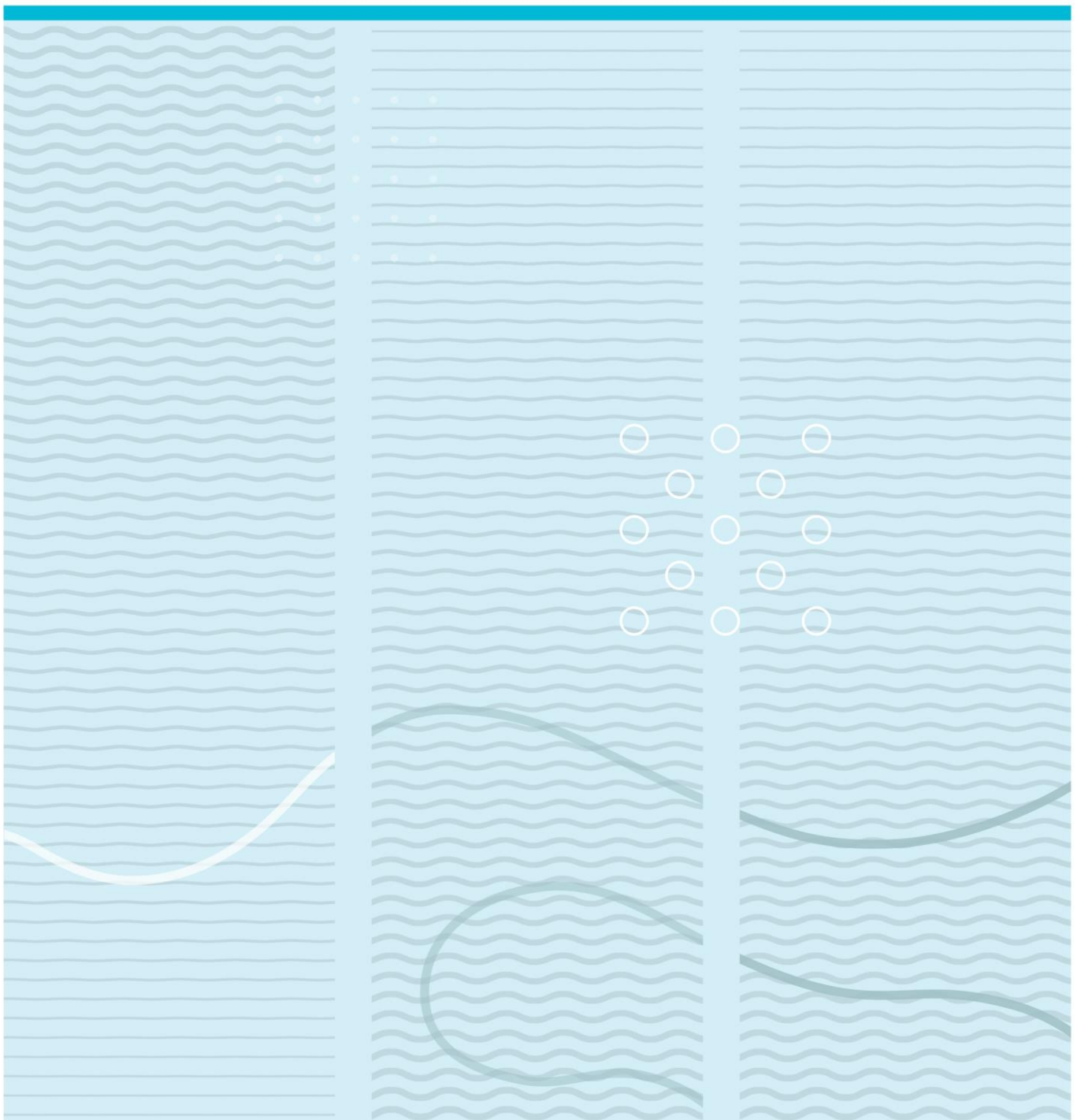


Vanja A. Næss

## Inkluderende opplæring for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse

Barrierer og muligheter for inkludering når opplæringen fås i et segregert tilbud



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Vanja A. Næss

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne oppgaven er en masteroppgave i pedagogikk, med vektlegging på spesialpedagogikk. Tema for oppgaven er inkluderende opplæring for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Problemstillingen er som følger:

*Hvordan kan elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse få en inkluderende opplæring når det meste av opplæringen gis i et segregert tilbud?*

Problemstillingen belyses ut fra to forskerspørsmål:

1. Hvilke utfordringer møter pedagogene når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever
2. Hvilke muligheter for inkludering finnes når opplæringen foregår i et segregert tilbud?

Det teoretiske rammeverket for oppgaven er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Videre handler den teoretiske tilnærmingen hovedsakelig om inkludering som et pedagogisk begrep og hvilke oppgaver skolen står ovenfor når de skal jobbe for å ivareta mangfoldet av elever og sikre at alle får en likeverdig og inkluderende opplæring. Det er brukt en kvalitativ tilnærming for å belyse problemstillingen. Fokusgruppeintervju er brukt som metode. Empirien drøftes ut i fra problemstillingene, og funnene ses opp mot teorigrunnet.

Funnene fra fokusgruppeintervjuene indikerer at pedagogene møter store utfordringer når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever. De møter det spesielt i forhold til ledelsen ved skolen, i forhold til mangel på ressurser og i forhold til manglende samarbeid mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Når det gjelder muligheter for inkludering selv om opplæringen foregår i et segregert tilbud, vil rammefaktorer og organisering etter inkluderende prinsipper gi elever med store og sammensatte vansker gode muligheter for å oppleve en skolehverdag hvor de er fullverdige deltakere i felleskap med andre, og hvor de opplever å få en opplæring som sikrer dem et faglig og sosialt utbytte.

# Innhold

<b>Forord</b> .....	6
1.1 Valg av tema og problemstilling .....	7
1.2 Kunnskapsstatus .....	8
1.3 Oppgavens disposisjon .....	11
<b>2 Teoretisk tilnærming</b> .....	13
2.1 Begrepsavklaringer .....	13
2.1.1 Elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse i segregerte tilbud .....	13
2.1.2 Segregering, integrering og inkludering .....	16
2.1.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	18
2.2 Et sosiokulturelt perspektiv på læring .....	20
2.3 Skolen som inkluderingsarena .....	23
2.3.1 inkludering i et politisk perspektiv .....	24
2.3.2 Inkludering og utfordringer i skolen .....	27
2.3.3 Elementer i en inkluderende undervisning .....	32
<b>3 Metode</b> .....	40
3.1 Kvalitativ tilnærming og fokusgruppeintervju .....	40
3.2 Studiens utvalg .....	41
3.3 Datainnsamling .....	42
3.4 Forskerrollen .....	43
3.5 Kvalitet i studien – Reliabilitet og validitet .....	44
3.6 Forskningsetiske vurderinger .....	46
3.7 Analyseprosessen .....	46
<b>4 Presentasjon av funn</b> .....	49
4.1 Forskningsdeltakerne og deres arbeidsplasser .....	49
4.2 Utfordringer .....	50

4.3 Muligheter .....	55
<b>5 Drøfting</b> .....	60
5.1 Hvilke utfordringer møter pedagogene når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever.....	60
5.2.1 Ledelse.....	60
5.2.2 Plassering og adgangsforhold .....	64
5.2.3 Ressurser .....	67
5.2 Hvilke muligheter for inkludering finnes når opplæringen foregår i et segregert tilbud?. 70	
5.2.2 Å lære sammen .....	71
5.2.1 Å skape felles aktiviteter og meningsfulle møtepunkt .....	74
<b>Litteraturliste</b> .....	80

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Den avslutter et fireårig langt prosjekt, hvor jeg har fått lov til å fordype meg i temaer som jeg interesserer meg for og som er relatert til min egen jobbhverdag. Gode forelesere og flotte medstudenter har gitt meg masse faglig påfyll. Jeg ønsker å takke skolene og lærerne som stilte opp som informanter. Tusen takk for at dere lot meg komme så nært dere og høre historiene deres fra en praksis som er så lik min egen. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til! Tusen takk til gode kollegaer for innspill under hele prosessen, dere har bidratt til denne oppgaven med all deres kunnskap som dere øser ut av dere hver eneste dag! Og tusen takk til ledelsen på jobb som har gitt meg tid og rom for å studere! Ikke minst tusen, tusen takk til min kjære storfamilie; min mann og fire barn som har latt meg bruke tid på meg selv! Jeg tror ingen av oss husker hvordan det var å være en familie hvor mor ikke studerer, det skal bli deilig å få lov til å være bare mamma, kone og lærer en stund! Til slutt må jeg takke min veileder Arnbjørg Engnes for all støtte, for gode diskusjoner, for at du har sett meg, pushet meg fremover og hjulpet meg å gå den rette vei! Du har en stor ære for at oppgaven nå er i boks!

Helt til slutt vil jeg bare si noen ord til alle dere fantastiske lærere der ute, som dag ut og dag inn står på for at elevene deres skal få en likeverdig og inkluderende opplæring, med gode muligheter for faglig, sosial og kulturell utvikling. Dere gjør en forskjell for andre!

Come to the edge," he said.

"We can't, we're afraid!" they responded.

"Come to the edge," he said.

"We can't, We will fall!" they responded.

"Come to the edge," he said.

And so they came.

And he pushed them.

And they flew."

- Guillaume Apollinaire

Tønsberg 03.08.2018

Vanja Ailien Næss

# 1 Innledning

## 1.1 Valg av tema og problemstilling

Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen. Det omfatter alle grupper av elever, og ønsket med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse kan få en inkluderende opplæring når opplæringstilbudet deres foregår i et segregert tilbud. Elevene som studien konsentrerer seg om er elever som har en alvorlig og dyp grad av utviklingshemming. Denne elevgruppen har ofte et svært begrenset verbalt språk, og vil være avhengig av hjelp i alle dagliglivsaktiviteter gjennom hele livet (Engh, 2016). Dette er også elever som krever mye ressurser og helt spesiell pedagogisk kompetanse for at deres rettigheter etter §5-1 skal bli ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 1998). Hvordan kan man klare å få til en inkluderende opplæring for elever som har så store og sammensatte vansker? Hvilke muligheter finnes for inkludering, og hvilke barrierer risikerer man å møte? Skoleeier og den enkelte skole er forpliktet til å legge til rette undervisningen slik at alle elever får gode muligheter for læring i et fellesskap med andre. Selv om inkludering er intensjonen, oppstår det i praksis likevel situasjoner hvor man kan stille spørsmål om skolen makter å favne alle elever.

Jeg er utdannet allmennlærer, men har de siste 10 årene jobbet med elever med store og sammensatte vansker i grunnskolen, både på barnetrinn og ungdomstrinn. Jeg jobber i en såkalt forsterket enhet, tilknyttet en vanlig barneskole. Enheten er lokalisert inne på skolen, og fungerer som en base for elever med ulik grad av utviklingshemming. Elevene på enheten hører til i en vanlig klasse i normalskolen, men det varierer hvor mye de er sammen med klassen sin. De som har lavere grad av utviklingshemming er mer i klassene sine, mens de med de største og mest sammensatte vanskene får det meste av opplæringen sin utenfor klasserommet. Jeg tenker ofte på hva inkludering er for elever med de største hjelpebehovene og ønsker med denne studien og fordype meg i dette. Hvor kommer inkludering inn når det meste av opplæringen gis utenfor klasserommet? I følge Haug (Haug, Nordahl, & Hansen, 2014) er det at alle elever skal gå i en vanlig klasse, det ultimate målet, men vil elever med store hjelpebehov få et godt utbytte av undervisningen dersom de plasseres i den ordinære opplæringen? Samtidig er det store spørsmålet også om man kan snakke om inkludering når elevene har liten eller ingen tilhørighet i klassen? Jeg ønsker å se nærmere på hvilke tanker lærerne som jobber

med elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse har rundt en inkluderende opplæring for sine elever. Jeg har valgt problemstillingen:

*Hvordan kan elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse få en inkluderende opplæring når det meste av opplæringen gis i et segregert tilbud?*

For å belyse problemstillingen min har jeg to forskerspørsmål som jeg ønsker å finne svar på:

3. Hvilke utfordringer møter pedagogene når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever
4. Hvilke muligheter for inkludering finnes når opplæringen foregår i et segregert tilbud?

## 1.2 Kunnskapsstatus

De siste årene har det kommet ut flere rapporter som handler om spesialundervisning og hvordan den fungerer i Norge. Flere av disse rapportene peker på at elever med særskilte behov får en mangelfull opplæring og at de opplever å bli ekskludert fra fellesskapet. Jeg vil videre her gå gjennom noen av rapportene og hvordan de belyser denne problematikken.

Våren 2017 ga Barneombudet ut rapporten «Uten mål og mening». Denne rapporten er dyster og viser til at systemet, slik det er nå, fører til at elever som mottar spesialundervisning blir ekskludert fra fellesskapet, de får mye av undervisningen sin av ufaglærte, og elevene det gjelder opplever å ikke bli hørt. Rapporten har en klar anbefaling til Utdanningsdirektoratet om at de *må sikre at skolene har kunnskap om hvordan de skal inkludere elever med læringsvansker og funksjonsnedsettelse* (Barneombudet, 2017, s. 9). I perioden 2012-2017 har flere forskere i Norge jobbet med prosjektet «The function of special education» (SPEED). Tankene bak dette prosjektet har vært at det brukes mye ressurser til spesialundervisning, men kunnskapen om hvordan den praktiseres i de ulike kommunene i Norge har vært liten. Forskerne i prosjektet har blant annet sett på hvordan spesialundervisningen organiseres, resultatet av spesialundervisningen og hvordan sammenhengen er mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Prosjektet har resultert i flere rapporter, og boka «Spesialundervisning: innhold og funksjon». Haug (2017) konkluderer her med at det er liten tvil om at skolene jobber på en slik måte at spesialundervisningen ikke virker tilfredsstillende (Haug, 2017).



Under avslutningsarbeidet til SPEED-prosjektet, og rett etter at Barneombudet ga ut sin rapport, satte Regjeringen ned et ekspertutvalg som skulle utrede og vurdere hvordan ressursene som brukes i spesialundervisningen, kan utnyttes på en bedre måte. SPEED-prosjektet har blant annet vært et viktig arbeid som har blitt brukt i denne utredningen. Ekspertgruppen, med Thomas Nordahl i spissen, skulle også foreslå tiltak som skal bedre dagens situasjon. Målet med arbeidet til ekspertgruppen er at det skal bidra til at de som trenger ekstra tilrettelegging i skole og barnehage skal få et tilbud av høy kvalitet som også har fokus på inkludering. Våren 2018 ble rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» overlevert, og her foreslås det tiltak og virkemidler som skal fremme og styrke skole og barnehagers praksis rundt inkludering. Rapporten sier også at slik innholdet i spesialundervisningen og slik den organiseres i dag er med på å ekskludere elever fra fellesskapet, og at mange av elevene som trenger ekstra tilrettelegging møter voksne uten rett kompetanse (Nordahl, 2018).

Barneombudets rapport, SPPED-prosjektets forskning og Nordahls rapport har i etterkant skapt stor interesse og faglig debatt i Norge, og med det kan man si at akkurat nå er temaet spesialundervisning i vinden som aldri før. Et av områdene det spesielt debatteres rundt er om retten til spesialundervisning skal tas bort. Dette er et av forslagene til tiltak som kom frem i Nordahls rapport. Kritikken som rettes mot dette er om det er riktig å ta bort rettigheter til de svakeste i samfunnet. Et annet område som er kontroversielt, handler om at elever med særskilte opplæringsbehov i dag møter lærere uten spesialpedagogisk kompetanse. Et av forslagene til Nordahl er her å legge ned stillinger i PPT og Statped, for å flytte kompetansen som finnes her ut i kommunene og skolene i stedet for, nemlig nærmere elevene som trenger den kompetansen. Kritikken til dette handler om at dersom man legger ned nasjonale kompetansesentre vil man få enda større forskjeller mellom kommuner og skoler på hvem som har kompetanse og ikke. Det finnes ikke nok fagfolk til å dekke opp den kompetansen som trengs, og dersom stillinger flyttes vil mange elever som i dag blir fulgt opp på nasjonalt nivå, ikke få denne oppfølgingen verken gjennom kompetansesentre eller i kommunen. På bakgrunn av disse rapportene er nå Regjeringen i gang med å utarbeide en ny Stortingsmelding som får tittelen «Tidlig innsats og inkluderende fellesskap». Stortingsmeldingen kommer ut høsten 2019 og forhåpentligvis vil den skape nye føringer for hvordan skolene skal arbeide med spesialundervisning og inkludering.

Barneombudets rapport og Nordahl-rapporten sier ikke noe om elever med de største vanskene, de tar for seg spesialundervisning på et generelt grunnlag. I min gjennomgang av hva som finnes av forskning på akkurat det området fant jeg at Regjeringen i 2014 ga ut rapporten «Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre», som viser at det er et stort behov på forskning innenfor spesialundervisning, og at forskning på utviklingshemming er et av områdene som det trengs å forskes mer på (Forskningsrådet, 2014). Backmann, Haug og Nordahl ga i 2015 ut rapporten «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming» hvor de også skriver at det finnes lite forskning på utviklingshemmede og skole (Bachmann, Haug, & Nordahl, 2016). Rapporten ble skrevet på grunnlag av en del av dataene som allerede var samlet inn i forbindelse med SPEED-prosjektet. Rapporten konkluderer her med det samme som de andre rapportene fra Barneombudet og Nordahls ekspertgruppe. Elevene med utviklingshemming mottar en undervisning som ikke ivaretar inkludering, hvor personalet har mangelfull kompetanse og hvor det samarbeides lite mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. I juni 2017 kom også rapporten «Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?». Denne rapporten kom etter et større prosjekt initiert av Norges Handikapforbund (NHF) og Handikappede Barns Foreldreforening (HBF), og den ser på faktorer som er med på å påvirke ekskludering og inkludering i skolen. Ønsket med rapporten var å sette et nytt offentlig fokus på funksjonshemmede barn og inkludering i skolen (Wendelborg, Kittelsaa, & Caspersen, 2017). En av konklusjonene til rapporten er at elevene ekskluderes fra undervisningsfelleskapet utover i skoleløpet. Type funksjonshemming og grad av vanske har noe å si og ekskluderingen er størst for elever med de største vanskene, spesielt for elevene med utviklingshemming eller sammensatte vansker. *Dette tyder på at skolen i mindre grad greier å tilpasse seg elever med intellektuelle utfordringer enn elever med bevegelsesvansker* (Wendelborg et al., 2017, s. 13). Wendelborg kom frem til de samme resultatene allerede i 2010, da han leverte sine doktorgradsstudier «Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende - En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne». Avhandlingen hans fokuserer på samspillet mellom elevenes forutsetninger og skolens struktur og rammer, og hvilke konsekvenser dette samspillet gir. Funnene fra studiene hans viser at miljøet tilpasses elevene i tidlig barneskole, mens på høyere klassetrinn blir det et mer individfokus og dermed blir elevene med utviklingshemming i økende grad tatt ut av klasserommet. *Både skolens ansatte og barn med funksjonshemming er i et krysspress mellom inkluderingsideologien og en*

*mer konkurranseorientert og individualisert utdanningsideologi* (Wendelborg, 2010, s. 74). Dette sier noe om at dagens skole, med fokus på resultater, ikke makter å føre en opplæring som favner hele mangfoldet av elever.

Rapporter som er utgitt de siste årene viser altså at elever med særskilte opplæringsbehov, ikke får en opplæring som ivaretar deres behov. De svakeste elevene får opplæring av ufaglærte, de får også en opplæring som virker ekskluderende. En stor del av elevene som trenger spesialkompetanse for å få en likeverdig og inkluderende opplæring, møter ikke denne kompetansen. Dette utgangspunktet er interessant i forhold til min studie, som handler om de aller svakeste av elevene med særskilte behov. Hvilke tanker gjør de seg de som jobber i denne virkeligheten og hvilke utfordringer møter de i et system som ikke ser ut til å ivareta dem som trenger det mest? Disse spørsmålene er interessante i forhold til mine forskerspørsmål, hvor utfordringer og barrierer rundt en inkluderende opplæring står sentralt.

### **1.3 Oppgavens disposisjon**

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel nummer en inneholder en innledning som introduserer temaet og formålet med studien, samt valg av problemstilling. I dette kapitlet finnes også en oversikt over dagens kunnskapsstauts rundt gjeldende tema for oppgaven.

Kapittel nummer to består av studiens teoretiske rammeverk. Her gis det en innføring i begreper som er relevante for å belyse tema i oppgaven. I tillegg legges det vekt på et sosiokulturelt læringsperspektiv og hvordan samhandling med andre mennesker er nødvendig for læring og utvikling. Videre vil dette kapitlet belyse inkludering i et politisk perspektiv og redegjøre for inkludering som overordnet prinsipp i den norske skolen. I siste del av teorikapitlet blir det presentert ulike oppgaver og utfordringer skolene må sikre for å oppnå å være en inkluderende virksomhet, samt hvordan de bør jobbe for å lykkes med inkluderingen. Dette teoretiske rammeverket vil sammen med innhentet empiri bidra til å belyse studiens problemstilling.

Kapittel nummer tre er oppgavens metodekapittel. Her presenteres bakgrunn for valg av fokusgruppeintervju som metode. Det blir også redegjort for hvordan datainnsamlingen er

utført og hvordan empirien er analysert. Det blir også beskrevet hvordan forskerrollen kan påvirke studien og hvilke etiske hensyn som er tatt under arbeidet med studien. I tillegg blir det gjort rede for studiens reliabilitet og validitet.

I oppgavens fjerde kapittel presenteres innhentet materiale fra intervjuene og analysen av dem. Først blir forskningsdeltakerne og deres arbeidsplasser beskrevet, før funnene presenteres ut ifra kategorier som kom frem under analysen.

I kapittel nummer fem blir det drøftet og reflektert rundt studiens empiriske funn og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn. Kapitlet er bygd opp med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål som belyser tema og problemstilling. Det blir særlig drøftet og reflektert rundt temaene utfordringer og muligheter for inkludering når opplæringen fås i et segregert tilbud.

I oppgavens sjette kapittel, avsluttes oppgaven med en oppsummering og trådene samles i en konklusjon. Det reflekteres også over veien videre og studiens relevans for videre forskning.

## 2 Teoretisk tilnærming

Jeg vil i dette kapittelet gi en teoretisk innføring i inkludering som et pedagogisk begrep. Jeg vil først starte med en gjennomgang av ulike sentrale begreper, samt se på hvordan organiseringen av spesialundervisningen i et historisk perspektiv har beveget seg fra segregering til inkludering. Deretter vil jeg se nærmere hvordan sosiokulturell læringsteori ser på hvordan barn lærer. Videre vil jeg gå gjennom ulike tilnæringsmåter som sammen gir et helhetlig bilde av skolen som inkluderingsarena for elever med store og sammensatte vansker.

### 2.1 Begrepsavklaringer

Jeg vil her ta for meg begreper som er sentrale for oppgaven. Jeg vil ta for meg hvilken type særskilte behov og vansker elevene som omtales i oppgaven har, og hvilken arena de får opplæringen sin på. Videre ser jeg på hvordan inkludering har kommet inn i skolen som et pedagogisk begrep, og jeg vil ta for meg begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning.

#### 2.1.1 Elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse i segregerte tilbud

I denne oppgaven er fokuset på elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Dette er elever som har et stort og omfattende hjelpebehov. Det er snakk om elever med utviklingshemming, fra alvorlig til dyp grad, og de trenger tilpasset hjelp i alle situasjoner gjennom hele livet (Gjermestad, Slåtta, & Horgen, 2010). Dette er også elever som må ha tilsyn hele tiden, og det krever langvarig opplæring for å lære ulike ferdigheter. Verdens helseorganisasjon sin diagnosemanual ICD-10 definerer utviklingshemming slik:

*A condition of arrested or incomplete development of the mind, which is especially characterized by impairment of skills manifested during the developmental period, skills which contribute to the overall level of intelligence, i.e. cognitive, language, motor, and social abilities. Retardation can occur with or without any other mental or physical condition (WHO, 2016).*

Definisjonen viser at utviklingshemming innebærer nedsatt kognitiv funksjon og at personer med denne diagnosen har svært ulike individuelle forutsetninger. Når det gjelder dyp og alvorlig grad av utviklingshemming legger ICD-10 vekt på at personer med denne graden har store

begrensinger når det gjelder å ta vare på seg selv, til å kommunisere og forflytte seg selv (WHO, 2016). Dette får konsekvenser for mange forhold i livet, og personer med nedsatte kognitive funksjoner trenger mer hjelp jo større funksjonsnedsettelsen er. Når utviklingshemmingen er av alvorlig og dyp grad er det verbale språket stort sett svært begrenset eller manglende (Engh, 2016). Noen kan dra nytte av alternativ og supplerende kommunikasjon i form av tegn eller grafiske symboler, mens andre igjen uttrykker seg hovedsakelig gjennom kroppslige og følelsesmessige uttrykk (Gjermestad et al., 2010). Motoriske vansker og koordinasjonsvansker er vanlige, noe som gjør at mange har vansker med å gå og sitter dermed i rullestol (Engh, 2016). Mange med dyp og alvorlig utviklingshemming har også tilleggsdiagnoser eller andre vansker som gjør at de er multifunksjonshemmede. Gjermestad (2010) forklarer at en person som har multifunksjonshemming har i tillegg til utviklingshemming også andre vansker, som for eksempel vansker med å bevege seg, og vansker med å samordne funksjoner som syn, hørsel og andre sanseinntrykk. Dette gir store og sammensatte vansker og dermed også store utfordringer i forhold til kognitiv utvikling, og utvikling av forståelse, kommunikasjon og samspill. Mange har også store somatiske og helsemessige utfordringer. Personer med multifunksjonshemming har behov for tett oppfølging av nærpåsoner og fagpersoner i alle hverdagslige aktiviteter, gjennom hele livet, i de fleste tilfeller har de også behov for tverrfaglig oppfølging. (Gjermestad et al., 2010).

*Hvordan livet til hver enkelt blir, og hva vedkommende lærer om seg selv og omgivelsene, henger nøye sammen med miljøet de lever i. Det henger sammen med hva slags holdninger, kunnskap og handlingskompetanse nærpåsonene har, og hvilke ideologiske strømninger, økonomiske ressurser og barnehage-, skole- eller tjenestemodeller som gjøres gjeldende (Gjermestad et al., 2010, s. 16).*

Dette gir et godt bilde av hvor omfattende og tett oppfølging elever med store og sammensatte vansker trenger på enhver arena, gjennom hele livet, og hvordan den oppfølgingen de får påvirker livskvaliteten.

Jeg kommer videre i oppgaven til å bruke flere termer når jeg snakker om elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelser. Faglitteraturen bruker et overordnet begrep på alle elever som får spesialundervisning i skolen, hvor de da omtales som elever med spesielle behov eller elever med særskilte behov. Dette er en stor gruppe elever som har varierende grad av

spesielle behov, alt fra lese- og skrivevansker, til elevgruppen som oppgaven handler om, nemlig de med de største vanskene, elever med dyp og alvorlig grad av utviklingshemming eller multifunksjonshemming. Jeg kommer til å variere mellom en generell betegnelse som elever med spesielle behov, elever med utviklingshemming eller funksjonshemming, og betegnelsen elever med store og sammensatte vansker eller funksjonsnedsettelse.

Mange foreldre til barn med store og sammensatte funksjonsnedsettelse velger å la barna sine gå i et såkalt segregert opplæringstilbud. I oppgaven her handler det segregerte opplæringstilbudet om at undervisningen til elevene med store og sammensatte funksjonsnedsettelse hovedsakelig foregår på en egen arena. Det segregerte tilbudet her er såkalte forsterkede avdelinger eller enheter som er tilknyttet vanlige barneskoler. Elevene ved avdelingene har da tilgang på det ordinære opplæringsfellesskapet i tillegg til de mulighetene de har når det gjelder særskilt opplæring på avdelingen. En slik organisering av spesialundervisningen for elever med store vansker, kan på denne måten gi gode muligheter for en inkluderende opplæring for denne elevgruppen, da de både har tilgang på et læringsfellesskap på avdelingen og et læringsfellesskap i den ordinære opplæringen. Dette bør kunne gi elevene både et godt faglig utbytte av opplæringen, og gjøre de til fullverdige deltakere i et sosialt og kulturelt fellesskap.

I 2012 var det 479 skoler i Norge som rapporterte at de hadde en forsterket avdeling, og rundt 5000 elever fikk opplæringstilbudet sitt ved en slik avdeling. Wendelborg (2017) viser til at andelen elever som har opplæringstilbudet sitt i et segregert tiltak henger sammen med hvilken type funksjonsnedsettelse eleven har. *Elever med utviklingshemming eller sammensatte vansker har lettere for å segregeres enn barn med fysisk funksjonshemming* (Wendelborg et al., 2017, s. 13). Dette reiser spørsmålet om skolene i Norge er laget for å favne alle elever, og om inkluderingsbegrepet som et overordnet prinsipp er gjeldene for elevene med de største vanskene.

Jeg vil videre i oppgaven bruke både termen segregert tilbud og forsterket avdeling eller forsterket enhet.

## 2.1.2 Segregering, integrering og inkludering

Inkludering av elever med spesielle behov er i dag et overordnet prinsipp i den norske skolen. Veien for å komme dit vi er i dag har vært en lang prosess, og den er preget av flere perioder som langsomt har utviklet den norske skolen i retning av å inkludere alle. I følge Engh (2016) ble den første skoleloven i Norge vedtatt i 1793 og den ga alle barn rett til å gå på skolen, men det er heller tvilsomt at barn med spesielle behov fikk den muligheten. Engh forklarer at helt frem til 1970 ble uttrykket «ikke opplæringsdyktig» brukt i det norske lovverket. Fikk man det stempelen så mistet man også rettigheten til skolegang. Skoleloven av 1889 ga skolemyndighetene lov til å avvise barn de mente ikke var skikket godt nok til å gå i vanlig skole, de elevene dette gjaldt fikk rett og plikt til å gå i spesialskoler i stedet. Ulike skolelover for barn som ble betegnet som «ikke opplæringsdyktige» eller «abnorme barn» gjaldt helt frem til 1975, først da ble loven om spesialskoler en del av grunnskoleloven (Engh, 2016).

Nilsen (2017) peker på hvordan skolen gjennom tre hovedperioder gradvis har utviklet seg fra å være ekskluderende til å nærme seg intensjonen om å være inkluderende. Periodene kaller han for segregeringsperioden, integreringsperioden og inkluderingsperioden. Det som kjennetegner den første perioden, segregeringsperioden, er at her ble barn og unge med funksjonshemming plassert i opplæringstilbud i egne spesialtiltak. Mange av tiltakene var spesialinstitusjoner hvor barna bodde på internat og dermed ble de flyttet bort fra nærmiljøet og familiene sine. Spesialskolene var opprettet for å ivareta ulike grupper av funksjonshemminger, hvor hver gruppe hadde sine skoler (Nilsen, 2017). I følge Engh (2016) var mange av disse institusjonene nærmest å regne som fengsler og forholdene var umenneskelige. Barna fikk ikke opplæring, i stedet opplevde de straff, tvang, vold og overgrep. Engh forklarer videre at synet på mennesker med utviklingshemming forandret seg utover 1950-tallet. Fra å bli regnet som «ikke opplæringsdyktige», vokste det frem en aksept for at denne elevgruppen kunne ha utbytte av en annen type opplæring enn i skolefag. Hjemkommunen, den kommunen hvor den utviklingshemmede var født, fikk ansvaret for undervisningen og etterhvert ble det opprettet flere og flere spesialskoler som fungerte som dagskoler og da fikk barna skoleplass slik at mange kunne bo hjemme. Tilbudene ved dagskolene var derimot ofte begrenset og mange barn ble fortsatt sendt til institusjoner langt unna hjemmet (Engh, 2016). Med dette kan vi se at segregeringsperioden var preget av at



elever med spesielle behov ble utestengt fra det ordinære skolesystemet, men at det sakte men sikkert vokste frem en forståelse av at denne elevgruppen også kunne ha utbytte av et opplæringstilbud.

I starten av 1960-årene kom debatten om at alle burde ha rett til å få gå på skole i nærmiljøet sitt. I følge Nilsen (2017) ble spesialskolene kritisert for å være en oppbevaringsarena fremfor opplæringsarena. I 1975 ble det en lovendring, og grunnskoleloven omfattet nå også elever med spesielle behov, men først i 1987 ble det lovfestet at alle hadde rett til å gå på nærskolen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Under det Nilsen (2017) kaller for integreringsperioden, ble elevene flyttet fra spesialskoler og inn i den ordinære skolen. *Integreringstenkningen innebar at mye av oppmerksomheten ble rettet mot elevenes evne til å følge opplæringen i den vanlige skolen* (Buli-Holmberg, Nilsen, & Skogen, 2015, s. 15). Innen året 1992 var omme, var alle statlige spesialskoler lagt ned, og spesialundervisningen skulle nå foregå i den vanlige skolen. Alle elever skulle ha undervisning samlet og i vanlig klasse (Haug, 2016). Tøssebro (2004) forklarer integreringsbegrepet slik:

*Integrering brukes om å føre noen inn et sted, for eksempel i den vanlige skolen, men uten at man nødvendigvis gjør så mye med skolen selv. Fokuset er på den eller de som føres inn, mer enn på det de føres inn i (Tøssebro, 2004, s. 31).*

Med dette kan man se på integrering som en tanke om at elevene som tidligere hadde fått opplæringen sin ved spesialskoler nå skulle inn i den vanlige skolen, hvor de skulle tilpasse seg skolen og opplæringen som var gjeldende der.

Den tredje perioden, som også er gjeldene i dag, kalles inkluderingsperioden. Med reform 97 ble integreringsprinsippet byttet ut med prinsippet om inkludering. Dette kom som en konsekvens av Salamanca-erklæringen fra 1994. Haug (2016) forklarer at mange land var misfornøyde med praktiseringen av integrering, det var ikke til det beste for elevene som trengte spesiell oppfølging. De måtte ha bedre vilkår for læring. Haug (2004) mener at i motsetning til integrering som fokuserte på at individet skulle inn i fellesskapet, rettet inkluderingsbegrepet oppmerksomheten mot skolens evne til å møte elevene med et opplæringstilbud tilpasset hver enkelt, og på den måten ble det lagt vekt på fellesskapets ansvar (Haug, 2004). Alle elever skulle delta i et faglig, kulturelt og sosialt fellesskap, tilpasset sine

evner og forutsetninger. *Her markeres det at inkludering ikke bare dreier seg om fysisk plassering, men også om å utvikle et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap for elevene* (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 15). Med innføringen av inkluderingsbegrepet ser man at skolen nå skulle favne alle elever, uansett evner og forutsetninger. I følge Nilsen (2017) fikk skolen en rekke nye utfordringer, blant annet å skulle evne å tilpasse seg alle elever. *Det fordrer at det er til stede en romslighet i struktur og innhold og en kompetanse som gjør det mulig å møte slike behov* (Nilsen, 2017, s. 23). Dette er utfordringer som skolen fortsatt den dag i dag står ovenfor, selv 20 år etter at inkluderingsbegrepet ble innført. Spørsmålet som reiser seg her er om innføringen av begrepet har ført til endringer i praksis. Engh (2016) legger frem at inkluderingsprinsippet har stryket barnas rettigheter og at holdningene til å ta imot barn med utviklingshemning har blitt mer positive, men det viser seg å være store forskjeller fra kommune til kommune, og mellom skoler hvordan undervisningen av barn med utviklingshemming organiseres. Noen skoler legger vekt på at elevene skal ha tilhørighet og tilknytning til klassene sine, mens ved andre skoler igjen tilbringer elever med utviklingshemming det meste av skoleuka i egne lokaler hvor opplæringen foregår individuelt eller i grupper med andre barn med utviklingshemming (Engh, 2016). Kort oppsummert kan man si at innføringen av inkluderingsprinsippet har ført mange gode tanker med seg inn i det norske skolesystemet, men å ivareta prinsippet krever endringer i praksis, og mye tyder i den retning at det fortsatt er lang vei å gå.

### 2.1.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Sammen med innføringen av inkluderingsprinsippet ble også begrepet tilpasset opplæring innført. Ifølge Buli-Holmberg (2008) er tilpasset opplæring og inkludering overordnede prinsipper i grunnopplæringen. Hun forklarer at skoleeier og den enkelte skole er forpliktet til å legge til rette undervisningen slik at alle elever får gode muligheter for læring. I den generelle delen i Kunnskapsløftet står det at *skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse* (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 10). Buli-Holmberg (2008) peker på at dette innebærer at hver lærer må tilpasse undervisningen til ett stort mangfold av elever. Her skal det tas hensyn til elever med

lærevansker, elever med gode forutsetninger for å lære, og elever med særlige evner og talent. Alle har rett til å få opplæringen tilpasset sine forutsetninger (Buli-Holmberg, 2008).

Prinsippet om tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven (§ 1-3) hvor det står at *opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Tilpasset opplæring gjelder både i ordinær undervisning og i spesialundervisning. De elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen kan etter opplæringsloven (§ 5-1) ha krav på en mer omfattende tilpasning gjennom spesialundervisning. Nilsen & Herlofsen (2012) peker på at i hvilken grad eleven får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, avhenger av egenskaper både ved eleven og ved opplæringen. *Det dreier seg om både individuelle forutsetninger og opplæringens evne til å møte elevene slik at det tas hensyn til forutsetningene. På den måten vil kvaliteten på elevenes læring være avhengig av kvaliteten på skolens opplæring* (Nilsen & Herlofsen, 2012, s. 234). Dette viser at behovet for spesialundervisning handler om både individuelle forutsetninger og hvordan skolen som system makter å møte disse forutsetningene.

Etter dagens lovverk er spesialundervisning en individuell rett og skoleeier er pliktig til å innfri retten. *Skoleeier skal sørge for at eleven får den spesialundervisningen med det innhold og omfang, som eleven har krav på* (Nilsen, 2008, s. 118). Staten har et overordnet ansvar for opplæringen i grunnskolen og videregående skole. Ved å fastsette lover, regler og retningslinjer, er staten med på å regulere tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning (Nilsen, 2012). Den enkelte kommune som skoleeier har deretter ansvar for å følge opp det staten har besluttet. Dette gjøres ved å videreformidle regler og retningslinjer til skolene og stille krav til hvordan de ivaretar tilpasset opplæring og spesialundervisning. Skoleeier har også ansvar for å følge opp skolene i arbeidet ved å gi dem den støtte og veiledning de trenger, blant annet i form av ressurser og nødvendig kompetanse (Nilsen, 2012). I følge opplæringsloven (§9-1) skal rektor lede opplæringen i skolen. Skogen (2015) mener at dette betyr at rektor har ansvar for både det faglige, pedagogiske og administrative, noe som da innebærer at han eller hun har et hovedansvar for at den enkelte elev får en opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Rektor er lederen som skal sørge for at personalet ved skolen har en felles forståelse rundt oppgavene knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning, og at de fungerer som et team som hele tiden arbeider systematisk for å bedre opplæringen (Skogen,

2015). Dette betyr at det er rektor sitt ansvar å sørge for at elevene får den opplæringen de har krav på etter lovverket, og det er like gjeldende for elever som følger den ordinære opplæringen og for elever med rett til spesialundervisning.

## 2.2 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Et sosiokulturelt læringsperspektiv har en sentral plass i dagens pedagogikk. Dette er et perspektiv som bygger på teorier hvor sosial samhandling vektlegges, og som tar for seg hvordan deltakelse, språk og kommunikasjon er viktige forutsetninger i læringsprosessen. Med dette blir det å delta i et sosialt læringsfellesskap et sentralt moment i forhold til å kunne lære og utvikle seg, og det er gjeldende for alle mennesker, også barn med store og sammensatte vansker som denne studien handler om.

Sosiokulturell læringsteori har sitt utgangspunkt i Vygotskys ideer om hvordan mennesker lærer i samhandling med andre mennesker. Vygotsky hevdet at allerede fra fødsel av, er mennesket et sosialt og kollektivt vesen (Bråten, 1996). Imsen (2014) mener at et sosiokulturelt perspektiv på læring handler om hvordan man kan forstå læring som samhandling mellom individet og det sosiale og kulturelle feltet. *Det vil si at læring rives løs fra det individualistiske perspektivet, og vi trekker fram i lyset hvordan det sosiale fellesskapet, kulturen og språket danner grunnmuren i barnets utvikling og læring* (Imsen, 2014, s. 183). Wittek (2012) trekker frem hvordan vi fra det øyeblikket vi er født, evner å kommunisere med omverdenen og etter hvert som vi utvikler oss er vi mer og mer i samspill med de rundt oss. Som små barn påvirkes vi av omgivelsene, men i samspill med andre er også barnet aktivt med på å påvirke sine omgivelser. Wittek sier at *utviklingen skjer innenfor rammen av kulturelle betingelser* (Wittek, 2012, s. 96).

Bråten (1998) viser hvordan Vygotsky spesielt var opptatt av undervisningen og hvordan den organiseres sosialt. Han la vekt på at undervisningen leder barnets utvikling og at god pedagogikk alltid er orientert rundt hvordan barnet skal utvikle seg fremover. Han forteller videre hvordan Vygotsky satte søkelyset på samarbeidet mellom barn og voksne i undervisningsprosessen, og hvordan dette samarbeidet gir barnet muligheter for læring og utvikling. Forskjellen mellom hva ett barn klarer å gjøre alene (det aktuelle utviklingsnivået) og det barnet klarer å gjøre i samarbeid med en voksen (det potensielle utviklingsnivået), kalte

Vygotsky for den nærmeste utviklingssonen (Bråten, 1996, s. 32). I ett slikt samarbeid er eleven selv aktiv og den viktigste parten i læringsprosessen. Læreren bruker den sosiale situasjonen til å styre og veilede barnets egne kognitive prosesser for å fremme utvikling. *Læring skjer gjennom internalisering av prosesser barnet i utgangspunktet utfører i samhandling med andre (voksne og barn) i sitt miljø* (Bråten, 1996, s. 126). I den nærmeste utviklingssonen kan barnet eller eleven prestere utover sitt aktuelle utviklingsnivå ved å imitere andre barn eller ved å bli ledet av en lærer. Bråten (1998) forklarer at barnet selv velger hva som skal imiteres og at dette alltid vil skje ut i fra det potensielle utviklingsnivået, da et barn ikke kan dra nytte av å imitere ferdigheter som ligger langt over dets eget nivå.

For å kunne ta i bruk teorien om barnets nærmeste utviklingszone, er det spesielt viktig å kartlegge hvilket utviklingspotensial barnet har. Lyster (2011) poengterer at det er viktig at læreren kjenner til barnets utviklingspotensial og organiserer læringsaktivitetene slik at eleven gradvis klarer seg med mindre og mindre støtte fra andre mer kompetente, som for eksempel læreren eller en mer kompetent medelev. Det handler om hvordan man støtter barnets læring *ved å ligge i forkant av barnets utvikling og støtte de prosesser som er i ferd med å modnes i barnet. Utfordringen ligger i å avdekke barnets utviklingspotensial og legge undervisningen og aktivitetene opp etter dette* (Lyster 2011, s. 76). Säljö trekker frem at et sosiokulturelt perspektiv ser på menneskers læring som noe som stadig er i utvikling, og alle har et potensial til å utvikle seg (Säljö, 2002). Dette er en viktig innfallsvinkel når det gjelder elever med store og sammensatte vansker. I følge et sosiokulturelt læringsperspektiv har alle mennesker, uansett evner, gode muligheter for læring og utvikling. Bråten (1996) kaller dette for et optimistisk syn på menneskers muligheter (Bråten, 1996).

Säljö (2002) trekker også frem dagliglivet som et læringsmiljø hvor mennesker lærer av hverandre også uten å nødvendigvis bli undervist. Mange grunnleggende kunnskaper og ferdigheter læres sammen med andre mennesker, blant annet regler for sosialt samspill. Säljö kaller dette *den primære sosialiseringen*, mens i skolen skjer det en *sekundær sosialisering*. Säljö bruker begrepene redskap og mediering når han forklarer hvordan læring og utvikling skjer. Han skiller mellom intellektuelle redskaper og fysiske redskaper, hvor intellektuelle blant annet handler om språk, mens fysiske handler om redskaper eller hjelpemidler som mennesker har skapt, som for eksempel datamaskin, telefon, blyant og papir. Han mener at redskapene

medierer, det vil si formidler, omverdenen for menneskene, at redskapene lærer mennesket å tenke og handle. Säljö legger vekt på at det er i interaksjon med andre at man lærer å bruke redskapene. Det er ved å samarbeide med andre eller i samtale med andre at læring og utvikling skjer, og da spesielt under veiledning og støtte fra andre som har mer erfaring (Säljö, 2002). Dette viser at kommunikasjon og samarbeid er sentrale elementer i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Gjems (2016) forklarer hvordan Vygotsky mente at språket, og da spesielt talespråket, har en medierende egenskap, det vil si at mennesker seg imellom bruker språket for å formidle eller dele opplevelser, ideer og tanker og på den måten skaffer seg informasjon og kunnskap om verden rundt seg (Gjems, 2016). Dette viser at språket er en grunnleggende forutsetning for læring, noe som er en interessant vinkling i forhold til barn og elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse og deres omfattende vansker med talespråk.

Elever som har omfattende vansker med talespråk kommuniserer på andre måter enn via talespråk. Mange kan ha noe talespråk, men trenger å bruke alternative eller supplerende måter å uttrykke seg på. Imsen (2014) peker på at samfunnet må gi barna de redskapene de trenger for å utvikle seg. Når det gjelder språk som redskap for utvikling, vil det for elevgruppen i denne oppgaven handle om at fagpersoner og nærpåsoner må sørge for å gi elevene gode muligheter for å kommunisere på sin måte. I følge Sande (2015) kan det være via kroppsspråk, gester eller håndtegn, eller det kan være med grafiske tegn i for eksempel kommunikasjonsbøker eller talemaskiner. Denne måten å ta i bruk hjelpemidler for å kommunisere kalles at eleven bruker alternativ og supplerende kommunikasjon, som forkortes ASK (Sande, 2015). Elever som har behov for ASK har krav på å få opplæring i dette. Retten til dette er nedfelt i opplæringsloven § 2-16 hvor det står at *elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Sande (2015) legger vekt på at språkmiljøet rundt barn som bruker ASK har stor betydning for deres læring og utvikling. *I den grad vi utviklar oss som ein person, utviklar kognitive ferdigheiter, tileignar oss forståing av andre menneske og omgjevnadane våre, skjer dette som ein funksjon av vår kommunikasjon* (Sande, 2015, s. 48). Sande påpeker at elever som trenger ASK må ha tilgang på ord og begreper og måter å kommunisere på som fremmer deres kommunikative utvikling. De må også ha tilgang på personer som kjenner deres måte å kommunisere på. Som alle andre barn trenger også elever

som bruker ASK å lære språk i samhandling med andre. *Språkmiljøet har stor betydning for utvikling av egne språk. Når vener, medelevar og lærarar er kjende med kommunikasjonsforma, vil dei bidra til at barnet utviklar sin kommunikasjon* (Sande, 2015, s. 49). Dette viser hvor viktig det er at barn med store og sammensatte funksjonsnedsettelse, som også har vansker med språk, har nærpersioner i dagliglivet som kjenner deres måte å kommunisere på og som har kompetanse på hvordan man tilrettelegger for et best mulig språkmiljø rundt disse elevene. Sande påpeker at når det gjelder ASK blir gjerne opplæring av jevnaldrende lavt prioritert (Sande, 2015). I et sosiokulturelt perspektiv vil man da si at dette er med på å hindre elevenes muligheter for læring og utvikling, når man fratrar elevene mulighet for å lære av mer kompetente jevnaldrende.

Sosiokulturell læringsteori har med seg viktige elementer som sier noe om hvordan barn lærer og hvordan pedagogikken kan legge til rette for at utvikling skal skje. I følge teorien har alle potensiale til å utvikle seg, også barn med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Det handler om å finne hvert enkelt barns utviklingspotensial og gi de den støtte og de redskaper de trenger for å lære og utvikle seg. Teorien innebærer også at kommunikasjon er en forutsetning for læring og utvikling og der er det viktig å trekke inn betydningen av at det er kompetanse rundt hvert enkelt barn som kan fremme barnets potensiale for å utvikle sine måter å kommunisere på. Sist, men ikke minst er det viktig å trekke inn betydningen av det sosiale miljøet rundt eleven og at samhandling med andre, både voksne og barn også er en forutsetning for å lære.

## 2.3 Skolen som inkluderingsarena

Her vil jeg først presentere internasjonale og nasjonale politiske føringer for inkludering i skolen. Videre vil jeg ta for meg ulike teorier på hva inkludering handler om og hvordan skolen kan sikre at elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse får en inkluderende opplæring. Jeg vil gå i dybden på fire overordnede oppgaver eller utfordringer som skolene må sikre for at de kan kalle seg en inkluderende virksomhet. Deretter vil jeg gå inn på sentrale elementer som hver enkelt skole må jobbe med for at de skal kunne lykkes med inkludering.

### 2.3.1 inkludering i et politisk perspektiv

Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske grunnopplæringen. Det omfatter alle grupper av elever, også de med utviklingshemming og store funksjonsnedsettelse. *Inkludering dreier seg om å forstå elevmangfold og forskjellighet som en berikelse for fellesskapet* (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009, s. 35). Dette innebærer at hver enkelt elev skal oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov slik at eleven opplever læring og utvikling ut i fra sine forutsetninger.

Begrepet inkludering kom inn i den norske læreplanen for første gang i 1997. Dette kom i kjølevannet av Salamanca-erklæringen, en internasjonal erklæring utarbeidet av UNESCO. I erklæringen står inkluderingsprinsippet sentralt og UNESCO har med dette hatt stor påvirkning når det gjelder utviklingen av en inkluderende skole internasjonalt. Norge har skrevet under på erklæringen og ratifisert den og er dermed forpliktet til å følge intensjonen om inkludering (Olsen, 2013, s. 34). Salamanca-erklæringen omhandler prinsipper for opplæring av elever med særskilte behov. *Den representerer et skifte fra en vektlegging på det enkelte barns særskilte behov til vanlige skolars evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller opplæringsbehov* (Barneombudet, 2017, s. 15). Med dette ser vi et paradigmeskifte fra integrering til inkludering. I følge erklæringen skal inkludering være et grunnleggende prinsipp i skolen:

*The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of their students, accommodating both different styles and rates of learning and ensuring quality education to all through appropriate curricula, organizational arrangements, teaching strategies, resource use and partnerships with their communities (UNESCO, 1994, s. 11).*

Erklæringen viser med dette at alle barn skal lære i fellesskap med andre og at skolen skal møte mangfoldet av elever med variert undervisning og organisering tilpasset deres evner og behov. Erklæringen legger også vekt på at alle barn med særskilte behov skal få den ekstra støtten de trenger for å sikre en effektiv opplæring. Det står også i erklæringen at en inkluderende skole er den mest effektive måten å bygge solidaritet mellom barn med spesielle behov og deres jevnaldrende. Å plassere barn i spesialskoler eller spesialklasser eller grupper på permanent



basis skal være unntaket, og bare i de tilfellene hvor det er helt klart at opplæring i ordinære klasserom ikke kan møte barnets opplæringsbehov (UNESCO, 1994).

Intensjonene i Salamanca-erklæringen ble synliggjort i «Læreplanverket for grunnskolen» (L-97). Under prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen, står det at enhetsskolen skal være et romslig og inkluderende fellesskap som skal ta hensyn til ulikheter i bakgrunn og forutsetninger hos elevene. Videre står det at

Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i et klasse- og elevfellesskap (Det kongelige kirke- utdannings-og forskningsdepartement, 1996, s. 58).

Med dette ser vi at læreplanen vektla nærskoleprinsippet og at alle elever, uansett evner og forutsetninger skulle høre til i et jevnalderfellesskap. Etter innføringen av L97 ble opplæringslova også endret og nærskoleprinsippet står i dag omtalt under § 8-1: *Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til* (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dersom en alternativ opplæringsarena skal vurderes må dette være vurdert som helt nødvendig for at eleven skal få et faglig utbytte av opplæringen. Det må også vurderes om tiltaket er til barnets beste (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når det gjelder barnets beste er dette også nedfelt i FNs barnekonvensjon. I artikkel 3 står det at *alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn* (Barne- og familiedepartementet, 1991, s. 9). Dette viser at dersom det bestemmes at barn skal få opplæringen sin utenfor nærskolen, skal dette være et tiltak som er helt nødvendig for at eleven skal få et godt faglig utbytte av opplæringen og at dette er ansett som det beste tilbudet barnet kan få.

Prinsippet om inkludering er også videreført til dagens læreplan. St.meld.nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, var et viktig bakgrunnsdokument ved utarbeidingen av Kunnskapsløftet (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Her ble det spesielt presisert at inkluderende opplæring krever at de elevene som trenger spesiell tilrettelegging også skal tilhøre fellesskapet og få opplæringen

tilpasset sine behov, evner og forutsetninger. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet er også inkludering nevnt under prinsipper for opplæringen: *Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres* (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Dette er fine ord, men spørsmålet er likevel om skolen makter å favne mangfoldet.

FN vedtok i 2006 en konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Bakgrunnen for dette var at mennesker med funksjonshemninger ekskluderes fra områder i samfunnet, blant annet fra skole og utdanning. En egen konvensjon skal sikre at de får oppfylt de samme menneskerettighetene som alle andre (Barne - likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Norge ratifiserte Konvensjonen i 2013, og i etterkant av dette ga regjeringen ut St.meld. nr. 45 (2012-2013) *Frihet og likeverd - Om mennesker med utviklingshemming*, hvor konvensjonen ble spesielt nevnt. I konvensjonens artikkel 24 presiseres det at *statene forplikter seg til å sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer samt å foreta rimelig tilrettelegging for å møte behovene til den enkelte elev og sikre nødvendig støtte* (Meld. St. nr. 45 (2012-2013), 2013, s. 16). Meldingen presiserer at mennesker med funksjonshemninger skal ha de samme mulighetene, like rettigheter og plikter, fravær av diskriminering, samt tilgjengelighet og tilrettelegging. Alle skal blant annet ha lik tilgang til det fysiske miljøet, informasjon og utdanning. Denne stortingsmeldingen er en gjennomgang av det som da var dagens situasjon for mennesker med utviklingshemming. Et av områdene som ble gjennomgått var utdanning:

*Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn, og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet, og ulik funksjonsevne skal møtes i barnehage og fellesskole av høy kvalitet og med høye forventninger til læring, trivsel og omsorg for alle. Den inkluderende barnehagen og skolen er basert på en grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd (Meld. St. nr. 45 (2012-2013), 2013, s. 43).*

Målet med gjennomgangen var å finne ut hvor veien videre skulle gå (Meld. St. nr. 45 (2012-2013), 2013, s. 5). Stortingsmeldingen viser at det er lite systematisk kunnskap om hvilke spesialpedagogiske tiltak elever med utviklingshemming i skolen får, noe som gjør det vanskelig å få en god oversikt over hvordan skolesituasjonen er for denne elevgruppen. I forbindelse med

behandlingen av St.meld. nr. 45, ble det satt ned et utvalg som skulle forslå konkrete tiltak som styrker de grunnleggende rettighetene til mennesker med utviklingshemming. Tiltakene er nedfelt i utredningen NOU 2016:17 *På lik linje*, hvor det er lagt frem åtte løft for å bedre situasjonen. Et av løftene handler om inkluderende og likeverdig opplæring. Utredningen viser at elever med utviklingshemming er lite inkludert i fellesskolen. *Skolen er utilgjengelig for en stadig økende andel av elevmassen. Læremidlene er utformet og undervisningen utføres på en slik måte som gjør at utviklingshemmede elever ikke kan nyttiggjøre seg det alminnelige tilbudet* (NOU 2016:17, 2016, s. 67). På grunn av dette tilbys derfor elever med utviklingshemming i stor grad et alternativt undervisningsopplegg. Mange elever blir dermed segregert fra den ordinære elevgruppen og jevnaldrende.

At lovverk og andre styringsdokumenter setter stort fokus på inkludering av elever med spesielle behov, signaliserer hvilke verdier den norske skolen er basert på. Skolen skal romme et stort mangfold av elever, og møte hvert individ på en måte som ivaretar den enkeltes behov. I tillegg skal det tas hensyn til fellesskapet. Inkludering er en god intensjon, men intensjonen gir også skolen store utfordringer i hvordan de skal favne mangfoldet. Dette er svært relevant for min problemstilling og spesielt for forskningsspørsmålet mitt om hvilke utfordringer pedagogene møter i inkluderingsarbeidet sitt. Det holder ikke med at den norske skolen har gode verdier i bunn dersom det ikke legges til rette for at verdiene kan settes ut i praksis.

### 2.3.2 Inkludering og utfordringer i skolen

Begrepet inkludering er et krevende og komplekst begrep. Det har ingen universell definisjon og ulike forståelser av begrepet gir ulike praksiser. Tøssebro (2004) forklarer inkludering slik:

*Inkludering kan forstås som et program for å endre blant annet skolen slik at den blir bedre tilpasset alle elever – at den tilpasses hele den menneskelige variasjon og ikke bare noen/majoriteten. Det handler med andre ord om å endre helheten slik at alle finner en plass (Tøssebro, 2004, s. 31).*

Med dette mener Tøssebro at man skal ha fokus på omgivelsene og ikke på individet. Dette er et viktig fokus når man tenker på elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse, da man fort kan stå i fare for å bli individfokusert og se elevens begrensninger fremfor muligheter

(Tøssebro, 2004). Haug (2004) sier at inkluderingsbegrepet fremfor integreringsbegrepet synliggjør felleskapets ansvar. Han trekker frem at inkludering handler om *en felles skole der alle går i vanlig klasse og der opplæringen har bestemte kvaliteter* (Haug, 2004, s. 169). Han mener at en skole som bygger på prinsippet om inkludering skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser eller bakgrunn. I en inkluderende skole skal skolens virksomhet tilpasses alle elevene og deres behov, og ikke omvendt (Haug et al., 2014, s. 9). Med dette fokuserer Haug på at inkludering handler om skolesystemet som helhet, og ikke om elever med særskilte behov. Han mener at så langt det er mulig skal behovet for individuell tilpassning løses innenfor rammen av opplæring i en klasse eller basisgruppe, ved en vanlig skole. Hvordan Tøssebro og Haug forklarer inkluderingsbegrepet synliggjør at det handler om hvordan skolen møter elevene. Begge to legger vekt på at inkludering handler om at skolen skal tilpasses hele mangfoldet av elever og at det ikke er elevene som skal tilpasse seg skolen. Det krever som Haug sier, bestemte kvaliteter for å sikre at alle elever er inkludert. Tøssebro poengterer i tillegg at skolen nødvendigvis må endres for å sikre at alle elever finner sin plass.

Haug (2014) identifiserer fire utfordringer eller utviklingsoppgaver som skolen må sikre for å være en inkluderende virksomhet. Det handler om å sikre felleskapet, sikre deltakelse, sikre medvirkning og å sikre utbyttet. Disse fire områdene viser at begrepet inkludering er komplekst og at det stiller tydelige krav til kvaliteten ved opplæringen (Haug et al., 2014). Haug forklarer at oppgavene vil også kunne stå i motsetning til hverandre, det som er bra på et område kan ha motsatt effekt på et annet område. Inkludering er sammensatt, og man kan se at å for eksempel å øke deltakelse kan hindre utbytte, eller at mer medvirkning ikke nødvendigvis betyr økt deltakelse. Haug mener at målet må være at flest mulig elever skal oppleve høy kvalitet på alle disse fire områdene. Han mener også at disse områdene ikke er noe som gjelder bare for elever som mottar spesialundervisning og de som drifter spesialundervisningen, men det er gjeldene for alle elever og hele skolen (Bachmann & Haug, 2006). SPEED-prosjektet (2016) viser derimot at elever med utviklingshemming skårer lavt på alle disse områdene. Konklusjonen der er at elever med utviklingshemming får en opplæring som ikke ivaretar dem tilstrekkelig innenfor inkludering og deltakelse i fellesskapet, medvirkning i fellesskapet eller utbytte av opplæringen (Bachmann et al., 2016). Jeg vil videre gå nærmere inn på de ulike utfordringene.

Haug (2014) mener at å *sikre fellesskapet* i skolen handler om at elevene skal være medlemmer av en klasse eller en gruppe. De skal være sammen i et felles skolesystem. I dag er det slik at nesten alle elever har tilgang til et slikt fellesskap, men dette gjelder ikke alle. Spesielt elever som mottar spesialundervisning får deler av denne eller hele spesialundervisningen sin utenfor fellesskapet. Haug mener at ved å inkludere elever med særskilte behov inn i den vanlige undervisningen, vil dette ha positiv innvirkning på alle elevers faglige og sosiale utvikling (Haug et al., 2014). Barneombudets rapport «Uten mål og mening», viser at siden 2003 har utviklingen gått i den retning at flere og flere mottar spesialundervisning utenfor fellesskapet (Barneombudet, 2017). Nordahl understreker i sin rapport «Inkluderende fellesskap for barn og unge», at det spesialpedagogiske systemet i dagens skole virker ekskluderende, og at organiseringen og innholdet i den fratår barn og unge en tilhørighet til fellesskapet (Nordahl, 2018). NOU 2016:17 (2016) *På lik linje* trekker frem at elever med utviklingshemming i stor grad ikke er inkludert i fellesskapet i normalskolen. En stor del av elevene får undervisningen sin andre steder enn ved nærskolen. Noen får tilbud ved såkalte forsterkede skoler, noen i spesialklasser og noen ved spesialskoler. Gjennomgangen viser også at de som får undervisningstilbudet ved nærskolen sin, likevel får det meste av undervisningen utenfor klasserommet (NOU 2016:17, 2016). Dette viser at elever med utviklingshemming i stor grad er blant de elevene som ikke har tilgang på et klassefellesskap i et felles skolesystem.

Den neste utfordringen handler om å *sikre deltakelse* ved at alle elever skal få bidra til fellesskapet og at alle skal få nytte av det samme fellesskapet. Haug (2014) poengterer at dette også stiller store krav til kvaliteten på undervisningen. Lærerne er en av de viktigste faktorene for å gi elevene en god undervisning, men de styres av gitte rammer og et handlingsrom som er politisk bestemt. Dette kan ha konsekvenser for hvordan undervisningen blir (Haug et al., 2014). *Å delta handler om å kunne ta aktiv del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever* (Haug et al., 2014, s. 31). Wendelborg og Paulsen (2014) definerer sosial deltakelse som en *positiv interaksjon med jevnaldrende, akseptering og opplevelse av akseptering, samt sosiale relasjoner og vennskap* (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 63). Wendelborg (2017) trekker frem at elever med nedsatt funksjonsevne opplever å få redusert sin sosiale deltakelse oppover i skoleløpet. Han beskriver også at elever med funksjonshemninger som er i vanlig skole, blir tatt mer ut av skoletimene og får en lavere sosial deltakelse i skolen enn elever som går i spesialskole eller på forsterkede enheter ved vanlige

skoler. Dette viser at praksisen ved å ta elever ut av klassen for å gjennomføre spesialundervisning virker negativ på sosial deltakelse i skolen (Wendelborg et al., 2017). Næss og Karlsen (2015) sier at det ikke bare handler om hvor ofte og mye man er tilstede i klasserommet, men at det er kvalitet i deltakelsen. *Det kvalitetsmessige i tilstedeværelsesaspektet viser til hvordan man er til stede* (Næss & Karlsen, 2015, s. 218). Når man ser på det kvalitetsmessige ved deltakelsen trekker Haug (2014) frem at ekte deltakelse handler om at elevene må gis muligheter til å være direkte engasjert i meningsfylte aktiviteter.

*Ekte deltakelse forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger (Haug et al., 2014, s. 13).*

Haug sier at alternativet til å være deltaker er å være tilskuer. Da er man tilstede i klasserommet, men likevel ikke inkludert som deltaker i fellesskapet (Haug et al., 2014). Når det gjelder elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse, er det en stor utfordring å skulle sikre at elevene blir fullverdige deltakere i fellesskapet og ikke bare tilskuere. Skogdal (2015) mener at det er reelle muligheter i skolen for at alle elever skal få oppleve deltakelse som en del av skolehverdagen. Det krever menneskelig handling for å lykkes, og det kreves lærere som forstår betydningen av deltakelse. I tillegg kreves det også kompetanse, for eksempel på alternativ og supplerende kommunikasjon for elever som bruker dette. Alternativ og supplerende kommunikasjon gir elever som bruker dette muligheter til å kommunisere og samhandle med andre elever, og på den måten blir det en viktig faktor for å sikre deltakelse (Skogdal, 2015). Dette viser hvor viktig det er at elever med store og sammensatte vansker har lærere rundt seg med riktig kompetanse, slik at mangel på slik kompetanse ikke blir en barriere for deltakelse.

Den tredje utfordringen Haug trekker frem handler om å sikre *medvirkning* ved at både elevene og deres foreldre skal få være med og påvirke opplæringen. Det handler om å sikre at alle stemmer blir hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen (Haug et al., 2014, s. 13). Inn i dette ligger det at alle elever og deres foresatte skal få god tilgang på informasjon og at de skal gis muligheter til å diskutere og påvirke saker som angår dem selv. Det handler ikke om at alle skal få det slik de vil, men at alles synspunkter skal høres og vurderes på lik linje med andre

sine. Her må man balansere hensynet til den enkelte elev kontra hensynet til fellesskapet, og det viktig med en tett dialog og god relasjon mellom lærere, elever og foreldre (Haug et al., 2014, s. 33). Denne utfordringer viser hvor viktig det er med et tett samarbeid med foresatte når elevene har store og sammensatte vansker. Denne elevgruppen kan som oftest uttale seg lite om sin egen opplæring og det er helt nødvendig at andre taler deres sak. I tillegg tenker jeg at det vil være viktig å jobbe med at eleven selv skal kunne si ifra om viktige ting som hva de trenger og ønsker for at de skal kunne bli aktører i eget liv og oppleve å ha en egen stemme som også blir tatt på alvor. Befring (2014) bruker begrepet Empowerment om det å støtte og stimulere mennesker til selvhjelp, og det å se muligheter fremfor begrensinger (Befring, 2014). Det handler om å gi elever med spesielle behov redskaper og muligheter til å medvirke i sin egen hverdag.

Den siste utfordringen handler om å sikre utbyttet. Haug mener at det dreier seg om at alle elever har krav på en opplæring som sikrer dem en sosial og faglig utvikling. Hva som er et godt utbytte av undervisningen kan diskuteres, men det viktigste er ikke resultatet, men at det er gode prosesser som fører til at skolene er pedagogisk gode. Det handler om at de må være gode kvalitetsmessig (Haug et al., 2014). Undersøkelseresultater fra et stort prosjekt i Danmark (Egelund & Tetler, 2009), viser at det er overveiende positive effekter av spesialundervisning. De konkluderer med at det ikke er innsatsen som er av betydning, men derimot profesjonaliteten i den innsatsen som ytes.

*Det er af afgørende betydning, at de lærere og pædagoger, der yder en specialpædagogisk indsats som støtte til den almene undervisning, har indsigt i specialpædagogik, og at de handler professionelt i forhold til de øvrige lærere, pædagoger eller andet personale, de har berøring med (Egelund & Tetler, 2009, s. 329).*

Egelund og Tetler viser videre til at det dreier seg om og ha en klar arbeidsfordeling, klare ansvarsforhold, gode relasjoner og en god og løpende evaluering samt et godt foreldresamarbeid. Det er også viktig at skoleledelsen har en strategiplan på hvordan skolen skal drive inkluderende undervisning. Haug legger også vekt på dette og mener at det er helt avgjørende at lærerne som foretar både ordinær undervisning og de som foretar spesialundervisning har god innsikt i evidensbaserte metoder og intervensjoner. *Skal elevene sikres utbytte, er det også en forutsetning at lærerne er orienterte om og har god innsikt i hva*

*forskningen sier om hva som gir resultater* (Haug et al., 2014, s. 34). Wendelborg (2017) har sett nærmere på om elever som mottar spesialundervisning i spesialskoler eller ved forsterkede enheter får et bedre utbytte av undervisningen. Hans undersøkelse viser at det ikke er noen klare resultater på dette verken i Norge eller internasjonalt, og konkluderer med at hvordan spesialundervisningen organiseres ikke er avgjørende for læringsutbyttet (Wendelborg et al., 2017). Barneombudet (2017) trekker frem i sin rapport at et viktig aspekt ved spesialundervisningen er at eleven som mottar spesialundervisning skal ha et tilfredsstillende utbytte på lik linje med alle andre elever.

*Fordi alle elever er forskjellige, betyr dette at læreren må kjenne den enkelte elevs utfordringer og læringspotensial godt, og tilrettelegge undervisningsmetoder, organisering, oppgaver og lekser. Likeverdig opplæring innebærer at elever med spesialundervisning skal ha samme muligheter til å nå de målene som er realistiske for dem, som de andre elevene har til å nå sine mål* (Barneombudet, 2017, s. 20).

NOU 2016:17 (2016) *På lik linje* trekker frem at elever med utviklingshemming ser ut til å få et dårligere opplæringstilbud enn andre elever. Elever i ordinære klasser undervises stort sett av lærere med godkjent utdanning, mens når det gjelder spesialundervisning er det kun krav til at den som har ansvar for undervisningen har godkjent utdanning. Videre i rapporten står det at elever med utviklingshemming i stor grad får sin opplæring av assistenter som er ufaglærte (NOU 2016:17, 2016). I opplæringsloven § 10-11, står det at personale som ikke har undervisningsstilling, kan hjelpe til med opplæringen så sant de får nødvendig opplæring. Det står også at det bare skal skje i et forsvarlig omfang og som ikke går utover elevens utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Det er en tankevekker at ufaglærte kan stå for en stor del av opplæringen av elever med store vansker, og at det er hjemmel for dette i opplæringsloven. Spørsmålet da er om dette kan kalles en likeverdig opplæring og om denne elevgruppen fratras muligheter til å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

### **2.3.3 Elementer i en inkluderende undervisning**

David Mitchell (2014) sier at inkluderende undervisning handler om å *stille en hel palett av tilbud og tiltak til rådighet for elevene* (Mitchell, 2014, s. 385). Mitchell mener at inkluderende undervisning består av 10 sentrale elementer, og disse må være tilstede for at en skole skal



kunne lykkes med inkludering. Elementene er visjon, plassering, tilpasset undervisningsplan, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning, aksept, adgangsforhold, støtte, ressurser og ledelse. Det handler om at elevene skal inkluderes i ordinære klasser, de skal ha en tilpasset undervisning med et tilpasset pensum og en tilpasset vurdering. De skal ha aksept for den de er og få den støtten de trenger fra foresatte og instanser utenfor skolen som de har behov for å ha kontakt med. De skal også ha tilgang på de ulike arenaene i skolen. Sist, men ikke minst, må skolen ha en grunnleggende visjon som de ønsker å jobbe ut fra, et felles mål om en inkluderende skole, og de må ha tilgang på de ressurser som trengs for å få dette til. Mitchell mener også at for å få til en inkluderende undervisning, må noen elever, særlig de med store behov, få en annerledes undervisning enn hva elevene i alminnelige klasser normalt får.

Mitchell ser på inkluderende undervisning som en flerkomponentsstrategi eller en megastrategi. Han mener at dersom en inkluderende undervisning implementeres på en riktig måte, kan alle elever få både et faglig og et sosialt utbytte.

*Når strategien skal implementeres må man stille seg spørsmålet: hva er den beste undervisningen som denne spesifikke elev med særskilte behov kan få på dette tidspunkt og sted? Vi må interessere oss for å stille en undervisning til rådighet som sikrer den beste livskvalitet for alle elever (Mitchell, 2014, s. 400).*

Mitchells elementer viser at å få til en inkluderende undervisning er en stor og omfattende oppgave. Det innebærer at alle aktørene i skolen må bidra, og alle må dra i samme retning. *Det innebærer at den kollektive orienteringen på skolen går i inkluderende retning, og at det gjennomsyrrer skolens interne opplæringskultur* (Mitchell, 2014, s. 390). Jeg har videre plassert noen av Mitchells elementer inn i ulike kategorier for å gjøre de gjeldene i forhold til mitt fokus i oppgaven, nemlig inkluderende opplæring av elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Kategoriene jeg har valgt å bruke er ledelse, fysisk tilgjengelighet og ressurser, og innunder disse kategoriene kommer jeg inn på elementer som visjon, aksept, plassering, adgangsforhold og støtte i form av kompetanse og lærersamarbeid. Mitchell bruker begrepet undervisning i stedet for opplæring. For meg er undervisningen en del av opplæringen, og med dette er Mitchell sin strategi om inkluderende undervisning også gjeldende for mitt fokus i studien, nemlig inkluderende opplæring.

Den første kategorien jeg vil ta for meg er *ledelse*. Innunder her har jeg også valgt å plassere elementene visjon og aksept. For meg er det helt klart at en felles visjon i skolen og en aksepterende holdning blant alle som jobber i skolen, bunner ut i en ledelse som går i front for at deres skole skal være en inkluderende virksomhet. Det trengs med andre ord en sterk ledelse. Mitchell (2014) påpeker at ledelsen skal sammen med lærerne, ta ansvar for å utvikle en felles forståelse og inkluderende kultur ved skolen. Mitchell sier at visjon handler om inkludering og hva inkludering innebærer. Inkluderende undervisning skal være en bakenforliggende filosofi i skolen og alle forplikter seg til å følge den (Mitchell, 2014). For meg betyr det at ledelsen gjennom utviklingsarbeid i skolene, må sørge for at hele virksomheten, både ansatte ved skolen og elever, vet hva inkludering handler om og legge føringer for hvordan skolen skal jobbe med dette. Mitchell (2014) mener også at aksept er en svært viktig del av inkluderende undervisning. Han tenker at det er viktig å skape positive holdninger i skolemiljøet, både blant personalet ved skolen, elevene og deres foreldre. Alle må akseptere at elever med særskilte behov er en del av den vanlige klassen og at de disponerer en del av ressursene. Mitchell argumenterer for at dersom man implementerer en inkluderende undervisning og klarer å håndtere dette på en riktig måte, vil elever med særskilte behov vinne på det både sosialt og skolemessig. Han legger også vekt på at dette er positivt for alle elever, også de uten særskilte behov, ved at de vil oppnå større bevissthet om ulikheter i samfunnet. Dette vil igjen gi en større forståelse for sosial rettferdighet og likhet. Dette er viktig lærdom som også vil være med å skape aksepterende og omsorgsfulle holdninger (Mitchell 2014). Mitchell ser dermed at det er positivt for alle elever at skolen jobber med inkludering, det er ikke bare elever med særskilte behov som vil ha et utbytte av det. For å skape gode og positive holdninger er det viktig at både elever og ansatte har daglig kontakt med elever som har særskilte behov. For elever med store og sammensatte vansker betyr dette at de skal være i læringsfellesskapet daglig. Engh (2016) påpeker at når elever med utviklingshemming får det meste av opplæringen sin utenfor klassefellesskapet, vil det også være vanskelig å jobbe med inkluderende holdninger blant lærere og medelever.

*Det er større sjanser for at det utvikles et syn på dem som en gruppe mennesker med enhetlige behov, og at det hindrer en forståelse av at de er personer med individualitet og variert personlighet. Dette gjelder ikke først og fremst de menneskene som arbeider med dem og sammen med dem til daglig, men de som ikke møter dem, som ikke blir*

*kjent med dem, og som dermed heller ikke erfarer deres ulike styrker, kompetanse og interesser. (Engh, 2016, s. 101).*

Engh går her inn på hvordan mennesker grupperer andre mennesker og hvordan grupperingen hindrer oss i å se hvert enkelt menneske som et unikt individ. Elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse er på forhånd gruppert inn i et segregert tilbud, og dersom andre elever og voksne ved skolen ikke blir kjent med dem vil det heller ikke være mulig å jobbe med inkluderende holdninger.

Olsen (2013) har også sett på hvordan mennesker grupperer andre mennesker. Hun tar utgangspunkt i sosiologen Baumans teorier, hvor blant annet metaforen *den fremmede* står sentralt. Bauman mente at mennesket lager mentale skjemaer for å organisere individer og grupper, og noen mennesker vil havne i en restkategori fordi de ikke passer inn i disse skjemaene, ofte fordi vi ikke har erfaring med dem. I denne restkategorien finner vi *den fremmede*, og Bauman mente at funksjonshemmede er eksempler på mennesker som ofte havner i en slik kategori (Olsen, 2013). Barn med store og sammensatte funksjonsnedsettelse vil etter Baumans teori stå i fare for å havne i kategorien *fremmed*. Skolen som system kan enten være med å forsterke fremmedheten eller de kan jobbe for å bryte dette ned. Ved å la elever få opplæringen sin utenfor klassefelleskapet uten at det jobbes med inkluderende prinsipper, er skolen med på å forsterke fremmedheten. Engh (2016) poengterer at jo mer elevene med utviklingshemming er borte fra klassefelleskapet, jo mer vil medelevene betrakte dem som annerledes og uten tilhørighet til normalklassen (Engh, 2016). Dersom man skal bryte dette ned, må elevene med store og sammensatte funksjonsnedsettelse være i læringsfelleskapet hver dag, slik at andre elever og voksne ved skolen blir kjent med dem og får erfaringer som gjør at de ikke lenger oppleves som fremmede. I følge Olsen (2016) la Bauman vekt på at vanlige strategier i møtet med *den fremmede* er å gjøre *usynlig* eller *utenkelig*. Vi lukker øynene eller ørene våre og lar være å se eller tenke på (Olsen, 2016). Dette viser hvordan kategorisering kan føre til at elever med store og sammensatte vansker blir usynlige for medelever eller voksne på skolen dersom de for det meste av skoledagen oppholder seg på ulike arenaer. Olsen forklarer at når vi på et punkt blir konfrontert med de som er usynlige, de fremmede menneskene, har det stor betydning for hvilke holdninger vi i utgangspunktet har ovenfor de som ikke passer inn. I skolesammenheng forklarer Olsen at det her blir viktig å hjelpe

elever til å endre sine mentale skjemaer når de møter medelever med spesielle behov. Hun påpeker også at handlingene lærere og skoleledelse viser i møte med denne elevgruppen, gjenspeiler deres holdninger, og i mange tilfeller må de også ha hjelp til å endre sine mentale skjemaer. Hun forklarer at en stor utfordring skolen har, er å forebygge at elever får mulighet til å kategorisere medelever som fremmede, eller at de ikke får muligheten til å ikke se eller ikke tenke på (Olsen, 2016). Elever med store og sammensatte vansker må altså være synlige i skolen, de må inn i fellesskapet hvor de kan møte andre elever og voksne. Først da er det mulig å jobbe med inkluderende holdninger.

Den neste kategorien jeg vil ta for meg handler om *fysisk tilgjengelighet*. For elever med store og sammensatte vansker er dette et meget viktig element for at undervisningen i det hele tatt skal kunne være inkluderende. Innunder her handler det om plassering og adgangsforhold. Mitchell mener at plassering handler om at elever med særskilte behov skal høre til i aldersadekvate klasser, helst i den vanlige skolen. Mitchell forklarer at en del elever med særskilte behov også kan ha fysiske handicap som krever spesiell tilrettelegging av det fysiske rommet for å sikre dem samme adgangsforhold som de andre elevene. For at elever med for eksempel store motoriske vansker skal kunne inkluderes må det være en fysisk tilgang og mulighet å komme seg frem i skolebygningen og i skolegården. Det må være ramper, heis, tilrettelagte toaletter, brede døråpninger slik at en rullestol kommer gjennom, og store nok klasserom slik at en rullestol kan manøvreres der inne (Mitchell, 2014). Elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse må ha lik mulighet som alle andre til å ta i bruk det fysiske rommet. NOU 2016:17 (2016) *På lik linje* trekker frem at det i den norske skolen er vesentlige mangler ved utformingen av 78% av skolebyggene. Manglende tilgjengelighet fører i stor grad til at elever med særskilte behov blir henvist til en annen skole enn nærskolen, gjerne en såkalt forsterket skole hvor kommunen har samlet spesialpedagogiske ressurser. Foreldre opplever dermed at de ikke har et reelt valg når det gjelder om de ønsker at barnet sitt skal gå på nærskolen eller om han eller hun skal få et tilrettelagt tilbud ved en annen skole. Rapporten trekker også frem at mange foreldre opplever at tilbudet barnet deres får ved nærskolen ikke er tilfredsstillende og at skolen da anbefaler skolebytte fremfor å iverksette tiltak (NOU 2016:17, 2016). Selv om statlige spesialskoler ble lagt ned i løpet av 1990-tallet, er det blitt etablert flere alternative opplæringsarenaer i landet. Opplæringsloven åpner for bruk av alternative opplæringsarenaer dersom det er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig

utbytte av opplæringen. Slik det vises til her kan noe av grunnen til at elevene ekskluderes fra nærskolen være at skolens fysiske bygg ikke er tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse, og dermed må elevene få undervisningen sin et annet sted for at de skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen.

Den neste kategorien er *ressurser*. Innunder her har jeg også valgt å plassere elementet som Mitchell omtaler som støtte. Jeg vil gå litt videre på akkurat det elementet og heller kalle det lærersamarbeid. Jeg legger også til elementet kompetanse, da jeg anser det som spesielt viktig i arbeidet med elever med store vansker. Når det gjelder ressurser mener Mitchell (2014) at inkluderende undervisning krever et høyt ressursnivå. Han mener *at* det trenger ikke nødvendigvis bety mer ressurser enn hva som er tildelt den enkelte elev med særskilte behov, men det handler om hvordan ressursene disponeres (Mitchell, 2014). Det er uansett viktig med en viss mengde ressurser, for at en inkluderende praksis i det hele tatt kan realiseres. Nilsen (2008) trekker frem hvor viktig ressurser og kompetanse er for elever med store vansker. Av elevene som får spesialundervisning vil de svakeste elevene ha krav på større ressurser. Elevene vil også trenge en omfattende innholdsmessig tilpasning og det vil være behov for spesialpedagogisk kompetanse. *Slik kompetanse bør innebære større innsikt i hvordan en kan legge til rette for læring og utvikling hos elever med behov for særskilt støtte, gjennom både individ- og systemrettede tiltak* (Nilsen, 2008, s. 120). Rapporten «Kvalitet for opplæring av elever med utviklingshemming» viser at nesten halvparten av elevene med utviklingshemming møter lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse. Det vil si at elevene med de mest omfattende spesialpedagogiske behovene, ikke har lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Dataene fra undersøkelsene viser også at denne elevgruppen får det meste av opplæringen av ufaglærte assistenter (Bachmann et al., 2016). Nilsen (2017) viser til at internasjonal forskning tyder på at lærere som står for den ordinære undervisningen i stor grad har skeptiske eller nøytrale holdninger til inkludering av elever med spesielle behov. Videre sier han at forskningen synes å forklare dette med at lærerne selv mener at de mangler kompetanse. Derimot viser forskningen at lærere med spesialpedagogisk kompetanse har mer positive holdninger til inkludering av denne elevgruppen (Nilsen, 2017, s. 31). Dette sier noe om hvordan kompetanse og inkludering av elever med store vansker henger sammen, at det er viktig med spesialpedagogisk kompetanse i skolen for å kunne oppfylle idealet om inkludering.

Mitchell (2014) peker også på at når det gjelder elever med særskilte behov, så trengs det et team rundt hver enkelt elev. Sammensetningen av et team kan variere alt etter hvilke behov den enkelte elev har, men det kan være allmennlærer og spesialpedagog som samarbeider med assistenter og andre instanser som for eksempel fysioterapeuter, ergoterapeuter, logopeder og lignende (Mitchell, 2014). Bjørnsrud (2014) trekker frem at ressursbruk som gir en forsvarlig lærertetthet og muligheter for lærersamarbeid, er helt avgjørende for å sikre tilpasset opplæring og inkludering. Han sier videre at teamarbeid er en viktig del av lærerrollen og skolen som virksomhet og at samarbeid mellom lærerne har en stor betydning for elevenes læring. *Teamarbeid er en kontinuerlig prosess som skoleledere og lærere aldri blir ferdige med* (Bjørnsrud, 2014, s. 101). Han peker med dette på at lærersamarbeid er viktige forutsetninger for at skolen skal være en inkluderende virksomhet. I rapporten «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming» presiseres det at det kreves en god sammenheng mellom den ordinære undervisningen i klassen og spesialundervisningen for at elever med særskilte behov skal være inkludert i fellesskapet. Rapporten viser også til at det i mindre grad samarbeides om undervisningen når eleven har vansker på grunn av utviklingshemming enn dersom eleven har andre spesifikke lærevansker. Dette kan tolkes dit hen at å skape sammenheng i undervisningen for elever med store lærevansker vektlegges mindre og at behovene denne elevgruppen har ikke angår den ordinære opplæringen, heller ikke når eleven deltar i den (Bachmann et al., 2016). Dette viser at lærersamarbeid rundt elever med store og sammensatte vansker i mange tilfeller er tilnærmet fraværende, og at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen foregår helt uten sammenheng.

I dette kapitlet har jeg nå gått gjennom sentrale områder som er nødvendige for å forstå temaet inkluderende opplæring for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Jeg har sett nærmere på hvilke vansker denne elevgruppen har og hva som menes med et segregert opplæringstilbud. Jeg har videre sett på hvordan elever med særskilte behov har blitt møtt i skolesystemet i et historisk lys. Gjennom segregering, integrering og inkludering har de gradvis gått fra å bli beregnet som ikke opplæringsdyktige, til å ha krav på en opplæring i spesialskole, og frem til i dag hvor de har rett til å gå på nærskolen sin og få en likeverdig og inkluderende opplæring i fellesskap med alle andre elever. Jeg har også sett på begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning, hvor elevene denne studien omhandler, har rett til både en tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det er rektor sitt ansvar å sørge for at alle

elever får den opplæringen de har krav på etter lovverket. Jeg har også sett på hvordan et sosiokulturelt perspektiv på læring tar utgangspunkt i deltakelse, språk og kommunikasjon som viktige forutsetninger for læring og utvikling, også for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Til slutt har jeg gått gjennom skolen som inkluderingsarena. Her har jeg sett på hvordan politiske føringer har fått inkludering inn i norsk lovverk og andre styringsdokumenter. Videre her har jeg tatt for meg hvordan skolen som helhet må jobbe for å sikre å være en inkluderende virksomhet. Det handler om å sikre fellesskapet, deltakelse, medvirkning og utbyttet. Deretter har jeg gått inn på konkrete elementer som er viktige at er tilstede i skolen for at de skal kunne lykkes med å være en inkluderende skole. Dette er elementer som ledelse, holdninger, fysisk tilgjengelighet og ressurser. Alle disse momentene jeg har skissert i dette teorikapitlet, er viktige for mitt forskningsfokus. Det er momenter som er med å belyse en helhetlig forståelse av hva en inkluderende opplæring innebærer når elevene har store og sammensatte funksjonsnedsettelse.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg presentere framgangsmåten og de metodiske vurderingene som ligger til grunn for min studie. For å kunne utvikle interessant kunnskap, og for å bygge opp fruktbare teorier, må vi basere oss på hensiktsmessige forskningsmetoder (Grønmo, 2016, s. 15). Grønmo (2016) sier at metodene er redskaper og består av grunnregler som skal sørge for at vitenskapelig forskningsarbeid blir gjort på en faglig forsvarlig måte. Ved å presentere mitt forskningsdesign og hvordan forskningsprosessen har foregått vil jeg belyse arbeidet jeg har gjort på en slik måte at andre skal kunne vurdere om funnene er troverdige. Dette vil jeg gjøre ved å se nærmere på valg av metode og hva som kjennetegner denne, samt ta for meg viktige sider ved rollen jeg har som forsker. Jeg kommer inn på hvordan utvalget og datainnsamlingen har blitt gjennomført. Jeg kommer også til å se på kvalitet i studien, da i form av reliabilitet og validitet, og diskutere forskningsetiske retningslinjer. Tilslutt vil jeg gå gjennom hvordan resultatene er analysert.

### 3.1 Kvalitativ tilnærming og fokusgruppeintervju

I samfunnsvitenskapelig forskning handler det om å utvikle teorier, metoder og kunnskap om mennesker og deres sosiale bakgrunn, meninger, handlinger, egenskaper og relasjoner, både som enkeltindivid og som gruppe og deltakere i samfunnet (Grønmo, 2016). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativ tilnærming for å belyse min problemstilling. Kvalitative tilnæringsmåter tar sikte på å beskrive nyanser av det som finnes, fremfor å finne ut av hvor ofte det fins (Repstad, 2007). Innenfor kvalitativ tilnærming er intervju og observasjon de to mest brukte metodene. Jeg skal forske i en praksis som jeg kjenner godt fra før av og jeg er interessert i tankene bak praksisen og mener da at å bruke uformell intervjuing for å innhente data vil være en god metode som kan gi meg svar på problemstillingen min. Kvale & Brinkmann (2015) sier at *det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett ut fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Uformell intervjuing kan være intervju av enkeltpersoner eller med flere personer samtidig. Jeg har i denne oppgaven brukt fokusgruppeintervjuer, som er en form for gruppeintervju, men med en litt annen vinkling enn for eksempel semistrukturert gruppeintervju. Kvale og Brinkmann definerer fokusgruppeintervju som *et gruppeintervju hvor en moderator søker å*



*styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). De sier videre at det ikke er et mål med intervjuet at gruppen skal komme til enighet eller finne løsninger, men å få frem ulike synspunkter om temaet. Grønmo sier at man velger fokusgruppeintervju for å *få fram et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema* (Grønmo, 2016, s. 167). Ved å ta i bruk fokusgruppeintervju som metode håper jeg på å få frem varierte erfaringer og synspunkter som kan brukes til å besvare problemstillingen min.

Det finnes både styrker og svakheter ved å velge fokusgruppeintervju. Den styrken jeg tenker at kan ha størst betydning for min studie er hvordan den sosiale interaksjonen mellom deltakerne kan produsere komplekse data. I et fokusgruppeintervju er det en høy grad av interaksjon mellom respondentene. Ved at deltakerne kommenterer hverandres uttalelser, erfaringer og kunnskap ut i fra en kontekstuell forståelse, vil forskeren kunne få frem data som ikke vil være mulig å få frem ved et individuelt intervju eller semistrukturert gruppeintervju (Halkier, 2008). En annen styrke som kan ha noe å si spesielt for min studie er hvordan fokusgruppeintervju kan produsere mye data om et bestemt emne på en effektiv måte. Dette vil for meg som er deltidsstudent være mer tidsbesparende enn for eksempel observasjon hvor jeg ville risikere å bruke lang tid på å samle inn data som er relevante for studien. En svakhet jeg må ta høyde for handler om effekten gruppen kan ha på de ulike deltakerne. Den sosiale kontrollen i gruppa kan hindre at ulike erfaringer og perspektiver kommer frem (Halkier, 2008).

### **3.2 Studiens utvalg**

Mine informanter er pedagoger som jobber på barneskoler som har forsterket enhet. Jeg tok kontakt med to skoler som har en slik avdeling, og begge skolene var positive til å stille med informanter. Jeg forklarte hvilken type informanter jeg var på utkikk etter, da i form av utdanning og stilling, og hver skole stilte da med tre informanter. I kvalitative studier foregår utvelgelse av informanter stort sett analytisk selektivt. Det er viktig å sørge for at utvalget av informanter er de rette til å besvare problemstillingen, det var for meg da viktig at de hadde en form for pedagogutdanning, enten i form av allmennlærer, førskolelærer eller vernepleier, og at de jobbet ved forsterket avdeling. Mine informanter var en homogen gruppe. De var i ulike alder, men de hadde tilnærmet lik utdanning og delvis også lik arbeidsbakgrunn. Det er viktig

at mine informanter har dette felles ståstedet og at de har en noenlunde lik praksisbakgrunn for at de skal kunne belyse min problemstilling. Halkier (2008) sier at dersom det er store forskjeller i deltakernes erfaringsbakgrunn kan det være vanskelig for de å kommunisere med hverandre og da vil fordelene ved å bruke fokusgruppe som metode falle bort. Et valg jeg også tok rundt utvalget, var at jeg ønsket å få satt sammen fokusgrupper av deltakere som kjenner hverandre. Hver fokusgruppe her besto av deltakere som er kollegaer. Grupper av fremmede og grupper som består av deltakere som kjenner hverandre, vil begge deler både ha fordeler og ulemper. Fordeler ved å ha deltakere som er ukjente for hverandre er at de sosiale rollene ikke er satt og deltakerne kan føle en større frihet til å uttale seg. Andre deltakere igjen vil føle seg tryggere i en gruppe hvor de kjenner de andre deltakerne og dermed ta mer del i samtalen da. En fordel som en gruppe som kjenner hverandre vil ha som ikke gruppen med ukjente vil ha, er at deltakerne har delte erfaringer og opplevelser og kan dermed utdype hverandre perspektiver (Halkier, 2008). Dette ser jeg på som en viktig fordel i min studie.

### 3.3 Datainnsamling

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et infoskriv til informantene hvor jeg sa noe om meg selv og prosjektet mitt. Jeg fortalte kort om temaet jeg ønsker å belyse og målet mitt med oppgaven. Jeg forklarte også litt rundt hvordan et fokusgruppeintervju foregår, om hvordan jeg skal bruke og behandle opplysningene de kommer med. Dette kommer jeg nærmere inn på senere i oppgaven, under forskningsetiske vurderinger.

Intervjuene ble utført på skolene, innenfor arbeidstiden til informantene. Hvert intervju tok ca. en time og det ble tatt opp på lydbånd. Jeg startet intervjuet med å legge frem hvordan et fokusgruppeintervju foregår og trakk spesielt frem at ved et slikt intervju så skal deltakerne snakke med hverandre og ikke like mye med meg. Jeg forklarte at jeg vil introdusere et tema og at jeg ønsker at de diskuterer rundt dette. Jeg forklarte også litt rundt min rolle som moderator, og at jeg kan bryte inn dersom det er noe jeg ønsker at skal utdypes eller gjentas dersom noen for eksempel snakker i munnen på hverandre. Jeg la også vekt på personvern og at det er mulig å trekke seg fra rollen som informant når som helst. Intervjuet ble tatt opp på lydbånd og her presiserte jeg også hvordan dette skulle bukes og at opptaket slettes når studien er ferdig. I forkant hadde jeg laget en intervjugudie, for å forberede meg selv på spørsmål jeg

kan stille dersom samtalen i gruppa ikke går av seg selv, og for å ha en oversikt over relevante temaer som jeg ser for meg at intervjuet skulle dekke. Under begge intervjuene forløp samtalene godt. Det var ivrige diskusjoner, rom for at alle skulle få si noe, de utdypet hverandres innspill og svarte godt på mine innspill. Jeg brukte intervjuguiden lite, da samtalene kom inn på temaene jeg hadde som relevante uten at jeg måtte ta den i bruk.

### 3.4 Forskerrollen

Problemstillingen min var hovedgrunnen til at jeg valgte intervju som metode. Kvale og Brinkmann sier at intervjuer passer best når temaet handler om *ulike aspekter av menneskelig erfaring* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Jeg har forsket innenfor en praksis jeg kjenner godt og da er det flere ting jeg må ta hensyn til for å minimere påvirkningen min rolle som forsker vil ha på resultatene mine. Jeg tenker at her har valget av å bruke fokusgruppeintervju fremfor individuelle intervjuer gitt meg den fordel at intervjuet ble mindre styrt av meg og at mitt nærvær og mine spørsmål i mindre grad påvirket svarene jeg fikk. I og med at informantene mine var pedagoger som jobber på forsterkede enheter, vil det si at de har samme arbeidsbakgrunn som meg selv. Dette betyr at jeg kom inn som forsker i et felt jeg har god kjennskap til, noe som kan være problematisk. I den forbindelse er det viktig å være bevisst sin egen forforståelse og forutinntatthet. *All observasjon og analyse blir filtrert gjennom forskerens livssyn, verdier og perspektiver* (Nilssen, 2012, s. 30). Det er ikke sikkert at dataene jeg får inn vil stemme med min egen forforståelse. Da er det viktig at jeg justerer min forforståelse slik at den i stedet for å lede meg bort fra målet med studien, heller er med og gir meg en dypere innsikt og forståelse. Repstad (2007) sier at å kjenne til miljøet på forhånd kan være en fordel, da forskeren er i bedre stand til å forstå det som skjer. Samtidig kan dette føre til at forskeren overser viktige funn eller ikke undrer seg nok over dataene som kommer frem. En annen fordel å kjenne feltet godt, er at den kan gi forskeren en større motivasjon og utholdenhet i arbeidet, noe som også er viktig (Repstad, 2007).

Innen kvalitativ forskning er det ofte et nært og tett forhold mellom forskeren og miljøet eller personene som det forskes på. Det er viktig med en balanse mellom nærhet og distanse, og selv om det er en fordel at forskeren har mulighet til å komme nært deltakerne, kan nærhetsprinsippet også utfordre troverdigheten til forskningen (Nilssen, 2012). Forskeren i

kvalitative studier er det viktigste forskningsinstrumentet, og med dette må forskeren være bevisst på sin rolle, sin samhandling med deltakerne, sitt teoretiske ståsted og empirisk materiale (Nilssen, 2012). I intervjusituasjonen vil forskeren alltid påvirke intervjusituasjonen, noe det er viktig å være bevisst på og tenke over. Dette kalles forskningseffekten og handler om hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker informantene (Repstad, 2007). Dette kan igjen virke inn på forskningsresultatene. Det er viktig at jeg som forsker må være bevisst hvordan jeg opptrer i min rolle og hvordan jeg ordlegger meg. Jeg må opptre på en måte som virker trygghetskapende og som åpner for gjensidighet, tillit og åpenhet.

Uformell intervjuing kan ikke planlegges helt ned på detaljnivå. Et viktig forarbeid vil være å utarbeide en intervjuguide, med hovedvekt på hvilke temaer som skal tas opp under intervjuet. Dette er en form for et manuskript som tar utgangspunkt i forskerspørsmålene. Forskerspørsmålene er ofte teoretiske og må gjøres om til spørsmål som er lette å forstå for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig for resultatet at forskeren klarer å bruke seg selv som metodisk verktøy. For å få til dette er det en fordel å øve seg i praksis og blant annet foreta et pilot-intervju. Jeg brukte mine kollegaer i pilot-intervjuet. Her fikk jeg prøvd ut intervjuguiden og øvd meg på oppgaven som moderator. Intervjueren i et fokusgruppeintervju fungerer mer som en moderator enn en intervjuer. Hovedoppgaven både for en intervjuer og moderator er å lytte. Deltakerne skal snakke mer enn intervjueren. En annen hovedoppgave for begge er å sørge for at intervjuet dekker relevante emner i studiet. Utover dette har en moderator også andre oppgaver som skiller seg mer fra oppgavene en intervjuer har. Moderatoren skal få deltakerne til å snakke sammen og samtidig legge til rette for den sosiale samhandlingen blant deltakerne (Halkier, 2008). I pilot-intervjuet fikk jeg erfaringer som var gode å ha da jeg skulle utføre hovedintervjuene.

### **3.5 Kvalitet i studien – Reliabilitet og validitet**

Innen samfunnsvitenskapelig forskning er reliabilitet og validitet sentrale begreper som sier noe om kvaliteten på datamaterialet som er samlet inn. *At datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet, er en avgjørende forutsetning for å komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare* (Grønmo, 2016, s. 237). Hensikten med datamaterialet er å bruke det for å belyse studiens problemstilling, og dersom datamaterialet egner seg godt til å belyse

problemstillingen er det av høyere kvalitet. Når intervju brukes som kvalitativ metode er det vanskeligere å synliggjøre validiteten og reliabiliteten. Man snakker sjeldent om reliabilitet, men ofte brukes i stedet begrepet troverdighet. Grønmo (2016) sier at *troverdigheten forutsetter at datainnsamlingen foretas på en systematisk måte og i samsvar med etablerte forutsetninger og framgangsmåter i det undersøkelsesopplegget som benyttes* (Grønmo, 2016, s. 249). For å vurdere studiens reliabilitet må det gjennomføres en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet og hvordan konteksten kan ha påvirket innsamlingen. *Materialet vurderes i forhold til ulike aspekter ved den spesielle studien, slik som valget av undersøkelsesopplegg, gjennomføringen av datainnsamlingen, kildenes troverdighet, forskerens rolle og studiets kontekst* (Grønmo, 2016, s. 250). Det stiller dermed strenge krav til at forskeren gjennom rapporten viser prosedyrene som er brukt i studien og reflekterer over hvordan forskningsprosessen er gjennomført (Brekke & Tiller, 2013).

Mens reliabilitet handler om datamaterialets troverdighet, handler validitet om datamaterialets gyldighet. Man kan skille mellom ulike typer validitet, og hvilke som brukes for å vurdere datakvaliteten i ulike studier varierer alt etter hvilket undersøkelsesopplegg som utføres. De mest vanlige validitetstypene innenfor kvalitative studier er kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Grønmo, 2016). Jeg vil spesielt trekke frem kompetansevaliditet og kommunikativ validitet som viktige for min studie. Kompetansevaliditet handler om hvordan forskerens erfaringer og kvalifikasjoner påvirker datainnsamlingen. Her kan det å reflektere over forskerrollen sin styrke validiteten, noe jeg har gjort tidligere i oppgaven. Det er også viktig at en har en god teoretisk referanseramme som stemmer overens med data og konklusjon, det vil si at forskeren har forstått teorien og praksisen. Kommunikativ validitet handler om å bruke andre som diskusjonspartnere om hvorvidt materialet som er samlet inn er godt og passert til problemstillingen. Her har jeg blant annet brukt mine kollegaer og veilederen min på høyskolen som samtalepartnere. En annen måte jeg tok i bruk dette i min studie var ved å la deltakerne fra fokusgruppeintervjuet lese gjennom transkriberingen og se om de kjente seg igjen i min tolkning av intervjuet. Ingen av informantene ønsket at jeg skulle endre på noe og samtykket til at alt kunne brukes. Dette kalles aktørvalidering.

### 3.6 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk handler om å følge et sett av normer som skal sikre at det forskningsarbeidet som utføres blir gjort på en moralsk forsvarlig måte (Grønmo, 2016). *I alle deler av forskningsprosessen stilles det krav om forskningsetiske overveielser, som handler om hva som er riktig og gal forskerattferd. De forskningsetiske retningslinjene regulerer forskningen* (Brekke & Tiller, 2013, s. 144). Informert samtykke er en av retningslinjene som gjelder i forbindelse med intervjuundersøkelser. Det handler om å informere deltakerne om hva de skal være med på. De må få informasjon om hva forskningen går ut på, hvordan den skal gjennomføres og om hvem som skal få tilgang til intervjuet eller annet materiale fra studiet. De må også informeres om hvilke risikoer eller fordeler det kan medføre å delta, og forsikres om at deltakelsen er frivillig og at de kan velge og trekke seg når som helst. Mine informanter fikk tilsendt et infobrev i forkant, hvor det ble opplyst om disse etiske retningslinjene. I tillegg ble dette tatt opp muntlig da vi var samlet for å gjennomføre intervjuet.

Det er også viktig å beskytte deltakernes privatliv, blant annet ved å sørge for anonymisering. Da snakker vi om konfidensialitet. I de tilfeller hvor man samler inn og skal behandle personopplysninger, er studiet meldepliktig til Personvernombudet for forskning (NSD). Dette har ikke vært aktuelt i min studie. I et fokusgruppeintervju vil det være viktig å informere deltakerne om at de ikke bruker elevenes navn, men heller bruker alias eller annen benevnning som ikke identifiserer elevene. I framstillingen min av resultatene har jeg valgt å ikke bruke navn på skolene. I tillegg har jeg valgt å ikke differensiere mellom skolene og hvem som sier hva, for å enda bedre sikre anonymitet.

### 3.7 Analyseprosessen

Transkriberingen av intervjuene ble gjennomført kort tid etter at intervjuene var foretatt. Sollid (2013) sier at å transkribere handler om *å skrive ned det som sies i intervjuet, slik at det muntlige materialet blir til skrevet tekst* (Sollid, 2013, s. 132). Dette var en tidkrevende prosess, hvor lydopptakene var en sentral del. Jeg skrev ned hvert enkelt ord som ble sagt, og i og med at et fokusgruppeintervju har flere deltakere, krever det mye å skrive ned ordrett hva de ulike informantene sier. Fordelen med lydopptak er derimot at opptakene kan spoles frem og tilbake

og på den måten er det mulig å få med alle detaljer. Den transkriberte teksten ble utgangspunktet for videre analyse.

Sollid (2013) beskriver analyseprosessen som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet, men hvor en del kan skilles ut som den egentlige analysen. I den delen av prosjektet jobbes det med det transkriberte materialet, på let etter sammenhenger, mønstre og mening. *I praksis innebærer denne fasen at forskeren gjerne sitter med transkripsjonene, nærleser intervjuene, skriver systematiske notater i margen og samler utdrag fra intervjuene i en tekstfil eller i et analyseprogram.* (Sollid, 2013, s. 134) . Jeg brukte mye tid å lese gjennom utskrifter av transkripsjonene. Jeg leste nøye hvert eneste ord, skrev notater i margen, uthevet viktige ord og sitater, og la meg merke til interessante temaer og viktige begreper. Denne fasen av analysen kaller Nilssen (2012) for *åpen koding*, som betyr å indentifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet (Nilssen, 2012, s. 82). Hun mener at *åpen koding innebærer å møte datamaterialet med et åpent sinn, en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg* (Nilssen, 2012, s. 78). Etter gjentatte gjennomlesninger var jeg klar for neste fase i analysen, hvor målet var å finne sammenhenger mellom kodene og ut i fra det utvikle kategorier. Denne fasen kaller Nilssen for *aksial koding*, hvor det da handler om å gruppere kodene i ulike tema, dimensjoner eller kategorier. I denne fasen startet jeg med å skille ut begreper jeg hadde funnet og kommet frem til i første fase. For å få oversikten over begrepene satte jeg de i en tabell. Denne brukte jeg deretter for å finne kategorier, ved å samle begreper som jeg mente hørte sammen. Fem kategorier kom raskt, deretter så jeg behov for flere kategorier og jeg endte til slutt opp med ni kategorier. Jeg følte fortsatt at jeg ikke hadde helt funnet frem til det jeg var på let etter og gikk da gjennom alt materialet på nytt hvor jeg gjorde en såkalt meningsfortetting. Kvale & Brinkmann forklarer at å foreta en meningsfortetting handler om å forkorte det informantene har sagt. *Lange setninger komprimeres med kortere, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Jeg tok nok en gang tak i det transkriberte materialet, delte det opp og førte det inn i en tabell. Materialet ble delt opp i avsnitt og temaer i en kolonne, mens i kolonnen ved siden av skrev jeg en forkortet versjon av hva informantene hadde sagt, i tillegg til at jeg skrev sitater fra akkurat det avsnittet eller temaet som jeg så for meg at jeg kunne bruke. På den måten fikk jeg en enda bedre oversikt over materialet og kategorier og viktige temaer. Da jeg etterpå sammenlignet meningsfortettingen med det tidligere arbeidet

jeg hadde gjort med å samle begrepene inn i kategorier, kom det mer klart frem hvilke kategorier som var viktige i materialet. Her gikk jeg da over i en ny fase av analysen, som Nilssen kaller for selektiv koding, hvor det handler om å finne *kjernekategori* og *systematisk relatere den til andre kategorier* (Nilssen, 2012, s. 79). Jeg fant med dette to kjerne kategorier som jeg relaterte til andre kategorier. Disse to kjernekategoriene er *utfordringer* og *muligheter*.

I forkant av intervjuet hadde jeg samlet og lest mye teori. Denne teorien hadde jeg med meg inn i arbeidet med analysen, men underveis så jeg at det i empirien dukket opp temaer jeg måtte lese mer om. Etter å ha lest mer, endret jeg noen av kategoriene mine for å knytte de bedre opp mot teorien, og dermed ble nye perspektiver trukket inn og andre deler viste seg å bli mindre aktuelle. På den måten har prosessen med å analysere empiri og innhenting av teori pågått parallelt. Thagaard (2013) sier at gjennom prosessen med analysen er det vanlig å skifte fokus. Empirien og meningsinnholdet utforskes og vi har da en induktiv tilnærming, for så å skifte over til en deduktiv tilnærming hvor vi henter inn teori og begreper utenfra og knytter dette inn i analysen. *Tolkningsprosessen preges både av de inntrykk forskeren får fra data, og fra teoretiske perspektiver. Forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring* (Thagaard, 2013, s. 167).



## 4 Presentasjon av funn

I oppgavens fjerde kapittel vil jeg her presentere innhentet materiale fra intervjuene, og analysen av dem. Jeg vil først presentere forskningsdeltakerne og skolene de jobber ved, deretter presenterer jeg funnene inndelt i kategorier som jeg kom frem til under analysen av intervjuene.

### 4.1 Forskningsdeltakerne og deres arbeidsplasser

Forskningsdeltakerne jobber ved to ulike barneskoler i to kommuner i Øst-Norge. For å ivareta personvernet vil ikke skolene nevnes med navn. Materialet og funnene i studiet er basert på fokusgruppeintervju med tre ansatte på hver skole. Begge skolene er mellomstore barneskoler med rundt 300 elever. Begge skolene har forsterket avdeling hvor de tar imot elever fra hele kommunen som trenger et ekstra forsterket opplæringstilbud. Elevene ved avdelingene har ulik grad av tilhørighet til klassene sine. Noen elever er der mye, mens andre elever har kun tilhørighet på papiret, det vil si at de er på klasselista og klassebildet, men er ikke fysisk tilstede da det av ulike grunner er vanskelig å få til i praksis. Ved begge skolene ligger avdelingene i egne lokaler i skolebygget. I lokalene finnes elevenes arbeidsrom, i tillegg til fellesarealer som kjøkken, bad og andre oppholdsrom. Ved den ene skolen ligger avdelingens lokaler i skolens underetasje. Her er alle klasserom og SFO i skolens hovedetasje og den kan nås via trapper eller heis. Alle elevene har egne arbeidsrom og lokalene er nyere og rommene store og luftige. Ved den andre skolen ligger avdelingens lokaler i nærheten til skolens SFO og 1 og 2.trinn sine klasserom. Her er derimot lokalene gamle og det er dårlige lysforhold. I tillegg har denne avdelingen tatt imot flere elever enn det lokalene er egnet til, noe som gjør at det blir trangt om plassen. Flere elever må derfor dele arbeidsrom, noe pedagogene ved avdelingen ser som lite gunstig.

Alle forskningsdeltakere har relevant høyskoleutdannelse. De representerer flere faggrupper, det er allmennlærere, førskolelærere og vernepleiere, de fleste har også videreutdanning i spesialpedagogikk. Alle har lang erfaring i arbeid med barn med store og sammensatte vansker, og 4 av 6 deltakere har jobbet mer enn ti år i skole. En av dem som har kortere fartstid i skole, har derimot lang erfaring fra forsterket enhet i barnehage. Elevene på avdelingene ved begge skolene har alle sammen store hjelpebehov, men det er et stort spekter av hvilke utfordringer

elevene har. De representerer mange ulike diagnoser. Med så mange ulike diagnoser og utfordringer er det fint at den samlede kompetansen blant pedagogene på avdelingene har ulik fagbakgrunn. I tillegg krever det at mange instanser er inne rundt hvert enkelt barn.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Jeg innledet begge intervjuene med å forklare tematikken jeg ønsket å belyse, nemlig en inkluderende opplæring av elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Jeg forklarte litt rundt hvem disse elevene er, at de er elever med store vansker og som ofte har en alvorlig og dyp grad av utviklingshemming. Jeg forklarte deretter at målet mitt med intervjuet var å få frem deres erfaringer på området, og at jeg håpet at deres kompetanse og de tanker og erfaringer de deler, kan hjelpe barn med store vansker slik at de kan få en bedre skolehverdag. For å belyse dette ønsket jeg at de skulle fortelle om hvordan de opplever jobbhverdagen, hva de tenker at de får til, hva som er bra og hva som kunne vært bedre, i lys av prinsippet om inkludering.

## 4.2 Utfordringer

Begge fokusgruppene belyser hvordan de opplever at ressursene ofte er et hinder for en god inkludering. De legger frem at de ser mange muligheter i forsterkede avdelinger og at løsningen i utgangspunktet burde være optimal, men at det er mye som gjør det vanskelig. Den ene fokusgruppen trekker spesielt frem bemanning, eller mangel på bemanning som vanskelig.

*Det er jo en god tanke å samle og ha en forsterket avdeling hvor de er samlet og bruke det beste fra to verdener, det er det som er det ideelle. Være i klassen når det er det som passer og er bra for eleven, og så ser man at det er så mange andre ting som gjør ting vanskelig, rammen rundt og folk og ja..*

Den samme fokusgruppen forklarer at de ofte ser at elever får økte behov etter hvert som de vokser til, men hvor de opplever at ressursene likevel ikke økes. De må ofte være en voksen på to elever, og da går det utover andre elever som ikke får den voksentettheten de også skulle hatt. De trekker også frem at de skulle ønske de hadde større mulighet til å følge elevene tett i friminutt og SFO-tid, men at det i slike tidsrom gjennomføres pauseavviklinger og møter og dermed er bemanningen enda dårligere. Dette gjør det vanskelig å få fulgt opp den sosiale læringen, da elevene trenger mye hjelp og støtte for å mestre det sosiale.

For å nøste litt mer opp i bemanningsproblematikken spør jeg om de tenker at det er fravær og mangel på vikarer som gjør at de mangler folk. På dette spørsmålet svarer informantene at det er grunnbemanningen spesielt som er for dårlig. De opplever at det settes inn vikarer ved fravær, men at det i hverdagen er generelt for liten bemanning. De uttrykker at den ikke står i stil med behovet, det som de trenger i praksis for å få fulgt opp elevene på en god og inkluderende måte.

*For det at man ikke har nok folk og sånn til å faktisk bli med i klassen for noen ganger så må du ha to barn og det hører vi om fra andre skoler også. Det er jo veldig ille, for man tenker jo at de kan være med på det og det og burde i hvert fall være med i den timen, nei men det passer ikke.*

De ønsker så gjerne at de elevene som har utbytte av å være i klassene sine, skal få med seg det, men den dårlige bemanningen gjør dette vanskelig. Det sliter på personalet, både på pedagogene og miljøarbeiderne. Informantene forteller at de har snakket mye om inkludering for enhver pris. De forteller om skoledager som er fulle av rutiner og individuell opplæring. De skal rekke medisiner, fysioterapi, gåtreening, pustemaskiner, hyppige toalettbesøk og annet. Det er vanskelig å finne tid til å være sammen med klassen. For noen av elevene er det også i det hele tatt vanskelig å være i et klasserom med mange andre elever, blant annet for elever med autisme. Dagsformen til flere av elevene er også varierende, mange av de er mest våkne og tilgjengelige for læring den første delen av dagen, og det store spørsmålet da er hva som skal prioriteres i det tidsrommet.

Elevene ved avdelingene har mellom 6 og 10 timer med spesialpedagog i uka, alt etter hvilket trinn de hører til. Resten av skoletiden er de sammen med assistenter eller fagarbeidere. Informantene føler at de selv har få timer sammen med elevene og er opptatt av at elevene skal ha et godt utbytte av disse timene. I mange tilfeller betyr det at timene brukes til individuell opplæring framfor å være i klasserommene. En av informantene trekker frem at hun kjenner på det at hun tar alvorlige valg, men at hun likevel vet at hun har rett. Hun utdyper det med at det ikke er riktig å være i klassen kun for å ha krysset av på at man har vært der.

Elevene på avdelingen trenger å øve på andre ting enn det medelevene i klassen trenger. De skal ha opplæring i selvstendighet og kommunikasjon, de trenger å øve på å kunne si ifra om

noe og å være delaktig. I tillegg må det de øver på, ofte gjennomføres mange ganger om dagen, og det de øver på er ikke lett å gjennomføre i et klasserom. De utdyper at det viktigste er å bruke tiden på det som er viktig for eleven. Kommunikasjon trekkes spesielt frem, at det er viktig for elevene å lære seg å si fra om hvilke ønsker og behov de har.

*Der er det viktigere å jobbe med at en kan si ifra om ting, jobbe med kommunikasjon, at nå har jeg vondt eller jeg vil ikke og sånne ting, det er ikke like lett å jobbe med masse mennesker rundt seg f.eks. til å begynne med. Og det er der vi er med mange. For meg, i forhold til hvis vi tenker atferd som vi ser mye av nå så er det kjempe viktig at man kan si ja eller nei eller vil ikke og kanskje utvide det: jeg har vondt noe sted, jeg vil ha vann i stedet for melk altså. Ja men ikke sant, det er jo kjempe viktig. Hva er viktig for den eleven å kunne?*

Den ene fokusgruppa forteller at de tenker at elevene ved avdelingen er inkludert, men de skulle ønske at inkluderingen var mer aktiv. En av informantene trekker fram at hun skulle ønske at elevene hennes ble mer involvert i klasserommet, at de får mulighet til å bidra med noe til fellesskapet, men at dette ikke er like enkelt.

*Han har lært å rekke opp hånda, ser at de andre gjør det, og får beskjed om det også, men så blir han aldri spurt. Han har rekt opp hånda så mange ganger at nå tror jeg han har sluttet.*

De forklarer at ikke alle lærere i klassene er mottagelige eller trygge på å ha elever med spesielle behov der. Det er veldig personavhengig hvordan elevene på avdelingen tas imot i klasserommet. Noen lærere er rause mot elevgruppen på avdelingen, og har en høyere terskel på hvor mye lyd, spørsmål og uro som er greit. Andre lærere de møter kan synes det er utrygt, og noen andre igjen er rett og slett ikke interessert.

*Noen er jo sånn, dette går kjempe fint, bare kom, sett deg her, ikke noe redd for å snakke til dem, hysje på dem, finne ting liksom, og noen er mer sånn eeeeem, nesten sånn at dem lukker døra i ansiktet, vet du dette passer ikke.*

En av informantene forklarer at hun kan forstå at alle ikke alltid er like imøtekommende, blant annet med tanke på at klasserommene allerede er fulle, og at det også er andre elever med ulike utfordringer som krever mye av lærerne fra før av. Da er det noe forståelsesfullt at læreren

ikke har kapasitet til å følge opp elevene fra avdelingen i tillegg, men informantene i fokusgruppa er enige i at dette ikke burde være så personavhengig.

*Det burde være slik at, så flott at dere kommer, hvordan kan vi gjøre dette bra sammen?  
Hva kan vi gjøre for at den eleven skal være i klassen vår og føle seg inkludert?*

En annen av informantene trekker frem at hun tenker at vi må akseptere at både barn og voksne kan synes at det er vanskelig med mennesker som er litt annerledes, mens for andre er det helt naturlig. Likevel mener hun at alle burde kunne oppføre seg, hilse ordentlig, og det burde være takhøyde i klasserommene for at elevene fra avdelingen også kan jobbe med fag inne i klassen. Hun poengterer at dersom dette var noe de begynte med helt fra starten av, fra og med første klasse, så ville klassen blitt vant med at elevene fra avdelingen var tilstede og jobbet med sine ting.

Informantene har mye kompetanse og den ene fokusgruppen trekker frem at det er kompetanse som hele skolen kunne dratt nytte av, men som ikke blir utnyttet. Et eksempel den ene skolen kommer med, er at pedagogene på avdelingen ikke er inkludert i skolens spesialpedagogiske team, og dermed blir ikke kompetansen deres brukt ellers i skolen. Begge fokusgruppene opplever at det er lite samarbeid på tvers av avdelingen og lærerne som er i klasserommet. De snakker for lite sammen, og det blir lærerne på avdelingene som må oppsøke de andre. Jeg spør om de har avsatt samarbeidstid med lærerne, og ved begge skolene svarer de at det har de ikke. De ønsker gjerne at det kunne vært mer samarbeidet på tvers og at de på den måten kunne dratt veksel på kunnskap. En informant trekker frem at hun tenker at noe av grunnen er at skolen er gammel og selve bygget er lite tilrettelagt. Lærerne sitter spredd og de ser at dersom de heller satt mer samlet ville det vært lettere å kunne dra veksel av hverandre. Det trekkes også frem at det å tenke hele skolen som en helhet, en vi-skole, er et overordnet problem.

*Noen ganger så kan jeg føle at jeg er på en måte, jeg er ikke en del av helheten, jeg sitter liksom på min lille tue inne på den avdelingen, men det hadde jo vært naturlig om du følte at du var en del av hele skolen.*

Den ene informanten uttrykker at hun ser at rektor tenker helhet, men hun ser også at det er vanskelig å omsette ord til handlinger, og at det tar tid. Hun savner en tydelig forventning fra øverste hold om hvordan elevene skal være inkludert.

*Men jeg tenker at det burde vært helt gjennomsyret tenker jeg, hele organisasjonen, at man var en skole.*

En annen informant forklarer videre at det er mye historie i veggene i en gammel skole og hun trekker frem hvordan avdelingen tidligere bar mer preg av å være et dagtilbud enn et skoletilbud og hvordan det fortsatt er slik at enkelte ved skolen tenker at det er slik det er i dag også. Hun kan også fortelle om at andre lærere ved skolen ikke engang har fått med seg at pedagogene ved avdelingen også er lærerutdannet. En annen informant trekker frem at mange av lærerne nok også er påvirket av at de ikke har noe spesialpedagogikk i sin grunnutdannelse, at de mangler kompetanse, noe som også kan forklare hvorfor de holder avstand.

Informantene ved den ene skolen forteller at de skulle ønske at det ble tatt hensyn til deres elever når timeplanene til klassene legges. De forklarer at for noen av elevene ved avdelingen ville det vært best å følge klassen tidlig på dagen, da elevens dagsform er best før lunsj, og at det er da klassen skulle hatt fag hvor de kunne deltatt. Selv om dette er et stort ønske, så har også informantene forståelse for at det er et puslespill som kanskje er helt umulig å få til, da det handler om romfordelinger, og om å ha folk på rett sted. De ser likevel for seg at det ville vært mulig å møtes litt på dette området, men de er usikre på hvor mye de egentlig kan forlange at klassene tilpasser seg elevene på avdelingen. En utfordring begge skolene trekker frem er at stadig skjer endringer på klassenes timeplaner uten at det blir gitt beskjed om det til avdelingen. Slike endringer kan gi store utslag for elevene som trenger forutsigbarhet og som var forberedt på noe, for dem er det ikke bare å hive seg rundt og gjøre noe annet. Slikt kan føre til utfordringer i atferd, noe informantene uttrykker at kan være vanskelig å orke å stå i. De forklarer at det kan være små marginer som avgjør om aktiviteter med klassen blir vellykket eller ikke, og for at det skal bli vellykket må det planlegges godt og da blir det ekstra vanskelig når planene til klassene endres uten at det gis beskjed.

Informantene i begge fokusgruppene uttrykker at de synes at begrepet inkludering er et vanskelig og omfattende begrep. Ikke minst snakker de om hvem det er inkluderingen er for.

*Jeg tenker litt sånn på inkludering, noen ganger så har jeg tenkt, det er jo et vanskelig begrep og litt sånn omfattende, og hvem gjør vi det for? Er det for at vi voksne skal føle oss bedre, få bedre samvittighet, har ungen faktisk noe utbytte av det, har han faktisk noe glede av det?*

Spørsmål som dukker opp er om inkludering handler om å være fysisk til stede? Eller handler det om felles opplevelser, fellesskap i at noen er der og gjør noe sammen med deg? Må inkludering handle om å inkludere i klasse? Vennskap blir også trukket frem som en del av inkluderingen. De snakker om at noen elever får venner på avdelingen, men dersom disse elevene hadde tilhørt nærskolen sin ville de heller vært plassert rundt i et og et klasserom hadde de kanskje aldri fått seg en venn.

*Jeg tenker at for noen, det å kunne inkluderes med personer på samme, med samme utfordringer som du også kan skape et bånd til, med noe i den samme duren, det er kanskje like mye det å være inkludert i et fellesskap som det å være inkludert med andre normalfungerende.*

En av informantene trekker frem Kunnskapsløftet og plikten til å inkludere, og sier at hun har med seg den hele tiden, den kan ikke glemmes. Alle i fokusgruppa er enige om at de gjør det fordi det er viktig for de elevene som har et utbytte og glede av det, og de mener at det er mange av elevene som har dette.

*Hvem er det vi gjør det for? Jo jeg gjør det for nummer en, for at jeg ønsker at hvis barna har mulighet til å ha noe utbytte og glede av det så er det viktig at vi gjør det og så har jeg denne her loven på en måte med meg, hengende, for det er min plikt å prøve, så den river og sliter litt.*

### **4.3 Muligheter**

Begge fokusgruppene forklarer at det er mer tid til å være i klasserommet for de elevene som ikke har så mange somatiske og fysiske behov. Flere av elevene er i klassen fra morgenen av, ellers er de med på det som måtte passe, som for eksempel klassens time, gym, musikk og kunst og håndverk. Informantene ser at det er timer som har bedre muligheter for tilrettelegging enn andre timer, og de forteller at de opplever det vanskelig å være inne i fag som for eksempel norsk. Selv om elevene kunne vært inne i slike fag og øvd på sine ting, føler de at det oppleves

som forstyrrende for de andre, samtidig som at det er vanskelig å holde fokus for eleven det gjelder. En av informantene trekker frem at de prøver å finne arenaer som kan fungere og prøver dette ut over tid, gjerne i forskjellige perioder og med ulikt innhold.

*Det vi egentlig kan si er at vi prøver virkelig ut det vi tror på før vi, for vi står aldri der og sier nei det kommer ikke til å gå.*

Flere av informantene forteller at de prøver å utnytte tiden i klasserommet til sosial trening. De fleste i klassen har et adekvat atferdsmønster og kan være gode rollemodeller. De trekker frem at rundt flere elever er det dette som er hovedfokuset når de er sammen med klassen, og at mange av de har godt av faste regler og rammer som ofte er i et klasserom.

Begge fokusgruppene opplever at det å inkludere elevene fra avdelingen i klassene er lettere jo yngre elevene er. De første årene på barneskolen opplever de at det er mer fokus på klasse og klassemiljø. Det synges om morgenen og er ellers en del andre elementer som elevene på avdelingen har utbytte av å være med på. De forklarer at de bruker klasserommet som en ramme for start på dagen og ellers er de med på det som kan passer den enkelte elev. Likevel opplever informantene i begge fokusgruppene at det også er et høyt læringstrykk i klassene, allerede fra første klasse, og dermed blir det begrenset hva elevene på avdeling har et utbytte av å være med på. Det er mindre tid til lek og elevene i klasserommene sitter mye og jobber ved pultene sine. Utfordringen utover i skoleløpet er derimot at læringspresset øker enda mer og da er det enda vanskeligere. Spriket har hele veien vært der faglig, men etter hvert blir det mindre rom for det «ikke-faglige».

*Det er ikke noe sang om morgenen lenger, ikke noe snakk om hvilken dag det er, vær og vind, altså det utenomsnakket.*

Begge fokusgruppene forklarer at mange av de eldre elevene har lite tid sammen med klassene sine. Noen av dem er kanskje bare med på det som arrangeres felles for hele skolen, som konserter og fellessamlinger. De trekker frem at det handler om å finne de arenaene som fungerer, og for noen elever kan eneste tilknytningen de har til klassen være at de spiser lunsjen sin der hver dag.



Begge fokusgruppene forteller at de opplever at det er lettere for elevene å finne seg venner blant jevnaldrende de første årene på barneskolen, men etter hvert som de blir eldre faller vennene fra. De forteller også at de ved begge skolene har opplevd å motta elever som har gått noen år på nærskolen sin først, og for disse elevene kan det være ekstra vanskelig å få innpass i klassen. Det ikke er de samme mulighetene for å bli kjent med klassen slik som det er de første årene på skolen. Samtidig så forteller begge fokusgruppene om at de har også opplevd at elever som kommer flyttende blomstrer opp når de kommer til en forsterket enhet, hvor de nå får tilgang på et fellesskap de ikke hadde tilgang til på nærskolen sin. Da snakker de om fellesskapet elevene gjerne får seg imellom på avdelingen. Noen får venner og de opplever å være til nytte, at de kan bidra med å hjelpe andre og at andre trenger dem. Den ene informanten legger frem hvilken betydning det kunne hatt for elevene om de som var på avdelingen var en egen klasse.

*Den ideelle klassen her hadde jo vært at de barna våre hadde sin egen klasse, ikke sant, for det er egentlig ganske mange som kunne profittert på det. For de er jo faktisk litt venner. Og opplevd det fellesskapet da, ikke sant. Det er noe med hva er god livskvalitet? møte noen som er glad for å se deg, som vil leke med deg.*

Begge fokusgruppene er opptatt av hvordan de kunne utnyttet fellesskapet blant elevene på avdelingene enda bedre. I dag er det slik at elevene enten starter dagen i klasserommet eller på sine egne grupperom, men i stedet kunne avdelingen hatt felles start og avslutning på dagen for de som ikke er sammen med klassen sin på de tidspunktene. De kunne også hatt mer fellesaktiviteter i løpet av skoledagen, slik at elevene så mer til hverandre. Å bygge et lite fellesskap rundt elevene med utfordringer og spesielle behov kan være givende hvis man også tenker langsiktig.

*Hvem er det som kommer og banker på døra di? Hvem er fritidsvennen din, hvem kan du gjøre noe med, gå på middag til? Så tenker jeg at det er ikke Per som gikk i klassen? Hva er realistisk? Men for det er kanskje en som er på ditt nivå som kanskje bor i en boenhet i større eller mindre grad med hjelp tenker jeg da.*

Den ene fokusgruppa bruker begrepet omvendt inkludering. Informantene forklarer at de da inkluderer i mindre grupper for at elevene fra skolen skal bli kjent med elevene på avdelingen. Målet med dette er at det skal bli lettere å ta kontakt utenfor avdelingen også, for eksempel ute i friminuttene. Fokusgruppene forteller at de har mange slike opplegg hvor elever fra andre

klasser kommer til avdelingen. Informantene i den ene fokusgruppa forteller at de har elever som kommer og danser for de, noen er med i svømmingen og andre kommer for å spille spill. Den andre forteller at de har besøkslister hvor elever kan skrive seg opp på at de vil komme inn på avdelingen og leke med noen i friminuttene. De opplever at det er mange av de samme som kommer på besøk og de er enige i at de kunne jobbet mer for at andre også skulle kommet slik at elevene blir kjent med flere. Informantene poengterer at i møtene mellom elevene fra klassene og fra avdelingen så er det viktig at en voksen styrer leken eller aktiviteten i gruppa, slik at den som har besøk også får et utbytte av å ha besøk. De opplever at dersom det kommer flere på besøk og de får leke fritt, så leker de andre elevene med hverandre og glemmer å leke med den de er kommet for å besøke. Begge fokusgruppene snakker også om at de generelt kunne vært flinkere til å invitere andre elever til avdelingen og at de må finne aktiviteter som er attraktive også for de som blir invitert.

Begge skolene forteller også om erfaringer de har med å invitere inn elever som sliter på skolen, noen med det faglige, andre med det sosiale. Dette er elever som kan ha godt av å komme ut av klasserommet og gjøre noe helt annet, og kanskje kjenne litt på det at de kan gi omsorg og bidra med noe positivt for elevene på avdelingen. Et eksempel som har vært positivt har vært å ha faste lesetimer hvor en elev kommer og leser høyt for en av elevene på avdelingen. I slike tilfeller betyr det ikke noe om den som leser ikke er så god leser. Informantene snakker om at dette er noe de skulle ønske at de har mer tid til, men at det begrenses veldig på grunn av ressursene de har. De poengterer at når de først begir seg ut på et slikt samarbeid, så er det viktig å gjøre en god jobb for at begge elevene skal få noe ut av det, og da må det være tid til å få fulgt det opp.

Begge fokusgruppene forteller om medelever som er interesserte og som regner med elevene på avdelingen. For eksempel dersom noen spør om hvor mange de er i klassen, telles alltid elevene fra avdelingen med. De spør spørsmål og så lenge de får gode svar, aksepterer de det og det som er annerledes blir en del av hverdagen. I sangsamlinger eller under andre felles aktiviteter kan det komme lyder fra elevene, men likevel er det ingen som reagerer. På aktivitetsdager er det helt normalt å være med i potetløp i rullestol, eller det er ingen som reagerer på at noen går i walker, et gåhjelpemiddel, i friminuttene. Informantene ser det som

en styrke at de har en forsterket avdeling. Det ser at det er mye læring for elevene i klassene at elevene som hører til på avdelingene er en del av hverdagen deres.

## 5 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte og reflektere rundt de empiriske funnene i studien. Jeg vil se funnene opp mot teorigrunnlaget. Kapitlet er bygd opp med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål som er:

5. Hvilke utfordringer møter pedagogene når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever
6. Hvilke muligheter for inkludering finnes når opplæringen foregår i et segregert tilbud?

### 5.1 Hvilke utfordringer møter pedagogene når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever

Pedagogene jeg møtte opplever en krevende hverdag når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever. Da jeg analyserte funnene kom jeg frem til flere kategorier som er gjeldende for å besvare dette forskerspørsmålet. Min tolkning av intervjuene sier at informantene møter mange utfordringer når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring. De møter det spesielt i forhold til sine kollegaer, da både på ledelsesnivå og blant andre lærere. De opplever også at mangel på ressurser skaper store utfordringer i hverdagen, noe som går ut over hvordan de får lagt til rette for en inkluderende opplæring. Læreplaner og norske styringsdokumenter omtaler inkludering som et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap hvor elevene skal få delta ut i fra sine evner og forutsetninger. Jeg tolker at informantene kjenner til begrepet slik det er beskrevet i norske styringsdokumenter, og at dette er noe de hele tiden har i bakhodet og har ønsker om å oppfylle. Jeg tenker at de ser intensjonen begrepet har, men at det er en intensjon som de opplever som vanskelig å oppfylle. Jeg vil videre her se nærmere på noen av utfordringene informantene mine står i når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse.

#### 5.2.1 Ledelse

Opplæringsloven §9-1 fastslår at rektor har ansvar for å lede opplæringen i skolen, et ansvar som ifølge Skogen (2015) handler om å følge opp det faglige, pedagogiske og administrative. I dette ansvaret ligger det også en overordnet oppgave i å sørge for at personalet ved skolen har

en felles forståelse rundt oppgavene knyttet til tilpasset opplæring og spesialundervisning (Skogen, 2015). Mitchell (2014) legger vekt på at for å få til en inkluderende opplæring, må skolen ha en ledelse som tar ansvar for at det utvikles en felles forståelse og inkluderende kultur ved skolen (Mitchell, 2014). Jeg vil videre her drøfte hvordan mine informanter opplever at ledelsen ved sine skoler, med rektor i spissen, følger opp arbeidet de er pålagt, i tråd med inkluderende prinsipper.

Informantene i den ene fokusgruppa uttrykker at de savner tydelige føringer fra ledelsen ved skolen om hvordan inkluderingen av elevene ved avdelingen skal foregå. Slik jeg ser det er informantene alene om å jobbe for at elevene blir inkludert i et klassefellesskap. Informantene forteller at det ikke er satt av noe tid til samarbeid med klasselærerne. Det er lærerne på avdelingen som må oppsøke de andre dersom de lurer på noe. Egelund og Tetler (2009) forklarer at når elever med særskilte behov går i spesialklasser, kan det å få til samvær med de andre klassene på skolen, bli en ekstra stor utfordring. Spesielt når det ikke er laget en strategiplan på hvordan det skal skapes muligheter for inkludering. De beskriver at det blir lærerne i spesialklassene som gang på gang *må på tiggergang til deres kolleger* (Egelund & Tetler, 2009, s. 313). På den måten blir inkluderingen et ansvar som hele tiden hviler på lærerne i spesialklassene, noe som kan sies å stride imot inkluderingsprinsippet (Egelund & Tetler, 2009). Haug (2014) legger vekt at inkludering handler om skolens evne til å møte mangfoldet av elever, og at det er skolen som helhet som må tilpasse seg alle barn, uansett kategoriseringer, diagnoser eller bakgrunn (Haug et al., 2014). Jeg tenker at Haugs måte å vektlegge skolen som helhet, synliggjør at inkludering er hele skolens ansvar. Det innebærer at hver og en som jobber ved skolen, har ansvar for å møte alle elever på en måte som fremmer inkludering. Funnene i denne studien tyder på at forsterket avdeling og vanlig skole er todelt, det vil si de jobber ikke sammen som en helhet. Dette vanskeliggjør arbeidet med inkluderingen. Buli-Holmberg, Sven Nilsen og Kjell Skogen har gjennomført studier med fokus på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Her er også inkludering sentralt tema. Funn fra dette studiet viser at *rektorene i meget liten grad tar et konkret ansvar for en felles forståelse av skolens overordnede målsettinger* (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 155). De viser til at det jobbes lite med å utvikle felles forståelse av begrepene, noe som fører til en sprikende målforståelse blant lærerne og dermed blir ikke lærerkollegiet som et samlet lag som jobber for å oppnå målene (Buli-Holmberg et al., 2015). Dette er også i tråd med informantenes

oppfatninger. De uttrykker at de opplever et skille mellom avdelingen og resten av skolen, og mener at det burde vært gjennomsyret i hele organisasjonen at de var en felles skole, en viskole. Et viktig fokus Mitchell (2014) har er at skolen må ha en felles visjon om at den skal være en inkluderende virksomhet. Inkludering skal være en bakenforliggende filosofi og alle ved skolen må forplikte seg til å følge den. Han sier at *den kollektive orienteringen ved skolen må gå i en inkluderende retning, og den må gjennomsyre skolens interne opplæringskultur* (Mitchell, 2014, s. 400). Rektor har ansvar for at opplæring ved skolen utføres i tråd med lover og regelverk, og sammen med resten av ledelsen må han eller hun gå i front og sørge for at en inkluderende visjon blir internalisert i den daglige praksisen ved skolen. De må legge tydelige føringer slik at hele personalgruppen vet hvordan skolen skal jobbe med dette. Resultatene i Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) studier tyder på at det er et gap mellom rektorene og lærernes oppfatninger av hvordan skolene jobber for å realisere intensjonen om en inkluderende skole med tilpasset opplæring for alle. Rektorene sier at de arbeider systematisk med lærerne, mens lærerne opplever å stå alene med utfordringene. Buli-Holmberg hevder at dette kan tyde på at rektorene ikke når frem med budskapet sitt, noe funnene i min studie også støtter (Buli-Holmberg et al., 2015). Informantene i den ene fokusgruppa sier at de ser at rektor tenker helhet og forsvarer han eller hun med at det tar tid å omsette ord til handlinger. Jeg tenker at dersom ledelsen ikke gjør grep, vil ikke noe endres. Hvilke signaler rektor sender ut til sine ansatte, har stor betydning. Skal alle være en del av fellesskapet, eller er det ok at noen ikke er det? Det må en bevisst satsing til for å skape en inkluderende kultur ved en skole, og ledelsen må gå foran og tydelig presisere hvilken retning dette arbeidet skal gå.

En viktig del av arbeidet med inkludering handler om holdningsskapende arbeid. Etter min mening må ledelsen i første omgang starte med å jobbe mot en skole som er preget av en «vi-holdning», med det mener jeg at den delte kulturen ved skolene må endres til å bli en felles kultur. Som den ene informantene sa: *jeg føler at jeg ikke er en del av helheten*. Med andre ord, informantene opplever at de ikke er inkludert i skolens fellesskap og mitt spørsmål er da: hvordan er det mulig å inkludere elevene når ikke engang de ansatte er inkludert? Lærerne ved avdelingen må bli inkludert, hvis ikke er det helt umulig å snakke om inkludering av deres elever. Jeg synes det virker som at lærerne på avdelingen holdes på avstand, og kanskje det kan tenkes at det blir slik fordi kollegaene er usikre på hvordan de skal forholde seg til elevene de jobber

med. Jeg sammenligner dette med Baumans metafor om *den fremmede*. Slik jeg ser det er barn med store og sammensatte vansker i stor risiko for å bli kategorisert som fremmed, både av medelever og lærere, og spesielt når lærere også kategoriserer på den måten, vil det være umulig å jobbe for at elevene ikke skal kategorisere. Olsen (2016) forklarer at en vanlig strategi ovenfor de fremmede, er å la være å se de eller å tenke på dem, på den måten blir de usynliggjort (Olsen, 2016). Informantene i begge fokusgruppene forteller at det varierer hvordan elevene deres blir møtt av andre lærere. Noen lærere er imøtekommende og rause, mens andre virker mer utrygge i hvordan de skal forholde seg til elevene som går på avdelingen. De mener at det er personavhengig og at noen lærere rett og slett ikke er interessert. Når informantene forteller om lærere som lukker døra i ansiktet på dem når de kommer med sine elever, mener jeg at dette viser at det er valgt en strategi om å usynliggjøre. Dersom vi lukker døra så slipper vi å se og slipper å tenke på dem. Hvilke holdninger lærer da egentlig elevene i klasserommet når de ser at læreren deres velger å ikke se elevene med store og sammensatte vansker? Bauman mener at mennesker med funksjonshemninger står i fare for å bli kategorisert som fremmed og havne i restkategorien fordi man ikke har erfaring med dem (Olsen, 2013). Et viktig arbeid for å bryte med kategoriseringen slik jeg ser det, vil da være å gi dem erfaring. Det blir viktig at ledelsen legger føringer for hvordan lærere og andre elever ved skolen skal få denne erfaringen. Dette er ikke et arbeid lærerne ved avdelingene kan stå for alene. De ønsker at sine elever skal bli aktivt inkludert, de ønsker at elevene skal bli sett, men må ha hjelp fra øverste hold for å få dette til. Engh (2016) legger vekt på at det er vanskelig å jobbe med inkluderende holdninger når elevene med utviklingshemming er mye utenfor klasserommet (Engh, 2016). Elevene denne studien omhandler, er mye utenfor klasserommet, og dermed får heller ikke medelevene erfaring med dem, og da blir det lett å velge å ikke se og ikke tenke på. Dersom skolen aktivt jobber etter inkluderende prinsipper, vil de som velger å ikke se, bli konfrontert med de usynlige, og dermed tvinges de til å se. Olsen (2016) forklarer at når man konfronteres med de som er usynlige, vil handlingene vi viser gjenspeile hvilke holdninger vi har ovenfor de vi har kategorisert som fremmede. I mange tilfeller må lærerne få hjelp til å redefinere sine skjemaer slik at handlingene og holdningene endres, og først når det er gjort så kan elevene få hjelp til å redefinere sine skjemaer (Olsen, 2016). Jeg tenker at når de voksne ved skolen klarer å være åpne for å ta imot elevene med store og sammensatte funksjonsnedsettelse i sine klasser, og de uttrykker en positiv holdning til at de er tilstede, vil dette være et godt grunnlag for å jobbe med en aksepterende holdning også blant elevene.

## 5.2.2 Plassering og adgangsforhold

I følge Mitchell (2014) handler plassering om at elevene skal være en del av en ordinær klasse (Mitchell, 2014). Informantene forteller at elevene på avdelingen har ulik grad av tilhørighet til klassene sine. Noen er der en del, mens andre har kun tilhørighet til klassen sin på papiret, noen annen kontakt har de ikke med klassen. Informantene forklarer at det er ulike årsaker til at en elev ikke har tilhørighet til klassen sin. Blant annet trekkes det frem at elever kan ha store vansker med det sosiale og det å være sammen med mange mennesker, spesielt elever som har vansker innenfor autismespekteret. Garrels (2017) beskriver at elever med vansker innenfor autismespekteret, ofte har omfattende utfordringer med det sosiale og det å kommunisere med andre. Han forklarer at det skal mye systematisk opplæring til for at elever med disse vanskene skal klare å bruke det de har lært, i naturlige settinger som for eksempel i et klasserom (Garrels, 2017). Informantene forteller at de jobber for at alle elever skal være en del av klassefellesskapet, de prøver ut mange ulike måter for å få det til på, men de opplever iblant at det ikke går. Mitt inntrykk er at informantene virkelig ønsker å få det til å fungere, men mangel på ressurser og motstand fra lærere som er i klasserommet, i kombinasjon med elevenes individuelle behov, gjør at jobben blir vanskelig. Dermed blir det flere elever som ikke får mulighet til å tilhøre en ordinær klasse og et klassefellesskap. Informantene trekker frem at det er lettere for elevene å ha en tilhørighet til klassene sine når de ikke har så mange somatiske og fysiske behov. For elevene som har disse behovene går mye av skoledagen bort til rutiner som er helt livsnødvendige. Horgen (2006) forklarer at elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse kan ha store helseproblemer og vansker med blant annet spising og luftveisproblematikk. Horgen påpeker at dette gjør at menneskene på alle barnets arenaer stilles ovenfor livsviktige oppgaver. I tillegg trengs det et omfattende samarbeid på mange plan, noe som gjør at skolen må samarbeide med mange andre instanser for å kunne ivareta behovene elevene har (Horgen, 2006). Dette viser at elever med store og sammensatte vansker trenger oppfølging på mange områder for at de skal ha en god livskvalitet, og mye av dette arbeidet er vanskelig å få gjort i et klasserom. Jeg tenker at det er mange behov som skal dekkes i løpet av en skoledag, og det er ikke mye tid igjen til å jobbe med individuell opplæring. Informantene forteller at de i mange tilfeller velger bort tid sammen med klassen, de ser det som mer verdifullt for elevene å jobbe individuelt. Jeg tenker at lærerne egentlig står ovenfor



en vanskelig oppgave. De skal sørge for at elevene får dekket sine individuelle fysiske og helsemessige behov, noe som i mange tilfeller tar mye tid, i tillegg skal de være sammen med klassen sin for å være en del av fellesskapet der og ikke minst skal de ha individuell opplæring som de også har krav på. Når skal de egentlig rekke alt dette? Det er mye som skal gjøres i løpet av en skoledag og slik jeg ser det er det vanskelig å jobbe med inkludering av elever med store og sammensatte behov, når det er så liten tid igjen til å være en del av et klassefellesskap.

Informantene forteller at de opplever at det er lettere å inkludere elevene i klassene de første årene på barneskolen. Det er mer aktiviteter som elevene kan være med på, og det er mer fokus på klassemiljø. Samtidig så skulle de ønske at det var enda mer rom for slike aktiviteter, men allerede i første klasse sitter elevene mye stille og arbeider ved pultene sine. Informantene opplever også at det blir enda vanskeligere for elevene å finne en plass i klassefellesskapet etterhvert som de blir eldre. Det er mer fokus på det faglige og mindre tid og rom for aktiviteter i klasserommene som de også har et utbytte av å være med på. Wendelborg (2017) viser til at innføringen av Kunnskapsløftet med økt fokus på læringsutbyttet, er en mulig driver for ekskludering av elever med særskilte behov fra læringsfellesskapet (Wendelborg et al., 2017). Slik jeg tolker dette kan innføringen av Kunnskapsløftet være en av årsakene til at informantene opplever at det ikke er rom for at elevene deres kan få et utbytte av å være i klasserommet. Det høye læringstrykket gjør at elever med store og sammensatte vansker har begrenset utbytte av undervisningen og tilstedeværelsen i klassefellesskapet. Jeg tenker at de som er klasselærere opplever et press på at klassene skal levere faglig, og dermed setter de ikke av tid til aktiviteter som elevene på avdelingen kan være med på. Wendelborg og Paulsen (2014) forklarer at etter hvert som elevene blir eldre øker også forskjellene i interesser og prestasjoner mellom elevene som har funksjonshemninger og andre elever, og dette gjør at det blir vanskelig for personalet på skolene å holde klassen samlet. Dette reduserer dermed mulighetene de funksjonshemmede elevene har til å holde på kontakten med jevnaldrende (Wendelborg & Paulsen, 2014). Jeg ser at dette er i tråd med det informantene forklarer om at elevene deres kan oppleve vennskap med jevnaldrende i klassen de første årene på barneskolen, men at dette faller bort etter hvert. Slik jeg ser det kan både økt fokus på læringsutbyttet i klassene og at det blir et større gap mellom interesser, være med å drive elever med større vansker bort fra en klasses tilhørighet.

Informantene i den ene fokusgruppa forteller at de opplever at det fysiske rommet også vanskeliggjør inkluderingen. De har et gammelt bygg som er dårlig tilrettelagt og det er trangt om plassen. De opplever også at klasserommene er fulle, noe som gjør at de føler at det ikke er plass til elevene deres der, både fysisk og med tanke på at det blir mange elever å følge opp for lærerne i klasserommet. Jeg antar at dette er med å begrense mulighetene for inkludering, at elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse ikke får lik mulighet som de andre til å være i klasserommene. Adgangsforholdene som Mitchell snakker om er ikke tilstede. Jeg tenker at dersom man skal få til en inkludering så må det være rom for at elever med store og sammensatte vansker har en plass i klasserommet, de bør ha en pult som er deres, i tillegg må det som Mitchell sier, være plass til å manøvrere rullestoler. Den ene avdelingen som informantene jobbet ved er også plassert i en egen etasje, hvor elever som sitter i rullestol må ta heis for å komme til resten av skolens inneområde. Jeg tenker at dette også vanskeliggjør inkluderingen. Det ideelle når man bygger slike avdelinger må være at den plasseres i hjertet av skolen, et sted hvor man er synlig. Jeg tror også at det er viktig med en lett tilgang til arenaer som SFO, slik at man kan utnytte de mulighetene for inkludering som finnes der. Spesielt de første årene på skolen er SFO en viktig inkluderingsarena, fordi det i klasserommet fra første stund fokuseres på læring fremfor lek. Da blir det viktig å ta i bruk andre arenaer for å bli kjent. Et alternativ de første årene tenker jeg at kunne vært at mye av det sosiale grunnlaget og læringen foregikk i SFO-tid fremfor i skoletid. Derimot forteller informantene om enda mindre ressurser i SFO-tid, noe som da gjør at det ikke blir mulig å bruke denne tiden til inkluderingsarbeid. NOU 2016:17 (2016) *På lik linje* trekker frem at mange elever med fysiske funksjonsnedsettelse ekskluderes fra nærskolene sine fordi byggene har vesentlige mangler ved utformingen (NOU 2016:17, 2016). Jeg setter da et spørsmålstegn ved at kommunene likevel henviser elevene sine til forsterkede enheter som heller ikke er ordentlig tilrettelagt. Jeg vil påstå at kommuner som velger å legge forsterkede enheter til ordinære skoler, må sørge for at klasserommene er store nok til at elevene fra avdelingene har plass der. Det må også legges opp til at elevene har lett tilgang på alle arenaer ved skolen, slik at de har gode muligheter til å være i læringsfellesskapet og ved arenaer som SFO.

### 5.2.3 Ressurser

Nilsen (2017) legger frem at manglende ressurser i dagens skole er med på å ekskludere elever fra læringsfellesskapet. Han sier blant annet at mangel på ressurser og kompetanse gjør det vanskelig og utfordrende for skolene å arbeide med inkludering (Nilsen, 2017). Bjørnsrud (2014) trekker også frem at for å sikre inkludering er det nødvendig med en ressursbruk som gir en forsvarlig lærertetthet og muligheter for lærersamarbeid (Bjørnsrud, 2014). Dette gir en pekepinn om at dersom man skal få til inkludering må en viss mengde ressurser være tilgjengelig. Det må være nok personale for å ivareta en inkluderende skolehverdag, det må være tid til samarbeid og det må være riktig kompetanse tilstede. Alle disse punktene trekker informantene frem som utfordringer de møter i sin jobbhverdag. De opplever at ressursene ikke strekker til slik at de kan få fulgt opp elevene på en god og inkluderende måte.

Informantene trekker spesielt bemanningen frem som et hinder for inkludering. De opplever at de ikke er mange nok ansatte på avdelingen, at bemanningen ikke står i stil med behovet. De ønsker at elevene som har et utbytte av å være sammen med klassen sin, skal få være der, men i mange tilfeller er det ikke nok personale tilstede for å følge dette opp. Skogdal (2015) legger vekt på at tilstedeværelse i klassene er helt nødvendig for at man kan snakke om inkludering, men det må også være et innhold i undervisningen som fremmer et faglig og sosialt utbytte. For å få dette til mener hun at det er viktig at skolene organiserer timeplaner slik at elever med spesielle behov kan delta i størst mulig grad i klassen (Skogdal, 2015). Slik informantene forklarer det blir det ikke tatt hensyn til elevene på avdelingen når timeplanene legges. Informantene skulle ønske at det også ble tatt hensyn til deres behov, for eksempel ved at noen timer ble lagt på tider hvor det er gunstig for eleven å delta ut i fra dagsform og rutiner som må gjennomføres. Jeg tenker også det burde tas hensyn til bemanningen når timeplanene legges, slik at aktiviteter som elevene på avdelingen har et utbytte av å være med på, legges til tider på dagen hvor bemanningen er størst.

Rapporten «Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming» viser til at det kreves en god sammenheng mellom den ordinære undervisningen i klassen og spesialundervisningen for at elever med særskilte behov skal være inkludert i fellesskapet (Bachmann et al., 2016). For å få til denne sammenhengen trengs det et godt samarbeid mellom lærerne på avdelingen og

klasselærerne, men informanten forteller at det ikke er avsatt tid til et slikt samarbeid. En utfordring informantene trekker frem er at det stadig endres på timeplanene til klassene uten at de får beskjed om dette, noe som skaper ekstra utfordringer for avdelingene da de har elever som trenger forutsigbarhet og ikke tåler plutselige endringer. Engh (2016) beskriver at elever med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming kan ha atferdsvansker som gjøre det vanskelig å tilpasse seg nye situasjoner (Engh, 2016). Jeg tenker at dersom det ble lagt til rette for samarbeid på tvers, ville dette ført til at elevene var mer inne i klassene og at de også ville hatt et større utbytte av å være sammen med klassen. De ansatte som er sammen med elevene på avdelingen kunne vært bedre informert om klassens planer, slik at de har mulighet til å forberede seg til det som skal skje i klasserommet. Et slikt samarbeid ville også gjort klasselærerne bedre kjent med og informert om hva elevene på avdelingen jobber med. Det er klasselærerne som styrer aktiviteten i klasserommet og dermed kan han eller hun påvirke hvilke muligheter elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse har for å delta i aktivitetene. I følge Skogen (2015) har rektor ansvar for at personalet ved skolen fungerer som et team som hele tiden arbeider systematisk for å bedre opplæringen (Skogen, 2015). Jeg vil med dette si at det er rektor som må legge til rette for at lærerne får tid til å samarbeide slik at elevene med store og sammensatte funksjonsnedsettelse får mulighet til en inkluderende opplæring.

Informantene forteller at de skulle ønske at det var mer samarbeid på tvers av avdeling og ordinær skole slik at de kunne dra veksel på kunnskap. Informantene i den ene fokusgruppa forteller at de ikke er en del av de spesialpedagogiske teamet ved skolen. De uttrykker at de har mye kunnskap som resten av skolen kunne dratt nytte av. Buli-Holmberg (2015) legger frem at når skolene ikke har et helhetsperspektiv vil det oftest oppstå et skille mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. De blir da betraktet som to ulike virksomheter (Buli-Holmberg et al., 2015). Jeg legger merke til at det skapes enda et skille når informantene som til daglig jobber med spesialundervisning og som har utdanning innenfor feltet og lang erfaring, ikke er med i skolens spesialpedagogiske team. Dette kan tyde på at ledelsen ved skolen mener at deres kompetanse ikke trengs annet enn på avdelingen. Det går også an å spekulere i andre årsaker, blant annet kan det være at ledelsen betrakter oppgaven lærerne ved avdelingen har som så stor og omfattende, at de blir skjermet fra den «vanlige spesialundervisningen». En annen side av saken kan også være at det rett og slett ikke er nok tid til at lærerne ved

avdelingen deltar i dette teamet. Å finne tid til samarbeid er noe Buli-Holmberg (2015) refererer til at lærere generelt opplever at er utfordrende (Buli-Holmberg et al., 2015). Informantene skulle ønske at alle lærerne ved skolen satt mer samlet, slik at det ville vært lettere å dra veksel på hverandre. Når det verken settes av tid til samarbeid og lærerne sitter langt unna hverandre ser jeg for meg at blir mindre rom for faglige diskusjoner, og med det mister man også muligheten for å lære av hverandre. Buli-Holmberg (2015) legger også frem at ressursteam, slik et spesialpedagogisk team er, gir store muligheter for kompetanseutvikling ved skolene. Hun forklarer at dette er muligheter som skolene ofte ikke utnytter (Buli-Holmberg et al., 2015).

Informantene forteller at elevene deres har mellom 6 og 10 timer i uka med spesialpedagog. Resten av skoledagen er det miljøarbeidere eller assistenter som utfører opplæringen. Barneombudets rapport (2017) viser at elever med særskilte behov i stor grad får spesialundervisning av ufaglærte. Ifølge opplæringsloven kan personale som ikke har undervisningsstilling hjelpe til med opplæringen, så sant de får nødvendig opplæring. Jeg tenker likevel at det skal gis mye veiledning til assistenter for at de skal kunne ivareta opplæringen av elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Barneombudet legger også vekt på at elever som mottar spesialundervisning skal ha et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, på lik linje med andre elever (Barneombudet, 2017). Elever som får opplæringen sin i den ordinære undervisningen møter for det meste lærere med godkjent utdanning. Dersom jeg sammenligner dette med elevene på avdelingene, som i stor grad ikke får undervisning av personale med godkjent utdanning, lurer jeg på i hvilken grad elever med store og sammensatte vansker gis mulighet til å oppnå realistiske mål på lik linje med elever som ikke mottar spesialundervisning. Jeg tenker at elevene ville hatt et større utbytte både faglig og sosialt om skoletiden ble brukt sammen med lærere med godkjent utdanning og spesialpedagogisk kompetanse. Barneombudet (2017) anbefaler at opplæringsloven endres for å sikre at elever med rett til spesialundervisning får denne av fagpersoner med godkjent utdanning innenfor spesialpedagogikk (Barneombudet, 2017). Ved at opplæringsloven åpner for at ansatte uten godkjent utdanning kan hjelpe til med opplæringen, uten at de setter et minstekrav til hvor stor del av opplæringen som skal foretas av lærere med spesialpedagogisk kompetanse, vil de elevene som trenger kompetansen mest, nødvendigvis ikke møte den.

I tillegg til at det er viktig at elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse møter lærere med riktig kompetanse, mener jeg at det er viktig at de også møter lærere i klasserommene som har spesialpedagogisk kompetanse. Informantene forklarer at de tror noe av grunnen til at enkelte lærere ikke ønsker å ha elevene fra avdelingen inn i klasserommet, handler om at de mangler kompetanse. Nilsen (2017) viser til at lærere med spesialpedagogisk kompetanse har mer positive holdninger til inkludering av elever med særskilte behov (Nilsen, 2017). Jeg tror at dersom det er mer spesialpedagogisk kompetanse også blant lærerne som står for den ordinære opplæringen, vil inkluderingsarbeidet gå lettere. Slik det er i dag er ikke spesialpedagogikk et emne i lærerutdannelsen, dette må tas som videreutdanning. De siste årene har det vært en stor nasjonal satsning på videreutdanning innenfor fagene matematikk, norsk og engelsk. Jeg vil påstå at dersom videreutdanningen innenfor spesialpedagogikk likestilles med de andre fagfeltene, vil flere lærere også velge å ta denne videreutdannelsen. Jeg tror at mer spesialpedagogisk kompetanse inn i klasserommene vil føre til at en stor del av elevene som i dag får spesialundervisning utenfor fellesskapet, ville blitt bedre inkludert i klassens fellesskap.

## **5.2 Hvilke muligheter for inkludering finnes når opplæringen foregår i et segregert tilbud?**

Målet mitt med denne studien er å undersøke hvordan elever med store og sammensatte vansker kan få en inkluderende opplæring når det meste av opplæringen gis i et segregert tilbud. Elevene studien omhandler får det meste av opplæringen sin ved avdelingen de hører til, men i og med at avdelingen er tilknyttet en vanlig barneskole er det dermed store muligheter for også å ta i bruk det ordinære klassefellesskapet til opplæring. Jeg vil her belyse empirien med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og hvordan skolene kan ta i bruk mulighetene som finnes for å sikre at elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse får en inkluderende opplæring. Det sentrale her vil være hvordan skolen kan legge til rette for gode relasjoner mellom elever og hvordan de kan skape møtepunkter og felles aktiviteter slik at elevene kan lære og utvikle seg sammen med andre.

### 5.2.2 Å lære sammen

Et sosiokulturelt perspektiv på læring handler om at læring skjer i samhandling med andre (Bråten, 1996). Dette er også en viktige elementer i en inkluderende opplæring, hvor deltakelse i et fellesskap, ensbetydende med samhandling, som både gir et faglig og sosialt utbytte står sentralt. Jeg tenker at det er viktig at lærere har en forståelse for at samhandling mellom elever og samhandling mellom lærere og elever er en forutsetning for læring og utvikling. Dette gjelder for alle elever, også de med store og sammensatte funksjonsvansker. I følge Skogdal (2014) mente Vygotsky at deltakelse i fellesskap med jevnaldrende *gir store utviklingsmuligheter langt utover individets eventuelle biologiske og organiske begrensninger*. Ut ifra dette forklarer Skogdal at elever som isoleres fra jevnaldrende får redusert sine muligheter for læring og utvikling (Skogdal, 2014). Dette vurderer jeg slik at det blir viktig å finne de mulighetene i skolehverdagen hvor elevene fra avdelingen kan få være i et læringsfellesskap sammen med jevnaldrende. Jeg tør å påpeke at dette ikke nødvendigvis må handle om et klasseromsfellesskap, men at det også kan være et læringsfellesskap hvor elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse møter jevnaldrende på andre arenaer.

Et sosiokulturelt læringssyn har et positivt syn på læring, det betyr en tro på at alle har potensiale på å lære og utvikle seg (Säljö, 2002). Dette anser jeg som et viktig syn alle lærere bør ha med seg når de skal legge til rette for læring og utvikling, også rundt elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse. Det er også viktig å gi elevene mulighet til å lære sammen med andre barn. Haug (2014) trekker fram at ved å inkludere elever med særskilte behov inn i den vanlige undervisningen, vil dette ha positiv innvirkning på alle elevers faglige og sosiale utvikling (Haug et al., 2014). Informantene forteller at de prøver å finne arenaer hvor elevene har et utbytte av å være sammen med klassen sin. Ofte har de fokus på den sosiale læringen som elevene får ved å være i et klasserom. Informantene trekker frem at medelever hovedsakelig har et adekvat atferdsmønster og kan være gode rollemodeller. Dette er i tråd med det Säljö (2002) kaller for *den primære sosialiseringen*, hvor mennesker lærer av hverandre uten å bli undervist. Han nevner spesielt regler for sosialt samspill (Säljö, 2002). Garrels (2017) trekker også frem at sosiale ferdigheter læres best sammen med andre, og at for å bli god i sosiale ferdigheter trengs det å øves sammen med jevnaldrende (Garrels, 2017). Informantene opplever at etterhvert som elevene blir eldre og læringstrykket i klassene øker, blir det færre

muligheter for at elevene deres får delta i klasserommet på en måte som gir dem et utbytte. Derimot ser de viktigheten av å invitere jevnaldrende med på aktiviteter utenfor klasserommet, hvor de kan legge til rette for aktiviteter som styrker relasjoner og gir elevene et faglig og sosialt utbytte. Dette er i tråd med Haugs (2014) utfordring om at skolen må sikre elevens utbytte (Haug et al., 2014). Jeg mener at ved å ta i bruk andre arenaer enn klasserommet som læringsarena, hvor den som har ansvaret for å organisere undervisningssituasjonen kjenner eleven med store og sammensatte funksjonsnedsettelse, vil det være store muligheter for å legge til rette for aktiviteter som fremmer samhandling. Her blir Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone sentral. Ved å kjenne elevens utviklingspotensial kan læreren være i forkant av barnets utvikling og legge til rette for at medelever som mer kompetente andre, fremmer prosesser i barnet, som fører til læring og utvikling (Bråten, 1996). Med dette kan medelever bli viktige medhjelpere i undervisningen. Engh (2016) sier at dette kan være fruktbart for begge parter, at elevene som er medhjelpere også kan lære mye av situasjonen (Engh, 2016). Informantene forteller blant annet at de har god erfaring med å invitere inn elever som sliter faglig eller sosialt på skolen. Ved å gjøre aktiviteter sammen på avdelingen, blir dette en positiv læringssituasjon for begge parter. Jeg tror det er viktig å se mulighetene i omgivelsene, se hva andre elever kan tilføre læringssituasjonen og ut i fra dette legge til rette for aktiviteter som skaper samhandling, læring og utvikling.

I følge et sosiokulturelt perspektiv på læring er kommunikasjon en sentral del av læringen (Säljö, 2002). Mennesker lærer gjennom å være i samhandling med andre og en viktig forutsetning for dette er å kunne kommunisere. Vygotsky la vekt på hvordan språket brukes for å formidle og dele opplevelser, ideer og tanker (Gjems, 2016). Jeg mener at for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse blir det viktig å jobbe for at elevene skal få utvikle sine måter å kommunisere på. Elever med denne type vansker har ofte store problemer med å uttrykke seg. Engh (2016) forklarer at elever med alvorlig og dyp grad av utviklingshemming har *et svært begrenset eller manglende verbalt språk* (Engh, 2016, s. 27). Han utdyper at for å forstå hva et barn med dyp grad av utviklingshemming vil, må vi ofte tolke kroppsspråk og lyder (Engh, 2016). Horgen (2006) argumenterer for at en viktig del av oppgaven til nærpå personer rundt barn som har store vansker med språk, er å lære seg deres språk, deres måte å kommunisere på. Hun sier at det handler om å ta ytringene deres på alvor (Horgen, 2006). Dette viser at en del elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse kommuniserer via gester og uttrykk



som er så små at bare de nærmeste klarer å tolke signalene som gis. Jeg tenker da at uansett hvor store vansker elevene har, kommuniserer alle noe til omverdenen, og ved å ta tak i signalene elevene gir, vil de oppleve å bli sett og hørt. Dette gir dem mulighet til å medvirke i sin egen hverdag, i tråd med Haugs (2014) utfordring som handler om å sikre medvirkning (Haug et al., 2014). Wittek (2012) legger vekt på at alle evner å kommunisere med omverdenen og barn vil i samspill med andre være med å påvirke sine omgivelser (Wittek, 2012). Dette er noe informantene trekker frem som spesielt viktig. De er opptatt av at elevene skal få reelle muligheter til å påvirke sin hverdag, noe som kan ses opp mot begrepet *Empowerment* som Befring (2014) bruker om å støtte og stimulere mennesker til selvhjelp (Befring, 2014). Informantene uttrykker at det er viktig å bruke tiden på det som er betydningsfullt for elevene, blant annet å øve på kommunikasjonsferdigheter slik at de kan uttale seg om egne ønsker og behov.

Det er store variasjoner i hvordan elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse kommuniserer. Som forklart ovenfor har de ofte et svært begrenset språk, og mange mangler også helt det verbale språket, men noen elever kan uttrykke seg ved hjelp av alternativ og supplerende kommunikasjon. Säljö (2002) beskriver språk som et intellektuelt redskap, og legger vekt på at det er i samhandling med andre at man lærer å bruke redskapene (Säljö, 2002). Sande (2015) påpeker at barn som bruker ASK også trenger å lære dette i samhandling med andre (Sande, 2015). Dette betyr at det er viktig at elever som kommuniserer ved hjelp av ASK, også har gode kommunikasjonspartnere. I mange tilfeller har denne elevgruppen gode kommunikasjonspartnere rundt seg, men i stor grad handler det om voksne personer. Sande (2015) forteller at det legges i liten grad opp til at medelever får opplæring i hvordan de skal kommunisere med elever med store og sammensatte vansker (Sande, 2015). Alle barn trenger gode språkmodeller, og dette gjelder også denne elevgruppen. Ved å bruke medelever som gode rollemodeller kan vi ta i bruk potensialet som ligger i den nærmeste utviklingssonen og dermed vil eleven som bruker ASK også utvikle sin kommunikasjon. Å lære opp medelever til å være gode kommunikasjonspartnere er viktige forutsetninger for at elever med store og sammensatte vansker skal kunne delta og samhandle med andre elever og dermed blir dette også viktige forutsetninger for inkludering i fellesskapet.

## 5.2.1 Å skape felles aktiviteter og meningsfulle møtepunkt

Barneombudets (2017) rapport trekker spesielt frem at mange elever med særskilte behov får spesialundervisningen sin utenfor fellesskapet (Barneombudet, 2017). I denne studien viser funnene at dette også er gjeldene for elever med store og sammensatte vansker. Haug (2014) er opptatt av at en viktig del av inkluderingen er å sikre at elevene er deltakere i fellesskapet. Et spørsmål som reiser seg da er hvordan dette er mulig å få til når elevene får det meste av opplæringen sin i et segregert tilbud? Elever med store og sammensatte vansker trenger i stor grad mye hjelp og støtte for at de kan være i aktivitet med andre barn. Det er elever som ofte har manglende språk, og som kan ha store vansker med å forflytte seg. Det krever ansatte med god kompetanse på hvordan de kan legge forholdene til rette for at elever med så store vansker kan ha en tilhørighet og tilknytning til medelever. Skogdal (2015) poengterer at dersom denne kompetansen mangler, kan dette være med å opprettholde barrierer for deltakelse i fellesskapet (Skogdal, 2015). Haug (2014) forklarer at deltakelse handler om *å kunne ta aktiv del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever (Haug et al., 2014)*. Han poengterer at det motsatte av å være deltaker blir å være tilskuer (Haug et al., 2014). Jeg tenker at det kan være en stor utfordring å sikre at elever med store og sammensatte vansker er deltakende i et klassefellesskap. Det krever at de ansatte som følger eleven er bevisst på dette, og det krever at lærerne i klassen også er positive til at det gis tid og rom for at elevene skal få delta. Blant annet er det viktig at elever som bruker ASK får tid og mulighet til å kommunisere i de aktivitetene som foregår. Dette anser jeg som viktige forutsetninger for deltakelse i fellesskapet.

Informantene forteller at det er lettest for elevene deres å delta i aktiviteter sammen med klassen de første årene på barneskolen. Da er det mer tid til det utenom- faglige som elevene deres også kan ha et utbytte av å være med på. De forteller at for mange av elevene er det en fin start på dagen å være med på morgensamling i klassen. Da har de en ramme for starten på dagen. De er ellers med det som klassen arrangerer som de ser at elevene på avdelingen også kan ha et utbytte av. Haug (2014) mener at alle har krav på en opplæring som sikrer dem en faglig og sosial utvikling (Haug et al., 2014). Jeg tenker at informantene bruker de mulighetene de ser til å skape felles møtepunkter som kan gi elevene deres både et faglig og sosialt utbytte.

Informantene legger også til rette for at elever fra klassene eller andre elever skal komme og være med på aktiviteter på avdelingen. De kaller dette omvendt inkludering, et begrep Engh (2016) også bruker. Informantene forteller at de har med elever i svømmingen, at de har lekegrupper i friminuttene, at noen er med på sangsamlinger på avdelingen og lignende. Jeg tenker at dette er viktig fordi det gir felles opplevelser og mulighet til å ha noe å snakke om. Det gir også elevene fra klassene mulighet til å bli kjent med elever med store og sammensatte vansker. Engh (2016) poengterer at når elever med utviklingshemming for det meste er utenfor klassefelleskapet er det større sjans for at medelever vil se på dem som en gruppe og ikke som unike individer (Engh, 2016). Når det legges til rette for at elevene i klassene blir kjent med den enkelte eleven med store og sammensatte vansker, vil de oppleve at til tross for omfattende vansker er de også unike individer med ulike interesser og behov. Jeg tenker med dette at det er viktig at elever utenfra blir kjent med elevene på avdelingen. Jeg mener at de også må bli kjent på andre arenaer enn i klasserommet. De må være med å se hva elevene med store og sammensatte funksjonsnedsettelse gjør når de ikke er i klasserommet, få være med på hans eller hennes aktiviteter, og dette er noen av mulighetene informantene legger til rette for når de tar i bruk omvendt inkludering.

Etter hvert som elevene på avdelingene blir eldre og de er mindre i klassefelleskapet, gjør informantene mer for at elevene skal ha et fellesskap seg imellom på avdelingen. De tenker langsiktig, at det å skape et fellesskap mellom elever som har utfordringer i ulik grad vil ha stor betydning også senere i livet. Wendelborg og Paulsen (2014) viser til at ungdom med funksjonshemninger i større grad deltar i aktiviteter sammen med andre ungdommer som også har funksjonshemninger (Wendelborg & Paulsen, 2014). Informantenes beskrivelser er i tråd med dette. De forteller om vennskap som oppstår mellom elevene på avdelingen. De forteller om elever som har gått de første årene på nærskolen sin og som etter hvert kommer til avdelingen fordi de trenger et annet tilbud, og om hvordan noen blomstrer opp når de kommer til avdelingen. De forteller om elever som endelig finner seg venner og får sosiale relasjoner med andre barn. Sigstad (2017) definerer vennskap som *en gjensidig kontakt mellom jevnbyrdige* (Sigstad, 2017, s. 199). Hun forklarer at for at et vennskap skal fungere godt, forutsettes det at partene i vennskapet opplever at de er på like fot, og at vennskap for utviklingshemmede ofte handler om det å ha vennskap med andre med utviklingshemming (Sigstad, 2017). Jeg anser dette som like betydningsfulle relasjoner som relasjoner de får

sammen med andre jevnaldrende uten særskilte behov. Det beste tenker jeg er om skolene klarer å ivareta både et fellesskap mellom elever med særskilte behov og mellom elever i ordinære klasser og de på avdelingen.

## 6 Konklusjon

Inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen. Det omfatter alle grupper av elever, og ønsket med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse kan få en inkluderende opplæring når opplæringstilbudet deres foregår i et segregert tilbud. For å finne svar på dette hadde jeg formulert to forskerspørsmål:

1. Hvilke utfordringer møter pedagogene når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever
2. Hvilke muligheter for inkludering finnes når opplæringen foregår i et segregert tilbud?

Jeg vil videre oppsummere mine hovedfunn i denne undersøkelsen.

Denne undersøkelsen viser at pedagogene møter mange utfordringer når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring for sine elever. De opplever at det er en avstand mellom intensjonen om inkludering og de muligheter som finnes for å realisere prinsippet. De opplever manglende føringer fra ledelsen for hvordan elever med store og sammensatte vansker skal inkluderes og de opplever at lite samarbeid mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen gjør at elevene i liten grad inkluderes i læringsfellesskapet. Pedagogene står alene om å jobbe for å inkludere sine elever, noe som strider imot inkluderingsprinsippet. Andre utfordringer de møter er mangel på ressurser. Her trekkes spesielt mangel på personal frem, og hvordan det fører til at elever med store og sammensatte vansker ikke får den hjelp og støtte de trenger for å være deltakere i fellesskapet. Pedagogene opplever også at negative holdninger blant andre lærere i stor grad påvirker hvordan elevene blir møtt i klassen. I tillegg kan individuelle behov hos den enkelte elev også utfordre inkluderingen. Blant annet har mange elever med store og sammensatte vansker også omfattende problemer med helse og mye av skoletiden går til å ivareta dette. Dermed blir det liten tid igjen til å delta i klassefellesskapet.

Innføringen av Kunnskapsløftet, med høyt fokus på faglige resultater kan være en driver for ekskludering av elever med særskilte behov fra læringsfellesskapet. Funntilstanden i studien viser at elevene er mer tilstede i klassefellesskapet de første årene på barneskolen, mens utover i skoleløpet blir dette mer utfordrende å få til. Pedagogene forklarer dette med at det er et høyt

læringstrykk i klassene og at deres elever ikke har et utbytte av å være med på aktivitetene som skjer i klasserommet. Med økt fokus på faglige resultater kan man stille spørsmål ved om skolene i Norge klarer å favne alle elever, og om inkluderingsbegrepet som et overordnet prinsipp er gjeldene for elevene som har de største vanskene. Et annet funn i studien viser at elever med store og sammensatte vansker får mye av opplæringen sin av ufaglærte. Selv om pedagogene har hovedansvar for opplæringen og veileder assistenter, kan det stilles spørsmål ved om tilbudet de får kan sies å være et likeverdig opplæringstilbud.

Slik det er nå ligger mange muligheter for inkludering ubenyttet. Et bedre samarbeid mellom lærere i den ordinære undervisningen og lærere som står for spesialundervisningen ville gitt elevene større utbytte av å være i fellesskapet, både faglig og sosialt. Det skal være et felles ansvar for hele skolen å sørge for at elever med store og sammensatte vansker er inkludert og deltakende i læringsfellesskapet. For å få dette til må det være en ledelse som tar ansvar, som gir tydelige føringer og som involverer hele personalet i arbeidet. Det må være et felles mål for hele skolen at de jobber mot en intensjon om å være en inkluderende skole. Det holder ikke at skolen har gode verdier i bunn dersom det ikke legges til rette for at verdiene kan settes ut i praksis. Inkludering er en stor og omfattende oppgave. Det innebærer at alle parter i skolen må bidra, og alle må dra i samme retning.

Å ha en forsterket enhet ved en ordinær barneskole vil i utgangspunktet gi gode muligheter at elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse kan lære og utvikle seg. De har tilgang på et læringsfellesskap i den ordinære skolen, samtidig som de kan trekke seg tilbake på avdelingen og få den individuelle opplæringen de trenger for å få et optimalt utbytte. De har også tilgang på god spesialpedagogisk kompetanse, noe som gjør muligheten for et godt utbytte av spesialundervisningen stor. Funnen i denne studien viser at det finnes store muligheter for å skape felles møtepunkter for elever med store og sammensatte vansker, spesielt dersom man tenker at fellesskapet kan skje på andre arenaer enn i klasserommet og også når man utnytter både felleskap med jevnaldrende og felleskap med andre elever med funksjonsnedsettelse. Det er av stor betydning for læring og utvikling at elever med store og sammensatte vansker har tilgang på jevnaldrende, noe de har når de hører til en forsterket avdeling ved en vanlig barneskole. Med dette kan jeg si at den samlede konklusjonen er at pedagogene møter mange utfordringer når de skal legge til rette for en inkluderende opplæring

for sine elever, men det finnes også mange muligheter i et segregert tilbud. Dersom rammefaktorene og organiseringen legger til rette for en likeverdig og inkluderende opplæring, vil elever med store og sammensatte vansker har gode muligheter for å oppleve en skolehverdag hvor de er fullverdige deltakere i felleskap med andre, og hvor de opplever å få en opplæring som sikrer dem et faglig og sosialt utbytte.

Hva så med veien videre? Dersom jeg skulle undersøkt mer rundt teamet inkluderende opplæring for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse, tenker jeg at det ville vært interessant og undersøkt nærmere den gode praksisen. Jeg ville tatt for meg skoler som er kjent for å jobbe etter inkluderende prinsipper. Årlig deles Dronning Sonjas skolepris ut til skoler som utmerker seg ved å praktisere likeverd og inkludering. Det kunne vært interessant å se nærmere på den inkluderende praksisen ved en skole som har mottatt en slik pris.

## Litteraturliste

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (B. nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming. Hentet fra <http://www.hivolda.no/neted/services/file/?hash=c5b183cc2c768eba8f9c9aa11f06f438>
- Barne- og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 19.08 2018, fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne - likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet 31.08 2018, fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? - Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet 31.08 2018, fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf)
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken : læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen : læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken* (4. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Buli-Holmberg, J. (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring : skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Det konglige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo.
- Egelund, N., & Tetler, S. (Red.). (2009). *Effekter af specialundervisningen : pædagogiske vilkår i kompliserte lærings-situationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforl.
- Engh, K. R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre*. Forskningsrådet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped\\_rapport\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf)
- Garrels, V. (2017). Barn med autismespekterforstyrrelse i barnehagen. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 220-240). Oslo: Universitetsforlaget



- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet : på barns vilkår*. Bergen: Fagbokforl.
- Gjermestad, A., Slåtta, K., & Horgen, T. (2010). *Multifunksjonshemming : livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. udg. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur, c2004.
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, 64-77. doi: 10.17585/ntpk.v2.273
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- Haug, P., Nordahl, T., & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket*: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*  
Hentet 20.11.2014, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9)
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Prinsipper for opplæringen*. fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meld. St. nr. 45 (2012-2013). (2013). *Frihet og likeverd – om mennesker med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/41a94b47679f477086d3f537d401d50a/no/pdfs/stm201220130045000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning : evidensbaserte undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning - i samspill mellom fellesskap og mangfold. I H. B. o. S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring - intensjoner og skoleutvikling* (s. 115-140). Oslo: Gyldendal akademisk, 2008.
- Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. B. o. R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*: Cappelen Damm.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold : sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning - regelverk og praksis. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner : artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*  
Cappelen Damm.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* Hentet 31.08 2018, fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn->

[unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/nou/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf)

- NOU 2016:17. (2016). *På lik linje - Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/nou/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>
- Næss, K.-A. B., & Karlsen, A. V. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforl.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (Red.). (2016). *Relasjoner i pedagogikken i lys av Baumans teorier*: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sande, A.-m. K. A. (2015). Lovverk og ASK. I K.-A. B. N. A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 47-72): Fagbokforlaget.
- Sigstad, H. M. H. (2017). Vennskal på like fot - inkludering av elever med utviklingshemming. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199-219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering og deltakelse for alle. I H. H. Lise Lundh, Signhild Skogdal (Red.), *Inkludernede praksis - Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. Bottegaard & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217-237). Bergen: Fagbokforlaget 2015.
- Skogen, K. (2015). Skolelederrollen og spesialundervisning *Kultur for tilpasset opplæring* (s. 44-55). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk, 2015.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - Innføring i forskningsarbeid i skolen*: Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as, Oslo 2002.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tøssebro, J. (Red.). (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Hentet 22.04 2018, fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 22.04 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldren[d]e : en studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, Trondheim.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017).  *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Hentet 31.08 2018, fra

<https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Rapport%20Rett%20til%20spesialundervisning%20eller%20rett%20til%20deltakelse%2019%20juni%20WEB.pdf>

Wendelborg, C., & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen - inkludering på fritida? I C. Wendelborg & J. Tøssebro (Red.), *Oppvekst med funksjonehemming - Familie, livsløp og overganger*: Gyldendal Norsk Forlag AS.

WHO. (2016). *ICD-10 Version:2016*. Hentet 17.04 2018, fra <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/F70-F79>

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*: Cappelen Damm AS.

Hei

Jeg er student ved høyskolen i Sørøst-Norge og skriver nå en masteroppgave i pedagogikk. Jeg ønsker å komme i kontakt med pedagoger som kan være med å belyse temaet **Inkluderende opplæring for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse**. Mitt mål med denne oppgaven er at lærere/pedagoger og andre i skoleverket skal få økt kunnskap om temaet, som kan bidra til at elever med disse vanskene får en bedre skolehverdag.

Jeg ønsker å foreta et fokusgruppeintervju, hvor jeg trenger tre til fire deltakere med pedagogutdannelse (lærer, barnehagelærer, vernepleier). Et slikt intervju tar ca. en time. I et fokusgruppeintervju vil jeg som intervjuer ha en rolle som moderator hvor jeg styrer samtale/diskusjon mellom deltakerne i gruppen. Det ikke er et mål med intervjuet at gruppen skal komme til enighet eller finne løsninger, men å få frem ulike tanker, erfaringer og opplevelser som pedagogene har om temaet. For å innhente informasjon om temaet kommer jeg til å ta lydopptak av intervjuet. Dette opptaket vil kun være tilgjengelig for meg og slettes når prosjektet er avsluttet (senest juni 2018). Alle innsamlede opplysninger vil også bli anonymisert. Informasjonen jeg får tilgang til vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å bli identifisert i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg når som helst i prosessen.

Det er ønskelig at intervjuet blir gjennomført i løpet av september/oktober. Ta gjerne kontakt dersom du ønsker mer info! Min mailadresse er [vanja.ness@gmail.com](mailto:vanja.ness@gmail.com) eller tlf.nr 91170235. Jeg håper på et fint og lærerikt samarbeid, som kan bidra til å belyse et viktig tema.

Mvh Vanja Næss

## INTERVJUGUIDE

- introduksjon av tema:
  - inkluderende opplæring for elever med store og sammensatte funksjonsnedsettelse, når opplæringstilbudet foregår i et segregert tilbud. Store vansker, utviklingshemmet, ofte dyp grad, hjelp i alle dagliglivsaktiviteter gjennom hele livet.
- Mål: få frem deres erfaringer når det gjelder inkludering av og for denne elevgruppen. Hvordan er hverdagen: hva får dere til, hva er bra og hva kunne vært bedre? Jeg håper at kompetansen dere har og de tanker og erfaringer dere deler i dag, kan hjelpe barn med store vansker slik at de får en bedre skolehverdag.
- Presentere hverandre:
  - Tegn bordkart
  - Hva de heter, utdanning, hvor lenge i jobben/type jobb, evt annet de ønsker å ta med

Legger frem ark, penn og papir

1. hva tenker dere at inkludering for denne elevgruppen er, altså hva handler det om?
2. hva tenker dere at må til for å lykkes med inkludering?
3. finnes det noen barrierer (noe som er vanskelig) du vil trekke frem?
4. Har du eksempler fra din praksis på god inkludering?
5. Hva tenker dere om intensjonen «rom for alle»? innebærer dette alle når det kommer til stykket, eller om det likevel er slik at noen faller utenfor fellesskapet fordi skolens intensjoner og praksis er slik at den ikke klarer å skape rom for dem
6. Forskning (2014) viser at 40% av elevene med utviklingshemming er utenfor vanlig klasse. Dette tallet øker til 60% i ungdomstrinnet og 85% i videregående skole. Hva tenker dere er forklaringen på dette?
7. Peder Haug snakker om fire utfordringer når det gjelder inkludering. Disse legger jeg foran dere her. 1. Sikre fellesskapet, 2. sikre deltakelse, 3. sikre medvirkning, 4. sikre utbyttet av opplæringen. Hvilke tanker gjør dere rundt disse utfordringene?

Til slutt:

Har dere noen spørsmål?

Takke for meg! 😊