



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Gunn Elisabeth Uthaug

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marit Åbotnes

Tittel på masteroppgaven: Inkludering og segregerte tilbud i den ordinære skolen

Engelsk tittel: Inclusion and segregated provisions in mainstream schools

Emneord:
Inkludering
Segregerte tilbud i skolen
Tilrettelagte / tilpassede avdelinger
Spesialundervisning

Sidetall: 96
+ vedlegg/annet: 8

Stavanger, 11.11.2011

Forord

En lang prosess er over. Jeg har tatt omveier, gått meg vill, og funnet veien.

Arbeidet med masteroppgaven har muliggjort en fordypelse i et tema jeg synes er svært spennende, inkludering, og ikke minst problemstillingen inkludering av alle elever i det ordinære klasserommet. Prosessen har utfordret meg på mange ulike måter. Jeg har vært nødt til å tenke, analysere, revurdere og til slutt stå uten konklusjoner på det meste. En tanke har jeg allikevel gjort meg rundt hvor elever med særskilte behov best får sin opplæring –

“Det beror på.”

(Gustavsson & Söders, 1990, referert i Tøssebro, 2003: 303).

Først av alt vil jeg takke informantene mine, som på tross av hektiske hverdager tok seg tid til å møte meg og samtale over det jeg synes er et viktig tema. Uten dere ville det ikke vært noen oppgave. Takk til familie og gode venner som har støttet, oppmuntret og gitt tid og rom til å skrive.

Sist, men ikke minst, takk til veileder Marit Åbotnes for å ha utvist stor tålmodighet og latt meg gå veien i eget tempo.

*Jeg vet at du antar at du forstår hva du tror at jeg sa,
men jeg er ikke sikker på at du oppfatter
at hva du hørte er ikke hva jeg mente.*

(Ukjent).

Stavanger, 11.11.2011,
Gunn Elisabeth Uthaug

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er inkludering og segregerte tilbud i den ordinære skolen. Det overordnede målet med oppgaven, og med det den utførte studien, er å få et dypere innsyn i hvordan inkluderingsbegrepet forstås av rektorer og avdelingsledere som arbeider på skoler med segregerte tilbud for elever med særskilte behov. I tillegg har den et mål om å belyse og problematisere argumenter for opprettholdelse av segregerte tilbud på norske skoler.

Ulike teoretiske forståelser av inkludering brukes som sentrale utgangspunkt. Her kan Ainscow & Miles (2008) fremhevelse av de fem ulike måtene å forstå inkludering på trekkes frem. I tillegg vil inkludering i et rettighetsperspektiv og i et deltaker- og tilhørighetsperspektiv fremheves. Motstridende oppfatninger av inkludering av alle elever vil også belyses. Grunnet studiens aktualitet i det norske opplæringssystemet vil Norges forhold til en inkluderende opplæring gjennomgås, samt også spesialundervisning som en egen undervisningsform.

Den utførte studien har en kvalitativ tilnærming med intervju som metodisk redskap for å innhente data. De fem informantene, tre rektorer og to avdelingsledere, er ansatt ved tre ulike skoler.

Resultatene fra intervjustudien indikerer at informantene forstår inkludering som deltakelse i et fellesskap og som en rettighet for elevene. I tillegg kan de se ut som om de anser inkludering i et lite miljø som å være like betydningsfull som i et stort. Forståelsen kan også ses på som praktisk rettet.

Med tanke på argumentene for opprettholdelse av de segregerte tilbudene kommer det frem at informantene mener at et segregert tilbud skaper fordelaktige opplæringsmuligheter. Et segregert tilbud skaper også i følge dem et spesialpedagogisk miljø. Til slutt blir det påpekt at dersom alle elever skulle blitt inkludert i en ordinær klasse ville det skapt negative konsekvenser. Ensomhet og isolasjon ble spesielt pekt ut som en negativ konsekvens, samt også et redusert læringsutbytte.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	7
1.1 Valg av tema.....	7
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning.....	8
1.4 Studiens aktualitet og målet med studien.....	8
1.5 Oppgavens oppbygning.....	9
2.0 Kontekst	10
2.1 Et historisk blikk på det (spesial)pedagogiske feltet	11
2.1.1 Grunnleggingsfasen (fram til 1950)	11
2.1.2 Bevisstgjøringsfasen (1950-årene) – segregeringsideologien dominerer	12
2.1.3 Utredningsfasen (1960-årene), integreringsideologien vokser frem.....	12
2.1.4 Lovgivningsfasen (1970-årene) – integreringsideologien befestes.....	13
2.1.5 Realiseringsfasen (1980-årene) – integreringsideologien praktiseres.....	14
2.1.6 Reformeringsfasen (1990-årene) – inkluderingsideologien vokser fram.....	15
2.1.7 Kvalitetsfasen (2000+) – individualiseringsideologien styrkes	15
2.2 En endring av begrepsbruk innenfor opplæringsfeltet: fra integrering til inkludering.....	16
3.0 Teori.....	18
3.1 Inkludering.....	19
3.1.1 Salamancaerklæringen	19
3.1.2 Posisjoner i inkluderingsdebatten.....	20
3.1.3 Fem ulike inkluderingsforståelser	21
3.1.3.1 Inkluderende utvikling av opplæring for alle.....	23
3.1.5 Inkludering i et rettighetsperspektiv.....	25
3.1.6 Inkludering i et deltaker- og tilhørighetsperspektiv	28
3.1.7 Motstridende oppfatninger av inkludering	30
3.1.7.1 Et hverdagslig eksempel.....	32
3.2 Norges forhold til en inkluderende utdanning for alle	33
3.3 Spesialundervisning	36
3.3.1 Spesialundervisningens omfang.....	36
3.3.2 Spesialundervisningens organisering	37

3.3.3	Innholdet i spesialundervisningen	38
3.3.4	Kompetanse i spesialundervisningen	39
4.0	Metode	40
4.1	Metode og kunnskap	40
4.2	Valg av forskningsstrategi og utarbeiding av forskningsdesign	41
4.2.1	Kvalitativt intervju	42
4.2.2	Vitenskapsteoretisk grunnlag	43
4.3	Godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).....	44
4.4	Utarbeidelse av intervjuguider og gjennomføring av prøveintervju.....	44
4.5	Valg av- og førstekontakt med informanter	45
4.5.1	Utvalgsriterier.....	45
4.5.2	Førstegangskontakt.....	45
4.6	Gjennomføring av intervjuene	46
4.7	Transkribering.....	48
4.8	Analyse	48
4.9	Forskningskvalitet	49
4.9.1	Validitet.....	49
4.9.2	Reliabilitet	51
4.6	Etikk	53
4.6.1	Informert samtykke	53
4.6.2	Krav på privatliv.....	53
4.6.3	Krav til å bli korrekt gjengitt.....	54
5.0	Funn.....	55
5.1	Bakgrunnsinformasjon	56
5.1.1	Skolene	56
5.1.2	Informantene	56
5.1.3	Elevene	56
5.2	Rektorenes og avdelingsledernes forståelse av inkluderingsbegrepet.....	56
5.2.1	“... du kan i alle fall ikke bli inkludert hvis du ikke blir integrert”	56
5.2.2	“... har et større fellesskap med sin seksjon for å si det sånn, enn det de har med sin klasse, det er det ingen tvil om”	57
5.2.3	“... skal du bruke den rettigheten da hvis det ikke er hensiktsmessig?”	58

5.2.4	<i>“Jeg tror det er viktig det her med at de får delta i noe der det unormale er normalt, sant, at her kan en på en måte være på samme bølgelengde ...”</i>	59
5.2.5	<i>“Integrering som sådan det er et begrep som hører fortiden til”</i>	60
5.2.6	<i>“... noen ser nok på det som en, som et heft ...”</i>	61
5.3	Argumenter for opprettholdelse av det segregerte tilbudet	62
5.3.1	<i>“For de har i ingen grad utbytte av å høre til på den store skolen, en normalskole”</i>	62
5.3.2	<i>“... det å sitte og få sin undervisning i klassen er ikke for alle”</i>	64
5.3.3	<i>“... for det å ha et godt liv, det er ikke det samme som skal ligge til grunn”</i>	65
5.3.4	<i>“... de største veggene er jo inne i hodene på folk tenker jeg”</i>	67
5.3.5	<i>“... selv om de har et tilpasset tilbud og er alene så er de ikke alene”</i>	67
5.3.6	<i>“... av og til spør vi oss selv, er det vi voksne som trenger skjermingen mer enn barna”</i>	68
6.0	Drøfting	70
6.1	Rektorenes og avdelingsledernes forståelse av inkluderingsbegrepet	70
6.1.1	Inkludering som deltakelse i et fellesskap	70
6.1.2	Inkludering som en rettighet	73
6.1.3	Inkludering i et lite miljø like betydningsfullt som inkludering i et stort	74
6.1.4	Overordnede tanker om informantenes inkluderingsforståelse	77
6.2	Argumenter for opprettholdelse av det segregerte tilbudet	78
6.2.1	Et segregert tilbud skaper fordelaktige opplæringsmuligheter	79
6.2.1.1	Mulighetene for å gi opplæring i grunnleggende ferdigheter	79
6.2.2	Et segregert tilbud skaper et spesialpedagogisk miljø	81
6.2.3	Inkludering av alle i ordinært klasserom skaper negative konsekvenser	83
6.2.3.1	Ensomhet og isolasjon	83
6.2.4	Enighet om opprettholdelse av segregerte tilbud	86
6.3	Oppsummerende betraktninger	87
6.4	Veien videre	88
7.0	Referanseliste	89
	Oversikt over vedlegg	96

1.0 Introduksjon

1.1 Valg av tema

Å inkludere alle elever i det ordinære klasserommet er et overordnet mål for den norske skolen. Dette er et godt og ikke minst viktig mål, men det faktum at det allikevel finnes elever der dette vanskelig kan gjennomføres må ikke skyves under teppet. Målet kan heller ikke søkes oppnådd uten tanke for konsekvensene. Denne oppgaven handler om forståelse av inkluderingsbegrepet og argumenter for å opprettholde de segregerte tilbudene på skoler.

Grunnlaget for prosjektets vinkling ligger i et ønske om å få en dypere innsikt i hvordan rektorer og avdelingsledere som er ansatt på skoler med segregerte tilbud forstår inkluderingsbegrepet. Denne forståelsen vil kanskje være preget av deres arbeidssted, og den kan også være medbestemmende på skolens praksis på området. I tillegg har jeg et ønske om å belyse argumenter for opprettholdelse av de segregerte tilbudene. Bak oppgavens fokus ligger det en tanke om at elever med særskilte behovs opplæringstilbud bør undersøkes nærmere. I tillegg får de segregerte tilbudene lite oppmerksomhet innenfor utdanningsteori, og det oppleves at det er en uuttalt holdning om at “snakker vi ikke om dem, finnes de ikke”. I nåværende litteratur er det også lite diskusjon rundt tilbudenes praksis, dette tydeliggjør behovet for en drøfting over emnet.

Det er valgt å hente empiri fra rektorer og avdelingsledere ansatt på skoler med et segregert tilbud til elever med særskilte behov. Disse rektorene og avdelingslederne kan sies å ha et godt utgangspunkt for å uttale seg om hvorfor de segregerte tilbudene kan gi et best mulig opplæringstilbud til elevene med særskilte behov. I tillegg forholder de seg daglig til inkluderingstankegangen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i de innledende refleksjonene, er den overordnede problemstillingen for oppgaven:

Hvordan forstås inkluderingsbegrepet av rektorer og avdelingsledere på skoler med segregerte tilbud for elever med særskilte behov, og hvilke argumenter gis for opprettholdelse av tilbudene?

Problemstillingen omfatter to spesifikke forskningsspørsmål som ønskes besvart:

- 1) Hvordan forstås inkluderingsbegrepet av rektorer og avdelingsledere på skoler med segregerte tilbud?
- 2) Hvilke argumenter for opprettholdelse av de segregerte tilbudene gis av rektorer og avdelingsledere på skolene?

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Elever med særskilte behov er i denne oppgaven begrenset til elever som omfattes av Opplæringslovas (1998) § 5-1: “Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. Gradene av særskilte behov tatt i betraktning, i min undersøkelse er det elever som har et så omfattende hjelpebehov (psykisk utviklingshemmede) at foreldrene har bestemt at et segregert tilbud vil gi dem det beste opplæringstilbudet.

Segregerte tilbud blir brukt om det tilbudet elever med særskilte behov får på skoler som tilbyr et differensiert tilbud for disse elevene. Elevene er da samlet i egne klasser/avdelinger utenfor det ordinære opplæringstilbudet. Disse tilbudene er ofte, men trenger ikke nødvendigvis være, segregert fysisk fra selve skolebygningen. Begrepet segregert tilbud vil i hovedsak brukes, men termen tilpasset avdeling vil også forekomme, da det er det informantene kaller sitt tilbud til elever med særskilte behov.

1.4 Studiens aktualitet og målet med studien

Et overordnet mål for den norske skolen er at alle elever skal føle seg som en del av et fellesskap, at de er inkluderte. Slik sett ses inkludering i sterk tilknytning til den norske fellesskolen, enhetsskolen eller skolen for alle. Inkluderingsprinsippet er tydeliggjort i Opplæringslovas (1998) § 1-1 og 8-1. Kunnskapsløftet, som er den norske skolens læreplan, fremmer også tanken om tilpasset og inkluderende opplæring. I tillegg har vi styringsdokumenter som NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009), St. meld. nr. 23 (1997-98 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1998)) og St. meld. nr. 39 (2001-2002 (Barne- og familiedepartementet, 2002)). De to sistnevnte har et uttalt ønske om at segregerte tiltak reduseres (Strømstad, Nes & Skogen, 2004: 91).

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (UNESCO, 1994 (heretter Salamancaerklæringen)), har det samme ønsket som stortingsmeldingene vist til ovenfor og ønsker en inkluderende skole for alle elever. Erklæringen er signert av Norge. Det sies her at det fundamentale prinsippet til inkluderende skoler er at alle barn bør lære sammen, uavhengig av vansker eller ulikheter de måtte ha (ibid.: 11).

På tross av både lov, læreplan, styringsdokumenter og erklæring er det fremdeles mange elever som er atskilt fra et større klassemiljø. Disse elevene deltar i stor grad i et segregert tilbud ved en såkalt forsterket skole.

Studien, med tittelen “Inkludering og segregerte tilbud i den ordinære skolen”, har som formål å belyse argumenter for at noen elever, på tross av de overnevnte dokumentene, ikke er inkludert i et ordinært klassefelleskap. I tillegg vil jeg, som forskningsspørsmålene antyder, se på rektorenes og avdelingsledernes forståelse av inkluderingsbegrepet, da dette antas å ha betydning for praksis på skolene.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er, foruten introduksjonskapitlet, bygget opp ved hjelp av fem kapitler. Kapittel 2 er et innledende kontekstkapittel. Kapitlet vil ta for seg spesialundervisningens historiske røtter i Norge, samt også et raskt blick på overgangen mellom begrepene integrering og inkludering. Bruk av kontekstkapittel er begrunnet i oppfatningen om at historien til opplæringssystemet i Norge er særdeles viktig for å forstå både begrepet inkludering og hva som ligger til grunn for dets fremvekst. Kapittel 3 er teorikapitlet og vil i første del ta for seg inkluderingsbegrepet. Grunnet de mange forståelsene og vinklingene av inkluderende opplæring, vil også kapitlet bære preg av et slikt mangfold. Kapitlet vil i tillegg til å se på ulike forståelser se på motstanden som finnes innenfor opplæringsfeltet. Det vil så bevege seg videre til å se på Norges forhold til en inkluderende opplæring og spesialundervisning som en egen type undervisning.

Kapittel 4 om metode følger teoridelen, her vil jeg beskrive og vurdere innhenting og håndtering av det empiriske materialet. Kapittel 5 er en beskrivende presentasjon av funn fra intervjumaterialet, mens kapittel 5 tar for seg en drøfting av funnene i lys av teori og forskning. I dette kapitlet drøftes også kort tema for videre forskning.

2.0 Kontekst

Inkluderende opplæring har fått økt oppmerksomhet og betydning på nasjonalt og internasjonalt nivå de siste årene. Dette er et resultat av blant annet internasjonale konferanser med fokus på en skole tilgjengelig for alle og endringer i lov og læreplaner i retning av at opplæringen skal skje innenfor en inkluderende ramme. I feltet er det bred enighet om at begrepet for alvor kom på dagsordenen etter verdenskonferansen i Salamanca i 1994, og at inkluderende utdanning dermed ble et globalt anliggende (Strømstad, et al., 2004: 2). Norge signerte erklæringen som konferansen resulterte i, og begrepet kom inn i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L-97 (Strømstad, et al., 2004: 1; Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter & Nordahl., 2007: 18). I dag finner vi begrepet igjen i Opplæringslova, Læreplanverket for Kunnskapsløftet og flere offentlige utredninger og Stortingsmeldinger.

For å forstå hvor vi er i dag i forhold til ønsket om *en inkluderende opplæring i en skole for alle* er det imidlertid nødvendig å kjenne til forholdene som har ført oss hit. Dette vektlegger også Vislie (2003: 4) når hun sier at perspektivskifter – som det skiftet vi har sett i forhold til en inkluderende opplæring – bare kan forstås historisk. Askildt & Johnsen (2008: 74) fremhever det samme. De sier at for å forstå det som skjer i dag, fra debatter til lovarbeider og forholdet mellom hva det offentlige vil og de faktiske forholdene ute i feltet, må en kjenne til historien. Av denne grunn vil dette kapitlet presentere en historisk gjennomgang av spesialundervisningens utvikling i Norge. Helt konkret vil det si at jeg gir et opplæringspolitisk bakteppe med hovedvekt på det tilbudet elever med særskilte behov har fått i skolen. Det er imidlertid vanskelig å gjøre dette uten og samtidig berøre den generelle utdanningspolitikken, da hendelser innenfor ulike opplæringsområder ikke har skjedd uavhengig av hverandre. Jeg vil også fremheve at jeg vil ha et spesielt fokus på integrering under gjennomgangen, da dette begrepet ligger nært til inkluderingsbegrepet og slik sett har en fremtredende rolle. Den historiske gjennomgangen følges av et kort blikk på integreringsbegrepet og hvorfor det av flere ble ansett som nødvendig å endre terminologi i feltet.

Mine ambisjoner med det innledende kontekstkapitlet er å sette undersøkelsen min av forståelser av inkluderingsbegrepet og argumenter for opprettholdelse av segregerte tilbud inn i en opplæringspolitisk sammenheng, og slik sett sette leseren inn i en kontekst både historisk og samfunnsmessig. I tillegg vil kapitlet ramme inn undersøkelsen min.

2.1 Et historisk blikk på det (spesial)pedagogiske feltet

Spesialpedagogikkens og spesialundervisningens historie kan i følge Dalen (2006: 36) beskrives i syv ulike hovedfaser. Jeg bruker denne inndelingen i det videre for på den måten gi en oversiktlig og klar historisk fremstilling. Det påpekes at denne gjennomgangen kun er ment som en oversikt, sammendragene er overhodet ikke uttømmende.

2.1.1 Grunnleggingsfasen (fram til 1950)

Grunnskolen i Norge har i følge Askildt & Johnsen (2008: 74) en lang historie sett i europeisk sammenheng. Den ble grunnlagt av kong Kristian 6 i ”Forordningen av 1739”, og fra da har Norge hatt en forestilling om at skolen skal være et fellesskap for alle barn, en skole for ”alle og enhver” (ibid.: 75). Praksis gjenspeilte allikevel ikke dette. I 1825 ble den første norske spesialskolen opprettet i Trondheim (ibid.: 81). I løpet av de femti årene som fulgte kom institusjoner for barn med atferdsvansker, for blinde barn og for psykisk utviklingshemmede (Gjessing, 1972: 3). Av disse markerte Blindeskolen i 1861 og ettermiddagsskolen for ”aandelige anborme Børn” i 1874 starten på spesialskoletilbudet for barn med utviklingshemning (Askildt & Johnsen, 2008: 81).

I Lov om Almueskolevæsenet paa landet av 1860 kom enda en innskrenkning fra ideen om en skole for alle, da enkelte barns skolegang kunne innskrenkes under særegne omstendigheter (ibid.: 76). Denne loven var den første som direkte omhandlet spesialundervisning, og begrepet ”særegen undervisning” ble her brukt (Gjessing, 1972: 3). Flere lover som omhandlet tiltak utenfor den ordinære skolen kom til utover 1800-tallet. Forberedelsene til Folkeskoleloven, som ble vedtatt i 1889, viste i følge Vislie (2004: 21) at det var nødvendig “å etablere grenser for hvem som skulle inngå i *alle-begrepet* ...” (ibid.). Dette skjedde gjennom lovreguleringer med eksklusjonsparagrafer mot blinde, døve, evneretarderte og forsømte barn (ibid.). Nå dreide deg seg ikke lenger om en skole for alle, folkeskolen skulle være for dem som kunne følge med i den ordinære undervisningen (Askildt & Johnsen, 2008: 77). I følge Markussen et al. (2007: 12) hadde etableringen av det segregerte skolesystemet to begrunnelser: “... å befri skolen for barn som ved sin tilstedeværelse kunne true utviklingen mot en enhetsskole og å gi et bedre pedagogisk tilbud til de samme barna” (ibid.). Dette åpnet for en ny profesjon: den spesialpedagogiske.

Bygningen av skoler for utviklingshemmede foregikk med raske skritt utover 1950-årene, og antall skoler vokste fra åtte i 1945 til 54 i 1975 (Tøssebro, 2003: 293).

2.1.2 Bevisstgjøringsfasen (1950-årene) – segregeringsideologien dominerer

I 1951 kom Lov om spesialskoler (Gjessing, 1972: 3). Loven ga rett til spesialundervisning for nye grupper av elever: tunghørte, svaksynte, evneveike og elever med tale-, lese- og skrivevansker. Videre kom det endringer i folkeskoleloven av 1955, og disse betegnes av både Askildt & Johnsen (2001: 78), Dalen (2006: 39) og Gjessing (1972: 4), som spesielt viktige. Kommunene ble nå pliktet til å danne hjelpeundervisning for de elevene som ikke kunne følge den ordinære undervisningen. I tillegg skjedde det en desentralisering av spesialundervisningen, barna kunne nå få tilbud ved nærskolen (Dalen, 2006: 38). Dette betød likevel ikke at segregerende prosesser var fraværende, spesialundervisningen ble gitt i hjelpeklasser, atskilt fra den ordinære klassen (ibid.: 39). Antall elever som fikk spesialundervisning økte fra ca. 4000 på begynnelsen av 1950-tallet til 19000-20000 ved overgangen til 1960-årene (Gjessing, 1972: 4).

2.1.3 Utredningsfasen (1960-årene), integreringsideologien vokser frem

Statens spesiallærerskole ble opprettet i 1961 (ibid.: 5). Nå fikk Norge også den første dagskolen innenfor spesialskolesektoren, og denne typen skole ble den dominerende typen spesialskole gjennom 1960-årene (ibid.).

Dalen (2006: 40) viser til at det i 1960-årene foregikk en debatt i presse og i Storting som dreide seg om hvem som skulle ha omsorgen for de funksjonshemmede. Den ordinære skolen hadde da ikke opplæringsansvar for de som var hardest rammet, og staten klarte heller ikke å utføre sine oppgaver (ibid.). Resultatet var reaksjoner fra flere hold. Her til lands ble kritikken mot institusjoner i stor grad frontet av Arne Skouen med “Aksjon rettferd for de handicappede” (Askildt & Johnsen, 2008: 85; Markussen et al., 2007: 13). Kritikken mot spesialskoler og institusjoner var tosidig. På den ene siden ble det argumentert for at de segregerte tilbudene var til barnas beste. På den andre siden ble det hevdet at segregeringen hadde en annen agenda – å skape en elevgruppe som lettere kunne håndteres (Markussen et al., 2007: 12-13). I tillegg ble det hevdet at fellesskapet skolen er i besittelse av skal være for alle, og at segregering slik blir et feilgrep. En mente at tiden nå var moden for å avvikle spesialskoleloven og lage et lovverk som omhandlet alle barn (Gjessing, 1972: 7).

Begrepet integrering kom inn i norsk politikk med St.meld. nr. 88 (1966-67 (Markussen et al., 2007: 15)). Meldingen fokuserte på at integrering og normalisering skulle være grunnleggende når det kom til omsorgen for barn med særskilte behov (ibid.).

I 1969 kom den nye grunnskoleloven. Spesialskeleloven ble nå opphevet, og bestemmelser om spesialundervisning kom inn under Grunnskoleloven og Lov om videregående opplæring (ibid.). Nå skulle ikke lengre spesialundervisning gis fordi elevene ikke var i stand til å følge med, men fordi de trengte særlig hjelp (Gjessing, 1972: 5). Med den nårlige grunnskolen ble ”enhetsskolen” i følge Figenbaum & Skeie (2011: 82) et faktum, og den skulle “... ikke bare fjerne sosiale og økonomiske skillelinjer og samordne grunnskole og videregående skole, men også integrere grupper av elever som trengte ekstra ressurser og som tidligere var blitt samlet i egne skoler” (ibid.).

2.1.4 Lovgivningsfasen (1970-årene) – integreringsideologien befestes

I 1970 la Blomutvalget, som i 1969 ble oppnevnt av regjeringen for å videreføre oppgaven med å samordne grunnskolen og spesialskolens lovverk, frem sin innstilling (Gjessing, 1972: 7). Innstillingen kan anses som å være viktig for integreringstankgangen i Norge, og følgene av den gjennomgås derfor noe grundigere.

Integrering ble i Blomkomiteens innstilling definert som ”Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for fellesskap og forpliktelser” (KUF, 1971: 38, referert i Markussen et al., 2007: 15). Drøfting over begrepet integrering i innstillingen hadde mange sider, og Haug (1999, referert i Markussen et al., 2007:15) mener at den var preget av det de kalte en splittende diskurs om integrering. Her vektlegges vanskene og de spesielle behovene. Denne forståelsen av integrering kom til å fargelegge bestrebelsene med å innføre en reell integrering i Norge. En konsekvens av dette var at integreringen slik den fremsto etter innstillingen i stor grad var ensbetydende med tilbakeføringer til nærskolene, men uten at disse hadde forandret seg (ibid.). Segregeringen fortsatte med andre ord, men nå innenfor grunnskolen rammer (Markussen et al., 2007: 15-16). Gjennom uttalelsen til komitémedlem Holst så en tydelig at Blomkomiteen ikke så det slik at all spesialundervisning skulle legges til den ordinære skolen: ”Jeg tror ikke det noen gang vil bli mulig å integrere alle barn i en skole eller normalklasse. For mange elever som trenger spesiell hjelp vil ofte den største feilen ligge i systemet de er inne i” (Borgen, 1971: 1319, referert i Markussen et al., 2007: 15).

I tiden etter Blomkomiteen ble integreringstanken diskutert videre. De fleste sa seg enige i de konklusjonene som var trukket i innstillingen. Markussen et al. (2007: 16) viser blant annet til Norsk lærerlag som viste sin støtte, samtidig som de var realistiske i forhold til at det ikke

ville være gjennomførbart med en vidtgående integrering av alle funksjonshemmede i ordinære klasser. Også andre uttalelser viste det samme: ja til integrering, men problemene som gjennomføringen førte med seg kunne være uoverstigelige (ibid.). I 1984 kom motsvaret til dette. St. meld. nr. 61 (1984-85) sa at funksjonshemmedes plass er i det vanlige miljøet og at det er stor enighet om det. Det uttales: ”Debatten om integrering av funksjonshemma i skole og samfunn er i dag som regel ikkje ein prinsipiell diskusjon for og imot integrering generelt, men om korleis og i kva grad integrering er mogeleg og ønskjeleg i kvart tilfelle” (KUD, 1984-85: 16, referert i Markussen et al., 2007: 16).

Det har i følge Askildt & Johnsen (2008: 86) vært vanlig å peke på flere betydningsfulle konsekvenser av Blomkomiteens innstilling. En av dem var at prinsippet om elevtilpasset opplæring ble stadfestet og at fokus ble flyttet fra årsak til behov. En annen at spesialskoleloven ble integrert i den nye grunnskoleloven av 1969 (Askildt, 1996; Johnsen, 2000, referert i Askildt & Johnsen, 2008: 86).

I 1975 vedtok Stortinget en ny revidert 9-årig grunnskolelov. Formålet med loven var å føre utviklingen dit at ”alle funksjonshemmede elever blir sikret rett til opplæring som er likeverdig med den som alle andre barn og unge får” (Vislie, 2004: 29). Dalen (2006: 45) sier at intensjonene i grunnskoleloven gikk klart i integreringsretning. Det sentrale i den var at en skulle sørge for at de funksjonshemmede fikk en undervisning som var likeverdig med den undervisningen andre barn fikk (ibid.: 44). I endringene ble også tilpasset opplæring introdusert, og i årene etter ble forholdet mellom dette begrepet og begrepet spesialundervisning forsøkt avklart, blant annet gjennom St.meld. nr. 61 (1984-85 (ibid.: 21-22)).

2.1.5 Realiseringsfasen (1980-årene) – integreringsideologien praktiseres

Med Prosjekt S og St. meld. nr. 54 (1989-90) ble de statlige spesialskolene enten lagt ned eller gjort om til kompetansesentra (Markussen et al., 2007: 16). Dette førte likevel ikke til at de segregerende praksisene forsvant helt, løsninger ble valgt lokalt, og disse var ofte slik at de segregerende praksisene ble videre ført i en ”integrert” sammenheng (Barton, 1998, referert i Markussen et al., 2007: 16). Elevene var til stede på skolen, men ikke en del av det store fellesskapet. Som Tøssebro (2006, referert i Markussen et al., 2007: 16-17) uttalte, det å være en integrert elev ble ofte en merkelapp på å ikke høre til.

I 1987 ble mønsterplanen revidert, og likeverdig og tilpasset opplæring ble et gjennomgående prinsipp for all opplæring (Dalen, 2006: 22). Spesialundervisning poengteres her å være en naturlig del av skolens arbeid med å gjennomføre tilpasset opplæring. Skillet mellom undervisning og spesialundervisning ble dermed dempet med revideringen (ibid.).

2.1.6 Reformeringsfasen (1990-årene) – inkluderingsideologien vokser fram

Internasjonalt kom det første varsel om at verdens ledere ville ta tak i problemet med at elever ble ekskludert fra utdanning gjennom UNESCO i 1990 (Vislie, 2003: 6). Dette kom i tilknytning til Verdenskonferansen om *Education for all: Meeting Basic Learning Needs*. Her ble det vedtatt et mål om utdanning for alle innen år 2000 (ibid.). I Norge fikk vi St. meld. nr. 54 (1989-90) som omhandlet opplæring av barn, unge og voksne med særlige behov (Dalen, 2006: 50). Det ble til slutt vedtatt at det skulle opprettes tretten landsdekkende kompetansesentre og syv regionale sentre for barn med sammensatte lærevansker (ibid.). Statlige spesialskoler ble lagt ned i 1992 (Askildt & Johnsen, 2008: 86).

I 1997 kom den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring, L97. Her ble begrepene spesialundervisning og integrering knapt nevnt (Dalen, 2006: 51), og funksjonshemmedes opplæringsbehov er heller ikke eksplisitt omtalt (ibid.: 23). Begrepet inkludering kom derimot for alvor inn (Strømstad et al., 2004: 1). Ett år senere kom en ny lov om grunnskolen og videregående opplæring, Opplæringslova (1998). I denne lovens formålsparagraf ble prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever nedfelt (§ 1-2), og retten til spesialundervisning ble opprettholdt (§ 5). Noenlunde på den samme tiden kommer St. meld. nr. 23 (1997-98) der det konkluderes med at en ønsket å styrke pedagogisk-psykologisk tjeneste og samtidig bygge ned de spesialpedagogiske kompetansesentrene (Dalen, 2006: 52).

2.1.7 Kvalitetsfasen (2000+) – individualiseringsideologien styrkes

Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen, også kalt Kvalitetsutvalget og Søggen-utvalget, ble nedsatt i 2001 og skulle vurdere kvaliteten i norsk skole (Dalen, 2006: 53). I tillegg skulle de starte på arbeidet til en reform i den 13-årige grunnopplæringen i Norge (Markussen et al., 2007: 5). Utvalget leverte en delinnstilling i 2002 (NOU 2002: 10) og så sin endelige innstilling i 2003 (NOU 2003: 16). Komiteen forholdt seg til begrepene integrering og inkludering i NOU 2003: 16, og satte dem også inn i en norsk sammenheng ved å koble dem til begrepet tilpasset opplæring for alle (Vislie, 2004: 35). Det ble signalisert at tilpasset opplæring for alle skulle brukes i stedet for de tidligere begrepene *tilpasset opplæring* og

spesialundervisning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, referert i Dalen, 2006: 53). I tillegg til at Søggen-utvalget ville styrke den tilpassede opplæringen fremmet de også et forslag om å fjerne retten til spesialundervisning etter enkeltvedtak fra Opplæringslova med disse ordene: ”Utvalget foreslår: – Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1-2), og nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003: 19).

Begrunnelsen for tilrådingene var at en vanskelig kunne dokumentere effekten av den spesialundervisningen en hadde per dags dato og at denne undervisningen i tillegg var ekskluderende og ressurskrevende (Dalen, 2006: 53). Debattene raste etter innstillingen og reaksjonene var noe forskjellige (Vislie, 2004: 37). Departementet la frem sin vurdering av det hele i St. meld. nr. 30 (2003-2004) og motstanden ble tatt hensyn til. Prinsippet med tilpasset opplæring skulle videreføres og en foreslo her ikke å ta bort retten til spesialundervisning (Dalen, 2006: 54). Det ble allikevel påpekt at det var et mål å redusere behovet for den typen undervisning, samtidig som kvaliteten på den må bedres.

NOU 2003: 16 lå til grunn for St. meld. nr. 30 (2003-2004) som foreslo reformen som ble til Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I august 2006 startet iverksettingen. Et sentralt element i den var den sterke satsingen på tilpasset opplæring (Markussen et al., 2007: 5). NOU 2009: 18 kom i 2009 og fremhevet likeverdig, tilpasset og inkluderende opplæring. I denne utredningen var det også et skarpt skille mellom integrering og inkludering (ibid.).

Gjennom denne historiske gjennomgangen har en fulgt den ideologiske utviklingen til utdanningssystemet i Norge fra villet og planlagt segregering og ekskludering, mot integrering og inkludering, slik også Markussen et al. (2007: 9) beskriver den. Tanken om den inkluderende skolen ble som en så lansert gjennom L97 som påpekte at ”elevar med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte” (KUF, 1996, referert i Markussen et al., 2007: 9). Videre har vi fått Kunnskapsløftet som fremholder et inkluderende og sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres (Markussen et al., 2007: 9).

2.2 En endring av begrepsbruk innenfor opplæringsfeltet: fra integrering til inkludering

Selve ordet integrering kommer fra det latinske ordet *integer* som i følge Oniens (1966, referert i Ytterhus & Tøssebro, 2005: 2) betyr “(...) helhet, å føre noe sammen til et hele,

gjøre det intakt”. Ytterhus & Tøssebro (2005: 2) sier at i Skandinavia, og også i England, defineres integrering som ett felles opplæringsystem som har et tilbud til alle elever, men at det har vist seg å være store variasjoner mellom ulike lands praksis på området. Som en så i gjennomgangen av historiske hendelser så er dette tilfellet også innenfor landegrensene, integreringspraksisen har endret seg i takt med tiden.

I følge Markussen et al. (2007: 18) kan en også si at integrering i skolesammenheng har blitt fortolket på flere ulike måter og det har resultert i at praksis har blitt ulik. Den forståelsen av at integrering handler om å plassere elevene med særskilte behov inn i den vanlige skolen uten å endre selve skolens og dens system ser ut til å være herskende. Slik sett ser man at betydningen av begrepet er blitt påvirket av den praksisen det førte til (ibid.). Nettopp på grunn av dette, og fordi det er vanskelig å endre innhold i begreper, mener Markussen et al. (2007: 18) at det kanskje var rett å bestemme seg for en ny betegnelse – inkludering.

Også Ytterhus & Tøssebro (2005: 3) går inn på behovet for å endre begrep. De sier at når begreper tillegges følelser og praktiske anvendelser som ligger på siden av begrepets opprinnelige betydning – og med det kan overskygge den opprinnelige betydningen – representeres begrepet. Dersom begrepsinnholdet representeres på en måte som ikke er ønsket kan det da være nyttig å endre begrepet. Dette skjedde i følge dem med integreringsbegrepet. Kritikerne av integrering ønsket at en nå skulle fokusere mer på skolen som organisasjon, og det ble stilt krav om at skolene ble utformet slik at alle kunne inkluderes både fysisk, pedagogisk og sosialt (Dalen, 2006: 68). Jeg går med dette over på teorikapitlet der inkludering som et eget begrep vil bli behandlet.

3.0 Teori

Inkluderende opplæring er et begrep som i følge Black-Hawkins, Florian & Rouse (2007: 16) både er vanskelig å definere og åpent for mange forståelser. I litteratur og i praksis beskrives det på mange ulike måter. Følgene av dette er at litteraturen på området er stor, sprikende og vanskelig å få fatt på. Jeg vil i første del av dette kapitlet forsøke å sammenfatte deler av den, men også prøve å beskrive de ulike retningene inkluderingstankegangen går i. Resultatet er allikevel preget av en stor grad av utvelgelse, og noen forståelser vil dermed være utelatt.

Opgavens behandling av inkluderingsbegrepet starter med dokumentet som for alvor satte inkluderende opplæring på kartet, Salamancaerklæringen. For å tydeliggjøre både kompleksiteten og bredden i forståelsene av inkluderingsbegrepet velger jeg i det videre og se på de ulike posisjonene som kan sies å være innenfor inkluderingsdebatten. Begrepet inkludering vil deretter belyses gjennom Ainscow og Miles' (2008) fem ulike forståelsesmåter og som ender opp i deres tilslutning til *inclusive development of education for all*. To ulike innfallsvinkler til inkludering følger, inkludering i et rettighetsperspektiv og inkludering i et deltaker- og tilhørighetsperspektiv. Blikket blir så rettet mot motstridende oppfatninger av inkludering. Det blir til slutt gitt et hverdagslig eksempel på motstanden.

Veien videre går inn på Norges forhold til en inkluderende utdanning for alle ved å se på blant annet lovene og styringsdokumentene som Norge forholder seg til på området. Dette skaper en nyttig bakgrunn for å se på de segregerte tilbudenes legitimeringsgrunnlag når jeg skal inn og drøfte argumenter for å opprettholde dem. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg ha en gjennomgang av begrepet spesialundervisning. Begrepet er valgt ut på bakgrunn av at dette er den type undervisning elevene som deltar på de segregerte tilbudene i min undersøkelse får. Det er essensielt å ha en forståelse av denne type undervisning for å kunne drøfte argumenter for å opprettholde deres opplæringstilbud. I tillegg til å se på selve begrepet, ser jeg også på omfanget og organiseringen av, innholdet i, og kompetansenivået i, spesialundervisningen i Norge.

Teorigrunnlaget i oppgaven tar således utgangspunkt i perspektiver som kan danne grunnlaget for drøftingen av funnene, og med det svare på forskningsspørsmålene.

3.1 Inkludering

Inkluderende opplæring har flere sider ved seg. Det går fra det svært spesifikke – å inkludere elever med funksjonshemninger inn i den ordinære skolen og klasserommet, til en svært omfangsrik forståelse – sosial inkludering som en måte å respondere på mangfoldet blant elever på (Ainscow & Miles, 2008: 16). Jeg vil i det følgende først se på Salamancaerklæringen og så på de ulike posisjonene som kan sies å være i feltet i dag.

3.1.1 Salamancaerklæringen

I 1994 ble det avholdt en verdenskonferanse i Salamanca, Spania, og den tidligere nevnte Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) var resultatet. Erklæringen handler om prinsipper, politikk og praksis i spesialundervisning, og er basert på en internasjonal enighet om at alle barn har rett på en kvalitativ god opplæring i sitt lokalmiljø (Vislie 2003: 6). Med erklæringen kom begrepet inkludering for alvor på dagsordenen, og inkluderende utdanning ble et globalt anliggende (Strømstad et al., 2004: 2).

Salamancaerklæringen skisserer i følge Ytterhus & Tøssebro (2005: 4) en todelt hensikt med å innføre begrepet inkludering i opplæringssammenheng: “(i) For det første å sikre et felles internasjonalt begrepsbruk og innhold. (ii) For det andre å skifte fokus fra spesialundervisning til å respondere på mangfold innenfor en felles gitt kontekst. Skolen er en slik kontekst”. Det er i følge Strømstad et al. (2004: 2) naturlig å gå til dette dokumentet når skal finne ut hva inkludering i utgangspunktet var ment å bety. Vislie (2003: 6) viser til Salamanca-dokumentene der det understrekes at inkluderende utdanning:

- challenges all exclusionary policies and practices in education
- is based on a growing international consensus of the right of all children to a common education in their locality regardless of their background, attainment or disability
- aims at providing good quality education for learners and a community based education for all.

Salamancaerklæringen er klar på sitt ståsted i forhold til inkluderende opplæring. Dette kommer tydelig frem når den sier at det fundamentale prinsippet for inkluderende skoler er at alle barn skal lære sammen, uavhengig av vansker eller ulikheter dem imellom (UNESCO, 1994: 11). Inkluderende skoler må i følge erklæringen også anerkjenne og svare på de ulike behovene til elevene (ibid.), og alternativ plassering i enheter innenfor eller utenfor skolen

være rene unntak (ibid.: 12). På samme side kommer det allikevel frem at spesialskoler eller avdelinger innenfor inkluderende skoler “(...) may continue to provide the most suitable education for the relatively small number of children with disabilities who cannot be adequately served in regular classrooms or schools”. (ibid.). Men også innenfor UNESCO radikaliseres forståelsen av inkludering (Strømstad et al., 2004: 19). I 1998, med prosjektet ”Special Needs in the Classroom”, ble det gitt tydelig uttrykk for at eleven skal ha sitt tilbud i klasserommet, og ikke noe annet sted. For å få til dette måtte det ordinære tilbudet endres. “Variasjon er en utfordring, men også en berikelse” (ibid.)

Både Strømstad et al. (ibid.) og Cigman (2007: xx) fremhever at Salamancaerklæringen kan plasseres i den moderate inkluderingsposisjonen på grunn av at den ikke fremmer en tanke om at spesialundervisning skal tas bort. Jeg vil nå se på denne og de andre posisjonene som sies å være i inkluderingsdebatten. Jeg anser dette som nyttig da beskrivelsen gir et bilde på hvor ulikt inkludering oppfattes, samt at den gir et overblikk over inkluderingsfeltet.

3.1.2 Posisjoner i inkluderingsdebatten

I følge Cigman (2007: xviii) er det minst tre posisjoner i debatten rundt inkludering, dette er den radikale/universale, den moderate, og inkluderingsposisjonen. Strømstad et al. (2004: 2) tegner derimot et bilde av at de ulike fortolkningene av inkludering beveger seg på et kontinuum fra en moderat til en radikal forståelse, altså to posisjoner.

Den radikale, som Cigman (2007: xviii) også vil kalle universal, er opptatt av spesialskolene, og at disse må stenges, fordi “such schools mean shameful exclusion that ruin lives” (ibid.). Strømstad et al. (2004: 2) er av samme oppfatning og sier at i den radikale forståelsen ser en helst at spesialundervisning, og også andre ordninger som er ment å støtte elever, avskaffes. Alle skal få sitt tilbud i ordinære klasserom, da med nødvendig assistanse. Den moderate svarer i følge Cigman (2007: xxii) på den radikale og ser det som muligens katastrofalt at en snakker om at *alle* spesialskoler skal stenges og at *alle* elever skal inn i ordinære klasser. De mener at *noen* barn vil bli ekskludert på ordinære skoler og dermed ikke vil være i stand til å lære ordentlig, og fremhever derfor moderasjon (ibid.: xix). Warnock, som jeg vil komme tilbake til, er forkjemper for denne posisjonen. Strømstad et al. (2004: 2) moderate fortolkning ser på inkludering som at de elevene som av ulike grunner trenger støtte i større grad får sitt tilbud i ordinære klasser og at spesialundervisning som system blir opprettholdt. Her skal spesialundervisningen bidra til inkludering, og en mener derfor at det blir avgjørende hvordan

denne organiseres og samordnes med den ordinære undervisningen. Dette er i følge forfatterne (ibid.) tett opptil en videreføring av integrering, men med en viss vektlegging av at skolen og systemene må endres. Det kommer videre frem at det ikke er noen tvil om at inkludering i norsk sammenheng befinner seg i den moderate enden, da spesielt med tanke på at det ikke har vært drøftet, med unntak av NOU 2003: 16, om en skal avskaffe spesialundervisningen som system (Strømstad et al., 2004: 2).

Den tredje posisjonen benevner Cigman (2007: xxi) som inkluderingsposisjonen. I følge henne handler den ikke om “alle” versus “noen”, men derimot om inkludering som en motsetning til integrering. Denne filosofien er, som Cigman (ibid.: xix) sier, basert på en enkel idé: at skoler bør tilpasse seg til de ulike behovene barn har. Den har derfor lite bruk for distinksjonen normal/unormal. Ideen i denne posisjonen er at det bør være en “*presumption*” til fordel for undervisning i ordinær skole for alle, i motsetning til en “*assertion*” om at ordinær skole er det beste for alle barn (ibid.: xxi).

Fra posisjonene beveger jeg meg videre inn på Ainscow & Miles’ (2008) fem ulike forståelser av inkludering.

3.1.3 Fem ulike inkluderingsforståelser

I artikkelen *Making Education for All inclusive: where next?* har Ainscow & Miles (2008) valgt å belyse inkludering gjennom fem ulike perspektiver. Dette gjøres i stedet for å gi en bestemt definisjon av hva inkludering er, og dermed ikke er. Dette begrunner de med at “The confusion that exists internationally within the field arises, in part at least, from the fact that the idea of inclusive education can be defined in a variety of ways” (Ainscow, 2000, sitert i Ainscow og Miles, 2008: 17). De viser dermed til en analyse av internasjonal forskning som foreslår en typologi av fem måter å tenke på inkludering på. Disse er:

- (a) inclusion concerned with disability and “special educational needs”; (b) inclusion as a response to disciplinary exclusions; (c) inclusion as being about all groups vulnerable to exclusion; (d) inclusion as the promotion of a school for all; and (e) inclusion as Education for All (ibid.:17)

De fem forståelsesmåtene eller perspektivene gjennomgås av to hovedgrunner. For det første gir de et godt bilde av hvordan forståelsen av inkludering har endret seg, fra å bare omhandle

funksjonshemninger og særskilte behov, til å omhandle en utdanning for alle. For det andre så gir de en grundig innføring i hvor ulikt inkluderingsbegrepet kan forstås. De kan slik sett ses på som en utdypning og videreføring av inkluderingsposisjonene til Cigman (2007).

I følge Ainscow & Miles (2008: 17) er det vanlig å anta at inkludering primært handler om å utdanne funksjonshemmede og andre som blir kategorisert som å ha særskilte behov i ordinære skoler. Denne forståelsesmåten kaller de *disability and "special educational needs"*. Tilnærmingen overser i følge dem de ulike måtene deltakelse kan bli hindret eller forbedret på, da den i stedet fokuserer på elevens mangler. Et slikt perspektiv kan ses i sammenheng med Nevøys (2007: 51) individuell-diagnostiske perspektiv innenfor spesialpedagogikken. Her er det individuelle egenskaper eller mangler som vektlegges (ibid.: 52).

I følge Nevøy (ibid.: 54) er det et slikt fokus spesialpedagogikken tradisjonelt har hatt. Tangen (2008, referert i Kunnskapsdepartementet, 2009: 69) fremhever det samme, og sier at i den individuelle forståelsesmåten er vanskene bundet til barnet, og behovet for spesialundervisning blir således å kompensere for disse vanskene. Dette står i kontrast til Sebba & Ainscows (1996: uten sidetall) definisjon på inkludering. Her blir det vektlagt at inkludering ikke er å tilpasse læreplanen til individer eller små grupper, gi dem annet arbeid eller å sette inn assistenter slik som i integrering, noe den individuell-diagnostiske eller individuelle forståelsesmåten kan anses å gjøre. Sebba & Ainscows (1996) definisjon kommer jeg tilbake til. Ainscow & Miles (2008: 17) påpeker på tross av de tydelige begrensningene til forståelsen at det er en fare i å avvise et syn på inkludering som er knyttet til særskilte behov og funksjonshemninger, da fokuset blir avledet fra den pågående segregeringen av elever som blir kategorisert på denne måten.

I mange land, blir inkludering – i tillegg til å bli assosiert med barn kategorisert som å ha særskilte behov – også sett i sammenheng med elevens "bad behaviour" (ibid.: 18). Denne forståelsesmåten refererer Ainscow & Miles (ibid.) til som *disciplinary exclusions*. De gir eksempler som å sende elevene tidlig hjem fra skolen eller å kategorisere dem som å ha emosjonelle eller atferdsmessige vansker når de skal beskrive disiplinær ekskludering (ibid.).

Det er nå en økende tendens til at inkluderende opplæring blir sett på noe bredere enn hos de to forutgående perspektivene. Dette perspektivet kaller Ainscow & Miles (2008: 18) for *groups vulnerable to exclusion*. De viser således til Mittler (2000) som påpeker at et slikt

perspektiv ser på inkludering som å bekjempe diskriminering og ulemper hos enhver gruppe av elever som er sårbare for ekskluderende press. I mange land, påpeker de videre, blir dette perspektivet assosiert med termer som “sosial inkludering” og “sosial ekskludering” (Ainscow & Miles, 2008: 18). Når begrepene blir brukt i en utdanningskontekst refererer sosial inkludering til barrierer grupper opplever i møtet med skolene. Men, fortsetter forfatterne, begrepene blir vanligvis brukt relativt smalt, til å referere til barn som er, eller står i fare for å bli, ekskludert fra skoler og klasserom på grunn av deres atferd (ibid.). Her ser en derfor klare sammenhenger til det forrige perspektivet, disciplinary exclusions.

Det fjerde perspektivet presenterer en forståelse av inkludering som er relatert til utviklingen av en skole for alle, i England “comprehensive school”. Perspektivet kalles *the promotion of a school for all* (ibid.). Begrepet comprehensive school ble etablert som en reaksjon på systemet som tidligere plasserte elever i ulike typer skoler basert på deres prestasjoner. Bevegelsen innebærer å skape en skole for alle som betjener et miljø med sosialt mangfold (ibid.: 18-19). Det blir allikevel fremhevet at idéen om “en skole for alle” i Norge ikke fulgte med seg et ønske om å reformere den ordinære skolen til å anerkjenne og sette pris på mangfold og forskjellighet. I stedet var det et fokus på å assimilere de som var ansett som å være annerledes inn i en normalitet (ibid.: 19).

Det femte perspektivet, *education for all*, sies å primært være assosiert med land som verken har gratis eller obligatorisk opplæring (ibid.). Arbeidet med education for all (EFA) ble intensifisert etter “World Conference on Education for All” i Jomtien, Thailand i 1990, der målsettingen var utdanning for alle innen år 2000. Konferansen la vekt på den ekskluderingen sårbare og marginaliserte grupper opplever i møte med utdanningssystemer. Den presenterte i tillegg et bredt syn på utdanning og opplæring, et syn som så utenfor selve skoleringen (ibid.). I følge Ainscow & Miles (ibid.) har retorikken “alle” på mange måter ikke nådd flere grupper av barn, inkludert de med funksjonshemninger. Oppfølgingskonferansen i Dakar i 2000 ga en ny målsetting om at alle barn skal ha tilgang til fem års utdanning innen år 2015 (Ainscow & Miles, 2008: 19; Kunnskapsdepartementet, 2003: 2).

3.1.3.1 Inkluderende utvikling av opplæring for alle

Ainscow & Miles (2008: 21) slutter seg til slutt til *inclusive development of education for all*, en inkluderende utvikling av opplæring for alle. Å se på inkludering på denne måten, påpeker forfatterne, krever at en beveger seg bort fra å se på nederlag og lave prestasjoner som et trekk

ved eleven, til og heller fokusere på barrierer for deltakelse og læring innenfor utdanningssystemene. Barrierer blir her sett på som for eksempel mangel på ressurser eller ekspertise og lite tilfredsstillende pensum, læringsmetoder og holdninger (ibid.). Ainscow & Miles (ibid.: 20) fremhever fire trekk som de synes er spesielt viktige ved deres måte å konseptualisere inkludering på:

(a) inclusion is concerned with all children and young people in schools; (b) it is focused on presence, participation and achievement; (c) inclusion and exclusion are linked together, such that inclusion involves the active combating of exclusion; and (d) inclusion is seen as a never-ending process. Thus, an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state. Inclusion, therefore, is a process requiring on-going vigilance.

Her ser en klare linker til tidligere nevnte Sebba & Ainscows (1996) definisjon på inkludering:

Inclusion describes the process by which a school attempts to respond to all pupils as individuals by reconsidering its curricular organisation and provision. Through this process, the school builds its capacity to accept all pupils from the local community who wish to attend and, in so doing, reduces the need to exclude pupils.

Sebba & Ainscow (ibid.) vektlegger i sitt arbeid frem mot en definisjon på inkludering at inkludering er en prosess, heller enn en tilstand, og at inkludering og ekskludering er to prosesser som henger sammen. I tillegg mener de at inkludering ikke handler om å tilpasse læreplanen til individer eller små grupper, gi dem annet arbeid eller å sette inn assistenter slik som i integrering, men om å overveie og restrukturere læremetoder og bruke tilgjengelig støtte for læring. Inkludering fokuserer i følge dem også på hvordan skoler kan restruktureres for å kunne respondere positivt på alle elever som individer.

Ainscow & Miles' (2008) forståelse av inkludering finner vi igjen også hos andre teoretikere innenfor feltet. Som eksempler kan jeg vise til Mittler (2000), Vislie (2003) og Egelund, Haug & Persson (2006). I tillegg kan vi gå tilbake til Tangen (2008, referert i NOU 2009: 18: 69) som viste til ulike forståelser av spesialundervisning. Ainscow & Miles syn kan ses i lys av den relasjonelle forståelsen hos Tangen. Han uttrykker den slik: "Den relasjonelle

forståelsen viser til at behovet for spesialundervisning er resultat av et samspill mellom individuelle og kontekstuelle forhold. Elever som opplever et problematisk møte med skolen må ses i lys av hvordan skolen makter å møte variasjon i barns forutsetninger”. (Tangen, 2008, referert i Kunnskapsdepartementet, 2009: 69).

Fra å se på inkludering gjennom fem ulike forståelser som til slutt ender opp i en forståelse kalt inkluderende utvikling av opplæring for alle, vil jeg nå gå videre til å belyse to innfallsvinkler hyppig sett i litteratur på området. Innfallsvinklene er inkludering i et rettighetsperspektiv og inkludering i et deltakelses- og tilhørighetsperspektiv.

3.1.5 Inkludering i et rettighetsperspektiv

Argumenter for inkludering tenderer i følge Farrell (2000: 154) å være av to typer, sosiopolitiske og empiriske, der sosiopolitiske argumenter i hovedsak ser inkludering som en menneskerettighet. Farrell viser til Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) som uttaler: “segregation in education because of disability or learning difficulty is a contravention of human rights as is segregation because of race and gender” (CSIE, 1989, referert i Farrell, 2000: 154). Dette avsnittet vil først ta for seg noen av konvensjonene og styringsdokumentene som presiserer en rett til utdanning, før det belyser noen av teoretikerne som fremhever inkludering som en rettighet. Til slutt vil det redegjøres for noen motstridende meninger.

Rett til utdanning er nedfelt i flere konvensjoner og dokumenter. I “The Universal Declaration of Human Rights (UN, 1948) artikkel 26 (1) heter det: “Everyone has the right to education”. FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen (FN, 1989: art. 28 1a)) fremhever at landene skal gjøre grunntdanning obligatorisk og gratis for alle. Barnekonvensjonen ble ratifisert av Norge i 1991, og dens artikler skal derfor forsøkes inkorporeres i lovverket (Ytterhus & Tøssebro, 2005: 4). Dyson (1999: 39) viser til Salamancaerklæringen og sier at inkludering kan, som i erklæringen, rettferdiggjøres med referanse til barns rett til en utdanning, og i tillegg en utdanning sammen med sine jevnaldrende.

NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009: 17) er et av de norske dokumentene som tar for seg dette forholdet. Den sier at retten til opplæring som alle barn har ikke bare er en rett til opplæring, men også en rett på et innhold i, og en kvalitet på opplæringen som gjør dem i stand til å nå målene som er satt for dem.

Det handler om en rett til læring ... Likeverdig opplæring innebærer at alle har samme mulighet til å nå de mål som er realistiske for dem. Dette innebærer et rettighetsperspektiv, til forskjell fra et behovsperspektiv. Tiltak og tilrettelegging i opplæringen for å møte barn og unges individuelle behov og forutsetninger er ikke begrunnet i behovet, men i retten til likeverdig opplæring.

(Kunnskapsdepartementet, 2009: 17).

Innenfor feltet inkluderende opplæring er Thomas & Loxley (2007) spesielt opptatt av inkludering som en rettighet. De argumenterer for at ideer som stammer mer fra politikk og økonomi enn fra psykologi og sosiologi sørger for en overbevisende “case” for inkludering. Grunnen er at disse ideene inneholder tanker om sosial rettferdighet og menneskerettigheter, og setter fokus på omgivelsene og rammen rundt der læring skjer (ibid.: 110).

Thomas & Loxley (2007) vektlegger at en må gå bort fra å se på elevens behov og heller fokusere på deres rettigheter (eksempelvis s. 130). Roaf & Bines (1989, referert i Thomas & Loxley, 2007: 119) er av samme oppfatning: “... an emphasis on *needs* in special education detracts from a proper consideration of the *rights* of those who are being educated”. Her ser en klare sammenhenger til NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009: 17) og dens påpekning av at et rettighetsperspektiv, og ikke et behovsperspektiv, skal være rådende. Behovsbegrepet har i følge Thomas & Loxley (2007: 48) vært feilslått. I stedet for, som tanken var, å være et hjelpende begrep som skulle vektlegge barnets vansker heller enn å navngi en spesiell kategori av problemer, har det forsterket mangelforståelsen. Behovsbegrepet har videre gjort det mulig å opprettholde mange av de ekskluderende praksisene som er assosiert med spesialundervisning (ibid.), en undervisningsform forfatterne er kritiske til (ibid.: 24-28).

Et at hovedmomentene i Thomas & Loxleys (2007) argumentasjon er at sosial urettferdighet skapes av mangel på anerkjennelse og respekt og av den måten segregerende systemer håndterer de allerede eksisterende ulikhetene mellom barn på (ibid.: 120). Hovedspørsmålet blir hvorvidt et segregert skolesystem overdriver eller svekker disse ulikhetene. For at ulikheter skal bli redusert må anerkjennelse og respekt være i tankene våre når skoler skal planlegges. For at likhet skal eksistere må barn ha mulighet til å gjøre det samme og dele det samme rommet som andre barn (ibid.: 121). I følge Thomas & Loxley (ibid.: 122) fører

inkludering med seg anerkjennelse: en minoritet av barn blir ikke lengre presentert som usynlige for majoriteten i det ordinære skolesystemet. Dette vil igjen ha påvirkning på samfunnet: unge som forlater en skole der de har sett og opplevd at elever med vansker har blitt inkludert i livet på skolen, vil ha større sannsynlighet for å forme deler av et samfunn med en samvittighet (ibid.). Et samfunn som igjen kan bevege seg mot en større grad av sosial rettferdighet (ibid.: 123).

Inkludering som en rettighet er allikevel gjenstand for diskusjoner. Farrell (2000: 154-155) viser til tre problemer ved å basere argumentene for inkludering på rettigheter. For det første, sier han, så er den overordnede "rettigheten" til elevene å få en god utdanning og få deres individuelle behov møtt. I følge ham finnes det eksempler der denne grunnleggende rettigheten kun kan bli møtt dersom barnet får sin utdanning i en spesialskole (Simmons, 1998, referert i Farrell, 2000: 155). Dette finner en også igjen i Salamancaerklæringens åpning for segregerte tilbud (UNESCO, 1994: 12). Farrell (2000: 155) fremhever også Lows (1997) mening om at utdanningens mål er å hjelpe alle barn, også de med særskilte behov, til å bli inkludert i, og ta en aktiv del i, samfunnet. Det er i følge Low (1997, referert i Farrell, 2000: 155) ikke en empirisk grunn til at denne grunnleggende "rettigheten" ikke kan oppnås gjennom segregerte tilbud. "Education is, after all, a means to an end, and special schools may for some children provide the most effective means towards achieving these ends" (ibid.).

Et annet problem med menneskerettighetsargumentet er at det fremmer spørsmålet om hvems rettighet en referer til, barnet, foreldrenes eller andre barns? Er rettighetene til disse gruppene alltid i overensstemmelse? spør Farrell (ibid.). For det tredje, "there is the issue of the right to choose" (ibid.). Dersom full-inkluderingsstanken blir gjennomført betyr det at spesialskolene blir stengt. Foreldrene vil da ikke ha retten til å velge det alternativet de ønsker for barna sine.

Farrell (ibid.) påpeker at en alternativ måte å se på inkludering på er å vurdere forskningsbevis for og mot. Dette er Booth (1996, referert i Farrell, 2000: 160) kritisk til. Ettersom inkluderende opplæring etter hans mening er en menneskerettighet, er det ikke åpent for forskning. Forskningen kan, i tillegg til at det er uetisk, i følge Booth føre til resultater som antyder at segregering er bedre for elever med særskilte behov, og dermed utvide spesialundervisningen. Dette vil være å innta et anti-menneskerettighetsperspektiv (Farrell, 2000: 160).

I drøftingskapitlet vil jeg i tillegg til Farrells innvendinger se nærmere på Warnock (2010a: 36) som mener at å fokusere på inkludering som en rettighet er negativt. Hun begrunner dette synet med at inkludering i seg selv blir en god ting ved å innta et syn på det som en menneskerettighet. Å anta dette er i følge henne farlig fordi en da ikke fokuserer på at inkluderingen ikke alltid fungerer eller skaper resultater som er skadelig. Hun ønsker derfor et større fokus på forskningsresultater (ibid.), som Farrell. Også Kauffman, Landrum, Mock, Sayeski & Sayeski, (2005) er uenige i dette synet på inkludering som en rettighet og fremhever at elevenes rettigheter til opplæring i et ordinært klasserom heller burde handle om deres rett til en passende utdanning. De sier seg dermed uenige i at inkludering er en absolutt sosial rettighet og argumenterer i stedet for at “appropriately targeted instruction is the more compelling social right” (ibid.: 5).

3.1.6 Inkludering i et deltaker- og tilhørighetsperspektiv

Thomas & Loxley (2007) er som tidligere nevnt forkjempere av inkludering i et rettighetsperspektiv, men de har også et fokus på tilhørighet og fellesskapsfølelse. I følge dem er de positive konsekvensene en følelse av tilhørighet kan ha på læringen en svært viktig del av inkludering (ibid.: 133). Deltakelse kan beskrives med Haugs (2004: 170) ord: “Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet ... “.

Etter Thomas & Loxleys (2007: 133) mening må tankene om inkludering også omfavne sammenhengene mellom læring, fellesskap, identitet og tilhørighet. Her kan man trekke paralleller til Warnock (2010a: 14) som sier at konseptet inkludering må omfavne *følelsen av å høre til* siden en slik følelse synes å være nødvendig både for å lære og for et mer generelt velvære. I følge Thomas & Loxley (2007: 134-135) ligger årsaken til at elever ikke lærer ikke i så stor grad i fraværet av evner, men heller i fraværet av en identitet i fellesskapet.

Forfatterne fremhever dermed betydningen av sosiale relasjoner, læringsfellesskap og sosial kapital, og sier at inkluderende utdanning kun er meningsfull når den er innebygget i forståelser om fellesskap og samfunn. Det viktige, sier de, er sammenhengene mellom motivasjon, identitet og læring (ibid.: 150). Læring, og den antatte “mislykketheten” i å lære, handler om sosiale prosesser som oppstår når en interagerer sosialt. Dersom en er involvert, inkludert og føler seg som en likeverdig del, vil en lære. Og motsatt, dersom en blir utestengt fra undervisning og opplever det Thomas & Loxley (ibid.: 155) kaller stengsler for læring, vil en oppleve tap av identitet og respekt i et læringsfellesskap – og dermed ikke lære. NOU

2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009: 13) er av samme oppfatning, og uttaler: “Læring er ikke bare en individuell prosess, men også noe som skjer i fellesskapet og mellom deltakerne i fellesskapet”.

Jeg vil i denne sammenhengen trekke en kort parallell til Vygotsky (Imsen, 2005) og Wenger (1999). Et sentralt moment hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet, og utviklingen går fra det sosiale til det individuelle. Sagt med andre ord, utviklingen går *fra* en tilstand der barnet er i stand til å gjøre ting sammen med andre, og *til* en tilstand der de kan gjøre det på egenhånd (Imsen, 2005: 255). “Hullet” mellom disse to tilstandene kalles *den proksimale, eller nærmeste, utviklingssonen* (ibid.: 258). Dette har som konsekvens at en person som kan mer enn det aktuelle barnet kan fungere som medierende hjelper, og slik sett blir læringen et resultat av sosialt samspill (Imsen, 2005: 261). Vygotsky fremhever dermed barns evne til å lære av hverandre (Kristiansen, 2002: 18). Dette kan igjen ses i sammenheng med Banduras (Imsen, 2005: 186) tanker om læring gjennom observasjon og imitasjon, også kalt modellering.

Wengers (1999: 131) sosiale teori om læring fokuserer på læring som sosial deltakelse. Deltakelsen dreier seg, etter hans synspunkt, om en omfattende prosess som består av å være en aktiv deltaker i sosiale fellesskapers praksiser og i relasjon til disse fellesskapene, skape identiteter (ibid.). Identitet er her et uttrykk for hvordan læring forandrer hvem vi er (ibid.: 132). “Læring er et middel til utvikling af praksisser og inddragelse av nyankomne, samtidig med at den også (tilmed via samme proces) er et middel til utvikling og forandring af identiteter” (ibid.: 142).

Ekeberg (1995) problematiserer derimot deltakelsen til funksjonshemmede i det ordinære klasserommet, og lufter spørsmålet “Er det slik at psykisk utviklingshemmede blir aktive deltakere i hverdagen blant ikke-psykisk utviklingshemmede? Oppnår vi aktiv samhandling?” (Ekeberg, 1995: 7). For henne er utviklingen av ekte sosiale forbindelser, ekte vennskap, mellom elevene et ankerpunkt, og hun beskriver ekte vennskap som samvær og samhandling på et jevnbyrdig nivå (Ekeberg, 1995: 10).

Jeg har nå sett på Salamancaerklæringen, ulike posisjoner og forståelser innenfor inkluderingstankegangen og inkludering i et rettighets- og et deltakerperspektiv. Siste del av gjennomgangen av inkluderingsbegrepet vil ta for seg motstridende oppfatninger.

3.1.7 Motstridende oppfatninger av inkludering

Den samlede trenden innenfor opplæringsfeltet er i følge Ainscow & Miles (2008: 20) å sørge for en effektiv utdanning for alle barn innenfor ordinær opplæring. Allikevel er det viktig å anerkjenne at feltet er fullt av usikkerhet, tvister og motsigelser. Jeg vil det neste se på noe av denne motstanden som finnes mot inkludering av alle elever. Ainscow & Miles (ibid.) kaller organisasjoner som argumenterer for separate spesialisttilbud for “disability-focused organizations” (jamfør deres første inkluderingsforståelse). Før jeg går videre vil jeg fremheve et sitat fra Norwich (2007): “It is rare to find arguments against inclusion, as it is rare to find arguments against democracy. Disagreement occurs, by and large, in regard to the extent and nature of inclusion” (ibid.: 71). Som Norwich sier, det er vanskelig å være motstander av inkludering, men det er allikevel mulig å se på fremgangsmåten og målet til inkludering med kritiske øyne.

Jeg vil som utgangspunkt for dette avsnittet tydeliggjøre uenighetene gjennom utdrag fra to tekster. Det første utdraget er fra Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994: 9), der det står:

Regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.

En kan tydelig se hvordan dette står i motsetning til Kauffman & Hallahans (1995: ix-x) syn:

The full inclusion bandwagon offers an attractive platform – the merger of special and general education into a seamless and supple system that will support all students adequately in general schools and general educational classrooms, regardless of any student’s characteristics. Those offerings cautions warn that this platform, although having an appealing sheen, is not sufficiently substantial for students who make particularly heavy demands on any system of education. A single structure, critics argue, can be made sufficiently strong to support *some* students with disabilities in regular schools and classes, but it cannot offer equally effective support in the same place at the same time for all students; a special, supplementary structure is required to

keep many students with special needs from dropping through the floor of public education”.

I Salamancaerklæringen får en inntrykk av at inkludering er den endelige løsningen på de mange problemene som finnes i samfunnet og i skolen. Hos Kauffman & Hallahan ses inkludering på som en mulig trussel mot mange av elevene. Disse motsetningene er spesielt interessante for meg, da hvordan en ser på inkludering får avgjørende betydning for skolars organisering, lærernes rolle i arbeidet og ikke minst for elevene i skolen.

Allan (2008: 12) er en av dem som omtaler motsetningene i inkluderingsdebatten. Hun viser til at det er to sider, de såkalte “inklusionistene” på den ene siden, og “special educationists” på den andre. Inklusionistene argumenterer for å utdanne elever i ordinære skoler, og ser på dette som å sette til livs verdier basert på likhet, berettigelse, fellesskap, deltakelse og respekt for mangfoldet. “Special educationist”-gruppen argumenterer for å opprettholde spesialundervisning og ser på inkludering som en farlig “bandwagon” (ibid.) Den sistnevnte gruppens påstand har i følge Allan (ibid.) vært at inkludering påfører barn skade, de vil derfor ha bevis på at dette ikke stemmer. Hallahan & Kauffman (1995: 66) omtaler også behovet for forskning på området. De sier at det vil være uetisk å eliminere spesialklasser før forskning demonstrerer at opplæring i ordinære klasser er overlegen spesialklasser og “there was virtually no overlap between the distributions on the dependent variables” (ibid.).

Også typiske inkluderingsforkjempere, som etter år med å forsvare tankegangen, ser nå at negative konsekvenser kan oppstå. Et eksempel på dette er Warnock. Kauffman & Hung (2009: 454) beskriver henne som en av de ledende internasjonale figurene i inkluderingsbevegelsen, og en sterk forkjemper for inkludering. Warnock ledet i 1978 komiteen som skrev rapporten senere kjent som Warnockrapporten. Rapporten var i følge Terzi (2010: 3-4) et vendepunkt i utdanningen til funksjonshemmede. Warnock (2010a: 32) sier at hun nå ser hva utfallet av deres bestemmelser var, og at en må overveie idealet inkludering på nytt. Hun uttaler: “Inclusion should mean being involved in a common enterprise of learning, rather than being necessarily under the same roof” (ibid.: 32). I lys av sitt eget forsvar av inkludering og den internasjonale konferansen i Salamanca, skrev hun:

The idea of inclusion should be rethought insofar at least as it applies to education at school. If it is too much to hope that it will be demoted from its present position at the

top of the list of educational values, then at least let it be redefined so that it allows children to pursue the common goals of education in the environment within which they can best be taught to learn

(Sitert i Kauffman & Hung, 2009: 50)

Warnock (2010a: 14) mener at i stedet for å ha det enkle idealet om å inkludere alle barn “under det samme taket” burde vi vurdere idealet å inkludere alle barn i “the common educational enterprise of learning, *wherever they can learn best*” (ibid.) Hun er også kritisk til tanken om at alle skoler kan tilpasses slik at de kan ta i mot og undervise alle elever, og sier i den sammenheng at ikke alle barn med en funksjonshemming vil tjene på en inkludering i en ordinær klasse. “And even more importantly, there is the large number of children ... are genuinely unable to learn in a regular classroom, and who distract other children from learning if they are placed there” (ibid.: 35)

Hallahan & Kauffman (1995: 72) argumenterer i tillegg for at akkurat som vi skal anerkjenne forskjeller i elevenes karakteristikk burde vi også anerkjenne og feire forskjeller i hvor de mottar sin opplæring. “What we should be striving for is self-acceptance and social acceptance of people with disabilities regardless of where they receive their education” (ibid.).

Av norske eksempler på teoretikere som har vist seg som skeptiske til inkluderingstankegangen skal jeg kort se på Ekeberg (1995) som er spesielt opptatt av gjensidige vennskapsforhold. Hun uttaler “Hvis det er stor faglig og sosial avstand mellom den psykisk utviklingshemmede og resten av klassen, representerer det heller ingen integrering å sitte i samme rom, men ha minimalt å arbeide felles om” (ibid.: 61). Dette kan i følge henne også øke følelsen av å ikke være lik andre og å føle seg utenfor for den psykisk utviklingshemmede. “For at ekte sosial kontakt skal utvikles, er det nødvendig at to samspillende parter gjensidig opplever interesse for hverandre” (ibid.).

3.1.7.1 Et hverdagslig eksempel

For å dra diskusjonen ned på jorda har jeg i det følgende valgt å eksemplifisere ved å vise til en sak som i 2006 fikk oppmerksomhet i media. Saken handlet om Christina som da var 10 år med en mental alder på 1,5 år. Overskriften i Aftenposten den 19.03.2006 var “En 6-åring på gymnaset?” (Aftenposten, 2006a). Det er onkelen til Christina, Pål Winsents, som har pennen

i hånden, og går ut med sterke meninger om enhetsskolen. Winsents sier at han ved å si at Christina ikke passer inn i den norske enhetsskolen vil oppnå forandring. Han vil ta til motmæle mot Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) som krever én skole for alle – også i praksis, og spør det retoriske spørsmålet: “Vil dere virkelig at Christina og hennes likesinnede skal bli enda større tapere i vårt normaliserte samfunn?” (Aftenposten, 2006a). Han tegner et bilde av en ensom jente som på skolen øver på å si navnet sitt mens klassekameratene lærer engelsk. Der Christina trives best, er blant likesinnede: “I svømmebassenget med psykisk utviklingshemmede venner, stråler hun” (Aftenposten, 2006b). Far til Christina, Gisle Winsents sier at en ikke kan kreve at klassekameratene skal gå inn å være lekekamerater, og at de derfor ønsker at hun fikk være mer med likesinnede, for først da kommer de gode egenskapene til Christina frem. “Klart tanken om integrering er god, men når den ikke fungerer i praksis så blir de minste taperne til slutt” (Aftenposten, 2006b).

Utdanningsforbundets daværende leder, Helga Hjetland reagerte på saken om Christina (Aftenposten, 2006c), og uttalte: “Vi ser altfor mange barn som ikke har glede av integrering i nærmiljøskolen”. Også Anniken Huitfeldt, daværende nestleder i Stortingets utdanningskomité uttalte seg: “Foreldrene kjenner barna aller best, og vet hvordan de fungerer optimalt. Vi ønsker oss ikke tilbake til egne spesialskoler, men det bør være tilbud om spesialgrupper for elever med utviklingshemninger” (Aftenposten, 2006c).

Fra inkluderingsforståelser og motstand mot tankegangen vil jeg nå bevege meg inn på Norges forhold til en inkluderende utdanning for alle. Til slutt vil jeg gå inn på spesialundervisning som en egen form for undervisning.

3.2 Norges forhold til en inkluderende utdanning for alle

I Norge fastsettes overordnede målsettinger og retningslinjer for grunnskolen av Stortinget. *Opplæringslova*, legger i følge Markussen et al. (2007: 35) føringer for opplæringen i skolene. I tillegg til loven definerer også *Forskrift til Opplæringslova* og læreplanverket, som har status som forskrift til loven (Tangen, 2008: 135) rammer og mål for opplæringen. Andre styringsdokumenter og veiledninger finnes utenom (Markussen et al., 2007: 35). Når en skal beskrive føringer for opplæringen i Norge er det derfor slike dokumenter en bør undersøke.

Inkluderingsprinsippet er tydeliggjort i *Opplæringslovas* (1998) § 1-1 (Utdanningsdirektoratet, 2009: 18). En finner også inkluderingsstanken igjen i § 8-1. I følge

denne paragrafen har grunnskoleelever rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller til den skolen i nærmiljøet som de sokner til, noe som blir omtalt som nærskoleprinsippet (ibid.: 22). Etter § 8-2 skal elevene under opplæringen deles inn i klasser eller basisgrupper.

Organisering i andre grupper enn disse, som etter loven kan skje etter behov, skal til vanlig ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Dette har i følge Utdanningsdirektoratet (ibid.: 23) sammenheng med “felleskolens mål knyttet til inkludering og integrering”. Videre: “Prinsippet om sammenholdte klasser er en av bærebjelkene i fellesskolen og har også en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever” (ibid.: 70). Klassene skal i følge loven vareta elevenes behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998: § 8-2).

Regelen i § 8-2 erstatter i følge Helgeland (2006: 230) tidligere detaljerte regler om hvordan elevene skulle deles inn i klasser. Retten til å tilhøre en klasse ble også avskaffet (Sosial- og helsedirektoratet, 2006, referert i Rognhaug & Gonnæs, 2008: 321). Ytterhus & Tøssebro (2005: 123) påpeker at denne endringen har gjort det vanskeligere å avdekke segregering, da elevene mottar sin opplæring i segregerte tilbud i forhold til det eksisterende lovverket (ibid.: 128). Lovens unntak blir slik sett å fungere som en dominerende mal der barnas juridiske rettigheter ikke blir krenket (ibid.: 128).

Tilpasset opplæring, som ofte ses på som nærliggende til inkluderende opplæring, fremmes også i Opplæringslova (1998). § 1-3 sier at alle barn har rett på en tilpasset opplæring ut i fra evner og forutsetninger. I tillegg skal opplæringen i følge § 1-1 i forskrift til opplæringsloven være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her understrekes det at undervisningen må tilpasses både fag, stoff, alderstrinn, utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (ibid.: 10) Kunnskapsløftet fremholder også et “inkluderende og sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres” (Markussen et al., 2007: 9).

Styringsdokumenter som NOUer og Stortingsmeldinger berører også inkluderingsprinsippet. NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009: 15), uttrykker at “inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt”. Videre, “Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og

sikring av utbytte. Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring” (ibid.). I tillegg er utredningen svært klar i sin tale omkring spesialgrupper, og sier: “Det som ikke kan aksepteres, er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller egenskapene. Det er enklere å ha forståelse for å opprette egne tidsbegrensede tiltak med klare mål for en gruppe elever som har noenlunde like læringsbehov og kan ha nytte av å lære sammen” (ibid.: 17).

St. meld. nr. 23 (1997-98) og St. meld. nr. 39 (2001-2002) har et uttalt ønske om at spesialpedagogikken i større grad inkluderes i vanlig undervisning og at bruken av segregerte tiltak reduseres (Strømstad et al., 2004: 91), altså i tråd med Salamancaerklæringens ønsker (ibid.: 16) St. meld. nr. 30 (2003-2004) fremhever også det faktum at “Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004: 85).

Norge har i tillegg undertegnet dokumenter som fremmer en inkluderende opplæring. I 1993 ble FNs standardregler for funksjonshemmede vedtatt av FNs generalforsamling, og Norge sluttet seg til reglene. I følge NOU 2001: 22 fremhever reglene “... målet om full deltakelse og likestilling for mennesker med funksjonsnedsettelse” (Sosial- og helsedepartementet, 2001: 65). Standardreglene er ikke bindende for landene som har sluttet seg til dem, men Sosial- og helsedepartementet (ibid.) påpeker at det har vært uttrykk for en sterk moralsk og politisk forpliktelse fra landenes side. Det er allikevel på sin plass og bemerket at St. meld. nr. 23 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997-98: punkt 2.2.2) sier dette om standardreglene: “Det er viktig å merke seg at det etter standardreglane pkt. 6.8. unntaksvis kan vurderast segregert undervisning, dersom det vanlege skulesystemet ikkje dekkjer behova tilfredsstillande”. I tillegg blir det at elever med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet omtalt som ”bare” en hovedregel (Strømstad et al., 2004: 46). I 1994 kom den tidligere nevnte Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som Norge signerte. Gjennomgående i erklæringen er klare henvisninger til at en inkluderende skole ønskes og at segregerte tilbud ønskes reduserte. Det sies at det fundamentale prinsippet til inkluderende skoler er at alle barn bør lære sammen, hvor som helst der er mulig, uavhengig av vansker eller ulikheter de måtte ha (UNESCO, 1994: 11).

Gjennom disse dokumentene har en sett at inkluderende opplæring er et overordnet mål i den norske skolen, men at det også finnes åpninger for å gi opplæring utenfor det ordinære

klasserommet. Strømstad et al. (2004: 48) påpeker i denne sammenheng at den utgaven av inkludering Norge har lagt seg på gir rom for at ikke alle elevene deltar i det samme klasserommet til enhver tid. Det samme fremhever Markussen et al. (2007: 21) og sier at “inkludering må ikke oppfattes dit hen at alle elevene i en gruppe skal være sammen hele tiden”. Markussen et al. (ibid.: 9) viser også til at begrunnelsene for å trekke noen elever ut i fra den ordinære undervisningen, som segregering blir forbundet med, kan være mange og ulike, men at det ofte bunner i at elevene trenger noe mer enn det som kan gis i klasserommet. Ytterhus & Tøssebro (2005: 131) peker på det samme, og sier at det finnes gode grunner for at enkelte barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming mottar segregert opplæringstilbud. “Et segregert opplæringstilbud er ikke pr definisjon undertrykkende eller moralsk klanderverdig” (Vehmas, 2005, referert i Ytterhus & Tøssebro, 2005: 131).

3.3 Spesialundervisning

Alle elever i den norske skolen har rett til å få en opplæring som tar hensyn til de ulike evnene og forutsetningene de har. Dette blir kalt tilpasset opplæring, og vi finner det igjen i Opplæringslovas (1998) formålsparagraf (§ 1-3) med setningen: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Her omfattes all slags undervisning enten det er snakk om tilpasning innenfor ordinær undervisning eller spesialundervisning (Ekeberg & Holmberg, 2004: 20). Utdanningsdirektoratet (2009: 27) fremhever at spesialundervisning må betraktes som en del av det å gi alle elever likeverdig og tilpasset opplæring.

Spesialundervisning er i følge Solli (2005: 7) “særskilte tilrettelagt opplæring for å sikre enkelte elevers rett til tilpasset opplæring. Elever med særlige behov i den forstand at de ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den vanlige opplæringen, har rett til spesialundervisning”. Denne typen undervisning kjennetegnes av at den gis til enkelte elever etter sakkyndig uttalelse og enkeltvedtak, og er regulert i Opplæringslova (1998) § 5-1: ”Elevar som ikkje ellers har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning”. Kravet om sakkyndig vurdering blir omtalt i § 5-3.

3.3.1 Spesialundervisningens omfang

Antall elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak blir i følge Solli (2005: 61) registrert av Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), og sammen med Statistisk Sentralbyrå (SSB) utgjør derfor disse mitt grunnlag for uttalelse om spesialundervisnings omfang.

Skoleåret 2010/2011 var det i følge SSB (www.ssb.no) 614 020 elever på grunnskolenivå i Norge. Tall fra GSI viser at av disse fikk 51853 spesialundervisning etter enkeltvedtak (www.wis.no/gsi/). Videre fikk 7464 av elevene med spesialundervisning hovedsakelig dette alene med lærer, mens 33128 elever fikk spesialundervisningen hovedsakelig i grupper på to til fem (www.wis.no/gsi/). Dette overlater 11261 elever som kan antas å få sin spesialundervisning i ordinært klasserom.

Ytterhus & Tøssebro (2005: 123) undersøkelse viste at 57 % av barn og unge i grunnskolen generelle lærevansker eller utviklingshemming mottar sin opplæring i spesialorganiserte tilbud, enten det er snakk om spesialgrupper/klasser eller skoler.

3.3.2 Spesialundervisningens organisering

Solli (2005: 64) referer til tre måter spesialundervisning kan gis på i den ordinære skolen, innenfor den ordinære klasseromsundervisningen, som enkelttimer eller i egne spesialklasser.

Kristiansen (2002: 13) gir også en beskrivelse av de ulike typene særordninger som finnes utenfor klassen. Her fremhever han at det i dag er elever fra et relativt stort geografisk område som samles på vanlige skoler ofte referert til som forsterkede skoler. Tilbudet de mottar her, mener han, er på linje med det tilbudet som før var på spesialskolene (ibid.). “I Bergen går for eksempel nær 75 % av elevene med utviklingshemming i et fast organisert segregert spesialtilbud” (ibid.). Videre: “I varierende grad har de tilknytning til en vanlig klasse ved skolen. Ved noen skoler er elevene den klassen de tilhører noen timer hver uke”. (ibid.). Dette fremhever også Ytterhus & Tøssebro (2005: 49) når de sier at elever med store lærevansker ikke bare samles i spesialklasser/grupper i vanlige skoler, de samles i tillegg på bestemte skoler i kommunen som naturlig nok ikke kan være alle elevers nærmiljøskole – såkalte forsterkede skoler. Spissformulert får vi “spesialskoler” for elever med store lærevansker, men de er ikke formelt sett spesialskoler. Denne beskrivelsen er sammenfallende med de tilpassede avdelingene jeg har undersøkt i denne oppgaven.

Tøssebro (2003: 300) gjennomførte i samarbeid med Ytterhus skoleåret 2000/2001 en undersøkelse av blant annet undervisningsstedet til elever med utviklingshemming. Resultatet viste at 43 % av foreldrene til disse elevene svarte at de mottar undervisning i en vanlig klasse på vanlig skole, mens 41 % svarte at de mottok undervisning i spesialgruppe på vanlig skole. Resultatene fra tilbrakt tid i klasse med jevnaldrende var noe mer nedslående. Bare 20 % av

elevene tilbrakte halvparten eller mer av sin tid her. I følge lærerne i Ytterhus & Tøssebro (2005: 54) undersøkelse deltok 39 % av elevene som gikk på vanlig skole, men i spesialklasse/gruppe 5 timer eller mindre med klassen, mens 36 % var i klassen 6-10 timer i uka. Dette er allikevel noe bedre enn i Østrens (1998, referert i Tøssebro, 2003: 300) undersøkelse der bare halvparten av elevene med funksjonshemming som “gikk i vanlig klasse” tilbragte mer enn fem timer med klassen.

Hos Tøssebro (2003: 301) viste det seg også at antallet elever som går i vanlig klasse på en vanlig skole synker jo høyere opp på barneskolen en kommer. Tallene er henholdsvis 56 % på 1.-4. trinn mot 43 % på 5.-7. trinn. Det viste seg også at deltakelsen i vanlig klasse både er påvirket av kjennetegn ved eleven og av omgivelsene. Både hvor eleven bor og hvilket klassetrinn, som tidligere vist til, slo sterkt ut (ibid.: 302). “Mens halvparten av elevene går i vanlig klasse i tettsteder og mindre byer (under 20 000 innbyggere), gjelder tilsvarende en av fire i store byer (over 100 000)” (ibid.: 301). Det samme viste seg hos Ytterhus & Tøssebro (2005: 48) der det kom frem at i kommuner med over femti tusen innbyggere er spesialorganisert tilbud det vanlige hos to av tre elever med store lærevansker.

Ytterhus & Tøssebro (ibid.: 50-51) problematiserer det faktum at hovedandelen av elever med lærevansker og utviklingshemming gis opplæring i spesialklasser, da det i følge dem er vanskelig å se dette som noe annet enn segregering etter faglig nivå. Opplæringslova (1998) § 8-2 presiserer at dette ikke skal være et kriterie å organisere grupper ut i fra. “Når så mange kommuner velger å organisere opplæringa på en måte som gjør lovverkets unntak til regel, er det grunnlag for å reise spørsmål om det er noe galt med lovverket, med måten det praktiseres på eller med begge deler?” (Ytterhus & Tøssebro, 2005: 50).

3.3.3 Innholdet i spesialundervisningen

Beskrivelsene og forskningen på innholdet i spesialundervisning, med tanke på segregerte tilbud i skolen, er sparsom. Ytterhus & Tøssebro (2005: 74) gir allikevel noen beskrivelser av det faglige innholdet når de i sin undersøkelse så på elevens hovedaktivitet på skolen. I følge dem går andelen tid til allmennfaglig opplæring ned i spesialorganiserte tilbud i vanlige skoler kontra vanlig klasse, vanlig skole, det samme gjør tid til sosial samvær/lek. Allikevel viser forskning at en stor andel av elevene med utviklingshemming som går i ordinær klasse sjelden eller aldri er sammen med jevnaldrende i friminutt eller SFO (Ytterhus & Tøssebro, 2006: 109). Dalen (2006: 67) med henvisning til flere forskningsresultater (eksempelvis Ekeberg,

1991 og Tronvoll, 1989) viser det samme, og sier at elever med spesielle behov lett blir ensomme og sosialt isolerte i skolesituasjonen på grunn av manglende sosialt samspill mellom dem og sine jevnaldrende. Dette skjer på tross av at de er til stede i klassene og deltar på felles aktiviteter. Dette vil jeg drøfte videre i kapittel 6.

De tre områdene som øker er tid til praktisk arbeid, fysio/trening og primære behovstilfredsstillende oppgaver (ibid.). Ytterhus & Tøssebro (ibid.: 75) avslutter med å si at denne organisasjonsformen (spesialorganiserte tilbud i vanlig skole) med fordel må undersøkes nærmere, “fordi det kan se ut til at barn som mottar dette tilbudet får et tilbud som ikke er i tråd med intensjonene i en inkluderende skole”. Dette begrunner de med at den substansielle opplæringens fokus ser ut til å endre innhold i disse tilbudene, og spør: “Det er grunn til å spørre om disse elevene blir mer spesielle i skolen enn de trenger være?” (ibid.).

3.3.4 Kompetanse i spesialundervisningen

Ytterhus & Tøssebro (2005) undersøkte utdanningsnivået til personalet som driver spesialundervisning i den norske skolen. Det viste seg at når elevene får sin spesialundervisning i ordinært klasserom er 40,6 % av dem som er mest sammen med elevene assistenter, dette i motsetning til i enetimer der 61,5 % er spesialpedagoger og i gruppetimer der 41,5 % er spesialpedagoger (ibid.: 65-66).

I tillegg blir det i størst grad benyttet førskolelærere, vernepleiere og barnevernspedagoger i spesialundervisningen i vanlige klasser, vanlige skoler, mens det i spesialorganiserte tilbud i hovedsak blir brukt lærere og spesialpedagoger, altså mer tradisjonelle personalkategorier (ibid.: 67). I følge Ytterhus & Tøssebro (ibid.: 68) er det også verdt å merke seg at “assistenter benyttes mer i enetimer når opplæringa mottas i spesialorganiserte tilbud enn i vanlige skoler”. Også Østrem (1998, referert i Ytterhus & Tøssebro, 2005: 68) fant at andelen ufaglærte var høyere i spesialklasser enn i vanlige klasser.

4.0 Metode

Prosjektet “Inkludering og segregerte tilbud i skolen” er som tidligere nevnt et kvalitativt forskningsprosjekt. Det er metodologisk forankret i fenomenologien og hermeneutikken, noe som vil bli nærmere omtalt under punkt 4.2.2. Den kvalitative tilnærmingen til prosjektet ble direkte utført gjennom fem semi-strukturerte intervjuer. Dette kapittelet vil, i tillegg til en *innledende del* om metode og kunnskap, ta for seg arbeidsprosessen tilknyttet intervjuene.

Jeg starter med *forarbeidet*. Dette består av valg av forskningsstrategi og design, det vitenskapsteoretiske grunnlaget, kontakt med NDS, utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju, valg av informanter, kontakt med skolesjefene, førstegangskontakt med de aktuelle informantene og selve gjennomføringen av intervjuene. Videre presenteres *etterarbeidet* i form av transkribering og analyse av de foretatte intervjuene. Avslutningsvis vil jeg kort gjøre rede for studiens validitet og reliabilitet, samt også noen forskningsetiske momenter som det må tas hensyn til under arbeid med et forskningsprosjekt.

4.1 Metode og kunnskap

Metodelære er i følge Hellevik (1999: 12) et omfattende emne, og han viser til svaret Aubert (udatert, i Hellevik, 1999: 12) gir på spørsmålet: Hva er en metode? for å understreke dette: “En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (ibid.). Kunnskapen en kan komme frem til kan i følge March (1991, referert i Jacobsen, 2005: 15) være av to typer: helt ny kunnskap og kunnskap som har som sitt mål å utvikle kunnskap vi allerede har. Når en selv går inn og skal utføre en undersøkelse er det vanskelig å vite hvilken av disse to formene av kunnskap man kommer til å produsere, og Jacobsen (ibid.) mener at man skal være forsiktig med å stille krav om at resultatene skal være banebrytende.

Det er flere grunner til at vi behøver kunnskap om metode når vi skal gjennomføre og analysere en undersøkelse. En av dem er undersøkelseeffekten. Undersøkelseeffekten henviser til at en studie – uansett anvendt metode – skaper muligheter for at resultatene vi ender opp med er skapt av selve studien (Jacobsen, 2010: 19). Metodekunnskap blir da nødvendig for og kritisk kunne diskutere i hvor stor grad undersøkelsesresultatene skyldes metoden (metodologiske forklaringer), eller om resultatene er et bilde av “virkeligheten”

(substansielle forklaringer). I tillegg til dette skal metoden hjelpe oss slik at vi stiller kritiske spørsmål i forhold til de valgene vi gjør og til mulige konsekvenser av valgene (Jacobsen, 2003: 10), samt også til å reflektere kritisk over funnene man kommer frem til (Jacobsen, 2010: 20).

4.2 Valg av forskningsstrategi og utarbeiding av forskningsdesign

For å kunne utføre den studien jeg ønsket måtte jeg først velge en forskningsstrategi og så, for å oppnå en størst mulig grad av kontroll over forskningsprosessen (Blaikie, 2000: 56), et forskningsdesign.

I følge Ringdal (2007: 22) kan en skille mellom to *forskningsstrategier*, disse er basert på kvalitativ og kvantitativ metode. Hovedskillet mellom de to metodene er den kvantitative metodens bruk av tall og den kvalitative metodens bruk av tekstdata (ibid.). Formålet med mitt prosjekt er å få en dypere innsikt i informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet, samt også belyse deres argumenter for opprettholdelse av segregerte tilbud i skolen. På grunnlag av dette ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming.

Kvalitative tilnærminger er i følge Jacobsen (2010: 25) åpne og fleksible, og de egner seg spesielt godt når vi har som mål å få en dypere forståelse. Tilnærmingene er i tillegg preget av åpenhet, nyanserikdom, nærhet og fleksibilitet. Dataene en får ved bruk av en slik tilnærming er derfor godt egnet til å få frem det spesifikke ved en person, til å få nyanserte data og til å komme “under huden” på dem en undersøker (ibid.: 61). Disse trekkene gjør at dataene en får ofte har høy intern validitet (ibid.: 62). Svake sider er imidlertid at tilnærmingene er ressurskrevende, generaliseringsproblemer kan oppstå, og likeså tolkningsproblemer, nærheten og undersøkelseeffekten kan bli for stor og fleksibiliteten kan skape problemer i form av at en aldri føler seg ferdig (ibid.: 62-63).

Et *design eller forskningsopplegg* kan beskrives som en grov skisse til hvordan undersøkelsen skal utformes (Ringdal, 2007: 22). I tillegg er det i følge Blaikie (2000: 21) den prosessen som setter forskningsspørsmål, data og konklusjoner i en sammenheng til hverandre. Dette blir da den overordnede planen for hvordan jeg, med utgangspunkt i min problemstilling, skal gå frem. På et generelt grunnlag skal et forskningsdesign svare på tre spørsmål: *hva, hvorfor* og *hvordan* det skal studeres (ibid.: 42; Thagaard, 2009: 48). Mitt hovedfokus for *hva* jeg skulle studere var forståelse av inkluderingsbegrepet og argumenter for segregerte tilbud i

skolen. *Hvorfor* akkurat dette fokuset ble valgt var påvirket av min interesse for temaet og ikke minst fordi jeg etter mange års arbeid med psykisk utviklingshemmede har sett både fordeler og ulemper ved henholdsvis inkludering av alle i det ordinære klasserommet og segregerte tilbud. *Hvordan* dette fokuset skulle studeres tok form etter samtaler med både faglærere og medstudenter. Jeg vurderte ulike muligheter, men kom frem til at en kvalitativ intervjustudie av rektorer og avdelingsledere på skoler med segregerte tilbud ville være den mest hensiktsmessige og fruktbare måten å gå frem på.

4.2.1 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er en av de fire kategoriene Silverman (2006: 18-19) deler de kvalitative fremgangsmåtene inn i. Mitt formål med intervjustudien var å få fylldig og omfattende informasjon om informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet og synspunkter og perspektiver på argumenter for opprettholdelse av segregerte tilbud, og derfor i samsvar med det Thagaard (2009: 87) fremhever som formålet med intervjuer. Jeg vil i det følgende gå kort inn på hvilke fordeler en kvalitativ forankret intervjustudie har og hvorfor jeg har valgt å bruke en slik fremgangsmåte. Til slutt vil jeg se konkret på hva det vil si å utføre et kvalitativt intervju.

Intervju kjennetegnes av at intervjuer og informant samtaler om et tema (Jacobsen, 2010: 87). Dalen (2004: 16) viser til at et kvalitativt forskningsintervju som tilnærming er godt egnet når en ønsker å fange opp informantenes opplevelser og erfaringer. Kvale (1997: 21) peker på styrken med å fange opp hvordan informanten forstår sin egen verden. Det kvalitative intervjuer egner seg allikevel best under visse forutsetninger, og Jacobsen (2003: 71-72) viser i den sammenhengen til: “a) Når relativt få enheter undersøkes, b) Når vi er interessert i hva mennesker *sier*, c) Når vi er interessert i hvordan mennesker fortolker og legger mening i et spesielt fenomen”. Min undersøkelse har fem informanter, og stemmer således godt med forutsetning a. Jeg er i tillegg interessert i hva informantene sier om sin forståelse av inkludering, samt også i hvordan de fortolker og argumenterer for segregerte tilbud i skolen.

Jeg valgte å ha en intervjuform som ligger mellom det strukturerte og det semi-strukturerte. Et strukturert intervju har ferdig utformede spørsmål og fastlagt rekkefølge, og fordelene ligger i at man kan sammenligne svarene da alle informantene har svart på det samme (Thagaard, 2009: 89). Et semi-strukturert intervju har derimot fastlagte tema, men rekkefølgen på dem kan bestemmes underveis (Kvale, 1997, referert i Thagaard, 2009: 89). På denne måten sikrer

en at en kan følge det informanten forteller, men samtidig at en får informasjon om de temaene som var bestemt på forhånd (ibid). Jeg valgte altså en intervjuform som lå mellom disse to, med ferdig formulerte spørsmål, men ikke svaralternativer, og med åpning for å kunne forandre på rekkefølgen. Dette ga meg mulighet til å sammenligne svarene til informantene samtidig som jeg åpnet for muligheten til å kunne gå dypere inn i den informasjonen som kunne komme frem i intervjuene. Utarbeidelsen av intervjuguiden tar jeg for meg under punkt 4.4.

4.2.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Den “vitenskapsteoretiske forankringen har ... betydning for hva han eller hun søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler” (Thagaard, 2009: 35). Mitt prosjekt forankres i en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori, da disse representerer ulike tenkemåter som legger vekt på fortolkning, mening og betydning (ibid.).

Fenomenologiens utgangspunkt er den subjektive opplevelsen til enkeltpersoner, og den søker også å oppnå en forståelse av erfaringene til individer (ibid.: 39). I min undersøkelse søker jeg en dypere forståelse av den måten informantene opplever og forstår begrepet inkludering i skolesammenheng på. Slik sett har jeg et ønske om å “forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem” (Kvale, 1997: 40, referert i Thagaard, 2009: 38).

Hermeneutikk betyr i følge Gilje & Grimen (1993: 153) forklaringskunst og handler om forståelse og mening. For at vi skal være i stand til å forstå fenomener må fenomenene fortolkes. Gilje & Grimen (ibid.: 143) beskriver hermeneutikkens hensikter: “Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig”. Som nevnt har jeg valgt å utføre en intervjustudie, dette betyr at informantenes uttalelser under intervjuene er fenomenene som jeg skal forsøke å fortolke og forstå. Fenomenene som jeg skal fortolke og forstå er imidlertid allerede fortolket av informantene, og må derfor forstås i lys av Gilje & Grimens (ibid.: 145) beskrivelse av dobbel hermeneutikk. Mine informanter har allerede gjort en fortolkning omkring begrepet inkludering og segregerte tilbud i skolen, og jeg må derfor forholde meg til “en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv” (ibid.).

En av grunntankene i hermeneutikken er at vi aldri møter verden forutsetningsløst, vi forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger (ibid.: 148). Disse forutsetningene har fått ulike navn, men de benevner stort sett det samme, nemlig det som Gadamer kaller *forforståelse* eller *fordommer* (ibid.). En slik forforståelse er nødvendig for at forståelse skal være oppnåelig. Grunnen til dette, sier Gilje & Grimen (ibid.), er at vi må starte med visse tanker om hva vi skal se etter når vi skal fortolke en tekst eller et fenomen, ellers har man ikke noen retning for vår oppmerksomhet. I tillegg bygger hermeneutikken på at “mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten” (Thagaard, 2009: 39). Dette ser jeg nærmere på under analysedelen av kapitlet.

4.3 Godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)

Etter at jeg hadde tatt en avgjørelse på hvilken forskningsstrategi og hvilket design jeg skulle velge, søkte jeg NSD om godkjennelse til å gjennomføre den planlagte undersøkelsen. All informasjon jeg hadde på det tidspunktet ble sendt til dem. Jeg fikk godkjennelse (vedlegg 1).

4.4 Utarbeidelse av intervjuguider og gjennomføring av prøveintervju

I samråd med Dalens (2004: 29) og Jacobsens (2010: 91) anbefalinger om å ha en intervjuguide når en skal utføre intervjuer begynte jeg tidlig å utarbeide dette. Jacobsen (ibid.) beskriver en intervjuguide som en oversikt over emner en skal innom i løpet av intervjuet. Det var allikevel ikke før jeg hadde kommet godt i gang med lesing av teori at jeg følte at jeg fikk grep på hvordan jeg burde formulere spørsmålene mine og ikke minst hva jeg burde spørre om. Jeg så at teorien og historien som ligger bak var nødvendig å kjenne til for at jeg kunne forstå situasjonen slik den er i dag. Etter hvert som jeg opparbeidet meg mer kunnskap om det feltet jeg skulle ut i ble det foretatt små justeringer helt frem til intervjuene ble foretatt. Jeg utviklet ulike guider til rektorene og avdelingslederne. Som en ser i vedlegg 3 og 4 så er det ikke mye som skiller dem fra hverandre.

Spørsmålene i intervjuguidene er tematisk ordnet etter temaene *inngangsspørsmål*, *organisering*, *inkludering*, *alternativer og utbytte* og *avsluttende spørsmål*, samt stikkord som kunne være aktuelle som tilleggsspørsmål/utdypende spørsmål.

Jeg utførte et prøveintervju på en tidligere avdelingsleder for et segregert tilbud. Dalen (2004: 34) fremhever at det alltid må foretas et slikt intervju, dette både for å teste intervjuguiden, men også seg selv som intervjuer. Dette utførte jeg som et vanlig intervju med lydbåndopptak.

Intervjuet resulterte i at jeg fikk konstruktive tilbakemeldinger på intervjuguiden. Det ble derfor foretatt endringer på noen av spørsmålene, men i det store og hele så det ut til at intervjuguiden holdt mål. Det viste seg også at jeg ved å sette av en time til intervjuet hadde beregnet nok tid.

4.5 Valg av- og førstekontakt med informanter

4.5.1 Utvalgskriterier

For å kunne undersøke mitt fokus var jeg avhengig av å ha finne ut hvilke skoler som har et segregert tilbud for elever med særskilte behov som en del av sitt tilbud. Jeg benyttet i dette arbeidet i stor grad internett. Jeg måtte så avgjøre hvilke av disse skolene jeg skulle kontakte. Jeg satte derfor tidlig i prosessen ned visse kriterier for sammensetningen av utvalget mitt.

De to første kriteriene lå i selve problemstillingen. Skolene måtte ha et segregert tilbud til elever med særskilte behov, og informantene skulle være ansatt på en slik skole. Det siste kriteriet var at jeg skulle søke å intervju like mange rektorer som avdelingsledere, henholdsvis to fra hver skole. Dette for å dekke både den organisatoriske delen og erfaringene en får av direkte arbeid med barna. På denne måten fikk jeg to informantgrupper innenfor samme fagområde. Dette fremhever Dalen (2004: 56) som viktig for å få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon da en slik kan fange opp nyanser og mangfold. Kriteriene og dermed valget mitt var derfor styrt av hva slags informasjon jeg ønsket å få og dermed formålsoverorientert, noe som Jacobsen (2003: 94) fremhever som svært viktig når en skal velge enheter. Dalen (2004) fremhever i tillegg at utvalget bør gjenspeile variasjonen som finnes innenfor det fenomenet som skal studeres. Ved å velge ulike skoler med ulik organisering av tilbudene og i tillegg ulike elevgrupper mener jeg at jeg gjør dette.

4.5.2 Førstegangskontakt

Før jeg kontaktet rektorene ringte jeg skolesjefene i de kommunene jeg hadde planlagt å få informanter fra. Av skolesjefene fikk jeg klarert at det var greit å kontakte skolene, men at det var opp til hver enkelt rektor og avdelingsleder å avgjøre om de hadde tid og mulighet til å delta i forskningsprosjektet. Jeg ringte nå rektorene på de ulike skolene. I samtalen fortalte jeg litt om forskningsprosjektet mitt og ba om tillatelse til å sende dem informasjonsskrivet jeg hadde utarbeidet. Jeg fikk positiv respons fra alle tre. Det var rektorene på den enkelte skole som snakket med avdelingsleder angående deres intervjuer.

Da jeg ikke hadde hørt noe etter to uker ringte jeg rektorene opp igjen og forklarte min noe pressede tidsramme. Jeg avtalte i løpet av disse samtalene to intervjuer på skole I den påfølgende uken. Rektor på skole II takket nei til å delta grunnet deltakelse i for mye “slike ting”. Rektor på skole III avslo først grunnet dårlig tid og at avdelingslederen var ny i jobben. Han ringte så opp igjen og sa at han selvsagt kunne delta, men at jeg da ikke kunne snakke med avdelingslederen. Jeg hadde nå kun to skoler og måtte derfor på leting etter en ny skole. Jeg fant en skole som passet mine utvalgsriterier og ringte rektoren her. Rektoren ville svært gjerne delta og vi avtale to intervjuer den påfølgende uken. Jeg fikk så en tekstmelding kvelden før intervju med skole I. Rektoren beklagde og sa at noe hadde kommet opp og at intervjuet måtte utgå. Det samme måtte intervjuet med avdelingslederen. På nytt måtte jeg på leting etter en ny skole. Dette førte til at jeg også måtte ta kontakt med ny skolesjef, noe som tok over en uke. Ny skole (skole V) ble ringt og her fikk jeg positiv respons.

Det at jeg ikke fikk utført intervjuet med avdelingslederen på skole III var uheldig, men jeg så etter utførte intervjuer at jeg hadde informasjonen jeg trengte så jeg bestemte meg for at det fikk være tilstrekkelig. Dette er også i tråd med det Forskningsetiske komiteer (2010: 13) sier om at det er viktigere at de man intervjuer bidrar med betydningsfulle data enn at de er mange. Også Jacobsen (2010: 114) fremhever det samme.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Da ingen av informantene hadde innvendinger mot å ha personlige intervju utførte jeg dem på denne måten. Dette var positivt da en i følge Jacobsen (2010: 95) har lettere for å oppnå personlig kontakt når en er til stede i samme rom. Samtidig får en også mulighet til å observere hvordan informanten opptrer (ibid.). Dette gjør det enklere å tilpasse samtalen, be om utdyping av svar på riktige tidspunkt, avslutte noe når det best passer seg, med mer (Jacobsen, 2003: 77). Jeg ser allikevel at en negativ side av dette kan være min påvirkning på informanten, *intervjueffekten*, noe som i større grad kunne vært unngått ved bruk av telefonintervju (Jacobsen, 2003: 77). Jacobsen (ibid.: 78) anbefaler likevel kun at telefonintervjuer blir utført i stedet for personlige intervjuer i tilfeller der det forventes at intervjueffekten er svært stor. Dette hadde jeg ikke noe grunn til å anta i mitt tilfelle.

Jeg valgte å intervju informantene hver for seg. Dette valget tok jeg av flere grunner. For det første egner individuelle intervjuer seg i følge Jacobsen (2010: 89) seg svært godt til å få frem oppfatningene og meningene til enkeltpersoner, noe jeg var ute etter. For det andre så jeg det

som fruktbart å se rektorenes og avdelingsledernes syn på samme skole opp mot hverandre. Til slutt påpeker Jacobsen (ibid.: 90) at resultatet fra gruppeintervjuer er veldig følsomme for de makt- og dominansforholdene som utvikler seg i enhver gruppe. Dette ville kanskje slått enda sterkere ut i en gruppe der rektor allerede har en overordnet rolle.

Jeg startet alle intervjuene med å fortelle litt om meg selv og min bakgrunn, bakgrunn for og hensikt med studien og hvordan informasjonen skulle brukes i ettertid. Dette er en fremgangsmåte som også Jacobsen (2010: 97) og Dalen (2004: 40) fremhever. Informasjonsskrivet ble gjennomgått og signert. Selve intervjuet ble åpnet med spørsmål om informantens bakgrunn, utdannelse og yrkeserfaring. Dette kan være med på å berolige informanten (Thagaard, 2009: 100), samt gi meg en bedre forståelse av hvem informantene er.

Jeg brukte båndopptaker i alle intervjuene. Dalen (2004: 32) peker på at det å bruke lydbånd under intervjuene er viktig fordi man på den måten tar vare på uttalelsene til informantene. Dette muliggjør også at jeg kunne få med direkte, ordrette sitater når jeg skulle skrive ut intervjuene. I tillegg kunne jeg holde øyekontakt med informantene slik at intervjuet fikk mer preg av en samtale. Som intervjuer må en være i stand til å formidle at en vil ta opp intervjuet på lydbånd på en god måte (ibid.). Jeg sikret dette ved å opplyse om det i informasjonsskrivet, samt å spørre informantene om dette var greit før jeg satte i gang intervjuet. Ingen av dem hadde innvendinger mot dette og fremsto uberørte.

Jeg nevnte ved en tidligere anledning at intervjuene skulle være semi-strukturerte. Jeg merket allikevel allerede under det første intervjuet at jeg i stor grad holdt meg til rekkefølgen jeg hadde satt opp i intervjuguiden. Jeg mener dette har ulike grunner. En av grunnene var nok at jeg på forhånd fikk beskjed av flere av rektorene jeg snakket med at de har begrenset med tid og at et slikt intervju vanskelig lar seg presse inn i deres travle arbeidsdag. Dette førte til at jeg var redd for å gå glipp av data ved å ikke følge intervjuguiden. En annen grunn var at jeg var uerfaren som intervjuer og derfor forsiktig med å innta en "kritisk" rolle. Jeg vil allikevel si at jeg inntok en aktiv rolle under intervjuene, der jeg sørget for å stille spørsmålene som var helt nødvendige for meg å få svar på, samtidig som jeg åpnet for at informantene fikk fortelle det de ønsket. Dette vektlegger også Thagaard (2009: 89). I tillegg passet jeg på å oppsummere det informanten hadde svart for på den måten sikre at jeg hadde forstått han/hun riktig. Og som Andersen (2006: 287) sier, så er ikke en aktiv holdning det samme "som å dominere eller å overstyre samtalen. I journalistisk jargong er intervjuet som en dans der

forskerens fører, men informanten er ballets dronning” (Østlyngen & Øvrebø, 1999: 301, referert i Andersen, 2006: 287).

4.7 Transkribering

Jeg transkriberte hvert intervju ordrett direkte etter at intervjuet var utført. Dette gjorde jeg for å ha følelsen av intervjuet med meg når jeg arbeidet med det, samtidig som det gjorde prosessen med å gjenskape intervjusituasjonen enklere. Gjenskapelsen av intervjuene var en fordel når jeg senere skulle analysere intervjudataene. Jeg valgte å ikke lage noe komplisert/avansert transkriberingssystem, men brukte () når jeg anonymiserte et navn, skolenavn eller sted, og [] når jeg skrev inn noe som skjedde, for eksempel at intervjuobjektet hentet noe, pekte eller at en ikke fikk avsluttet setningen.

4.8 Analyse

Det finnes mange ulike tilnærminger til en analyse av kvalitative data, men de har alle et fellestrekk: en ser vekselvis på delene for seg selv og delene i en helhet (Jacobsen, 2003: 100). En slik analyse blir i følge Jacobsen (ibid.) ofte kalt en hermeneutisk analyse som tydeliggjøres av en analysesirkel, kalt den hermeneutiske sirkel. “Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i” (Gilje & Grimen, 1993: 153). For at jeg skulle få innsikt i hvordan informantene forstår inkluderingsbegrepet, samt få frem deres begrunnelser for opprettholdelse av segregerte tilbud, tok jeg som tidligere omtalt i bruk fortolkningsteorier som vektlegger forståelse og mening.

Det å se på delene for seg selv og delene i en helhet innebar i mitt tilfelle og først strukturere transkriberingsnotatene i et mer oversiktlig system. For meg var løsningen, etter mange gjennomlesninger for å få en følelse av helheten (Kvale, 1997: 127), å samle alle svarene fra informantene i et dokument under hvert spørsmål i intervjuguidene: jeg delte opp helheten i et sett enkeltelementer (Jacobsen, 2003: 101; Kvale, 1997: 118). Det var nå enklere å se hva informantene hadde til felles og hva som skilte dem. Jeg identifiserte så de analytiske enhetene i materialet ut i fra hva jeg anså som å være meningsbærende enheter (Thagaard, 2009: 149). Her brukte jeg også meningsfortetting (Kvale, 1997: 126-127), en sammenfatning av spesielt lange beskrivelser (Thagaard, 2009: 149), i tillegg til direkte sitat for å skape en mest mulig transparent studie. Intervjudataene ble videre kategorisert etter tema, og etter Thagaards (ibid.: 150) anbefaling ble disse gitt betegnelser som gjenspeilet temaer i

prosjektet, “slik at betegnelsene på kategoriene er meningsbærende” (ibid.). Herfra trakk jeg ut de enhetene som på en best mulig måte beskrev informantenes forståelse av inkludering, samt også deres begrunnelser for opprettholdelse av segregerte tilbud i skolen. Jeg så altså etter enheter som kunne gi meg svar på problemstillingen. Det viste seg at visse momenter gikk igjen hos flere av informantene, og disse dannet grunnlaget for drøftingen som følger i kapittel seks.

4.9 Forskningskvalitet

Begrepene validitet og reliabilitet er her valgt, men jeg kunne også ha brukt begreper som bekreftbarhet og gyldighet for intern validitet, overførbarhet for ekstern validitet og troverdighet og pålitelighet for reliabilitet, meningsforskjellene er i følge Jacobsen (2005: 214) små.

Jacobsen (2010: 143; 2005: 213) påpeker viktigheten av å underkaste også kvalitative studier en kritisk drøfting når en skal vurdere om konklusjonene er gyldige og til å stole på. Et spørsmål som da blir gjeldende er hvordan man kan måle kvalitetene på forskningen og dens relevans. I følge Thagaard (2009: 189) representerer faglitteraturen forskjellige utgangspunkt når det gjelder hvilke dimensjoner som er relevante for å gjøre dette. Thagaard viser videre til Corbin & Strauss (2008) og Silverman (2006) som argumenterer for bruk av begrepet troverdighet når en skal vurdere kvaliteten på forskningen. Silverman (2006: 281) sier at de to sentrale konseptene i en hver diskusjon om troverdigheten til forskningen er validitet og reliabilitet. Også Kvale & Brinkmann (2009: 245) velger å holde på disse to tradisjonelle begrepene selv om det er kvalitativ og ikke kvantitativ forskning en snakker om.

4.9.1 Validitet

Validitet er knyttet til tolkningen av data, og handler om gyldigheten til tolkninger en som forsker kommer frem til, og i tillegg om tolkningene er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har undersøkt (Thagaard, 2009: 201). Å vurdere validitet handler om å finne ut om undersøkelsen undersøker det den var ment å skulle undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009: 246; 251), eller i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi var interessert i (Pervin, 1984, referert i Kvale og Brinkmann, 2009: 246). Valideringen skal i følge Kvale & Brinkmann (2009: 248) gjennomsyre hele forskningsprosessen.

Videre deler ofte forskjellig litteratur validitet inn i to undergrupper, indre og ytre (Jacobsen, 2005: 214-222) eller intern og ekstern (Thagaard, 2009: 201). Jeg bruker i det videre indre og ytre validitet.

I følge Jacobsen (2005: 214) handler *indre validitet* om hvorvidt resultatene oppfattes som riktige. For å teste dette kan en sette spørsmålstegn ved om man har fått tak i de riktige kildene og i hvilken grad disse har gitt riktig informasjon (ibid.: 216). Med tanke på mitt forskningsprosjekt vil jeg argumentere for den indre validitetens styrke i betydningen av at utvalget representerer personer som har nær kjennskap til segregerte tilbud. De kjenner til positive og negative sider ved det, og de tilfører forskjellige perspektiver til problemstillingen. Jeg vil si at informantene er personer som har førstehånds kjennskap til tematikken min. I forhold til hvorvidt jeg har fått riktig informasjon må jeg vurdere kildenes nærhet til fenomenet jeg ønsker å undersøke (ibid.:217), samt også hvilke kunnskaper de har om fenomenet. Informantene har i dette tilfellet stor nærhet til mitt undersøkelsesfokus da de nettopp er rektorer og avdelingsledere for slike tilbud. Jeg ser allikevel den mulige svakheten ved at det ikke er rektorene selv som har vedtatt at skolen skal tilby et slikt tilbud. I forhold til kunnskap til fenomenet mener jeg at dette er kilder som har store kunnskaper om det, de fleste har også vært innenfor skolen i lang tid.

Det at jeg intervjuet to på hver skole og dermed var i stand til å kontrollere kildene mot hverandre kan også se på som en styrke for den indre validiteten. Jacobsen (2005: 218) fremhever at kilder skal kontrolleres mot andre kilder. I tillegg benyttet jeg meg av flere skoler slik at kildene slik sett var uavhengige av hverandre, noe Jacobsen (ibid.) påpeker at de bør være. “Informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet” (ibid.). Når det så gjelder svakheter i min forskning med tanke på indre validitet er at jeg mangler svar fra en avdelingsleder på den ene skolen. Her har jeg ikke mulighet for å se at det finnes sammenheng mellom svarene til rektor og avdelingsleder og dermed har fått riktig informasjon.

“I kvalitative studier gir *fortolkningen grunnlag for overførbarhet*, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene” (Thagaard, 2009: 207). *Ytre validitet* omhandler i følge LeCompte & Goetz (1982: 43) og Thagaard (2009: 207) om de forståelsene man har utviklet innenfor en undersøkelse også kan være gyldige eller relevante utover studien. En snakker altså om resultatenes mulighet for generalisering, om å overføre resultatene. “Overførbarhet er knyttet

til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner” (ibid.: 190). Jacobsen (2003: 40) viser til at generaliseringsproblemer er et av problemene kvalitativ forskning kan innebære, men at hensikten med kvalitative metoder som regel heller ikke er å generalisere, men heller å forstå og å utdype fenomener (Jacobsen, 2005: 222). I mitt tilfelle har ikke målet vært å kunne generalisere det jeg eventuelt fant i mine intervjudata, men å få frem informantenes forståelse av inkludering og deres ulike argumenter for å opprettholde segregerte tilbud for barn med særskilte behov. Målet var altså å få en dypere forståelse av fenomenet.

4.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet vedrører forskningsresultatens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2009: 245), at undersøkelsen er til å stole på (Jacobsen, 2003:11). Reliabilitetsspørsmålet blir ofte behandlet i relasjon til hvorvidt et funn er etterprøvbart ved andre tider og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009: 245; LeCompte & Goetz, 1982: 35; Silverman, 2006: 282). Som en ser er dette en utfordring da det i kvalitative forskningsprosjekter vanskelig lar seg gjøre å repetere og rekonstruere de samme forholdene nøyaktig : “Because human behavior is never static, no study can be replicated exactly, regardless of the methods and design employed” (LeCompte & Goetz, 1982: 35). Thagaard (2009: 198) stiller i tillegg spørsmålet om repliserbarhet er et relevant kriterie når det kommer til kvalitativ forskning. Hun understreker videre at forskeren må argumentere for reliabiliteten ved å utførlig beskrive hvordan dataene er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (ibid.). Også LeCompte & Goetz (1982: 40) fremhever det faktumet at presis identifisering og grundige beskrivelse av de strategiene en har brukt for å samle inn data er nødvendig. Noe av det samme går Silverman (2006: 282) inn på når han viser til to måter en kan søke å tilfredsstille kravet om reliabilitet på. Her fremhever han å gi en grundig beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder for på den måten å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig (“transparent”), og å gjøre det teoretiske utgangspunktet som en baserer tolkningene sine på eksplisitte. Jeg har tilstrebet å gjøre begge deler i min oppgave.

Med betraktningene til LeCompte & Goetz, samt også Thagaard sine, i minnet er det vanskelig å komme med en påstand om etterprøvbareheten til mitt forskningsprosjekt, men det er allikevel av betydning å reflektere over om det er forhold ved forskningen som kan ha preget funnene mine (Jacobsen, 2005: 225) og dermed er en trussel mot reliabiliteten. I denne sammenheng vil jeg gå inn på de forholdene som Jacobsen (ibid.: 226) omtaler som

undersøker- og konteksteffekt, og som av Thagaard (2009: 200) blir behandlet som momenter i argumentasjonen for reliabilitet.

Undersøkereffekten henviser til at undersøkeren kan ha en effekt på det fenomenet som undersøkes, og kalles ofte intervjuer- eller observatøreffekt (Jacobsen, 2010: 155). Dette kan føre til at resultatene i større grad reflekterer hvordan intervjueren har opptrådt enn det fenomenet en ønsker å måle (Jacobsen, 2005: 226; 2010: 156). Det at jeg intervjuet personer i kraft av sin stilling, altså sin rolle på arbeidsplassen, kan ha gjort at rollen deres har påvirket svarene. I følge Jacobsen (2003: 10) vil alle studier skape roller uansett hvor mye vi prøver å møte andre mennesker på "likefot". Jeg tenker at dette blir særlig relevant når jeg intervjuet informantene om noe så ømfintlig som argumenter og begrunnelser for å opprettholde segregerte tiltak i skolen. Dette fordi det på mange måter har oppstått en allmenn oppfatning om at dette er politisk ukorrekt og at alle bør inkluderes i en skole for alle. Rektorene og avdelingslederne kan derfor ha følt seg i en utsatt posisjon.

Dersom man er åpen for at undersøkeren kan påvirke informantens uttalelser er det også nærliggende å tenke at også konteksten kan påvirke.

Konteksteffekten omhandler konteksten intervjuene ble gjennomført i og i hvilken grad dette kan ha hatt en påvirkning på informantene (Jacobsen, 2005: 227) og med det innholdet i intervjuet (Jacobsen, 2003: 75). Her er det spesielt to forhold å ta hensyn til: om intervjuet ble foretatt i en kunstig eller naturlig kontekst, og om intervjuet var kjent for intervjuobjektet eller ikke (Jacobsen, 2010: 156-157).

Mine intervjuer ble foretatt på informantenes kontor, altså i en kontekst som informantene var kjent med, noe som blir regnet som et naturlig miljø (ibid.: 92). Dette i motsetning til et kunstig miljø som for eksempel et rom som ingen av oss kjenner. Det naturlige miljøet kan ses på som positivt for studien da det har vist seg at et kunstig miljø har en tendens til å medføre kunstige svar (ibid.). I tillegg kan den uforstyrrede atmosfæren på kontoret ha ført til at informantene følte de kunne åpne seg, at de fikk mulighet til å tenke seg om og svare slik de ønsket. Det er allikevel ikke mulig å si at én kontekst er bedre enn en annen, og en må derfor reflektere over hvordan situasjonen intervjuet fant sted i kan ha påvirket informasjonen en fikk (ibid.).

Med tanke på om intervjuet kom overraskende på, eller var kjent for, mine informanter så var alle intervjuene som en så i min omtale av prosessen planlagte, og dermed kjente for intervjuobjektet. Jacobsen (2010: 157) sier at valget mellom planlagt og overraskende undersøkelse avhenger av hva slags data vi ønsker, i mitt tilfelle ville jeg ha argumenter, noe som med fordel kan være et gjennomtenkt svar.

4.6 Etikk

Forskningsetikk er i følge Ringdal (2007: 423) de grunnleggende moralske normene for vitenskapelig praksis. Ulike fagdisipliner har noe ulike etiske retningslinjer, for mitt fagfelt er det "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanoria" (NESH, 2006). Uansett fagdisiplin opereres det i følge Jacobsen (2010: 31) med følgende tre grunnleggende krav som det bør søkes å tilfredsstillte: informert samtykke, krav på privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2005: 45).

4.6.1 Informert samtykke

For at kravet om informert samtykke skal være tilfredsstillt skal informanten delta frivillig i undersøkelsen. Dette baserer seg på at han/hun er i stand til å bestemme om han vil delta eller ikke og at det er gitt full informasjon, som er forstått. Informasjonen skal inneholde undersøkelsens hensikt, ulemper og fordeler og benyttelse av dataene (Jacobsen, 2010: 31-33). Deltakelse i mitt forskningsprosjekt baserer seg på frivillighet fra voksne. Informantene fikk på forhånd tilsendt et informasjonsskriv som beskrev hensikten med studien, hva jeg i hovedsak ville spørre om og hvordan resultatene skulle benyttes. I tillegg opplyste jeg om at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt, og at ingen enkeltpersoner eller skoler ville kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.

4.6.2 Krav på privatliv

En må her vurdere hvor følsom og privat informasjonen som samles inn er, samt også hvor stor mulighet det er for å identifisere personene som har bidratt (ibid.: 33-34). Et hovedprinsipp er at alle opplysninger som samles inn skal behandles konfidensielt (Ringdal, 2007: 430). I denne studien var det i og for seg ikke følsom og privat informasjon som ble samlet inn, da informantene ikke uttalte seg om personlige forhold. Allikevel kan argumentene ses på som personlige, da de er ulike for hver informant. Gjenkjennelesmulighetene anser jeg som små, da jeg verken har begrenset meg til en kommune eller landsdel, eller gitt noen fyldig beskrivelse av skole, informant eller elevene.

Det ble på forhånd søkt til NSD om tillatelse til å opprette personregister og fått tillatelse, men dette var noe jeg ikke benyttet meg av grunnet det lave antallet informanter.

4.6.3 Krav til å bli korrekt gjengitt

Resultatene skal etter dette kravet tilstrebes å gjengis så fullstendig og i så riktig sammenheng som mulig (Jacobsen, 2010: 36). En fullstendig gjengivelse ville imidlertid ført med seg utskrifter av intervjuene, noe det ikke er rom for i en oppgave som denne. Det blir derfor som Jacobsen (ibid.) sier, et ideal. Jeg har allikevel strebet etter dette ved å presentere dataene fullstendig der jeg mener det er viktig for å forstå et resultat, samt at jeg ikke har brukt resultater som er tatt ut av sin sammenheng for å argumentere for noe informanten helt klart ikke mente. I tillegg er bruken av sitater stor.

5.0 Funn

Dette kapitlet vil ta for seg de empiriske funnene fra intervjuene som ble foretatt med tre rektorer og to avdelingsledere på tre ulike skoler. Gjennomgangen vil ta utgangspunkt i tretten spørsmål som ble stilt til informantene. Disse vil i all hovedsak dreie seg om momenter knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene som jeg har delt opp i to ledd:

- 1) Hvordan forstås inkluderingsbegrepet av rektorer og avdelingsledere på skoler med segregerte tiltak?
- 2) Hvilke argumenter for opprettholdelse av de segregerte tilbudene gis av rektorer og avdelingsledere på skolene?

For å lette lesningen har jeg valgt å benytte meg av forkortelsen “R” for rektor og “A” for avdelingsleder. I, II og III henviser til skolenummer. Grunnen til at jeg velger å tydeliggjøre de ulike informantenes uttalelser er at jeg ønsker at leseren skal kunne følge og få en følelse av informantene gjennom teksten. Jeg prøver også å knytte informantene fra samme skole sammen i gjennomgangen for på denne måten også få et inntrykk av om det er en felles tankegang på skolen. Redegjørelsen vil således følge rekkefølgen RI, RII, AII, RIII og AIII. Dette fører til at det vil variere i hvilket avsnitt en finner igjen sitatet fra overskriften. Der en av informantene ikke er nevnt i de ulike delene er spørsmålet ikke stilt til vedkommende, eller det er ikke besvart.

Av anonymitetshensyn bruker jeg benevnelsen “han” om alle informantene uavhengig om hvilket kjønn de har. Skole- og avdelingsnavn og så videre anonymiseres ved bruk av skarpe klammer.

Materialet vil delvis bli fremstilt gjennom gjengivelser av uttalelser, og delvis gjennom utdrag av direkte sitat fremhevet ved hjelp av hermetegn og kursiv tekst. Kursiv tekst blir brukt på tross av APA (6. utg.) sine anbefalinger, dette for å bedre skille mellom det som ordrett blir sagt og det som er mine gjengivelser av tale. Bruk av direkte sitat vil øke studiens transparens, og dette kan i følge Thagaard (2009: 225) gjøre studien mer pålitelig og gyldig.

For å gi leseren en mulighet til å sette funnene inn i en større sammenheng gir jeg innledningsvis en kort fremstilling av bakgrunnsinformasjon, henholdsvis om skolene og organiseringsformen, informantene og elevene på de aktuelle skolene.

5.1 Bakgrunnsinformasjon

5.1.1 Skolene

Skolene informantene er ansatt på er såkalte bydekkende skoler. Her søker foreldre inn sine barn dersom de anser det som å være bedre for dem å få sin undervisning på en tilpasset avdeling enn i et ordinært klasserom på sin nærscole. Skolene har alle en tilpasset avdeling tilknyttet skolen, stort sett i samme bygning som den ordinære skolen. Disse er i varierende størrelse med tanke på antall elever med særskilte behov. Jeg vil i den videre fremstillingen av funn bruke begrepet tilpasset avdeling om disse, da dette er begrepet informantene bruker. De tilpassede avdelingene er i noen grad delt inn etter diagnose. Dekningsgraden går fra to voksne per elev til flere elever per voksen, og alle informantene mener at skolene er dekket med tilstrekkelig (spesial)pedagogisk kompetanse.

5.1.2 Informantene

Informantene har vært tilsatt ved skolene i varierende lengde, men alle har mer enn ett år bak seg som henholdsvis rektor eller avdelingsleder. To av rektorene har tidligere arbeidet med barn med spesielle behov, og begge avdelingslederne arbeider jevnlig med elevene på avdelingen. Alle informantene har utdanning på høyere nivå.

5.1.3 Elevene

Jeg spurte spesifikt etter elevene som var lokalisert i en egen avdeling under intervjuene. Elevene har det til felles at de alle har en psykisk utviklingshemming av varierende grad. De er alle tilknyttet en ordinær klasse, men det praktiseres ulik grad av kontakt med denne klassen. Det vil si at noen bruker de fleste av ukens timer sammen med klassen, mens andre ikke har noe tid i klasserommet. Tilknytningen blir her mest av formell art. En elev blir også trukket frem som verken tilbringe tid med en klasse eller med en smågruppe på den tilpassede avdelingen. Praktisk-estetiske fag blir særlig fremhevet som fag elevene deltar i med resten av klassen. Som tidligere nevnt så er de tilpassede avdelingene stort sett i samme bygg som resten av skolen, det gjør at elevene er i nærheten av elevene på den ordinære skolen, om enn fysisk atskilt med vegger og/eller i et annet bygg.

5.2 Rektorenes og avdelingsledernes forståelse av inkluderingsbegrepet

5.2.1 “... du kan i alle fall ikke bli inkludert hvis du ikke blir integrert”

De ulike rektorene og avdelingslederne har en noe ulik forståelse av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng. Det direkte spørsmålet var: “Inkludering av alle elever er et sentralt

prinsipp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, i Opplæringsloven, Rett til Læring og Salamancaerklæringen og i spesialpedagogikken generelt. Hva tenker du på når jeg sier ordet inkludering?”.

R1 tenker på at vi alle er en del av et stort fellesskap. RII på at en elev skal inn i et normalt miljø og føle seg til rette der. Han går videre med å si at eleven ikke bare skal være integrert fysisk, men også føle en tilhørighet til miljøet. AII vil gjerne beskrive inkludering ved å bruke integrering som et motsatt ord. Hvis du er inkludert, sier han, så er du en del av en helhet, du er med på premissene, du fungerer, du er deltaker, tatt med i det som skjer. Dette, fortsetter han, er det naturligvis grader av. Videre kan du være inkludert når du er integrert, men ikke nødvendigvis. *“Men du kan i hvert fall ikke, du kan i alle fall ikke bli inkludert hvis du ikke blir integrert”*.

RIII sier at det er det å lære sammen med andre han tenker på. Men, sier så, samtidig så er det noe som skurrer fordi han opplever at det skal være inkludering for inkluderingens skyld i den norske skolen, og det blir feil, han synes at inkludering må ses i sammenheng med integrering. AIII vektlegger det å være en gjensidig del av et fellesskap som inkludering. I følge ham skal elevene ha utbytte av å være inkludert. De skal i tillegg være en del av et fellesskap, ikke bare være en del i en del av fellesskapet.

5.2.2 “... har et større fellesskap med sin seksjon for å si det sånn, enn det de har med sin klasse, det er det ingen tvil om”

Spørsmålet “I hvilken grad tenker du at elever som deltar på den tilpassede avdelingen er inkludert på skolen og i klassen?” ble stilt for å få informantenes syn på inkludering frem på en annen måte enn det direkte spørsmålet ga åpning for.

RI svarte her at målet for skolen er at elevene i størst mulig grad skal inkluderes i klassen, men at når det var sagt så var det enkeltelever der en ser at i størst mulig grad kanskje vil si en prosent av tiden. RII mener at elevene føler seg inkludert på skolen, og han tror også at de føler seg mer inkludert i 1. til 4. klasse enn i 5. til 7. klasse. På spørsmål om han tror de føler tilhørighet til en spesiell plass når de blir flyttet rundt fra smågruppe til klasse svarer han at han tenker at de føler tilhørighet til der de er fysisk. AII svarer *“I større og mindre”* på spørsmålet. Jeg fulgte opp med et spørsmål om på hvilke premisser han tenker at de er inkluderte på, og om han trodde de hadde utbytte av å være i klassen, og fikk svaret:

Noen ganger så ser jeg at vi kanskje påfører de litt mer enn at de har utbytte per da. Men vi må jo tenke langsiktig, tenke fremover. Så, og det der er veldig vanskelig, og det er hele veien en diskusjon, hva gjør vi, hvorfor gjør vi dette

Han mener allikevel at av hvem og hvordan inkludering tolkes har betydning, at det går an å tolke retningslinjene som kommer i den retning at det fellesskapet en skal være i faktisk er den lille gruppen, spesialavdelingen, og at elevene derfor er integrert og inkludert. I smågruppene har elevene i følge ham et samarbeid og et felleskap, de er venner og de fungerer på noenlunde likt nivå.

RIII mener at elevene er inkluderte med tanke på at de står på klasselister og er med på praktisk-estetiske fag og skoleturer. AIII er på sin side hellig overbevist om at de føler seg som en del av skolen. Han viser videre til positive aktiviteter på skolen som er tilrettelagt også for barna på tilpasset avdeling. På spørsmål om hvor han tror elevene føler tilhørighet til svarer han: *“Det er en del av dem som har et større fellesskap med sin seksjon for å si det sånn, enn det de har med sin klasse, det er det ingen tvil om”*.

5.2.3 “... skal du bruke den rettigheten da hvis det ikke er hensiktsmessig?”

Inkludering handler for mange om en rettighet. Spørsmålet “I hvilken grad ser du på det å delta i et større klassemiljø som en rettighet?” ble stilt for å få informantenes syn på dette.

RI mener at det skal være en rettighet, men at det alltid er et spørsmål om grad. De skal ikke ha elever på skolen som aldri deltar i det sosiale eller er med på fellesskapet, og RI viser til at de derfor arrangerer de for eksempel ulike samlinger for å imøtekomme dette.

RII mener at det er et vanskelig spørsmål å svare på, men at det er en rettighet. Spørsmålet, mener han, er heller *“... skal du bruke den rettigheten da hvis det ikke er hensiktsmessig?”*. Videre, at rettighetene skal brukes så langt en kan, men en bør ikke overdrive. AII sier at det er en rettighet som elevene etter loven har og som de må forholde seg til. Han sier at det er mye å tenke på og at en hele tiden må spørre seg selv hvorfor de gjør det og hva som er målet.

RIII mener at det er en rettighet når elevene har utbytte av det. *“Nei, når de opplever utbytte av det, enten spesialundervisning, tilpasset opplæring, altså jeg tenker i den grad du kan tilrettelegge for den enkelte sånn at han har glede av det så synes jeg vi skal gjøre det”*. AIII

sier at alle har rett til å være en del av et fellesskap, men at det fellesskapet kan være like godt på den tilpassede avdelingen. Fellesskapet må videre være trygt for at eleven skal kunne utvikle seg. Han sier også:

For å forstå det jeg egentlig sitter og snakker om nå så må en ha en forståelse av hvem er elevene vi har på [avdelingsnavn], så det er..tar vi dette ut av kontekst så blir det jo helt feil for å si det rett ut, men hvis du går en runde der oppe å ser elevgruppen som helhet så skjønner du kanskje at det.. Virkeligheten der ute, du kan basically si det at kart og terreng stemmer ikke nødvendigvis overens.

5.2.4 “Jeg tror det er viktig det her med at de får delta i noe der det unormale er normalt, sant, at her kan en på en måte være på samme bølgelengde ...”

“Tenker du at barn med utviklingshemming lærer best sammen med andre med utviklingshemming eller sammen med normalfungerende barn?”.

RI mener at de har best av en kombinasjon, men at de fleste av elevene på tilpasset avdeling har problemer med å uttrykke seg, og at en ikke kan forvente at elevene i en ordinær klasse skal forstå dem. I tillegg sier han at 99 prosent av elevene lærer best i fellesskap med andre, “... men når det er 100 prosent barn så er det noen få som ikke gjør det”.

RII mener også at begge deler er bra for elevene, og at de i ordinær klasse kan få gode rollemodeller. AII er enig og sier at elevene trenger begge deler. “Jeg tror det er viktig det her med at de får delta i noe der det unormale er normalt, sant, at her kan en på en måte være på samme bølgelengde ...”. Han peker også på det vet faktumet at mange av elevene på avdelingen mangler helt grunnleggende ferdigheter i forhold til både forståelse og språk, og at de derfor må komme et stykke på vei i å forstå noen felles føringer før de kan få utbytte av å være i en ordinær klasse.

RIII tenker at elevene har godt av begge deler og han ser at de kan ha glede av hverandre. Men han ser også et skille når de kommer til 3. klasse og de andre vokser fra. Da blir det ikke så kjekt å være med elevene fra tilpasset avdeling lengre. AIII viser til at det er helt opp til hva en skal lære, og at han tviler på at en del fagkunnskap ville kunne bli lært gjennom gode rollemodeller.

5.2.5 “Integrering som sådan det er et begrep som hører fortiden til”

For å få en forståelse av informantenes forhold til integrering sett i forhold til inkludering ble det stilt et spørsmål om dette, samt også et oppfølgingsspørsmål på om de har hatt noen diskusjoner på ulikheter mellom dem. Det direkte spørsmålet var som følger: “Hvordan ser du inkludering i forhold til integrering?”.

RI sier at de to begrepene går litt om en annen, at de prøver å inkludere mye på skolen, men at integreringen nok er mer planlagt enn inkluderingen. Men, inkluderingen skal, i følge RI, gjennomsyre alt. RII mener også at begrepene flyter litt over i hverandre, men at integrering går på at du er plassert et sted, inkludering mer på det følelsesmessige, at du føler at du har en tilhørighet. AII skilte allerede under spørsmålet om inkludering mellom disse to begrepene, og mente at en ikke kan bli inkludert hvis en ikke blir integrert, og at inkludering går mer på deltakelse i en helhet enn integrering.

RIII tar en litt annen retning og sier at han hører at det blir gjort et skille mellom dem, men at han ikke tenker slik. Han tenker at disse to må høye nøye sammen, for du kan være inkludert, men du trenger ikke være integrert. Videre, “*Og jeg tenker mer på inkludering som det fysiske, mens integrering er mer det som skjer rundt*”. Her velger jeg å stille et oppfølgingsspørsmål for å få oppklart hva han mener.

Nei at, en blir inkludert, står på klasselisten, du har norsk i sammen og du er veldig sånn teknisk, det er felles programmer og sånt, men når du er integrert i en klasse så tenker jeg at da er du mer, mer, da bidrar du også i en større grad, sånn tenker jeg, og at du som person opplever å bli tatt hensyn til av de andre og får være med, at du i en større grad er en del av dem når du er integrert.

AIII uttrykker at de strengt tatt ikke bruker begrepet integrering. Videre,

Altså hvis du skal integrere, så er du bare en fysisk del av noe, og hvis du ikke har utbytte, altså med en gang du får det utbyttet og du føler deg sosialt og pedagogisk inkludert, så kan vi snakke om at det er en positiv ting. Integrering som sådan det er et begrep som hører fortiden til.

5.2.6 “... noen ser nok på det som en, som et heft ...”

“I hvilken grad vil du si at inkludering er på dagsordenen på din skole?” med underspørsmålene “Vil du si at det er en inkluderende skole?” og “Har dere en felles forståelse av begrepet på skolen?” ga følgende svar.

RI sier at ja, inkludering er på dagsordenen. På spørsmålet om det er en inkluderende skole svarte han: *“Ja. Det er det. Med det utgangspunktet at dette ikke er en vanlig skole, men vi har de elevene, fra hele kommunen, som er der at de vil ha bedre av et segregert tilbud. Og derfor har kommunen valgt å legge dette på en normal skole”.*

RII svarer at de har hatt inkludering på dagsordenen siden nyttår grunnet en organiseringssak på skolen, AII sier at de snakker om det hele tiden. På spørsmål om de har en felles forståelse sier han:

Det er kanskje litt mer..jeg tenker nok kanskje, ja..i forhold til noen som har jobbet med spesialpedagogikk i mange, mange år da det var veldig mye lagt opp til enetrening, at elevene må jo få enetreningen sin, så tenker jeg, jeg har vel en litt annen forståelse av hva som er viktig.

RIII svarer *“Hele veien er det, altså hele veien, det blir tatt opp med en gang vi skal gjøre noe som angår hele skolen så er det alltid, husk på, vi må også, dere kan ikke”* på spørsmålet om inkludering er på dagsordenen på skolen. Han vil videre si at det er en inkluderende skole, dette med tanke på at han aldri har hørt noen si noe stygt om barna, at de er flinke til å tenke på dem og at det er mange som vil jobbe med dem. Spørsmålet om det er en felles forståelse for inkludering på skolen gir dette svaret:

Både og, både og, noen ser nok på det som en, som et heft og, for det at hvis, vi kan ikke reise på skoletur og gå Kongeveien, sant, og vi kan ikke så lett alltid, altså, vi kan ikke, vi har jo de vi skal ta hensyn til. Og det legger også begrensninger, og det er jo også selvfølgelig også kostnader. At når vi skal på leirskole og skal ha med tre elever med Downs så krever det veldig mye ressurser og personalet og også faktisk personal som har lyst.

RIII har allikevel ikke sett noen utvikling når det gjelder inkludering, og han mener at det er lite bevegelse på det området. Et oppfølgingsspørsmål om han fikk informasjon, lette opp informasjon eller leste om inkluderende opplæring, ble spurt, og det fikk svaret *“Nei, mer tilpasset opplæring, det synes jeg er noe som går igjen”*.

Også i følge AIII er inkludering en stor grad av dagsordenen på skolen. Han gir eksempler som omvendt integrering og at elevene på den tilpassede avdelingen alltid skal ha det samme tilbudet om å være med på forestillinger og så videre. Han mener også at det er en inkluderende skole. Spørsmålet om felles forståelse gir svaret: *“Nei, vi legger det samme i det for å si det sann, og det vet jeg fordi vi har gått noen prosesser “*. Videre:

... vi diskuterte hva legger vi i begrepet, hvor ønsker vi, hvilken linje skal vi ligge på, men jeg føler det kanskje i det daglige så har vi nok vi i administrasjonen et større fokus på det enn både spesialpedagogene og kontaktlærerne.

5.3 Argumenter for opprettholdelse av det segregerte tilbudet

Ulike argumenter for opprettholdelse av de tilpassede avdelingene kom frem gjennom hele intervjuene. Dette kom både i form av svar på konkret spørsmål, som svar på spørsmål som omhandlet det, og gjennom andre positive formuleringer om organiseringsformen.

5.3.1 “For de har i ingen grad utbytte av å høre til på den store skolen, en normalskole”

Spørsmålet lød: “Hva vil du si er argumenter eller begrunnelser for å opprettholde den tilpassede avdelingen med dens særskilte grupper?”.

RI sier at hovedargumentet er for å få ut det beste i alle. Han nevner også det å gi elevene en utvikling som er det beste de kan klare å få til innenfor de rammene de har, og at de har sett at de får best utvikling når de har dem i mindre grupper. Dette begrunner han med at elevene har et stort behov for forutsigbarhet og struktur. I gruppene får de i tillegg oppleve å lykkes gang på gang, samt at det er mye større muligheter for å komme til og å være i fokus.

RII sier:

Men begrunnelsen for å ha ATO-avdelingene, det blir jo litt feigt og å si at da klarer vi å ha et spesialpedagogisk miljø, det blir jo på en måte å lage det til for de voksne, men

jeg tror en konsekvens.. ... Ja, som en konsekvens så får vi et godt spesialpedagogisk miljø.

Videre påpeker han muligheten en tilpasset avdeling gir elevene ved at de både kan være med likesinnede og funksjonsfriske:

Jeg har hatt en samtale med en mor som både er mor og lærer, mor til en funksjonshemmet gutt, og han sier at han, jeg har et ønske om at min sønn sier hun, skal kunne bli en blant likemenn, men samtidig hente de gode rollemodellene, altså få de gode mønstrene fra de funksjonsfriske. Så det, jeg tror at det må være rett at du skal ha begge deler, og for å få det til så må vi ha, så må vi jo opprettholde ATO-avdelingen.

AII sier at det først og fremst er på en tilpasset avdeling at elevene med særskilte behov kan integreres inn i et fellesskap som gjør at de er inkludert, at de kan få venner. Her kan de få en normalitet og som gjør at de fungerer på samme vilkår, eller bortimot samme vilkår som andre elever. Videre gir organiseringen i følge ham mulighet for at elevene kan nå sitt potensial og sine mål raskere enn om de skulle vært i en større gruppe. Han viser til elever som tidligere har vært integrert i en stor klasse på andre skoler frem til 3., 4. eller 6. klasse og så får de atferdsproblemer fordi de ikke blir møtt i forhold til det de trenger på det faglige eller sosiale planet. Det blir da et veldig påtrykk på den aktuelle skolen på at de må inn i en liten gruppe. Men spørsmålet må hele tiden være, sier han, om det samme arbeidet kan gjøres ute i den store gruppen.

RIII kommer frem som mer sikker og uttaler: *“For de har i ingen grad utbytte av å høre til på den store skolen, en normalskole”*. Han mener at en må tenke helhet, ikke bare på en spesialpedagog eller miljøarbeider og en elev, men hele systemet. I tillegg peker han på viktigheten av å beholde kompetansen samlet. AIII føler at kommunen har et behov for at skolen med tilpasset avdeling finnes, og i tillegg:

Alt her i verden er ikke for alle. La oss basically si det slik. Det er noen, det er et tveegget sverd det der, for jeg tror, [avdelingsnavn] eller [skolenavn] skole har kompetanse for å ivareta elevene, vi har vært ute i ganske harde vinternetter før for å si det rett ut, mens skole x langt ute i periferien kanskje ikke har det og har større

vansker med å ivareta disse elevene, og gi dem et utbytte av opplæringen. Du kan si det sånn at det er enhver rektor eller resultatenhetsleders ansvar å skaffe seg den kompetansen, men til syvende og sist kan det nok bli store utfordringer når vi har dem i normal skole.

5.3.2 “... det å sitte og få sin undervisning i klassen er ikke for alle”

Et spørsmål som viste seg å gi argumenter for å opprettholde tilpassede avdelinger var spørsmålet “Mener du at den norske enhetsskolen med tanken om at alle elever skal inkluderes i ordinære klasser tar hensyn til de ulike behovene elever har?”.

RI sier nei, men at den nok tar hensyn til flere enn tidligere. Han ser at en del elever har behov for en mindre gruppe der de slipper å være tapere time etter time og også slipper å se at alle andre ligger mye lengre fremme i utviklingen. I tillegg har han sett at inkludering kan gå fint i opptil syv år og så kommer elevene i en alder der det blir naturlig at de blir opptatt av seg selv, og dermed ikke i den grad tar like mye hensyn til de elevene med særskilte behov som tidligere. Han synes derfor det er bedre at de har elevene i mindre, jevnere grupper der de inkluderer i de fag og timer der det er naturlig.

RII sier at de ser at det er elever som uansett ikke kan inkluderes, fordi de bare blir sittende i klasserommet uten noe utbytte. Da er det i følge ham bedre at elevene kan være i den store klassen når det er naturlig og i smågruppene når det er naturlig. AII sier at det kommer an på hvordan du tolker den delen, og at de hele tiden prøver å finne den veien inn som passer for elevene på den tilpassede avdelingen. Men, sier han videre, det er ikke til å komme unna at elevene ofte mangler grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for å kunne være i klasserommet og at dette må trenes inn før de kan prøve ut ferdighetene i klassen. På den måten føler han at selv om mange av elevene kanskje er lite integrert så prøver de i størst mulig grad å få det til. I tillegg:

... de har et samarbeid og de har et fellesskap og de er venner og, og de fungerer på noenlunde samme nivå og så er de liksom, de fleste av dem har jo vært ute i de store klassene helt opp til at de ser at her blir de faglige utfordringene for store, de klarer ikke å følge med, det blir for idiotisk at de skal sitte, ja, hvorfor skal jeg sitte i denne klassen og jobbe med pluss minus ti når resten av klassen holder på med ligninger og kurver og grader ...

RIII er svært kontant i sitt svar, “*Nei*”, mens AIII også sier nei, men at det er litt feil å svare veldig kategorisk nei på det, og går tilbake til det at en er nødt til å se utbytte. Eller, fortsetter han,

... du trenger ikke direkte ha en nytte av å være der, men for noen elever så er det faktisk mer skadelig i anførselstegn, for opplæringen å sitte i klassen og få sin undervisning der enn det er å sitte en til en og trene. Det er klart at du er nødt å se dette som to løp, for du er nødt til å trene på en ting og du er også nødt å kunne vise at en mestrer det en har trent på, så det vil bestandig være en litt sånn slalåmløype der du trener mye ute, du går inn i klassen kanskje for å vise hva du har lært og hva du kan, så viser du at dette mestrer jeg i samfunnet. Så det er, men det er, det å sitte og få sin undervisning i klassen er ikke for alle.

5.3.3 “... for det å ha et godt liv, det er ikke det samme som skal ligge til grunn”

Spørsmålet “Tror du det er et oppnåelig mål at alle elever i den norske skolen blir inkludert i en ordinær klasse?” med underspørsmålet “Vil vi ha behov for tilpassede avdelinger av den typen dere har for å imøtekomme individuelle behov også i fremtiden?” ble stilt.

På det første svarer alle utenom AIII kontant nei. RI føyer til at han heller ikke tror det skal være et mål, nettopp fordi “... vi må innse det at vi er såpass forskjellige at, hverdagen skal ikke være lik for alle, for det å ha et godt liv, det er ikke det samme som skal ligge til grunn”. RII mener at det ved å plassere alle i en ordinær klasse lett blir inkludering for inkluderingens skyld, og som han spør: “... skal du bare sitte der da?”.

AII på sin side legger til at han tenker at det alltid skal være et mål at en skal forsøke så langt det gjør seg gjøre. Men teoretikerne som fremmer en slik tankegang må ha rådgivere som kan si, eller andre som kan gå inn å vise, at virkeligheten faktisk ikke er så sort – hvit.

RIII mener at du kan sette alle inn i et klasserom, men at med så store krav som dagens skole inneholder så vil de tyngste elevene lett bli glemt og oppleve at de blir utelatt til for eksempel kartlegginger. Han følger videre med at selv om noen bestemmer at ingen skal ha det slik eller slik, uansett hvilket system en velger så er elevene de samme, og det er deres behov som skal være avgjørende. Videre,

... for meg som er rektor er det viktigste for de elevene at de har livskvalitet i den grad de kan ha det, og opplever glede ved å komme på skolen, glede ved å være her, så jeg synes at vi får det til på en veldig god måte og integrere dem.

Ved å ikke inkludere alle i et klasserom tror han at elevene kan oppleve mer glede og livskvalitet. AIII er mer forsiktig og sier at det vil jo være et fyrtårn langt, langt der fremme, men hvis elevene skal ha utbytte, da både sosialt og pedagogisk, av å være i en normal klasse så tror han at vi har en lang vei å gå, hvis ikke kan det lett bli:

Sitt i hjørnet, så lenge du får play doughen din så kanskje du ikke bråker, er det de vi vil? Og det synes jeg jo ikke, og jeg tenker det at det å behandle folk, det å gi et likt tilbud er jo å behandle dem ulikt ut i fra sine forutsetninger og sine behov.

Alle tre rektorene svarer bestemt at skole-Norge vil ha et behov for tilpassede avdelinger også i fremtiden, det samme gjør AII. RIII utdyper med at uansett hvordan man snur og vender på det så er elevene de samme, og han ser ikke poenget med å plassere alle i ett klasserom. “... men jeg klarer ikke å se, at de multi som nå sitter og blir matet, hva skulle de ha gjort i første time i RLE?”. AII tar dette videre og gir et eksempel:

... det blir født barn som trenger en ekstra omsorg, og vi har en skole, en naboskole rett nedi bakken her som har barn som de kaller, som de gir et helhetstilbud, og det går jo mye på sansestimulering, går mye på, altså, det er barn som ikke kan spise, som der du tenker åh, betydde det blikket, da tenker jeg at, da er det ikke noe mål at alle barn skal være i en stor klasse, det er ikke det som er et verdig liv for dem. Og det må en ta høyde for.

Også AIII mener at gruppene er nødvendige, da det lett kan oppstå en ensomhetsfølelse hos elevene dersom de ikke finner sin plass i gruppen:

Altså lekekodene for en 3. klassing eller 2. klassing kan være ok for et barn med Downs syndrom og lese, dette har vi trent på, jeg finner min vei inn i leken og så er jeg en del, mens, altså, leken som lek i 5. klasse er jo nesten ikke-eksisterende for veldig mange nevrotypiske elever. Og det er en utfordring for veldig mange av våre elever, og finne sin måte å passe inn i den gruppen, for de har enda lyst til å leke.

5.3.4 “... de største veggene er jo inne i hodene på folk tenker jeg”

Informantene peker på ulike momenter på spørsmålet “Hva ser du på som hindringer for å inkludere elevene på den tilpassede avdelingen i ordinære klasser?”.

RI nevner klassestørrelse som et problem, samt også at tilretteleggingen for den enkelte ville blitt vanskeligjort. RII er mer diffus og sier at det *kan* være plass, det *kan* være kunnskapen og kompetansen til læreren, det *kan* være frykten til læreren og spesialpedagogen for å måtte komme inn i en stor klasse, og det *kan* være mangel på samarbeid mellom læreren i den ordinære klassen og spesialpedagogen. Han presiserer likevel at han tror at med vilje til å få det til så kan mye skje. AII går en litt annen vei og mener at de største hindringene er inne i hodene til de som arbeider på skolen. I tillegg kommer redsel for og ikke nå faglige mål. Også ønsker om mer ressurser samt og skjerming elevene fra vonde opplevelser er hindringer. Fysisk bygningsmasse blir også nevnt, med eksempler som dempende gulvbelegg og vegger som ikke gir gjenlyd. Lærerne må i tillegg få opplæring i bruk av visualiseringsmetoder, og det må også være en helt annen ro i klasserommene enn det er i dag på grunn av mange av elevenes sensitivitet for lyd.

Bygningsmessige og økonomiske hindringer er de to momentene RIII først nevner. I tillegg peker også han på kompetansemangel hos lærerne. Han mener at det er en ting at spesialpedagogen har kompetansen, men at lærerutdanningen ikke er god nok i Norge til å møte kravene disse elevene stiller. AIII peker på mangelen på grupperom som en hindring, da flere rom ville gitt en helt annen mulighet til å ha dem i nærheten av egen klasse.

5.3.5 “... selv om de har et tilpasset tilbud og er alene så er de ikke alene”

Spørsmålet “Hva ser du på som mulige konsekvenser dersom alle elever ble inkludert i en ordinær klasse?” ga også svar som sier noe om begrunnelser for å opprettholde segregerte avdelinger.

RI mener at en konsekvens kan være flere tapere og en dårligere hverdag for noen av de elevene som hadde hatt et bedre tilbud segregert. I tillegg tror han at læringsutbyttet vil bli redusert fordi opplæringen vil bli, selv om en gir 1:1, forstyrrende for andre. Her tenker han på lydforstyrrelser, ulike typer atferd som kommer til syne med mer. For normaleleven peker han på at det kunne ført til et mindre tilpasset opplegg for dem grunnet at en måtte tilpasse skoledagen for mye i forhold til en eller to elever. På den måten kunne konsekvensen vært at

en ikke fikk tak i og utnyttet det beste i dem.

RII mener det ville blitt en tapssituasjon både faglig og sosialt for elevene. RIII ser også de økonomiske konsekvensene som ville blitt et utfall av omorganisering av eksisterende klasserom og skoler. Av direkte konsekvenser for elevene mener han at de ble mer isolerte og ensomme. Ensomhet påpeker også AII på. AIII peker også, som RI, på et redusert utbytte for den enkelte elev, både for de i normalklassen og de som nå går på tilpasset avdeling: *“Men det er fordi jeg kjenner elevene såpass godt at jeg vet hva dem har utbytte av, og mange av disse elevene har ikke utbytte av å sitte i en klasse med 26 andre elever og få sin læring. Mange av elevene i normalklassen ville ha store problemer med å forholde seg til den læringen de skal få hvis vi plasserer samtlige av våre barn inn i en normalklasse”*.

5.3.6 “... av og til spør vi oss selv, er det vi voksne som trenger skjermingen mer enn barna”

Et spørsmål som indirekte tar for seg rektorenes og avdelingsledernes argumenter for opprettholdelse av det segregerte tilbudet er spørsmålet “Hva ser du som positive og negative sider ved å organisere elevene i en tilpasset avdeling?”.

Av positive sider trekkes det frem av rektor I og II at en ved en slik organisering får et mer oversiktlig område. Samtidig skjer det mindre uforutsette ting ved at elevene ikke har så mange å forholde seg til. Røligere omgivelser blir også trukket frem som et positivt trekk. Andre fordeler som nevnes av RII er dannelsen av et spesialpedagogisk miljø, et kompetansemiljø, og at lærerne på denne måten ikke sitter alene med en elev på enkeltskoler:

Det er klart, har du 40 sårne som trenger, som skal ha spesialpedagogisk tiltak, så er det jo mye lettere å få det til enn hvis det satt en alene ute på andre skoler. Altså der tenker jeg at en spesialpedagog nesten vil forvitte i et ordinært skoletilbud.

AII fremhever muligheten til å arbeide sterkt individuelt med elevene for å løfte dem og gi dem ferdigheter slik at de skal klare seg best mulig ute i samfunnet. Men her ser han også ulempen ved det samme, at elevene i for stor grad blir skjermet, og at det av den grunn blir vanskelig for dem å komme ut i samfunnet. *“... av og til spør vi oss selv, er det vi voksne som trenger skjermingen mer enn barna”*.

AIII sier at det er unektelig at en får en fantastisk kompetanse på den elevgruppen en arbeider med. Det er også helt andre muligheter for samarbeid og det er lettere å organisere samarbeidstider for spesialpedagoger og miljøarbeidere innenfor en ramme som en tilpasset avdeling enn en normalskole. I tillegg mener han at fleksibiliteten til organiseringen er en positiv side. Skolen har en filosofi om at dersom elevene har utbytte av å være i klassen så skal de strekke seg langt for å få det til.

Ulempen som ble påpekt av både rektor I og rektor II var at elevene i større grad kunne fått en tilhørighet til en klasse hvis de hadde vært organisert nær klassene, at en i noen tilfeller kunne miste noe av inkluderingsmuligheten ved å ha dem i en egen avdeling. RI sier at alle har rett på tilhørighet til en klasse etter opplæringsloven, *“og de gruppene vi har, det er greit nok det, men samtidig skal de være en del av det normale, av det spennet vi skal ha av normalitet i samfunnet”*. I tillegg sier han at det største dilemmaet med å ha en egen avdeling er om elevene taper noe av det sosiale i forhold til sitt hjemmemiljø i og med at mange av dem ikke opprinnelig hører til den skolekretsen skolen ligger i. Av denne grunn anbefaler de derfor noen at de er de første årene på sin hjemmeskole før de kommer til skolen. RIII er her av motsatt mening, og ønsker stort sett at elevene begynner ved skolen i 1. klasse. Dette fordi de da klarer å forme det bedre til slik de ønsker, og de har også sett at læringsutbyttet blir bedre.

AII ser også på det at det kan bli ensomt og tungt for de som arbeider med barna å sitte med ett barn alene. Han mener likevel ikke at det mange peker på som en negativ ting med tilpassede avdelinger, nemlig mangel på normalfungerende rollemodeller, er reell. Han sier at: *“... blir det for tøft rett å slett og hankses med en større gruppe så tar vi med andre inn ...* Skolen praktiserer altså omvendt integrering der elevene kan *“få påført de gode rollemodellene”*.

RIII mener i motsetning til de andre informantene at det ikke er noe negativt ved en slik organisering som de har ved skolen. Han sier at det tilbudet de gir absolutt er det beste med tanke på hvordan skolehverdagen kan være i en normal skole i dag. *“... av og til så slår det meg, skal vi integrere for integreringens skyld, altså, hva, hva er det vi vil?”*. Videre er RIII klar i sin tale om at ikke noen annen organisering kunne vært aktuell, mens AIII vektlegger det faktum at det kan være for lett å gjemme seg litt bort og ikke delta så mye i den normale skoledriften som kanskje hadde vært tilfellet dersom skolen hadde vært en enhet og ikke to separate avdelinger.

6.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven drøftes funnene fra intervjuene i lys av ulike teorier og forskning på området. Hensikten med studien er, som tidligere vist til, å undersøke hvordan inkluderingsbegrepet oppfattes av rektorer og avdelingsledere, samt også undersøke og belyse argumenter for opprettholdelse av segregerte tilbud for elever med særskilte behov.

Kapitlet starter med funn knyttet til problemstillingens første spørsmål, informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet. Det går så videre inn på argumenter for opprettholdelse av de segregerte tilbudene. Drøftingen vil i all hovedsak ta i bruk teori som er beskrevet i teorikapitlet. Men da jeg anser behovet for å støtte opp om allerede omtalt teori og vise til motstridende synspunkter som fremtredende, vil også enkeltteorier og forskning som det ikke er vist til tidligere bli omtalt. Drøftingen av problemstillingens andre spørsmål er her i særstilling da det finnes lite litteratur om segregerte tilbud i norske skoler. Drøftingen vil i tillegg befinne seg “på gulvet”. Med dette menes at jeg i størst mulig grad vil forsøke å forholde meg til rektorenes og avdelingsledernes konkrete uttalelser, og ikke la diskusjonen bli så overordnet at en mister informantene av syne.

6.1 Rektorenes og avdelingsledernes forståelse av inkluderingsbegrepet

I funnkapitlet viste jeg til seks spørsmål som ble stilt til informantene under intervjuene for å få en oppfatning av hvordan de forstår inkluderingsbegrepet. Jeg vil i det følgende se på hvordan jeg forstår informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet gjennom drøfting av tre momenter som jeg, etter analysen, mener er særlig fremtredende i funnene og som gir en utdypet forståelse. Momentene er inkludering som deltakelse i et fellesskap, inkludering som en rettighet, og inkludering i et lite miljø like betydningsfullt som inkludering i et stort. I tillegg vil jeg vise til noen overordnede tanker om informantenes inkluderingsforståelse.

6.1.1 Inkludering som deltakelse i et fellesskap

Informantenes tanker om inkludering kan sies å bære preg av å være praktisk rettet. Det ble i stor grad pekt på momenter som omhandler at elevene skal være en del av et fellesskap der de føler tilhørighet. Deltakelse blir slik et moment som er felles for alle informantene, men ulike ord brukes for å beskrive dette.

I teorikapitlet omtalte jeg Ainscow & Miles' (2008) tilslutning til *inclusive development of education for all*. Å se på inkludering på denne måten fremhever deltakelse som en viktig del av utdanning. For Ainscow & Miles (2008: 20) handler det å bevege seg mot en større grad av inkludering om å øke deltakelse og minke ekskludering. Også Thomas & Loxley (2007) omtaler sammenhengen mellom inkludering og deltakelse. De uttaler at inkludering må omfavne sammenhengene mellom læring, fellesskap, identitet og tilhørighet (ibid.: 133). Informantene omtaler alle disse momentene foruten identitet. Thomas & Loxley (ibid.: 155) fremhever også betydningen mellom å være inkludert og å lære. Og motsatt, at en ikke vil lære dersom en blir ekskludert fra fellesskapet. For å bruke Ainscow & Miles (2008: 21) ord, barnet vil ikke lære dersom det opplever barrierer for deltakelse.

Informantene presiserer ikke hvorvidt de tenker at deltakelsen må være i det ordinære klasserommet. Det kan likevel antas at deltakelsen i følge dem også kan skje i det lille miljøet i det segregerte tilbudet da de senere uttaler at de mener at deres elever er inkluderte på skolen. RIIs uttalelser står allikevel noe i motsetning til de andres når han uttaler at inkludering handler om at en elev skal inn i et normalt miljø og føle seg til rette der. Hva er et normalt miljø? Og skal eleven, og dermed ikke skolen, endres for at eleven skal føle seg til rette i miljøet? En slik måte å tenke er nært knyttet til integreringstankegangen vist til i kontekstkapitlet. Uttalelsen kan også ses i sammenheng med Ainscow & Miles' (2008: 18) omtale av *the promotion of a school for all*. Her blir det vektlagt at Norges idé om "en skole for alle" ikke fulgte med seg et ønske om å reformere den ordinære skolen til å anerkjenne og sette pris på mangfold og forskjellighet. I stedet var det et fokus på å assimilere de som var ansett som å være annerledes inn i en normalitet (ibid.: 19).

Også annen litteratur innenfor inkluderingsområdet fokuserer på inkludering som deltakelse. Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994: 11) fremhever at læring er en sosial aktivitet: "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". I tillegg mener NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009: 13) at læring er noe som skjer mellom deltakerne i fellesskapet. Her trakk jeg i teorikapitlet paralleller til både Vygotsky (Imsen, 2005) og Wenger (1999). Begge fremhever betydningen av sosialt samspill når barn skal lære. Spørsmålet en da kan stille er hvorvidt det sosiale samspillet i et segregert tilbud er tilstrekkelig til å fremme læring? Det kan argumenteres for at det ikke er det, særlig dersom en ser det ut i fra tanker om medierende hjelpere og modellering (Imsen, 2005: 261; 186).

Bruk av medierende hjelpere avhenger av at disse kan mer enn den som skal lære noe nytt. Dersom elevene skal observere og imitere andre elever i det segregerte tilbudet kan innlæringen vanskeligjøres ved at de andre elevene i mange tilfeller ikke kan mer enn eleven selv.

Når det gjelder selve deltakelsen som en viktig del av inkludering problematiserer verken informantene, Kunnskapsdepartementet (2009), Thomas & Loxley (2007) eller Ainscow & Miles (2008) deltakelsesbegrepet. Hva vil det si å være deltaker? Er det å være tilstede i samme klasserom? Eller innebærer det noe mer enn å være tilskuer, som også Haug (2004: 170) fremhever? Ekeberg (1995: 7) spør i denne sammenhengen: “Er det slik at psykisk utviklingshemmede blir aktive deltakere i hverdagen blant ikke-psykisk utviklingshemmede? Oppnår vi aktiv samhandling?”. Det er ikke nok at elevene er til stede i klasserommet, de må også føle en tilhørighet til miljøet, en tilhørighet som er tuftet på gjensidighet. Og da er spørsmålet om relasjonene mellom psykisk utviklingshemmede elever og normalfungerende elever er gjensidige. Fox, Farrell & Davis (2004) drøfter dette i sin undersøkelse av inkludering av elever med Down syndrom. Her kunne det se ut til at selv om elevene med Down syndrom tilsynelatende hadde venner blant sine jevnaldrende, så var denne relasjonen basert på “mothering”. Mange av lærerne mente at det ikke var gjensidige vennskap (ibid.: 188). Dalen (2006: 66) er inne på noe av det samme når hun sier at det er mye som tyder på at funksjonshemmede barn og unge har behov for tilhørighet med egen referansegruppe i kortere eller lengre perioder av skoletiden, nettopp fordi vennskapene ikke alltid kan sies å være gjensidige.

Det kan være nyttig å se dette opp mot NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) syn på inkludering. Utredningen sier: “Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt” (ibid.:15). Ingen forklaring blir gitt på hva utredningen legger i “på en likeverdig måte”, og det er ingen drøfting over elevene med særskilte behovs evne til å delta på en likeverdig måte. Utredningen utdyper sin forståelse med at inkluderingen stiller krav til hver enkelt persons evne til å bygge gode relasjoner. Dette kan på mange måter ses på som at eleven og hans personlige egenskaper avgjør om eleven får delta i det sosiale livet. Dette forsterkes ved bruk av ordbruken: “ Dette fritar imidlertid ikke den enkelte for ansvaret for å ville delta” (ibid.). Kan man forvente at alle elever med psykisk utviklingshemming vet hva det vil si å delta, og hva konsekvensene av og ikke delta, er?

Som en skal se i avsnitt 6.1.3 så mener informantene at tilhørigheten og deltakelsen i et fellesskap like gjerne kan være til et lite, og med det segregert, fellesskap. Jeg vil i dette avsnittets siste del ta med meg videre noe av deltakelsesperspektivet og diskutere hvorvidt fordelene elevene i den ordinære klassen får av å ha elever med særskilte behov til stede, er gode inkluderingsgrunner.

6.1.2 Inkludering som en rettighet

Informantene var alle enige i at inkludering i et klassemiljø er en rettighet, men flere innvendinger mot tankegangen kom også frem. Jeg viste til noe av teorien som omhandler inkludering som en rettighet i teorikapitlet. Fremhevd der ble Thomas & Loxley (2007) som kan anses å være av teoretikerne som er mest opptatt av denne delen av inkludering i skolesammenheng. De fremmer en tanke om at en må bort fra å se på elevens behov og heller fokusere på deres rettigheter. I tillegg viste jeg til NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009: 17) poengtering av at et rettighetsperspektiv, til forskjell fra et behovsperspektiv, skal være rådende i opplæringen.

Warnock (2010a: 36) er uenig i at man bør se på inkludering som en menneskerettighet. Dette begrunner hun med at ved å gjøre det blir det i seg selv en god ting. Dette vil i følge henne føre til et mangelfullt fokus på det faktum at inkludering ikke alltid fungerer eller at den til og med skaper resultater som er skadelige: "If something is self-evidently good, there is no point in seeking empirical evidence of its value. To pursue it constitutes an imperative. School must make it work" (ibid.). Dette kan kobles til AIIIs mening om at inkludering kun er en rettighet dersom eleven har utbytte, gitt at han da mener at det ikke skal brukes dersom man ser at det skaper ufordelaktige konsekvenser for eleven. Lindsay (2007: 20) bekreftet Warnocks syn, og sier at selv om et fokus på rettigheter har vist seg å være politisk nyttig tidligere, må vi nå også ta hensyn til bevis; det er ikke nok å hevde at inkludering alltid er det beste. For å få dette til må vi ha en todelt fremgangsmåte som både fokuserer på rettighetene, men også på effektiviteten i utdanningen (ibid.). Farrell (2000: 160) sier seg enig, og uttaler at et fokus på inkludering som en rettighet fører debatten vekk fra de viktigere empiriske spørsmålene som er relatert til inkluderende praksiser. Svarene kunne ha bidratt til utviklingen av en utdanning av høyere kvalitet for alle elever, inkludert elevene med særskilte behov. Farrell (2000) ønsker dermed flere argumenter som bygger på empiri. Booth (1996, referert i Farrell, 2000: 160), er som vist til i teorikapitlet, kritisk til tanken om at inkluderende opplæring skal være åpent for forskning.

I artikkelen *Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups* argumenterer Kauffman et al. (2005: 5) for at elevenes rettigheter til opplæring i et ordinært klasserom heller burde handle om deres rett til en passende utdanning enn en rett til å være i det samme klasserommet som sine jevnaldrende. Kauffman et al. (ibid.) sier seg dermed uenige i at inkludering er en absolutt sosial rettighet og argumenterer i stedet for at “appropriately targeted instruction is the more compelling social right” (ibid.). Farrell (2000: 154) kan sies å være enig når han uttrykker at den overordnede “rettigheten” til elevene er å få en god utdanning. Det finnes, fortsetter han, eksempler på at denne rettigheten kun kan bli møtt dersom barnet får undervisning i et segregert tilbud. Med “appropriately targeted instruction” mener Kauffman et al. (2005: 5) at effektiv undervisning er avhengig av at skolen organiseres i grupper basert på ferdighetsnivåer. Dette fremhever også RI når han sier at en organisering i jevnere grupper er det beste. Kauffman et al. (ibid.) er klar over at det er en del uenigheter i deres vurdering av at barns rett til passende utdanning er viktigere enn deres rett til å tilbringe tid i det samme klasserommet som deres jevnaldrende. De sier videre at dersom en anser sosiale fordeler som kan komme ut av å være inkludert som viktigere enn et barns rett til passende undervisning så er inkludering veien og gå. De vil allikevel vektlegge at full inkludering ikke fungerer for de fleste elevene med funksjonshemninger (ibid.).

6.1.3 Inkludering i et lite miljø like betydningsfullt som inkludering i et stort

Gjennomgående i informantenes uttalelser kan det sies å være en oppfatning om at det å være inkludert i et lite miljø er like betydningsfullt for elevene som å være inkludert i et stort. Med et stort miljø menes her et ordinært klasserom. Eksempler på dette er AIIIs mening om at fellesskapet elevene har en rett på å delta i også kan være fellesskapet på den tilpassede avdelingen. AII sier at det er på en tilpasset avdeling at elevene med særskilte behov kan integreres inn i et fellesskap som gjør at de er inkludert, at de kan få venner. AII mener også at en kan tolke de retningslinjene som kommer med tanke på at elevene skal være en del av et fellesskap i den retning at fellesskapet er en liten gruppe, en spesialavdeling, og at elevene da er inkludert.

Det er flere grunner til at dette er et vanskelig moment å drøfte. Et av dem er at det er vanskelig å vite hva elevene i de tilpassede avdelingene selv mener. I tillegg finnes det overraskende lite litteratur som omhandler segregerte tilbud i skolen og hva disse tilbudene faktisk inneholder. En kan lure på hvorfor det sosiale og faglige livet i segregerte tilbud ikke beskrives på samme linje som livet i det ordinære skoletilbudet. En kan få følelsen av at det

finnes en holdning om at “snakker vi ikke om dem finnes de ikke”. Men de segregerte tilbudene eksisterer, og barna som er elever ved dem har rett på at vi undersøker både positive og negative sider ved organiseringen. Jeg vil på tross av disse vanskelighetene forsøke å se informantenes meninger ut i fra dokumenter og litteratur som er tilgjengelig.

Dokumentene jeg omtalte i avsnittet om Norges holdning til en inkluderende opplæring, kan ikke sies å støtte dette synet. Jeg vil her bruke NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) som et godt og tydelig eksempel. Her kommer det frem at “Det som ikke kan aksepteres, er at det etableres varige spesialgrupper av barn og unge med de samme diagnosene eller egenskapene” (ibid.: 17). Den kan vanskelig argumenteres for at de tilpassede avdelingene informantene uttaler seg om ikke er det samme som utredningens spesialgrupper. Utredningens bestemte uttalelse om spesialgruppene står i et motsetningsforhold til dens neste. Her kommer frem at det i enkelte tilfeller kan aleneundervisning være den eneste måten å gi opplæring på, “fordi det handlingsrommet som er tilgjengelig ikke tillater noe annet” (ibid.). Ut i fra utredningens tidligere behandling av læring som en sosial prosess kan dette vanskelig rettferdiggjøres.

Å se utredningens uttalelser opp mot Opplæringslovas (1998) § 9a-1 som sier at “Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”, er også interessant. Kan plassering i spesialgrupper forsvares nettopp ut i fra at de kan tilby et miljø som fremmer helse, trivsel og læring? Det kan synes som om AIIIs mening om at det er i en tilpasset avdeling at elevene med særskilte behov kan integreres inn i et fellesskap som gjør at de er inkludert, støtter opp om dette synet. Warnock (2010a: 36) er av samme oppfatningen og sier at barn trenger å føle at det er et miljø, spesielt et lite miljø, hvor de føler seg hjemme. “Inclusion is not a matter of where you are geographically, but of where you feel you belong” (ibid.: 34). Et lite, trygt miljø, fortsetter hun, er spesielt viktig for barn som når de blir eldre oppdager at de er annerledes enn andre. For et slikt barn, er tøffheten en er nødt til å inneha for å overleve i en travel skole et umulig mål å oppnå. Det faktum påpeker også AIII når han sier at fellesskapet elevene deltar i må være trygt for at eleven skal kunne utvikle seg.

Et moment som synes viktig med tanke på om inkludering i et lite miljø er like bra som inkludering i et stort er tanken om også elevene i den ordinære klassen drar fordeler av at elevene med særskilte behov er til stede i klasserommet. Thomas & Loxley (2007: 122) er av

denne oppfatningen og sier at inkludering av elever med særskilte behov i livet på skolen, vil ha en positiv påvirkning på de normalfungerende elevene. Norwich (2010: 77) er enig og sier at det å være under det samme taket kan være en av flere forhold som gjør at elever med funksjonshemninger lærer hvordan være aktive deltakere i samfunnet. I tillegg kan det føre til at elever uten funksjonshemninger lærer seg å respektere og sette pris på bidragene til dem med funksjonshemninger (ibid.).

Warnock (2010a: 32) på sin side mener at inkludering heller bør handle om å være involvert i en felles “enterprise of learning” enn nødvendigvis å være under det samme taket. Hun aksepterer ikke argumentet om at det er bra for elevene i de ordinære klassene å bli klar over tilstedeværelsen til alvorlig funksjonshemmede barn, og at de på den måten vil lære seg å behandle dem som like. “It may be so, but they are not going to share any spontaneous social activities with them, and I profoundly dislike the idea of these entirely helpless children being used as a kind of living teaching aid” (Warnock 2010b: 127- 128). Ytterhus & Tøssebro (2007:128) viser til OECD (1994) som påpeker det samme, barn med funksjonsnedsettelse skal ikke være i skolen for å lære andre barn toleranse. De har ikke mer ansvar for å lære andre noe enn andre har for å lære dem noe. Kristiansen (2002: 18) fremhever også fordelene elevene i den ordinære klassen får av å ha denne gruppen i klassen, som utvikling av empatiske evner og omsorg, men sier at det ikke kan være nok at andre har en fordel. “Skal inkludering være et gode, må elever med omfattende funksjonshemninger selv ha fordeler av dette” (ibid.).

Fordelene for elevene med særskilte behov på den andre siden, kan så sies å komme fra det sosiale aspektet av å være i samme rom. Som både Vygotsky (Imsen, 2005) og Wenger (1999) fremhever, så skjer læring innenfor en sosial ramme, og barna lærer sammen og av hverandre. Dette har unektelig fordeler for barna med særskilte behov, da de normalfungerende elevene kan fungere som gode rollemodeller, eller som medierende hjelpere (Imsen, 2005: 261). Kristiansen (2002: 18) sier dette slik:

Det er derfor viktig at hverdagen til de funksjonshemmede barna blir tilrettelagt på en slik måte at de kan møte barn som kan fungere som gode modeller for dem. Begrenser vi muligheten for barnet til å få ulike modeller, begrenser vi også barnet muligheter til læring og utvikling.

Det er vanskelig å argumentere for at andre barn med særskilte behov vil ha samme gode påvirkningskraft på de andre elevene, da barna trenger å oppleve atferd og ferdigheter som det selv ikke har (jamfør tidligere drøfting i punkt 6.1.1). I tillegg har en spørsmålet om en voksenperson vet hvilke ferdigheter og kunnskap det aktuelle barnet trenger for å bli deltaker, for eksempel i en pågående lek (ibid.: 19). Det at det har vist seg at utviklingshemmede barn i vanlig skole langt oftere er sammen med andre barn enn utviklingshemmede som går i et spesialtilbud (Kristiansen, 1999, referert i Kristiansen, 2002: 19-20), tydeliggjør dette. Noe av grunnen kan nok antas å være at elevene gjennom modellering har fått ferdigheter som gjør det enklere å være en del av "leken i gata" (Kristiansen, 2002: 20). Men på tross av dette må en ikke skyve under teppet at i skolen finnes det også barn som ikke drar nytte av en slik form for læring. AIII fremhevet dette når han sa at det er mye fagkunnskap som ikke kan bli lært gjennom gode rollemodeller. Wing (2007: 28) viser til mange barn med autismediagnose, som verken har evne eller ønske om å imitere andre barn, og på den måten dra nytte av modellering. Hun spør seg:

It is reasonable to ask why one should put a vulnerable child through the ordeal of mainstream schooling, making their anxiety and social isolation much worse, because of the theories of idealists who have no knowledge or empathy for children with autism

(Wing, 2007: 28).

Et godt moment for å avslutte dette avsnittet kommer fra Bateman (1995: 84), som sier:

The parents, advocates, and courts who urge that a child who has a disability must be placed with those who do not have disability too often send the message that children who have disabilities are not peers and are not fit to be with.

Hvorfor skal vi ikke anerkjenne det sosiale miljøet i segregerte tilbud som like verdifullt som det sosiale miljøet i et ordinært klasserom?

6.1.4 Overordnede tanker om informantenes inkluderingsforståelse

Som vist til i avsnitt 6.1.1 var det mye som tydet på at informantene hadde et praktisk syn på inkludering. Dette ble tydeliggjort gjennom at det ble sagt lite om de større linjene i debatten. Linjer som om inkludering som å anerkjenne mangfold (jmf. Ainscow & Miles, 2008: 16), om

inkludering som en rettighet (jmf. Salamancaerklæringen; Thomas & Loxley, 2007), inkludering som å respondere positivt på alle elever som individer (Sebba & Ainscow, 1996), eller inkludering som opplæring for alle (jmf. Ainscow & Miles, 2008). Dette er heller kanskje ikke å forvente av avdelingsledere som til daglig arbeider med elevene med særskilte behov, og da kanskje har et mer praktisk forhold til det hele. Rektorene på den andre siden, viste heller ikke noe tegn på at de hadde en mer overordnet forståelse av begrepet. RIII uttalte i tillegg at nei, han hadde ikke sett noen utvikling når det gjaldt inkludering de siste årene. Under intervjuene var det, som vist til i funnene, enighet blant dem alle om at inkludering var på dagsordenen på skolen, og at skolene var inkluderende skoler.

Det sistnevnte momentet er særlig interessant i en drøfting omkring inkludering. Store deler av litteraturen rundt inkludering fokuserer på at inkludering ikke er en tilstand, men en prosess. Jeg viste i teorikapitlet til Sebba & Ainscow (1996) som i både sitt arbeid frem mot en definisjon, og i selve definisjonen, vektlegger dette. I tillegg har en eksempler som Ainscow & Miles (2008: 20); Dalen (2006: 27); Mittler (2000: xi); NOU 2009: 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009: 15) og Skogen & Buli Holmberg (2002, referert i Strømstad et al., 2004: 54). Mittler (2000: xi) sier i denne sammenheng: "Inclusion is a vision, a road to be travelled, but a road without ending ...". Ainscow & Miles (2008: 20) påpeker også at å se på inkludering som en prosess som aldri tar slutt er en viktig del av deres måte å konseptualisere inkludering på.

Gjennom slike syn på inkludering er det vanskelig og akseptere informantenes tanker om at ja, skolene er inkluderende. Allikevel kan nok deres uttalelser ses i lys av den vanlige antakelsen om hva inkludering er; å utdanne funksjonshemmede og andre med særskilte behov i ordinære skoler (perspektivet disability and "special educational needs" (Ainscow & Miles, 2008: 17)).

6.2 Argumenter for opprettholdelse av det segregerte tilbudet

En rekke argumenter for å opprettholde de segregerte tilbudene på skolene kom frem under intervjuene. Noen gikk igjen hos flere av informantene, og jeg vil i det neste gripe tak i og presentere tre av dem. Dette er henholdsvis at et segregert tilbud skaper fordelaktige opplæringsmuligheter; at et segregert tilbud skaper et spesialpedagogisk miljø, og at inkludering av i et klasserom skaper negative konsekvenser. Helt til slutt vil jeg kort se på det faktum at det er enighet blant informantene om at segregerte tilbud må opprettholdes i Norge.

6.2.1 Et segregert tilbud skaper fordelaktige opplæringsmuligheter

Ulike momenter ved en tilpasset avdeling som skaper fordelaktige opplæringsmuligheter ble omtalt av informantene. Jeg vil her spesielt trekke frem muligheten til å arbeide individuelt med elevene for å gi dem opplæring i grunnleggende ferdigheter; mulighetene for forutsigbarhet og struktur; mindre uforutsette hendelser; roligere omgivelser å lære i; en mindre, jevnere gruppe; mulighet for at elevene når sitt potensial og sine mål raskere. I drøftingen velger jeg å ta med meg momentet om at et segregert tilbud skaper mulighet til å arbeide individuelt med elevene for å gi dem opplæring i grunnleggende ferdigheter.

Som jeg har vært inne på tidligere er det lite litteratur på hva som *faktisk* skjer i de segregerte tilbudene ved norske skoler. I teorikapitlet omtalte jeg omfanget, organiseringen og kompetansen i spesialundervisningen, i tillegg til et raskt blikk på hovedaktivitetene i skolen, men jeg savner allikevel en dypere forståelse. Drøftingen som følger vil derfor i all hovedsak ta utgangspunkt i informantenes ytringer, for å så ses opp mot relevante teoretikere og forskere.

6.2.1.1 Mulighetene for å gi opplæring i grunnleggende ferdigheter

Jeg har tidligere vist til Ytterhus & Tøssebro (2005: 74) undersøkelse av elevenes hovedaktivitet i skolen. Fokuset var på vanlig klasse, vanlig skole kontra spesialtilbud i vanlig skole, der sistnevnte tilsvarer mitt undersøkelsesfokus. I undersøkelsen kom det frem at andelen tid til allmennfaglig opplæring går ned, mens tid til praktisk arbeid øker i slike spesialtilbud (ibid.). I så måte stemmer dette overens med AIIIs uttalelse om at den tilpassede avdelingen gir dem mulighet til å arbeide individuelt med elevene for å gi dem opplæring i grunnleggende ferdigheter. AII viste også tidligere i intervjuet til at elevene ofte mangler grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for å kunne være i klasserommet og at dette må trenes inn før de kan prøve ut ferdighetene i klassen. Betydningen av å trene opp grunnleggende ferdigheter er noe også Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994: 18) fremhever betydningen av. Den sier at en bør vie spesiell oppmerksomhet til elever med alvorlige funksjonshemninger, da de har de samme rettighetene som andre til å oppnå maksimal uavhengighet. For å oppnå dette bør en undervise dem slik at de når sitt øverste potensial (ibid.). I følge Ytterhus & Tøssebro (2005: 109) får barn med store lærevansker og utviklingshemming som både forstår flere ord og tegn og kan kommunisere med flere ord og tegn lettere kontakt med jevnaldrende. Dette tydeliggjør betydningen av å trene opp slike ferdigheter før en forsøker en tilværelse i klasserommet, som AII påpekte.

En kan argumentere for at slike ferdigheter også kan trenes opp i det ordinære klasserommet, der elevene i tillegg har gode rollemodeller. Noen ferdigheter kan nok utvilsomt læres her. I tillegg har man, som tidligere drøftet, betydningen av deltakelse i et fellesskap som drivkraft for læring. Warnock (2010a: 30) er likevel av den oppfatningen at forstyrrende elever, selv om de er få, påvirker læringen til resten av elevene på en negativ måte. Forskning på området er ikke sammenfallende med Warnocks mening. Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplans (2007) forskning viser at det ikke har uheldig påvirkning på elevene uten særskilte behov at elevene med særskilte behov blir inkludert i de ordinære klassene (Kalambouka et al., 2007: 376). Det samme resultatet kom Rouse & Florian (2006: 491) frem til. Det kan allikevel tenkes at inkluderingen i det ordinære klasserommet har uheldig virkning på eleven med særskilt behov, for som Ekeberg (1995: 31) viser til så er det å måtte hviske og konstant måtte prøve å skyve unna forstyrrende inntrykk, ugunstig for innlæringen til eleven. Kauffman & Hung (2009: 455) vektlegger også det faktum at selve innlæringen av grunnleggende ferdigheter/selvhjelpsferdigheter ikke så lett lar seg forenes med et ordinært klasseromsliv.

I tillegg til momentene vist til ovenfor har en det faktum at mange av elevene i segregerte tilbud har alvorlige utviklingshemninger. Informantene uttalte blant annet at autismediagnosen utgjorde en stor gruppe. Utdanningen for denne gruppen, må i følge Wing (2007: 27), starte med enkle ferdigheter som å ta vare på seg selv, forståelse og bruk av verbal og nonverbal kommunikasjon og praktiske ferdigheter. Og ikke minst, fortsetter hun, er den forsiktige oppmuntringen “of the child to tolerate simple social contact with others” (ibid.). Tar man slike vansker med i beregningen, forstår man at å kreve at disse barna deltar i et klasserom sammen med 25 andre elever kan være for mye å be om. For å få fremgang trenger disse barna deres eget sted i et lite, organisert klasserom med erfarne og dyktige lærere til å sørge for adekvat en-til-en treningstid (ibid.: 28).

For at det skal være mulig å undervise alle elever i det ordinære klasserommet er det også nødvendig med en endring av pedagogikken brukt her. Som NOU 2001: 22 (Sosial- og helsedepartementet, 2001: 250) fremhever, så sikrer en ikke en kvalitativt bedre opplæringssituasjon for elevene med særskilte behov bare ved å ta spesialundervisningen inn i den ordinære undervisningen. I følge Dalen & Skårbrevik (1999, referert i Sosial- og helsedepartementet, 2001: 250), så viser flere undersøkelser “at den pedagogikk som dominerer i vanlig grunnskole, ikke er godt egnet til å inkludere elever med spesielle behov. Det gjelder særlig mangelen på tilpasset opplæring i den vanlige skolen”. Det samme viser

Utdanning for alle – nasjonal plan for oppfølgingen av Dakar-erklæringen

(Kunnskapsdepartementet, 2003: 6). Her sies det at skolene i Norge “ikke er kommet langt nok i pedagogisk differensiering av opplæringen i forhold til det brede spekteret av ulike behov blant elevene, og er ikke fleksibel nok til å ivareta behovene fullt ut”. Kauffman & Hung (2009: 453) sier også at data klart antyder at den mest effektive tilnærmingen for de fleste elever, uavhengig av deres kultur og inkludert de med mildere former for utviklingshemming som blir undervist i akademiske ferdigheter, er direkte og systematisk instruksjon. Som drøftet ovenfor, er dette ofte vanskelig og gjennomføre i det ordinære klasserommet der det er veldig mange elever å ta hensyn til.

6.2.2 Et segregert tilbud skaper et spesialpedagogisk miljø

Dannelsen av et spesialpedagogisk miljø som en fordel ved tilpassede avdelinger går igjen i intervjuene. RII nevner det ved to anledninger, både i forbindelse med det direkte spørsmålet om argumenter for opprettholdelse av de tilpassede avdelingene der han sier at det er en konsekvens av å organisere seg på den måten får et godt spesialpedagogisk miljø, og i forbindelse med positive sider ved organiseringsformen. På det sistnevnte sier han at en positiv side er dannelsen av et spesialpedagogisk miljø, et kompetansemiljø, der lærerne slipper å sitte alene med en elev på enkeltskoler. RIII går inn på dette i forbindelse med argumenter for opprettholdelse, og sier at det er viktig å holde kompetansen samlet. AIII fremhever det faktumet at en får en god kompetanse på den aktuelle elevgruppen.

Også når en ser på svarene intervjuene ga på hindringer for å inkludere alle elever i en ordinær klasse kommer momentet kunnskap og kompetanse frem. RII sier her at det *kan* være kunnskapen og kompetansen til læreren, mens RIII peker på kompetansemangel hos læreren og at lærerutdanningen ikke er god nok i Norge til å møte kravene elevene med særskilte behov stiller. Det sistnevnte kan man se i sammenheng med NOU 2001: 22 (Sosial- og helsedepartementet, 2001: 250), som ble nevnt i forrige avsnitt, samt også

Kunnskapsdepartementet (2003: 6). Begge viste til at pedagogikken – som et resultat av utdanningen – ikke er god nok når det kommer til elever med spesielle behov i den ordinære skolen.

I teorikapitlet ble det vist til Ytterhus & Tøssebro (2005) som har forsket på utdanningsnivået til personalet som driver spesialundervisning i den norske skolen. Det kommer her ikke frem

resultater for segregerte tilbud i seg selv. Undersøkelsen ser derimot på hvilken kompetanse som hovedsakelig blir brukt under spesialundervisning i det ordinære klasserommet, i enetimer og i gruppetimer. Det presiseres ikke om elevene som mottar spesialundervisningen i enetimer eller gruppetimer er en del av et segregert tilbud, eller om de i hovedsak mottar sin resterende undervisning i det ordinære klasserommet. Deler av undersøkelsen er allikevel fruktbar i denne sammenhengen, da det kom fram at det i spesialorganiserte tilbud i hovedsak blir brukt lærere og spesialpedagoger (ibid.: 67). Informantene påpekte det *spesialpedagogiske* miljøet som dannes i et segregert tilbud, og slik sett harmonerer dette med funnene til Ytterhus & Tøssebro (2005). Ved at det er flere pedagoger og spesialpedagoger til stede innenfor en gitt opplæringsramme, er det store muligheter for at det dannes et miljø som er preget av kompetanse og forståelse for elevenes behov. Kristiansen (2002: 13-14) fremhever også det at ressurser og kompetanse samles i slike tilbud. Han spør seg allikevel om hva man fratar eleven ved å samle dem på denne måten.

På den andre siden har man det at assistenter i høyere grad benyttes i enetimer i spesialorganiserte tilbud enn i enetimer på ordinære skoler (Ytterhus & Tøssebro, 2005: 68). Dette fant også Østrem (1998, referert i Ytterhus & Tøssebro, 2005: 68), i sin undersøkelse. Her kom det frem at andelen ufaglærte var høyere i spesialklasser enn i vanlige klasser. En kan derfor stille spørsmål ved det overordnede kompetansenivået i de segregerte tilbudene. Et faktum er likevel at et segregert tilbud samler mange ansatte som alle ønsker å arbeide med elever med særskilte behov, og som til daglig møter de samme utfordringene. Dette vil mest sannsynlig være positivt for både de ansatte og elevene. AIII fremhever i tillegg at de ansatte i et slikt segregert tilbud unektelig “... får en fantastisk kompetanse på den elevgruppen en arbeider med”. De ansatte som arbeider med barn med særskilte behov i ordinær klasse, vil ikke på samme måte ha et miljø rundt seg, et miljø som kan gi støtte og virke samlende. Kristiansen (2002: 14) mener også at de segregerte tilbudene kan være en styrke for personalet. Han sier at de her får arbeide i et større miljø “hvor den faglige stimuleringen og anerkjennelsen er større enn som enslig spesialpedagog i den vanlige skolen” (ibid.). Det samme kommer frem i Ytterhus & Tøssebro (2005: 76). I deres samtaler med lærere som arbeider i ordinær klasse ga flere uttrykk for at de føler seg alene i skolen. RIIs kommentar “... tenker jeg at en spesialpedagog nesten vil forvitte i et ordinært skoletilbud” kan være et godt bilde på dette.

6.2.3 Inkludering av alle i ordinært klasserom skaper negative konsekvenser

Det ble under intervjuene spurt etter hva informantene ser på som mulige konsekvenser dersom alle elever blir inkludert i en ordinær klasse. Det viste seg at de fleste svarene var av negativ karakter. Et trekk som gikk igjen hos tre av informantene var isolasjon og ensomhet/sosialt tap. I tillegg ble det av flere påpekt at en konsekvens ville være redusert læringsutbytte hos både elevene på tilpasset avdeling og elevene i de ordinære klassene. Da jeg har omtalt de segregerte tilbudenes mulighet til å skape gode opplæringsmuligheter under et tidligere drøftingsmoment, velger jeg her å fokusere på ensomhet og isolasjon som en mulig konsekvens av å inkludere alle elever i det ordinære klasserommet.

6.2.3.1 Ensomhet og isolasjon

Opplæringslova (1998) § 9a-1 presiserer at alle elever har rett til å ha et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette miljøet skal i følge § 8-2 ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. Som sett så mener informantene at miljøet innenfor et ordinært klasserom ikke nødvendigvis vil fremme trivsel, og at elevene dermed kan oppleve en følelse av ensomhet. Bekymringen deres kan, sett ut i fra forskning, være reell. Spørsmålet blir om miljøet i det segregerte tilbudet ikke kan være like godt, eller bedre, for elevene med særskilte behov?

Sebba & Ainscow (1996) vektlegger i sin definisjon på inkludering at en må undersøke sammenhengene mellom inkludering og ekskludering. Skolene som skal oppnå en større grad av inkludering må vurdere sine egne eksklusjonsprosesser i en slik sammenheng (ibid.). Kan et miljø som fremmer ensomhetsfølelse anses som å være en eksklusjonsfremmer i samme grad som for eksempel mangel på tilgang til bygninger som Sebba & Ainscow (ibid.) fremhever? Dette kan også ses i sammenheng med den moderate posisjonen av inkluderingsforståelser som Cigman (2007) omtaler. Her påpekes det at noen barn vil bli ekskludert fra ordinære skoler og dermed ikke lære slik en ønsker. Moderasjon ses derfor på som svaret. Flere andre teoretikere innenfor inkluderende opplæring vektlegger ekskludering i sin omtale av inkludering. Booth (1999: 164) uttaler blant annet at ekskluderingen fra kulturer må minkes for å oppnå inkludering. Warnock (2010a: 35) hevder at inkludering i ordinære klasser for mange oppleves som en "painful kind of exclusion". Hun sier videre at elevene i slike sammenhenger lider under det å være en permanent outsider, og at ingen politisk ideologi bør pålegge dette på barna (ibid.: 37). Ytterhus & Tøssebro (2005: 109) har et godt poeng i denne sammenhengen, og sier "Vi vet imidlertid lite om hvordan det oppleves å være

en av mange som ikke har kontakt på et segregert tilbud, versus det å være marginal blant jevnaldrende i et integrert tilbud”.

Forskningen på området er relativt omfattende. I Norge har blant annet Ytterhus & Tøssebro (2005) undersøkt elever med store lærevansker og utviklingshemmings sosiale deltakelse med jevnaldrende. Det viste seg at mellom to tredjedeler og tre fjerdedeler av elevene med store lærevansker eller utviklingshemming som går i ordinær klasse sjelden eller aldri er sammen med jevnaldrende i friminutt eller SFO (ibid.: 109). Dalen (2006: 67) med henvisning til flere forskningsresultater (eksempelvis Ekeberg, 1991 og Tronvoll, 1989) viser det samme, og sier at elever med spesielle behov lett blir ensomme og sosialt isolerte i skolesituasjonen på grunn av manglende sosialt samspill mellom dem og sine jevnaldrende. Dette skjer på tross av at de er til stede i klassene og deltar på felles aktiviteter. de Boer, Pijl & Minnaerts (2010: 166) litteraturstudie er sammenfallende. Elever med særskilte behov i ordinære skoler er mindre akseptert av sine jevnaldrende, de har færre vennskap og er i en mindre grad en del av nettverket i klassen. Hva forteller dette oss? For å kunne inkludere elever med særskilte behov må det sosiale miljøet innenfor det ordinære klasserommet endres, men har vi rett til å påtvinge de normalfungerende elevene et samspill som for dem ikke kommer naturlig?

Når man i tillegg ser at elevene selv i OECDs undersøkelse (1999, referert i Ytterhus & Tøssebro, 2005: 52) hadde et ønske om å kunne velge segregerte tilbud sammen med andre elever med en liknende funksjonshemning som dem selv, krever dette at man revurderer sine alternativer. Elevene i denne undersøkelsen hadde blant annet et behov for et eget fellesskap. Dette er tydelige tegn på at miljøet de er i ikke fremmer verken helse eller trivsel. Gustavsson (1997, referert i Ytterhus & Tøssebro, 2005: 131) peker også på dette, og viser til at barn selv kan ønske et segregert tilbud og på det viset oppleve et “innenforskap i utenforskapet”. Hos informantene mine viste dette seg i AIIIs uttalelse: *“Jeg tror det er viktig det her med at de får delta i noe der det unormale er normalt, sant, at her kan en på en måte være på samme bølgelengde ...”*.

Men selv om elevene med funksjonshemninger har svært lav sosial deltakelse med jevnaldrende, viser det seg at elevene med slike vansker som går i ordinær klasse kvantitativt har mer sosialt liv både i og utenfor skolen enn elevene som deltar i et segregert tilbud (Ytterhus & Tøssebro, 2005: 125). *Kvantitativt* er her nøkkelordet. Kan man bruke tall for å undersøke elevens sosiale tilhørighetsfølelse? Dette blir særlig tydelig når en samtidig ser at

signifikant flere elever med store lærevansker eller utviklingshemming (etter foreldres rapportering) blir ertet/mobbet ofte eller svært ofte om de går i ordinær klasse (ibid.: 117; 125-126). Internasjonal forskning viser liknende resultater (eksempelvis Humphrey, 2008; Koster, Nakken, Pijl & Houten, 2009). “Det å trives, både i klassen og på skolen generelt, har negativ sammenheng med det å mistrives og ha problemer med mobbing: Det å mistrives og utsettes for mobbing utgjør motpolen til det å stortrives” (Solli, 2004: 45). Lærerne på sin side, avviser i en undersøkelse av Tøssebro (2003: 303) at mobbing er et problem at medelever mobber/erter eleven med utviklingshemming. Undersøkelsene viser altså motstridende resultater. Men som Tøssebro (2003: 303) selv sier, hans resultater er i strid med andre undersøkelser som har sett på utviklingshemmedes sosiale situasjon i skolen, og at en derfor bør være forsiktig med å trekke konklusjoner. I tillegg har en det faktumet som Humphrey (2008: 43) med referanse til Moore (2007) fremhever, at mange av elevene ikke gir beskjed til lærerne om at de blir mobbet fordi de ikke er klar over at voksne ikke automatisk vet hva som skjer inne i hodene deres.

De fleste vil være enig i at vennskap fremmer både trivsel, helse og læring. Det kan derfor ses på som avgjørende at elevene med særskilte behov opplever vennskapsforhold i den ordinære klassen, som igjen kan føre til at de opplever miljøet som trygt og godt. Ekeberg (1995) er en av dem som er opptatt av disse elevenes vennskapsforhold. Hun er av den oppfatning at ekte forbindelser vanskelig lar seg gjøre mellom elever med og uten funksjonshemninger. Hun sier at vennskap mellom dem kan være verdifullt for begge parter, men at de ikke kan erstatte eller gjøre overflødige den typen vennskapsforhold man finner mellom to barn som fungerer tilnærmet likt (Ekeberg, 1995: 10). Hun fortsetter:

Får de psykisk utviklingshemmede ekte venner, vil de også få respons på sine tanker og utspill som gjør at de vil oppleve fellesskap og utvikle vissheten om å være verd noe i den sosiale sammenheng. Det vil føre til økt trygghet i samspillet med andre, og dermed også til styrket selvfølelse.

Ekeberg (ibid.) mener at vi, ved å plassere elevene med særskilte behov inn i ordinære klasser, faktisk gjør en urett mot elevene dersom de ikke utvikles ekte sosiale forbindelser. Elevene blir da gående i et “ingenmannsland”:

Om de nære bånd ikke knyttes der vi ønsker det mest, er det vår plikt å legge forholdene til rette slik at psykisk utviklingshemmede kan møte hverandre på andre arenaer, der det finnes grobunn for utvikling av ekte vennskap. Med ekte vennskap mener jeg samvær og samhandling på jevnbyrdig nivå.

(Ekeberg, 1995: 10)

I tillegg til at ekte samspill mellom elever med psykisk utviklingshemming og elevene i ordinære klasser kan være vanskelig å opprettholde, viser det seg også at den sosiale inkluderingen blir vanskeligere jo eldre elevene blir. Dette er også et moment som gikk igjen i informantenes uttalelser. Fire av de fem informantene var inne på dette i løpet av samtalen.

Forskning på området er av sammenfallende med informantenes opplevelse. Ytterhus & Tøssebro (2007: 118) sier at det har vist seg å være enklere for spesialelevne å være integrert i det sosiale fellesskapet i småskolen, første til og med tredje klasse, enn når elevene blir eldre. Som vist til i avsnittet om spesialundervisning viser også Tøssebros (2003: 301) forskning det samme. Det kan tenkes at vanskelighetene med inkludering i de øverste klassene er grunnen til at færre elever er inkludert på disse trinnene, og at informantenes opplevelse er reell. Spørsmål omkring hvorfor dette er tilfellet oppstår da. Informantene peker på noen faktorer som kan være av betydning, som at medelevene ikke lenger er like interesserte, de vokser fra og lekekodene endrer seg. Ekeberg (1995: 47) fremhever også det faktum at avstanden i utviklingsnivået mellom elevene med særskilte behov og de jevnaldrende øker med alderen. Det sistnevnte fenomenet viser også Warnock (2010a: 30) til, og sier at det er voksende bevis for at elever med ulike funksjonshemninger blir utestengt og ikke tolerert i slutten av grunnskolen og ungdomsskolen. “Adolescents form and need strong friendships, from which a Down`s Syndrome girl, for example, who may have been an amiable enough companion when she was younger, will now be excluded; her contemporaries having grown out of her reach” (ibid.).

6.2.4 Enighet om opprettholdelse av segregerte tilbud

Gjennom intervjuene kom det som tidligere sagt frem flere argumenter for opprettholdelse av segregerte tilbud ved norske skoler. Både grunnet dette og det faktum at alle informantene arbeider ved en skole med et slikt tilbud ga grunn til å anta at de ville mene at Norge vil ha

behov for tilpassede avdelinger også i fremtiden. Alle informantene bekreftet dette. Dette funnet samsvarer med forskning på området. Nes, Strømstad og Skogen (2004: 44) sier:

Fra tidligere undersøkelser vet vi at mange lærere fortsatt har ansett spesialskoler for et bedre tilbud for enkelte elever enn lokalskolen. Et klart flertall av Bærumslærerne i Nilsens undersøkelse og 40–50 % i Stange mente dette (Nilsen 1991, Nes og Strømstad 1999).

Internasjonal forskning er sammenfallende. Croll & Moses (2000) utførte en stor undersøkelse i England. Der så de blant annet på rektorer og læreres (ansatt på ordinære skoler) holdning til segregerte spesialskoler. Det kom frem at 100 % av rektorene og 98,3 % av lærerne mente at spesialskolene fremdeles hadde en viktig rolle innenfor opplæringen. I tillegg viste det seg at over 50 % av rektorene og 33 % av lærerne mente at flere elever burde gå i spesialskoler. Dette til motsetning til de 8 % og 3 % som mente at færre burde gjøre det (ibid.: 61). Her var det altså spesialskoler som ble undersøkt, en organiseringsform mange vil mene er enda mer ekskluderende enn tilpassede avdelinger på ordinære skoler.

Avramidis & Norwicks (2002) undersøkelse av forskning utført på læreres holdning til inkludering viser liknende resultater. Det avslørtes her at lærere, selv om de er positive til den generelle filosofien bak inkludering, ikke ønsker en “total inkludering” av spesialundervisningen (ibid.: 142). I tillegg viste det seg at lærerne er mer villige til å inkludere elevene med milde former for vansker eller fysisk/sensoriske hemninger enn elever med mer komplekse behov. Avramidis & Norwich (ibid.) påpeker også at det er nok bevis til å antyde at lærere har negative holdninger til å implementere inkludering med tanke på elevene med mer alvorlige lærevansker og atferdsvansker.

6.3 Oppsummerende betraktninger

Som en ser er det noen momenter som går igjen hos flere av informantene, og dermed kan regnes som funn. Inkluderende opplæring er et godt mål for hvordan opplæringen skal foregå, men alt avhenger av hvordan det praktiseres i det virkelige liv. En kan ikke en gang for alle avgjøre hvorvidt verken det ene eller det andre tilbudet er det beste for elever, dette er individuelt, og vi som arbeider med elever med særskilte behov må gjøre løpende vurderinger. Det er også viktig å huske på at et segregert opplæringstilbud ikke pr definisjon undertrykkende eller moralsk klandreverdigg (Vehmas, 2005, referert i Ytterhus & Tøssebro,

2005: 131), det er avhengig av barnet som mottar tilbudet. Også det faktum at “heller ikke et tilbud i vanlig skole ... trenger bety at tilbudet er inkluderende” (Kristiansen, 2002: 14) må tas med i betraktningen når en skal vurdere hvor et barn får et best mulig, både opplæringsmessig og sosialt, tilbud.

Forskningen på området er heller ikke konsistent. Jeg har gjennom drøftingen vist til ulike resultater på de fleste områdene. Men, som Kauffman & Hung (2009: 454) påpeker, så er det så langt de vet ikke noen forskning som er til å stole på som har blitt gjort på hvor elever med psykisk utviklingshemming blir undervist best. Det samme fremhever Tøssebro (2003: 303), i følge ham finnes det ikke spesielle data i Norge som kan gi oss et eksakt svar på hvilken organiseringsform som er det beste for elever. Videre, “Trolig er den sikreste antagelsen den som ble foreslått av Gustavsson og Söder for 12 år siden (1990): *Det beror på*” (ibid.).

6.4 Veien videre

Teoretikere og forskere opptatt av inkluderende opplæring har generert en imponerende mengde litteratur og forskningsarbeider. Noe av dette har jeg vist til i denne oppgaven. Jeg har også påpekt det jeg synes er en mangel innenfor forskningen, nemlig forskning på hva som faktisk skjer i de segregerte tilbudene i norske skoler. Dette kan ses i sammenheng med Ytterhus & Tøssebro (2005: 18). De sier at forskningen er sparsom når det kommer til elever med lærevansker eller utviklingshemming. Dette begrunner de til dels med at disse elevene utgjør en liten gruppe av elevmassen (ibid.). Jeg vil allikevel si at dette er et viktig område å forske på, nettopp fordi vi trenger konkret kunnskap om hvordan en best mulig kan utdanne også disse elevene. Bare på den måten kan en forsøke å inkorporere dette i det ordinære klasseromslivet. Men dersom dette ikke er til det beste for elevene, kan segregerte tilbud av den typen drøftet i denne oppgaven kanskje tilby et fullverdig opplæringstilbud. Ytterhus & Tøssebros (ibid.: 75) bemerkning om at spesialorganiserte tilbud i vanlig skole må undersøkes nærmere “fordi det kan se ut til at barn som mottar dette tilbudet får et tilbud som ikke er i tråd med intensjonene i en inkluderende skole” er også en valid grunn i denne sammenhengen.

7.0 Referanseliste

- Aftenposten (2006a). *En 6-åring på gymnaset?* Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1252459.ece>, publisert 19.03.2006.
- Aftenposten (2006b). *Christina passer ikke inn i skolen.* Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1259161.ece>, publisert 26.03.2006.
- Aftenposten (2006c). *Lærerne vil samle spesialelevne.* Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1259738.ece>, publisert 27.03.2006.
- Ainscow & Miles (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects* 38(1), 15-34.
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education. The philosophers of Difference in Practice.* Dordrecht: Springer.
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22(03), 278-298.
- Askildt, A. & Johnsen, B. (2008). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I E. Befring & R. Tangen (2008). (Red.). *Spesialpedagogikk* (4. utg., s. 74-90). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers` attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barne- og familiedepartementet (2002). *Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge.* (St. meld. nr. 39, 2001-2002). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2001-2002/stmeld-nr-39-2001-2002-.html?id=470899>
- Bateman, B.D. (1995). Who, How, and Where: Special Education`s Issues in Perpetuity. I J.M. Kauffman & D. P. Hallahan (Red.). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon* (s. 75-90). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools.* London: Routledge.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research: The Logic of Anticipation.* Cambridge: Polity Press.
- Cigman, R. (2007). Editorial introduction. I R. Cigman (Red.). *Included or Excluded?: The challenge of the mainstream for some SEN children* (s. xv-xxviii). Great Britain:

Routledge Taylor & Francis Group.

- Croll, P., & Moses, D. (2000). *Special needs in the primary school: one in five?* Lokalisert på: http://books.google.no/books?id=m3dZnR59JqgC&printsec=frontcover&dq=croll+and+moses&source=bl&ots=ojzTl9Zq03&sig=UClhqFyOZ2dDGaPn2JnsPBejLr0&hl=no&ei=L5_zTPbVLpGWOrækJEK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2006). ”Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...”: *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- de Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 25(2), 165-181.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I *MSP-100 modul 1, kompendium*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Masterstudium i spesialpedagogikk.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderende pedagogikk i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ekeberg, T. R. (1995). *Til ensomhet?: Tanker og forskning om integrering av psykisk utviklingshemmede*. Brandbu: Skolepsykologi.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 4(2), 153-162.
- Figenbaum, P. & Skeie, J. (2011). *Kunnskapens byggverk: Landsverneplan for Kunnskapsdepartementet. Historiedel*. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/pages/16578338/Lvp_KD_Historiemanus_Kunnskapens_byggverk.pdf
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Lokalisert på <http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Forskningsetiske komiteer (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Lokalisert på: <http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som>

[PDF/Kvalitative%20forskningsprosjekt%20i%20medisin%20og%20helsefag%20\(2010\).pdf](#)

- Fox, S., Farrell, P. & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down`s syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184-190.
- Gilje, N. & Grimen H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjessing, H. -J. (1972). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950-1980. *Spesialpedagogikk*, 21(4), 2-13.
- GSI. Lokalisert på <https://www.wis.no/gsi/tallene>
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1995). Toward a Culture of Disability. I J.M. Kauffman & D. P. Hallahan (Red.). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon* (s. 59-74). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J.Tøssebro (Red.). *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Helgeland, G. (2006). *Opplæringslova: lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61: kommentarutgave* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (1999). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (6. utg.). Lokalisert på: http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008082604036
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils

- with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (1995). Preface. I J.M. Kauffman & D. P. Hallahan (Red). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon* (s. ix-xi). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B., & Sayeski, K. L. (2005). Diverse Knowledge and Skills Require a Diversity of Instructional Groups. *Remedial & Special Education*, 26(1), 2-6.
- Kauffman, J. M., Hung, L. Y. (2009). Special education for intellectual disability: current trends and perspectives. *Current opinion in psychiatry* (22)5, 452-456.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Houten, E. v. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* (13)2, 117–140.
- Kristiansen, J.-I. (2002). "Et fellesskap av unntak": En undersøkelse om suksessfaktorer for inkludering av barn med omfattende funksjonshemninger i grunnskolen. Handikappede Barns Foreldreforening. [Bergen]: Norsk Lærerakademi, Vitenskapelig Høgskole.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Utdanning for alle – nasjonal plan for oppfølgingen av Dakar-erklæringen*. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2003/0060/ddd/pdfv/187814_norsk_versjon_-nasjonal_efa-plan_-230903.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2009: 18). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?id=570566>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. (St. meld. nr. 23, 1997-98). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480>
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 30–61.

- Lindsay, G. (2007). Rights, efficacy and inclusive education. I R. Cigman (Red.). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (s. 15-22). Great Britain: Routledge Taylor & Francis Group.
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. & Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. (Rapport 19/2007). Oslo: NIFU STEP.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton Publishers
- Nes, K., Strømstad, M.K. & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*, rapport 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Lokalisert på <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nevøy, A. (2007). En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse. I *MSP-100 modul 1, kompendium*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Masterstudium i spesialpedagogikk.
- Norwich, B. (2007). Dilemmas of inclusion and the future of education. I R. Cigman (Red.). *Included or Excluded?: The challenge of the mainstream for some SEN children* (w. 69-84). Great Britain: Routledge Taylor & Francis Group.
- Norwich, B. [2010]. A Response to 'Special Educational Needs: A New Look'. I L. Terzi, (Red.). *Special educational needs: A new look* (s. 47-111). (2. utg.). Great Britain: Continuum International Publishing Group.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61.(1998). Lokalisert på <http://www.lovddata.no>.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Rognhaug, B. & Gommæs, U. T. (2008). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 299-326). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Rouse, M. & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481-493.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1).

- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Solli, K-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge*. Revidert juni 2004. Lokalisert på <http://www.udir.no/upload/Rapporter/Kunnskapsstatus.pdf>
- Sosial- og helsedepartementet (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2001: 22). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/2001/nou-2001-22.html?id=143931>
- SSB. *Elevlar med spesialundervisning, tal og del. Skoleåra 2007/08-2010/11*. Lokalisert på <http://www.ssb.no/emner/04/02/20/utgrs/tab-2011-02-18-03.html>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.
- Tangen, R (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 128-153). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Terzi, L. [2010]. Introduction. I L. Terzi (Red.). *Special Educational Needs. A New Look* (2. utg., s. 1-9). Great Britain: Continuum International Publishing Group.
- Thagaard T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2. utg.). Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Tøssebro, J. (2003). Utviklingshemmete i norsk skole. I *SOU 2003: 35 För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Bilaga 5. Utbildningsdepartementet.
- UN (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. Lokalisert på <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lokalisert fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lokalisert på http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2003: 16). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003 2004). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi-realitet? I *MSP-100 modul 1, kompendium*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Masterstudium i spesialpedagogikk.
- Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. I *MSP-100 modul 1, kompendium*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Masterstudium i spesialpedagogikk.
- Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle?: En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap. NTNU rapport. Trondheim.
- Warnock, M. [2010a]. Special educational needs: a new look. I L. Terzi (Red.). *Special educational needs: A new look* (2. utg., s. 11-45). Great Britain: Continuum International Publishing Group.
- Warnock, M. [2010b]. Response to Brahm Norwich. I L. Terzi (Red.). *Special educational needs: A new look* (2. utg., s. 115-142). Great Britain: Continuum International Publishing Group.
- Wenger, E. (1999). En social teori om læring. I *MSP-100 modul 1, kompendium*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Masterstudium i spesialpedagogikk.
- Wing, L. (2007). Children with autistic spectrum disorders. I R. Cigman (Red.). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children* (s. 23-33). Great Britain: Routledge Taylor & Francis Group.

Oversikt over vedlegg

- 1: Godkjenning fra NSD.
- 2: Informasjonsskriv til rektorene og avdelingslederne (informantene).
- 3: Intervjuguide rektorene.
- 4: Intervjuguide avdelingslederne.



Marit Åbotnes
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 12.01.2011

Vår ref: 25783 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25783	<i>Inkludering og segregerte tiltak i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Åbotnes</i>
<i>Student</i>	<i>Gunn Elisabeth Uthaug</i>

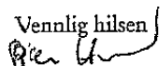
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

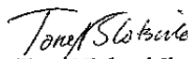
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Gunn Elisabeth Uthaug, Hetlandsgata 26, 4013 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25783

Formålet med prosjektet er å få innsyn i hvordan inkluderingsbegrepet oppleves i skoler i dag.

Utvalget består til sammen av ca 6 rektorer og avdelingsledere.

Gunn Elisabeth Uthaug skal intervju deltakerne i personlige intervjuer. Lydopptak fra intervjuene behandles på pc.

Navn på deltakere kobles til resten av datamaterialet via en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Utvalget får skriftlig informasjon om prosjektet. Personvernombudet finner at informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet. Deltakerne samtykker skriftlig til å delta i prosjektet.

Senest ved prosjektslutt 10.06.2011 skal lydopptak slettes og resten av datamaterialet anonymiseres. Ombudet minner om at for at datamaterialet skal være anonymt må både navn/koblingsnøkkel og bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner fjernes.

Til rektorer og ledere for tilpassede opplæringstilbud/avdelinger ved skoler i Stavangerområdet.

Informasjon om og forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt om inkludering og segregerte tiltak i skolen.

Jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og skal nå skrive min avsluttende oppgave. Temaet for oppgaven er *inkludering og segregerte tiltak i skolen*. Jeg har valgt å bruke begrepet segregerte tiltak om det tilbudet elever som ikke følger det ordinære tilbudet til skolen har, men som ikke nødvendigvis er segregert fysisk fra selve skolebygningen. Jeg vil med dette fokuset undersøke argumenter for og imot slike tiltak. I tillegg vil jeg se på begrunnelser for å opprettholde tiltakene, samt hva som kan være mulige alternativer. Grunnen til at jeg har valgt dette temaet er at jeg i mange år har arbeidet med barn og ungdom med psykisk utviklingshemming og slik observert ulike måter å organisere deres hverdag på. Gjennom mitt arbeid har jeg sett fordeler og ulemper ved ulike skoletilbud, og jeg er interessert i å finne ut hva rektorer og ledere for tilpassede avdelinger tenker om temaet og så se det opp mot aktuell litteratur på området.

For å få undersøkt fokuset mitt ønsker jeg å utføre seks intervjuer, da med tre rektorer og tre ledere for tilbud for elever som ikke deltar, eller deltar i et mindre omfang enn normalt, i den ordinære undervisningen ved ulike skoler i Stavangerområdet. Spørsmålene vil i stor grad dreie seg om syn på inkludering og begrunnelser for å opprettholde de nevnte tiltakene. Som en del av oppgaven vil jeg også se på hva informantene mener kunne ha vært alternativer og om alternativer eventuelt har blitt prøvd ut.

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

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom du har lyst og mulighet til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og ringer meg eller sender meg en mail slik at jeg kan komme å hente erklæringen.

Dersom det er noe som er uklart eller som du lurer på kan du ringe meg på 922 57 808 eller sende en e-post til gunn_elisabeth@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Marit Åbotnes ved UiS på mobilnummer 478 19 773.

Studien er klarert med skolesjef ... og jeg har også fått tillatelse til å ta direkte kontakt med dere. Den er i tillegg meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Gunn Elisabeth Uthaug

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien av *inkludering og segregerte tiltak i skolen* og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

INTERVJUGUIDE REKTOR

Inngangsspørsmål

1. Hva er din stilling på skolen?
2. Hvor lenge har du vært i denne stillingen?
 - Har du vært rektor tidligere?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hva ser du på som dine viktigste arbeidsoppgaver?
5. Har du tidligere arbeidet direkte med barn med særskilte behov?

Organisering

6. Hvordan organiseres spesialundervisningen på skolen?
7. Hvilket ansvar har du for den tilpassede avdelingen?
 - For de ansatte?
 - For elevene i gruppen(e)?
8. I hvilken grad mener du at skolen er dekket med nødvendig (spesial)pedagogisk kompetanse?
 - Hvilke personalressurser er tilknyttet den tilpassede avdelingen?
 - Har de ansatte som arbeider med elevene med særskilte behov pedagogisk/annen relevant utdanning?
9. Hvor mange av elevene med vedtak om spesialundervisning tilhører den tilpassede avdelingen adskilt fra en ordinær klasse?
 - Fordelt på hvor mange klasser/grupper?
10. Hvilke problemstillinger/diagnoser har disse elevene?
11. Hvor er elevene som går på tilpasset avdeling fysisk plassert?
12. Er elevene på den tilpassede avdelingen tilknyttet en ordinær klasse?
 - Dersom ja: kan du begrunne denne avgjørelsen?
 - Dersom ja: hvor stor del av skoledagen vil du si at elevene er sammen med klassen?
 - Dersom nei: kan du begrunne denne avgjørelsen?
 - Dersom nei: er dette noe som har vært oppe til diskusjon?
13. Er det noen av elevene på den tilpassede avdelingen som verken er del av en klasse eller en gruppe på den tilpassede avdelingen?

- Dersom ja: kan du begrunne denne måten å organisere elevens skolehverdag på?
 - Hva ser du på som positive sider ved å organisere det slik?
 - Negative sider?
 - Har alternativer vært prøvd ut?
 - Hvordan ser du på elevens utbytte av en slik organiseringsform?
- 14.** Hvordan mener du at elever med særskilte behov får best mulig utbytte av sin spesialundervisning?
- Organisering, tilrettelegging, størrelse på gruppene, tilhørighet til klasse.
- 15.** Mener du at den norske enhetsskolen med tanken om at alle elever skal inkluderes i ordinære klasser tar hensyn til de ulike behovene elever har?
- 16.** Hva ser du som positive og negative sider ved å organisere elevene i en tilpasset avdeling?
- 17.** I hvilken grad ser du på inkludering i et større klassefellesskap som positivt for elevene som går på den tilpassede avdelingen?
- 18.** Hvordan er samarbeidet med foreldrene til elevene på den tilpassede avdelingen?
- I hvilken grad føler du at dere har deres støtte når det kommer til organiseringsform?

Inkludering

- 19.** Hva er det overordnede målet for skolen?
- Læringsfilosofi?
- 20.** Inkludering av alle elever er et sentralt prinsipp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, i Opplæringsloven, Rett til Læring og Salamancaerklæringen og i spesialpedagogikken generelt. Hva tenker du på når jeg sier ordet inkludering?
- 21.** I hvilken grad vil du si at inkludering er på dagsordenen på din skole?
- Vil du si at det er en inkluderende skole?
 - Har dere en felles forståelse av begrepet på skolen?
- 22.** Har du sett noen utvikling når det gjelder tenkningen rundt inkludering de siste årene?
- 23.** Hvordan ser du inkludering i forhold til integrering?
- Har dere hatt noen diskusjoner på ulikheter mellom disse to begrepene?
- 24.** Det hevdes fra noen hold at barn lærer best i fellesskap med andre. Hva tenker du om det?

25. Tenker du at barn med utviklingshemming lærer best sammen med andre med utviklingshemming eller sammen med normalfungerende barn?
- Kan du begrunne dette?
26. Tror du det er et oppnåelig mål at alle elever i den norske skolen blir inkludert i en ordinær klasse? Vil vi ha behov for tilpassede avdelinger av den typen dere har for å imøtekomme individuelle behov også i fremtiden?
27. Hva ser du på som mulige konsekvenser dersom alle elever ble inkludert i en ordinær klasse?
28. I hvilken grad tenker du at elever som deltar på den tilpassede avdelingen er inkluderte på skolen og i klassen?
29. Hvilken betydning tror du det å være adskilt fra et større fellesskap har for eleven(e)?
- Bedre/dårligere læringsmuligheter.
 - Rett til sosial deltakelse.
 - Utvikling av identitet.
30. I hvilken grad ser du på det å delta i et større klassemiljø som en rettighet?
31. I hvilken grad ser du på inkludering av elever med særskilte behov i ordinære klasser som positivt for elevene i disse klassene?
- Mister disse elevene sjansen til å oppleve et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres som Kunnskapsløftet fremholder?
32. I hvilken grad er elevene på den tilpassede avdelingen aktive i samhandling med elever i ordinære klasser?
- I friminutter?
 - Skoleturer?
 - Gym?
33. Hva vil du si er argumenter eller begrunnelser for å opprettholde den tilpassede avdelingen med dens særskilte grupper?
34. Strømstad, Nes & Skogen, alle norske forskere, vektlegger det faktumet at de som har vært segregert i årevis vil ha vansker med å se seg selv i rollen som fullverdige medlemmer av samfunnet. Hva tenker du om det?

Alternativer og utbytte

35. Hva ser du på som alternativer til opprettholdelse av den tilpassede avdelingen?
36. Har alternativer vært prøvd ut?

37. Hvilke tiltak har vært gjort/prøvd ut for å inkludere elevene på den tilpassede avdelingen på en best mulig måte?
38. Hva ser du på som hindringer for å inkludere elevene på den tilpassede avdelingen i ordinære klasser?
39. Hvordan tenker du om elevenes utbytte av det tilbudet de mottar fra dere?
40. Opplever dere å få kritikk på at dere driver en tilpasset avdeling segregert fra resten av skoletilbudet?

Avslutning

41. Er det noe du vil si som jeg ikke har spurt deg om, evt. tilføy noe?
42. Vil du lytte på opptaket?
43. Er det noe du vil tilføre eller slette?

INTERVJUGUIDE AVDELINGSLEDER

Inngangsspørsmål

44. Hva er din stilling på skolen?
45. Hvor lenge har du vært i denne stillingen?
46. Hvilken utdanning har du?
47. Hva ser du på som dine viktigste arbeidsoppgaver?
 - Formelle arbeidsoppgaver?
48. Direkte arbeid med barn med særskilte behov
 - Arbeider du direkte med elevene med særskilte behov?
 - Hvor lenge har du arbeidet med barn med særskilte behov?
 - Har du arbeidet med barn med særskilte behov tidligere?

Organisering

49. Hvilket ansvar har du for den tilpassede avdelingen?
 - For hvor mange av gruppene dersom det er flere?
 - For de ansatte?
 - For elevene i gruppen?
50. Hvordan mener du at elever med særskilte behov får best mulig utbytte av sin spesialundervisning?
 - Organisering, tilrettelegging, størrelse på gruppene, tilhørighet til klasse.
51. Hvordan opplever du organiseringen av spesialundervisningen på skolen?
52. I hvilken grad mener du at avdelingen er dekket med nødvendig (spesial)pedagogisk kompetanse?
53. Mener du at den norske enhetsskolen med tanken om at alle elever skal inkluderes i ordinære klasser tar hensyn til de ulike behovene elevene har?
54. Hvor mange barn er det på den tilpassede avdelingen/gruppen(e) du har ansvar for?
55. Hvilke problemstillinger/diagnoser har elevene du har ansvaret for?
56. Hvor er elevene på den tilpassede avdelingen/gruppen(e) du har ansvar for fysisk plassert?
57. Hva ser du som positive og negative sider ved å organisere elevene i en tilpasset avdeling?

58. Er elevene på den tilpassede avdelingen/gruppen(e) du har ansvar for tilknyttet en ordinær klasse?

- Dersom ja: kan du begrunne denne avgjørelsen?
- Dersom ja: hvor stor del av skoledagen vil du si at elevene er sammen med klassen?
- Dersom nei: kan du begrunne denne avgjørelsen?
- Dersom nei: er dette noe som har vært oppe til diskusjon?

59. Er det noen av elevene på den tilpassede avdelingen som verken er del av en klasse eller en gruppe på den tilpassede avdelingen?

- Dersom ja: kan du begrunne denne måten å organisere elevens skolehverdag på?
- Hva ser du på som positive sider ved å organisere det slik?
- Negative sider?
- Har alternativer vært prøvd ut?
- Hvordan ser du på elevens utbytte av en slik organiseringsform?

60. Hvordan er samarbeidet med foreldrene til elevene i den/de særskilte gruppen(e)?

- I hvilken grad føler du at dere har deres støtte når det kommer til organiseringsform?

Inkludering

61. Opplever du at skolen bygger på en spesiell læringsfilosofi?

62. Inkludering av alle elever er et sentralt prinsipp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, i Opplæringsloven, Rett til Læring og Salamancaerklæringen og i spesialpedagogikken generelt. Hva tenker du på når jeg sier ordet inkludering?

63. I hvilken grad vil du si at inkludering er på dagsordenen på din skole?

- Vil du si at det er en inkluderende skole?
- Har dere en felles forståelse av begrepet på skolen?

64. Tror du det er et oppnåelig mål at alle elever i den norske skolen blir inkludert i en ordinær klasse? Vil vi ha behov for tilpassede avdelinger av den typen dere har for å imøtekomme behov også i fremtiden?

65. Hva ser du på som mulige konsekvenser dersom alle elever ble inkludert i en ordinær klasse?

66. Hvordan ser du på inkludering i forhold til integrering?

- Har dere hatt noen diskusjoner på ulikheter mellom disse to begrepene?
67. Det hevdes fra noen hold at barn lærer best i fellesskap med andre. Hva tenker du om det?
68. Tenker du at barn med utviklingshemming lærer best sammen med andre med utviklingshemming eller sammen med normalfungerende barn?
- Kan du begrunne dette?
69. I hvilken grad tenker du at elevene som deltar på den tilpassede avdelingen er inkluderte på skolen og i klassen?
70. Hvilken betydning tror du det å være adskilt fra et større fellesskap har for eleven(e)?
- Bedre/dårligere læringsmuligheter.
 - Rett til sosial deltakelse.
 - Utvikling av identitet.
71. I hvilken grad ser du på det å delta i et større klassemiljø som en rettighet?
72. I hvilken grad ser du på inkludering av elever med særskilte behov i ordinære klasser som positivt for elevene i disse klassene?
- Mister disse elevene sjansen til å oppleve et læringsfellesskap der mangfold anerkjennes og respekteres som Kunnskapsløftet fremholder?
73. I hvilken grad er elevene på den tilpassede avdelingen aktive i samhandling med elever i ordinære klasser?
- I friminutter?
 - Skoleturer?
 - Gym?
74. Har du sett noen utvikling når det gjelder tenkningen rundt inkludering de siste årene?
75. Hva vil du si er argumenter eller begrunnelser for å opprettholde den tilpassede avdelingen med dens særskilte grupper?
76. Strømstad, Nes & Skogen, alle norske forskere, vektlegger det faktumet at de som har vært segregert i årevis vil ha vansker med å se seg selv i rollen som fullverdige medlemmer av samfunnet. Hva tenker du om det?

Alternativer og utbytte

77. Hva ser du på som alternativer til opprettholdelse av den tilpassede avdelingen?
78. Har alternativer vært prøvd ut?

- 79.** Hvilke tiltak har vært gjort/prøvd ut for å inkludere elevene på den tilpassede avdelingen på en best mulig måte?
- 80.** Hva ser du på som hindringer for å inkludere elevene på den tilpassede avdelingen i ordinære klasser?
- 81.** Hvordan tenker du om elevenes utbytte av det tilbudet de mottar fra dere?

Avslutning

- 82.** Er det noe du vil si som jeg ikke har spurt deg om, evt. tilføye noe?
- 83.** Vil du lytte på opptaket?
- 84.** Er det noe du vil tilføre eller slette?