke spesialpedagogiske tiltak som settes inn. Diagnoser kan også komme i veien for en behovsrettet tilnærming, rett og slett fordi det tar mer tid og er mer krevende å se hver enkelt elevs sitt behov. La meg eksemplifisere dette med funn i egen forskning;

Rektor på Skole 3 hevder at «det kan være vanskelig å forstå hva enkelte elever faktisk mestrer», noe som er forståelig da flere av elevene mangler språkferdigheter. Samtidig mener jeg at den store graden av voksentetthet knyttet til elevgruppen, burde tilsi en økende vektlegging på å utforske den enkelte elevs læreforutsetninger, selv om det kan være et vanskelig arbeid. Vektleggingen av den enkeltes «historie» i tråd med Lyotard (1984) ifølge Haug, bør derfor ikke være avhengig av språkevne, da inkludering handler om både faglig og sosial deltakelse, der riktige tilpasninger følgelig blir vesentlig (Haug, 2017, s. 78). Likevel er

visjonen til skolen «rom for alle, blick for den enkelte», noe som indikerer nettopp en tilpasset inkluderende opplæring. Både gjennom observasjonen og intervjuene erfarte jeg uansett at skolen tar i bruk ulike programbaserte verktøy i læringsarbeidet, basert på forventet nyttefunksjon for elevgruppen som sådan. Dette kan både være heldig og uheldig, da det lett kan føre til en standardisering av opplæringen i et diagnoseperspektiv.

Det pedagogiske tilbudet på Samarbeidsskole A for «to-døvegruppa», er primært knyttet til bruk av tolk som mediator, både når det gjelder faglig og sosial inkludering, og det virker som bruk av tolk således er altoverskyggende i arbeidet med denne elevgruppen. Dette kan hindre arbeidet med alternative måter å tenke opplæring på for gruppen av døve elever på skolen. Diagnosen som sådan, kan derfor typisk dra fokuset vekk fra den enkeltes behov for annen aktuell tilrettelegging. Tolken kan synes å få hovedansvaret for både den faglige og sosiale inkluderingen på Skole 1, og det kan dermed synes som at skolens tilbud om tolketjenester nettopp redusere eller fjerner skoleledelsens ansvar med annen tilrettelagt opplæring.

På Skole 2 fortelles det om at skolen har elevstandarder, knyttet til hvordan lærerne skal opptre overfor elevene, og de har i den forbindelse en «Hustavle» som skal minne lærerne på de bakenforliggende problemene til elevene. Hensikten med slike ferdiglagde instrumentelle løsninger er nok at lærerne skal jobbe på samme måte med elevgruppen. En slik løsningsstrategi kan medføre en fare for en objektivisering av eleven, slik Skjervheim (1996) uttrykker det, og på den måten utøves det makt over den andre, da interessen for det enkelte subjekt forsvinner. Ingen funn dro imidlertid i slik retning ved Skole 2.

En organisering med utgangspunkt i et diagnoseperspektiv vil derfor lett kunne bli instrumentalistisk, dersom det er funksjonshemningen i seg selv som avgjør hva slags pedagogisk tilbud som gis. Ved å ta utgangspunkt i elevens behov gjennom en interesse og forståelse for den enkeltes «historie» i tråd Lyotard (1984), vil pedagogikken også bli mer i tråd med den tyske pädagogik-tradisjonen. Hensikten ligger i å skape et frihetsrom, der barnets iboende evner har mulighet til å utvikle seg, og der relasjonen mellom barn og voksen danner grunnlaget for den pedagogiske praksis som drives (Hausstätter & Reindal, 2018, s. 44). Alle tre skolene kan ha mye å gå på med tanke på alternative tiltak for å drive inkluderende tilpasset opplæring i målet om bedre faglig og sosial inkludering, da det kan synes som om diagnosetankegangen lett hemmer kreative tanker omkring læringsarbeidet. Dette kommer jeg tilbake til i drøftelsen av faglig og sosial inkludering nedenfor.

Det er imidlertid vanskelig å påstå noe annet enn at det samlet sett fokuseres grunnleggende på en vektlegging av elevenes mestrings- og mulighetsdiagnostikk, og den samlede relasjonskompetansen med utgangspunktet i en «Menschwerdung»-tankegang (Vik, 2018) er således fremtredende på alle de tre skolene jeg har vært på. På skole 2 vil nok mange barn for første gang oppleve å bli «sett», og nærhetsetikken til Løgstrup (2010) kommer klart til syne i de voksnes samhandling med elevene. «Respekten for den andre» er grunnleggende tanker knyttet til elevsynet på alle de tre skolene. Så til tross for at undervisningen er organisert med bakgrunn i elevens funksjonsvansker og diagnoser, finnes det ingen form for direkte objektivisering eller marginalisering av elevgruppen, selv om selve organiseringen indirekte kan bidra til en praksis som gjør opplæringen samlet sett mindre inkluderende.

6.2.2 Velferdsstatens maktutøvelse i skolepolitikken

Med tanke på hvilke formål opplæringen i normalskolen faktisk har i disse dager, gjennom læreplaner med fokus på «training for employability» (Vik, 2015), vil det kanskje være lett å isolere de som ikke evner å prestere i tråd med gjeldene kunnskapskrav. Samtidig vil de store kravene i skolen, nettopp kunne føre til at mange elever og deres foreldre foretrekker alternative opplæringsarenaer. De store faglige kravene i normalskolen kan derfor være en forklaring på hvorfor det kan være ønskelig å samle de døve elevene ved Skole 1 i egne tilbud, at elevene i Skole 3 er isolert fra andre, eller at elevene ved Skole 2 trenger ytterligere forsterkninger for om mulig å kunne henge bedre med i undervisningen.

«Kunnskapsøkonomi» og «kunnskapssamfunn» er sentrale begreper i denne sammenheng, og i en kunnskapsdrevet økonomi, som vi har i Norge, må utdanningsinstitusjonene nettopp sørge for å utdanne elever gjennom utvikling av «kunnskapskapital» for å bidra til politiske målsetninger om samfunnsøkonomisk vekst (Vik, 2015). Hausstätter (2014) viser til Foucault (1999c) at de grunnleggende maktstrukturene i samfunnet, virker ødeleggende for en inkluderende spesialundervisning, på den måten at den såkalte angloamerikanske education-tradisjonen, som ligger til grunn for utdanningspolitikken, kan bli et instrument fra velferdsstatens side i å systematisere bort annerledeshet ved bruk av diagnoser gjennom individrettet arbeid. Siden pedagogisk virksomhet nettopp dreier seg om å skape samfunnsnyttige borgere gjennom å ivareta og forsvare institusjonens målsettinger, der det drives opplæring som primært skal tilfredsstillere kravene i nasjonale og lokale læreplaner, etter den såkalte angloamerikanske education-tradisjonen (Vik, 2018) kan det være at makt og kunnskapsregimer i utdanningssektoren nettopp bidrar til å isolere «den andre». Sann sett vil

det bli umulig for elever med omfattende vansker å kunne være en del av undervisningen i normalsporet, og det vil uten bruk av flere ressurser, bli vanskelig for normalskolen å kunne inkludere samtlige elever faglig og sosialt.

Spørsmålet kan også reises om nødvendig spesialtiltak, som kjennetegner behovet til de elevgruppene jeg har forsket på, som nettopp ville kunne bidratt til en inkluderende opplæring i normalsporet, ikke er mulig å realisere grunnet mangel på ressurser. Sånn sett kan en markedsstyring av skolen, med inspirasjon fra næringslivets New Public Management (NPM), virke hemmende på inkluderingsarbeidet, på den måten at de spesielle behovene ikke blir godt nok ivaretatt. Nordahl-rapporten, viser at spesialundervisningen, i så mye som halvpartene av undersøkte tilfeller, gis av ufaglærte, samtidig som det ikke eksisterer klare kvalitetskrav i det spesialpedagogiske arbeidet (Nordahl mfl, 2018). Det er også åpenbart at klassestørrelse, kan stå i veien for muligheten til å drive en inkluderende tilpasset opplæring, selv om Opplæringsloven §8-2,1 (Opplæringsloven, 1998, §8-2,1) fremhever at klassestørrelsen skal være forsvarlig. Hva som kan sies å være «forsvarlig» er likevel et skjønnsmessig begrep, og kan lett omgås når målet er å drive skole etter bedriftsøkonomiske prinsipper. Sånn sett vil nødvendige ressurser kanskje lettere stå til disposisjon i spesialtilbudene, for det er åpenbart at bruk av tolker og den massive voksenoppfølgingen på Skole 2 og 3, samt på «CP-gruppa» ved Skole 1 krever både kompetente voksne og økonomiske ressurser.

For å imøtekomme behovene til elever med spesielle behov fremheves det imidlertid i Salamanca-erklæringen at «Within inclusive schools, children with special educational needs should receive whatever ekstra support they may require» (UNESCO, 1994, s.12), og i dette ligger en erkjennelse av at det i denne sammenheng vil være nødvendig med økte ressurser og endrede rammer for å oppnå målet om inkluderende opplæring i normalskolen. Statped viser til David Mitchell, som påpeker at ressurser er en av flere faktorer som er nødvendig for å realisere inkluderende praksiser. Det gjelder både personalressurser, kompetanse, tidsressurser, teknologi og materielle ressurser. David Mitchell hevder i denne sammenheng at ressursene som kreves i vanlig skole, ikke krever mer enn det som gis i spesialskoler, siden ressursene nettopp følger eleven (Statped, 2020). Sånn sett burde elevene ved Skole 2 og 3 kunne fått samme grad av individuell oppfølging i normalskolen, uten å bruk av alternative opplæringsarenaer for å tilfredsstille behovene. Det samme gjelder for CP-gruppa, som godt kunne vært deltakende i ulike klasser ved Skole 1, i hele eller deler av tiden til tross for store læringsutfordringer.

6.2.3 Organiseringens stigmatiserende funksjon, en motforestilling

I det elever med like utfordringer samles i egne tilbud, vil den tradisjonelle «sykdomsdiagnostiseringen» til dels kunne fungere sosialt stigmatiserende, noe som i verste fall kan føre til at elevene begynner å selvstigmatisere egen lidelse (Goffmann, 2019).

Segregering av tilbudet vil da kunne sees på som en kollektiv krenkelse av rettslig anerkjennelse, som får konsekvenser på individnivå (Skoglund & Åmot, 2012, s.22).

Jeg kan ikke si at jeg opplevde elever som ikke trivdes på skolen i min undersøkelse. Tvert imot virket det som samtlige elever var trygge og komfortable i hverdagen, både i timen og i friminuttene. Særlig elevene på Skole 2 var glade og fornøyde, og det var en fryd å delta i leken deres. Heller ikke intervjuene tilsier annen informasjon enn at elevene har det bra på skolen. Jeg tror de fleste elevene opplevde seg som del av et faglig og sosialt fellesskap selv til tross for egne vansker (Haug, 2017), men jeg må likevel få lov til å påpeke det faktum at mange elever ikke nødvendigvis har en klar oppfatning av hva det vil si å være inkludert. Dette gjelder kanskje i aller størst grad de mest funksjonshemmede elevene på Skole 1 og 3, men kan også være tilfelle for de andre elevene jeg har observert, eller også for elever generelt. De vil derfor muligens ikke evne å vektlegge denne dimensjonen i sin egen opplæring, og har følgelig ingen negative tanker knyttet til egenverdet med hensyn på at opplæringen foregår isolert fra andre. Elevene vil likevel, ifølge Snipstad (2018), som igjen viser til Hacking (1999) forholde seg til sine omgivelser på en annen måte enn om de hadde gått i klasser sammen med andre. Her kommer vi således over i et dilemma, og det er hvorvidt samfunnet eller utdanningssektoren skal akseptere at enkelte elevgrupper, som typisk kan være fornøyde med eget segregerende opplæringstilbud, kanskje ikke kan sies å ha et tilbud vi som samfunn kan være oss bekvemte av. Hva er riktig i så måte? Er det å sørge for at elevgruppen og deres foreldre har det trygt og godt med tanke på opplæringssituasjon i øyeblikket, eller er det å sørge for at vi som samfunn organiserer opplæringen inkluderende, ut fra en tankegang om at alle har krav på rettslig anerkjennelse, og følgelig en organisering som er i tråd med nasjonale og internasjonale retningslinjer knyttet til hva som ligger i et godt inkluderingsbegrep. Enda mer problematisk blir dette når vi også vet at spesialundervisningen slik den praktiseres i dag, ikke fungerer tilfredsstillende (Barneombudet 2017, Nordahl mfl, 2018). En inkluderende organisering er ikke nødvendigvis en forutsetning for at elevene opplever fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2017), og det påpekes både på Skole 2 og 3 at elevgruppen har godt av mindre forhold i opplæringssammenheng.

Et godt eksempel på det jeg forsøker å formidle, er hvordan Skole 3 jobber med sosial inkludering på skolen til tross for at mange av elevene helst ønsker å være for seg selv, noe som typisk kan være en konflikt mellom anerkjennelse knyttet til den private sfære, og elevens rettslige kollektive sfære (Skoglund & Åmot, 2012, s. 20-22). Elevgruppen er nok mest opptatt av anerkjennelse i den private sfære, og er det da riktig å påtvinge gruppen et undervisningsopplegg som vektlegger samarbeid, fordi det sees på som politisk korrekt ut fra et rettighetsperspektiv? At elevgruppen således videre skal inkluderes i et enda større fellesskap, eventuelt med normalfungerende elever på skolen ved siden av, vil kanskje ikke oppleves komfortabelt og trygt. Hva som er riktig pedagogisk praksis blir derfor vanskelig å svare på, da det ikke nødvendigvis finnes et klart svar på hva som «sant» eller «falskt», og at majoritetssamfunnets tanker om hva inkludering er, bygger på pedagogenes oppfatning tilknyttet betydning av ordet, og ut fra det følgelig ikke kan oversettes til hva som er til den enkeltes beste i opplæringssammenheng. Det blir derfor feil å legge egne eller kollektive betraktninger til grunn her, etter tanker fra Derrida i Usher & Edwards (1996). Ut fra en slik postmodernistisk tankegang vil det derfor ikke finnes et klart svar på hva som er riktig strategi med tanke på organisering av opplæringstilbudet, da det blir lett å drive maktutøvelse ved å forklare bort den enkeltes individuelle behov til fordel for hva som kan sies å være politisk korrekt i samfunnspektiv. Gjøres dette, vil anerkjennelse i den private sfæren kunne krenkes (Skoglund & Åmot, 2012, s. 20).

6.2.4 Betydningen av det organisatoriske og sosiale programmet for organiseringen av spesialundervisningen

Søkelyset til Mitchell ifølge Statped (2020) rettes mot å endre på ulike faktorer i læringsmiljøet, som kan utgjøre en barriere for deltakende læring for alle, i tråd med det organisatoriske programmet (Hausstätter, 2014, s. 20-21). På den måten dras altså oppmerksomheten vekk fra kun å fokusere på elevens evner og forutsetninger i et patologisk perspektiv, til mer å forstå spesialpedagogikken i et organisatorisk perspektiv, der det fokuseres på faktorene i læringsmiljøet som mulig læringshemmende. Skal skolen utvikles i en inkluderende retning kreves det derfor et perspektivskifte, fra en opplæring basert på en forventning om homogenitet, til en opplæring som evner å ivareta mangfold, gjennom større grad av fleksibilitet i læringsprosessene for å ivareta de ulike behovene i elevmassen (Nilsen, 2017, s. 17). Segregerende organisatoriske tiltak, bør derfor ut fra en samlet betraktning unngås, om målet om å gi en inkluderende opplæring for alle skal nås. Til dette kommer også det faktum at et samfunn ikke kan utvikles i inkluderende retning om ikke deres medlemmer

blir utsatt for annerledeshet. Det blir derfor vesentlig også å drøfte inkludering med utgangspunkt i et kritisk perspektiv, idet vi som mennesker må evne å anerkjenne funksjonshemning som en naturlig del av det samfunnet vi lever i.

Gjennom en erkjennelse av at et sosialt inkluderende miljø ideologisk sett er til det beste for alle barn, må det følgelig rettes søkelys på at læring handler om mer enn ren fagkunnskap, men at det også handler om samhandling med utgangspunkt i mellommenneskelige forhold, der respekten for individet står i høysetet (Hausstätter, 2014, s. 86-88). Så av hensyn både til minoriteten og majoritet blir det derfor viktig å arbeide for inkluderende miljøer, om en bærekraftig velferdsutvikling innenfor skolesektoren skal nås før 2030.

Ut fra en slik tankegang er det mye som kan forandres med nåværende utdanningstilbud. Om en inkluderende opplæring skal få gjennomslag i nåværende skolesystem, der «training for employability» er det sentrale fokusområde, må nemlig politikerne erkjenne at læreplanene må forandres i en mer inkluderende retning. Dette kan bety mulighet for flere valgfag i skolen, slik at flere elever kan finne en større grad av motivasjon i læringsarbeidet, men også at humanetiske perspektiver inkluderes som en del av kompetansemålene i alle fag, der mennesker nettopp lærer å inkludere hverandre. Samarbeidsegenskaper kan dessuten vektlegges som en del av karaktersetningen i det enkelte fag. Det handler altså samlet sett om hva overordnede myndigheter velger å vektlegge i opplæringssammenheng.

De nye læreplanene vektlegger i dag færre kompetansemål, og i dette ligger blant annet en mulighet til å drive større grad av tilpasset opplæring (Udir, 2017). Faren med en slik utvikling er imidlertid at mye overlates til den enkelte lærer ved den enkelte skole, og som vi ser av forskningen er det store variasjoner i hvorvidt skolene nettopp har fokus og evne til å drive inkluderende opplæring (Kaupang, 2017). For å oppnå økt inkludering i normalskolen kreves det derfor en større vektlegging på vertikal inkludering, der forvaltningskjeden i større grad samarbeider om opplæringen til det beste for eleven (Haug, 2017, s. 56)). Dette kan også innebære at PPT bør bli et selvstendig organ, løsrevnet fra skoleeier, i et mål om å ivareta elevens behov, ikke skolens. Dette vil i større grad medføre at den rettslige anerkjennelsen av elever med spesielle behov sikres, i et mål om en likeverdig opplæring Honneth (2008). Det er altså ikke nok bare å statuere viktigheten av et inkluderingsprinsipp, det må også gjøres noe med rammene omkring opplæringen, dersom vi skal kunne snu utviklingen fra en retning som går mot flere segregerte spesialtiltak, til en opplæring i fellesskap, der mangfold anerkjennes som en naturlig del av hverdagen.

6.3 Betydningen av den faglige og sosiale dimensjonen ved inkluderingsbegrepet

Selv om den organisatoriske siden ved inkluderingsbegrepet i seg selv er problemfylt i drøftelsen av skolenes inkluderingspraksis samlet sett, vil jeg videre vurdere hvordan skolene jeg har vært på faktisk jobber med faglig og sosial inkludering, gjennom hovedfokus på deltakelse, medvirkning og utbytte i tråd med Haugs horisontale modell (Haug, 2017, s. 56). Her rettes søkelyset på om hvorvidt inkluderende opplæring praktiseres til tross for at undervisningen foregår på alternative opplæringsarenaer, med en vektlegging på det jeg spesielt har merket meg gjennom egen forskning, og som jeg har et ønske om å si noe mer om.

6.3.1 Faglig inkludering

Det er åpenbart at alle tre skolene benytter seg av tekniske hjelpemidler og ulike programbaserte løsningsstrategier i forbindelse med den faglige og kulturelle inkluderingen av elevgruppen. På Skole 1, jobbes det med bruk av teknisk utstyr og visuelle metoder i undervisningen, som skal bidra til å danne et fellesskap mellom hørende og døve i undervisningssituasjonen, slik at faglig deltakelse for alle er mulig. Det er også åpenbart at hørende og døve er likeverdige i læringssituasjonen, da jeg observerte at begge gruppene evner å delta aktivt i undervisningen, og at læreren er opptatt av å inkludere samtlige. Det er imidlertid påfallende hvor mye fokus det er på tolken som mediator i undervisningssammenheng. Fordel ved bruk av tolk er jo selvfølgelig at samlet deltakelse øker for døve elever, men den sosiale interaksjonen direkte mellom den hørende og døve eleven uteblir, og det kan være nærliggende å drøfte hvorvidt tolkbruken blir for fremtredende, og følgelig blir brukt som et substitutt for arbeidet med å utvikle undervisningsmetoder som kan øke den direkte samhandlingen mellom hørende og døve.

For å oppnå faglig/kulturell inkludering sees det som viktig å kunne forstå hverandre, kommunisere på tvers av grupper og på den måten motvirke forskjellige forutsetninger hver enkelt deltaker har som aktør (Nilsen, 2017, s. 28). Dette vil igjen kunne virke positivt for den sosiale inkluderingen. Rapporten til Tøssebro & Wendelborg viser generelt at sosial deltakelse på fritiden i stor grad påvirkes positivt av om eleven er inkludert i skolen, selv om effekten avtar med økt alder (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 74). Selv om studien ikke inkluderer elever med sansetap, kommer det frem lignende funn i rapporten «En av flokken» (Kermit et al., 2014, s. 143), som i tillegg viser at skolene generelt trenger økt kunnskap og

kompetanse om hva inkluderende praksis faktisk er, og ikke minst et behov for nytenkning omkring inkluderingsbegrepet (Kermit et al., 2014 s. 144). Dette må jeg derfor ut fra egen forskning si meg enig i.

Det er åpenbart at bruk av mediatorer generelt kan ha god effekt på læringsutbytte for den enkelte elev, og det påpekes i intervjuet at tolkene fungerer som brobygger både i tilknytning til faglig og sosial inkludering. Lev Vygotsky påpeker hvordan den proksimale utviklingssonen hele tiden endres i takt med læringsutviklingen (Vygotsky, 1993), men faktum for døve er jo den at om omgivelsene ikke endrer adferd i tråd med kommunikasjonsbehovene, flyttes ikke sonen. Det betyr at gruppen for evig og alltid vil være avhengig av tolker for å kunne kommuniserer med hørende. I den solidariske sfæren knyttet til Honneths anerkjennelsesbegrep, påpekes viktigheten av det bidraget vi alle kan tilføre et fellesskap i form av status og verdighet (Honneth, 2003). Det gir enkeltindividet mulighet til å verdsette av seg selv som medlem i et fellesskap, og om døve opplever at de blir avhengig av tolk i så måte, vil det kunne påvirke selvbilde og følgelig virke hemmede i identitetsutviklingen. Det kommer også frem i Kermit et al sin undersøkelse (2014) at det generelt må jobbes med at ungdommer med sansetap inkluderes som ekte medlemmer, ikke bare som rettighetspersoner. Dette gjelder i enda større grad i forbindelse med utvikling av sosiale relasjoner, der tolken i stedet for å overta kommunikasjonen, heller burde bruke ressursene på å veilede elevene omkring viktigheten av direkte dialog.

Rapporten til Tøssebro og Wendelborg viser at assistentbruk er med på å forsterke reduksjonen i deltakelse for funksjonshemmede elever, da det kan hindre sosial kontakt med jevnaldrende på skolen (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 70). Liknende tendenser observert jeg på Samarbeidsskole A, selv om en tolk ikke nødvendigvis kan likestilles med en assistent i så måte. I intervjuet «snakkes det opp» hvilken positiv effekt tolken har samlet sett, og ikke minst i tilknytning til kommunikasjonen mellom elevene, da «de hørende elevene ofte tar kontakt med tolken når de ønsker å kommunisere med døve». Dette representerer vel egentlig ikke ekte sosial inkludering. Den massive bruken av tolkfunksjonen kan derfor også til dels virke marginaliserende, om ikke det jobbes bevisst med viktigheten av kommunikasjon direkte, mellom døve og hørende elever. Det sies at elevene blir slitne av å avlese tegn, og følgelig trenger pause i friminuttene, men da blir det viktig med varierende undervisningsmetoder, som gjør at eleven får avbrekk i tegnnavlseningen, slik at de orker å være sosiale.

Jeg observerte i liten grad bruk av mikrofoner på Samarbeidsskole A. Vektleggingen av tydelig og artikulert tale (grunnet at mange døve også er gode munnavllesere), som jeg vet er viktig i dialog med hørselhemmet/døve, var ikke i fokus, nettopp fordi tolkene tok seg av kommunikasjonen. På spørsmålet til rektor om hvordan den faglige inkluderingen fungerer for døve, er svaret at døve elever «klarer å fullføre». Jeg fikk heller ikke noe konsist svar på spørsmålet om hvordan skolen driver tilpasset inkluderende opplæring, idet spørsmålet besvares med «helt ordinært». Med tanke på et såpass lite utfyllende svar, er det lett å tenke at skolen i liten grad sørger for å sikre elevgruppen en tilpasset opplæring, annet enn ved bruk av tolk, og at dette typisk kan påvirke skolerresultatene. Om skolerresultatene hadde vært grunnleggende gode, regner jeg med at dette ville vært påpekt i større grad.

Det presiseres gjennomgående i intervjuet at det er tolken som er det pedagogiske virkemidlet som blir brukt i arbeidet med faglig inkludering. Samlet sett vil jeg si at skolen vurderer det slik at døve og hørende er to ulike grupper, som ikke nødvendigvis klarer å oppnå kommunikasjon med hverandre grunnet ulike språkbarrierer, og skoleledelsen har følgelig resignert i sitt arbeid om å jobbe for inkluderende fellesskap. Med tanke på at skolen har et politisk mandat til å ivareta døve elevers behov og rettigheter etter Opplæringsloven §3-9 (Opplæringsloven, 1998, §3-9), mener jeg det burde vært obligatorisk med tegnspråk på Skole 1, og på samarbeidsskolene. Lovgivningen, skal sikre døve elever et tegnspråklig miljø, og det må i utvidet forstand innbefatte at majoriteten tar del i deres språk, da en samlet inkluderingsforståelse, slik som drøftet over, ikke bør innebefatte egne skoler eller grupper for døve. Det viser seg at tegnspråklige døve og hørselshemmede har en sterk tilhørighet og identitet til tegnspråkkulturen, og forventer at de med sitt språk og sin kultur følgelig har en naturlig plass i det norske samfunnet (Språkrådet, 2021, s. 71). Tegnspråk kan derfor sees på som en sentral identitetsmarkør og et kulturuttrykk for en språklig minoritet, uavhengig av hørsel. Den språkpolitiske tilnærmingen i samfunnet, tar derfor utgangspunkt i at døve og hørselshemmede er medlemmer av et norsk tegnspråklig samfunn med tilhørende kultur. Språklovsproposisjonen (Prop. 108 L (2019-2020) s. 75) stadfester derfor at et sentralt språkpolitisk mål må være å gi så mange som mulig tilgang til norsk tegnspråk. Med utgangspunkt i språkpolitikken og en tilhørende inkluderingsforståelse, som skal ivareta alle grupper i samfunnet, burde derfor tegnspråk innføres i norskundervisningen i grunnskolen, i det målet må være å øke fellesskapet mellom døve og hørende kulturer i samfunnet. Mangel på inkludering av tegnspråk som et likeverdig språk gjennom tidene, er derfor et godt

eksempel på «looping» (Hacking, 1995), da det er klart at døve har utviklet sin egen minoritetskultur.

Elevene ved Skole 2 synes å være faglig inkludert i undervisningen, med arbeidsoppgaver de i stor grad mestrer. Dagen er strukturert for å skape forutsigbarhet og trygghet, og inkludering generelt ivaretas gjennom en bevissthet omkring elevens rett til å medvirke i egen hverdag og egne læringsprosesser (Haug, 2017, s. 56). Dette kommer frem i intervjuet, og Skole 2 skiller seg derfor ut fra de andre to skolene, idet elevmedvirkning ikke blir snakket om i det hele tatt. De voksne starter dagen med et møte, der de samkjører undervisningsopplegget. Haug henviser til Fulland og Quinns (Haug, 2017, s. 57) som vektlegging av koherens i læringsarbeidet, og som samstemmer med David Mitchells V (2014), som står for visjon, der alle som arbeider med barnet må stå sammen om viljen til å gjennomføre en opplæring med fokus på inkludering (Statped, 2020).

Det blir arbeidet med et faglige fellesskap, på den måten at alle elevene har samme arbeidsoppgaver, samtidig som det er stor grad av mediering i læringsprosessene. Både tanken om faglig mediering (Vygotsky, 1993), og måten de ansatte viser anerkjennelse og støtten på i relasjonen med eleven, oppleves som avgjørende for å skape et faglig fellesskap på Skole 2. Å erfare kjærlighet og vennskap er nødvendige forutsetninger for utvikling av tillit og trygghet, og en forutsetning for å kunne evne å delta i fellesskapet (Honneth, 2003). Dette blir da også ekstra viktig for de elevene som har opplevd ulike traumatiske opplevelser, som kanskje har ført til at tilliten til voksenpersoner er svekket. Måten elevene blir møtt på, danner etter min mening grunnlaget for gode erfaringer i tilknytning til læringsarbeidet, og det er dette som er hovedfokuset for den pedagogiske aktiviteten på Skole 2, slik jeg kan se det. Med utgangspunkt i elevenes behov, tilpasses således det faglige i et mål om økte motivasjon for skolearbeidet. Dette er i tråd med et sosialt kognitivt læringsperspektiv (Haug, 2017, s.57) da for vanskelige oppgaver vil gi eleven dårlige erfaringer, og derved lavere forventninger om og lykkes med senere oppgaver. Gjentatte nederlag har sikkert vært negativt i forhold til motivasjonen for læring tidligere, og samtidig som livet ellers har vært belastende, kan dette ha påvirket selvbildet på en negativ måte. Det kan lett ha dannet seg et adferdsmønster etter kognitiv tankegang, der eleven typisk husker og gjenkaller tidligere negative opplevelser, noe som blant annet fører til utagerende adferd. Innlærte erfaringer etablerer seg nemlig fort som en sannhet hos oss alle, ifølge Bandura i Imsen (Imsen, 2014 s.106). Det gjelder altså å snu denne utviklingen, i håp om at arbeidet vil bidra til at eleven i fremtiden vil klare seg bedre i fellesskapet på nærskolen.

Oppgavene som ble gitt på Skole 2 er av lik vanskelighetsgrad, selv om elevene har ulik alder og går på forskjellige klassetrinn på nærskolen. Samtidig jobbes det mye individuelt, selv om skolen synes å vektlegge betydningen av «vi» som i et inkluderende fellesskap, her i betydning av fellesskapet på Skole 2. Det lekes mye, da rektor hevder at gode opplevelser sammen skaper trygghet, som nettopp virker positivt på læringen. Selv om det klart jobbes godt med behovene i elevgruppen på Skole 2, særlig i forhold til relasjonsskapende tiltak, er det vanskelig å legge vekk tanken om faglig utbytte, som en viktig komponent i inkluderingsbegrepet (Haug, 2017). Det virker som det samlet sett ikke blir differensiert godt nok i forhold til det faglige opplegget, der enkelte elever kunne ha profitert på blant annet vanskeligere oppgaver og lengre undervisningsøkter. Alle elevene gjennomfører meget korte undervisningsøkter, og mitt inntrykk er at flere elever kunne arbeidet lenger pr gang. Disse korte øktene må bety at deler av det faglige innholdet utelates, som ofte brukes som en tilpasningsmulighet. Flere av elevene har jo egen IOP, og da er det mulig at lærestoffet allerede er tilpasset. Da jeg spurte om dette på intervjuet ved Skole 2, fikk jeg til svar at korte undervisningsøkter generelt er anbefalt av PPT, og følgelig er det kanskje et tiltak som blant annet foreslås når barnet har «sosiale og emosjonelle vansker» som sådan, altså et tiltak knyttet til diagnosen. Med tanke på at Skole 3 også gjennomfører slike korte undervisningsøkter, er dette muligens et råd som gis i opplæringen av barn som sliter faglig. Men det er likevel betimelig å stille spørsmål ved om såpass korte undervisningsøkter er nødvendig for alle, for det er åpenbart at det reduserer det faglige utbytte av undervisningen, og for de elevene som etter 8 uker skal tilbake til nærskolen, vil det ikke nødvendigvis være et hensiktsmessig tiltak for alle. Det kan også være en fare for at de korte undervisningsøktene bidrar til at elevene tenker at de ikke vil klare å gjennomføre lenger økter når de kommer tilbake på nærskolen. I så fall virker tiltaket på en måte som gjør at elevgruppen tilegner seg nye vaner, altså «looping» (Hacking, 1995), som kan ha negativ virkningen for den samlede faglige inkluderingen.

Ekskluderingen av elevgruppen fra nærskolen, som finner sted på Skole 2, i disse 8 ukene vil altså kunne medføre at det faglige utbytte elevene oppnår ikke er godt nok, og følgelig kan det være at all lekningen går på bekostning av det faglige, noe som på sikt kan være uheldig. Haug vektlegger viktigheten av faglig utbytte som en sentral utfordring knyttet til inkluderingsbegrepet (Haug, 2017 s. 56), og det er klare tendenser i forskningen knyttet til manglende faglige forventninger til elever som mottar spesialundervisning (Nordahl mfl, 2018 og Haug et al., 2017). NAKU viser til Dweck, (2000) og Schunk & Pajares, (2002) som

hevder at høye forventninger til læring er en avgjørende forutsetning for at barn og unge skal lære. Lave forventninger motiverer ikke elever til innsats i læringsorienterte aktiviteter (NAKU, 2021). Rektor forteller om at det jobbes med å øke lengden på øktene.

Det kan derfor være en fare at opplæringen i for stor grad baseres på det som oppleves lettest for elevgruppen, nemlig lek, og således velges leking istedenfor faglig arbeid. I så måte tenkte jeg ofte, når jeg observerte på Skole 2, om det hadde vært mulig å dra det faglige mer over i leken, og på den måten hatt faglige mål gjennom lek. Uansett er jeg redd for at opplegget ved Skole 2, selv om det er aldri så flott for elevene der og da, på sikt ikke nødvendigvis vil medføre økt faglig inkludering. Derfor er det åpenbart at det ville vært bedre om Skole 2 kunne bistå med sin kompetanse på nærskolen, slik at eleven ikke ble tatt ut av den faglige og sosiale i hverdagen. Selv om eleven får gode erfaringer på Skole 2, gjennom anerkjennende av støttende voksne, er jeg redd for at det blir ekstra vanskelig å komme tilbake til en skole som ikke evner å tilfredsstillende behovene på samme måte. Forskning viser at når eleven tas ut av klassen, er det stor fare for at vedkommende blir hengende enda lenger etter (Barneombudet, 2017). Sånn sett blir det viktig at det skapes en sammenheng mellom klassens undervisning og den undervisningen som foregår på Skole 2. Det beste må således være å forsøke å skape forandringene i det miljøet eleven vanligvis oppholder seg i. Lev Vygotsky (1993) vektla positiv differensiering i fellesskap med andre, som vesentlig i opplæringen, idet han hevdet at ekskludering typisk kunne få negative konsekvenser for en samlet utvikling av barnet.

På Skole 3 jobbes det på mange måter likt som på Skole 2, og det kan sees på som en fordel at elevene har ulike vansker tilknyttet ulike diagnoser, da det nettopp vil kunne bidra til en opplæring som ikke nødvendigvis knyttes til en felles diagnose gjennom ferdiglagde instrumentelle løsninger (Hausstätter, 2014 s. 19). Det er uansett slik at skolen benytter ulike digitale verktøy i læringsarbeidet, tilpasset elevgruppen, da mye blant annet visualiseres. Mitt inntrykk er at programmene forsterker læringen, blant annet ved fokus på visuelle inntrykk og tegn støtte.

Det vektlegges at skolen skal tenke læring, og ikke oppbevaring, og elevsynet baseres på anerkjennelse. Min overordnede vurdering er at skolen jobber med anerkjennelse i form av alle de tre sfærene til Honneth (2008); altså anerkjennelse knyttet til både den private sfæren, rettslige sfære og solidariske sfære, og at dette preger den faglige inkluderingen gjennom måten det arbeides på, der oppgavene tilpasses elevgruppen, men stor grad av mediering fra voksne (Vygotsky, 1993). Rektor fremhever at eleven skal oppleve «å tilhøre et fellesskap i

form av en felles opplæring som er likeverdig». Dette kommer til syne gjennom en pedagogikk, som blant annet vektlegger et fellesskap i morgensamlingene, og noen ganger samarbeid om felles produkter. Skoledagen er ellers organisert på en strukturert og organisatorisk måte, og på samme måte som på Skole 2, jobbes det med koherens (Haug, 2017, s. 57). Undervisningsøktene er også her av 15 minutters varighet, og påvirker klart det faglige utbytte (Haug, 2017), men faren med dette er ikke like stor som på Skole 2, da læreforutsetningen ikke tilsier samme progresjon som i normalskolen, og elevgruppen går jo på spesialskole. Det bør uansett være et mål om å lære mest mulig, og det fremmes av rektor at skolen har et ønske om å få til lengre økter og kortere pauser. Det blir således viktig ikke å undervurdere elevgruppen, slik Haug (2017) viser at typisk kan forekomme for elever med generelle vansker.

Det kommer frem i intervjuet, at det skal jobbes med læring knyttet til at eleven skal kunne bli deltakende i samfunnet. Da er det uheldig at så mye av opplæring faktisk kun finner sted på Skole 3. Med tanke på dette læringsmålet, burde det derfor blitt fokusert mer på utadrettet arbeid, for eksempel på å gi elevene arbeidserfaring, eller gjennom et samarbeid med nærskolen som ligger rett ved siden av. Etter min mening foregår opplæringen på Skole 3 for isolert, og jeg tror at enkelte av elevene kunne profitert på å delta mer med normalfungerende elever, både formelt i timene, men også i friminuttene. Jeg viser igjen til Lev Vygotsky, som hevdet at spesialundervisningen bør ha samme sosiokulturelle mål som vanlig undervisning, idet han nettopp var opptatt av det enkelte individs muligheter til å finne sin plass i samfunnet (Vygotsky, 1993). Elevgruppen på nærskolen har også mye å lære av elevene på Skole 3, og om samfunnets holdninger til funksjonshemmede skal endres, bli det viktig at normalfungerende elever utsettes for annerledeshet (Vygotsky, 1993). Mange av elevene på Skole 3 har interesser som er felles med andre elever på samme alder, og dette kunne blitt utnyttet mer. Her tenker jeg særlig på hvordan dataspill typisk kunne blitt brukt i et felles faglig opplegg, for eksempel i samarbeid med naboskolen. Jeg opplevde det som naturlig å føre en samtale med elevene på skolen knyttet til deres interessefelt, for eksempel fotball. Så kanskje enkelte elever kunne deltatt i en gymsstime på naboskolen, for eksempel i en felles fotballaktivitet. Med tanke på at elevgruppen divergerer veldig med tanke på læreforutsetninger, vil det derfor være helt nødvendig å differensiere mer samlet sett, da det kan være en fare at ikke alle får nok utfordringer i læringsarbeidet. Så hvordan kan det gjøres mulig for alle å delta med ulike forutsetninger og behov (Nilsen, 2017, s. 29)? Det er viktig at samtlige elever opplever arbeidsoppgaver som er meningsfulle, dersom deltakelsen skal være

inkluderende. På Skole 3 kan det være en fare for at ikke alle gis de nødvendige utfordringene som trengs for å utvikle seg videre, og følgelig må det jobbes mer med dette for å øke den faglige inkluderingen for alle. Da vil dialog og samarbeid med elever på naboskolen kunne være nyttig, i et forsøk på å øke både den faglige og sosiale inkluderingen.

Inntrykket mitt fra observasjonene og intervjuet ligger i at gruppen som sådan, ikke skal oppleves å «være til bry» for andre. Dette synes jeg kjennetegner rektors litt passive adferd knyttet til utadrettede aktiviteter, og det at skolen over lang tid har arbeidet så ensomt, gjør at det ikke er blitt naturlig for verken voksne eller elever å ha kontakt med andre enn hverandre. Dette viser seg godt i eksemplet jeg beskrev under funn, der en voksen ble brydd når eleven tok tak i meg for å få kontakt. Det er derfor viktig å være seg bevisst det faktum at «looping» (Hacking, 1995) kan føre til en konstruert identitet, idet elevene lett kan miste nødvendig grad av empowerment, om pedagogikken blir for sentrert omkring vanskene, noe som typisk kan finne sted i segregerende miljøer. Tankegangen til rektor om at «*de* har best av å være sammen på Skole 3», vil derfor kunne dra fokuset vekk fra inkludering som et viktig mål ved opplæringen. Dette er ikke heldig om målet er at gruppen skal fungere i fellesskap med andre, for eksempel i en fremtidig jobb. Den omfattende isoleringen som finner sted på bakgrunn av organiseringen, påvirker derfor i dette tilfelle den faglige inkluderingen, og følgelig også den sosiale inkluderingen samlet sett, selv om elevene synes å være både faglig og sosialt inkludert på Skole 3.

6.3.2 Sosial inkludering

Den sosiale inkluderingen ivaretas på ulik måte på de tre skolene. Skole 1 har mye å arbeide med i tilknytning til denne inkluderingsdimensjonen, etter min mening. Det arbeides i liten grad med klasse miljøene, da eleven er spredt på ulike skoler, og selv om undervisningen sikkert gjennomføres ved hjelp av ulike arbeidsmåter og aktivitetsformer på samarbeidsskolene, for å ivareta den sosiale inkluderingen i klasserommet, virker det ikke som knutepunktskolen har helt oversikt over dette. Elevene på Samarbeidsskole A, blir for avhengig av tolken, også når det gjelder den sosiale inkluderingen, og blir isolert i fellesskapet med hørende elever. Tolken trenger også pause når det ikke er timer, og følgelig vil ikke denne tjenesten alltid være disponibel for de døve. Tolkens ansvar begrenses til timene, og utenom det må de døve klare seg selv.

Jeg observerte at de døve elevene var meget tilfredse med å møte hverandre på samlingen de hadde en gang i uken, og derfor må jeg si at dette er et godt tiltak på Skole 1, for nettopp å skape sosial inkludering. Dette gjør også at det tegnspråklige miljøet ivaretas.

Kermit understreker viktigheten av «å være en av flokken» i sin rapport om hvordan elever med sansetap inkluderes i skolen, og han hevder i den sammenheng at mangel på sosial inkludering kan bidra til å utvikle negativ identitet, og at funksjonshemmingen typisk vil kunne sees på som hovedårsaken til mislykkede sosialiseringprosesser (Kermit et al., 2014, s. 147-148). Skolen må derfor i mye større grad arbeide med tiltak som ivaretar den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet. Selv om det finnes sosiale aktiviteter i regi av skolen, vil det på grunn av språkbarrierene, være vanskelig for døve å delta (Haug, 2017). Deltakelse i aktivitetene på skolen samlet sett, synes dessuten ofte å være opp til den enkelte. Problemet er nok ikke at døve ekskluderes direkte, men at det nok oppleves som vanskelig å delta, da skolehverdagen og aktivitetene organiseres og gjennomføres på premissene til de hørende elevene. Dette rapporteres også som et problem i undersøkelsen «en av flokken» (Kermit et al., 2014). Det blir derfor viktig med en ledelse (L), som oppfordrer til inkluderende holdninger gjennom praksis på hele skolen, og som også tar ansvar for opplæringen på samarbeidsskolene. Jeg viser her til Statped (2020), som igjen viser til David Mitchells formel for inkluderende praksiser, Mitchell påpeker videre i Statped (2020) hvordan en god leder nettopp involverer seg for å fremme inkludering gjennom handlinger og prioriteringer, der ansvaret ligger i både å sette seg inn i og vise interesse for inkluderende undervisningsmetoder som kan fungere i praksis. Dette må for Skole 1 sitt vedkommende omfatte mer enn bare bruk av tolk.

Når det kommer til CP-gruppa, virker det ikke som de er sosialisert med andre på skolen i det hele tatt.

Skole 2 jobber mye med sosial inkludering av alle gjennom fysisk lek, og er opptatt av hvordan det sosiale samholdet også gir overføringsgevinster i klasserommet. Skole 3 bruker spill som et virkemiddel for å skape sosial inkludering. I begge tilfellene er det felles aktiviteter som virker samlende på elevgruppene. Begge rektorene har mål om at elevene skal utvikle seg sosialt med andre, selv om Skole 3 i denne sammenheng bør være mer ambisiøse på elevenes vegne. Skolene vektlegger anerkjennelse, aksept, koherens og støtte som viktige faktorer for å skape et godt psykososialt miljø, der inkludering av alle finner sted. Skole 2 er i tillegg opptatt av den vertikale siden ved inkluderingsbegrepet (Haug, 2017 s. 56), og jobber med elevgruppen i et systemperspektiv, for en samlet bedre inkludering. Læringsmiljøene på

begge skolene bygger på gode relasjoner i et trygt miljø, der målene og forventningene til eleven er realistiske. Dette bidrar til å skape sosial inkludering, selv om opplæringen er segregert fra mainstream.

I inkluderende læringsmiljøer har alle tilgang til jevnaldrende i sitt lokale miljø, og rapporten til Tøssebro & Wendelborg (2014) viser i den sammenheng også at skoletilbudet har betydning for sosial deltakelse i fritiden (Tøssebro & Wendelborg, 2014 s. 68). Når det gjelder sosial deltakelse på fritiden, deltar de som er segregert minst. Men dette kan også ha sammenheng med type funksjonsnedsettelse, og ikke selve skoletilbudets karakter, da det er lett å tenke at de som er mest segregert har de største utfordringene i samhandling med andre (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 70). Det viser seg likevel at elever som deltar lite i klasserommet i vanlig skole, kommer dårligere ut enn de som er fullstendig segregert, noe som kan forklare hvorfor foreldre foretrekker spesialskoler for sine barn, da det oppleves bedre å være inkludert i et spesialtilbud, enn å være i ordinær klasse, men likevel være ekskludert (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 73). Det er de døve, som stort sett deltar med hørende i et ordinært skoletilbud, som er mest sosialt ekskludert i min undersøkelse, til tross for at de har en opplærings situasjon som burde tilsi noe helt annet.

7.0 Konklusjon

Med bakgrunn i funn fra undersøkelsen, er det åpenbart at de ulike inkluderingsdimensjonene virker på hverandre, men at alle nødvendigvis ikke trenger å være oppfylt for at elevene skal kunne sies å være inkludert i et fellesskap. Elevene på Skole 1 og 2 er stort sett del av opplæringen i normalskolen, sammen med majoriteten av elevene, uten nødvendigvis å være inkludert av den grunn. Elevene på Skole 3 er segregert fra et samlet fellesskap på permanent vis, men har tilsynelatende stor grad av både faglig og sosial inkludering isolert sett. Det finnes derfor ikke en klar sannhet omkring hva slags opplæringstilbud som faktisk virker mest inkluderende, og det vil også være svært personavhengig.

Sammenfattet vil jeg uansett hevde at måten å organisere opplæringen på, har betydning for den faglige og sosiale inkluderingen samlet sett, da det lett kan hevdes at skolens fokus på elevens funksjonshemninger som sådan, kan føre til et opplæringstilbud som igjen bidrar til “looping”, der elevgruppen blir utsatt for en alternativ pedagogikk, som igjen kan påvirke deres selvutvikling (Hacking, 1995). Snipstad (2018) hevder at «...the school must question what kind of children they are constructing and if they are granting the child the necessary opportunities and tools to access and function within an inclusive fellowship both socially and physically” (Snipstad, 2018, s. 12).

På Skole 1, fokuseres det lite på inkluderende tiltak i opplæringen, utenom bruk av tolk. Dette virker sosialt ekskluderende, da de døve elevene i liten grad tar del i kommunikasjonen med hørende. Mangel på inkludering av «CP-gruppa» er et eksempel på hvordan graden av funksjonshemning nettopp kan bidra til en opplæring uten fokus på inkludering, der vanskene tilsier en patologiserende pedagogikk (Hausstätter, 2014 s. 19). For Skole 2, virker vektlegging av lek og tilpasset opplæring noe hemmende på det faglige utbytte, selv om elevene gjennom følelsen av anerkjennelse fra voksne og hverandre, åpenbart opplever stor grad av både faglig og sosial inkludering på kort sikt (Honneth, 2008). For elevene ved Skole 3, virker isoleringen å skape trygghet og gode rammer omkring undervisningen, men her bør det for fremtiden fokuseres mer på inkludering i et større perspektiv, der elevene også er del av noe større, siden målet også er at de som kan, skal kunne fungere i arbeidslivet.

Målet må uansett være full aksept for annerledeshet i befolkningen, slik at alle opplever fullstendig likeverd i samfunnet, i tråd med tanker om rettslig anerkjennelse (Honneth, 2008). Da blir samhandling mellom mennesker viktig. Av den grunn, er det vanskelig å påstå at en segregerende, god spesialundervisning kan føre til like god inkludering som en velfungerende

opplæring for alle, i et felles skolesystem. Dette forutsetter imidlertid at opplæringen er velfungerende, og faktisk inkluderende, noe den, med utgangspunkt i sekundærdata, ikke synes å være i dagens skolesystem (Nordahl mfl, 2018). Det er også egen forskning eksempel på, da det i liten grad finnes et faglig og sosialt fellesskap mellom hørende og døve elever på Skole 1 og at det er nærskolens mangel på inkludering som nettopp er årsaken til at Skole 2 eksisterer,

Jeg vil påstå at det ikke er noe i veien for et alternativt opplæringsløp i utgangspunktet, så lenge ledelse og ansatte er seg bevisst ulike fallgruver ved organiseringen, og arbeider med tiltak som nettopp vil øke den faglige og sosiale inkluderingen i opplæringstilbudene. I denne sammenheng har jeg blant annet valgt å fremme hvordan ledelsen ved skole 1 nettopp bør fokusere mer på hvordan den samlede opplæringen kan bli mer inkluderende, i et forsøk på å skape et fellesskap mellom hørende og døve ved skolen. Skole 2 bør bidra med sin kompetanse direkte inn mot nærskolen, istedenfor å ta elevgruppen vekk fra hverdagen, for så drive en pedagogikk, som ikke nødvendigvis er mulig å gjennomføre på nærskolen. På Skole 3 må det jobbes mer med en samlet inkludering av elevgruppen i nærmiljøet.

Av hensyn til både minoriteten og majoriteten, bør det uansett jobbes med å gi en opplæring i dagens ordinære skolesystem som er inkluderende, om vi som mennesker skal evne å utvikle vår relasjon- og samarbeidskompetanse i et arbeidsliv, som etter gjeldene retningslinjer skal evne å inkludere alle (Meld. St. 6 (2019-2020)). Men om vi skal klare det, må vi som samfunn og enkeltpersoner være villig til å gjøre større forandringer, som blant annet innebærer en skolepolitikk som ikke baseres på markedsstyring, en spesialpedagogisk profesjon som jobber systemrettet med utgangspunkt i den enkeltes «lille historie» (Lyotard, 1984) og mennesker i majoriteten som evner å møte mangfold med raushet og åpenhet. Det er vi, og de systemene og strukturene vi er en del av, som setter begrensinger i andres muligheter til å utvikle seg. Jeg vil derfor påstå at det er behov for et paradigmeskifte i norsk skole.

Det er i liten grad forsket på inkludering i spesialinstitusjoner, og sånn sett bringer kanskje undersøkelsen min inn noe ny kunnskap på feltet. Det viser seg faktisk at i de alternative opplæringstilbudene jeg har forsket på, er det stor grad av bevissthet omkring inkludering og inkluderingskultur, selv om det nødvendigvis ikke betyr at elevene kan sies å være godt nok faglig eller sosialt inkludert samlet sett. Det er derfor vanskelig å påstå at opplæringen i spesialinstitusjonen har et dårligere tilbud enn den opplæringen elever med spesielle behov har i normalskolen, med tanke på inkludering. Det er jo faktisk en grunn til at elevene og

deres foresatte velger alternative opplæringstilbud i utgangspunktet (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s. 50).

Flere av mine funn er i samsvar med tidligere forskning på feltet. Det er betryggende, siden det forsterker validiteten av undersøkelsen min. Det hadde vært spennende og gjort en større undersøkelse av flere alternative opplæringstilbud, for å få ytterligere kunnskap om opplæringssituasjonen på ulike alternative opplæringsarenaer. Kanskje noen andre kan finne det spennende å utforske dette videre. Det kunne uansett vært interessant å forske mer på hva slags konkrete undervisningsmetoder som ivaretar det individuelle i fellesskapet, eller hvordan det kunne arbeides med felles mål i en undervisningsøkt, der sterkt funksjonshemmede elever, som på Skole 3, jobber sammen med funksjonsfriske i et samlet fellesskap om å utvikle noe sammen.

Med en observasjon på kun en uke på hver av skolene, og et intervju på 45 minutter, er det uansett begrenset hvilken detaljkunnskap jeg faktisk sitter inne med etter endt forskning. Undersøkelsen har likevel gitt meg nok informasjon til å kunne trekke noen nye slutninger, rettet mot inkludering av opplæring på alternative opplæringsarenaer, idet en organisering av opplæringen godt kan være noe isolert fra mainstream, og likevel sies å være inkluderende. Dette fordrer uansett ledere med gode kunnskaper og interesser om hva som skaper inkluderende praksiser, rutiner for samarbeid, og ikke minst ansatte med kompetanse og evne til å jobbe inkluderende.

Avslutningsvis vil jeg si at det har vært spennende å jobbe med masterprosjektet. Det har økt min forståelse for inkludering generelt, og er noe jeg vil ta med meg videre i fremtiden.

Litteraturliste:

- Agenda Kaupang. (2017, 24. Mars). *Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen*. (Rapport 9559). Statped.
<https://naku.no/sites/default/files/files/r9659-statped-narskoleprinsippet-og-inkludering-sluttrapport-agenda-kaupang.pdf>
- Andreassen, R. & Jenssen, M, S, (2020, 18. Juni). *Hva betyr det å være en inkluderende skole?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/inkludering-spesialpedagog-spesialskoer/hva-betyr-det-a-vaere-en-inkluderende-skole/245313>
- Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre. (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?*.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Befring, E. & Tangen, R. (2016). *Spesialpedagogikk*. (5. Utgave). Cappelen Damm.
- Bern. (2005). *Fortellingen i det postmoderne: en historisk, teoretisk og analytisk tilnærming*. [Master, Universitetet i Oslo]. <https://urn.nb.no/URN:NBN:no-10570>
- Buckley, S, Bird, G, Sacks, B, and Archer, T. (2006). *A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers*. *Down Syndrome Research and Practice*. <https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/09/3/comparison-mainstream-special-education-teenagers-down-syndrome-implications-parents-teachers>
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og Oppgaveskriving*. (7. Utgave). Gyldendal Forlag.
- Eide, S. B., Grelland, H., H., Kristiansen, A., Sævareid., H., I & Aasland, D. (2018). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal Norsk Forlag
- Eriksen, E. (2013). *Har enhetsskolen mislykkes*. *Spesialpedagogikk*, 1, s. 22-29.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/har-enhetsskolen-mislykkes/>
- FN sambandet. *God utdanning* (20. desember, 2021). <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>

- FNs Konvensjon om barnets rettigheter. (20. november 1989.). [178931-fns_barnekonvensjon.pdf \(regjeringen.no\)](#)
- Froestad, J. (1999). *Normalisering som disiplinering: Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Gyldendal
- Goffmann, E. (2019). *STIGMA: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Grønlie, A., Granlund, L. & Flood, S, L. (2014). *Fokus: Sosialkunnskap*. (2. Utgave). Aschehoug.
- Hacking, I. (1995). *The looping effects of human kinds*. Clarendon Press.
- Hacking, I. (2004). *Historical Ontology*. (1 revised Edition). Harvard University Press.
- Hacking, I. (2006). *The Emergence of Probability. A Philosophical Study of Early Ideas about Probability, Induction and Statistical Inference*. (2 Revised Edition). Cambridge University Press.
- Hacking, I. (2010). *The Taming of Chance*. Cambridge University Press
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P., Bachmann, K & Nordahl, T. (2017). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*. Notat 2/2017, Høgskulen i Volda, Møreforskning.
- Hausstätter, R., S. & Reindal S., M. (2018). *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm.
- Hausstätter. (2014). In support of unfinished inclusion. Scandinavian Journal of Educational Research, 58(4), 424–434. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553>
- Hausstätter, R., S. (2014). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer- mellom ideologi og virkelighet*. (2. utgave). Fagbokforlaget
- Holtermann, S. (2020, 18, desember). *Stadig flere barn på spesialskoler*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/gsi-spesialskoler/stadig-flere-barn-pa-spesialskoler/266925>
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden*. (5. utgave). Universitetsforlaget
- Kermit, P., Tharaldsteen, M., A., Haugen, G., M., D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken*. <http://hdl.handle.net/11250/2365754>
- Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. (13. desember, 2006). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lecompte, M. & Goetz, J., P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research: Review of Educational Research, 52(1):31-60. <https://DOI:10.2307/1170272>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. University of Minneapolis Press.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. (4. Utgave). Forlaget Klim.
- Madsen, O., J. (2014). *Hinsides sant eller falskt: En undersøkelse av Ian Hackings teori om mentale lidelsers sosiale dynamikk*. Psykologitidsskriftet. <https://psykologitidsskriftet.no/fagartikkel/2014/09/hinsides-sant-eller-falskt?redirected=1>
- Mason, J. (2018). *Qualitative Reasearching*. (3. Utgave). Sage
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-620192020/id2677025>

NAKU. (2021. 2. Januar). *Grunnskole: Forskning*.
<https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-forskning>

Nilsen, S. (2017). *Inkludering og Mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Hausstätter, R., S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>

NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Olsen, M. H. (2015, 05. Januar). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M., B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. (2. Utgave). Universitetsforlaget

- Prop. 108 L (2019-2020). *Lov om språk (språklova)*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/92c0cb2b20ba4d2aac3c397c54046741/nm-no/pdfs/prp201920200108000dddpdfs.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. (4. Utgave). Fagbokforlaget
- Rousseau, J-J. (1762/2010). *Emile- Eller om oppdragelse*. Vidarforlaget
- Rubin, H., J. & Rubin, I., S. (2011). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (3. Utgave). SAGE Publications Inc.
- Røyknes, K. (2009). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?. *Sykepleien* <https://sykepleien.no/forskning/2009/03/metodetriangulering-et-metodisk-minefelt-eller-en-berikelse-av-fenomener>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar. I: Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Snipstad, Ø. I. M. (2018). Framing inclusion: intellectual disability, interactive kinds and imaginary companions. *International journal of inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.218.1511759
- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spesialskolenes historie. (2012. 21, September). *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2012/september/spesialskolenes-historie/>
- Språkrådet. (2021). *Språkstatus* (Språkpolitisk tilstandsrapport). Språkrådet.
<https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakstatus/sprakstatus-2021.pdf>
- St. Meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St. Meld. Nr. 8 (1998-1999). *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-8-1998-99-/id430886/?ch=1>
- Statped. (2020, 21, april). *Hva er inkludering*.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utgave). Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen – utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning- mer enn ord...* (4.Utgave). Fagbokforlaget
- Tønnesen, L., K. (2011). *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. (2. Utgave). Fagbokforlaget
- Tøssebro, J & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*. (1. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement on principles, policy and practice in special needs education*. Paris: UNESCO.
- Usher, R. & Edwards, R. (1996). *Postmodernism and Education*. London Routlage.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 25. August). *Den generelle delen av læreplanen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?*.
<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>
- Verdenserklæringen for menneskerettigheter (10. desember, 1948). <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- Vik, S. (2015). Tidlig innsats i barnehagen: En studie av barnehagelæreres forståelse av egen profesjonsrolle. *CEPRA-Striben*, (19), 14–21. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n19.151>
- Vik, S. (2018). *Tidlig innsats og forebygging i barnehagen. Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Akademisk
- Vygotsky, L. (1993). *The fundamental problems of Defectology*.
<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A-L., Valenta, M., & Bunar, N. (2018). *Lek, læring og ikkepedagogikk for alle: Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge*.
<https://www.udir.no/contentassets/ee4bcc32339e4afe936515f8821ff104/lek-laring-og-ikke-pedagogikk-for-alle---nasjonal-evaluering-av-sfo-endelig-rapport.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1 Observasjonsskjema Skole 1

Skole: Skole 1 Tirsdag	Gruppe:	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Ganske stort rom sett i forhold til antall elever.	
Antall i klasserommet:	Elever: 5 elever Lærere/spesialpedagoger: 1 lærer.	Andre voksne til stede: 5 voksne til stede. Alle elevene i denne gruppen har en kombinasjon av CP og Hørselshemming og har til enhver tid med egne assistenter
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik at de blir inkludert i skolesystemet?	De opptrer veldig menneskelig ved at de er imøtekommende og opptrer naturlig inkluderende. Inntrykket er at lærerne får til at elevene føler seg velkommen i skolen. Lærerne har åpenbart gode intensjoner	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	Jeg observerte ikke faktisk samarbeid mellom skolens lærere/spesialpedagoger og skolens øvrige ansatte.	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	De bruker visuelle hjelpemidler og mikrofoner, slik at alle er med i selve klasserommet.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Elevene inkluderer hverandre som en gruppe. De likte åpenbart å være sammen i klasserommet. Inntrykket var at det var trygge rammer for elevene.	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Utenfor klasserommet holder elevene seg for seg selv. Veldig lite kontakt med andre elever på VGS.	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Lærerne får til sosialt fellesskap, gjennom at det stimuleres til dialog mellom elevene og at de stiller spørsmål i selve klasserommet. Utenfor klasserommet registrerte jeg	

	ikke initiativ i denne retning, heller ikke fra assistentene.	
Takler majoritetselevne elevene med funksjonshemming?	Jeg registrerte ikke negativ adferd eller holdninger. Det synes som om de to elevgruppene ikke har nok kunnskap om hvordan de skal henge sammen.	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	Læreren bruker digitale og visuelle hjelpemidler. I tillegg hjelper assistentene til med å forklare når elevene gjør oppgaver. Lærerne bruker et enkelt språk.	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Inntrykket er at lærer forklarer lærestoffet så enkelt som mulig. Det er en egen gruppe og med trygge rammer. Elevene bidrar faglig med hverandre, for eksempel ved at elever er med og bidrar til å rette opp, eller forbedre en annens elev sitt svar på en oppgave/problemstilling. I undervisningen lærte elevene om brann/brannvern og hva de skulle gjøre når det var brann. Spurte en assistent og lærer om hva som var målet med økten spesifikt og i et større perspektiv. Konkret med økten ville man lære bort hvordan elevene generelt må agere ved brann. Generelt var målet for elevene at de skulle bli mest mulig selvhjulpne og kunne komme i tilrettelagt arbeid. Elevene har arbeidspraksis en gang i uka.	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Elevene er aktive. Læreren stiller mye spørsmål. Elevene er med og svarer. Assistentene hjelper til at elevene skal forstå oppgavene ved behov. Jeg registrerte ikke at elevene medvirket i utformingen av læringsprosessen. Men lærerne fikk elevene til å være aktivt med i undervisningsøkten.	

Skole: Skole 1 onsdag	Gruppe: Døve	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Vanlig klasserom	
Antall i klasserommet:	Elever: 7 elever (på «døvesamling») Lærere/spesialpedagoger: 2	Andre voksne til stede: ingen siden lærerne underviste med tegnspråk selv
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik de blir inkludert i skolesystemet?	De opptrer veldig menneskelig, ved at de er naturlig imøtekommende og opptrer inkluderende mot elevene. Inntrykket er at de får elevene til å føle seg velkommen i skolen. Samlingen er en ukentlig aktivitet for at de døve, som kommer fra forskjellige skoler ellers, skal oppleve å være sammen faglig og sosialt i en skolesammenheng.	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	Jeg observerte ikke konkret samarbeid mellom lærere/spesialpedagoger og øvrige ansatte.	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Tegnspråk tilbys som valgfag i skolen. Den ukentlige samlingen er også en aktivitet	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Elevene i gruppen kjenner hverandre. De kan naturligvis tegnspråk og inkluderer hverandre sosialt som gruppe. Inntrykket var at det var litt variasjon i gruppa i hvor stor grad man hadde kontakt med alle.	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Elevene i gruppen ble slitne etter undervisningsøktene, og ville ha pause. Dermed var det lite dialog mellom elevene i pausene. Jeg observerte ikke interaksjon mellom hørende utenfor gruppen og denne gruppen. Fikk et inntrykk av lærerne jeg snakket med om at det var forskjell fra elev til elev hvor interessert de var i kontakt med hørende elever. De samme lærerne sa det ble opp til den enkelte elev i hvilken grad de hadde kontakt med hørende.	

Hvordan får lærerne til et fellesskap sosialt?	Disse elevene ser ikke hverandre i hverdagen. Denne dagen er en samling hvor døve elever fra samarbeidende skoler møter hverandre. Dette skjer en gang i uka. I klasserommet blir det brukt tolk. Tolken bidrar til fellesskap.	
Takler majoritetselevne elevene med funksjonshemming?	Gruppen døve virker å være «separert» fra resten av skoleelevne. Jeg registrerte ingen negativ adferd eller negative holdninger fra majoritetselevne, men heller ikke faktisk kontakt annet enn feks kjøp i kantina. Ifølge lærere som jeg snakket med velger en del hørende tegnspråk som valgfag. Inntrykket er at kanskje en del døve mangler noe selvtillit til å være sosialt aktive.	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	Det er mye visuelt, hvor det inngår mye power point presentasjoner slik at de ser hva som blir sagt i timen og forsøker å få elevene med. Denne uka er internasjonal uke, hvor elevene presenterte ulike land. Så i her er elevene aktivt med i opplæringen	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Denne dagen bidro elevene aktivt faglig om forskjellige land, inkludert tema om døve i disse landene. Jeg spurte om hvordan dette fungerer ellers i uken når de er på sine respektive skoler. De oppgir at på grunn av tolken så er de med aktivt.	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Alle elevene presenterte hvert sitt land denne dagen. En del av presentasjonen handlet også om døve/hørselshemmede i landet. Elevene medvirket dermed i opplæringsprosessen.	

Skole: Skole 1/samarbeidsskole A Torsdag	Gruppe: Helse og oppvekstfag klassen	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Vanlig klasserom.	
Antall i klasserommet:	Elever: 15 elever (2 døve) Lærere/spesialpedagoger: 2 Tolk: 2	
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik at de blir inkludert i skolesystemet?	Alt læreren sier blir oversatt av tolk. Lærere spør spørsmål og inviterer elevene til en samtale/spørsmål om faget. De 2 døve ble med og ville vise hva de kan.	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	Skolen får etter det jeg fikk opplyst av lærer jeg snakket med hjelp fra statped og PPT. I tillegg er det samarbeid med tolk som er med i undervisningen	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Det blir brukt tolk og mye visuelt som filmvisning, og PowerPoint for tilpasning/inkludering. Ellers observerte jeg ingen andre aktiviteter for å fremme inkluderingskultur.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Elevene inkluderer hverandre lite sosialt. Inntrykket er at elevene har nok med seg sjøl og forholder seg mest til sine nærvenner. Lite samhandling sosialt mellom de døve og hørende. Hørende elever kunne ikke tegnspråk	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Det er veldig lite grad inkludering av hverandre utenfor klasserommet. Elevene ser ut til å forholde seg til separerte små vennegrupper. Klassen virker generelt separert i mindre grupper. Her bidrar heller ikke tolkene, siden de har pause i friminuttene	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Læreren inviterte for det meste til en faglig samtale hvor alle er med, samtidig som at tolken oversetter. Jeg observerte ikke at det ble jobbet med å få til inkludering sosialt mellom elevgruppene.	

Takler majoritetselevene elevene med funksjonshemming?	Det var under observasjonen helt fravær av interaksjon, men jeg observerte ikke negative forhold eller holdninger blant majoritetselevene. Det er lett å tenke at det hadde vært bedre om alle kunne tegnspråk, hvis man vil få til inkludering	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	Læreren bruker PP og viser tekst, samtidig inviterer hun alle elevene for å snakke om faget. Tolk blir brukt, og de døve er med og bidrar.	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Jeg vil si at lærestoffet virker tilpasset slik at alle er med. Læreren forteller enkelt og gir praktiske eksempler som er med på å få alle til å forstå hva faget handler om. I dag hadde de om selvbilde og identitet.	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Den ene døve eleven var aktivt med i timen. Inntrykket er at lærerne er oppsøkende mot elevene for å forsikre seg om at elevene forstår opplegget.	

Vedlegg 2 Observasjonsskjema Skole 2

Skole: Skole 2 Tirsdag	Gruppe: Sosiale og emosjonelle vansker	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Et relativt lite rom tilpasset for 4 elever. Det var også et lite tilknyttet rom som ble brukt dersom det var behov for å ta ut en elev av gruppen	
Antall i klasserommet: 6	Elever: 4 elever Lærere/spesialpedagoger: 2	Andre voksne til stede: nei
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik de blir inkludert i skolesystemet?	Alle elevene ønskes først velkommen til skolen ute. Lærerne er gode til å være en del av elevenes hverdag i skolen, gjennom lek. Det spilles/lekes først en økt ute før man går til undervisningsøkten. Det er stor grad av kommunikasjon og menneskelig kontakt mellom lærere og elever i løpet av dagen.	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	Litt usikker her. Det er et samarbeid mellom de ansatte med forskjellige fagområder på skolen. Dette er en skole hvor elever kommer fra en ordinær skole, og er på Skole 2 for å bli kartlagt.	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Mye lek ute og alle, inkludert lærerne, er med.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Elevene snakker med hverandre, til dels svært mye, slik at det «forstyrrer» undervisningen	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Alle elever inkluderer hverandre i at det foregår mye lek ved klatrestativet og andre lekaktiviteter. Det er også mye fotball. Denne lekeaktiviteten foregår på tvers av fruppene.	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Lærerne legger stor vekt på kommunikasjon og deltakelse kontinuerlig. Lærerne deltar også aktivt i lekeaktivitetene. Det synes åpenbart at lærerne er gode på relasjonskompetanse.	

Takler «majoritetselever» elevene med funksjonshemming?	Ikke observert	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	Lengden på læringsøktene er korte for at elevene skal kunne holde konsentrasjonen.	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Inntrykket er at lærestoffet ikke er tilpasset faglig. Det er store nivåforskjeller fordi elevene i gruppen har forskjellige alder. Fra 2 til 5 klasse. De hadde samme faglige oppgaver i undervisningen. Det kan virke som at det er for lette oppgaver. Læringstrykket er lavt.	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Lærerne bevisste og de hører alltid på elevenes interesser og jeg observert at de også tar hensyn til elevenes innspill. I undervisningsøktene opptrer lærerene som veiledere, hvor de hjelper til med oppgaver en-til-en. Det er lite tradisjonell undervisning hvor læreren forklarer for alle samlet. Det imidlertid lett å få et inntrykk av at det er mye koseprat, og at det kunne vært mer faglig jobbing, uten at dette inntrykket var veldig sterkt.	

Skole: Skole 2 Onsdag	Gruppe: Sosiale og emosjonelle vansker	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Samme rom som tirsdag	
Antall i klasserommet: 6	Elever: 4 Lærere/spesialpedagoger: 2	Andre voksne til stede: nei
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik at de blir inkludert i skolesystemet?	Samme kommentar som i går	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	Samme kommentar som i går.	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Mye lek ute og alle er med i lekeaktiviteter, som har'n, fotball og vink	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	De snakker med hverandre og har åpenbart mye til felles. Det er en iPad i klassen som elevene deler litt på å bruke typisk når man har vært flink til å jobbe.	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Samme kommentar som i går.	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Samme kommentar som i går	
Takler majoritetselevene elevene med funksjonshemming?	Ikke observert	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	Det faglige tilbudet er jeg litt usikker på. Samme kommentar som i går	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Samme kommentar som i går. Dette blir viktig å spørre om på intervjuet	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Samme kommentar som i går	

Skole: Skole 2 Torsdag	Gruppe:	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Samme som foregående dager	
Antall i klasserommet:	Elever: 4 Lærere/spesialpedagoger 2 i klasserommet	Andre voksne til stede: nei
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik de blir inkludert i skolesystemet?	De snakker tett med elevene, som tidligere notert både i undervisningsøktene og er deltakende i lek i friminuttene og er en del av elevenes verden og hverdag.	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	De har et møte hver morgen 8.30 og snakker om og avklarer hva som skjer for dagen i dag.	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Mye lek ute, spesielt på det sosiale.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Samme kommentar som i går	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	De inkluderer hverandre utenfor klasserommet. Det er mye lek, hvor man ser at de er sammensveiset	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	De snakker mye med elevene	
Takler majoritets elevene elevene med funksjonshemming?	Ikke observert	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	De hjelper elevene med skoleoppgaver. Lærerne forsøker åpenbart å motivere elevene til å gjøre oppgaver og delta i opplæringen. Lærerne forsøker å få elevene til å jobbe mye individuelt.	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Samme kommentar som i går. Har behov for å spørre mer om det på intervjuet	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Elevene og lærerne samarbeidet om fagstoffet. Det er utstrakt dialog, og det legges åpenbart mye vekt på relasjonen mellom lærer og elev. Elevene gjør mye	

	selv. Læreren motiverer og veileder	

Vedlegg 3 Observasjonsskjema Skole 3

Skole: Skole 3 Mandag	Gruppe: Forskjellige vansker/sammensatte vansker	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Stort klasserom, med digital tavle	
Antall i klasserommet:	Elever: 10 elever (varierende) Lærere/spesialpedagoger: 1	Andre voksne til stede: 4, vernepleiere/assistenter
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik de blir inkludert i skolesystemet?	De snakker mye med elevene og er en del av deres verden. Lærerne opptrer imøtekommende og inkluderende overfor elevene.	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	De snakker med hverandre på starten av dagen, før elevene kommer, om hvordan ting skal gjøres og hva som skal til for å jobbe med den enkelte elev.	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Det er mye tavle (digital) i undervisningen. Det arrangeres hver dag en tur. Her så jeg at «alle snakker med alle». Det foregår en del spill, som kortspill, uno og vriompeis mellom arbeidsøktene, som til dels igangsettes av lærerne og til dels elevene selv.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Det er en annen gruppe som også fra tid til annen er innom klasserommet. Det synes å fungere «fritt», og det virker inkluderende innenfor disse gruppene.	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Det er utstrakt dataspill online hvor de spiller med både medelever og ellers på nettet. Det er også andre spill som nevnt. Mange er glad i å spille og da blir det mye dialog, og fokus rundt dette. Elevene for det meste inne. Men den daglige turen bidrar til mer dialog og kontakt mellom elevene.	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Lærerne deltar ved for eksempel å snakke med elevene om spill. Lærerne snakker med alle. Jeg observerte mest felleskap rundt spill og på den daglige turen.	

Takler majoritetselevene elevene med funksjonshemming?	Ikke observert, siden dette er en ren spesialskole	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	De bruker visuelle hjelpemidler. I dag hadde vi matte, og hadde klokka. Da brukte læren klokke for å vise langviseren og kortviseren	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Litt usikker her. Første dag. Skal observere mer om dette kommende dager	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Spesialpedagogen snakker med elevene hele tiden. Elevene gjør også oppgaver selv. Elevene er aktive.	

Skole: Skole 3 Tirsdag	Gruppe: Sammensatte vansker etc	
Rommets størrelse, plassering og rammer	2 rom og to ulike grupper Det ene rommet var romslig (samme som i går), mens det andre rommet var relativt lite.	
Antall i klasserommet:	Elever: 4 (i gruppen som jeg observerte mest. Det minste rommet) Lærere/spesialpedagoger: 2	Andre voksne til stede: nei
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik de blir inkludert i skolesystemet?	Lærerne opptrer veldig menneskelig. De har mye dialog med elevene og er en del av deres verden.	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	De snakker med hverandre på morgenen, før elevene kommer, om hvordan ting skal gjøres og hva som skal til for å jobbe med den enkelte elev. I tillegg jobber de mye med ulike nye rutiner, som lærerne vil at elevene skal lære seg.	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Samme kommentar som i går.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Elevene har samme oppgaver. I tillegg går det en annen gruppe i samme avdeling. Begge gruppene har også noe kontakt	

	med hverandre i klasserommet. Se kommentar fra i går.	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Utenfor klasserommet inkluderer de hverandre sosialt, men mest «datakontakt» fordi de spiller med andre og hverandre online. Mange av elevene er glad i å spille og da blir det mye snakk om spill.	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Lærerne får alle med via å snakke med alle, og ikke minst om spill. Da blir det felleskap rundt rundt dette.	
Takler majoritetselevene elevene med funksjonshemming?	Ikke observert, siden dette er en ren spesialskole	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	Lærer brukte mye tavle for å vise hva klokka er. I tillegg brukte læreren en nettside med digitale oppgaver om klokka hvor alle jobbet med disse oppgavene på nett. I norsk var det lesing og skrivning gjennom digitale midler.	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Lærestoffet er lett. Den gruppa jeg observert i dag har andre utfordringer enn den gruppa som jeg observert i går. I dagens gruppe, virker det som at det er noen som kan mye. Det er derfor lett å undre seg om lærestoffet for «de flinkeste» er for lett.	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Elevene var aktive under undervisningsøktene. De svarte på spørsmål og invitasjoner fra spesialpedagogen og jobbet også på egenhånd.	

Skole: Skole 3 Onsdag	Gruppe:	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Enerom	
Antall i klasserommet:	Elever: 1 Lærere/spesialpedagoger: 1	Andre voksne til stede: 1 assistent
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik de blir inkludert i skolesystemet?	Samme kommentar som foregående dager. Over for denne eleven som segregerer seg selv ble Teams benyttet. Spesialpedagogen tok i tillegg initiativ til å få eleven med på spill sammen med de andre elevene.	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	Samme kommentar som foregående dager	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	Eleven er med på Teams med de andre i undervisningen og det var initiativ fra spesialpedagogen for å få eleven med på spill (i dag uno) i pauser.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Eleven ville ikke bli inkludert. Eleven er redd og spesialpedagogene vil bruke tid på at eleven skal venne seg, og få selvtillit til å være sammen med de andre.	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Denne ene eleven vil spille og holde på for seg selv. Spesialpedagogene prøver å få eleven med på for eksempel uno spill. Dette forsøkte spesialpedagogene å få til i alle pauser.	
Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Med den ene eleven, benyttes Teams for å skape et sosialt felleskap. På den måten føles det trygt og dermed et visst felleskap. Målet er at den ene eleven skal komme i klasse med de andre.	
Takler majoritetselevne elevene med funksjonshemming?	Samme kommentar som foregående dager	
	Faglig inkludering	

Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	Teams benyttes. Eleven liker å være med via Teams. Da blir eleven fornøyd.	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Jeg observerte en musikktime hvor de hadde «garasjeband». Eleven deltok masse her	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Eleven var aktiv i læringsprosessen når eleven var sammen med en spesialpedagog alene.	

Skole: Skole 3 Torsdag	Gruppe: Sammensatte vansker etc	
Rommets størrelse, plassering og rammer	Et lite rom	
Antall i klasserommet:	Elever: 4 Lærere/spesialpedagoger: 1	Andre voksne til stede: Nei
	Inkluderingskultur	
Hvordan opptrer Lærerne/spesialpedagogen overfor elevene slik de blir inkludert i skolesystemet?	Samme kommentar som mandag og tirsdag	
Hvordan samarbeider spesialpedagogen/læreren med ansatte slik at de har inkludering som kultur	Samme kommentar som foregående	
Hva slags aktiviteter blir brukt på skolen, slik at det blir inkludering	I dag snakket vi om rasisme og diskriminering. Læreren viser film slik at de skal forstå. I tillegg benytter læreren et program hvor læreren skriver ord, hvor bilder kommer opp på skjermen på veggen.	
	Sosial inkludering	
Hvordan inkluderer elevene hverandre sosialt i klasserommet?	Samme kommentar som mandag og tirsdag	
Hvordan inkluderer elevene hverandre utenfor klasserommet?	Gruppen inkluderer hverandre utenfor. Men en elev drar fra klasserommet og vil sitte for seg selv og spille. Dette skjer etter det jeg får av informasjon i alle pauser. Alle de andre spiller også når det er pause, enten dataspill eller en av de nevnte andre spillene.	

Hvordan får lærerne til et felleskap sosialt?	Lærerne snakker med alle, og ikke minst om spill. Da blir det felleskap rundt spillingen. På slutten av dagen er det tur, og da er hele avdelingen med.	
Takler majoritetslevene elevene med funksjonshemming?	Ikke observert. Ren spesialskole. Skolen er «vegg i vegg» med en ordinær skole.	
	Faglig inkludering	
Hva slags metoder bruker lærerne/spesialpedagogene slik at elevene er med i selve opplæringen?	De bruker mye et digitalt hjelpemiddel, hvor det kommer frem bilder på skjerm når man skriver ord. I tillegg brukes Teams.	
Er lærestoffet tilpasset slik at alle elevene bidrar faglig?	Ja, men observasjonen gjør at jeg lett tenker at et par elever kunne fått mer utfordringer. Generelt har elevene store vansker, men også noen sterke sider	
Er elevene aktive i læringsprosessen mtp Medvirkning i opplæringen?	Ja. Eksempelvis når vi snakket om rasisme, deltok alle med hvert sin syn om sine tanker om rasisme og diskriminering. Alle snakket, bortsett fra en. Jeg fikk høre er at eleven ikke liker å prate så mye. Men spesialpedagogen passet på å spørre slik at eleven er med og får med seg det som blir sagt. Da svarer eleven, men det blir kort	

Vedlegg 4 Logg skole 1

Logg Skole 1

Dag 1 mandag

Dagen startet med at Espen introduserte og ga meg informasjon om skolen. Han spurte hva jeg ser etter og hva jeg ønsker å oppnå i selve observasjonen. Jeg fortalte at jeg ønsker å observere hvorvidt døve/hørselshemmede blir inkludert i hverdagen. Fikk høre at skolen har som mål å få til felleskap med de hørende og døve. Jeg møtte også tegnspråkavdelingsleder. Hun ga meg informasjon blant annet om hvor mange døve det er og elevgruppen generelt ved skolen. I tillegg fikk jeg vite om organiseringer på hvordan opplegget skulle bli. Jeg skulle blant annet møte en liten gruppe elever med kombinasjonen CP og hørselshemming klokka 8. Skolen hadde «internasjonal uke» under observasjonsuken.

Dag 2 Tirsdag

I dag observerte jeg gruppen hørselshemmede med CP.

Lærerne opptrer veldig menneskelig over de elevene som har CP og Hørselshemming. De får til at de føler seg velkommen i skolen. Det virker som at de i liten grad arbeider aktivt med inkludering utenfor undervisningsøktene. Intensjonene er åpenbart gode overfor elevene. I tillegg har disse elevene et praksissted hvor de jobber 1 gang i uka.

Lærerne bruker visuelle hjelpemidler, slik at alle er med i selve klasserommet. Elevene inkluderer hverandre i gruppen. Veldig trygge rammer for dem. Utenfor klasserommet holder elevene for seg selv. Veldig lite kontakt med andre elever på VGS.

Lærerne får til det sosiale med elevene i selve klasserommet, men jeg har ikke observert at det jobbes med felleskap utenfor klasserommet. Inntrykket er at lærerne er mest opptatt av det faglige. Det er lett å tenke at det humanistiske blir nedprioritert, eller får for liten plass.

Ingenting tyder på at majoritetselevene ser ned på denne gruppen elever. Det er lett å tenke at elevgruppene ikke har nok kunnskap om hvordan de skal henge med dem. Dette synes som noe som kan bedres.

De bruker digitale hjelpemidler, i tillegg hjelper assistentene med å forklare. Lærer bruker et enkelt språk.

I undervisningen lærte elevene om brann/brannvern og hva de skulle gjøre når det var brann. Jeg spurte en assistent og lærer om hva som var målet med økten spesifikt og i et større perspektiv. Konkret med økten ville man lære bort hvordan elevene generelt må agere ved brann. Generelt var målet for elevene at de skulle bli mest mulig selvhjulpne og kunne komme i tilrettelagt arbeid. Elevene har arbeidspraksis en gang i uka.

Elevene bidrar faglig med hverandre i klasserommet.

Lærerne inviterer til en samtale eller stiller spørsmål som gjør at elevene medvirker i opplæringsprosessen.

Dag 3

Jeg var med på en tegnspråktime sammen med de døve. Elevene presenterte ulike land (det var «internasjonal uke») og beskrev landet de presenterte og hvor mange døve det er, og hva slags rettigheter døve har i landet. Alt foregikk på tegnspråk. Jeg ble kjent med 7 elever av 11 døve. De andre var syke eller hadde timer på skolen der de går. Disse elevene går på forskjellige skoler som Skole A og Skole B. Bakgrunnen for valg av timen er at de døve skal være samlet, danne relasjoner, samtidig at de snakker om fag de trenger hjelp med. De døve hevder at de blir veldig slitne av å være på skolen. Utmattelse er et stort problem. I friminuttet hevder de at de velger å være litt for seg selv for hvile, for de trenger energi til å holde ut skolen. De sier de trenger å jobbe i deres tempo og ha det rolig og stille i friminuttene.

Dag 4

På torsdag intervjuet jeg rektor og knutepunkt-skolelederen. Etter intervjuet, observerte jeg to døve i en klasse med hørende på Skole A. Ville se hvordan lærere og klassen inkluderte hverandre både sosialt, kulturelt og faglig. Det var helse og oppvekstfag time. I klassen var det to tolker til stede som oversatte det læreren sa i timen. Læreren foreleste om identitet og barns følelser. Faglig var de 2 døve inkludert. Læreren var flink til å invitere elevene på en samtale hvor hvert enkelte fikk vist sin kunnskap faglig. De to døve var aktive og sa mye med tegn, tolken oversatte det de sa til de hørende. Utenfor klassen var det flere grupper som var sammen. Klassen var ikke sammensveiset som gruppe. Folk gikk i forskjellige «gjenger». Det var vanskelig å observere sosial inkludering på tvers for de døve og de hørende. Under pausene var de to døve for seg selv i klassen, samtidig med en annen hørende som satt for seg selv foran pcen og så netflix. I tillegg var det små vennegrupper som hang sammen, og det er lett å tenke at de holder seg til sine nærvenner selv om de ikke ønsker å være ekskluderende. Ser mest ut til at det er uvane/ubevisst.

Vedlegg 5 Logg skole 2

Logg Skole 2

Dag 1

Mandag 19. april 2021 besøkte jeg Skole 2. Det er en spesialskole for elever som har sosiale og emosjonelle vansker. Jeg traff assisterende rektor, og vi hadde et møte hvor jeg fikk mye informasjon om elevgruppen generelt. De informerte også om hvordan jeg burde opptre under observeringen. De ville at jeg skulle være deltakende og bli med i elevenes verden. Elevgruppen liker generelt ikke at en bare observerer dem. Denne uken blir dermed gjennomført med deltakende observasjon.

Dag 2 tirsdag

Jeg møtte opp på skolen 8.30. Jeg skulle være hos en elevgruppe med fire elever. Vi snakket om hvordan jeg skulle forholde meg til dem. Jeg skulle være en del av deres verden hvor jeg leker med dem og er deltakende observatør. Jeg var med i norsk, hvor det foregikk lesing og skriving. Det startet det med en nyhetsoppdatering som handlet om sist uke via NRK super. Etter det det hørte barna på lydordboken «gutten med kjolen». Deretter var det friminutt, hvor det foregikk mye lek hvor alle voksne var med å lekte. Etter friminuttet leste vi en annen bok skrevet av Jørn Lier Horst. Ukas ord var «Åsted». Elevene skulle lære hva åsted betyr og hva man gjør med et åsted. De skulle skrive tre setninger, presentere setningene og i tillegg tegne et åsted. Etter det var det spisetime og litt film. Barna kunne velge og de valgte en tryllefilm. Filmen heter Magic show. Etter det var det friminutt hvor vi lekte vink, harn og ikke minst spilte vi fotball. Etter det var det engelsk hvor de lærte engelske ord om kroppen. Mer uroligheter når det var engelsk. Det var vanskelig for spesialpedagogen og ha kontroll på elevene i engelsktimen.

Etter det var vi ute en tur på en skateplass i nærheten av skolen. Hensikten var å bruke kroppen. Skolen tar ukentlig med ungene til skateplassen. De får brukt kroppen. De får på mange måter kontroll på følelsene og en følelse av frihet. En episode å trekke frem der var at 4 elever spurte meg om min dårlige hørsel. De var veldig interessert i dette og lurte på hvor dårlig jeg hørte og om høreapparat kunne virket for meg. De spurte blant annet også om jeg kunne lære dem hvordan man leser på munnen. De viste veldig interessert for mitt hørselstap. Man fikk et inntrykk av at de tenkte at vi var litt på lag, kanskje på grunn av at vi har våre utfordringer i hverdagen. Jeg sitter igjen med et generelt inntrykk av at de satte pris på å være sammen sosialt med andre barn som har liknende utfordringer som dem selv.

Jeg sitter igjen med et inntrykk av at enkelte av elevene får for lette oppgaver. Inntrykket er at disse ikke får oppgaver som utfordrer dem. Det går 4 elever i en klasse fra 2-5 trinn. De fire elevene får samme oppgaver. Generelt inntrykk er at elevene på 5 trinn kan klare oppgaver for eget klassetrinn.

Dag 3 Onsdag

Oppstart var 8.30. Vi startet med et møte om hva som skulle skje i dag. Da elevene kom spilte vi fotball og lekte. Det var mye av de samme aktivitetene som i går. Vi startet først med

nyhetsoppdatering fra i går, og etter det ble det pause hvor det var friminutt. Mye lek og moro, og voksne er en del av barnas verden som vanlig. Deretter var det lydordboklesing: «gutten med kjolen». Etter det var det pause hvor det foregikk lek og moro igjen. Etter lesingen, ble det matte. I dag var det to veldig umotiverte elever som ikke ville jobbe. Spesialpedagogen brukte lang tid på å få dem til å jobbe. Det handlet mye om tålmodighet og ikke minst å prøve å motivere de to elevene. De ble vanskelige samtidig, og det var ikke enkelt å løse for spesialpedagogen. Nærhetsetikken kommer veldig fram i denne situasjonen. Etter maten ble det pause, og da lekte vi «harn» i klatrestativ. Etter pausen var det matlaging og elevene skulle lære seg å lage mat. Hensikten var å få kjennskap til det dagligdagse. Jeg så at de likte å lage mat. De likte å «gjøre» praktiske ting. Det virket som at de følte mestring.

Dag 4 Torsdag

I dag var det fortsatt mye av de samme rutinene hvor man møtte opp 8.30 og forberedte slik at vi begynte kl 9. Nyhetsoppdatering fra i går, og etter det ble det pause hvor det var friminutt. Mye lek og moro, hvor voksne er en del av barnas verden som vanlig. Etter det var det lydordboklesing, «gutten med kjolen». Deretter var det pause hvor det foregikk lek og moro igjen hvor vi spilte fotball blant annet. Etter det var det kunst og håndverktime, og vi jobbet med bretteing av papir slik at papiret skulle være så mykt som mulig. Hensikten bak var at det skulle skape felleskap i klassen med både elever og voksne. Etter kunst og håndverk var det spisetid og vi så på en film. Vi dro ut igjen og det var storefri og da spilte vi mye fotball og noen valgte å huske, men nesten alle spilte fotball. Etter det var det mattetime hvor barna lærte seg subtraksjon. En elev ble veldig vanskelig, og ville ikke jobbe. Det varte i ca 10 min hvor han var sint og truet med å rive arket. Spesialpedagogen sendte han ut til det lille rommet hvor han skulle jobbe. Denne ene eleven skjerpet seg og begynte å jobbe, og han klarte oppgavene på egen hånd. Skole 2 har en metode, hvor de benytter et lite rom ved siden av klasserommet. Det lille rommet blir blant annet benyttet når elever blir vrang og spesialpedagogen ikke klarer å få eleven i gang i klasserommet. Etter mattetimen gikk vi ut til et en plass i nærheten hvor det var hinderløype. Der lekte vi. Elevene er glade i uteaktiviteter.

Dag 5 fredag

Den dagen hadde jeg kun intervju med rektoren

Vedlegg 6 Logg skole 3

Logg Skole 3

Dag 1 mandag.

Jeg ankom på skolen og møtte rektor på Skole 3. Jeg skulle være med ungdomsavdelingen hvor det går ungdomsskoleelever. Der går det 2 grupper jeg skulle observere. På vei fra samtalen med rektor var det en episode som kan gi en indikasjon på inkluderingskultur, i hvert fall hos en av de ansatte ved skolen. En elev kom til meg og grep meg rundt låret og holdt fast. En assistent prøvde å dra eleven bort. Jeg tenkte det var bare hyggelig å hilse, og at denne eleven antakelig også ville hilse. Jeg sa til assistenten at «det går bra, det er bare hyggelig». Så hilste eleven og jeg og smilte til hverandre. Assistenten var tilsynelatende brydd over hvordan eleven opptrådte overfor meg.

Da jeg kom inn i undervisningen gikk 7 elever på det ene gruppa. Vi hadde først en time som var en mestringsstime, hvor vi snakket om hvordan man kan håndtere problemer. Ungdommene kom med sine tanker rundt hvor viktig det er å snakke om problemer. Etter det hadde vi pause. I pausen brukte jeg tiden på å snakke med ungdommene og bli kjent med dem. Jeg spilte spillet «uno» med dem. Deretter var det norsktime og da jobbet de med lesing og skriving. Jeg fikk et inntrykk av hva slags type vansker de hadde. Noen kan lese, men forstår ikke helt hva dem har lest. Jeg hjalp en jente som jeg spilte uno med. Hun ville at jeg skulle hjelpe henne. Etter det var det pause, og da var jeg med noen gutter som spilte dataspill. Vi snakket om dataspill og ps4 spill og xbox. Jeg hang med og snakket med dem. Deretter var det mattetime, hvor elevene skulle lære seg klokka. Alle sleit litt først, men så ble de bedre etter hvert. Metodene var å bruke klokka som eksempel med visuelle hjelpemidler. Etter matte var det spisetime. Etter det gikk vi en tur, og da var jeg sammen med den andre gruppa. Jeg ble godt kjent med guttene der. Der går det 4 gutter. Etter det var det engelsk, hvor temaet var insekter. Lærestoffet virker lett. Litt usikker på hvordan den faglige utviklingen skal være for elevgruppen.

Dag 2 Tirsdag

Jeg ankom på skolen 8.00. Da jeg kom inn i undervisningen var det 7 elever i gruppa. Vi hadde først en time som var en mestringsstime, hvor vi, som i går, snakket om håndtering av problemer. Etter det var det pause. I pausen snakket jeg med ungdommene og var med og så på dataspill og spilte dataspill sammen med dem. Deretter var det matte. Jeg så en klar forskjell på de to gruppene i ungdomsavdelingen. Det ble fortsatt jobbet med klokka. Det ene gruppen slet med kvart over og kvart på etc. Den andre gruppen klarer å forholde seg mer til klokka. Så var det pause og etter det var det norsk. Jeg byttet gruppe, og det var lesing og skriving på planen. De skrev om årstider og hva det er man gjør i disse årstidene. I tillegg snakket vi om Anders Behring Breivik og ordet terrorist. Deretter var det spisetime, hvor jeg hadde pause på pauserommet. Etter pausen var det luftetur hvor jeg gikk på tur med den ene gruppen. Deretter var det sfo tid, hvor det var en gutt som ville leke med meg med ipad. Sa selvfølgelig ja og spilte med han. Etter det var det uteaktiviteter hvor vi lekte.

Dag 3 Onsdag

Jeg ankom på skolen 8.00. I dag observerte jeg en elev som hadde særskilte behov. Den første timen handlet om trening og at eleven skulle gjøre tøyøvelser. Da det var ferdig, leste pedagogen bok for eleven. Eleven valgte å lese løvenes konge. Eleven likte dette. Det var en forsterkning i forbindelse med at han var flink til å gjøre øvelser. Deretter var det pause og da ville eleven vise meg et spill han var god på. Det var Star Wars Galaxies. Etter det var det time hvor han trente på å gå trapper. Eleven hadde behov for fysisk trening. Mange pedagoger har han ute av klassen, pga at han føler seg utrygg. Mange pedagoger tar hensyn og de fortalte meg at de skal jobbe med å få han inn i felleskapet. Etter enda en trening på trapper hvor han skulle gå opp og ned i 20 minutter ble han sliten. Etter det var det pause, og da spilte vi UNO. Deretter var det musikktime, garasjeband, hvor alle hørte på musikk. Da var alle på Teams. Det er en måte å være sammen på i et slags felleskap, på tross av denne enkeltelevens behov/ønske om å være alene. Alle elever koste seg skikkelig. Etter det var det lunsj. Da ville jeg observere et barn med autisme og spurte om det var greit. Jeg fikk ja til det, men barnet ville ikke. Jeg ble heller med på en teams undervisning i matte. De jobbet med å telle. Etter det var dagen slutt.

Dag 4 Torsdag

Jeg ankom på skolen 8.00. Jeg observerte U2 klassen. De er gruppen ved siden av gruppen jeg observerte tirsdag og er i samme avdeling. Vi snakket om rasisme og diskriminering i samfunnet. Elevene fortalte hva de tenkte om rasisme og det å diskriminere andre personer. De snakket om lover og regler. Læreren/spesialpedagogen skrev ned mange punkter på skjerm om hva som kan utgjøre rasisme. I tillegg har Skole 3 et program hvor det kommer frem bilder når de skriver tekst. Det gjør det lettere å forstå hva teksten handler om. Deretter var det lunsjpause. Da snakket de om ramadan og hva muslimene gjør i ramadan. Etter det snakket de om politiske partier, og en dokumentar med Leo Ajkic som handlet om yringsfrihet. Etter det var det pause hvor vi gikk en tur og stoppet på et klatrestativ og trente litt.

Dag 5

Den dagen hadde jeg intervju med rektor

Vedlegg 7 Intervju skole 1

Intervju Skole 1

Har dere et offisielt elevsyn?

Ja tre ting

1)Læringsmiljø: Alle skal jobbe og skape gode relasjoner. Alle skal oppleve anerkjennelse og alle skal bli sett

2)Læring: Alle skal få faglige utfordringer. Alle skal oppleve mestring.

3)Gjennomføring: Alle skal tilhøre en gruppe. Alle skal gjennomføre et planlagt opplæringsløp

Har dere en felles overordnet spesialpedagogisk tankegang på skolen?

Ja altså. Det handler om tilpasset opplæring. De som trenger spesialundervisning de får det tilrettelagt for seg. Så vi har en prosess på hvem som skal ha spesialundervisning og ikke. Eleven får spesialundervisning i henhold til de dokumentene som følger eleven, men ofte ser vi at det ikke er behov for spesialundervisning. Vi er gode til å til å tilpasse den ordinære undervisningen. Vi ønsker å ha minst mulig spesialundervisning. Vi som er gode på ordinær undervisning har mindre behov for spesialundervisning, og det er en nasjonal situasjon som flere skoler står i. Vi prøver eleven først, så blir han utfordret på den ordinære opplæringen. Hvis han ikke klarer det, så får man iop og går over til spesialundervisningen. Vi har gode prosesser på det, og samarbeider med foreldre og elever. Det er to veier til spesialundervisning. Det ene er å søke inntak til fortrinn, og den datoen er 1. februar. Den andre veien, er elever som vi oppdager underveis. Det er elever som har trenger spesialundervisning, men som kanskje ikke har hatt det in ungdomskolen. Vi ser at kraven på vgs er så utfordrende, at det utfordrer læring og det sosiale. Det finnes også elever midt i mellom som enten faller ned på ordinær undervisning eller spesialundervisning. Det er sånn vi jobber. Informasjon om elever som har fortrinn, får vi informasjon om allerede i mars sånn at vi kan forberede oss godt sammen med foreldrene og eleven.

Hvordan går det med elevene som har spesialundervisning. Går det i positiv retning?

Alle elever søker seg inn på et utdanningsprogram uansett om de har fortrinn eller ikke. Vi lykkes bedre med elever som har et læringsprogram eller praksisprogram på slutten. Bygg og anlegg bransjen vegrer for å ta imot ungdommer med store utfordringer. For salg og service og reiseliv der man får for eksempel jobbe på lager eller i butikk. Der er det bedre muligheter. For de som går i spesialklasser eller arbeidslivstrening har praksis som en del av sin opplæring.

Hva er inkludering for dere?

Det er et veldig stort spørsmål. Inkludering er et av våre verdier på skolen. Vi skal være en inkluderende skole. Det er en av 5 verdier vi har. Alle skal tilhøre en gruppe. Det er et viktig prinsipp i inkluderingen. Historisk sett, har undervisning skjedd en til en. Sånn skal vi ikke ha det på Skole 1. Du skal tilhøre en gruppe og en felleskap. Men så ønsker vi å ha inkludering på sosiale. Vi har arrangementer og, åpen skole, turer på høsten. Vi gjør mye sammen i klassen. Jeg tror klassefellestyper og inkludering i klassen er veldig sterkt. Vi ønsker å gjøre felles ting også, for

eksempel at vi har noen møtepunkt i løpet av et år. En annen ting er inkludering ift minoritetsungdom. Et år hadde vi over 40 nasjonaliteter her. Det betyr at vi er nødt til å tenke inkludering. Vi liker det godt. Vi synes det er fint og lærerikt. Felleskapet der er nedfelt hos Skole 1.

Hvilke aktiviteter gjør skolen for å inkludere døve og hørende for å skape relasjon?

Tolkene tolker ikke bare undervisning. De tolker også på prosjektarbeid, gruppearbeid og på turer. På kino og sosialt utenom får de også tilbud om å bruke tolk. Tolkene er opptatt av å være naturlig del av klassemiljøet. Tolkene lykkes ofte med å bli naturlig del av klassen og et miljø. Hvis tolkene blir inkludert, blir det letter for de døve å bli inkludert.

Hva slags metoder benytter dere for at det skal lykkes?

Det handler mye om relasjonskompetanse. Det å møte ungdommene, og videre hvordan man skal bygge et forhold. Det er tolkene dyktige på. Det er viktig å forstå ungdommenes/elevenes verden. Det tolkene flinke til. Tolkene ser elevene mere gjennom dagen enn lærere. Tolkene får ofte nærmere innblikk. Mange kommer og snakker til tolkene først, også hørende elever, fordi de er en del av klassemiljøet.

Er det slik at tolken er der for å oversette mellom døve og hørende?

Ja, det er jo det. Elevene har ofte behov for å ha pause etter å ha avlest en tolk kanskje i flere timer på rad. Tolken trenger også pause. Det avhenger av hva slags type hørselstap elevene har. De elevene som er helt døve og er avhengig av stemmetolk kan ofte falle ut i friminutt.

Hva slags utfordringer har de døve generelt i skolehverdagen?

Hørselsutfordringer er energitappende. De hørselshemmede bli mer slitne enn andre elever. Å avlese tegn krever konsentrasjon. For å kompensere hørselstapet bruker man mye energi. Det er den største utfordringen.

Hvilke fritidsaktiviteter er elevene med på?

Det er like variert som deg og meg. Vi har døves idrettslag, men det er ikke automatikk i melde seg inn der. Vi har ungdomsklubb for døve. Dem er like mangfoldige som alle andre.

Hvordan organiserer dere skolehverdagen for døve og hørselshemmede elever hos dere?

De følger ordinær timeplan. Så har dem fritak fra andre fremmedspråk. De tar tegnspråk isteden. De har egne læreplaner i norsk og engelsk hvor man har tatt bort det som går på lytting. Flere hørselshemmede velger å ta Vg1 over 2 år. Det gir reduserte dager nettopp, fordi det er så energikrevende.

Når elevene har engelsk og norsk, er de sammen med ed hørende eller er de i egen gruppe?

Vi har hatt egne grupper før, men utfordringen nå er at det er så få elever og de er spredd rundt på forskjellige skoler. Da er det vanskelig å ha egne grupper. Tanken er i utgangspunktet var at knutepunktskole skulle være ett sted, men nå er ikke det sånn lengre. Da klare man ikke å gjennomføre sånne ting.

Hvordan fungerer det at hørende og døve er sammen i undervisningen?

Jeg kan selvfølgelig ikke uttale på vegne av dem. Vi ser på resultatene at de kommer seg igjennom. De klarer å fullføre. De har tolk som oversetter begge veier. Det er tolken som er forskjellen på undervisningen for døve.

Hvordan tilbyr dere faglig inkludering i opplæringen?

Helt ordinært. Noen elever kan få tilbud om en til en. (her svarer de mer generelt om elever enn på hva som tilbys til elever med spesielle behov).

Hvilke faktiske tiltak bidrar mest til faglig inkludering?

Elevene har jo et ordinært løp, så det er jo tolkene som bidrar mest til faglig inkludering. Tolken forsterker det faglige innholdet ved for eksempel å dra på oppdagelsesreise i byen. Tolkene kan ta med elever på for eksempel museer, byvandring ETC for å forsterke det faglige fra skolen. Dette gjør dem både for fremmedspråklige og hørselshemmede/døve.

Hvor mange tolker er det på skolen? Mener du på skolen vår eller knutepunkttilbudet?

Knutepunkttilbudet har totalt 19 tolker.

Er døve fornøyde med tolketilbudet?

For dem er det en naturlig del av det å være hørselshemmet. Noen elever synes det er flaut, men de fleste finner sin identitet som hørselshemmet i løpet av VGS.

Hvordan takler de hørende når det er tolk til stede?

Ofte takler ungdommene veldig lett og greit. Første uka, så titter alle på tolken, men så slutter man med det. Vi jobber med at alle skal bruke mikrofon i klasserommet. Det er viktig å få lyden inn på teleslynge. Det vi snakker om er respekten for forskjellighet. Jeg tror at ungdommene synes det er spennende å være en del av et tegnspråklig klasserom, og har lyst til å lære seg nye tegn.

Hvordan ivaretar dere elevenes individuelle behov på en best mulig måte, og samtidig ivaretar inkluderende opplæring?

Det er individuelt og avhengig av behovene de har. De har samme muligheten som alle andre til å snakke med helsesøster, karriereveileder og de andre elevtjenestene som alle elever har. Det er jo en åpen dør til alle elevene. Det dekker jo individuelle behov. Det er ikke noe forskjell på den elevgruppen fra andre elever. Forskjellen kan være at de har med seg en tolk som kan oppdage «her er det noe», Tolken kan for eksempel oppdage at det kan for eksempel være brister som en lærer må ta tak i. Det er ofte i kommunikasjonen man oppdager at det kan være brister.

Hva er de største utfordringene knyttet til faglig inkludering?

Engelsk er en stor utfordring faglig sett. Vi har ikke funnet en god løsning innenfor det faget. Det er et annet språk og det er basert på lyd.

I hvilken grad inkluderes døve/hørselshemmede sosialt og kulturelt sett?

Det er en utfordring å få til integrering sosialt. I friminuttene, hvis man ikke klarer kommunikasjon en til en, så kan man bli litt alene eller at man er sammen med andre døve/hørselshemmede. Det er dere sosiale arena. De har aktiviteter som åpen skole. På Samarbeidsskole A har de et tilbud etter skolen med gratis mat og aktiviteter hvor de døve kan ha med tolk. Det er også teaterforestillinger. Så det blir jo mye bruk av tolk da.

Blir tolk brukt i friminuttet for å hjelpe døve i dialog med de hørende?

De tolker ikke i friminuttene. Tolkene trenger også pause, men det gjør også elevene. Men tolk kan brukes etter timen dersom døve har behov for å gjøre avklaringer med læreren.

På hvilken måte jobbes det med sosial inkludering på deres skole?

Som nevnt åpen skole, spillturneringer/E-sport. Der har døve/hørselshemmede som har hatt lyst til å se på eller å være med. Men det er vanskelig å snakke om hva slags tilbud de andre knutepunktskolene har. Jeg kjenner mest til Samarbeidsskole A og her på Skole 1. Det finnes en del sosiale aktiviteter som er åpen for alle, men de døve/hørselshemmede trenger jo tolk da.

I E-sport, er det voksne som er med på å passe på om det blir inkludering?

Det er ikke noe ekstra ordinære, nei. Det er ikke gjort noe spesialtiltak. Det er ikke noe spesialundervisning.

Vil du si at døve og hørende er sosialisert eller er det separate grupper?

Jeg vil jo si at det er separate grupper, men er jo helt avhengig av hørselstapet. Tunghørte glir lettere inn i klassemiljøet, og det sosiale miljøet enn de som er helt døve. Hvis du klarer deg selv, så påvirker jo det på en annen måte enn om man alltid må ha med en annen voksen/tolk.

Hva er Skole 1 gode på?

Vi er veldig gode på å møte elevene der de er. Vi er gode på spesialundervisning, følge opp de elevene som sliter. Vi jobber mye for å heve miljøet. Vi har en aktiv elevtjeneste som bidrar i timer hvor det kan være utfordringer. Vi får jo mange elever til oss som har utfordringer på en eller annen måte. Ikke bare hørsel.

Hva kunne bidra til forbedring av faglig og sosial inkludering på deres skole?

Hvis jeg skal snakke for knutepunktskolen sin del, så hadde det vært en drøm om alle var samlet på en skole. Hvis vi hadde alle på en plass, så kunne vi bygge et mye større tegnspråklig miljø. Det blir ikke noe miljø av å ha en elev her og en annen på en annen skole. Vi kunne laget mange flere tilbud hvis vi samlet alle på et sted.

Handler det om økonomi eller rammer?

Nei, egentlig handler det om språkpolitikken. Elevene har ofte fått CI når de er nyfødte/unge. I gamle dager ble alle sendt på døveskole, I dag vokser man opp sammen med hørende og det er det som er den nye normalen. Hvorfor skal man plutselig velge noe annet på VGS? Det er en ting. Men jeg tror også at ungdommene vil ha valgfrihet. De har lyst til å gå på skolen der hvor klassekameratene går på. Vanlig skole gir mange muligheter for å velge retning og det står egentlig høyere enn å få tilgang til et tegnspråklig miljø som de ikke er vant til fra før.

Ville det hys vært bedre om alle døve/hørselshemmede gikk på Skole 1, kunne dere drive bedre med inkludering da?

Vi hadde i hvert fall fått et tegnspråklig miljø som ble en større del av skolen. De hadde blitt mer synlige. Man kunne hatt egne grupper for tegnspråklige elever. Kanskje vi kunne ordne noen sosiale aktiviteter som tok utgangspunkt i det tegnspråklige som de hørende elevene også kunne delta på som en motsatt inkludering. Jo flere elever man har, jo fler muligheter har man.

Vedlegg 8 intervju skole 2

Notat intervju Skole 2 23 apr. 2021

Har dere noe uttalt elevsyn?

De har det samme som utdanningseteaten. Litt vanskelig å få tak på hva begrepet elevsyn innebærer. Vi har jobbet med standarder knyttet til elevsyn. (printet ut til meg). Relasjoner er en forutsetning på å mestre læring. De standardene er knyttet veldig til hvordan lærere skal opptre overfor elever. Hustavlen skal minne læreren på de bakenforliggende problemene til elevene. Vi har et slagord «barn gjør så godt de kan».

Har dere en felles overordnet spesialpedagogisk tankegang?

Vi har ikke valgt en retning innenfor spesialpedagogikk. Vi er opptatt av den traumesensitive tankegangen. De trenger også annen kunnskap ved skolen, om for eksempel forskjellige nevrologiske tilstander, utviklingspsykologi. De behov for generell kompetanse om pedagogikk og god klasseledelse.

Hva slags typer diagnoser har elevene og hvordan påvirker det spesialpedagogiske feltet?

Generelt strever barna med 3 ting. Det ene er samspill med andre barn. Det andre er samspill med voksne og det tredje er å regulere egne følelser. Dett kan ha mange forskjellige årsaker. Det kan være opplevelser i barndommen. Det kan være flyktninger med dramatiske historier. Familien kan ha hatt store belastninger, omsorgssvikt, overgrep og rus. De kan ha kjente eller ukjente nevrologiske tilstander. Diagnoser kan være ADHD, autisme og tourettes syndrom. En annen diagnose er sekkebetegnelsen utviklingsforstyrrelse, reaktiv tilknytningsforstyrrelse som gjerne knyttes til omsorgssvikt, opposisjonell adferdsforstyrrelse. Da har man store problemer med å forholde seg til omgivelsene. De krever mye av de som er rundt seg. Man kan ha spesifikke lærevansker, språkvansker. Man kan ha mange forskjellige vansker som forståelsesvansker, kognitive vansker, organiseringsvansker, prosesseringsvansker. Vi har en utredningsansvarlig som foretar tester og analyser.

De med kognitive vansker, har de ofte konsentrasjonsvansker?

Ja, definitivt. Konsentrasjonsvansker, oppmerksomhetsvansker med impulsivitet innenfor ADHD. Med disse vanskene kan også knyttes til store emosjonelle belastninger. Mange barn kommer til skolen med en mørk sky over hodet. Da er det vanskelig å konsentrere seg om læring.

Hva er inkludering for dere?

Det er midt i blinken spørsmål for oss. Vi ligger langt fra Storby A. Vi er en spesialskole og har få elever. Det er viktig at vil føler at vi er en del av et «vi» selv om man har noen utfordringer. Det er større rom og aksept for annerledeshet i samfunnet nå enn før. Elevene på denne skolen kan ha et utrygg overfor andre som kan være for eksempel fiendtlig. Det kan skape mye avmakt blant de rundt. De kan derfor sette hva vi tåler i felleskapet på prøve. De kan bryte grensene for sosial samhandling i stor grad. På den vanlige skolen, er det ofte stor grad av avmakt både for lærere og medelever. Undervisningen foregår ofte 1 til 1. Man søker derfor inn her for langtidsopphold eller korttidsopphold. Skolene tenker ofte at dette klarer de ikke de selv. De kan tenke at det er ofte behov for barnepsykiatri, barnevernet må inn. Skolene har egentlig lyst til å klare det, men makter ikke. Det er litt mere kontroversielt med en spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker enn for

eksempel enkelte andre vansker. Det er kontroversielt pga at det er traumene som er påført dem av andre, og så skal vi ta dem ut av felleskapet. Det er mange paradokser. Forskning viser at man har best av å være sammen med prososiale og blir stilt vanlig krav til. Vi har ekstra fokus på kortidstilbudet, men vi har 8 langtidsplasser.

Hvordan fungerer samarbeidet mellom Skole 2 og andre skoler?

Vi har et 8 ukers tilbud hvor man utreder og samarbeider med barnevern, BUP og skole for å finne ut av grunnlaget på hvorfor eleven fungerer som den gjør. Målet er å finne den beste hypotesen på problemet og hvilke tiltak som man tror vil fungere. Hovedmålet er inkludering og at de skal ha en vei inn felleskapet. Fra dag 1, er det tilbakeføringen som står i fokus. De har tilbakeført elever til vanlig skole som har vært her på langtidsplass. De som søkes til fast plass hos oss har en omfattende og sammensatt vanskebilde. Disse elevene som har mindre problemer med det faglige klarer vi ofte å tilbakeføre til vanlig skole. Det har hendt at det har vært vanskelig å få til endring hos voksne på den skolen eleven går. På Skole 2 har man da i noen tilfeller anbefalt foreldrene å skifte til en annen skole.

Hva slags utfordringer har elevene/gruppen, etter din oppfatning?

Av de 3 problemene jeg nevnte i stad, så er det viktigste at de ikke evner å regulere følelsene sine i liten grad. Dette kan gi seg utslag i truende adferd, utagerende adferd og at man undrar seg ved skolevegring. Noen har også store utfordringer læringsmessig. Hvis man bare har en vanske, så søker man ikke inn her hos oss. Skolene håndterer selv enkelt vansker som for eksempel ADHD. Skolen får problemer når det blir flere sammensatte vansker. Det er veldig mye bra adferdsregulering i å lage et godt faglig tilpasset opplegg. De vokser veldig når de har en god vanlig læringsøkt.

Hvordan organiserer dere skolehverdagen for de med sosiale og emosjonelle vansker hos dere?

Noen skal ha spesialundervisning i alle fag. Noen skal ha spesialundervisning i noen fag. Andre skal følge alle kompetansemålene. Den daglige utfordringen for læreren er å differensiere ift hver enkelt elev sitt behov. Vi har stort fokus på å være mest mulig skole. Det er mange andre ting som skjer enn skole, for eksempel at man er med i et program fra BUP eller at man venter på fosterhjem. Det som er det unike med oss er at vi skal tilby skole og oppleve mestring på skole vil kunne bidra til at de får bedre liv. Det har vært et problem tidligere for spesialskoler som dette at man har hatt mye alternativ undervisning.

Hvordan tilbyr dere faglig inkludering på skolen?

Vi har vanlig fag og timefordeling og læreplaner som alle andre skoler. Alle skal ha spesialundervisning enten med vekt på organisering eller med faglige justeringer. Vi har mulighet til å tilby bred tilrettelegging.

Hvilke faktiske tiltak/aktiviteter i hverdagen bidrar best til faglig inkludering, etter din mening?

Vi legger vekt på å ha en fast struktur på dagen. Det er viktig at alle lærerne har full kontroll på hva som skal skje til enhver tid. Det starter med NrK supernytt og lesekvart. For våre elever hjelper det med rutiner, forutsigbarhet. De er mye ute og leker og mange profitterer mye på det. Det hjelper på sosial inkludering. Det er de får gode opplevelser sammen skaper trygghet. Dermed er de mer innstilt på opplæring og undervisning når de kommer til klasserommet. Selv om leken er veldig god, så avslutter vi som planlagt etter når pausen er over.

La merke til at de faglige timene er ganske korte, hva er grunnen til det?

Mange har problemer med konsentrasjonen. Det står ofte i sakkyndig vurdering at øktene bør være korte. Det er en utfordring å forsøke å strekke undervisningen litt lengre. Hvis øktene blir for lange, så blir dem vanskelige gjennom adferdsvanskene de har. Det er individuelle forskjeller, som de forsøker å ta hensyn til for eksempel ved bruk av grupperom. Generelt er det bedre for oss å stoppe økter når økten fortsatt er god enn å vente til at man får negativ adferd. Vi jobber med å øke øktene slik at elevene skal komme tilbake til vanlig skole med vanlige økter. Det kan være vanskelig for både elever og lærere og stoppe når det er hyggelig.

Hvordan ivaretar dere elevenes individuelle behov på best mulig måte, samtidig som dere drivere inkluderende opplæring?

Vi jobber med kommunikasjonsteknikker, elevsamtaler. Vi ønsker å bli bedre trent på å kommunisere. Det kommer ofte bekymringsfulle utsagn fra elever, og det er viktig å kunne håndtere det best mulig. Vi har en jobb å gjøre med elevmedvirkning, for det er også en del av innkludering. Vi er gode på å sørge for at elevene blir akseptert og at de opplever en trygghet ved å være her. De avholder elevråd og det prøver de å gjøre til noe som er viktig. Vi har laget en trivselsundersøkelse, og elevene har vært med å lage/godkjenne spørsmålene. Vi er gode på å ha samtaler med elevene, men vi bør bli bedre på å få med det faglige i samtalen. Det er en utfordring å få til en medvirkning i det faglige.

Hva er det største utfordringene knyttet til faglig inkludering, etter din mening?

Det er et stort spørsmål. Det går mest på det individuelle at elevene har så mange ulike behov. Det store oppdraget er jo å bidra til at de kan bli voksne med gode liv.

Hvordan fungerer disse i samfunnslivet senere? (tar de videre utdanning, hvilken type jobber er aktuelle?)

Det er vanskelig å svare på. Nå er arbeidslivet basert på at mange jobber krever at du har kompetanse. Det største utfordringen er at de på en eller annen måte får kvalifisert seg for arbeidslivet. Det er vanskelig å svare på hva slags typer jobber de kan få. Alle som går på faste plasser her inntil 7. trinn fortsetter på spesialskole.

På hvilken måte jobbes det med sosial inkludering?

Det er så viktig at vi jobber med sosial inkludering. Mange som kommer hit har jobbet veldig mye 1 til 1. Vi jobber mye med å få elevene til å jobbe i det minste i en liten gruppe. Vi jobber mye med at elevene skal klare å være i felleskapet. Elevene bør klare etter hvert å være i gruppe på minst 3-4 elever. Vi får ofte raskt til at elevene klarer å jobbe i gruppe med 2-3 elever. Elevene tåler lite av hverandre selv om de strever med det samme. De er lett krenkbare. Ideelt sett skulle det være plass til alle i felleskapet. Men for en del elever, så kan det og forholde seg til en skolegård med 300 elever bli for mye. Det er et forsvar for spesialskoler med mye mindre forhold.

Hva er Skole 2 gode på?

Vi er gode på relasjoner og skape trygghet for elevene. En annen ting vi er gode på er systematikk. Vi jobber veldig planmessig. Vi er gode på hele prosessen fra en elev som kommer til oss, og hele utredningsfasen, som ender i tiltak for den enkelte elev. De er opptatt av å følge opp progresjonen for den enkelte elev. Systematikken rundt alt dette er styrken vi har.

Hva tenker du kunne forbedres, for i større grad bidra til faglig og sosial inkludering i skolehverdagen?

Vi kommer til å være mer ute i skolene med deltakende observasjon. Skolene ønsker konkrete tilbakemeldinger. Skolen er spørrende på hva som skal til for å snu en krevende situasjon. Generelt hvis skolene skal håndtere elevgruppen vår, så er forslaget å inkludere flere yrkesgrupper på skolen for eksempel psykologer, sosionomer. Min kritikk til det forslaget er at det ikke sikrer at det jobbes bra tverrfaglig på skolen. Det er store forskjeller i holdninger blant lærere og for de lærerne som er positiv innstilt til å gjøre endringer for å møte behovene for vår elevgruppe, så blir resultatet mye bedre enn der hvor holdningene er en annen.

Vedlegg 9 Intervju skole 3

Intervju Skole 3

Har dere uttalt offisielt elevsyn? Hvordan er det formulert?

Vi har ikke en uttalt elevsyn, men en visjon på hvordan vi ønsker å jobbe. Visjonen er «rom for alle og blick for den enkelte». I tillegg er det respekt og anerkjennelse, deltakelse og mestring, tilhørighet og trygghet. Elevsynet er basert på dette.

Har dere en felles overordnet spesialpedagogisk tankegang?

Vanskelig å si ja eller nei. Vi har ikke noe spesielt menneskesyn eller etisk plattform, men vi tar utgangspunkt i den enkeltes elevs behov. Et felles syn er at vi skal tenke læring og ikke behandling. En felle vi kan gå i med denne elevgruppen er at man kan tenke oppbevaring, for det er lett å tenke for enkelte elever at her er det ikke noe håp. Tankegangen er jo at vi skal strekke den enkelte lengst mulig og at det er opplæring som er i fokus.

Hva slags metoder bruker dere her på Skole 3?

Det er ikke en metode, men vi bruker en metode som heter ASK (alternativ supplerende kommunikasjon). Så bruker vi tegn økonomi. I tillegg bruker vi forsterkningssystemer. Dagsplaner, bilder og piktogrammer. Men alle pedagoger jobber ikke likt. Det avhenger av hva de har lært på lærerskolen og hva de har av erfaring. På en gruppe elever, så har man mange profesjoner det er lærere, vernepleiere, fagarbeidere. De spiller på hverandre, så vi har ikke en ensartet tankegang.

Hva er inkludering for dere?

Det er forskjellig avhengig av hvem du spør, men det jeg ønsker meg at det skal være at den enkelte skal oppleve en tilhørighet i felleskapet og at man opplever en type likeverd og at man har en felles opplæring og samarbeid i gruppa.

Hvordan prøver dere å få den enkelte å bli inkludert i klassefelleskapet når det er en som ikke vil bli inkludert?

Det er individuelt fra elev til elev og fra gruppe til gruppe. Men lærerne forsøker med små skritt å få elevene til å oppleve at det er fint å være i gruppa. En utfordring med elevgruppa vi har er at den enkelte ikke selv kjenner det behovet. Eleven kan tenke at jeg har lyst til å være for meg selv. Da er det vår oppgave å synliggjøre at det er fint å være en del av felleskapet. Det er ikke en direkte sammenheng å være i fellesskapet og være inkludert. Du kan være i en gruppe, men likevel være ekskludert. Å jobbe med den enkelte og de andre i felleskapet for at det skal bli et felleskap er noe vi jobber med. Vi bruker forskjellige forsterkersystemer, for eksempel «Nå har du vært så flink til å jobbe med andre i 5 minutter, så nå kan du få lov til å spille puslespill.» Så kan man øke tiden til 10 minutter, så 15 minutter osv.

Har dere samarbeid med andre skoler hvor det går normale elever og jobbet med inkludering der?

Det er ikke vanlig, siden elevene har så store og sammensatte lærevansker. Vi ønsker mer at de skal bli en del av felleskapet på Skole 3. De er nok på Skole 3 helt til de begynner på videregående skole. Men vi jobber med at de skal bli deltakende i samfunnet for eksempel for at de skal kunne ta bussen. Sånne aktiviteter gjør vi i mindre grad. Vi er mest opptatt av det som skjer her på Skole 3.

Samarbeider dere med andre skoler, hvilken og hvilke?

Det er lite samarbeid med andre skoler. Det er en annen spesialskole i Småby B. De har vi noe samarbeid med, men foreløpig bare på ledelsesnivå. Men dette blir en mer teoretisk samarbeidsnivå. Foreløpig så samarbeider vi for eksempel inntak av elever. Hvilke elever som passer der og hvilke elever som passer hos oss. Vi samarbeider med andre skoler i forbindelse med overgang, for eksempel til videregående skole for å få en best mulig overgang for eleven.

Hvor mange lever går det her på Skole 3?

50 elever i dag. Vi har elever fra de mest alvorlige multifunksjonshemmede til de elevgruppen som du har observert, så man kan tenke seg å kunne ha en jobb.

Hva slags utfordringer har elevene/gruppen generelt, etter din oppfatning?

Det er vanskelig å si samlet, for det er så individuelt. Men en ting er å finne sin plass i felleskap og bidra i felleskapet og å kunne nyttiggjøre seg felleskapet. På gruppenivå er elevene ofte sentrert mot seg selv.

Hvor lang tid tar det før de er en del av felleskapet?

Det er veldig vanskelig å si, for det er så varierende. For enkelte elever, så er det kanskje aldri. Vi har enkelte elever på ungdomskolen som har veldig glede av felleskapet, andre ikke.

Hvordan organiserer dere skolehverdagen for de med sammensatte vansker og autister hos dere?

Generelt sett, så er skolehverdagen vår organisert strukturert, forutsigbart med tydelige rammer. Vi bygger veldig på med de samme rutinene som morgensamling. Man fyller planen til eleven med forskjellig innhold. Med forutsigbarhet kan være et ord for hvordan vi organiserer hverdagen.

Jeg har sett at det er korte skoletimer, hva er grunnen til det?

Det er mange elever som ikke klarer å ha lengre økter. De har behov for pause for å kunne være konsentrert frem til neste økt. Men noen elever kunne hatt lengre økter. Det kan være et utviklingspunkt for Skole 3 at vi kunne tilpasset med lengre læringsøkter og kortere pause i perioder.

Gjør dere om på planen for enkelt elever som kan klare mer?

Det gjør vi hvert år. Egentlig så gjør lærerne det hele tiden. Man vurderer hvilke mål som er nådd og hvilke mål som man kan strekke seg mot. Dette justeres underveis. Så lager man en årsrapport og lager nye mål for neste år.

Hvordan tilbyr dere faglig inkluderende opplæring for sammensatte vansker her på Skole 3?

Vi har faste rutiner for eksempel morgensamlinger. Der er elevene med og deltakende og der er de aktive i læringen. For de elevene hvor det fungerer, så har vi gruppeundervisning hvor det blir samtaler og dialog. Lærerne utfordrer dem. De kan for eksempel samarbeide om et produkt, så det er den måten som vi jobber på. Men noen elever er mer alene. Andre elever blir mer tatt med i læringsfelleskapet. Vi jobber jo for å få flest mulig med i læringsfelleskapet. Men for noen elevgruppen vi har, så er det jo veldig varierende. Noen er veldig sterkt autistiske og da blir det mere individuell tilnærming. De er med på samlinger, men det er vanskeligere å få til inkludering.

Dere har jo autister også, klarer de å henge med for eksempel på morgensamlinger?

Det er veldig varierende, men de som er med klarer stort sett det. Vi har også veldig høy medarbeidertetthet som bidrar til det enkelte. Det hadde vært vanskelig dersom alle elevene skulle sitte alene og følge med på en lærer.

Jeg ser det er noen som velger å segregere seg selv, og de liker å være på skjerm spesielt teams, tror du at digitale midler kan være med å få dem med i felleskapet senere?

Kanskje, for en del av elevene. Kanskje det kan være et steg på veien til at de kan til slutt lukke skjermen og bli en del av felleskapet. Med teams tenker vi jo mest faglig læring, men kanskje man kan tenke at det kan bli inkludering ved at man får deltatt.

Hvilke faktiske tiltak/aktiviteter i hverdagen bidrar best til faglig inkludering, etter din mening?

Jeg er opptatt av at man skal ha en praktisk tilnærming til faget, fordi det er det de har mest nytte av. Jeg er opptatt av at de skal gjøre ting og bruke kroppen sin. Det skal være læring gjennom å gjøre. Det kan være for eksempel ute på lekeplassen hvor barnet lærer mens det leker. Da kan de holde på over mye lengre tid uten å miste konsentrasjonen.

Gjør dere praktiske ting ofte på Skole 3?

Det er for lite. Vi sitter mye ned, men vi burde ha gjort mye mer praktisk.

Hvordan ivaretar dere elevenes individuelle behov på best mulig måte, og samtidig som dere driver inkluderende opplæring?

Alt tar utgangspunkt i IOP. Selv om man er i et læringsfellesskap, så har man individuelle mål.

Hva er de største utfordringene knyttet til faglig inkludering, etter din mening?

Først og fremst den store forskjellen i elevenes ståsted. Å finne aktiviteter som gjør at den enkelte lærer kan være treffsikker. Det er også vanskelig å fange opp hva den enkelte elev mestrer. Noen elever har for eksempel ikke noe språk. Man må være forsiktig med å utfordre slik at det ikke går over grensen, men de skal jo utfordres.

I hvilken grad vil du si at elever med sammensatte vansker og autister inkluderes. Sosialt og kulturelt i skolehverdagen?

Det er nok store forskjeller på hvordan elevene selv opplever det. Elevene har forskjellige behov. Men lærerne jobber jo hele tiden med at den enkelte skal være inkludert. Men det er vanskelig å vite om eleven opplever selv å bli inkludert. Lærerne jobber med å få til inkludering, men det er varierende hvordan den enkelte opplever det.

Men de skal jo være en del av det store samfunnet også, hvordan skal man forsøke å bli en del av det store samfunnet?

Denne gruppa vi har trenger jo hjelp og det vil de nok gjøre resten av livet. Jo mer vi klarer å gjøre elevene selvhjulpne, jo bedre er det for eleven. Vi kan prøve å utfordre elevene til å stå i situasjoner hvor de blir utfordret.

Hvordan fungerer disse elevene i samfunnslivet, etter endt skolegang? (tar de videre utdanning, hvilken type jobber er aktuelle?)

Flertallet kommer ikke i jobb, men enkelte kan ha en type assistent jobb for eksempel i produksjon med gjentakende arbeid. Mange begynner på videregående og etter videregående begynner de på et dagsenter hvor de er med på forskjellige typer aktiviteter. Noen begynner i vekstbedrifter som er spesiell tilpasset denne gruppen. Vi på Skole 3 bør jobbe mere med å få flere til å kunne være i en tilrettelagt bedrift. Det vil være mer meningsfylt for den enkelte å være i en jobb

På hvilken måte jobbes det med sosial inkludering på deres skole?

Det å være i felleskapet, og bli spurt om ting. Prøve å få elevene til å delta, vente på tur. Å jobbe med dette i et felleskap. Man er på tur sammen, man går i park og griller, så det blir et slags sosial felleskap eller at man setter seg ned i en pause spiller et spill. Det å lære seg å ha en pause sammen er også en del av et sosialt felleskap.

Hva er Skole 3 gode på?

Jeg tror vi er gode på den individuelle tilretteleggingen. Vi er gode på rammer og struktur. Forutsigbarhet. Vi er gode til å få elevene til å oppleve trygghet og en god læringshverdag. Vi har en helhetelig tanke rundt eleven. Lærerne er opptatt av hele mennesket og ikke bare fag. Vi samarbeider bra med andre instanser, sånn at helheten for eleven blir god.

Hva tenker du kunne forbedres, for i større grad bidra til faglig og sosial inkludering i skolehverdagen?

Praktiske tilnærminger til faget. Vi kan legge opp til mere praktiske aktiviteter og gjøremål. Vi kan få elevene til å gjøre mere sammen som resulterer til et produkt. Da kan elevene føle at de bidrar til noe. Vi kan være flinkere til å forberede dem til det som kommer etter Skole 3.

Tror du at det vil være en fordel å samarbeide med andre om praktiske tiltak som skaper et større felleskap?

Nei, de har mest nytte av at vi skaper et felleskap her på Skole 3.

Intervjuguide

I 2019/2020 viser det seg at så mange som 4317 elever får opplæringen i spesialskoler eller spesialgrupper, og antall elever i slike (segregerte) tilbud har således økt med 13% de siste fem årene. Jeg er interessert i å undersøke hvordan inkludering av elevgruppen foregår i praksis på skole 1.

Innledende spørsmål:

1. Har dere noe uttalt offisielt elevsyn? I så fall: Hvordan er det formulert?
2. Har dere en felles overordnet spesialpedagogisk tankegang?
3. Hva er inkludering for dere?
4. Hvor mange elever er døve/hørselshemmede ved skole 1? Hvor mange elever er det totalt?
5. Hva slags utfordringen har elevene/gruppen generelt, etter din oppfatning?

Om faglig inkludering:

6. Hvordan organiserer dere skolehverdagen for døve/hørselshemmede elever hos dere? Er hørende og døve sammen i undervisningen? Hvordan fungerer det?
7. Hvordan tilbyr dere faglig inkluderende opplæring for døve/hørselshemmede ved skole 1?
8. Hvilke faktiske tiltak/aktiviteter i hverdagen bidrar best til faglig inkludering, etter din mening?
9. Hvordan ivaretar dere elevens individuelle behov på best mulig måte, og samtidig som dere driver inkluderende opplæring?
10. Hva er de største utfordringene knyttet til faglig inkludering, etter din mening?

Om sosial og kulturell inkludering:

11. I hvilken grad vil du si at døve/hørselshemmede inkluderes, sosialt og kulturelt?
12. På hvilken måte jobbes det med sosial inkludering på deres skole?
13. Vil du si at døve og hørende er sosialisert, eller er det to separate grupper?
14. Hva er skole 1 gode på, ut fra egne oppfatninger?

Avslutning:

15. Hva tenker du kunne forbedres, for å i større grad bidra til faglig og sosial inkludering ved deres skole

Intervjuguide

I 2019/2020 viser det seg at så mange som 4317 elever får opplæringen i spesialskoler eller spesialgrupper, og antall elever i slike (segregerte) tilbud har således økt med 13% de siste fem årene. Jeg er interessert i å undersøke hvordan inkludering av elevgruppen foregår i praksis på skole 2.

Innledende spørsmål:

1. Har dere noe uttalt offisielt elevsyn? I så fall: Hvordan er det formulert?
2. Har dere en felles overordnet spesialpedagogisk tankegang?
3. Hva er inkludering for dere?
4. Samarbeider skolen med andre skoler, hvilken/hvilke?
5. På hvilken måte fungerer i tilfelle samarbeidet?
6. Elevantall?
7. Hva slags utfordringen har elevene/gruppen generelt, etter din oppfatning?

Om faglig inkludering:

8. Hvordan organiserer dere skolehverdagen for de med sosiale og emosjonelle vansker hos dere?
9. Hvordan tilbyr dere faglig inkluderende opplæring for sosiale og emosjonelle vansker ved skole 2?
10. Hvilke faktiske tiltak/aktiviteter i hverdagen bidrar best til faglig inkludering, etter din mening?
11. Hvordan ivaretar dere elevens individuelle behov på best mulig måte, og samtidig som dere driver inkluderende opplæring?
12. Hva er de største utfordringene knyttet til faglig inkludering, etter din mening?

Om sosial og kulturell inkludering:

13. I hvilken grad vil du si at elever som har sosiale og emosjonelle vansker inkluderes, sosialt og kulturelt i skolehverdagen?
14. Hvordan fungerer disse i samfunnslivet senere, etter endt skolegang? (tar de videre utdanning, hvilke type jobber er aktuelle?)
15. På hvilken måte jobbes det med sosial inkludering på deres skole?
16. Hva er skole 2 gode på, ut fra egne oppfatninger?

Avslutning:

17. Hva tenker du kunne forbedres, for å i større grad bidra til faglig og sosial inkludering i skolehverdagen?

Intervjuguide

I 2019/2020 viser det seg at så mange som 4317 elever får opplæringen i spesialskoler eller spesialgrupper, og antall elever i slike (segregerte) tilbud har således økt med 13% de siste fem årene. Jeg er interessert i å undersøke hvordan inkludering av elevgruppen foregår i praksis på Skole 3.

Innledende spørsmål:

1. Har dere noe uttalt offisielt elevsyn? I så fall: Hvordan er det formulert?
2. Har dere en felles overordnet spesialpedagogisk tankegang?
3. Hva er inkludering for dere?
4. Samarbeider skolen med andre skoler, hvilken/hvilke?
5. På hvilken måte fungerer i tilfelle samarbeidet?
6. Elevantall?
7. Hva slags utfordringen har elevene/gruppen generelt, etter din oppfatning?

Om faglig inkludering:

8. Hvordan organiserer dere skolehverdagen for de med sammensatte vansker og autister hos dere?
9. Hvordan tilbyr dere faglig inkluderende opplæring for sammensatte vansker og autister ved skole 3?
10. Hvilke faktiske tiltak/aktiviteter i hverdagen bidrar best til faglig inkludering, etter din mening?
11. Hvordan ivaretar dere elevens individuelle behov på best mulig måte, og samtidig som dere driver inkluderende opplæring?
12. Hva er de største utfordringene knyttet til faglig inkludering, etter din mening?

Om sosial og kulturell inkludering:

13. I hvilken grad vil du si at elever som har sammensatte vansker og autister inkluderes, sosialt og kulturelt i skolehverdagen?
14. Hvordan fungerer disse i samfunnslivet senere, etter endt skolegang? (tar de videre utdanning, hvilken type jobber er aktuelle?)
15. På hvilken måte jobbes det med sosial inkludering på deres skole?
16. Hva er skole 3 gode på, ut fra egne oppfatninger?

Avslutning:

17. Hva tenker du kunne forbedres, for å i større grad bidra til faglig og sosial inkludering i skolehverdagen?

Vedlegg 13 Info og samtykkeskjema

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse styrker og svakheter vedrørende inkludering i spesialskoler/grupper.

Formål

Formålet er å se viktigheten av et utdanningssystem, basert på en inkluderingstankegang, som etter hvert internaliseres i menneskene. Dette ligger til grunn for et inkluderende samfunnsliv generelt, og spørsmålet blir videre hvordan spesialskoler kan drives i tråd med en slik tankegang.

Problemstillingen blir «På hvilken måte driver spesialskoler/grupper inkluderende opplæring?».

Prosjektet er en masteroppgave.

Prosjektet innebærer intervjuer med rektorer (eller andre i skoleledelsen) og spesialpedagoger. Jeg skal intervjuer om «fenomenet» inkludering, og er interessert i å høre hva er inkludering er for deg og din skole/institusjon. Informasjon samlet i forbindelse med undersøkelsen skal kun benyttes som grunnlag for masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet Lillehammer ved Førsteamanuensis Øyvind Snipstad er ansvarlig for prosjektet. Masterstudent Sebastian Janson Alvestad er den som gjennomfører undersøkelsen og skriver masteroppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har behov for data som kan si noe om hvordan elevene i spesialinstitusjoner/grupper blir inkludert i skolehverdagen, og i den sammenheng benyttes samtaler med spesialpedagoger, og dybdeintervju av rektor eller annen skoleleder ved de aktuelle skoler/institusjoner. I tillegg benyttes også observasjon som datainnsamlingsmetode, hvis praktisk gjennomførbart.

Utvalgets størrelse vil av tidsmessige årsaker begrenses til 4 skoler/grupper, med vekt på funksjonshemninger knyttet til autisme, sansetap, adferdsvansker og sammensatte funksjonsvansker.

Vi har fått tak i navn på skoleleder gjennom offentlig tilgjengelig informasjon, hovedsakelig på institusjonens egen hjemmeside på nett.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et dybdeintervju. Det vil nok ta ca. 30-40 minutter. Det vil tas lydopptak av intervjuet. Jeg er hørselshemmet, og kan derfor ha fordel av å få kvalitetssikre at jeg oppfatter det som sies riktig, slik at det ikke oppstår misforståelser eller feilkilder i ettertid. Jeg vil bruke en sikker Diktafon app «Nettskjema diktafon». Jeg vil intervjuer deg om dine betraktninger rundt inkludering ved den skolen/institusjonen du leder.

Jeg vil også be deg om å sette meg i kontakt med en eller flere spesialpedagoger ved din skole/institusjon, samt gi meg tilgang til å observere en klasse/gruppe ved din institusjon/skole en ukes tid.

Det er ikke behov for samtykke fra elever, siden det ikke samles inn noe personinformasjon for den gruppen. Der er det kun «fenomenet» inkludering som studeres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. For ordens skyld nevnes at ingen institusjoners identitet eller noen av de intervjuedes identitet vil oppgis i masteroppgaven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som masterstudent, en tolk av lydfiler, samt veileder som vil ha tilgang på personopplysninger. Tolken vil kun ha tilgang når selve tolkearbeidet skjer.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil kun lagres på forskningsserver, «Nettskjema Diktafon»

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes, siden vi kun vil beskrive hva slags type institusjon samt type roller som intervjues.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres eller slettes helt når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.03.2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektansvarlig Førstemanuensis Øyvind Snipstad Tlf: 41593351, e-post oyvind.snipstad@inn.no ved Høgskolen Innlandet Lillehammer. Student Sebastian Janson Alvestad. Siden studenten er hørselshemmet foretrekkes SMS Tlf: 90959621 eller e-post: 161303@stud.inn.no
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, E-post: hans.nyberg@inn.no Tlf.: 62 43 00 23

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkluderende opplæring i spesialinstitusjonene», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Nedenfor følger tekst i et informasjonsskriv som vil sendes til foresatte til elever i klassen/gruppen jeg observerer:

Informasjonsskriv til foreldre

Hei!

Jeg heter Sebastian Janson Alvestad og er masterstudent i HINN i Lillehammer.

Jeg kommer til å være på skolen der din sønn/datter går i ca 1 ukes tid. Jeg skal i denne perioden forske på fenomenet «inkludering». I denne forbindelse intervjuer jeg en skoleleder og spesialpedagog(er). Jeg kommer også til å være med i undervisningen for å observere.

Det er viktig for meg å understreke at jeg ikke vil innhente eller lagre personopplysninger, eller noen informasjon i det hele tatt som kan peke tilbake på din sønn/datter eller til klassen/gruppen hans/hennes. Ledere og pedagoger jeg intervjuer har også streng taushetsplikt og kan ikke fortelle om enkeltelever. Jeg skal kun observere skolehverdagen generelt ved skolen/institusjonen.

Hilsen

Sebastian Janson Alvestad