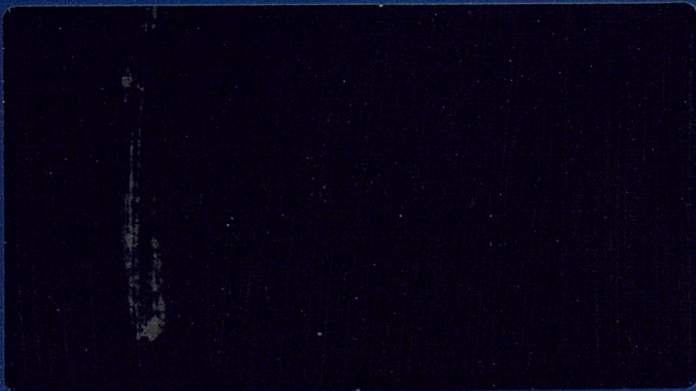




HØGSKOLEN I HARSTAD

Skriftserie





INKLUDERENDE SKOLE

*Hvordan tilrettelegges opplæring for
elever med utviklingshemming?*

Henny Kinn Solbjørg

Høgskolen i Harstad Harstad
Skriftserien 2004/03 University College



Tittel/Title Inkluderende skole Hvordan tilrettelegges opplæring for elever med utviklingshemming?		Nummer/Number 2004/03 <hr/> Sider/Pages 105
Forfatter/Author Henny Kinn Solbjørg		
Institutt/Department Helse- og sosialfag, Seksjon vernepleierutdanning	Prosjekt/Project	
Sammendrag/Abstract Rapporten omhandler elever med behov for individuell tilrettelegging i skolen. Den norske enhetsskolen skal være med på å tilrettelegge for et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag for alle barn, uansett utgangspunkt. I dette prosjektet er det satt fokus på elever med psykisk utviklingshemming og hvordan de får sine undervisningstilbud tilrettelagt på de forskjellige skolearenaene. At en skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og videreutvikle alle sidene hos eleven, kommer klart til uttrykk i skolens formålsparagrafer. L-97uttrykker det slik: "Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Elevar med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte" (s. 3). Skolen vil alltid stå overfor utfordringer for å imøtekomme det mangfoldet barna tar med seg uansett bakgrunn, kultur, klassetilhørighet osv. Studien viser at skolen har langt igjen før de har nådd målene med inkluderende skole på alle skolens arenaer. Rapporten er identisk med forfatterens hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø.		
Stikkord/ Key Words	Integrering. Inkludering. Tilpasset opplæring. Spesialpedagogikk.	
ISBN 82-453-0190-6	ISSN 0807-2698	

Sammendrag

Hovedoppgaven handler om elever som har krav og behov for individuell tilrettelegging i skolen. Den norske enhetsskolen skal være med på å tilrettelegge for et felles kunnskaps-, kultur-, og verdigrunnlag for alle barn uansett utgangspunkt. Innenfor disse områdene skal undervisningstilbudene legges til rette slik at målene innenfor grunnskoleloven sikres å bli nådd. Tradisjonelt har pedagogene alltid vektlagt de avgrensede skolefaglige områdene. Men skolen skal også bidra til en personlig og sosial utvikling hos hver enkelt elev.

Det å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og videreutvikle alle sidene hos eleven kommer klart til uttrykk i skolens formålsparagrafer. L-97 uttrykker det slik: "*Grunnskulen som fellesskap skal være inkluderende. Elevar med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte*" (s.3). Dette hadde jeg som utgangspunkt da jeg gikk inn i skolen for å undersøke hvordan elever med funksjonshemming fikk sitt undervisningstilbud tilrettelagt på de forskjellige skolearenaene.

Jeg har sett tilbake på den historiske skoleutviklingen får å få kjennskap til hvordan samfunnet har lagt til rette opplæringen for elever med funksjonshemming. Normalisering og integreringstenkingen har vært de styrende prinsipper for samfunns- og skoleutviklingen over en lang periode.

For å kunne utvikle undervisningstilbud for elevene må en kjenne til hver enkelts spesielle behov og krav. I denne oppgaven har jeg satt fokus på elever med psykisk utviklingshemming og presenterer derfor kort hva denne funksjonshemmingen går ut på.

I oppgaven presenterer jeg to grunnskoleelever jeg har blitt kjent med gjennom feltarbeidet. Elevene går på to forskjellige skoler i en middels stor kommune.

Videre analyseres dataene med utgangspunkt i at skolen skal legge til rette for at hver enkelt elev skal være inkludert på alle skolens arenaer. Skolen vil alltid stå overfor utfordringer for å imøtekomme det mangfoldet barna tar med seg uansett bakgrunn, kultur, klassesilhørighet osv. Gjennom eksempler og refleksjoner fra feltarbeidet har jeg kommet fram til ny og nyttig kunnskap. Videre drøfter jeg dette opp mot relevant litteratur.

Empirien og analysen viser at skolen har langt igjen før de har nådd målene med inkluderende skole på alle skolens arenaer.

Harstad 27.08.02

Henny Kinn Solbjørg

Forord

Oppgaven handler om elever som har krav og behov for individuell tilrettelegging i den norske grunnskolen. Gjennom kontakten med to elever med funksjonshemming, har jeg fått kjennskap til hvordan opplæring tilpasses individuelle behov.

Skrivingen av denne oppgaven har vært lærerik, og gitt meg ny og nyttig kunnskap om hvordan skolen møter elever med spesielle behov.

Det skal innrømmes at jeg har hatt mange gode hjelpere og støttespillere underveis, både hjemme og i arbeidskollegiet. Denne positive og gode støtten har vært med på å bidra til at jeg har kommet i mål med oppgaven.

Jeg vil takke alle som på ulike måter har bidratt til at jeg kunne gjennomføre arbeidet med oppgaven. Det gjelder først og fremst elevenes foreldre som har gitt meg tillit til at jeg fikk observere barna deres og konteksten rundt dem i skolesammenheng. Dernest vil jeg takke elevene selv og lærerne som stilte seg positiv og velvillig til at jeg kunne delta i deres skolehverdag.

Jeg vil også takke mine kolleger for oppmuntring og gode råd underveis i oppgaveskrivingen.

Takk til min arbeidsgiver som har lagt forholdene til rette for å gjennomføre hovedfagsstudiet

Til slutt takk til min veileder Jens Ivar Nergård for veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. Spesielt på slutten da presset var størst, var veiledningstimene nyttig.

Harstad 27.08.02

Henny Kinn Solbjørg

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.	INNLEDNING	1
1.1.	Problemstilling	4
1.2.	Oppgavens oppbygging.....	7
2.	TEORIGRUNNLAG	9
2.1.	Innledning	9
2.2.	Skolehistorie.....	9
2.3.	Fra normalisering til inkludering	15
2.3.1.	Kvalitetssikring i et brukerrettet og helhetlig perspektiv	21
2.3.2.	Hva menes med spesialundervisning?	22
2.3.3.	Omsorg i skolehverdagen	26
2.4.	Ideologien endrer seg	28
2.5.	Psykisk utviklingshemming	34
3.	METODE	39
3.1.	Innledning	39
3.2.	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	40
3.2.1.	Hermeneutikk	41
3.2.2.	Den hermeneutiske sirkelen.....	44
3.3.	Observasjon.....	45
3.4.	Intervju	51
3.5.	Dokumentstudier	53
3.6.	Etikk og rettssikkerhet	55
4.	PRESENTASJON AV FELTARBEIDET	57
4.1.	Innledning	57
4.2.	ÅSE	58
4.2.1.	En observasjon av Åses hverdag	60
4.3.	ÅGE	63
4.3.1.	Observasjon av Åges hverdag	66
5.	DRØFTING	69
5.1.	Innledning	69
5.2.	Tilpasset opplæring	70
5.3.	Organisatorisk integrering.....	82
5.4.	Pedagogisk integrering.....	88

5.4.1. Samarbeid skole/hjem.....	90
5.5. Sosial integrering	94
6. AVSLUTNING	99

1. INNLEDNING

De sosialpolitiske utfordringene de siste 10 årene har vært å gjennomføre et tilgjengelig samfunn for alle. Føringsen som ligger i dette er at alle, uansett forutsetninger, må få tilgang til alle samfunnsgoder og oppgaver. Det må legges til rette for at hvert individ får stimulert og styrket sine personlige forutsetninger på alle områder.

I noen tilfeller vil det være nødvendig å klargjøre at dersom alle skal få reelle muligheter til full deltaking og likestilling, som er det overordnede samfunnspolitiske målet, må gapet reduseres mellom individuelle forutsetninger og de kravene som stilles.

Jeg vil i denne oppgaven se på elevers rettigheter og behov i forhold til gjeldende lover og retningslinjer, samt om retten til tilpasset opplæring blir oppfylt. Ut fra medieoppslag og samtaler jeg har hatt med foreldre og spesialpedagoger, kommer det ofte fram at barn med omfattende funksjonshemninger ikke får undervisningen godt nok tilrettelagt utfra individuelle behov. I opplæringsloven § 5 - 1 står det slik:

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

Opplæringen av elever med funksjonshemming har vært og er fortsatt et tema som diskuteres blant både foreldre, fagfolk og politikere. Et overordnet mål for all opplæring er at den skal være likeverdig og gis i et inkluderende sosialt fellesskap med andre barn. I denne sammenheng er det mange utfordringer og problemstillinger som oppstår ved tilrettelegging og opplæring av elever med funksjonshemming. Det er derfor et krav om at skolene skal tilrettelegge slik at de kan imøtekomme de store variasjonene i elevgruppen. I Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1998 - 2000:26 står det slik:

Grunnverdiene i norsk utdanning bygger på enhetstanken. Utgangspunktet for enhetsskolen er at elever skal få et likeverdig tilbud.

Opplæringen skal gi barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og samtidig gi vekst muligheter for individuelle forutsetninger og forskjeller.

På 60-tallet nådde tenkningen om normalisering og integrering oss nordmenn. Dette førte til endring i skoledebatten, som etter hvert beveget seg i retning av at alle barn burde få rett til å gå på skole i sitt nærmiljø. Med utgangspunkt i disse debattene ble spesialskolene avviklet på 70-tallet og senere Helsevernet for psykisk utviklingshemmede i 1991. Retten til å gå på nærskolen i hjemstedet ble slått fast og innlemmet i Lov om grunnskolen i 1987. Særlig etter at elever med psykisk utviklingshemming fikk lik rett som alle andre barn til å gå på skole i nærmiljøet har diskusjon om integrering blitt aktualisert.

Historisk sett har livssituasjonen til mennesker med psykisk utviklingshemming vært dominert av rådende kulturelle oppfatninger som har endret seg over tid (Sundet 1997). Dette vil komme fram i oppgaven ved beskrivelse av hvordan skiftende ideologier avspeiles i måten disse menneskene ble oppfattet og behandlet på. Det som også viser seg er at begrepet psykisk utviklingshemming historisk sett blir beskrevet ut fra kilder som i all hovedsak baserer seg på offentlige dokumenter. Folkelig oppfatning av dette begrepet kan imidlertid være forskjellig og langt mer uklar enn det som fremmes i nedskrevet dokumenter.

Forskjeller mellom den politiske ideologien og folkelige oppfatninger innen normalisering og integrering er viktig å være bevisst når tilrettelegging for elever med psykisk utviklingshemming skal studeres. Det blir derfor av sentral betydning hvordan hverdagen på skolen er organisert for elevene.

Opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger skal i utgangspunktet ikke legges opp slik at en må ta i bruk segregerte opplæringstiltak. Tanken bak en inkluderende skole er at alle elever skal ha sosial tilhørighet til en klasse. Den ordinære skolen skal, slik jeg ser det, gjennom sin praksis formidle at alle elever er likeverdige og får like muligheter. Dette kan gjøres ved at organisering, innhold og arbeidsmåter i opplæringen utvikles med utgangspunkt i en ideologi som fremmer toleranse og respekt mellom elevene. Segregerte tiltak i skolen kan lett føre til det motsatte, stigmatisering og intoleranse blant elevene.

Min interesse for ulike problemstillinger knyttet til undervisning av barn med psykisk utviklingshemming har vokst fram gjennom mange års erfaring som omsorgsarbeider

der samarbeidet med skolen var en viktig del av jobben. Når jeg tar et tilbakeblikk på min 12 år lange praksis, er dette med på å kaste et visst historisk lys over denne delen av skoleutviklingen. Ideologidebatten og verdidebatten har foregått parallelt med de organisatoriske endringene, og har vært svært interessant å følge. I mitt arbeid med mennesker med psykisk utviklingshemmede har jeg oppdaget at det ikke alltid var samsvar mellom de overordnede prinsipper om normalisering og integrering og det tilbudet elevene fikk på skolene. Ytterligere kjennskap til hvordan elever med funksjonshemming fikk tilrettelagt tilbud på skolen, fikk jeg gjennom å ha egne barn på skolen. Sønnen min kom i klasse sammen med en elev som var multifunksjonshemmed. Jeg fikk derfor også som foreldrerepresentant kjennskap til hvordan elever med spesielle behov ble ivaretatt på skolen. Det at jeg fikk kjennskap til integreringskonflikter både gjennom yrket mitt og gjennom privat å kjenne til hvordan foreldre og elever ble møtt skoleverket engasjerte meg og gjorde at jeg ville se nærmere på dette. Jeg ønsket derfor å se på hva skolen tenker og gjør når det gjelder å tilrettelegge for individuell integrering på skolen og i klassen.

Mitt inntrykk, gjennom de elevene jeg har hatt kontakt med, er at det i enkelte tilfeller er litt tilfeldig hvordan elever med funksjonshemming får sine opplæringsbehov dekket i skolen. Men hva med de elevene som ikke får dra nytte av de rettighetene som er nedfelt i lovverk og retningslinjer? Det virker på meg som om det er et sprik mellom de idealer som er gitt i lovverk og rundskriv og de realiteter som møter meg når jeg beveger meg inn på skolens arenaer, og særlig i elevenes sosiale sammenhenger. Dette var ett av utgangspunktene for de mange diskusjoner vi hadde i den personalgruppen jeg tilhørte. Denne gruppen hadde ansvaret for tilrettelegging av heldøgnsstilbud for barn med psykisk utviklingshemming og fikk dermed også ansvaret for å følge opp skoletilbudet.

Av ulike årsaker hadde ikke disse elevene fått den nødvendige vurderingen som kreves. Dette er en svært lite ensartet gruppe, noe som nødvendiggjør at det blir tatt individuelle hensyn. En person kan være funksjonshemmet på grunn av fysisk skade eller sykdom, kognitiv svikt, psykisk lidelse eller andre medisinske tilstander. I tillegg har selvfølgelig hvert enkelt barn sin spesielle kulturelle bakgrunn.

Noe som forundrer meg er at det er forsket så lite på resultatene av spesialundervisningen som blir gitt elever i norsk skole. I boken *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen* skriver M.Sørliie at til tross for spesialundervisning er både vanlig og akseptert her i landet, foreligger det bemerkelsesverdig lite dokumentert kunnskap om de eventuelle effektene eller utbyttet som elevene har av tilrettelagte opplæringstiltak. Det finnes ingen publiserte forskningsstudier i Norge, verken fra 60-, 70-, 80- eller 90- tallet der man på en sikker og holdbar måte har undersøkt om spesialundervisning gir det forventede positive utbyttet (Sørliie, 2000).

Da jeg begynte å fordype meg i litteratur for finne ut hvordan undervisningen for elever med psykisk utviklingshemming fungerte i Norge, fikk jeg bekreftelse på det Sørliie sier i sin bok. Denne oppdagelsen gjorde at det ble enda mer interessant å gå ut å møte elever som har krav på spesielt tilrettelagt undervisning og deres lærere, for å finne nærmere ut av hvordan hverdagen for dem fungerte.

Eksempel på slike mål er at alle er likeverdige medlemmer i samfunnet og at tilbud om opplæring skal tilpasses den enkelte elevs forutsetning og behov. L - 97 gir ingen forklaring eller oppskrift på hvordan man skal oppnå dette. Det er den enkelte skole og den enkelte lærer som har utfordringen med å tolke lærerplanen og drive det pedagogiske arbeidet i skolen. Læreren store utfordring ligger i å se det enkelte barnet, samtidig som hun skal utvikle barnets evne til å se og møte fellesskapets interesser. Men lærerne er avhengig av at skoleledelsen er i nær dialog og samarbeid med lærerne og elevens pårørende, og at disse tar det ansvaret som kreves for holde tak i de overordnede politiske og ideologiske målsettinger som er satt for denne elevgruppen

1.1. Problemstilling

Jeg vil prøve å finne ut av de betingelsene som ligger til grunn for det individuelle opplæringstilbudet to elever får på to forskjellige skoler i samme kommune, hvordan de er utformet og hvordan dette kommer til uttrykk i skolehverdagen til elevene.

Det er ikke meningen å ta stilling til om funnene jeg gjør på disse skolene er gyldig for alle skolene i kommunen. Dette er en undersøkelse som viser hvordan to elever med forskjellige funksjonshemninger får sitt skoletilbud tilrettelagt, og om disse tilbudene tilfredsstillende kravene i forhold til grunnskolenes lovverk.

Den ene eleven, Åge ,går i 2. klasse og den andre eleven, Åse går i 7. klasse og skal begynne på ungdomsskolen neste år. Begge elevene er funksjonshemmet og har en kognitiv svikt som gjør at det er behov for spesielt tilrettelegging av undervisning og i den praktiske skolehverdagen.

I den offentlige debatten hevdes det ofte at norsk skole legger opp til at alle skal være like og behandles likt. Dette er ikke i overensstemmelse med intensjonene i lovverk, forskrifter og læreplaner. Der hevdes det motsatte synet:

Oppfostring skal motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (L-97:20).

En kommunes tilrettelegging av et skoletilbud for psykisk utviklingshemmede vil være basert på en tolkning av lover. Et lovverk vet vi kan tolkes på forskjellige måter ut fra hvilket utgangspunkt man har, noe som igjen kan åpne for mange ulike løsninger. Bak et lovverk vil det ligge en ideologi. I lovverkene som blir brukt her er normalisering, integrering og inkludering viktige verdier. Dette vil gjøre at noen tolkninger er mer i samsvar med lovens intensjoner enn andre. Andre påvirkninger i en tolkningssammenheng er lokale kulturelle, økonomiske og historiske forutsetninger.

For alle barn, også de uten funksjonshemming, er det en stor utfordring å skape et tilgjengelig, inkluderende oppvekstmiljø, hvor alle barn får muligheten til å delta og utfolde seg på en likeverdig måte. Læreplanverket for grunnskolen (L97) uttrykker det slik:

Grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Elever med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte(s.3).

Ifølge norsk lov har alle elever rett til en opplæring som er i samsvar med sine evner og forutsetninger. Elever som ikke kan få et tilfredsstillende tilpasset tilbud innenfor

ordinære ressursrammer har, etter sakkyndig vurdering, rett til ekstra midler for individuelt tilrettelagt undervisning. Det vi si at spesialundervisning i skolen dreier seg om elever som har behov for spesiell hjelp og støtte.

Omsorgsbegrepet er sentralt i alt arbeid med mennesker, og spesielt i forhold til personer som har ekstra behov for støtte og tilrettelegging i forskjellige sammenhenger.

I Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001 heter det:

Funksjonshemming er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering for selvstendighet og sosial tilværelse.

Som vi ser ut fra denne definisjonen, er ikke funksjonshemming bare knyttet til individet, men like mye til miljøet. Forholdene er i miljøet er derfor en avgjørende faktor for hvor stort eller lite problemet blir for individet. Den er relasjonell i den forstand at selve funksjonshemmingen blir betegnet som et forhold mellom den enkelt funksjonshemmedes begrensninger og de fysiske, sosiale og kulturelle omgivelsene. Funksjonshemmingen er derfor relativ og avhengig av hvordan samspillet mellom individet og miljøet fungerer.

I denne oppgaven er det lagt vekt på å finne fram til og drøfte sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevens kompetanse og funksjonshemming. Jeg har som utgangspunkt at barn og unge uansett evner og forutsetninger er aktører i sitt eget liv. At de er i stand til å foreta egne vurderinger eller at vurderinger blir gjort sammen med foreldre eller andre nære personer. Det må settes fokus på elevens ressurser og ønsker.

Med en slik innfallsvinkel til problemstillingen innebærer at det vil være viktig å vurdere elevene ut fra deres kompetanse, og ikke bare ut fra deres svakheter, feil og vansker.

I min praksis erfarte jeg at gapet mellom intensjonen om integrering og den praktiske hverdagen for eleven var stort. I diskusjoner mellom foreldre og fagpersoner var det uenighet om hva som var det beste skoletilbudet for deres barn.

Med utgangspunkt i dette vil følgende problemstilling være styrende for denne oppgaven:

Hvordan blir skoletilbudet for barn med omfattende funksjonshemming tilrettelagt?

Jeg har hatt kontakt med to elever i middels stor kommune. Disse elevene skal være grunnlaget for empirien i oppgaven. Jeg har hatt samtale og intervju med foreldrene, klassestyrer, rektor og Pedagogisk Psykologisk tjeneste. I tillegg har jeg sett på elevenes individuelle opplæringsplaner og de sakkyndige vurderingene.

1.2. Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i kapittel 1, presenterer jeg bakgrunnen og tema for oppgaven og problemstillingen.

Videre, kapittel 2, vil jeg presentere datainnsamlingsmetodene som er brukt i forbindelse med feltarbeidet, samt si noe om hvorfor metodene er valgt. Avslutningsvis sier jeg noe om rettssikkerhet og etikk i forhold til datainnsamlingen.

Kapittel 3. I dette kapitlet har jeg med skolehistorie som danner bakteppe for å forstå *dagens* skolehverdag og teorier som skal være med på å avklare begreper og til å belyse problemstillingen for øvrig. Har også med en kort beskrivelse om hva psykisk utviklingshemming er og hva som blir følgen av en kognitiv svikt.

I kapittel 4 presenteres elevene og informasjonen fra informantene jeg har hatt kontakt med. Her gies en beskrivelse av elevene og arenaene de befinner seg på i undervisningssammenhenger.

I kapittel 5 kommer analysen og drøftinger av forholdet mellom skolens ideelle målsettinger og den praktiske hverdagen. I denne delen analysere jeg hvordan hverdagen til disse to elevene fungerer og oppleves og hvordan ideologi, spesialpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk praksis fungerer i en skole som

søker inkludering for alle elever. Dette gjøres ved å analysere skolen både som en sosial arena og skolen som en undervisnings- og læringsarena. Her fortolkes det empiriske materialet ut fra de teoretiske tilnærmingene som er presentert tidligere i oppgaven. Fokus er satt på inkludering av elever med psykisk utviklingshemming i norsk skole.

Avslutningsvis i kapitel 6 foretar jeg en oppsummering av prosjektet, der jeg vil trekke fram funn og resultatene av analysen. Det blir ikke gitt noen konklusjoner. Jeg gir i stedet noen beskrivelser av hvordan de to elevene jeg har blitt kjent med har fått det tilrettelagt i skolehverdagen og hvordan nærpersionene rundt eleven opplever dette.

2. TEORIGRUNNLAG

2.1. Innledning

I et prosjekt som dette må det taes noen valg om hvilke hovedlinjer og litteratur som må prioriteres for å kunne gi et bakgrunnsteppe for den videre lesingen av oppgaven. I en slik framstilling er det mulig å ta mange valg og perspektiver, men en må være varsom med å ha en for snever innfallsvinkel med tanke på hva historien har vist.

Oppmerksomheten for det som skjer av prosesser med hensyn til hvordan rammene for barn og unges utdanning utformes i vår egen tid, vil forhåpentlig likevel kunne skjerpes ved å studere prosessene i fortida. Historiske tilbakeblikk er viktig å ha med for å bedre forstå utviklingslinjene i skolepolitikken.

2.2. Skolehistorie

Den norske skolen har et omfattende ansvar i samfunnet. Det handler om utdanning, danning og omsorg, begreper alle som arbeider i skoleverket skal ha et forhold til. Skolen har fått et offentlig ansvar for å tilrettelegge opplæring av den oppvoksende slekt. Begrepet livslang læring er ganske nytt og krever at samfunnet må utvikle tilbud i tråd med dette (Befring 2001).

Dette er uttrykk for at forvaltningen av menneskers opplæringsevner er det viktigste potensiale samfunnet rår over for å være forberedt på nå- og framtiden.

Skolen er forankret i et omfattende nett av intensjonsformuleringer. I disse finner vi skolelover, mønsterplaner, forskrifter, stortingsmeldinger og andre dokumenter. Det vi ser er at innholdet i utviklingsprosessen handler mye om målsettinger og ideologiske baserte prioriteringer. Et gjennomgående trekk ved målformuleringene er avveining mellom interessen til enkeltindividet og hensynet til fellesskapet.

Alle har rett til å få opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Ingen, uansett forutsetning, kan stenges ute (Årøen 1995). Skolen skal tilrettelegge og komme den enkelte i møte med relevant pedagogisk tilbud. Gjennomføringen av den obligatoriske skoletjenesten gir formell inngangsbillett til fellesskapet. Det blir derfor svært viktig at alle får benyttet denne tjenesten fullt ut med utgangspunkt i elevens rettigheter.

Siden begynnelsen av 1960-tallet har integreringstanken preget skole- og samfunnsutviklingen i vårt land. Gjennom utredninger, planer og lovverk har myndigheter i helse- og sosialsektoren og i utdanningssystemet gitt klare retningslinjer. I den offentlige utredningen "Omsorg for psykisk utviklingshemmede" fra 1973 s.8 heter det:

Integrering kan sees på som en samlivsprosess mellom individer, grupper og samfunnet. En virkelig integrering må ha som forutsetning at de enkelte parter deltar uten å være redd for å røpe eller miste sin identitet. Man må kunne oppfatte hverandre som ulike og være ulike, uten at dette fører til undertrykkelse, utnyttning eller underkastelse.

Dette kan kalles en ekte integrering og springer frem av respekten for det enkelte menneskes egenverdi.

Den ideologiske tenkningen bak de seinere års lovendringer og nye regelverk ser vi er godt forankret og vel fundert i normalisering og integrering. Men oppfylles intensjonene? Dette har det vært store diskusjoner rundt både når integreringstanken fikk feste i Norge på 70-tallet og i dag.

Ordet integrering kommer av det latinske *integrare*, som betyr å gjøre hel, danne et hele eller innlemmes i en helhet. Integrering i videste forstand er et spørsmål om samliv mellom mennesker som krever gjensidig respekt og forståelse (Dalen 1994).

Noen reagerer negativt på bruken av ordet integrering. De hevder at man ved å anvende begrepet automatisk tilkjenner at man snakker om noe som egentlig ikke tilhører fellesskapet. Noen hevder at integrering praktiseres ved å innlemme elever med særskilte behov i den ordinære skolen. Elevene skulle tilpasse seg skolen på skolens premisser. Intensjonen fra skoleverkets side har hele tiden vært å definere integrering på en slik måte at det inkorporerer alle i et helhetlig sosialt fellesskap med de ulikheter som

måtte finnes, enten det dreier seg om funksjonshemninger av forskjellig slag, ulikheter kulturelt og sosialøkonomisk, eller andre forskjeller. Det motsatte begrep er segregering, som i denne sammenheng betyr utskillelse av bestemte grupper i eget miljø.

I "*Instilling om lovregler om spesialundervisning mv*" i 1970, definerte Blomkomiteen begrepet integrering på en måte som senere er blitt stående. I denne komiteen foreslo de innholdet i dette begrepet ved hjelp av tre ulike kriterier:

- *Tilhørighet i et sosialt fellesskap*
- *Delaktighet i fellesskapets goder*
- *Medansvar for oppgaver og forpliktelser.*

Tanken bak integreringen, slik Blomkomiteen gi uttrykk for, er et ønske om å bryte ned skiller på det menneskelige, sosiale og samfunnsmessige plan. Ideen innebærer at mennesker med behov for særskilt hjelp og støtte ikke bare skal sikres tilstrekkelig vern og omsorg, men også i størst mulig utstrekning få utviklet sine muligheter for personlig og sosial vekst og utfoldelse og ta ansvar ut fra sine forutsetninger, som andre deltagere i samfunnet (Haug 1999).

Et ytterligere innhold som blei lagt til integreringsbegrepet, var at det måtte være tale om *integrering i samhandling og kommunikasjon*. Begreper som trivsel, fellesskap og tilhørighet sto i fokus, likeså spørsmål som berørte undervisningens fysiske plassering og planløsning.

Integreringsbegrepet, slik Blomkomiteen har definert det, gjelder ikke bare en geografisk plassering av mennesker i vanlige skoler eller barnehager, klasser eller grupper. Det handler om at den enkelte er deltager i et fellesskap, med de gleder og forpliktelser det innebærer. Alle mennesker har behov for å oppleve at det de gjør har betydning ut over det egennyttige. I Blomkomiteens utredning heter det (side 30):

De funksjonshemmede er like lite tjent med at de bare blir tatt hensyn til fordi de alltid blir ansett for å være underlegne. Integrering må derfor innebære at de funksjonshemmede får leve i et slikt miljø og under slike vilkår at retten til medansvar får et reelt innhold.

Innenfor skoleverket er det vanlig å bruke tre ulike innfallsvinkler i forhold til begrepet *integrering* :

- pedagogisk integrering
- organisatorisk integrering
- sosial / samfunnsmessig integrering (Nordahl og Overland 1999)

Disse betegnelse ble innført i skolen på 70-tallet og er innfallsvinkler som ennå brukes når en drøfter integrering av elever med funksjonshemninger i skolen.

Underveis i feltarbeidet kom jeg fram til at det var nyttig å bruke disse kategoriene som utgangspunkt for å strukturere innsamlingen av dataene. Fordi jeg videre i oppgaven blir å bruke disse kategoriene vil jeg kort forklare hva som legges i begrepene.

Pedagogisk integrering. Ut fra generelle pedagogiske prinsipper for valg av mål, lærestoff, progresjon og arbeidsmåte som søkes for å tilgodese alle elevers behov, uansett individuelle ulikheter. Det dreier i denne sammenhengen om å lage pedagogiske opplegg som fleksible og tilpasset den enkelte (Nordahl og Overland 1999).

Organisatorisk integrering. Organisatorisk integrering innebærer at alle elever innenfor nærmere bestemte aldersintervall blir gitt opplæring innenfor en og samme organisatoriske ramme. Dette med organisatorisk ramme kan forståes på forskjellige måter.

Et eksempel er at elever med funksjonshemming går på samme skole som andre elever, men får spesielt tilrettelagt opplegg. Dette kan foregå i egne grupper internt på skolen, helt eller delvis. Eleven går i samme klasse som andre, men får et spesialtilpasset opplegg. Opplæringen forgår helt eller delvis i den klassen eleven tilhører (Nordahl og Overland 1999).

Sosial integrering. Sosial integrering er et overordnet målet i skolen, mens både den pedagogiske og den organisatoriske integreringen er midler for å oppnå de bestemte målene. Senere i Stortingsmelding nr. 23 (1977 - 78:13) "Funksjonshemmede i samfunnet", ble begrepet *sosial integrering* definert slik:

Sosial integrering vil si at den enkelte funksjonshemmede kan etablere den livssituasjonen han ville hatt dersom han ikke hadde hatt sin funksjonshemning, dvs. leve, arbeide og bo i sitt naturlige miljø, side om side med andre mennesker.

Integreringsbegrepet har vært sentralt i normaliseringstenkningen. Nå er begrepet integrering i ferd med å bli avløst av begrepet inkludering, fordi alle barn etter Opplæringsloven betraktes som integrert i den skolen de søker til som følge av en rettighet. Da blir det feil å bruke begrepet integrering. Disse to begrepene legger føringer som stort sett har samme innhold, men bruken av inkludering gjør alle mennesker, med eller uten funksjonshemning, til en del av fellesskapet *i utgangspunktet* (Nordahl og Overland 1999).

Jeg forstår argumentasjonen, men så lenge elever med funksjonshemninger ikke har oppnådd full likestilling innenfor skoleverket når det gjelder individuelle tilrettelegging, blir det vanskelig å ikke benytte dette begrepet. Det må brukes begreper som er like godt forankret både blant fagfolk og politikere. Begrepet inkludering er en videreføring av integreringsbegrepet. Kanskje begge begrepene ennå må brukes fordi skolen ikke har oppnådd intensjonene som ligger i integreringsbegrepet.

Vi er ikke kommet lenger enn at for å kunne skape de beste lærings- og livsbetingelser for det enkelte menneske, må vi først akseptere annerledesheten der den finnes. Dernest må vi finne ut hva avviket består i. Da først har vi grunnlag for å iverksette ordninger og støttetiltak som kan bidra til å høyne livskvaliteten best mulig for personer med psykisk utviklingshemming.

Den spesialpedagogiske debatten på 80-tallet dreide seg mye om organisatoriske og ressursmessige sidene ved spesialundervisningen. I Stortingsmelding nr. 61 ble det uttalt at flere undersøkelser viste at det var liten reell pedagogisk differensiering i skolen selv om Mønsterplanen gav godt rom for dette. I norsk skolepolitikk kan det forstås slik at elever med særskilte behov i den ordinære skolen i stor grad har vært et spørsmål om fysisk integrering, og at andre sider ved integreringen ikke har vært godt nok ivaretatt (Solum 1986).

2.2 Utviklingslinjer i Norsk skole

Hvordan vi skaffer oss kunnskap og hva vi vektlegger i den pedagogiske virkeligheten, vil blant annet være avhengig av hvilket grunnsyn vi har som utgangspunkt.

Kunnskapssyn og verdisyn er tett knyttet sammen. Det er derfor ikke naturlig å foreta en oppsplitting. Ved å trekke verdier fram som eget område, vil jeg betone deres grunnleggende plass i de pedagogiske handlingene og i skolen som helhet. Skolen er nok en av de organisasjonene som mest aktivt arbeider med verdispørsmål. Men skolen er samtidig sårbar. Parallelt med å være tradisjonsbærer skal den også tenke nytt og følge med i samfunnsutviklingen generelt.

For å forstå dagens menneskesyn og ideologier i skoleverket er det viktig å vite litt om linjene i skoleutviklingen.

I 1947 kom Samordningsnemda med innstillingen "*Opplæring for born som treng serskolar*" som fremmet det synet at ved samordning av spesialskolene ville en oppnå at elevene fikk en opplæring som passet dem. Argumentet om at den vanlige folkeskolen da ville slippe å ha de elevene som krevde store ressurser blei også brukt. Denne innstillingen var en del av grunnlaget for spesialskoleloven av 1951. De rådende prinsippene innenfor spesialpedagogikken på denne tiden var segregering.

Tilretteleggingen for opplæring av denne gruppen ble regulert av "*Lov om hjem som mottar åndssvake i pleie, vern og opplæring*" av 1949. Opplæring stod ikke sentralt for denne gruppen. Det var ennå mange som brukte begrepet "*ikke opplæringsdyktig*" både innenfor faglige og politiske miljøer. Prinsippet om segregering var allment akseptert.

De skolepsykologiske kontorene i hvert fylke fikk ansvaret for å tilrettelegge opplæringstilbudene for disse personene som bodde på institusjonene. Uttak av elever til segregerte tiltak blei for en stor del gjennomført i forhold til personer med psykisk utviklingshemming. I de segregerte tiltakene var reparasjonsprinsippene lenge rådende. Utgangspunktet for all læring blei i stor grad det elevene hadde problemer med å lære, slik at faglige problemer kunne rettes opp. På denne tiden var diagnoser og diagnostisering ansett som en forutsetning for undervisning av elever med særlige behov (Nordahl 1999).

Tanken om bedring av elevens kompetanse gjennom behandling eller reparasjonsprinsippet har preget spesialundervisningen og i stor grad ført til fokusering på elevens svake sider. Etter hvert ble det klart at fysisk integrering i skolen er en forutsetning for integrering, men alle sider hos eleven blei ikke ivaretatt med dette. Den sosiale siden viste seg å måtte tilrettelegges slik at elever med funksjonshemninger glei bedre inn i skolens miljø.

Den første tiden da integreringsbegrepet blei innført dominerte nok tanken at eleven skulle tilpasse seg skolen på skolens premisser. Dette er en situasjon som eksisterte lenge og det finnes ennå skoler som kan mistenkes for å preges av denne tenkningen. Dette medfører at enkelte barn og unge er skjøvet ut av skolen og at de opplever stor grad av isolering og ensomhet. Om alle elever skal oppleve å være en del av skolens fellesskap, må utgangspunktet være at de uansett forutsetninger og behov hører til der. Det må derfor arbeides aktivt i skolen mot utstøtningsmekanismer som truer elever med særskilte behov. Det må motvirkes at elever skyves ut av den helheten de hører til. (Solum 1986). På bakgrunn av dette må søkelyset rettes mot skolens arbeid for å sikre alle elevene deltagelse i det sosiale fellesskapet.

2.3. Fra normalisering til inkludering

Begrepsbruken endrer seg i samsvar med samfunnsutviklingen ellers. Fra 1975 blei det snakket om integrering i skolen, og dag er vi opptatt av en inkluderende skole. Det hevdes at integrering og inkludering er synonyme begreper. Andre mener at en ikke endrer praksis i skolen ved å skifte ut ord. Disse begrepene er med på å uttrykke dyptgripende forskjeller når det gjelder pedagogisk grunnsyn og praksis (Fotland 2001). Dette er viktig å merke seg, og jeg er langt på vei enig i at hvilke begreper en bruker er viktig. I mange sammenhenger sier det noe om hvilke verdier og menneskesyn en arbeider ut fra. Integreringsbegrepet er knyttet sammen med begrepene segregering og assimilering. Integrering er brukt som et middel for å oppnå normalisering (Holm m.fl. 1994).

Integreringstanken kom som en reaksjon på segregeringstenkningen i den norske skolen og det norske samfunnet. Etter at det i mange år hadde vært bygd egne institusjoner både for å bo og for å få undervisning for de som falt utenfor det som blei betegnet som normalt, ble tankegangen fra 1970- årene at disse skulle integreres sammen med alle andre norske borgere.

Fra 1950-60 tallet kom et paradigmeskifte i tenkningen omkring mennesker med psykisk utviklingshemming (Stangvik 1994). På denne tiden blei begrepet normalisering lansert og første gang det blei nevnt i skandinavisk sammenheng var på 50-tallet av dansken Bank-Mikkelsen. Han la vekt på at funksjonshemmede skulle ha de samme rettigheter som alle andre i samfunnet, og at utarbeidelse og tilrettelegging måtte skje med utgangspunkt i de funksjonshemmedes premisser.

På denne tiden vokste det fram en ny og omfattende interesse og ideologi for utvikling av tiltak for funksjonshemmede og for spesialundervisning. Forandringene i tenkning om de funksjonshemmedes plass i samfunnet er viktig, men skiftet i velferdsstatens mål og strategier er kanskje det aller viktigste. Det er på denne tiden begrepene normalisering, integrering og desentralisering begynner å bli sentrale. Det begynte å bli et økende krav at alle barn, unge og voksne med spesielle behov skulle få spesialundervisning som var tilpasset evner, anlegg og interesser, og at denne undervisningen og opplæringen skulle forgå i hjemmemiljøet og innefor de ordinære klassene (Haug 1999).

Fra 70-tallet var tanken om at alle barn burde gå på samme skole sterkest betont. Fysisk integrering ble en klar forutsetning for at målet *en skole for alle skulle* nås. I lang tid var det dette målet som blei det viktigste både for fagfolk og politikere. Foreldrene og de funksjonshemmedes interesseorganisasjoner var nå blitt svært aktive i forhold til å kreve rettighetene disse elevene hadde. For foreldrene var dette et håp om å slippe å sende sine barn til institusjoner langt fra hjemmet (Romøren 2000).

Tordis Ørjasæter ga uttrykk for mange tanker i denne bevisstgjøringsfasen da hun i *Boka om Dag Tore* (1976) skrev følgende:

"Vi innrømmer også for hverandre ønsket om at politikere og de andre som stiller med landets finanser og bestemmer og bevilger og prioriterer, selv skal få

et funksjonshemmet barn. For da måtte de da forstå? Hvis de kjente på egen kropp angsten og fortvilelsen? Da måtte det bli mer rettferdighet".

I denne perioden etablerte og befestet foreldreforeningene sin posisjon, og Stortingsmelding 88 (1975-76)¹, som bygde på Lossiusutvalgets innstilling fra 1972², la grunnlaget for utviklingen av HVPU -reformen.

Den første som gav en teoretisk presentasjon av normaliseringsbegrepet var svensken B. Nirje. Han var klar i hva han mente om den segregeringen som hadde foregått i forhold til personer med funksjonshemming.

Teoretisk ble dette underbygd av ideologier om normalisering og integrering, til dels inspirert av svensken B. Nirjes normaliseringsprinsipper. Det forskningsmessige grunnlaget fantes allerede i barnpsykologiske studier og sosiologiske undersøkelser om lukkede institusjoners nedbrytende virkning (Tøssebro 1997).

Bank-Mikkelsen og Nirje hadde forskjellige innfallsvinkler i forhold til hva de la som grunnlag for at en person var normalisert. Bank- Mikkelsen mente at normalisering kunne realiseres på institusjonen den funksjonshemmede bodde på, mens Nirje var svært kritisk til institusjonalisering og mente det var unormalt at mennesker skulle samles sammen og leve som i et eget samfunn (Dalen 1994).

Det er likevel stor likhet mellom disse to teoretikernes forståelse av normalisering. Begge knytter begrepet til levekår og livsmønster, og at alle mennesker, også psykisk utviklingshemmede, har de samme rettigheter som alle andre i samfunnet. En forskjell kan være at Bank-Mikkelsen ser på normalisering som et mål, mens Nirje ser på det som et middel. Mens Bank- Mikkelsen bruker ordene " å leve så normalt som mulig", sier Nirje " å gjøre tilgjengelig". En annen forskjell er at Bank- Mikkelsen ikke ser noen motsetning mellom institusjon og normalisering, mens Nirje er skeptisk til dette selv om han ikke klart sier at normalisering ikke kan oppnåes i enkelte former for institusjoner (Sandvin1993).

¹ Stortingsmelding 88 (1975-76) Omsorg om psykisk utviklingshemmede.

² Lossiusutvalgets innstilling I: NOU 1973:25 Omsorg for psykisk utviklingshemmede

Disse to personene hadde begge oppmerksomheten i hovedsak rettet mot ulikheter i livsmønster og levekår mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede. Senere skjedde det en dreining fra normalisering av livsmønster og levekår til normalisering av den utformingen samfunnet har gitt sine tjenester og tiltak overfor ulike grupper funksjonshemmede. På 1980 tallet kom den svenske forfatteren Kebbon og stilte seg kritisk til Wolfenbergers vektlegging på at normalisering innebærer arbeid med forandring av personen. Han mente det var viktig å poengtere at det ikke bare er individet det må gjøres noe i forhold til, men også samfunnet rundt individet (Solum 1991).

Slik jeg ser det, må normalisering betraktes både som et målbegrep og et prosessbegrep, som tar sikte på å høyne både individets livskvalitet og levekår. Individets subjektive livskvalitet og menneskets objektive levekår er gjensidig avhengig av hverandre. De er forbundet med hverandre gjennom en kontinuerlig vekselvirkningsprosess. Målene om likestilling og full deltagelse henger nøye sammen og er to sider av samme sak. Full deltagelse betyr muligheten til å delta på egne premisser, i et samfunn som har rom for ulike måter å fungere på. Dette stiller krav både til omgivelsenes fysiske utforming og til tenkemåte og holdninger.

I NOU 2001: Fra bruker til borger uttrykkes det slik:

I formuleringen "i størst mulig grad" ligger en erkjennelse av at veien mot et samfunn som inkluderer alle er en prosess. Full deltagelse og likestilling er overordnet mål, som det kan ta tid å gjennomføre fullt ut.

Sandvin (1992) hevder at det fortsatt ikke finnes noen helhetlig oppfatning av innholdet i begrepet normalisering. Han sier innholdet varierer mellom ulike teoretiske leirer og at dette i noen sammenhenger fører til usikkerhet og frustrasjoner både blant menigmann og fagfolk. Dette har igjen ført til uendelige diskusjoner både i sammenheng med integrering i skoleverket og i omsorgsarbeidet i kommunen for øvrig.

Første gang begrepet normalisering ble brukt i offentlig dokument i Norge var i Stortingsmelding nr. 88 (1966-67). Der stod det slik:

Utgangspunktet bør være at funksjonshemmede bør ha rett til samme levestandard og valgfrihet til å planlegge sitt eget liv som andre i den utstrekning det er mulig. Et viktig prinsipp i den nye tankegangen er normalisering. Dette vil si at en ikke skal trekke unødige skillelinjer mellom funksjonshemmede og andre når det gjelder medisinsk og sosial behandling, oppdragelse, utdanning, sysselsetting og velferd.

En kan oppfatte det ut fra slik det praktiseres i dag, at ordet *unødig* nærmest er uteglemt fra denne definisjonen. I vår iver etter å normalisere går vi rett i en farlig felle. Når tilrettelegginger for funksjonshemmede av forskjellige kategorier har som utgangspunkt at det ikke skal finnes skillelinjer, kan en vurdere om en blir å begå en ny type urett overfor de funksjonshemmede. Om det er rett for en elev med lettere kognitiv svikt å gå i en klasse med 20 elever, er det langt fra sikkert at en annen elev med multifunksjonshemming og store lærevansker skal ha samme tilbudet.

Kirke- og undervisningsdepartementet gav i 1989 en brosjyre som het "Prosjekt S. Informerer".³ Denne hadde følgende utdyping av begrepet normalisering:

Normaliseringsprinsipper er ingen teori, men en måte å forstå sammenhengen mellom utformingen av samfunnets levekår og individets livskvalitet på. Denne forståelsesmåten har medført at normalisering i dag er et grunnleggende prinsipp for tilrettelegging av tjenester for ulike grupper av mennesker i samfunnet. Erfaring og forskning viser at spesialordninger og spesialiserte tiltak må integreres i - ikke etablert på siden av - det generelle samfunnsapparatet. Bare på den måten kan det utvikles et samfunn der alle gis mulighet til fullverdig deltagelse i fellesskapet.

Normalisering kan defineres som utvikling og tilrettelegging av tjenester og en utvikling av mennesket selv, slik at den enkelte oppnår høyest mulig livskvalitet i samfunnet. Normalisering innebærer derfor at ethvert menneske ut fra egne forutsetninger og behov skal kunne delta sammen med andre i det vanlige samfunnet.

³ Prosjekt S 1989: Prosjektgruppe oppnevnt for å utarbeide en handlingsplan for hvordan spesialpedagogiske tjenester skal tilrettelegges i kommunene.

Prosjekt S legger til grunn for integrering i skolen at eleven skal være i den klassen han tilhører, at fokus skal være rettet mot normaliseringstenkningen. De legger også til grunn at omgivelsene skal være så "normale" som mulig, og at fokus skal være rettet mot elevens egne forutsetninger og behov i utarbeidelsen av individuelle tiltak.

Hvordan samsvarer kommunens skoletilbud med lovverket?

Forandringene i Opplæringsloven av 1998 setter imidlertid nye utfordringer til skoletilbudet i kommunene. Spesialskoler er ikke lenger nevnt i lovteksten. Nå har grunnskoleelevene etter §8-1 "*...rett til å gå på den skolen som ligg nærmest eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til*"⁴. I dette ligger det en skjerping av retten til å gå på hjemmeskolen, men at det likevel skal vurderes om andre skoletilbud kan være et alternativ. At en elev har "rett til" behøver ikke bety at eleven må benytte seg av dette tilbudet. I samme paragraf som nevnt foran, §8-1, står det at "*etter søknad kan eleven taes inn på en annen skole enn hjemmeskolen*".

Tilbudet med spesialskole eller spesialavdeling kan dermed forsvares med at det er foreldrene selv som ønsker å søke et annet tilbud. Ut fra lovteksten går det fram at søknaden gjelder skole i en annen skolekrets, og ikke et annet skoleslag. Åpningene for disse tilbudene er ennå med, det å si at dette ikke skal være en mulighet å velge vil være et så drastisk tiltak at det vil kreve politiske beslutninger vi ennå ikke har fått. Det vi vet ut fra tidligere undersøkelser og det inntrykket jeg har fått gjennom intervjuene, er at mange fortsatt mener det skal kunne være en valgmulighet for foreldrene om hvilken skole deres barn skal gå på. En naturlig konsekvens vil nok likevel bli at politikere vegrer seg for å gjøre vedtak som har elementer av segregering i seg.

Skoletilbudet er organisert som enetimer, i grupper med andre elever med funksjonshemming, i grupper med "funksjonsfriske" og i samlet klasse.

Undervisningen til de elevene jeg hadde kontakt med var mest organisert som enetimer. Det som var organisert sammen med klassen var en morgensamling som bestod av sang og fortellinger. Etter at det var ferdig gikk elevene med funksjonshemming på et

4 Grunnskoleloven: Lov av 17. juli 1998. Om grunnskolen og den videregående opplæringa. (Opplæringsloven).

grupperom som var spesielt tilrettelagt for dem. På de to skolene jeg hadde kontakt med var elevene alene sammen med læreren i enetimene. Det var flere elever med funksjonshemming på skolene, men de var på forskjellige alderstrinn.

Individuelle opplæringsplaner er et viktig dokument som skal være en rettssikkerhetsgaranti for eleven. Opplæringsloven av 1998⁵ lovfester kravet om individuell læreplan for elever som får spesialundervisning. Slik plan hadde begge de to elevene jeg har hatt kontakt med.

2.3.1. Kvalitetssikring i et brukerrettet og helhetlig perspektiv

De politiske og sosiale føringer i vår tid er sterkt relatert til inkludering, integrering og involvering. Føringene understreker deltagelse i samfunnets aktiviteter for alle.

Ansvarsreformen og skolereformen har som hovedhensikt å føre funksjonshemmende mennesker tilbake til et nærmiljø hvor livskvaliteten er lik for alle mennesker.

Utgangspunktet var å vektlegge vanlige verdier som tilhørighet, omsorg og likeverd for funksjonshemmede mennesker. Disse hverdagslige og nære verdiene bygger også reformarbeidet på. Med hensyn til tilbud og tjenester fra det offentlige, ble brukermedvirkning, individuell tilrettelegging og involvering i nærmiljøet satt i fokus.

I dag er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som skal gjelde alle elever i norsk skole. Tilpasset opplæring innebærer at *alle* elever har rett til opplæring i samsvar med evner og forutsetninger. Det er viktig å både ta hensyn til utvikling av fellesskapet, samtidig som den enkelte elev får utviklet sin egenart. Det er nedfelt i Opplæringsloven § 1-2 som sier at "*Opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven.*"

Planlegging, organisering og gjennomføring av opplæring og tiltak blir gjort med utgangspunkt i definerte mål for den enkelte elev og prioritering av opplæringsmål. I planleggingsfasen blir samarbeid med forskjellige fagpersoner viktig for å få

⁵ Opplæringsloven av 1998: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. KUF

samordning av forskjellige tiltak som blir satt i gang. Hvis arbeidsprosessen har gått bra i forhold til definisjon av hovedmål og prioritering, vil samordningen av både pedagogiske og mer praktiske tiltak fungere bedre i forhold til hver enkelt elev. Det er viktig å få avklart roller og hvilket ansvar de forskjellige har, både lærerne og fagpersoner utenfor skolen. Det må tydeliggjøres hvilke arbeidsoppgaver som må bli gjennomført, slik at det blir lettere å se hvilke av de involverte aktørene som har ansvar og kompetanse til å legge til rette og utføre de forskjellige tiltakene.

Å evaluere iverksatte tiltak er helt nødvendig for å kvalitetssikre de individuelle opplæringstilbudene. En individuell opplæringsplan er et viktig redskap for slik evaluering. I denne planen er det formulert framtidige mål det skal arbeides mot, og forutsetningene er lagt som skal være styrende for arbeidet med den individuelle opplæringsplanen. En slik plan skal si noe om når, hvordan og hvilket nivå et evalueringsarbeid skal gjennomføres. Evaluering skal bidra med å gjøre opp status i forhold til det som har vært forutsatt og planlagt.

2.3.2. Hva menes med spesialundervisning?

Spesialpedagogikk kan betraktes som en del av den pedagogiske virksomhet i skolen. Dette har utviklet seg til å bli et eget fag med utgangspunkt i at elever må ha spesiell tilrettelegging for å kunne tilegne seg de kunnskap som ønskes. Tidligere kunne det forstås som at bare læreren hadde gode holdninger var han kompetent til å undervise elever med spesielle behov. Holdninger bygger på en ideologisk basis, som er viktig, men er ikke tilstrekkelig.

I boka Spesialpedagogikk sier Asmervik at spesialpedagogikk er et *fag*.

Spesialpedagogikken bygger på flere disipliner som psykologi, medisin, sosiologi, historie, osv, men rent metodisk kan det diskuteres om spesialpedagogikken skiller seg noe fra pedagogikken. Ofte er det snakk om de samme faglige teorier og pedagogiske prinsipper, men når det gjelder individualisering, praktiseres det gjerne mer konsekvent i spesialpedagogikken (Asmervik 1992).

Fordi det på 60-tallet blei mye oppmerksomhet rettet mot integrering og normalisering, blei det også satt fokus på spesialundervisningen på denne tiden. Fagfolk begynte for alvor å sette fokus på begrepet spesialundervisning. Hans-Jørgen Gjessing var aktiv deltager i denne debatten. Gjessing definerer spesialundervisning som en kvalitetskrevenne undervisning som har til formål å forebygge den pedagogiske dysfunksjon. Han nevner tre sentrale kriterier som spesialundervisningen bør omfatte:

1. et motiverende mentalhygienisk gunstig miljø.
2. et nivåtilpasset opplæringstilbud for den aktuelle funksjonssvikten.
3. et pedagogisk behandlingstilbud for den aktuelle funksjonssvikten (Gjessing,1962).

Ut fra Gjessings sin definisjon kan en konkludere med at den prinsipielle og avgjørende forskjellen mellom spesialundervisning og vanlig undervisning ligger i det pedagogiske behandlingsaspektet. Vanlig undervisningsopplegg krever at elevene er relativt normalt utviklet kognitivt. Dette kan en ikke forvente å finne hos barn med mer utpregede lærehemninger.

Det er derfor nødvendig, ifølge Gjessing, å trekke fram det pedagogiske behandlingsaspektet som igjen baseres på en pedagogisk diagnose. Han mener det som da gjøres kan oppfattes som en form for funksjonsoppbygging (Gjessing,1992).

Senere har mange forsøkt seg på ulike definisjoner på hva spesialundervisning er. Det skjedde en viktig endring på dette feltet da begrepet "tilpasset opplæring" ble introdusert ved endringene i Grunnskoleloven i 1975⁶. Her heter det i § 7:

Alle elever har rett til å få en undervisning som er i samsvar med deres evner og forutsetninger.

En naturlig følge av denne paragrafen ble at skolene måtte prøve å differensiere opplæringen. Den vanlige undervisningen skulle nå i større grad legge til rette for de ulike elevers behov, også elever med behov for spesielt tilrettelagt opplæring.

I 1992 blei det arbeidet med et utkast til ny læreplan for grunnskole og videregående opplæring. Nå blir det tatt et skritt videre i å markere at læreplanen er felles for all opplæring og for alle elever, også funksjonshemmede barn og unge. Begrepet

⁶ Grunnskoleloven: Lov av 17. juli 1998.

spesialundervisning blir nesten ikke brukt og opplæringsbehovene hos funksjonshemmede elever blir ikke eksplisitt omtalt.

Hvis en framhever det spesielle ved spesialundervisningen for sterkt, kan skillet mellom vanlig undervisning og spesialundervisning øke. Dette oppleves noen ganger som et dilemma. Opphever vi begrepet tilpasset opplæring til også å gjelde spesialundervisning, vil de funksjonshemmedes spesielle opplæringsbehov kunne bli usynliggjort fordi de ikke omtales eksplisitt (Dalen, 1995).

For noen elever vil ikke retten til en tilpasset opplæring kunne bli gitt godt nok i vanlig klasseromsundervisning. Noen elever vil ha behov for en særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning i større eller mindre omfang for å sikre dens rettighet. Den særskilte tilretteleggingen sikres i loven gjennom retten til spesialundervisning ut fra en kartlegging og vurdering av eleven i forhold til det ordinære opplæringstilbudet. Tilpasset opplæring gjelder all opplæring, mens spesialundervisning er knyttet til elever med særskilte behov:

Departementet vil peike på skillet mellom tilpassa opplæring som prinsipp for all opplæring og spesialundervisning som er knyttet til enkelte elevar med særskilte behov. Departementet meiner det må være eit mål at så langt råd er, og at det satses på pedagogiske og organisatoriske tiltak for å differensiere den vanlige opplæringa, framfor å gi spesialundervisning knyttet til enkeltelevar (Ot.prp.nr.36 1996-97).

Målet er at flest mulig elever skal få tilpasset opplæring gjennom det ordinære opplæringstilbudet i klassen, men at det i tillegg må legges til rette for at elever med spesielle behov får disse dekket.

Departementet slår fast i NOU 1995⁷ at spesialundervisning i noen sammenhenger er et juridisk begrep som sikrer retten til en tilpasset opplæring for elever som trenger særlig hjelp. I denne sammenhengen blir undervisningen gitt ut fra en sakkyndig vurdering. Det blir vesentlig å forstå at spesialundervisningen i denne sammenhengen både er en

⁷ NOU 1995: Forarbeidet til opplæringsloven. KUF.

individuell rettighet og det som kreves i relasjon til enkeltindividet. Spesialundervisning er knyttet til den enkelte elevs behov, og skal utformes og settes i verk ut fra elevens evner og forutsetning (Nordahl og Overland 1999).

I all spesialundervisning kreves det at det er laget langsiktige og kortsiktige mål med utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger. Målene må være realistisk og ha nytteverdi for eleven både i nåtid og framtid. De langsiktige målene skal være i samsvar med overordnede samfunnspolitiske målsettinger om hvordan mennesker med særskilte behov skal få ta del i samfunnets ordinære tjenester og tilbud.

Det kommer klart fram i M-97 at skolen skal bidra til faglig og sosial utvikling hos alle elevene, og at skolen skal forholde seg til både omsorgsbegrepet og kunnskapsbegrepet. For elever med særskilte behov er det viktig å vurdere hvordan det sosiale og personlige området ivaretaes i opplæringen (Mønsterplan, 1997). Omsorgsbegrepet er lite nevnt i forhold til elever med spesielle behov. Dette burde vært fremhevet mye mer fordi det er svært viktig for disse elevene. Skolen skal gi både omsorg og kunnskap.

Kanskje må en utvide arenaene for det spesialpedagogiske undervisningstilbudet. En må se helhetlig på den funksjonshemmedes hverdag, hvor og når det beste tidspunktet for læring av for eksempel en ferdighet er. Stangvik er en av forskerne som har sett på disse perspektivene innenfor endringen av synet på spesialundervisningen. Han mener spesialundervisningen må desentraliseres fra skolen, og settes inn i et perspektiv som handler om å løse problemene i en større sammenheng enn bare skolen. Han setter fokus på at spesialpedagogiske tiltak må rettes mot vanskelighetene barna har med å mestre vanlige livssituasjoner. Det vil legge premissene for spesialpedagogiske tiltak utenfor skolen, og skolen vil bli en av flere arenaer for opplæring og utvikling (Stangvik 1994).

Dette er i tråd med de nye forskriftene innen habilitering. Det skal være knyttet en ansvarsgruppe til alle barn med funksjonshemming som skal planlegge det totale omsorgstilbudet. Gruppen skal bestå av foreldre og de fagpersonene som er nødvendig for barnets utvikling- og opplæringsbehov. I denne meldingen stilles det store krav til brukermedvirkning, både på individuelt nivå og organisatorisk nivå.

Den viktigaste aktøren i ein rehabiliteringsprosess er brukaren sjølv. I mange tilfeller spelar også dei pårørande ei svært viktig rolle. Samstundes inneber rehabilitering i dag eit samspel mellom ei rekkje offentlege instansar (Stortingsmelding nr 21, 1998-99:11).

2.3.3. Omsorg i skolehverdagen

Mange lærere synes det kan være et dilemma å finne balansegangen mellom omsorg og kunnskap. T. Ogden mener at vi neppe finner kunnskapsskolen eller omsorgsskolen i en rendyrket form noen steder. Han mener videre at lærerens holdninger og pedagogiske grunnsyn er avgjørende for vektleggingen (Ogden 1990). Det er viktig at alle lærerne ivaretar begge sidene i undervisningen.

Omtanke og omsorg, og kvalitet i samspillet mellom barna og mellom voksne og barn, er således viktige faktorer i et integrert læringsbegrep og en naturlig del av den pedagogiske praksis. Dette krever at voksne er tilstede i barnets liv og dekker deres behov både i skoletiden og fritiden (Lorentzsen 1999).

For at barn, og spesielt barn med spesielle behov, skal kunne føle trygghet må omsorgstenkingen være til stede for å kunne gi en helhetlig opplærings situasjon. Trygghet vet vi er svært viktig for at elevene skal kunne gjøre seg nytte av det som foregår i klasserommet.

Å yte omsorg for barn innebærer å være i en relasjon som gir barnet følelsen av å være respektert og forstått. Dette gjelder også ved grensesetting og konfliktsituasjoner der læreren må gripe inn og irettesette eleven for uakseptabel atferd. Tegn på god omsorg er at eleven sitter igjen med en god følelse av at læreren forstår og respekterer han, til tross for at han må være streng og sette grenser.

Et helhetssyn på barns læring og utvikling understrekes i læreplanverket for den tiårige grunnskolen:

Skolen som læringsmiljø strekker seg utover den formelle opplæring og forholdet mellom elev og lærer. Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom alle voksne og elever. Et godt og utviklende læringsmiljø har rot i en felles forståelse for skolens mål (L 97:42).

Et helhetssyn på barns sosiale læring og utvikling innebærer en pedagogikk der man tar konsekvensen av at barns læring er en kontinuerlig prosess. Hva barnet lærer, påvirkes av *alle* opplevelser og erfaringer barnet har i samspill med omgivelsene.

Er vi for tiltaksorientert og for lite emosjons- og relasjonsorientert i arbeid med barn med funksjonshemninger? Det å kunne gå inn i nær relasjon til en elev kan være både uvant og vanskelig for noen lærere, det blir derfor enklest å gripe fatt i en ferdighet som en mener eleven bør lære. I denne sammenhengen er empatibegrepet⁸ sentralt, det å sette seg inn i hvordan eleven rent emosjonelt har det i skolehverdagen.

Det kan se ut som empatiens betydning i undervisningssammenheng må bevisstgjøres og utvikles, og at dette bør inngå i opplæring og utdanning på ulike nivåer. En økt bevisstgjøring og større oppmerksomhetsfokus her kan medføre også større grad av bevissthet og oppmerksomhet om empatiens betydning i det konkrete arbeidet som utføres med eleven (Kinge 1997). Som pedagog og omsorgsperson har en ansvaret for å støtte eleven sin utvikling i positiv retning (Haugen 1998). I dette ligger, slik jeg forstår det, at læreren må kjenne til hva barnet har bruk for i et framtidig perspektiv, og ha en pedagogisk innsikt og refleksjon for hva som er tjenlig for barnets utvikling og læring.

Det viser seg at det er gjort lite forskning innen det spesialpedagogiske feltet, og at det som er gjort bygger lite på den daglige undervisningssituasjon i skolen. Haugen (2000) peker på at utviklingen innenfor spesialpedagogikken nokså ensidig har sin referanse fra praksis. Disiplinen har i stor grad blitt utviklet gjennom relasjon mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene, der forskning har spilt en mindre rolle (Haug 2000).

Synet på spesialundervisningen har forandret seg de siste årene. Ideologien bak enhetsskolen og tanken om det inkluderende fellesskap blir sterkt framhevet i det norske

⁸ Empati: Innleving og identifikasjon av den andres følelser og problemer (Bøe 1975).

skolesystem i dag. Ideen om en skole for alle, innebærer inkludering av alle elever i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap.

Alle som arbeider med barn, yter en omsorg som kommer under begrepet profesjonell omsorg. I lærerens nære relasjon til eleven bygger den på ansvarsfølelse og etikk.

Etikk er de normene for handling, atferd og holdning som vi anser for riktige eller gode ut fra en refleksjon eller en vurdering som er gjort på grunnlag av verdier (Lingås 1999:19).

Det handler altså om at alle barn i skolen må få like god omsorg. Jeg tenker at like god omsorg *ikke* er det samme som lik omsorg. Fordi alle barn er forskjellige, har de også svært ulike omsorgsbehov. Behovet for omsorg er heller ikke statisk, det kan endre seg i tilknytning til daglige opplevelser og hendelser. Spesielt elever med funksjonshemninger og sykdommer kan de emosjonelle svingningene være stor som krever at læreren være i nær relasjon til eleven og ute den omsorg som kreves der og da.

2.4. Ideologien endrer seg

Dette med verdier, normer og holdninger er så grunnleggende i en lærers arbeid at det bør være et gjennomgående tema i skoleutviklingen. Dette vil kunne bidra til større bevissthet om de verdier vi vektlegger, samtidig som erkjennelse om vårt grunnleggende menneske- og samfunnssyn vil kunne gi oss bedre innsikt i hva våre ulike valg av metoder fører med seg.

Når en ser tilbake i tid har ideologien innen den pedagogiske tenkningen endret seg. Vi blir hele tiden påvirket av holdninger og tanker i tiden. Idealer og forestillinger om hva som er den beste måten å utføre det pedagogiske arbeidet på, formes bevisst og ubevisst i et samspill med omgivelsene. Det er ikke riktig å si at den ene måten å tenke på er gal og den andre riktig, det handler heller om at den ene kan være mer hensiktsmessig enn den andre i forhold til det resultatet en skal oppnå.

Det er lett å la seg rive med av nye teorier og idealer. Den enkelte lærer bør derfor bli mest mulig bevisst hvilken ideologi man styrer etter eller blir styrt av.

Alle arbeidsplasser etablerer etter hvert en kultur, det vil si en praksis bygd på verdier og normer. Det dannes skrevne og uskrevne regler for atferd og rutiner som oppfattes som gode eller uhensiktsmessig. Erfaringsmessig vet vi at kulturen og arbeidsmiljøet på skolen har mye å si for hvordan holdninger og kommunikasjon danner grunnlag for hvordan en får utført og lagt til rette den daglige undervisningen.

Ved den ene av skolene jeg hadde kontakt med ga læreren uttrykk for at han hadde få å diskutere spesialpedagogiske problemstillinger med. Det spesialpedagogiske fagmiljøet ved skolen er svært lite. De andre lærerne hadde nok med sin klasse og sine elever. Det blei derfor lite fagdiskusjoner omkring elevene med funksjonshemming.

Det viser seg at det er lite ideologidebatter på skolene. Man er mer opptatt av "å komme i gang" med undervisningen som da mangler viktige fundamentet både hos skoleledelse og lærere. Dersom en hopper over diskusjonen om skolens verdigrunnlag og ideologi, er det bare å håpe på at de rådende verdiene og normene er hensiktsmessig.

Det er i disse sammenhengene det blir store forskjeller, slik jeg oppfatter det, mellom en vanlig grunnskoles fagmiljø og forsterket⁹ skoles fagmiljø. I en kommune der de har en ideologi om at både opplæring og fellesskapet mellom elever med utviklingshemming er viktig, blir det flere elever med funksjonshemming ved samme skole som igjen gjør at det blir et større fagmiljø rundt disse elevene.

Bare ved å diskutere ideologien og hvilket pedagogisk verdigrunnlag en skal bygge på, kan lærerne få en felles plattform å jobbe ut fra.

En ideologi finnes uansett på alle skoler. Faren med den ubevisste holdningen til ideologi er at de ulike instansene kan tolke oppgaven forskjellig og i verste fall motarbeide hverandre. Tilretteleggingen og oppfølging kan da sprike i alle retninger og det blir vanskelig å bli enig om prioriteringer.

⁹ Forsterket skole: Det organiseres egne klasser for funksjonshemmede ved skolene. Noen steder er det flere klasser ved samme skole.

Det læreren synes er riktig, bruker de tid på. Men de må også ta hensyn til at elevene har ulike behov. Noen trenger struktur, andre frihet, noen trenger bekreftelse, mens andre først og fremst trenger utfordringer. Behovene varierer med personlige egenskaper og miljø (Ogden 1990:27).

Tor Romøre stiller spørsmålet om integrering av funksjonshemmede har vært altfor mye preget av ideologi, og at det ikke er tatt utgangspunkt i praktiske vurderinger. Han mener videre:

De funksjonshemmedes interesseorganisasjoner har fremmet integrering som den eneste riktige vei å gå. En kan risikere at sterke ideologiske føringer på den måten gjør de svakeste til ofre for en firkantet politikk, mener han (Jakobsen 2000).

Når en setter fokus på de pedagogiske ferdighetene er det selvsagt ikke bare typiske spesialpedagogiske kunnskaper, men kunnskap om pedagogikk generelt, og innen det området kan alle lærerne bidra med ulike former for ekspertise. Et viktig begrep er refleksjon (Imsen 1995). Slikt jeg oppfatter det må lærerne reflekterer over sin egen praksis, og gjerne i samarbeid med kolleger. Hvis en lærer har et problem eller møter på en eller annen faglig utfordring, er det viktig å ha andre lærere å drøfte disse utfordringene med.

Læreren på den ene skolen ga uttrykk for at dette synes hun var vanskelig, fordi ingen av lærere kjente den eleven hun hadde ansvaret for. De fleste av lærerne var lite kjent med de faglige utfordringene som var knyttet til eleven. Så de faglige smådiskusjonene som en ofte har i kollegiet på lærerrommet i pausene hadde hun svært sjelden.

Målsettingen med integrering er at barnet, den unge og senere den voksne skal bli akseptert som en del av samfunnet. Skal en person med funksjonshemming bli integrert i samfunnet, er det nødvendig at de trekkes inn allerede som barn, at de får utviklet en naturlig kontakt og vennskap med andre. Tidlig kontakt mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede har en gjensidig effekt, alle opplever det som naturlig at alle ikke er lik og at vi skal akseptere hverandre slik vi er (Romøren 2000).

Det er i kommunikasjon og samspill med andre mennesker at barn lærer og utvikler seg. Ut fra intensjonen i Opplæringsloven skal alle barn få opplæring i å mestre både de faglige og sosiale kravene.

I Norge har prinsippet om normalisering i retning av et likeverdig samfunn for alle vært nevnt i offentlige dokumenter siden 1967 en kunne da forvente at den grunnleggende ideologiske tenkningen hadde vært kommet lenger.

Etter mange år med diskusjoner og viktige lovvedtak og betydelige pengebevilgninger, er det kritikkverdig at mange barn fortsatt blir segregert. Erfaring viser at barn som blir segregert, senere i livet må integreres inn i det alminnelige liv.

Mye av årsaken til sendrektigheten ligger i pedagogisk og spesialpedagogiske ideologier og tradisjoner. I forbindelse med alle reformene innenfor skolesystemet er det avsatt betydelige statlige midler til kunnskapsutvikling innenfor feltet spesialundervisning (Haug 1995).

Hver enkelt kommune har ansvaret for at skoler og barnehager tilrettelegger virksomheten slik at barnas pedagogiske og sosiale behov blir ivarettatt.

I opplæringsloven(KUF1998) står dette ansvaret i relasjon til barnehagen omtalt i § 5-7:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbod om foreldrerådgiving. Hjepla kan knyttas til barnehagar, skolar, og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eigne tiltak. Hjepla kan og givast av de pedagogisk- psykologiske tenesta eller av ein annan sakkundig instans.(...)

For skoleverket er det omtalt i §5-1:

Elevar som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særlig leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi elevem eit forsvarlig utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistisk for eleven.(...)

Klassefellesskapet skal være utgangspunktet, men i noen sammenhenger kan elevene likevel grupperes på ulike måter etter behov, slik at de kan arbeide i større eller mindre grupper og individuelt. I de tilfellene der elevene trenger spesielt tilrettelagt hjelp, det være seg faglig, fysisk eller sosialt, er det nødvendig med et nært, forpliktende samarbeid både med foreldrene og mellom de lærerne som har ansvaret for den pedagogiske tilretteleggingen. Et slikt samarbeid er en forutsetning for å kunne gjennomføre opplæring som er samordnet og i samsvar med de rettighetene og behovene eleven har.

Monica Dalen har vært mye opptatt av om det er det beste for eleven at han går i klasse med elever som ikke har spesielle behov for opplæring. Hun stiller spørsmål om alle elevene i store klasser med store variasjoner i opplæringsbehovet, får det de har krav på i undervisningssammenheng (Dalen 1994).

I en tid med inkludering og integrering som ledetråd i alt pedagogisk arbeid er det lett å legge opp til at elever med psykisk utviklingshemning skal være i klassen sammen med jevnaldrende så mye som mulig i timene. Der det gjøres, får skolene ofte honnør fra foreldrene og overordnede myndigheter for at de har lyktes med integreringen (Ekeberg 2000).

I noen tilfeller går dette bra, men ofte har man glemt å kvalitetsvurdere med utgangspunkt i den psykisk utviklingshemmede eleven. Blir den faglige undervisningen god nok for denne gruppen elever når de må være i store klasser med en del støy og uro. Det vi vet er at elever med psykisk utviklingshemning har lett for å bli distrauert og konsentrasjon omkring det de skal lære blir svært dårlig.

Integreringsprinsippet er med på å oppdra alle til å få respekt og medansvar for hverandre, uansett utgangspunkt hver og en av oss har i livet. Like viktig er det at læreren og miljøet rundt legger til rette for å bygge opp elevens selvoppfatning. Det er grunn til å tro at langt flere kan klare seg med mindre hjelp både praktisk og sosialt dersom de har fått god opplæring og anledning til å utvikle en positiv selvoppfatning. Det viser seg at skoletiden kan fungere som ei tid der barn blir sortert i grupper som mer eller mindre dyktige. Mange funksjonshemmede barn stemples på en måte som kan gi

føringer for hvordan livet blir videre for dem. Integrering i skolen er et virkemiddel og ikke et mål i seg selv. Det endelige målet er integrering i samfunnet (Stangvik 1994).

Inger Tronvoll mener ønsket om å gjøre funksjonshemmede "usynlig" kan føre til at funksjonshemmede blir mindre akseptert. Vurderingene til de voksne behøver imidlertid ikke sammenfalle med hva barn opplever som er viktig for seg. De funksjonshemmede selv og menneskene omkring dem, må forholde seg til en eller annen form for annerledeshet som funksjonsvanskene innebærer (Romøren 2000).

Vi vet at relasjoner til jevnaldrende blir viktige i prosessen med å forberede sin framtid. Identitet er noe barnet stadig arbeider med å skape og utvikle gjennom samhandling med andre, en periode kan det være foreldrene som har størst påvirkning og andre perioder kan der være jevnaldrende.

Et aktuelt spørsmål blir da hvordan samhandling mellom barn med funksjonshemming og jevnaldrende foregår, hvordan funksjonshemninger blir mer eller mindre synlig, og hvilken betydning det har i det sosiale fellesskapet blant barn. Fokus må rettes mot hvordan barna selv opplever situasjoner, og hva de gjør for å håndtere dem.

Ut fra hvordan barn selv opplever hendelser og hvilken mening de legger inn i dem kan hjelpe oss til å forstå hva som virker inkluderende og ekskluderende i barns egne fellesskap (Romøren 2000).

Det overordnede prinsipp for en inkluderende skole må ikke bli at elevene skal samles i samme rommet, men det opplevde tilbudet hver enkelt elev tar imot. I denne sammenhengen kommer også relasjonen og samarbeidet med læreren, tilrettelegging av læringssituasjonen og oppfylning av sosiale behov i forhold til jevnaldrende sentralt. Skolen må være åpen for at i hver enkelt elevs tilfelle kan være nødvendig å bruke alternativ organisering i mindre fellesskap enn normalklassen, for å kunne gi elevene et inkluderende og godt tilbud. Fokus må rettes mot hvordan vi best påvirker kvaliteten i elevens opplevelse av tilbudet, og det krever i noen tilfelle kreative organisatoriske løsninger.

I L-97 mener de at både individuell frigjøring og deltagelse i fellesskapet er en forutsetning for en god skole. Den enkelte elev skal ikke føres gjennom skolen av dem

som vet hva som er best for han. Eleven skal selv ta del i å tilpasse skoleopplegget for å kunne få størst mulig utviklingsmuligheter.

I Opplæringsloven (KUF 1998) er det lagt vekt på at tilbud om spesialundervisning skal ”så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.”

Sosial kompetanse er en viktig oppgave skolen har ansvaret for å gi eleven. Ogden (1998) vektlegger flere aspekt i sitt begrep om sosial kompetanse bl.a.: *samarbeid, ansvarlighet empati selvkontroll og selvhevdelse*. Disse punktene handler både om at eleven må lære ferdigheter for å kunne ta hensyn til fellesskapet og elevens rett til å vise seg fram og rett til å hevde sin egen person i fellesskapet.

Den inkluderende skole skal gi *alle* barn en felles forankring når det gjelder kulturell og verdimeisig referanseramme. Skolen skal være en læringsarena både for individuell vekst og for utvikling av fellesskapsidealer. Forskjellige barn betyr forskjellige utfordringer, og for å nå målet må læreren møte elevene på forskjellige måter. Det er dette tilpasset opplæring handler om (Nordahl og Overland 1999).

R. Solheim understreker to hensyn i et læringsmiljø det må taes hensyn til: For det første gjelder det opplevelsen av å strekke til i forhold til omgivelsenes forventninger og krav. Det andre gjelder barnas forhold til andre barn. Det finnes god dokumentasjon på at barn med funksjonshemming oftere enn ikke-funksjonshemmede har vansker med å bli akseptert, og at de ofte opplever å bli oversett eller aktivt utelatt fra gruppesammenhenger (Asmervik, Ogden, Rygvold 1992).

2.5. Psykisk utviklingshemming

For å kunne legge til rette for elever som har behov for spesielt tilrettelagt undervisning, må en vite noe om deres forutsetning for læring. De elevene jeg har blitt kjent med i feltarbeidet har en betydelig svikt i den kognitive funksjon. Dette krever store kunnskaper om diagnoser som gir seg utslag i kognitiv svikt, og hvordan en må legge til

rette opplæringen for å oppnå maksimal utvikling på de forskjellige områdene hos denne elvegruppen.

Noen elever med funksjonshemninger opplever i mange sammenhenger isolering og ensomhet fordi de ikke opplever å være tilstrekkelig aktiv deltakende i fellesskapet i skolen. Hos noen elever kan dette føre til at den sosiale kompetansen blir lav, som igjen fører til at aktiv deltakelse på skolen og ellers i samfunnet blir lav (Romøren 2000).

Når personer har svikt i kognitive funksjoner blir betegnelsen psykisk utviklingshemming brukt (Eknes, 2000). Det har vært endringer i bruken av betegnelsen på denne diagnosen. Begrepet utviklingshemming brukes mye i litteraturen nå. Men mange forfattere bruker fortsatt begrepet psykisk utviklingshemmet, derfor blir begrepene psykisk utviklingshemmet og utviklingshemmet brukt parallelt i faglitteraturen. Interesseorganisasjonen for denne gruppen, Norsk Forbund for Utviklingshemming (NFU), bruker begrepet utviklingshemmet.

Det som karakteriserer mennesker med psykisk utviklingshemming, er at de har en nedsatt kognitiv fungering. Dette kan resultere i at funksjoner som tenkning, problemløsning, læring, hukommelse, persepsjon og språk er redusert i større eller mindre grad. Generelt kan psykisk utviklingshemming ha stor innvirkning på individets innlæringsprosess (Ekenes 2000).

Forståelsen av omsorg og opplæring av personer med psykisk utviklingshemming har vært i sterk utvikling de siste 30 - 40 år. Samtidig har diagnosebegrepet vært i stadig endring både når det gjelder hva en skal benevne disse personene med og rent forskningsmessig utvikling for å finne spesifikke kognitive svikter som kan oppstå hos barn som har fått en hjerneskade.

Betegnelsen psykisk utviklingshemming er et relativt særnorsk begrep, innført i 1966 etter forslag fra overlege ved Emma Hjorts hjem, Ole B. Munch. Begreper som tidligere var anvendt på denne gruppen, var "idiot" og "åndssvak". I Danmark brukes fortsatt betegnelsen "åndsvak", mens man i Sverige bruker betegnelsen "psykisk utviklingsstøråd" som er nært beslektet med den norske betegnelsen.

Utviklingshemning er en samlebetegnelse for en lang rekke forskjellige tilstander med høyst forskjellige årsaksforhold. Internasjonalt blir betegnelsen *mental retardasjon* brukt. Utviklingshemningen hos et barn viser seg ofte tidlig ved at intelligens, læreevne og muligheten til å klare seg i samfunnet på egen hånd er mer eller mindre svekket.

Brukt i diagnostisk forstand er begrepet utviklingshemning en rent deskriptiv¹⁰ term og inneholder ingen antagelser om årsaker. Utviklingshemning viser både til en administrativ betegnelse for plassering av ansvar og skoletilbud, og som klinisk tilstand er det en diagnosekategori (Stubrud 2001).

For å fastslå det intellektuelle funksjonsnivået hos en elev benyttes ulike pedagogisk-psykologiske tester, samt observasjon og samtale. Med utgangspunkt i det samlede resultatet fastslår man elevens intellektuelle nivå. Dette er svært viktig for et undervisningsopplegg som skal møte eleven på dens premisser, noe som er helt nødvendig for at eleven skal oppleve arbeidsglede og mestring i skolesituasjonen. Det er ikke tilstrekkelig å anta noe og deretter legge opp undervisningen uten grundig kartlegging på forskjellige områder, både når det gjelder eleven og rammebetingelsene.

Regjeringens handlingsplan for funksjonshemning 1999 - 2002 definerer funksjonshemning slik:

Funksjonshemning er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering og opprettholdelse av selvstendighet og sosial tilværelse.

Med utgangspunkt i denne definisjonen er det like viktig å legge til rette omgivelsene rundt eleven som det å legge til rette for den teoretiske undervisningen.

Med sviktende tilpasning menes eksempelvis problemer i forbindelse med selvhjulpenhet, sosiale tilpasningsevner og selvstendighet generelt. Graden av psykisk utviklingshemning vil si noe om behov for hjelp og støtte i hverdagen, noen har stort hjelpebehov, mens andre trenger mindre hjelpe.

¹⁰ Deskriptiv: Beskrivelsen av diagnosen/personens egenskaper (Ekenes 2000).

Når det skal faglig vurderes hvilket nivå den individuelle tilretteleggingen skal legges på, bruker en ofte å dele psykisk utviklingshemmede inn i tre grupper:

- lett psykisk utviklingshemming
- moderat psykisk utviklingshemming
- alvorlig og dyp psykisk utviklingshemming (Ekenes 2000).

I gruppen *lett psykisk utviklingshemmede* er det mange som med godt tilrettelagt opplæring og trygge rammer kan komme til å mestre livet ganske selvstendig. Mange fremstår uten synlige ytre tegn på at de har ei utviklingshemming. Men det viser seg imidlertid at alle i denne gruppen har generelle lærevansker, som vil vise seg gjennom hele skolegangen (Eknes 2000).

Personer med *moderat psykisk utviklingshemming* vil trenge ytterligere tilrettelegging. Disse har en kognitiv svikt som gjør at de har behov for mer tid til informasjonsbearbeiding enn gruppen med lett psykisk utviklingshemming. De har en redusert begrepsforståelse som gjør at de har vansker med å sortere og kategorisere informasjon som blir gitt (Eknes 2000).

I vår iver etter å realisere intensjonen om integrering i skolene må vi passe oss for ikke å overse behovene til denne gruppen. For disse elevene blir det viktig at den individuelle opplæringsplanen for den enkelte tar høyde for annerledesheten, samtidig som den legger til rette for så mye sosial samhandling som mulig med klassens øvrige elever (Eknes 2000).

Det må hele tiden være god dialog med foreldrene om hvordan de ønsker tilretteleggingen for sitt barn, både når det gjelder undervisningens innhold og om undervisningen skal foregå i klassemiljøet eller individuelt på eget grupperom.

Elever med *alvorlig og dyp psykisk utviklingshemning* har behov for stor grad av særskilt tilrettelegging i all opplæring. Disse personene kan ha så omfattende hjerneskade at det gir seg utslag i multifunksjonshemming¹¹ Her må en i stor grad legge vekt på de sterke sidene hos eleven og eventuelle interesser som utgangspunkt for

¹¹ Multifunksjonshemming: En person med flere funksjonshemminger (Bakk og Grunewald 1998).

opplæringen. Dette er av vesentlig betydning for at en skal kunne oppnå en god relasjon og at eleven blir motivert (Eknes 2000).

I forhold til denne elevgruppen er omsorgsbegrepet svært viktig. Gjennom nærhet og nær relasjon skaper læreren den tryggheten som må til for at eleven med så stor kognitiv svikt skal kunne ha en optimal livskvalitet. Å yte omsorg for barn innebærer å være i en relasjon som gir barnet følelsen av å være elsket, respektert og forstått. Tegn på god omsorg er når barnet sitter igjen med en følelse av at læreren forstår og respekterer det ut fra sine behov (Pape 2001).

Det skjer en del forskning innen nevropsykologi og dette kommer gruppen utviklingshemmede til gode. I et studie som er gjort av Pulsifer (1996) fremgår det at visse typer kognitiv reduksjon synes å være generelt utbredt blant mentalt retarderte. Dette er oppmerksomhetsproblemer, redusert korttidsminne, svak informasjonsprosessering¹² samt påfallende dårligere utvikling av aritmetiske ferdigheter (tall og regneforståelse) sammenlignet med leseferdigheter. I forhold til språkferdigheter og visuospatiale ferdigheter, er det mer sprikende funn (Eknes 2000). Psykisk utviklingshemming kan ofte relateres til en hjerneorganisk tilstand, derfor finner man økt forekomst av funksjonshemninger som kan relateres til hjerneskade. Noen eksempler på dette er epilepsi, nedsettelse eller tap av syn og hørsel, cerebral parese og forskjellige atferdsforstyrrelser som kan relateres til hjerneskade eller dysfunksjon (Syse 1992).

¹² Informasjonsprosessering: Arbeidshukommelse og reguleringsfunksjoner som overordnet planlegging, evne til å "se" seg selv og tilpasse egen atferd til situasjonen (Asmervik 1991).

3. METODE

3.1. Innledning

Jeg har i dette prosjektet, som tidligere nevnt, blitt kjent med to elever med psykisk utviklingshemming og skal finn ut i hvor stor grad disse elevene er integrert i sine nærskoler.

I tråd med § 13.1 i lov om grunnskolen, hadde de foreldrene jeg var i kontakt med, valgt ordinær grunnskole for sine barn helt fra skolestart. Da feltarbeidet var gjennomført, gikk yngste elev i andre klasse og den andre i sjuende klasse. For å få fram så mange sider som mulig ved "den integrerte virkeligheten", brukte jeg kombinasjon av observasjon, semi-strukturerte intervjuer og dokumentinnhenting. Observasjonene gjennomførte jeg sammen med elevene i forskjellige sammenhenger. Intervjuene gjennomførte jeg enkeltvis med en og en person fra følgende 5 grupper:

- Rektor
- Klassestyrere
- Lærer
- Representant fra pedagogisk, psykologisk tjeneste
- Foresatte

Videre i dette kapitlet vil jeg si noe om det vitenskapsteoretiske utgangspunkt og den teoretiske forankringen av de metodene jeg har brukt i forbindelse med feltarbeidet. Jeg vil også beskrive de konkrete metodene som er brukt i forbindelse med innhenting av dataene mine.

3.2. Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapsteorien tar opp de grunnleggende utfordringer og problemer knyttet til forskning og systematiske studier.

Med vitenskap mener vi virksomhet som bringer fram ny kunnskap og systematisere denne, slik at vi kan trenge under virkelighetens overflate (Halvorsen 1996:4).

Halvorsen (1996) sier videre at vitenskapelighet kjennetegnes av en kritisk holdning til påstander og etablerte sannheter. All kunnskap sees fra et spesifikt ståsted. Det som teller er langt på vei bestemt av det stedet du er på, perspektivet du ser fra og hva slags briller du betrakter verden gjennom. Med dette mener jeg at forskeren kan ta utgangspunkt i forskjellige teorier, og at det kommer an på hvilken forståelse og verdiopfatning han har.

Jeg har valgt kvalitativ metode i forbindelse med innhenting av data jeg skal bruke i dette prosjektet. Kvalitativ forskning åpner opp for at en kan gå mer i dybden i feltarbeidet og dermed få flere beskrivende observasjoner. Denne metoden gir derfor mer utdypende opplysninger enn i kvantitativ metode. I kvantitativ metode er spørsmålsformuleringene og svaralternativene er forutbestemt og gir ikke muligheter for å kunne utdype svarene. Spesielt i samtale med foreldrene mener jeg det er viktig å åpne opp for utdypene kommentarer. I samtalen kan jeg gripe fatt i det respondenten sier for å få utdypet opplysninger jeg ellers ikke ville fått.

Kjennetegnet ved kvalitativ metode er at en har nærhet til forskningsobjektet. Metodens forutsetning er at det finnes et subjekt/subjektforhold mellom forsker og undersøkelsesenheter. Prinsippet for kunnskapsutvikling er nærhet til feltet (Holme og Solvang 1993).

Jeg oppfatter det slik at denne tilnærmingen forutsetter fysisk nærhet, og gjensidig tillit og forståelse mellom forsker og respondent. Under feltarbeidet var jeg avhengig av å oppnå god relasjon med alle de personene jeg hadde kontakt med, slik at det ble en

avslappet og trygg situasjon. Spesielt overfor elevene måtte det legges til rette for å oppnå gjensidig tillit, slik at det blei skapt en god og trygg atmosfære.

Forskningsprosessen og utviklingen av resultatene skjer i et stadig vekselspill mellom empiri og teori, mellom forsker og feltet. Utgangspunktet for hele prosessen er den forforståelsen forskeren har. Forforståelsen ser en som en forståelse av et fenomen som en har tilegnet seg gjennom for eksempel egen utdanning eller annet faglig arbeid. Metoden bygger på et analytisk skille mellom den verdimessige forforståelsen og en rent faglig forståelse av det fenomenet en studerer. I forskningssituasjonen er disse elementene vevd sammen til en enhet i forskerens forutsetninger for å undersøke fenomenet. Dette utgjør en hermeneutisk sirkel (Halvorsen 1995). Dette vil jeg utdype i de neste kapitlene.

3.2.1. Hermeneutikk

Forskningsmetoden jeg vil benytte meg av i arbeidet med å skaffe meg kunnskap om hvordan den enkelte elev har det i skolen, tilhører den hermeneutiske tradisjonen. Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk posisjon og forståelseshorisont har en lang historie som går helt tilbake til antikken, til den retoriske tradisjon og fortolkningsteorier innen teologiens verden. Antikkens regelhermeneutikk blei videreutviklet gjennom romantikken og Schleiermachers streben etter å skape en allmenn hermeneutikk med et filosofisk grunnlag som kunne benyttes innen flere disipliner (Krogh 1999). Denne allmene hermeneutikken er i vårt århundre videreutviklet og befestet teoretisk av bl.a. filosofen Gadamer. Gadamer legger vekt på hvordan den menneskelige forståelse utvikler seg: "...hva det er som egentlig foregår, i oss og med oss, når vi forstår noe" (Krogh 1997).

Grunntanken i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri omgivelsene forutsetningsløse. De forutsetninger vi har, bestemmer hva vi forstår og hva vi ikke forstår. Ved tilnærming av en type atferd eller et bilde som kan virke uforståelig, er disse alltid uforståelige i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i forståelsesprosessen.

En kan sette mange navn på en slik forutsetning. Det mest kjente begrepet er laget av H. Gadamer. Han kaller slike forutsetninger for *forforståelse* eller *fordommer*.

Forforståelse er nødvendig for at forståelse skal være mulig. Vi møter aldri verden naken, uten forutsetninger vi tar for gitt. Det er et grunnleggende trekk ved mennesket at vi søker etter å forstå vår tidligere historie og sosiale verden, den kultur og de tradisjoner vi er preget av (Krogh 1999).

Det Gadamer var ute etter, slik jeg forstår det, er å beskrive det fenomen vi kan kalle menneskelig forståelse, og som anses som et grunntrekk ved det å være menneske. Det handler altså ikke bare om observasjoner vi gjør. Det handler om hele vår opplevelse av verden omkring oss. Alle har vi forskjellig bakgrunn. Vi er blitt opplært i et bestemt samfunn og vi oppfatter virkeligheten på en måte som er i overensstemmelse med dette samfunnets kultur.

Når vi skal fortolke et fenomen, må vi starte med noen ideer om hva vi skal se etter.

Uten slike ideer ville våre undersøkelser i utgangspunktet ikke ha noen retning. Vi ville ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot.

Gadamer fremhever følgende tre komponenter som kan inngå i en aktørs forforståelse: *språk og begreper, trosoppfatning og individuelle personlige erfaringer*.

a) *Språk og begreper*. Å mestre et språk er å mestre en rekke forskjellige begreper.

Disse fremhever noen aspekt ved fenomenet og lar andre være skjult. Metaforisk kan en si at begrepene er aktørens briller, og aktørene vil kunne ha forskjellige forståelseshorisonter som gjør at en kan se de samme tingene på forskjellige måter.

b) *Trosoppfatning og forestillinger*. For mange mennesker er dette viktige momenter i en forforståelse. En aktørs trosoppfatning består av alle de ting han holder for sant om verden. Menneskene har trosoppfatninger om mange forskjellige ting: om naturen, om samfunnet og om hverandre og seg selv. Dette igjen har innflytelse på hva forskeren tar for gitt, akseptering av standpunkter for eller i mot, eller hva han opplever som problematisk.

c) *Personlige erfaringer*. Erfaringer varierer fra aktør til aktør, alt etter hvilken kultur og miljø en har vokst opp i. Felles for alle våre opplevelser er at de er byggesteiner til vårt fortolkningsunivers av tanker, ideer, vurdering og verdier. På mange måter kan en kalle utviklingen av forforståelse for en induktiv prosess. Vi samler inntrykk. Der flere erfaringer ligner hverandre, utvikler vi en forestilling om at slik "er" verden. Vi tolker omgivelsene i lys av de erfaringene vi selv har gjort oss, og blir i menneskets bevissthet som eksempel på hvordan ting er eller fungerer. De personlige erfaringene er ofte med på å bestemme hvordan vi vil kunne omgås andre mennesker i forskjellige situasjoner. I all samfunnsforskning er disse tre faktorene viktig i samhandling med andre og i vår fortolkning av meningsfulle fenomener (Gilje og Grimen 1993).

I den hermeneutiske vitenskapsteoretiske tilnærmingen blir dette viktige komponenter som forskeren må være bevisst og samtidig være klar over hvilke forskjeller dette kan gi seg utslag i.

En forskers forventninger er noe som gir retning til hans undersøkelse. Forforståelse består både av språklig artikulerte elementer og uartikulerte elementer. Dette er det filosofen M Polanyi kaller taus kunnskap. Dette begrepet er mye omdiskutert i forskermiljø, hvorvidt det er et begrep å forholde seg til i en forskersammenheng. Når vi skal tolke fenomener, må vi i utgangspunktet være oppmerksom på at vi ikke har noe bevisst forhold til alle delene av vår forforståelse, Ellers kan det virker styrende på våre fortolkninger uten at vi er klar over det (Gilje og Grimen 1993).

Innenfor en hermeneutisk forståelsesramme, slik jeg oppfatter det, er alle forhåndsforestillinger, – bevisste, ubevisste, positive og negative, det en også kan kalle fordommer. Det ligger en moralsk oppfordring i arbeidet med dette begrepet. Forskeren må prøve å bevisstgjøre seg på mange av sine forforståelser/ fordommer

En annen viktig side i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener er forståelig bare i den sammenheng eller den kontekst de forekommer i. Det er sammenhengen som gir språkfenomenene en bestemt mening og framskaffer den innsikt man må ha for å kunne forstå dem (Krogh 1999).

3.2.2. Den hermeneutiske sirkelen

Den første som brukte begrepet "*Den hermeneutiske sirkelen*" var Dilthey. Sirkelen sier noe om forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller den konteksten den må fortolkes i.

Å arbeide etter en slik tenkning blir betraktet som en prosess, som veksler mellom å se helheten og å studere enkelte deler. Mange sammenligner dette med en dialektisk bevegelse; en pendling mellom ytterpunktene. Det kan også forstås slik at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det skal fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse (Aadland 1979).

Hvor sikker en fortolkning kan være er omdiskutert. Vi har ikke noe grunnlag for å si at det finnes absolutte korrekte fortolkninger. De holistiske kriteriene kan gi oss visse holdepunkter når vi skal avgjøre om en fortolkning er god eller dårlig, men kan likevel ikke gi oss noen garanti for at vi har rett. Fortolkning er i stor grad basert på personlig utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft.

Viteskapelige fortolkninger kan derfor, på samme måte som andre fortolkninger, være usikre. De kan forandres i lys av ny informasjon. Når vi skal begrunne om en fortolkning er god eller dårlig, må vi bevege oss innenfor den hermeneutiske sirkelen. En foreslått fortolkning av en tekst som helhet må alltid begrunnes med den mening som er lagt til tekstens enkelte deler og teksten som helhet (Gilje og Grimen, 1993). Ved å ha et grunnprinsipp om at all fortolkning har usikkerheter ved seg, har en også en bevissthet på at andre forskere kan vurdere samme situasjonen ulik. Når det finnes flere fortolkninger, og man aldri kan være sikker på å ha funnet den riktige, skal man være åpen for at andre fortolkninger enn de man selv går inn for, også kan ha noe viktig å si.

I den hermeneutiske sirkelspiralen er det vesentlig å splitte opp det vanlige skillet mellom subjekt og objekt. Gadamer sier at vår opplevelse av for eksempel et annet menneske, er å komme med i et samspill der grensene mellom jeg og det, og mellom jeg og den andre blir mer eller mindre visket ut (Krogh 1999).

Mange har vært kritisk til forskere som stiller seg i en slik rolle at en blir oppfattet som ekspert og dermed ikke oppnår den kontakten som kreves i et kvalitativt forskningsarbeid. Da reduserer vi den andre til en ting. Samtidig avviser vi muligheten for å være deltagende og oppleve nye ting. Filosofen M. Buber mener at mellom jeg og du, og forholdet mellom jeg og det er to forskjellige grunnleggende forhold. Det første er subjekt –subjekt forhold, et forhold der den enkelte åpner seg for påvirkning og forandring. Det andre er et subjekt- objekt forhold, der jeg-et holder avstand og kontroll (Buber 1994). Dette siste blir kritisert for at det er ei objektivering av den andre som gir inntrykk av ønske om makt og kontroll.

3.3. Observasjon

I mitt feltarbeid og i arbeidet med innhenting av data, var observasjon en viktig metode.

Når fenomener skal studeres i sine naturlige sammenhenger, vil observasjon være en nærliggende metode. Brukt som metode innebærer observasjon at vi bruker våre sanser på en mer disiplinert måte enn det vi gjør til daglig (Halvorsen 1995:86).

I pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som en observasjon av et bestemt fenomen. Det handler om å være i en bestemt situasjon for å iaktta det som skjer. Virkeligheten er mangfoldig og inntrykkene så mange at en må avgrense det en skal være oppmerksom på. Med det menes at en må rette søkelyset mot bestemte fenomener som en vil ha mer kunnskap om.

Utfordringen ved et feltarbeid som deltagende observasjon, er at forskeren må være i stand til å observere ut fra flere forskjellige posisjoner, og være reflektert i forhold til seg selv (Wadel 1991).

Observasjonen ble gjennomført ved at jeg var tilstede i klassen gjennom deler av skoledagen. Ut fra avtale med klassestyrer var jeg med på de delene av skoledagene som passet best for dem. Det blei vektlagt at jeg skulle få et best mulig helhetsinntrykk

av skoletilbudet. Jeg fulgte med på det som foregikk, og skrev ned så mye som mulig av det som var relevant for mitt prosjekt. Jeg presenterte meg for alle elevene og hvorfor jeg var der, slik at samtlige visste jeg skulle være tilstede for å se hva de gjorde i timene. Jeg informerte også om at jeg var der for å bli bedre kjent med Åge og Åse spesielt.

Under observasjonen var jeg i utgangspunktet mest interessert i å registrere samhandlingssituasjoner mellom elevene med psykisk utviklingshemning og medelevene. Det viste seg nærmest umulig å lage et godt skjema som arbeidsredskap i den sammenheng. Jeg valgte derfor å ha med et enkelt ark som jeg noterte ned stikkord undervis. Like etter at observasjonene var avsluttet trakk jeg meg tilbake og skrev mer utfyllende notater, mens alt var ferskt i minnet.

Fordi jeg gikk inn og så på samhandlingssituasjonene som helhet i løpet av dagen, fikk jeg et bredere grunnlag for å finne ut hvordan den "integreerte virkeligheten" er, enn hvis jeg bare hadde laget meg spesifikke punkter å gå ut fra. Mitt utgangspunkt var å få observert mest mulig i de periodene jeg var sammen med elevene, uten å ha satt noen begrensninger for hva jeg skulle se etter. Etter at jeg hadde skrevet ned alle observasjonene, gikk jeg nøye gjennom notatene og tok ut det jeg ikke hadde bruk for i det videre arbeidet med oppgaven. Men det viste seg at det meste var viktig å ha med for å få et helhetsinntrykk av elevens skolehverdag.

Vekslingen mellom feltarbeid og bearbeidelse av data opplevde jeg som nyttig. Opplevelsene fikk "modne" samtidig som jeg fikk bedre oversikt og kunne betrakte det som skjedde utenfra. Den første periodens nedskrivninger førte også til at detaljer som gikk i glemmeboken kunne hentes fram og bli inkludert i min forståelse av situasjoner og hendelser. For eksempel snakket læreren om at Åse hadde en spesiell atferd i enkelte situasjoner. Etter at jeg hadde vært tilstede i noen timer, oppfattet også jeg at atferden forandret seg noen ganger i forhold til hva som skjedde rundt henne. Denne eleven er multifunksjonshemmet og er svært sensitiv på hva som skjer rundt henne.

For øvrig opplevde jeg det som en fordel å ha mange års erfaring fra arbeid med funksjonshemmede personer og hvordan dette kan fungere i hverdagen. Dette var en god ballast å ha når jeg skulle planlegge og gjennomføre observasjonene. Det at jeg

kunne "settingen" så godt, bidro nok til at jeg kunne gli lett inn i miljøet og holde fokus på det jeg skulle se etter.

For å få en dypere forståelse om data som er innhentet er det nødvendig å analysere disse ved hjelp av teori. Dette innebærer å identifisere typiske trekk ved det som foregår i en undervisningssituasjon, slik at en kan finne fram til det en kaller *analytiske kategorier*.

Urvikling av kategorier er imidlertid en prosess der en hele tiden studerer datamaterialet og knytter dette til teori. Å finne fram til analytiske kategorier, er en måte å systematisere et omfattende datamateriale på (Aadland 1997). Selv om jeg valgte å analysere funnene ut fra ulike kategorier, utgjør en undervisningskontekst komplekse sosiale situasjoner. De analytiske kategoriene er derfor innvevd i hverandre slik det vil komme fram i drøftingene.

Kategoriene jeg har hatt som utgangspunkt er følgende:

- *pedagogisk integrering*
- *organisatorisk integrering*
- *sosial integrering*.

Disse kategoriene brukte jeg også som utgangspunkt når jeg laget intervjuguiden til samtalene med de forskjellige informantene.

Jeg hadde fokus rettet mot tilpasset undervisning, hvilke faktorer som påvirker læringen og hva de forskjellige la i begrepet integrering. I denne sammenhengen måtte jeg se på hva som skjedde i hele planleggingsfasen, fra rektors ansvar, videre hvordan eleven fikk tilrettelagt undervisningen og hvordan samspillet mellom elevene fungerte.

Underveis i feltarbeidet var det viktig å ha kunnskap om tilpasset undervisning og hvilke faktorer som påvirker tilretteleggingen av denne undervisningen.

Det er viktig å ha et godt samarbeid mellom ulike nivåer i skolesystemet, som innebærer teamsamarbeid med lærerne på samme klassetrinnet, samarbeid med administrasjonen på skolen, samarbeid med eksterne instanser og foreldrene. Å ha samarbeid på alle nivå

viste seg å være av betydning for at lærerne skulle kunne legge til rette for et inkluderende fellesskap i klassen.

De relativt korte observasjonsmøtene jeg har gjennomført i klasserommet vil ikke kunne avdekke hele virkeligheten. Likevel har den samlede tiden jeg har brukt til observasjoner og samtaler gitt meg verdifull kunnskap.

Vi observerer egentlig alltid når vi er med i sosiale sammenhenger, men både erfaring og forskning har vist at våre daglige observasjoner kan være befyngt med mange feilkilder (Holme og Solvang 1993). Feilkilder kan være at jeg oppfattet selektivt ut fra personlige forhold. Jeg kunne vært forutinntatt slik at jeg var svært positiv eller svært negativ. Både førsteinntrykket og sisteinntrykket har vist seg å spille en rolle i observasjonssammenhenger.

Jeg hadde en opplevelse av at elevene kunne ha dager hvor de var negative og lite villige til å delta i aktiviteter. Andre dager virket de mer motivert for deltagelse. Dette kunne gitt et inntrykk av at elevene var mest negativ og lite deltagende. Den såkalte "halloeffekten" innebærer at vi i bedømmelsen av en egenskap hos en person blir påvirket av det generelle inntrykket personen gir. Vår egen dagsform og situasjon som helhet kan også virke inn på hvordan vi umiddelbart oppfatter enkeltelever og deres situasjon.

Det er ikke uvanlig at en lærer etter en tid kan si at en elev ofte er sur og umotivert for det som skjer i klassen. Fokus blir i denne situasjonen rettet bare mot det negative hos eleven og kan gjøre at både læreren og eleven kommer i en negativ samhandlingsform.

Det er ikke realistisk å forvente objektivitet i observasjoner. I alle typer observasjon og vurdering vil det være et moment av subjektivitet, spor av den som har foretatt observasjonen. I stedet for å etterlyse full objektivitet, snakker man innenfor observasjonsteori om intersubjektiv enighet, det vil si at flere observatører har sett det samme og tolker det de har sett på samme måten (Løkken 1996).

Det er systematikken som er med på å skille vitenskapelig observasjon fra hverdagslig observasjon. Med de endringene jeg gjorde fra å ha et avgrenset utarbeidet skjema som

utgangspunkt for observasjonen til å bare notere det jeg så underveis, vil jeg konkludere med at min form for observasjon kom til å ligge et sted i grenselandet mellom observasjon og feltnotater.

Feltforskning preges av en stadig pendling mellom datainnsamling og dataanalyse. Vanligvis innebærer dette også en stadig pendling mellom teori og empiri. Data innsamlingen organiseres gjerne med utgangspunkt i teoretiske forestillinger og kan betraktes som en forbindelseslinje fra teori til empiri. Dataanalysen tar som regel sikte på en teoretisk forståelse av de empiriske data og kan sies å knytte forbindelsen fra empiri til teori. I feltforskning legges det opp til en kontinuerlig utvikling av slike forbindelseslinjer fram og tilbake mellom teori og empiri (Dale 1985).

I analysen tester man ut innsamla data mot teorier, kunnskaper og forskningsresultat. I pedagogisk arbeid benytter vi oss av mange teorier for å fange inn ulike aspekt ved eleven og miljøet rundt han, dette er et viktig utgangspunkt for å kunne få et størst mulig helhetsbilde.

Jeg har vært inspirert av Grounded Theory og fant ut at denne metoden passet til det forskningsarbeidet jeg skulle foreta. Denne metoden¹³ blei opprinnelig formidlet av Glaser og Strauss. Grounded Theory bygger på vanlig sosiologisk framgangsmåte når det gjelder datainnsamling. Det er feltobservasjoner som er basis for all data-analyse og teorigenerering. Metoden bygger på kontinuerlig analyse av data som etter hvert skal vise vei videre i forhold til datainnsamlingens innhold og prosedyrer. Ved å justere metodevalg etter empirien, kan en frambringe data om fenomener fra flere mulige vinkler (Sundet 1995). Dette kom jeg fram til passet godt i mitt arbeid med datainnsamling. Jeg hadde noen tanker, ut fra tidligere samarbeid med skolen, om hva jeg kom til å oppleve i feltarbeidet. Det å kunne justere mine tidligere oppfatninger opp mot de nye oppdagelsene i feltarbeidet var nyttig. Jeg måtte hele tiden justere metodene etter som feltarbeidet skred fram.

¹³ Grounded Theori ble opprinnelig formidlet av Glaser og Strauss, og regnes som en sosiologisk klassiker på kvalitativ metode (Ekerwald og Johnsson 1989).

Gjennom observasjoner og tilstedeværelse på feltet søker forskeren å forstå de symbolske handlingene mellom aktørene. For å forstå hva som skjer, må en nødvendigvis også snakke med aktørene (Vedeler 2000). Om en kaller det samtale eller intervju kan være en definisjonssak. Spontane samtaler eller intervju gjør at en også får med aktørens tolkninger av episoden. Denne spontane samtaleformen brukte jeg mye under samtale, da fikk jeg med deres utvidede forståelse av det de hadde opplevde.

Denne undersøkelsen tar sikte på å belyse flere sider ved fenomenet inkluderende skole og må derfor forskningsmessig ha forskjellige innfallsvinkler.

Det at forskeren er tilstede vil selvsagt forandre klimaet, men hvis en holder seg litt i bakgrunnen og bare deltar spontant og naturlig hvis det er behov for hjelp, hindrer en at de store endringene finner sted. Det er uheldig hvis livet i klassen blir endret når forskeren er til stede, slik at oppfatningen av det som foregår blir annerledes enn det til daglig pleier å være. Forskningsresultatene bør ligge tett som mulig opptil "sannheten" om hendelsene som skjedde. Denne "sannheten" er speilet gjennom forskerens øyne og deretter penn. Dette hadde jeg tenkt gjennom og forberedt meg på før jeg begynte observasjonen i klassen og de andre situasjonene jeg var sammen med elevene. Jeg opplevde at det var uungåelig at min tilstedeværelse ikke preget situasjonene jeg var sammen med elevene, men tror ikke forandringene var så stor at jeg fikk feilt inntrykk av skolehverdagen. Jeg drøftet observasjonene med lærerne, og de mente det var ikke noe avvik fra hvordan de hadde det når jeg ikke var der.

Analysen av dataene sier mye om hva som er skjedd dersom den støtter seg til flere ulike kilder, som for eksempel intervju, uformell samtale, observasjon og dokumentinnhenting, slik jeg har valgt å gjøre i min oppgave.

*Å opprettholde distanse og upartiskhet er alltid et problem i kvalitative studier/.../
Å være ekspert på sitt eget felt er problematisk fordi man da vil ha en tendens til å dele ut karakterer i stedet for å gi presise beskrivelser av det som skjer sett fra aktørens synspunkt (Repstad, 1987:21).*

Repstads kommentar om å være ekspert er noe en forsker innen spesialpedagogikken skal være bevisst på når en går ut i skolen for å observere. Med min erfaringsbakgrunn

med lang praksis i forhold til psykisk utviklingshemmede og at jeg har lest mye litteratur om fagområdet, kan det være en fare for at en kan bli tillagt en ekspertrolle en verken har eller skal ha. Å vise en viss ydmykhet i denne sammenhengen er svært viktig.

3.4. Intervju

I tillegg til observasjoner jeg har gjort, har jeg brukt intervju og samtale for å få så fylldige data som mulig. I disse kvalitative intervjuene er det ikke brukt bundede eller standardiserte skjemaer fordi jeg ikke ønsker for stor grad av styring. Jeg hadde laget en del spørsmål før jeg gjennomførte intervjuene som skulle fungere som en ledetråd slik at jeg hele tiden skulle holde meg innenfor målene med intervjuene.

Da jeg laget spørsmålene til intervjuet, kom jeg som tidligere nevnt, fram til å dele inn spørsmålene i kategoriene:

- Hvordan fungerer det for Åse og Åge organisatorisk på skolen?
- Hvordan fungerer den pedagogiske tilretteleggingen for Åse og Åge?
- Hvordan er det tilrettelagt for at Åse og Åge skal bli sosialt integrert?

Feltobservasjoner sammen med spontane og planlagte intervjuer gir svært rike data. Både innenfor sosiologisk forskning og pedagogisk forskning mener en at data av denne typen gir mye mening og informasjon. Det er nyttig å ha en viss trening i å skrive notater på observasjoner for å kunne få med mest mulig ved kombinasjon av disse to metodene. Strukturerte og spontane intervjuer med aktørene gir en nyansert forståelse av feltet og hendelsene som observeres. Intervjuene eller samtalene tar utgangspunkt i forskjellige hendelser som observeres på feltet eller som aktørene forteller om. Slike spontane eller planlagte intervjuer/samtaler kan vare fra noen minutter til en time (Kvale 19979).

En spesiell hendelse kan være når en elev plutselig stikker fra en situasjon, for eksempel i lesestund sammen med de andre elevene. Her kan jeg som observatør ha min tolkning av situasjonen, men denne må bekreftes eller avkreftes gjennom samtaler (spontane

intervju) med deltakerne. Jeg opplevde flere slike situasjoner hvor jeg var usikker på mine observasjoner. I de fleste situasjonene var det flere lærer tilstede, og jeg spurte hvordan de oppfattet det som skjedde. Noen ganger var oppfatningen sammenfallende med min forståelse, mens andre situasjoner kunne vi ha sprikende oppfatninger.

Jeg hadde like fullt en viss formening om hvilke forhold som var sentral å få kartlagt. Dette hadde jeg skrevet ned i en intervjuguide, uten at jeg nødvendigvis fulgte den punkt for punkt.

Det er viktig at man får fram informantenes opplevelse av utfordringene og problemene, og hva slags betydning de mener alle som skal være med på å planlegge et tilpasset opplæringstilbud har (Holme og Solvang 1991). Det er informantenes opplevelse av elevens hverdag i skolen, om de mener skolen har lagt til rette for at elevene føler seg verdsatt ut fra sine forutsetninger jeg vil vite noe om. Intervjuene baserer seg derfor stort sett på informantenes egne muntliggjøring av selvopplevd erfaringer og hendelser. Jeg ønsket med en slik form for undersøkelse at de synspunkter som kommer til uttrykk skal være et resultat av respondentenes opplevelse og forståelse av situasjonen.

Fordelen med denne typen intervju er at informantene selv får anledning til å reflektere fritt rundt åpne spørsmål. Dette synes jeg spesielt var viktig i samtalen med foreldrene. De kunne da komme med utsagn og forklaringer jeg som forsker ikke hadde reflektert over kunne være viktig å få med. Slike utsagn og refleksjoner vil være vanskelig å få fram bare ved å bruke standardiserte spørsmål eller med fastlagte svaralternativ i strukturerte intervju. I en kvalitativ undersøkelse av dette slag får en fram mer bakgrunnsstoff slik at man kan utvikle ny erkjennelse og forståelse ut ifra informantenes utgangspunkt og ståsted. Samtidig ble det en utfordring for meg i databearbeidelsen at man må forholde seg til blanding av svar på åpne spørsmål, informantenes refleksjoner og egne refleksjoner.

Kvale peker på at i intervjuing må en formulere sine problemstillinger så klart og tydelig som mulig. Det må være lett å få tak i hva intervjueren spør om, slik at respondenten kan svare så nøyaktig som mulig. Utfyllende spørsmål er viktig i kvalitative intervjuer. De kan være rettet mot detaljer som kompletterer helhetsbildet. Det kan også være videreutvikling av de resonnementene som intervjupersonen har gitt,

eller en klargjøring av tvetydigheter og ubestemte svar fra intervjupersonen (Kvale 1997).

De utfyllende spørsmålene stilte jeg på en forsiktig måte slik at respondenten ikke følte seg presset til å si noe hun ikke ønsket. Slike oppfølgingsspørsmål må stilles på en aktsom måte slik at de ikke blir ledende. Spesielt i forhold til foreldrene var jeg bevisst dette. Det var viktig for meg å få deres egne oppfatninger og opplevelse av samarbeidet med skolen og hva de mente om skoletilbudet deres barn fikk.

Intervjuguiden inneholder ofte en liste med spørsmål eller tema som en ønsker å ta opp i intervjuet (Kvale 1977). Denne hadde jeg utarbeidet på forhånd og brukte den som en ramme for intervjuet. For å være så klar som mulig laget jeg noen spørsmål, jobbet grundig med å få de formulert så klar som mulig for å unngå å bruke oppfølgingsspørsmål. Dette viste seg å være vanskelig å være så presis at jeg kunne slippe å bruke oppfølgingsspørsmål.

Intervjueren står fritt til å bruke guiden til for eksempel å endre rekkefølgen av spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål, klargjøre utsagn fra intervjupersonen osv. (Kvale 1997). Dette har jeg benyttet meg av i intervjuene jeg har gjort.

3.5. Dokumentstudier

Dokumentene jeg benyttet meg av var noe som var skrevet tidligere og som lærerne mente jeg burde lese for å få inntrykk av hvordan planleggingen, spesielt for den ene eleven, har vært gjort tidligere.

Jeg mener en slik arbeidsmåte i datainnsamlingen, så langt råd er, sikrer at problemstillingen belyses fra flest mulig vinkler innenfor det jeg kan overkomme rent arbeidsmessig i forbindelse med denne oppgaven.

Dokumentstudier kan dreie seg om gjennomgang av journaler og skriftlige opplysninger knyttet til en spesiell person til lesing av alt fra stortingsmeldinger og andre offentlige

utredninger med relevans for ens eget prosjekt. Rapporter og utredninger kan gi oss bakgrunn for og innsikt i blant annet politiske intensjoner, faglig argumentasjon, ressurser og kjennskap til diagnoser, personvurderinger og viktige data om enkeltmenneskes liv (Sundet 1997).

I mitt feltarbeid benyttet jeg meg av dokumentstudier både på individnivå og systemnivå. På individnivå var det viktig å få informasjon om elevens funksjonshemming, nettverk, familieforhold og vurderinger fra personer og ulike fagfolk innenfor det formelle nettverk. Det var også behov for å sette meg inn i retningslinjer og lovverk for å forstå grunnlaget for vedtak som var gjort ut fra elevenes behov. Jeg er klar over at dette er opplysninger som er skrevet av andre og kan farge min oppfattelse og forståelse. Spesialistenes fagterminologier og kjennskap til eleven på et spesifikt område, kan gjøre det vanskelig å plassere deres vurderinger av eleven på lik linje med alle andre uttalelser om den samme eleven. Min respekt for ny og ukjent kunnskap, gjør at slike spesialistuttalelser lett kan prege min oppfatning i for stor grad. For å sikre meg mot å gå i denne fellen, hadde jeg hele tiden dialog med lærerne og foreldre hvis jeg var usikker på min oppfatning av hva som stod i elevens journaler.

På systemnivå innhentet jeg en del informasjon som er av generell relevans for mennesker med psykisk utviklingshemming som går på ulike faktiske forhold når det gjelder integrering, holdningsspørsmål og tjenester funksjonshemmede generelt har behov for. I denne sammenhengen har jeg vært bevisst faren med å bli farget av innholdet i dokumentene. Faren er at en danner seg oppfatninger om skolen og integreringen før en gjør seg kjent med den.

De data jeg har samlet, gir et bilde av situasjonen til elevene på et gitt tidspunkt. Hensikten med disse dataene var å få et innblikk i hvordan situasjonen var for disse elevene der og da, og å få et innblikk i dagens situasjon. Dette kan representere en fare for at observasjoner nær i tid til kartleggingstidspunktet gis for stor vekt sammenlignet med om de samme fenomenene var fulgt over tid, og at jeg ikke i tilstrekkelig grad fanger dynamikken i undervisningen gjennom hele året. Likevel vil jeg med utgangspunkt i den empirien jeg har, drøftet opp mot relevante teorier, kunne si noe om hvordan de eleven jeg har hatt kontakt med, har fått sitt skoletilbud tilrettelagt. Ved en

slik undersøkelse vil det komme fram en tendens om hvordan denne gruppen elever har det i skolen.

3.6. Etikk og rettssikkerhet

Samfunnsforskning får større og større anvendelse i samfunnet og økt betydning for samfunnsutviklingen. I kjølevannet av denne utviklingen vil de etiske og rettssikkerhetsmessige sider ved denne forskningen måtte legges stadig større vekt på. Debatten om de etiske aspekter ved bruk av personopplysninger knytter seg til hvor grensen går mellom kravet til personlig integritet og samfunnets krav på informasjon. Dette har jeg vært svært opptatt av, både i planleggingsperioden og underveis i datainnsamlingen. Min erfaring fra helsevesnet og skoleverket har gitt meg stor respekt for hver enkelt persons integritet. De etiske vurderingene en gjør i nærkontakt med mennesker som har vansker med å sette grenser for sine mest private ting er viktig.

Arvidsson (1977) tar opp dette med viktigheten av å drøfte etiske spørsmål i forbindelse med forskjellige undersøkelser i forhold til barn. I barnehage og skole gjelder blant annet taushetsplikten for alle ansatte. Det betyr at forvaltningslovens bestemmelser¹⁴ om taushetsplikt også må overholdes i barnehage og skole.

Ved å lese dokumenter som er skrevet tidligere om barnet, kontakten en har med familien og fagpersoner rundt barnet får en mye informasjon om barnet. Dette er fortrolig informasjon, og en skal ikke bryte taushetsplikten ved å levere denne ut til andre (Lillemyr/Søbstad 1994).

I tillegg til lovbestemmelser er det viktig å ha et etisk perspektiv på det man gjør. Hele tiden bør elevens og familiens ve og vel være i fokus. Informasjon og kommunikasjon er viktig.

¹⁴ Forvaltningslovens bestemmelser: Forvaltningslovens av 10. februar 1967, § 13 og § 15-1.

Det er en kunst å informere godt, og det er en kunst å ta imot informasjon riktig. Begge deler krever kompetanse og trening (Boysen 1995:198).

I kontakten jeg har hatt både med barn og voksne med funksjonshemming og foreldre/pårørende mener jeg å ha fått både erfaring og kunnskaper om hvordan ivareta god kommunikasjon og den personlige integriteten. Holdninger og etiske verdier hos den som skal utføre denne type forskningsarbeid har mye å si i møte med informantene.

Respekten for barna, deres familier og kolleger må være innebygget i en yrkes- og forskningsetisk bevissthet. Med dette som ballast kan en i studier av barn sikre deres integritet og hindre at pedagogisk arbeid og forskning ikke kommer i miskreditt (Lillemyr/Søbstad 1994).

I min situasjon som forsker har jeg fått kunnskap og fortrolige opplysninger om elevene. Derfor undertegnet foreldrene en samtykkeerklæring før jeg begynte med datainnsamlingen og innhenting av personopplysninger til forskningsformålet. Dette underlegges taushetsplikten. Det er viktig at foreldrene er informert, og for meg ble det viktig at å ha en god dialog underveis både med foreldrene og lærerne. Det å opparbeide tillit hos foreldrene når en skal jobbe med deres barn, og spesielt barn med funksjonshemming, er svært viktig. Vi vet at dette er ekstra sårbart for familier med funksjonshemmede barn, fordi de har vært gjennom mange vanskelige situasjoner.

I opplæringsloven (KUF 1998) er det lagt vekt på at tilbud om spesialundervisning skal:

Så langt råd er, formast ut i samarbeid med elever og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.

Brukermedvirkning og samarbeid med foreldrene har alltid vært sentralt og viktig i skolen, men har ikke alltid fungert slik en skulle ønske. Årsakene til dette kan være mange. I noen tilfeller kan det være lærerne som ikke vektlegger dette nok, eller ikke er klar over hvilke rettigheter foreldre har i planleggingen av elevens undervisningstilbud. I andre tilfeller kan det være at foreldre ikke har overskudd eller tid til å delta på planleggingsmøter og andre sammenkomster. Erfaring viser at hvis en tar dette samarbeidet på alvor kan begge parter, hvis en får til et godt samarbeid, strekke seg langt.

4. PRESENTASJON AV FELTARBEIDET

4.1. Innledning

Som tidligere nevnt handler dette prosjektet om tilrettelegging for elever med psykisk utviklingshemming i den ordinære grunnskolen. Over en lang periode har de fleste statlige spesialskolene blitt nedlagt, og elever med forskjellige funksjonshemninger skal ha undervisning i grunnskolen administrert av kommunen der eleven bor.

I 1991 resulterte endringen i skolepolitikken at alle spesialskolene ble nedlagt med unntak av skoler for døve. Spesialskolene ble omorganisert og fikk betegnelsen nasjonale og regionale kompetansesentre (Haug m.fl. 1999).

Det synes å variere mye hvordan kommunene har klart å løse idealet om å integrere alle elever i den ordinære skolen. Det som har kommet fram er at den fysiske integreringen har kommunene løst bra, men de sosiale siden har i varierende grad vært tilfredsstillende. Det er store kommunale variasjoner i løsninger av tilretteleggingen av undervisningen for elever med funksjonshemming (NOU 2001:22).

Min intensjon med prosjektet er i å få et inntrykk av hvordan to elever på to forskjellige skoler i samme kommune har fått tilrettelagt sitt skoletilbud. Begge elevene har kognitiv utviklingshemming, og en fysisk/motoriske utviklingshemninger av forskjellig grad. Den ene sitter i rullestol og krever derfor at det legges til rette for å komme fram med rullestol i skolebygget. Den andre eleven har forsinket motorisk utvikling, men klarer å følge klassen uten noe fysisk tilrettelegging.

Begge elevene har store konsentrasjonsvansker og krever derfor at det legges til rette for enetimer i grupperom. Jeg var nysgjerrig på hvordan skolen løste dette. Hvor mye var elevene sammen med klassen og hvor mye var de på grupperommet og hadde eneundervisning?

Det understrekes i læreplanverket at grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende:

Elevar med særskilte behov opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Mønsterplan 1997).

Jeg vil her presentere elevene og informasjonen jeg har fått gjennom mitt feltarbeid.

4.2. ÅSE

Åse er 14 år, og går i 7. klasse på en skole med ca 250 elever. Hun bor hjemme sammen med familien som består av mor, far og en yngre søster. De bor to km fra skolen, så Åse blir kjørt til og fra skolen.

Åse er multihandikappet, men har ikke fått noen klar diagnose. Konsekvensen av den medfødte hjerneskaden gjør at hun både er fysisk funksjonshemmet og har kognitiv svikt. Åse har ingen gå-funksjon og er rullestolbruker. Hun har ikke verbalt språk, men uttrykker seg gjennom lyder og kroppsspråk. For å ha forutsetning til å kunne forstå hva hun ønsker å si eller gi uttrykk for, må en kjenne henne godt.

Åse er foreldrenes første barn. Allerede rett etter fødselen blei det oppdaget at "noe var galt". Det blei umiddelbart startet opp med behandling i forhold til hoftene hennes som var helt ute av ledd. Det blei tidlig reist spørsmål i forhold til hennes generelle utvikling, og etter hvert satt i verk flere undersøkelser for om mulig å finne fram til en diagnose som kunne forklare hennes psykomotoriske funksjonshemming. Dette har foreløpig ikke lyktes. Legespesialist ved Frambu Helsesenter¹⁵ har konkludert med at hun har sitt helt private syndrom. Det vil si at de vet så lite om hennes funksjonshemming at det ikke finnes noe faglitteratur på dette. Det som er mest uttalt ved dette syndromet er omfattende fysisk funksjonshemming som gjør at hun må sitte i rullestol, og en hjerneskade som medfører psykisk utviklingshemming.

¹⁵ Frambu Helsesenter: Landsdekkende informasjons - og kompetansesenter for sjeldne funksjonshemninger.

Åse har rett til spesialundervisning etter § 5 - 1 i Opplæringsloven. Hun har behov for et helhetlig spesialpedagogisk tilrettelagt tilbud alle timene på skolen. Fagpersonalet anbefales å ha særlige kunnskap og kompetanse om førskolepedagogikk med vektlegging av grunnleggende kommunikasjon og lek. Å gripe fatt i opplevelsesperspektivet indikerer blant annet å ta utgangspunkt i elevens fokus for oppmerksomhet; hennes handlinger eller objekter, sette ord på det og på en motiverende måte dermed lage en god læringssituasjon for henne. Å lete etter "gylne øyeblikk" for Åse, gir gode muligheter for læring og vekst. Det må legges vekt på at repetisjoner og gjentakelser er svært viktig for at hun skal kunne gjøre seg nytte av aktivitetene.

I skoleåret 1999/2000 vises det til at Åse i større grad enn tidligere har hatt sosiale kontakt med medelever og et fellesskap med klassen på sitt årstrinn. Det er svært positivt og anbefales også for det siste skoleåret i barneskolen, å inkludere henne så mye som mulig i klassens plan, i den utstrekning hun vil ha utbytte av det er et viktig mål.

Åse diskriminerer blant personene som omgir henne, og synes å ha glede av sosialt samvær med jevnaldrende. Fortsatt vil det være av betydning at klassestyrer har noe undervisningstid sammen med henne, både for å opprettholde kontakten med henne og på den måten være en viktig nærpersion. Det er også viktig for å kunne opprettholde ei inkludering i klassens undervisningsplan.

Det er viktig å sikre personalet rundt Åse gode rammevilkår for å bidra til stabilitet, men også for å ha det nødvendige overskudd, som et tett samspill med henne krever. Nære og involverte samspill som hun kan utvikle seg gjennom, er ikke mulig mer enn korte økter av gangen. En spesialpedagog med kunnskap om multifunksjonshemming og vernepleier, vil faglig kunne utfylle hverandre.

Sammen med øvrige nærpersioner i skolen, klassestyrer og ansatte på skolefritidsordningen, vil det kunne etableres et team rundt eleven. I takt med at Åse blir eldre øker hjelpebehovene. Det gjør at det må være to til stede for å hjelpe henne i enkelte situasjoner Hun har også et omfattende pleiebehov. Det blir derfor fortsatt viktig å ivareta et samarbeid med fysioterapeut angående hjelpemidler som kan bidra til å

hindre/ redusere tunge løft av henne. I noen sammenhenger kan det være nødvendig å være to personer for å gjennomføre noen av de fysiske/motoriske treningsoppleggene. En spesialpedagog/lærer med spesialpedagogisk kompetanse anbefales av PPD å være den fagpersonen som har det overordnede planleggings- og undervisningsansvar for Åse.

Det er fortsatt viktig å ivareta samarbeidet mellom skole og hjem slik at det spesialpedagogiske tilbudet til Åse i så stor grad som mulig kan fungere helhetlig. Jevnlige møter kan bidra til å etablere oversikt og ei koordinering av tilnærminger og tiltak.

Det bør settes av ekstra tid og ressurser til veiledning og samarbeid internt og eksternt. Et tverrfaglig samarbeid er nødvendig, som oppfølging av basisteam og ansvarsgruppemøte. Det vil være behov for kurs og kompetanseheving for personalet. Skolen må kunne disponere midler til innkjøp av læremidler.

4.2.1. En observasjon av Åses hverdag.

Jeg kom akkurat da elevene stillte opp foran døra til klasserommet. Denne morgenen skulle Åse være sammen med 1. klasse den første delen av timen. Alle dagene det passer for klassen at Åse deltar, er hun med. Klassen har 24 elever og har to lærere, i tillegg er det en fast lærer som følger Åse. Elevene sitter to sammen på hver pult. Åse sitter i rullestolen fremst i klassen.

Elevene synger noen sanger som alle kan, en av dem er spesielt for Åse. Når denne sangen kommer gir Åse uttrykk for at denne kjenner hun og blir kjempeglad. Hun smiler, vifter med armene og gir tydelig uttrykk for glede. Når klassen går over til faglig arbeid, etter ca 20 minutter, går Åse og hennes lærer til rommet som er spesielt tilrettelagt for henne.

Nå var det tid for frokost. Åse venter med å spise frokost til hun er kommet på skolen. Foreldrene og lærerne har kommet fram til at det blir mer ro rundt måltidet ved å vente

til hun er kommet til skolen. I tillegg kan det legges inn ADL-trening¹⁶ i naturlige sammenhenger.

Åse må ha tilrettelagt måltidet slik at hun kan forsyne seg med ferdigsmurte brødskiver. Siden hun ikke har verbalt språk og ikke kan si fra hva hun ønsker å ha på, bør det være forskjellige typer pålegg slik at hun har valgmuligheter. De sitter sammen ved en pult ved vinduet. Åses funksjonshemming gjør at hun må ha tilsyn og hjelp under hele måltidet.

Det er viktig at det ikke er forstyrrende lyder når Åse spiser. Hun avledes fort av lyder og blir ukonsentrert. Læreren bruker verbalt språk aktivt for å forklare ulike ting. Det virker som Åse blir rolig og føler en viss forutsigbarhet når hun blir forklart hva som skal forgå.

Etter at hun er ferdig med måltidet vil hun høre på musikk. Det er blitt en innlært rutine, når hun er ferdig med spisingen spilles det musikk. At hun ønsker å høre musikk viser hun med kroppsspråk. Jeg som er ukjent med kommunikasjonsformen til Åse, hvilke tegn hun bruker for de forskjellige ønskene, klarte ikke å oppfatte hva det var hun ga uttrykk for. Læreren oppfattet signalene med en gang. Dette viser hvor viktig det er å bli godt kjent med elever med store kommunikasjonsvansker og at det er et stabilt miljø rundt slike elever.

Mens musikken står på smører læreren hendene til Åse med krem. De begynte med dette fordi hun hadde svært tørr hud, i tillegg viste det seg at Åse syntes at det å bli stimulert på hendene var svært godt. Læreren og fysioterapeuten kom fram til at dette var et godt tiltak for å stimulere de taktile sansene. Fram til nå var det gått to timer av Åses dag på skolen, og hun tok seg en pause før neste aktivitet begynte.

Åse liker å få oppmerksomhet og koser seg når noen gjør aktiviteter sammen med henne.. Etter en pause kjørte læreren henne fram til bordet. I dag står det på timeplanen at det skal trenes på styrking av føttene. Åse sitter mye av dagen i rullestolen, derfor er

¹⁶ ADL-ferdigheter: Ha ferdigheter i dagliglivets rutineaktiviteter, f eks spisevaner, påkledning, hygiene, gjøre innkjøp og lignende (Bøe,I. 1975).

det viktig at hun får styrket og stimulert beina. Mye sitting og lite bevegelser kan fort føre til stivhet og kontrakturer, og hjelpebehovet øker dermed ytterligere. I tillegg gjør bevegelsen at mage-/tarmfunksjonen blir stimulert.

Musikken ble satt på, og Åse fikk hjelp til å komme i stående stilling foran bordet. Hun klarer å stå alene når hun støtter seg med hendene til bordet. Musikken syntes å virke positivt og motiverende. Hun begynte å bevege armene og smilte. Kroppsspråket viste at denne situasjonen likte hun godt. Læreren stod hele tiden bak og støttet, slik at Åse ikke sklei ut til siden og falt i gulvet. Det var viktig at hun følte seg trygg på at der var noen i nærheten, at hun fikk hjelp hvis det var behov for det.

Åse var ivrig, strekte på armene, skakket på hodet og vippet kroppen fram og tilbake. Ingen tvil om at musikken var en sterk motivasjonsfaktor når hun skulle utføre øvelsene.

Resten av skoledagen var Åse med på forskjellige aktiviteter. Denne delen av skoledagen var Åse sammen med assistenter inntil hun skulle på skolefritidsordningen. Aktivitetene hun deltok i var lek, musikk, tegning og lignende. Valgene blei tatt ut fra hva Åse ønsket.

Noen dager står det på timeplanen at Åse skal ha motorisk stimulering. Dette mente lærerne var viktig å gjennomføre de gangene det var planlagt, for å styrke skjelettet og muskulaturen til Åse.

Åse blei løftet opp av en stor heis som stod på hjul slik at hun kunne bevege seg rundt i rommet eller gå ut på gangen hvis det var ønskelig. For at hun skulle kunne bruke føttene, fikk hun spesialsko på. Denne timen hadde de bestemt at Åse skulle ut på gangen for å trene å gå med rullator/gåstol. Fordi hun har dårlig balanse blei hun fastspent i gåstolen. Da klarte hun å ta noen skritt framover. Åse viste stor iver og klarte å gå flere skritt alene. Gleden ved å mestre å komme fram uten hjelp fra andre kom tydelig fram. Etter hvert blei Åse sliten og ønsket å sette seg. Målet var å komme seg inn på grupperommet, der fikk hun høre musikk som belønning for innsatsen.

Denne treningsøkten virket positiv og god for Åse. Hun blei sliten og hadde en lang hvilestund etterpå der hun fikk lytte til musikk.

Åse har mye eneundervisning på grupperommet som er tilrettelagt for henne. På timeplanen står at hun har undervisning sammen med 1. klasse 1 time + samling hver morgen.

4.3. ÅGE

Åge er en 7 år gammel gutt med Down syndrom. Han går i 2. klasse på en skole med ca 250 elever. Skolen består av både barne og ungdomsskole, men er adskilt ved at bygningene ligger på hver sin side av skolegården. Åge bor 1km fra skolen, han blir kjørt til og fra skolen.

Åge har helt fra spebarnsalderen hatt god oppfølging av lege og fysioterapeut. Det blei litt senere dannet ansvarsgruppe med nødvendige fagpersoner for å følge opp og legge til rette for nødvendige stimuleringstiltak.

Da Åge var i tre-årsalderen fikk han plass i barnehage. Det blei ansatt spesialpedagog i 50% stilling som blant annet skulle legge til rette et spesialpedagogisk tilbud for Åge. Pedagogisk Psykologisk tjeneste var behjelpelig med veiledning etter behov.

Det ble på denne tiden satt igang treningsopplegg for å bedre Åges språklige utvikling i form av tegn til tale og et begrepsutviklingsprogram. Åge fikk etterhvert et talespråk som langt overskred hans tegnspråk. Etter hvert økte motivasjon hans for å bruke verbalspråket. Dette utnyttet lærerne til å videreutvikle hans talespråk. Tegnspråk ble bare brukt i situasjoner det var vanskelig å finne ord. Han benevner de personer, objekter og handlinger som omgir han til daglig og snakker flerordssetninger. Samtalen dreier seg til en viss grad om hendelser som har vært eller skal komme. Han har en begynnende evne til matching og visuo-motorisk konstruksjon som samsvarer med hans språklige utvikling.

Den motorisk utviklingen til Åge er god i forhold til den diagnosen han har.

Grovmotorisk har han god kompetanse, han løper og hopper godt, går trapper og klarer å holde balansen på en fot. Finmotorisk greier han seg også bra. Han har et godt pinsetgrep, klipper og limer og bruker tegneblyanter.

Den motoriske utviklingen til Åge var god i tidlige barneår og fram til nå, det blei etterhvert ikke bruk for fysioterapeut. Likevel mente legen det var viktig at fysioterapeut er tilknyttet ansvarsgruppen, slik at hun hele tiden kan være med å følge opp den motoriske utviklingen hos Åge.

Ut fra tester habiliteringsteamet har gjort ligger han ca to år etter kronologisk alder i motorisk utvikling.

Åge har grunnleggende gode kontaktfunksjoner. Han er opptatt av samspill og kommunikasjon når han er sammen med voksne, og gir uttrykk for glede når han blir møtt på *sine* ønsker og det *han* vil gjøre. Den manglende samhandlingen med andre barn, selvstimulering og den utprøvende atferden sees på som et uttrykk for hans utviklingsalder og at han ikke har utviklet et alternativt repertoar av handlinger på likt med klassekameratene.

Hvis det er ustabil rundt Åge eller at det blir stilt krav til han, kan han melde seg ut ved å avvise kontakt, lukke øynene eller begynne å leke med hendene sine. Dette kan noen ganger gå over til selvstimulering hvis situasjonen blir langvarig. Dette er en viktig observasjon, slik at en kan forebygge og legge til rette for at ikke situasjoner oppstår der selvstimulering blir et mønster. Det viser seg at det er lett å aktivisere Åge slik at denne atferden ikke oppstår, eller eventuelt blir borte.

Når han holder på med en aktivitet virker han ivrig og nysgjerrig på hva som kommer i neste omgang. Noen ganger kan det være konstruktiv lek, mens andre ganger dytter han bare ned eller kaster lekene bort. I lekesituasjonen krever det at det må være en viss fysisk struktur, ingen som forstyrrer og at læreren verbalt må styre aktiviteten. Håndledning var også nødvendig i noen situasjoner. Når han så at aktiviteten ga resultater og han fikk ros, reagerte han positivt med å klappe for seg selv, smile og ga verbalt uttrykk "*Æ flink*".

Åge reagerer på skifting av omgivelser og blir utrygg sammen med ukjente personer. Derfor er dette viktig å ta hensyn til i den videre planleggingen for han. De fysiske omgivelsene må tilrettelegges. Rikelig og kvalifiserte personalressurser må settes inn i arbeidet rundt han. Den individuelle planen må hele tiden være under evaluering. Det er viktig å ha kontinuitet i det pedagogiske arbeidet og forutsigbarhet over lang tid. Både i forhold til omgivelser og personer vil dette være svært viktige betingelser for at Åge skal ha en positiv hverdag, i et for han, stort og uoversiktlig skolemiljø. Det er grunn til å tro at Åges selvstimulerende og utprøvende atferd vil øke om dette ikke taes hensyn til.

Åge viser større interesse for å være sammen med voksne enn barna rundt seg. Det er derfor naturlig å vektlegge voksenkontakten. Han trenger tett voksenoppfølging hele skoledagen for å kunne bli veiledet til å delta i aktiviteter både individuelt og sammen med de andre elevene.

Sammen med læreren kan Åge synge, danse, leke, spille spill og lignende. I denne sammenhengen vil læreren være hans lekekamerat, men det må også legges til rette for at han får delta i aktiviteter sammen med de andre elevene. Læreren skal være bindeleddet mellom Åge og de andre elevene. Det er viktig at lærerne er konsekvent, og at man forsøker å skape forutsigbarhet i Åges skoledag.

Åge skal i størst mulig grad være integrert i klassen. Han skal følge klassens dagsplan med timer og friminutt. Enetimene skal legges til tidspunkter hvor klassen har aktiviteter som ikke passer for Åges modenhetsnivå. Det skal legges vekt på at eleven skal ha undervisning i smågrupper sammen med de andre elevene i klassen.

Det viste seg at uten voksenkontakt ble han "drivende" omkring og selvstimuleringen tiltok.

4.3.1. Observasjon av Åges hverdag.

Etter avtale med lærerne møtte jeg på skolen til 4. time for å være sammen med Åge og klassen hans. Først var jeg ute hele friminuttet. Det var snø og elevene holdt på med snøaktiviteter. Noen bygde snømann, noen hadde små akebrett de skled med og andre laget figurer i den nye snøen som var kommet i løpet av natten. Elevene på småskoletrinnet hadde friminuttene på samme område, og hadde kontakt på tvers av klassene.

Åge lekte for seg selv like ved siden av en gruppe elever på tre. Alle lekte med snøballer, som kanskje skulle bli snømann til slutt. Verken gruppen på tre eller Åge viste interesse for å leke sammen. Åge lekte med sine snøballer, men blei litt irritert fordi han ikke fikk det helt til med byggingen. Jeg gikk bort til han, og vi bygde en liten snømann sammen. De andre elevene viste ingen interesse i å hjelpe Åge. Inntrykket jeg fikk var at Åge lekte for seg selv hele friminuttet hvis ingen voksne tok initiativ til, enten å leke med han eller få de andre elevene til å inkludere han i leken de holdt på med.

Da friminuttet var slutt blei elevene hentet inn av klassestyreren. Elevene stilte opp ved trappa før de fikk gå inn. To av elevene tok initiativ til å hjelpe Åge å finne plassen hvor klassen skulle stå ved trappen.

Elevene gikk inn, kledde av seg og samlet seg i klasserommet. I gangen møtte Åge læreren som har spesielt ansvar for å hjelpe han. Åge fikk hjelp til å kle av seg, henge tøyen på plassen som var merket med navnet hans. Deretter gikk han inn i klasserommet sammen med de andre.

Alle elevene satte seg på et amfi som var plassert ved den ene veggen. Åge satte seg ytterst på den ene siden. Timen begynte med sang, og noen kom med forslag på sanger de ville synge. Med god hjelp fra de andre kom Åge med forslag til sang. Dette var en sang han kunne godt, og ga uttrykk for at det var kjempeartig å synge når han kunne være aktivt med selv.

Etter at fellesaktiviteten med sang var ferdig, gikk Åge, læreren og jeg på et grupperom

like ved siden av klasserommet. På timeplanen for neste time stod det regning. Åge skulle ha et opplegg på grupperommet som var tilpasset han.

Læreren tok fram et spill som gikk ut på å kaste terning og telle seg fram til ruten han da kom til. Dette gikk greit en kort stund. Etter hvert blei Åge lei og ukonsentrert og ville sette på musikk, fant selv fram en kassett han ville høre på. Det virket som at læreren fulgte ønskene til Åge for å få en mest mulig positiv situasjon.

Klassestyrer mente jeg burde være med på en av turene klassen skulle på for å få observert Åge i situasjoner der han var sammen med klassen hele dagen. Vi blei enige om at jeg skulle være med på en utstilling ved et museum i byen.

Denne turen var et ledd i undervisningen for 2. klasse denne uka. Jeg møtte opp ved museet samtidig med de andre. To lærere fulgte klasse, klassestyrer og lærere til Åge. Noen foreldre var også med.

Elevene gikk inn på museet, kledde av seg og fulgte guiden inn til salen der utstillingen var satt opp. Denne perioden var det en utstilling av fisker fra sydlige breddegrader. De fleste var levende og i store vannbeholdere, men noen var det bare bilder av.

Åge bruker litt lengre tid på avkledningen, så han kommer litt etter de andre. En av guttene i klassen venter på Åge og de kommer sammen inn i salen. Etter en kort informasjon fra guiden begynner elevene å gå rundt for seg selv og titte i akvariene. I første omgang er det de levende fiskene som fanger oppmerksomheten mest. Alle mener det er noen "rare" fisker i forhold til det de er vant til å se i fiskebutikken. Åge er like interessert som de andre, men bruker litt kortere tid på hver post. De stedene fiskene er store og i bevegelse, står han lenge. Han synes det er vanskelig å få øye på de små fiskene som bare ligger i ro på bunnen av akvariet.

De andre elevene leser på plakatene som står ved siden av hvert akvarium for å bli kjent med hva fiskene heter og fordi Åge ikke kan lese fester han seg ikke ved disse plakatene. Han holder læreren i handa for å bli rettleidet rundt i rommet. Plutselig har han lyst til noe annet, så han må korrigeres en del ganger for å lære hva som er tillatt og ikke tillatt.

Etter hvert som Åge blir kjent og trygg, går han sammen med en klassekamerat rundt i salen. Dette er den samme eleven som ventet på han i garderoben da de kom. Disse to leies og virker som de har god kontakt. Alle elevene går om hverandre og titter i de forskjellige akvariene. Noen samler seg i små grupper og prater sammen. Åge er mest sammen med den ene eleven, men noen ganger tilslutter de seg andre grupper.

I tillegg til å se på fiskene får elevene tegne. Det er laget en liten avdeling hvor det står bord med ark og tegneblyanter som skal være en del av det pedagogiske opplegget ved besøket. Alle elevene må tegne noe, men de velger helt fritt hva de vil tegne. Åge får hjelp av læreren sin til å finne fram blyant og ark. Han tegner med flere farger, og viser stolt fram resultatet. Det å tegne en fisk blir vanskelig for Åge, men han har gjort så godt han kunne og det er det viktigste.

Jeg får inntrykk av at Åge er inkludert i gruppen i denne konteksten, og at det er spesielt en elev han har god kontakt med. Dette undervisningstilbudet er noe som passer Åge svært godt. Her kan hver elev gjøre det en ønsker innenfor en gitt ramme og i sitt tempo. Alle var sammen, samtidig som de splittet seg opp i små grupper. Åge var i perioder for seg selv, men blei tatt opp i gruppene når de møttes ved de forskjellige akvariene.

5. DRØFTING

5.1. Innledning

Det norske skolesystemet har basis i enhetsskoleprinsippet for å tilrettelegge for inkluderende skole. Dette innebærer et demokratisk grunnprinsipp om at alle skal ha et likeverdig skoletilbud uavhengig av kjønn, bosted, sosial bakgrunn og læreforutsetninger.

I L97 om " Enhetsskolen - fellesskap og tilpasning" heter det blant annet:

Individuell tilpasning er nødvendig for at alle elever skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa - lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremiddel - blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene. Elevar med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og til eit klasse- og elevfellesskap (L97:58).

Gjennom kontakten med skolene har jeg sett at det er mange dilemmaer som oppstår i gjennomføringen av enhetsskoleprinsippet, og at det slett ikke er uproblematisk og entydig.

I dette kapitlet blir prinsippene om begrepet tilpasset opplæring i en inkluderende skole sentralt. Drøftingene mine bygger på tenkningen om tilpasset opplæring i møtet mellom elevens forutsetninger og skolens innhold. En skole som legger vekt på tilpasset opplæring prioriterer balansegangen mellom elevens erfaring og skolens definerte målsetting. Den gode skolen ser møtet mellom elevens forutsetninger og skolens lærestoff som utfordring til tilpasset opplæring for å fremme en inkluderende skole for alle. Lærerens utfordringer for å tilrettelegge tilpasset opplæring for elevene blir dermed kanskje like mangfoldig som mangfoldet av ulike elever.

5.2. Tilpasset opplæring

Skal en lærer legge til rette for tilpasset opplæring, må han ha kjennskap til elevens aktuelle utviklingsnivå, og samtidig kunne motivere eleven til å ta i bruk sine ressurser. Det aller viktigste i denne sammenhengen er å gripe fatt i elevens ressurser, noe han føler seg trygg på og har mulighet for å mestre. Grunnpilarene i den første utviklingsprosessen er basert på samarbeid mellom eleven og lærere, og læreren må kunne ta i bruk forskjellige innfallsvinkler og metoder for å gi hjelp og støtte.

Barn lærer ikke noe før det er parat til det. Barnet modnes og utvikler seg i forskjellig tempo. Funksjonshemmede barn kan ha svært stor variasjon i utviklingstempoet, de kan gå et skritt tilbake før de går et skritt fram igjen (Lorentzen 1999). Målet er at eleven skal utvikle seg optimalt ut fra sine forutsetninger, men en må akseptere at alle har sine spesielle ressurser og begrensninger. I planleggingen må dette taes hensyn til, det er viktig at læreren har fagkunnskaper på området.

En del barn med funksjonshemninger viser lite initiativ og nysgjerrighet. De er avhengige av at andre stimulerer dem. Barn lærer lite gjennom passivitet. Det er aktivitet og utprøving som gir dem mestringsopplevelse og forståelse (Bakken 1999). Fordi Åse sitter i rullestol og i tillegg er stiv i muskulaturen på grunn av spenninger, stilte det store krav til at omgivelsen blei tilrettelagt for stimulering og aktiviteter. For henne kunne det være de små opplevelsene som gav positive situasjoner og følelse av mestring. Når Åse fikk opplevelsen av å kunne stå på egne ben ved hjelp av ståstativ, var gleden stor. Åge var motorisk sterk nok til å selvstendig kunne delta på fysiske aktiviteter. For han var det viktig å legge til rette stimulerings tiltak som gikk på sosiale og faglige tiltak.

Begge lærerne som planla timeplanene hadde dette som et viktig grunnlag når de tenkte mål og hvordan tilretteleggingen burde være.

Åses multihandikap nødvendiggjorde at kartleggingen blei omfattende, og at lærerne sammen med andre fagpersoner og foreldrene måtte lage klare langsiktige og kortsiktige mål for henne. Fordi Åse skulle over i ungdomsskolen neste skoleår var det viktig at de

som kjente henne godt hadde laget godt begrunnede mål ut fra hennes utviklingsnivå og krav. Læreren til Åse sa hun hadde brukt lang tid på å bli kjent med Åse, dette med kommunikasjonsvanskene hadde vært det største problemet:

Nå må vi lage grundige beskrivelser av hva Åse har deltatt i her på skolen, slik at de nye lærerne kan bygge videre på det som har vært lagt inn i undervisningen til nå. Det er viktig at ikke Åse hele tiden blir utsatt for prøving og feiling fordi lærerne ikke kjenner henne godt nok. Å komme fram til felles mål er viktig å ha som utgangspunkt i det videre arbeidet.

I planleggingen og organiseringen av undervisningstilbudet, blir samordning av tiltak og tjenester et sentralt tema. Hvis arbeidsprosessen har gått bra i forhold til avklaringer av mål og prioriteringer, vil gjennomføringen av den individuelle opplæringsplanen bli gjort lettere fordi dette synliggjør roller og ansvarsforhold. Det vil da være tydeliggjort hvilke pedagogiske og praktiske tiltak som må bli gjennomført, slik at det bli lettere å se hvilke av de involverte aktørene som har ansvar og kompetanse til å utføre de faglige og praktiske tiltakene.

Åge skal begynne i 3. klasse neste år. Verken klassestyreren eller spesiallæreren blir å følge denne klassen videre. At det bare blir nye og ukjente lærere, er foreldrene og klassestyreren bekymret for. Åge kan reagere atferdsmessig på ustabile omgivelser, som kan gi seg utslag i tilbaketrekking og selvstimulering. Derfor blir det viktig at det blir gjort grundig planleggingsarbeid for neste skoleår.

Det er nødvendig å tenke gjennom det spesielle som må tilrettelegges for å få en god struktur på skoledagen. Med struktur menes hvor fast og konsekvent planer, timer og spesielle programmer bør gjennomføres. Noen elever takler løse strukturer, mens andre har behov for fast struktur for at de skal fungere best mulig. Noen elever kan få store vanskeligheter hvis det er lite forutsigbarhet i det som skal skje (Nordahl og Overland 1992).

Dette er viktig å tenke gjennom i den videre planleggingen for Åge. Mor til Åge sa at ustabilitet rundt Åge førte til blant annet økt selvstimulering når han kom hjem etter skoletid.

Håper det snart blir et stabilt voksenmiljø rundt Åge på skolen. Dette er viktig når han har så liten kontakt med de andre eleven i klassen. Slik det fungerer nå på skolen er det mest de voksne han har nærkontakt med.

Elever med kognitiv svikt har det til felles at de blir fort ukonsentrert. De må ha ro, ikke noe som avleder og forstyrrer (Horgen 1995). Dette hadde begge skolene løst ved å lage et eget rom elevene med funksjonshemming kunne trekke seg tilbake på. Åse hadde fått et godt utstyrt rom som tilfredstilte kravene for å kunne gi en adekvat undervisning. Dette rommet hadde vært tilknyttet henne helt fra 1. klasse, og ligger i samme gang som 1. klassen har sitt klasserom. Det hadde blitt utstyrt etter hvert, med blant annet tekniske hjelpemidler ut fra behov. Slik sett har eleven fått tilrettelagt ut fra sine behov. Det skolen ikke har klart å følge opp er at hun nå går i 7. klasse og fortsatt er tilknyttet 1. klasse, både fysisk og sosialt. Klassen hun egentlig tilhører aldersmessig, er flyttet til en annen del av skolen, slik at hun ikke har noe kontakt med disse elevene. Ut fra dette har ikke skolen fulgt kravene den inkluderende skole stiller om sosial tilhørighet til sitt klassetrinn. Befring (2001) sier inkludering dreier seg om langt mer enn fysisk plassering og tilstedeværelse. Målet er at alle elevene skal ha deltagelse i et sosialt faglig og kulturelt fellesskap med sin klasse, som gir muligheter for alle til å lære og utvikle seg i samhandling med hverandre.

Åse har fått plass på hjemmeskolen, men har ikke sosial kontakt med klassen hun egentlig tilhører. Dette må vel være et godt eksempel på misforstått integrering.

Loven og læreplanverket åpner opp for alternative organisatoriske og pedagogiske løsninger ut fra individuell vurdering av hva som er til det beste for den enkelte elev. Det kommer blant annet til uttrykk i loven at i bestemte deler av opplæringen kan elevene organiseres på andre måter. Grunnskoleloven åpner opp for at elever kan søke til andre skoler enn den de sogner til. I Grunnskoleloven § 8-1 står følgende: *... etter søknad kan eleven taes inn på en annen skole enn hjemmeskolen.*

Begge foreldrene hadde drøftet med skoleledelsen om det var muligheter for at deres barn kunne få gå på skole der det var andre elever med funksjonshemming. De mente det blei en bedre fellesskapsfølelse hvis de var flere elever som holdt sammen hele dagen. Det å kunne få kontakt med andre foreldre som var i samme situasjon, var også et argument.

Slik begge mødrene ga uttrykk for det:

Vi føler oss mange ganger alene når vi skal ta opp forskjellige ting vi ønsker forandring på, vi har liksom liten tyngde til å nå fram med våre ønsker. Jo flere som står bak et krav, jo lettere er det å nå fra.

Det å være i relasjon til elever på samme utviklingsnivå gjør at eleven får noen å identifisere seg med. Der er viktig at aktiviteten er lagt på et nivå slik at de klarer å delta og at de får mestringsfølelse. Sammen med andre barn blir utfordringen lagt naturlig inn i leken og barna må selv prøve å mestre aktiviteten. Dette er den naturlige måten barn blir stimulert på og gjør at det er enklere å få motivasjon for å delta i aktiviteten. Det er en fare for at denne naturlige driven hos eleven blir borte hvis han bare er sammen med voksne personer.

De to elevene jeg har hatt kontakt med har funksjonshemninger som gjør at det er lett å gripe inn å gi for mye hjelp i enkelte situasjoner. Det er fare for at elevene ikke får nok utfordringer å strekke seg etter. Lærere må være seg bevisst når han *ikke* skal gi assistanse, og at eleven skal overta mer og mer ansvar slik at utviklingen kan gå fra mestring på noen områder til enda flere områder, eller bli bedre i noe en allerede kan fra før. Altså, eleven må selv være aktiv i læringssituasjon.

Lærerne på begge skolene var bevisst dette. Men det var ikke alltid de klarte å være konsekvent i det å la eleven få utfordringen med å mestre oppgavene på egen hånd. Alle vet hvor lett det er gi hjelp hvis en ser noen ikke får til en oppgave, det kan være både praktiske og teoretiske oppgaver. Også lærer kan falle for fristelsen til å gripe inn med hjelp for tidlig. Begge lærerne hadde god forståelse for den kognitive læringsprosessen og elevenes læringspotensiale.

På grunn av at lærerne hadde forskjellig utdanningsbakgrunn og at elevene hadde forskjellig grad av funksjonshemming var innfallsvinklene for undervisningen forskjellige. Åses lærer, som hadde videreutdanning i musikk, brukte dette som viktig metode i undervisningen. I tillegg til å ha god pedagogisk kompetanse, hadde hun arbeidet med elever med psykisk utviklingshemming ved en annen skole som hadde gitt henne et godt grunnlag for å være lærer til Åse.

Viktig grunnlag for læring og utvikling er at elevene føler seg trygge og blir møtt med respekt, toleranse og omsorg. Dette er begreper som blir anvendt i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).

Måten læreren uttrykte seg og handlet på, tyder på at hun la til rette for et positivt læringsmiljø, preget av tillit mellom henne og eleven. Kommunikasjon blir i denne sammenhengen viktig. Med så stor funksjonshemming som Åse har, blei alternative kommunikasjonsformer viktig. Her var læreren dyktig og brukte sin faglige kunnskaper innen musikk. Hun mente gjentakelser var viktig, som hun sa:

Vi synger de samme sangene på nytt og på nytt. Vi lærere bli nok lei, men når vi ser hvor stor gleden hos Åse blir når hun gjenkjenner sangen, forstår vi hvor viktig det er å bruke de samme sangene.

Gjentagelser er et nøkkelbegrep for mennesker med omfattende kognitiv svikt, noen har store problemer med å huske tilbake til det som skjedde i går. Med gjentakelser kan vi skape trygghet og forventninger om hva som kommer. I musikken kan vi gi en aktivitet eller en handling en klar begynnelse og en like klar slutt. Det virker som at musikk og rytmer virker stimulerende og gir motivasjon til andre aktiviteter (Bakken 1999).

Kvaliteten på spesialundervisningen har imidlertid ikke bare med undervisningsmetoder og formidling av lærestoff å gjøre. I et helhetsorientert spesialpedagogisk arbeid er det viktig å tenke langsiktig når en har ansvaret for elever med psykisk utviklingshemming. Hverdagen som helhet skal mestres i det vanlige samfunnet. Tilbudene må derfor være behovstilpasset slik at de kan sikre sosial deltagelse og god livskvalitet (Stangvik.fl.1998).

Spesielt læreren til Åse, var opptatt av at hun måtte tenke langsiktig. Åse skulle snart opp i ungdomsskolen, så det å mestre hverdagen og bli inkludert i det vanlige samfunnet var et viktig mål.

Et viktig grunnlag for sosial inkludering blir lagt nettopp i skolen der barn er sammen med andre barn og hvor de etablerer vennskap.

Etablering av vennskap har vi alle erfaring med selv og vet at skolen er en viktig arena for vennskapetableringer. Dette var en av mødrene bekymret for når hun tenkte på sitt barn:

Det er jo nå når Åge går i grunnskolen han skal kunne få venner. Slik det er tilrettelagt nå, blir han mye alene og det er vanskelig å finne noen å leke sammen med.

Mine observasjoner stemte overens med det mor ga uttrykk for. Åge var mye alene, enten på rommet som han kunne trekke seg tilbake på eller ute i skolegården. I friminuttene var Åge på samme plass som de andre elevene i klassen, men han lekte for seg selv ved siden av de klassekameratene. Han ble lite inkludert i leken med de andre.

En måte å forstå bruken av egne ferdigheter på er å se det som uttrykk for sosial kompetanse. Frønes legger vekt på dette i sosialisering med jevnaldrende, der ulike ferdigheter må sees i sammenheng med evnen til å reflektere over egen atferd og å se ting fra andres ståsted. Han knytter også opparbeiding av sosial kompetanse til kognitive evner, det vil si evner til å oppfatte og å forstå, og til trening gjennom deltagelse (Frønes 1994).

Dette er interessante momenter i diskusjonen om barn med utviklingshemming skal gå i vanlige klasser. Slik Åge har det nå har han muligheter til å identifisere seg med jevnaldrende. Barn med utviklingshemming vil, med utgangspunkt i det Frønes mener ha dårligere forutsetninger enn barn flest til å utvikle slik kompetanse, siden deres funksjonshemming rammer kognitive funksjoner (Frønes 1994).

Ut fra observasjoner jeg har gjort varierte mestringssevnen til Åge ut fra hvordan undervisningen var lagt opp. Da vi besøkte akvariet mestret Åge lærings situasjonen godt. Jeg tolket det slik at han greide å innta roller som passet inn slik at han deltok i fellesskapet. Han gikk rundt sammen med de andre og kikket i akvariene, men brukte kortere tid ved hver plass enn de andre. Han gikk mer fram og tilbake, kanskje for å sikre seg å få med alt. En kan også si at klassen viste en inkluderende holdning, selv om de forholdt seg passiv og overlot til Åge å tilpasse sin aktivitet i forhold til det som foregikk. Dette er et eksempel på hvordan det pedagogisk kan tilrettelegges for at elever

som Åge skal kunne være sammen med klassen over lengre tid. Dette var en god situasjon for Åge å kunne identifisere seg med jevnaldrende.

Hva som foregår i klasserommet, hva læreren gjør for å legge til rette for et godt læringsmiljø og gjennomføringen av en tilpasset undervisning for alle, ser derfor ut til å være en viktig faktor for å lykkes med den inkluderende skole.

I sine drøftinger omkring inkludering, hevder Ekeberg (2000) at det er lærerne som er nøkkelpersoner for tilrettelegging av tilpasset undervisning. Det er de som bestemmer kvaliteten på undervisningen. God undervisning er avhengig av lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Erfaringsmessig viser det seg at den personlige egnetheten kan ha en avgjørende betydning om eleven skal få en god læringssituasjon.

Læreren som hadde hovedansvaret for eleven med multifunksjonshemmingen var, som tidligere nevnt, musikkterapeut. Her var det altså ansatt en lærer med spesielle kvalifikasjoner som var helt i tråd med hvilke behov eleven hadde. Hun hadde praksis fra en annen skole der hun hadde hatt timer med en gruppe elever med psykisk utviklingshemming. Det at læreren kjente til elever med multifunksjonshemming, og den personlige egnetheten i forhold til det var svært viktig i ansettelsen. Som rektor uttrykte det:

Det er like viktig å vurdere personlig egnethet som faglige kvalifikasjoner ved en ansettelse av lærere.

Musikk og sang blei brukt i mange undervisningssammenhenger. Grunnlaget for utvikling av selvtillit, selvrespekt og respekt legges gjennom relasjonen til viktige omsorgspersoner (Løvlie 1982).

Lærere kan være slike viktige personer i forhold til barn, og spesielt i forhold til barn som har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Med dette utgangspunkt er det viktig for lærere å forstå hva som skjer i relasjonen mellom dem og eleven. Sosial kompetanse ses på som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering. Det som viser seg er at elever som ikke utvikler en tilfredsstillende sosial kompetanse kommer også til kort i forhold til andre målområder i skolen (Nordahl og Overland 1999). Dette er derfor et viktig læringsområde i skolen og bør være høyt prioritert i

forhold til elever med psykisk utviklingshemming. Dette viste seg å være viktige hensyn å ta i forhold til Åse og Åge. Det kom fram i flere sammenhenger at Åse var svært sensitiv på hvordan hun ble pratet til og hvordan nærpersionene tok kontakt med henne. Hos begge elevene var forutsigbarhet et viktig moment å ta hensyn til både i undervisningssammenheng og i andre aktivitetssammenhenger. I relasjon til medelever kunne dette være vanskelig for Åse og Åge å takle. Den sosial kompetanse utvikles i relasjon med blant annet jevnaldrende, slik skoletilbudet deres er tilrettelagt nå, kan det bli vanskelig for disse to elevene å nå målen på dette området.

I den generelle delen av læreplanverket for den 10.årige grunnskolen heter det:

"Opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig" (s.25).

Som det pekes på her skal opplæringen ha mål tilknyttet sosial og personlig utvikling.

Bae sier det blir viktig å vite hvilke kommunikasjonsmåter som bidrar til å utvikle selvstendighet, selvrespekt og selvtillit, og hvilke måter som kan være med på å undergrave de sammen holdningene. Hun sier videre, at hva som kjennetegner relasjonen mellom voksne og barn skaper forutsetninger for hva barna lærer, både om fagstoff og seg selv (Bae 1996).

I Åses situasjon er dette en grunnleggende tankegang for at hun skal kunne få utvikle seg i positiv retning. Det at læreren klarer å oppnå en god relasjon blir grunnlaget for at Åse skal kunne gjøre seg nytte av den opplæringen som bli gitt. Åse kan ikke si fra med ord hvis hun blir sliten og ønsker at en treningsøkt skal avsluttes. I denne situasjonen må læreren være sensitiv for å kunne tolke hennes ønske ut fra gester, mimikk og kroppsbevegelser. Fordi hun ikke har verbalt språk er det viktig at nærpersionene kjenner Åse godt slik at de kan tolke de forskjellige signalene og tegnene hun viser i forskjellige situasjoner. Læreren uttrykte det slik:

Den første tiden var vanskelig fordi jeg ikke förstod kroppsspråket til Åse, hva hun ga uttrykk for. Etter hvert lærte jeg å kjenne hva gestene og mimikkene betydde og jeg oppnådde bedre kontakt med henne.

Kommunikasjon mellom mennesker foregår ved at det blir sendt og mottatt budskap kontinuerlig. Disse budskapene kan være uttrykte verbalt, men er ofte implisitte non-verbale budskap som bilder, tegninger, tonefall, mimikk, atferd og handlinger (Lorentzen, 1998). Budskapene som sendes og mottas uavbrutt i et komplekst system og er viktig for hva vi lærer. Læring er med andre ord et kommunikativt fenomen (Eid og Eid, 1996). Dette er viktig kunnskap for lærere generelt og spesielt for de som har ansvaret for elever med psykisk utviklingshemming. For Åse blir kommunikasjon det aller viktigste i både opplæringsammenheng og for at hun skal kunne få den omsorgen hun har behov for.

Jeg mener skolen har gjort et riktig valg av kompetanse når de har ansatt en musikkterapeut til å ha hovedansvaret for opplæringen av denne eleven. Fordi Åses funksjonshemming gjør at hun har stor vansker med å gi uttrykk for ønsker og meninger, blir det spesielt viktig å bruke hjelpemidler som kan være med på å bedre kommunikasjon og dermed øke mulighetene for trivsel og læring. Musikk er, som tidligere påpekt, erfaringsmessig et godt hjelpemiddel i opplæringen av personer med stor kognitiv svikt.

Når en går inn på hvilke faktorer som er av betydning for å lykkes med den inkluderende skole, blir kvaliteten av den pedagogiske tilretteleggingen og hvordan en oppnår en god relasjon med eleven to viktige aspekter. Det er klassestyreren som har ansvar for å legge til rette, både for et godt læringsmiljø og en undervisning som er tilpasset elevene på en slik måte, at de kan utvikle både faglige og sosiale ferdigheter i samsvar med deres karakteristiske trekk og behov (Haug 1999). Fordi Åse hadde sitt grupperom plassert i en annen del av skole enn resten av 7. klassen, blei det til at musikk læreren fikk ansvaret for timeplanleggingen både på kort og lang sikt. Dette førte igjen til at hun var lite sammen med klassen og jevnaldrende.

Læreren til Åse gav klart uttrykk for at det var vanskelig å tilrettelegge gode samspillssituasjoner mellom eleven med psykisk utviklingshemming og resten av elevene jo høyere opp i klassetrinn man kom. Konsekvensen av dette hadde ført til at denne Åse, som nå går i 7. klasse, hadde morgensamling sammen med 1. klasse.

Romøren sier i en artikkel at små barn har stor toleranse for forskjellighet og avvik.

Videre sier han i et intervju i artikkelen *Integrering er ikke alltid best*:

Dessverre forsvinner denne toleransen fra 9-10 - årsalderen. I puberteten får mange funksjonshemmede problemer i normalskolen. For mange vil det være en bedre løsning å gå i egne klasser i normalskolen eller i spesielskoler. I tillegg kan det være vanskelig å finne normalskoler som har god nok kompetanse til å jobbe med funksjonshemmede barn. I verste fall kan de få mindre kompetent hjelp enn de trenger. (Jakobsen 2000).

Jeg deltok i denne morgensamlingen og fikk observert hvordan dette fungerte.

Åse ga uttrykk for å trives og fant seg godt til rette sammen med elevene. Innholdet i denne timen var rim, regler og sang. Ut fra pedagogiske vurderinger hadde lærerne kommet fram til hvis det skulle oppnås noe kontakt mellom Åse og de andre elevene, ville musikk og sansestimulerende bevegelser være en viktig metode for kontaktskaping.

St.meld. nr.23 gjør det klart at en individuell opplæringsplan skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs evner og forutsetninger, og samtidig knyttes nært opp til klassens plan. Dette er viktig dersom planen skal ivareta hensynet til både fellesskap og tilpasning i opplæringen (St.meld.nr.23 1997/98).

Manglende samordning mellom klassens plan og den individuelle lærerplanen kan blant annet bidra til å redusere mulighetene som bør være til stede for å samle hele klassen og de sosiale møtepunktene blir i for liten grad utnyttet. Dette var også resultatet i Åses situasjon, det eneste hun møtte klassen var en sjelden gang når de var på tur. Det var ikke gjort noen samordninger mellom klassens plan og Åses individuelle plan.

Det er store variasjoner i bruken av individuelle opplæringsplaner i skolen. Det viser seg at det er mer og mer vanlig at elever som får spesialundervisning har fått utarbeidet en slik plan (Haug 1999). Begge de eleven jeg hadde kontakt med hadde slike planer. Men det kunne virke som at jo eldre elevene var ble det ikke fulgt så godt opp.

Både Åge og Åse hadde mange enetimer på grupperom. Dette var en av bekymringene foreldrene ga sterkt uttrykk for, som mor til Åge sa det:

Åge må føle seg alene på skolen selv om han er på samme område som de andre. Hvis han må sitte mye alene som elev på et grupperom og vet at alle de andre er sammen på klasserommet, tror jeg det kan føre til atferdsmessige reaksjoner. Jeg tror det hadde vært bedre om han fikk være på en skole der det er flere med funksjonshemming, slik at de kan danne en gruppe.

At elever som får spesialundervisning har mye eneundervisning på grupperom underbygges av andre undersøkelser. Elever som har behov for spesialundervisning blir i nokså stor grad undervist utenfor klassens ramme i form av enetimer eller i mindre grupper. Måten det organiseres på henger sammen med hvilke konkrete behov eleven har, og hvilken alder de har. Det er mer bruk av spesialundervisning utenfor klassen på ungdomstrinnet, enn på barnetrinnet (Haug 1999). Dette kom også fram i min undersøkelse, Åse som gikk i 7. klasse var mye mindre sammen med klassen enn Åge i 2. klasse. Åse hadde ikke tilhørighet med 7. klassen i det hele, den kontakten hun hadde med en klasse var med 1. klassen.

Åge hadde mye eneundervisning på grupperom, men var daglig sammen med klassen i noen timer.

Hvis ikke eleven har jevn kontakt med klassekameratene reduseres mulighetene for læring gjennom samhandling. Det må derfor gjøres noe aktivt for å utnytte og etablere situasjoner der elevene har mulighet til å oppnå tilhørighet og positiv identitetsutvikling.

Vennskap med jevngamle er blant de viktigste elementer i barns utvikling. Slike relasjoner gir viktig erfaring og er basis i barns utvikling. Slike relasjoner gir viktig erfaring for sosial, kognitiv, motorisk og moralsk utvikling (Lorentzen 1998).

Hvordan dette ble praktisert varierte mye fra skole til skole. På den ene skolen (2. klasse), planla klassestyrer både for den ene eleven som hadde behov for spesiell tilrettelegging, og for de andre elevene når hun laget timeplaner og ukeplaner. Det viste seg likevel at eleven var svært lite sammen med klassen i timene. Der vurderte

klassestyrer hva som kunne være utbytterikt å få undervisning sammen med hele klassen og hva han burde få enetimer i.

Det som viste seg var at eleven hadde mye undervisning alene sammen med en lærer. De var som regel på et grupperom for seg selv eller andre steder, for eksempel ute. Variasjon på elevenes atferds- og faglige modenhet var svært stor, så å planlegge felles undervisning for alle elevene var svært krevende. Klassestyrer synes dette var vanskelig planlegging når hun skulle ivareta alle elevenes behov. Den eneste tilleggsressursen klassen hadde var den ene læreren som var spesielt tilknyttet Åse.

Det å føle tilhørighet til en klasse vet vi er svært viktig for å få følelse av å være inkludert i skolen. På begge skolene var tilknytningen til klassen liten. På bakgrunn av mine observasjoner stiller jeg meg tvilende til om eleven hadde så mye tid sammen med medelevene at de identifiserte seg med klassen på sitt alderstrinn. Lærerne var klar over viktigheten av å føle tilhørighet, men møtte på mange praktiske problemer for å kunne gjennomføre dette ute fra ideell tenkning. Dette skapte frustrasjoner både hos klassestyrer og spesiallærere til elevene. Frustrasjonene var så stor noen ganger, at de lurte på om dette med å være alene funksjonshemmet i en stor klasse var det rette. Den ene læreren uttrykte det slik:

Åse har ingen kontakt med jevnaldrende elever, er aldri sammen med klassen sin. Når hun er sammen med yngre elever oppnår hun sjelden kontakt fordi hun ikke kan delta i leken sammen med dem. Hun har ingen å identifisere seg med. I slike sammenhenger blir jeg svært usikker på om dette er det beste skoletilbudet.

Barn med spesielle behov har ifølge Grunnskolelovens §8 krav på spesialundervisning når de etter sakkyndig vurdering har behov for det. Spesialundervisningen kan imidlertid organiseres på ulike måter fra helt integrerte tilbud i vanlig klasse til helt segregerte tiltak i grupper eller egne skoler.

Slik jeg tolker dette og ut fra organisering andre kommuner har gjennomført, åpnes det opp for at elever kan gå i forsterkede skoler. Men de politiske føringene i den aktuelle kommune er avgjørende for hvordan det skal organiseres.

Selv om de andre elevene synes det var vanskelig å samarbeide med Åge, avviste de han likevel ikke. Men de tok heller ikke initiativ til å inkludere han. Resultatet ble i svært mange tilfeller at hvis ikke Åge tok initiativ selv til samlek ble han værende alene. Dersom barn skal utvikle seg som mennesker og vise respekt, toleranse og omsorg for andre, er det viktig at barnet selv møter disse verdiene i samspill med andre mennesker både hjemme og på skolen (Imsen 1998).

Noen skoler praktiserer å pålegge andre elever å være sammen med elever som har spesielle behov i friminuttene. Tenkningen var da at det var et felles ansvar for at alle skal ha det bra, derfor gikk venne/omsorgsansvaret på omgang (Ekeberg 2000). Dette har vært vanlig tenkning i skolen, noen ganger har det vært positivt og noen ganger har det fått motsatt effekt. Enkelte elever synes det er et stort ansvar og at belastningen blir stor når de både skal leke og passe på at medeleven ikke gjør noe gale. Som Åges lærer sa det:

Vi har prøvd dette over en periode, men vi opplevde at denne ordningen ikke fungerte sosialt bra. Åge fikk jo ikke velge vennene sine selv, og medeleven følte de fikk et ansvar de ikke skulle ha når de var på skolen.

Ved disse to skolene prøvde lærerne så godt de kunne å legge til rette for at Åse og Åge skulle få tilrettelagt stimuleringstiltak som gav dem den støtte og hjelp de trenger for å ivareta en positiv personlighetsutvikling.

5.3. Organisatorisk integrering

For elever med funksjonshemming vil samfunnets tilrettelegging og skolens fleksibilitet bety mye i forhold til hvor store konsekvensene av funksjonsvanskene skal bli. Ved planleggingen av skoletilbudet for elever med funksjonshemming må det ses i sammenheng med det øvrige opplæringstilbudet på den aktuelle skolen og i kommunen for øvrig.

I planleggingsfasen konsentreres oppmerksomheten ofte for mye på rammene og for lite på innholdet i undervisningstilbudet. Selv om den organisatoriske planleggingen og

oppfølgingen mest handler om den fysiske/praktiske tilretteleggingen og samarbeidslinjer, må en samtidig se dette i sammenheng med de pedagogiske og sosiale siden. En må hele tiden vurdere hvilke sosiale konsekvenser iverksettingen av et spesialpedagogisk tilbud får for den enkelte elev. Som nevnt skiller en ofte mellom organisatorisk, pedagogisk og sosial integrering, i dette kapittelet blir organisatorisk integrering drøftet.

I den moderne skole der planleggingen av undervisningen er grundig gjennomtenkt tilrettelegges opplæring differensiert med utgangspunkt i den enkelte elevs læreforutsetning og opplæringsbehov (Ekeberg 2000).

Fra myndighetenes side forventes det nå at den ordinære undervisningen i større grad må bli tilpasset slik at alle elevene kan fungere i samme klasse. Med dette som ideologi vil det være et godt utgangspunkt for å kunne tilrettelegge slik at alle elevene, uansett hvilke læreforutsetninger de har, blir inkludert i klassen og skolen som helhet.

Hvis kommunene følger de politiske retningslinjene om at alle eleven skal få gå på skolen som ligger i nærmiljøet, vil de fleste skolene ha elever med ulike funksjonshemninger som krever særskilt tilrettelegging av undervisningen.

Den kommunen jeg har hatt kontakt med er det gjennomført at alle elevene får sitt skoletilbud på nærmeste skole. Gjennomføringen av integrering så langt følger kommunen sentrale politiske føringer for en inkluderende skole.

For å få en optimal tilpasset opplæringsplan kreves et nært samarbeid mellom alle ledd i skoleorganisasjon. Når teamsammensetningen er etablert, har det gjerne bakgrunn i en kombinasjon av læreplanens intensjoner og personalets ønske om en slik faglig sammensetning. I den praktiske utformingen av lærerarbeidet blir det viktig at skoleledelsen og lærerne finner en god balansegang mellom det som skal gjøres kollektivt, og det som er lærernes individuelle kompetanse og behov. Kompetanseutvikling skjer ikke bare kollektivt, men gjennom en kombinasjon av individuell og kollektiv læring (Bjørnsrud 2000).

Intensjonen i opplæringsloven om at det er nødvendig å samarbeide for å gi elever generelt og elever med spesielle behov et tilpasset pedagogisk tilbud, er ut fra mitt feltarbeid, ikke fulgt godt nok opp i skolene. I forhold til eleven med multifunksjonshemming var det ikke samarbeid mellom klassestyrer og læreren om timeplanleggingen. Den læreren som var ansatt for å ta seg spesielt av Åse, hadde hele ansvaret for timeplanleggingen. Hun satte opp timeplanen i samarbeid med foreldrene og andre involverte fagpersoner som fysioterapeut og spesialpedagog.

Kravet om at klassestyrer har ansvaret for planleggingen og samkjøring av timeplanene for alle elevene i klassen var ikke fulgt opp. I Grunnskoleloven §17 nr.5 står det følgende:

I samarbeid med dei andre lærarane og elevane skal klassestyraren planleggje og samordne undervisninga for den klassen eller gruppa det gjeld, særleg med tanke på tverrfaglege emne og praktisk, sosialt og kulturelt arbeid.

I tillegg sier Forskriftene § 1 - 4 Spesialundervisning punkt 3:

Etter samråd med anna personale som har arbeidet med eleven, skal klassestyraren ved slutten av kvart halvår gje eit skriftleg oversyn over den undervisninga eleven har fått, og ei vurdering av utviklinga til eleven

Åses lærer synes hun ble mye alene om problemløsninger i hverdagen. På personalrommet var få av de andre lærerne opptatt av eller hadde kunnskaper om de utfordringen hun hadde i forhold til sin elev. Som hun sa det:

Jeg var ofte med på faglige diskusjoner ut fra deres problemstillinger, og siden jeg var musikkpedagog kunne jeg bidra med mange gode ideer. Men jeg følte at hvis jeg vinklet problemstillingene over mot min elev blei det fort stille rundt bordet.

I utviklingen av et bedre samarbeid for å unngå individualisme og vanntette skott mellom lærerne, bør en også være i stand til å se at den enkelte lærer i mange sammenhenger må kunne fungere alene (Hargreaves 1996). Det individuelle lærerarbeidet vil alltid være en del av skolekulturen, selv om føringene blir dreid mot mer fellesskapenkning og et nærmere samarbeid.

Lærerne har fått mye kunnskap gjennom det å ha blitt kjent med elever med forskjellige og spesielle opplæringsbehov. Mange lærere sitter inne med viktige erfaringer som blir brukt i den videre utviklingen av pedagogiske opplegg. Derfor vil kompetanseutvikling innenfor teamarbeid også være å utforske og finne ny balanse mellom det kollektive og det individuelle i lærerarbeidet. Dette gjelder både i de uformelle samtalene på personalrommet og i de mer formelle foraene.

Det å være lærer til en funksjonshemmet elev vil medføre et bredt samarbeid med andre grupper utenfor skolen: foreldre, pedagogisk-psykologisk tjeneste og andre spesialister. I enkelte kommuner er det opprettet team som består av ulike instanser, som til sammen skal sikre og ivareta brukerrettighetene. Det er viktig å være klar over hvilken plass du som lærer i skolen har i forhold til de andre som er engasjert i arbeidet med eleven. Siden det er du som lærer som har den daglige kontakten med barnet og nær kontakt med foreldrene, er det imidlertid viktig at du også har gode kunnskaper på dette området. Ut fra egen erfaring i arbeidet med funksjonshemmede elever er foreldrene den aller viktigste samarbeidspartneren.

Det er foreldrene som har hovedansvaret for sitt barn, og det er de som kjenner barnet best. Samarbeidet mellom lærere og foreldre er derfor et viktig aspekt når en skal støtte barnet i sin utvikling. Samarbeid med familien inngår som et viktig ledd i den helhetlige pedagogiske tilretteleggingen for elever med psykisk utviklingshemning. Ved at læreren gir god informasjon til foreldrene, kan foreldrene videre støtte barnet og fremme barnets utvikling. Min erfaring i samarbeidet med foreldrene er at påvirkningen ikke bare går i en retning, men at foreldrene og lærerne har en gjensidig påvirkningsmulighet som kan være til barnets beste. En forutsetning er derfor naturlig nok at foreldrene og lærerne er i god dialog med hverandre.

I Opplæringsloven (KUF 1998) er det lagt vekt på at tilbud om spesialundervisning skal *så langt som råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal legjast stor vekt på deira syn.*

Det krever ekstra, både økonomisk og faglig, å etablere en skole som passer for alle. Hvis ikke holdninger og midler er til stede i forhold til elevens rettigheter, må både fagfolk og foreldre sette "foten ned", og stille spørsmål med hvorfor ikke dette blir fulgt

opp. Da er det nyttig å være godt kjent med lovverket og elevens rettigheter, og ha et samarbeid mot felles mål.

Mennesker med psykisk utviklingshemming har på grunn av sin kognitive funksjonshemming, mindre muligheter til å kjempe *mot* fordommer og urettferdige behandling, og *for* egne rettigheter og aksept på egne premisser enn andre minoriteter har i samfunnet. Mennesker med psykisk utviklingshemming blir derfor oftest prisgitt omgivelsene med tanke på hvorvidt de får bearbeidet og avklart sin egen minoritetstilhørighet (Ekenes 2000).

Da blir det, som en mor og forfatter sier det; nyttig å ha kunnskap om både norsk og internasjonal rett. Barns rettigheter er overordnet både nasjonal og lokal forvaltning. For meg blir retten til å gå på sin lokalskole en del av menneskerettighetene (Tøssebro 1997:69).

Begge de to skolene jeg hadde samarbeid med hadde godt samarbeid med foreldrene. Dialogen var god, og det daglige samarbeidet mellom foreldrene og lærerne fungerte godt. Den daglige kontakten hadde de gjennom en dagbok som alltid lå i skolesekken, og i tillegg hadde de telefonkontakt hvis det var noe spesielt som oppstod.

I en undersøkelse fra Finnmark vises det til at foreldrene i liten grad var aktive deltagere i planleggingen av tilbudet til eleven (Rønbeck 1998). Denne undersøkelsen konkluderer med at samarbeid med foresatte er en absolutt nødvendighet for elever som trenger særskilt tilrettelegging, spesielt hvis en skal klare å gjennomføre tiltak for realisere målet om sosial inkludering, både på skolen og i nærmiljøet.

Både L-97 og Stortingsmelding nr. 23 (1997-98) gir klart uttrykk for at samarbeid med foreldre er svært viktig og skal vektlegges. Dette er spesielt viktig når det gjelder barn med særskilte behov . Det er de som kjenner barnet best, og har derfor viktige innspill å komme med i planleggingen. De vil med dette føle seg delaktig i planleggingen, og får dermed et viktig grunnlag og muligheter for å følge opp viktige pedagogiske tiltak som blir iverksatt. Jo større grad av funksjonshemming, jo viktigere blir det å ha et nært og godt samarbeid med foreldrene.

De forskjellige forvaltningsnivåene i kommunen har ansvaret for å ivareta de overordnede målene og lage organisatoriske og administrative føringer for gjennomføringen av de individuelle tiltakene. Ett av problemene i slike sammenhenger er at jo lengre avstand det blir mellom nivåene som formulerer målene og eleven, jo større sjanse er det for at rettighetene til eleven ikke blir tilfredsstilt (Haug 2000).

Dette fikk jeg bekreftet i den undersøkelsen jeg har gjort ved skolene. Avstanden mellom elevens nærmeste lærer og rektor var svært stor. Rektor var informert om hva eleven gjorde og utfordringer som oppstod underveis i løpet av skoledagene. Fokus ble oftere rettet mot problemene enn mot utfordringene. Skolens ledelse hadde gjort mange dårlige erfaringer med integrering, som de mente gikk på bekostning av de funksjonshemmede elevene. Med bakgrunn i denne erfaringen ønsket de å foreslå for kommunenes ledelse at flere med funksjonshemming burde få gå ved samme skole. De mente konsekvensen ville bli et miljø hvor de funksjonshemmede elevene lettere kunne få venner og et bedre fagmiljø for lærerne.

Kvalitetssikring består på dette nivået i å hindre at det blir uklarheter angående de overordnede målene for integrering; for eksempel hindre at politiske mål som grunnleggende rettigheter tapes av syne (Tellevik 1999).

En velfungerende rådgivningstjeneste er en forutsetning for at elever med særskilte opplæringsbehov skal få godt tilpasset opplæring. Liv Vedeler viser til en undersøkelse som er gjort i de nordiske landene som understreker at behovet for rådgivning er stort. Rådgivningen bør være regelmessig og fast, den må være gitt av rådgivere som har relevant kompetanse innen spesialpedagogiske og psykologiske tjenester. Hun sier også at å ha en viss kulturkompetanse er viktig. Veiledningen bør gies til både lærerne og assistentene (Haug m fl 1999). I tillegg mener jeg at foreldrene bør bli tilbudt denne veiledningen slik at de hele tiden kan følge opp de tiltak som blir satt i verk.

Ingen av lærerne jeg hadde kontakt med var fornøyd med veiledningen og rådgivningen de blei tilbudt. På skolene var det ikke noen med spesialpedagogisk kompetanse som kunne gi noe veiledning og de fikk heller ikke drøftet problemstillinger som plutselig dukket opp. Begge hadde kontakt med pedagogisk psykologisk tjeneste, men mente de fikk veiledning for sjelden. De følte at de satt mye med ansvaret alene. Konsekvensen

kan i noen tilfeller føre til sykemeldinger og utbrenthet. Dette mener de er en av årsakene til at spesialpedagoger ikke søker lærerstillinger i grunnskolen. Det kom også fram at det var store utskiftninger av lærerne som hadde ansvaret for elevene med funksjonshemming.

5.4. Pedagogisk integrering

Debatten om integrering medførte endring i ideologi og målsetting. Ved å tildele og anvende ressurser til spesialpedagogiske tiltak på en annen måte, ønsket en å bygge opp en annen struktur både pedagogisk og organisatorisk. Den største mangelen ved integreringens begynnelse var egnede metoder og teknikker for spesialpedagogisk arbeid i en integrert sammenheng. I den første fasen i integreringsprosessen har en overført metoder som var utviklet og anvendt i segregerte systemer (Dalen 1985). Skoleledelsen brukte tid på å komme bort fra tenkningen om at elever med funksjonshemming helst måtte være i egne grupper for å kunne gjøre seg nytte av skoletilbudet. Etter hvert blei det klarere hva ideologien bak normalisering og integrering var, og de politiske myndighetene ga klare føringer gjennom lovverk hvilke rettigheter elever med funksjonshemming har i forhold til individuell opplæring.

Det bærende prinsipp i vår skolepolitikk, er at alle barn har rett til en tilpasset opplæring i samsvar med deres evner og forutsetninger. Skal en lærer legge til rette for tilpasset undervisning, må han ha kjennskap til barnets aktuelle utviklingsnivå, og samtidig må han makte å "vekke til live" elevens utviklingspotensiale.

Det viser seg at det er gjort lite forskning på området om hva som har skjedd innenfor pedagogisk utvikling i den integrerte skolen. Jeg har inntrykk av at optimismen var stor da spesialskolene ble lagt ned og alle barn skulle gå på skolen i hjemmemiljøet, men at oppfølging og videreutvikling av undervisningstilbudet for disse elevene har vært dårlig i noen kommuner. De skolene jeg har hatt kontakt med bekrefter dette.

Normalisering, inkludering og en skole for alle i nærsamfunnet er blant de mest framtreddende prinsippene i dagens offentlige debatt om opplæring av barn og unge med

særskilte behov. Disse prinsippene blir stadig utfordret på grunn av ressursmangel i skoleverket og en følelse av tilkortkomning hos mange lærere og rektorer overfor elever med særskilte behov. Det klages på at det er gjort få evalueringer og lite forskning. Det har likevel skjedd en opprustning og fornying av spesialpedagogisk kunnskaper gjennom utdanning og forskning de siste årene. Det som videre blir viktig er å se hvilket menneskesyn, hvilke holdninger og hvilke tradisjoner og ideer denne spesialpedagogiske utviklingen har sitt utspring i. Det er videre viktig å se hva den konkret fører til av økt livskvalitet for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging for læring, samhandling og identitetsutvikling.

Fra rektors side kunne det virke som de var litt oppgitt over hvordan de skulle legge best mulig til rette for eleven i hverdagen. Den daglige individuelle opplæringen mente de læreren ivaretok godt, men de var bekymret for hvordan elevene med funksjonshemming hadde det sammen med de andre elevene. De fikk ofte signaler både fra foreldrene og lærerne om at det var lite sosial kontakt mellom elevene.

Det virker som det er vanskelig å komme fram til en felles forståelse for hva faget spesialpedagogikk er, og hvilken retning faget bør utvikles i forhold til generell pedagogikk. Lærerne skal utføre en del oppgaver som ligger i grenseland mellom pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid. Mange oppgaver som er knyttet til spesialpedagogisk arbeid i skolen, forutsetter kompetanse utover det en vanlig lærer tradisjonelt har hatt i sin grunnutdanning (Ekeberg og Holmberg 2001).

For å kunne legge til rette for elever som har behov for spesielt tilrettelagt undervisning, må en vite noe om deres forutsetning for læring. De elevene som er bakgrunnen for denne oppgaven har en betydelig svikt i den kognitive funksjon. Dette krever store kunnskaper om hva en diagnose som gir seg utslag i kognitiv svikt er, og hvordan en må legge til rette opplæringen for å oppnå maksimal utvikling på de forskjellige områdene hos denne elvegruppen.

Klassestyreren til Åge hadde videreutdanning i spesialpedagogikk og hadde god innsikt i hva og hvordan en må legge til rette for at han skulle få et godt skoletilbud. Men ut fra tidsrammen hun hadde fått, var det vanskelig å få en optimal inkluderende klassesituasjon for Åge. Klassestyreren hadde ansvaret for en klasse på 23 elever, den

eneste ressursen som var tildelt klassen var knyttet opp mot Åge. Det blei derfor mye overlatt til Åges lærer å planlegge undervisningen for de timene hvor han hadde enetimer på grupperommet. Denne læreren hadde ikke spesialpedagogisk kompetanse og lite erfaring med barn med funksjonshemming. Han gav selv uttrykk for at han ikke hadde kompetanse til å gi Åge et optimalt undervisningstilbud, og som han sa det:

Når det ikke ble gitt opplæring eller veiledning underveis føler jeg mange ganger at jeg "kommer til kort" for å kunne legge til rette skolehverdagen for Åge. Det skjer noe hver dag jeg har behov for å få diskutert.

En rekke oppgaver som er forbundet med spesialpedagogisk arbeid, forutsetter kompetanse utover det en vanlig lærer har hatt i sin grunnutdanning. Når en lærer har kunnskap om ulike funksjonshemninger og behovene hver funksjonshemming medfører, kan en bidra til et bedre tilpasset opplæringstilbud som minimaliserer følgene av en medfødt skade eller forstyrrelse (Ekeberg og Holmberg 2001).

Som Ekeberg og Holmberg sier her er det viktig å kjenne til elevens funksjonshemming for å kunne legge til rette for et opplæringstilbud med utgangspunkt i elevens utviklingsnivå, både kognitivt og fysisk. Denne eleven har en utviklingshemming som gjør at han ligger på et mye lavere utviklingsnivå enn sine jevnaldrende klassekamerater. Klassestyrer hjalp til så langt hun hadde tid og muligheter for tilrettelegging og deltagelse i den individuelle undervisningen. Med ansvaret for en hel klasse sier det seg selv at hun ikke rakk å gi alle elevene optimal undervisning.

5.4.1. Samarbeid skole/hjem

Det er tidligere påpekt at foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse, og at skolen skal drive sin pedagogiske virksomhet i samarbeid og forståelse med foreldrene.

Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine eigne barn, og må derfor ha medansvar i skulen. Skulen pliktar å leggje tilhøva til rettes slik at samarbeidet med heimen kjem i stand. Ein føresetnad for eit godt samarbeid er

god kommunikasjon. Da er det første kravet at heimen får god informasjon (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996).

Det vil si at det formelle samarbeidet skal ha et visst innhold og organisering som skal sikre innflytelse og medansvar.

Foreldrene jeg hadde kontakt med mente at det å ha nært samarbeid med skolen var svært viktig. Erfaringen de hadde med dette samarbeidet var forskjellig, både på administrativt nivå og klassenivå. Som regel hadde de god kontakt med læreren som til daglig hadde eleven. Hvis det var saker de tok opp som rektor burde trekkes inn i, tok læreren dette opp med rektor. Dermed blei veien lang til de som tok mange viktige avgjørelse angående deres barn. Dette resulterte i at det kunne ta lang tid for avgjørelser ble tatt, og noen ganger fikk de ikke noe svar.

I St.meld.nr. 14 (1997-98) gis det uttrykk for at samarbeidet mellom hjem og skole skal være preget av dialog mellom to likeverdige parter, aktiv samhandling mot felles mål, informasjon om barnets situasjon i skolen, og engasjement og vilje fra skolens side til samarbeid.

Foreldrene jeg var i kontakt med ga uttrykk for at samarbeidet var litt tilfeldig og var personavhengig. Foreldrene til Åse hadde lengre erfaring med skolen siden hun gikk i sjuende klasse, og hadde svært forskjellige erfaringer med samarbeidet med de lærerne Åse hadde hatt. De fleste hadde vært imøtekommende og positiv, men hadde i mange saker hatt vanskelig med å bli hørt videre i organisasjon.

Dette fører noen ganger til misnøye og unødvendige frustrasjoner hos oss foreldre.

At dette er et vanlig problem i skolen underbygger undersøkelsen som er gjort av Nordahl. Lærere kan mangle kunnskap om hvordan samarbeidet med foreldrene bør drives, og etterlyser veiledning i forhold til dette. Andre opplever rammefaktorer i skolen som gjør at realisering av samarbeidet blir vanskelig. Det kan også være at det i praksis er liten mulighet til å realisere de intensjoner som finnes i læreplanverket om skolens samarbeid med foreldrene (Nordahl 2000).

Årsakene til at samarbeidet ikke fungerer kan ha flere forklaringer. De læreren jeg hadde kontakt med hadde sine forklaringer og foreldrene hadde sine. Jeg opplevde at begge parter hadde gode forklaringer på hvorfor samarbeidet varierte mye.

Foreldrene til eleven i 2. klasse følte noen ganger at de ikke nådde fram med forslag om hvordan de mente enkelte ting burde vært gjort. De var mest opptatt av den sosiale siden i Åges hverdag. Fikk han være sammen med de andre elevene, hadde han venner, fikk han delta i alt de andre gjorde. De opplevde noen ganger at forståelsen var liten for dette, og at det tradisjonelle skolefagene ble litt for sentrale.

I Novas Rapport 8/00 underbygges dette. Flertallet av foreldrene er fornøyd med den informasjonen de får om undervisningen og barnas faglige prestasjoner. De er mindre fornøyd med den informasjon de får om barnas trivsel i skolen og deres sosiale utvikling (Nordahl 2000).

Den sosiale og personlige utviklingen til barna og deres trivsel i skolen er foreldrene svært opptatt av. I en undersøkelse som blei gjort av Nordahl for 2 år siden, viser at foreldrene er mindre fornøyd med den informasjonen de får om barnets personlige og sosiale utvikling, enn med den informasjonen de får om elevens skolefaglige utvikling og om undervisningen (Nordahl 2000).

Som vi ser her kommer det fram at foreldrene legger stor vekt på den personlige og sosiale utviklingen hos sitt barn. Ut fra både tidligere erfaring og de foreldrene jeg hadde kontakt med i forbindelse med dette prosjektet, er det helt i tråd med Nordahls undersøkelse. De hadde en formening om at hvis ikke deres barn ble akseptert og inkludert av de andre elevene på skolen, ville det hemme deres barn i den sosiale utviklingen, som igjen kunne føre til utvikling av lavt selvbilde.

Alle mennesker er sosiale vesener, og personligheten formes i samspill med omgivelsene. Fordi identiteten utvikles i et nært samspill med omgivelsene, må identitetsutviklingen oppfattes som en sosial struktur, ikke som en medfødt egenskap (Imsen 1991). Det er derfor viktig at Åge og Åse får delta så mye som mulig i fellesskapet med klassen, slik at de har noen på sin alder å identifisere seg med.

Realiteten i deres skolehverdag var at de var mest sammen med voksne personer, enten lærerne eller andre voksne hjelpere.

Spesielt mor til Åge var mye bekymret for hvordan den sosial inkluderingen fungerte.

Ut fra det inntrykket jeg får gjennom informasjon fra skolen, og det jeg opplever gjennom Åge, tror jeg han er mye alene både i friminuttene og i timene. Dette er sårt å tenke på, og jeg lurer mange ganger på hvordan Åge skal klare å få seg venner. Derfor tenker jeg noen ganger at det hadde vært bedre om han hadde fått gått på en skole der de var flere elever med samme funksjonshemming.

Goffmann (1963) er i sin bok *Stigma* opptatt av hvordan andres reaksjoner kan føre til det han kaller "spoiled identity". Han er opptatt av hvordan vår identitet blir påvirket av andres reaksjoner på oss. Via andres reaksjoner og væremåter, får vi et bilde av oss selv. Når en person blir stemplet som avviker, påvirker dette hele personens identitet. Avvikerrollen eller det Goffmann kaller *Stigma*¹⁷, kan ramme hele personens identitet.

Selv om det er det utviklingshemmede barnet som stemples, har stemplingen stor betydning for foreldrene. De er barnets talerør og advokater i de fleste sammenhenger. Stigmatisering er noe alle foreldrene med psykisk utviklingshemmede barn opplever (Romøren 2000). Mor til Åge var bekymret for hvordan ekskluderingen fra de andre elevene skulle påvirke hans identitetsutvikling.

Jeg vil tro at innholdet i samarbeidet mellom de involverte partene varierer i forhold til hvilke problemer elevene har. Ut fra intensjonene i Læreplanverket skal læreren legge til rette for samarbeid i forhold til de utfordringene eleven og foreldrene krever. De foreldrene jeg hadde kontakt med mente at på noen områder blei de godt imøtekommet, mens de på noen områder var samarbeidet ikke så positivt.

Det er mange måter å forstå eller forklare samarbeidet mellom foreldrene og skolen. Foreldrene kan være lite engasjert, og har kanskje lite interesse av medbestemmelse og

¹⁷ Stigma: Særlig negativt avvik mellom tilsynelatende sosial identitet og faktisk sosial identitet (Kristiansen 1993).

det ansvar det fører med seg. Det kan være at lærerne engasjerer seg for lite i samarbeidet, det kan også være at lærerne mangler kunnskap om hvordan samarbeidet med foreldrene bør drives. Det kan også være at kulturen på skolen ikke legger opp til det nære samarbeidet med foreldrene.

Lovverket har i dag tatt fullt ut konsekvensen av at alle elever skal integreres i skolen. Nå er forventningen at alle elever, uansett funksjonsnivå, skal bli akseptert, samtidig som de opplever trygghet, vennskap, frihet og faglig utvikling (Bjørnsrud 1999).

5.5. Sosial integrering

I læreplanverket L-97 om *Prinsipper og retningslinjer for opplæring i grunnskolen* nevnes inkludering i sammenheng med enhetsskolens prinsipper og tilpasning. Mens man tidligere snakket bare om integrering, nevnes det nå stadig oftere om inkludering, inkluderende skole og opplæring. Noen vil hevde at integrering og inkludering er synonyme begreper (Ekeberg og Holmberg 2001).

I skolen i dag prøver en så godt en kan å tilrettelegge opplæringen differensiert med utgangspunkt i den enkelte elevs læreforutsetning og opplæringsbehov (Bjørnsrud 2000). Hverken lærerne eller foreldrene var fornøyd med undervisningstilbudet slik det var lagt opp. Det de mente var det største ankepunktet var at eleven var lite sammen med klassen forøvrig. De mistet muligheten til å føle tilhørighet og har dermed ingen på sin alder å identifisere seg med. I de fleste aktivitetene var det en voksen som var lekekameraten og hjelper. Åse var den eleven som opplevde denne isolerte tilværelsen mest. Fordi klassen hennes var plassert på en annen kant av skolen hadde hun ingen kontakt med elevene. Fordi Åse har vanskeligheter med å kommunisere, visste ikke lærerne helt klart hvor mye hun savnet å være sammen med de andre i klassen. Som læreren sa det:

Problemet er at det er så lenge siden hun har vært sammen med de andre i klassen at hun kanskje ikke føler noe tilhørighet der lenger. Åse må ha jevnt kontakt med personer for å kunne klare å kjenne dem igjen.

Læreren mente videre at dette måtte kunne kalles for et segregert skoletilbud innenfor den ordinære skolen, i negativ forstand. Hun var enig i at Åse måtte ha mange individuelle timer for å få et adekvat opplæringstilbud, men slik det fungerte nå var hun alt for mye alene som elev.

Det kan lett feste seg en forestilling om at inkluderende skole er en tilstand eller noe som kan oppnås som en permanent ordning. Det kan gies feiloppfattning om at bare eleven har fått innpass og tilrettelegging ved skolestart, så går oppfølgingen sin naturlige gang. Inkludering kommer ikke av seg selv som en konsekvens av fysisk integrering, ressurser, etterutdanning og ellers krav som stilles. Inkludering er tvert imot noe det må arbeides aktivt for daglig i skolen (Nordahl og Overland 1999).

Den fysiske integreringen, med utgangspunkt i at Åse skulle være mye alene på grupperommet, var god. Hun hadde fått alle hjelpemidlene som måtte til for å gi faglig og praktisk opplæring. Det var også godt utstyrt med tekniske hjelpemidler for å kunne trene fysiske og motoriske ferdigheter. Intensjonen om integreringen som går på å ha samhörighet med andre elever var foreldrene ikke fornøyd med. De mente hun burde flytte til en skole der hun kunne komme i gruppe sammen med andre elever med funksjonshemming. De hadde et konkret forslag om en skole som lå i samme bydel som de bodde.

Det er vi som kjenner Åse best, vi er sikre på at hvis hun hadde hatt en fast liten gruppe og vært sammen med hver dag, hadde det gitt henne støtte i den sosiale utviklingen. De voksne som er sammen med henne gjør så godt de kan, men barn må være sammen med barn for å være i en naturlig utviklingsprosess.

Alle nærpersionene rundt Åse var enig i at det beste skoletilbudet for henne hadde vært om hun fikk gå på en skole der det var andre elever i samme situasjon som henne. Rektor ga også støtte til dette forslaget, men videre opp i skolesystemet var det ikke gehør for slike forslag.

Skolemyndigheten i denne kommunen ville helt klart følge gjelden retningslinjer om at alle elever skal gå på nærmeste skole:

Grunnskolelevene har i henhold til opplæringsloven rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller på den skolen i nærmiljøet som de sokner til (§8-1). Alle elever har rett til å tilhøre en klasse (§8-2).

Det kan virke som dette er et dilemma, både faglig og politisk. Foreldre er også usikre på hva som er det rette.

De forskjellige kommunene løser dette på forskjellige måter. Undersøkelser som er gjort viser at bortimot halvparten av alle utviklingshemmede elever i grunnskolealder undervises uten base i vanlig klasse. De er på egne skoler, i egne klasser eller alene. En av tre går på en annen skole enn barna i nabolaget (Tøssebro 1997).

I en annen undersøkelse, hvordan foreldrene til barn med store og sammensatte funksjonsvansker møter skolen, er det en overveiende del som har samtykket i overføring og har ønsket dette tilbudet (Østrem 1998). Undersøkelsen viser videre at bare fem prosent i spesialgruppene er plassert i gruppe med bakgrunn i deres individuelle opplæringsplaner. Dette kan tyde på at spesialgruppene er etablert som en organisatorisk løsning. Ikke med bakgrunn i elevens individuelle behov, men mer som en tilfeldig plassering for elever med svært ulike behov (Østrem 1998).

Dataene fra min undersøkelseskommune viser at de har normaliseringstenkningen og integrering som et gjeldende prinsipp for alle elevene i kommunen. Dette er et positivt og bra utgangspunkt, men får skolene og lærerne de ressursene som skal til for å oppfylle alle kravene som skal til for å tilrettelegge optimalt for hver enkelt elev? Klarer de å følge opp intensjonen om inkluderende skole?

Min undersøkelse viser at faglig og fysisk var elevenes skoletilbud bra, men den sosiale siden ved skoletilbudet var mangelfull. Målet om at alle elever skal være inkludert og føle sosial tilhørighet var ikke nådd på skolene. Dette var både rektor, lærer og foreldrene enig i. Den største bekymringen hos foreldrene var at deres barn ikke hadde jevngamle å være sammen med, at de ikke følte tilhørighet til noen gruppe.

Det kommer klart fram i Læreplanverket at inkludering dreier seg om en prosess som må foregå hele tiden. Som tidligere nevnt var rektorene opptatt av denne siden ved

integreringen, og noen ganger bekymret for at de ikke ga elever som Åge og Åse et godt nok sosialt miljø som gav utviklingsmuligheter.

I forarbeidet til opplæringsloven pekes det på at inkludering dreier seg om prosesser som må foregå hele tiden.

Målet om integrering omfatter imidlertid også pedagogiske og sosiale forhold, det å legge til rette for meningsfylt samhandling med andre og aktiv deltagelse på egne premisser. Det er her tale om inkluderende prosess som må pågå hele tiden, og hvor holdningen til alle dem som er involvert i skolens arbeid og organisering, har svært mye å si for hvilke muligheter en ser, og hva en klarer å gjennomføre (NOU 1995:18,s102).

Når en lærer har ansvaret for en elev med utviklingshemming, blir utfordringene å klare å se elevens totale livssituasjon, for deretter å legge til rette en optimal læresituasjon. Da mener jeg omsorgsbegrepet og hvilken ideologi en arbeider ut fra blir sentral. Det er viktig at læreren har selvinnsikt og reflekterer over sin egen rolle og handlinger.

Både Åse og Åge hadde store behov for nære og gode relasjoner til personer som kunne gi dem omsorg. Åge, på grunn av sin unge alder og den funksjonshemmingen han har, og Åse fordi hun er multihandikappet og har store hjelpebehov.

Basale stimuli som går på de psykiske, fysiologiske og sosiale behovene må være tilfredsstillende for at et barn skal komme videre i sin utvikling. For disse to elevene blir det viktig å ta hensyn til dette.

I skoleverket har det i liten grad vært satt fokus på den kulturelle dimensjonen, og hva omsorg har å si for den totale utviklingen og lærelysten til eleven. I skoledebatter og avisoppslag kommer det til stadighet fram at mange barn i dagens samfunn ikke får den omsorgen de har behov for, verken hjemme eller på skolen. Det er blitt mange ustabile familieforhold. Hjelpeapparatet griper ikke inn i tide. Mange barn får derfor ikke hjelp til den omsorg og grensesettingen som skal til for å få et godt liv.

Vi vet også at hvis barn ikke får den hjelp og støtte som skal gjøre at et barn føler trygghet, går det utover konsentrasjonsevnen.

Å møte disse elevene på deres emosjonelle behov og hjelpe eleven på deres premisser, er krevende. Noen lærere mente de ikke hadde fått god nok opplæring og veiledning for å imøtekomme elevene på disse områdene. Andre mente at skoledagen var for hektisk til å gi den omsorg og støtte som kreves. Dette fikk jeg bekreftet i min undersøkelse. Det var som regel bare en lærer på en hel klasse. I tillegg var det en lærer eller assistent som hadde ansvaret for eleven med funksjonshemming. Det bør stilles krav om at lærerne må ha kunnskap, evne og vilje til å skape trygge daglige rutiner. Det må også gies rom og tid til å gi god omsorg og legge til rette for meningsfull læring som passer den enkelte elev.

I samspill med mennesker og gjennom handlinger i sitt nære miljø merker barnet at det finnes en viss kontinuitet og bestemte mønstre i tilværelsen. Slike trekk som gjentar seg i hverdagen, utgjør byggesteiner i barnets forståelse av omverdenen (Lamer 1997).

Dette setter krav til systematisk analyse og refleksjon omkring *hele* skolehverdagen, fordi barn tar opp i seg de verdier, holdninger og handlinger som preger omgivelsene de beveger seg i.

I forhold til Åses hverdag var det helt nødvendig å ha denne helhetstenkningen, og begrepet omsorg var tvingende nødvendig å forholde seg til. Mine observasjoner ga et klart inntrykk av at musikk læreren og assistentene hadde den nærhet og gode relasjon som skal til for å kunne gi den individuelle opplæringen Åse har krav på.

6. AVSLUTNING

Utgangspunktet for dette prosjektet har vært å få en dypere forståelse for hvordan det tilrettelegges for elever som har behov for spesielt tilrettelagt opplæringstilbud i skolen. Med min bakgrunn med lang praksis innen det spesialpedagogiske feltet har jeg fått erfaring med de dilemmaene som oppstod når en skulle tilrettelegge for elever med generelle lærevansker. Med utgangspunkt i dette og et lovverk som sier at alle barn skal integreres i den vanlige kommunale grunnskolen, ønsket jeg å se nærmere på hvordan elever med psykisk utviklingshemming er integrert i skolen.

Jeg har hele tiden under arbeidet med prosjektet vært klar på at det ikke lar seg gjøre å gi et utfyllende bilde av integrering av elever i skolen med det avgrensede datagrunnlag jeg har innhentet. Det kan derfor i liten grad generaliseres, og kan dermed ikke si at dette gjelder alle kommuner. Min hensikt har vært å anskueliggjøre sider ved normalisering- og integreringstenkningen gjennom å ha blitt kjent med to elever integrert i norsk skole.

Læreplanverket for 10-årig grunnskole tar utgangspunkt i at grunnskolen bygger på enhetsskolen som prinsipp, og fremhever at enhetsskolen skal preges av avveiningen mellom fellesskap og tilpassing (KUF 1996). Fellesskap betyr i denne sammenheng at begrepet integrering knyttes til både struktur, sosiale forhold, innhold og kvalitet.

Samtidig som læreplanverket formulerer mål og innhold i opplæringen hvor utgangspunktet gjelder for alle elever, står en i skolen overfor utfordringen om at mange elever har ulike forutsetninger for å lære. Dette har vært vanskelig for skolene å få løst innenfor de rammene de har både fysisk, pedagogisk og økonomisk. Dette er et av enhetsskolenes store dilemmaer, å søke å forene hensynet til enhet og mangfold, til fellesskap og tilpassing i opplæringen (Befring 2001). Innenfor enhetsskolen fremhever derfor planverket også prinsippet om tilpassing. Mangfoldet i elevens bakgrunn, interesse og forutsetninger må møtes med et mangfold av utfordringer, og opplæringen må tilpasses hver enkelt elev.

Når jeg spurte foreldrene om de mente deres barn var integrert i skolehverdagen, var de usikker på hva de ville si om det. Det at intensjonen om at barna skulle gå på "hjemmeskolen" var oppfylt, var ikke noe garanti for at de var integrert. Ut fra de erfaringene de hadde gjort med skolen i denne sammenhengen, gjorde at de var svært skeptisk til at deres barn *skulle* gå på hjemmeskolen. I løpet av samtalene jeg hadde med foreldrene kom det til stadighet fram at kanskje deres barn hadde hatt det bedre om de hadde gått på en skole der det var flere barn med utviklingshemming.

Deres barn var klart segregert i mange forskjellige situasjoner. Spesielt Åse var mye for seg selv på grupperommet sammen med lærer og assistent. På grunn av at klasse 7 som hun tilhørte var i en annen korridor, var hun aldri sammen med klassen. Hun var bare sammen med dem på noen turer. Fordi Åse brukte rullestol var det mange turer hun ikke kunne delta på.

I de politiske kretser her til lands er det ei allmenn oppfatning at fagfolks kompetanse har stor betydning for samfunnets vekst og utvikling. Å utvikle gode og varierte opplæringstilbud blir derfor ei sentral utfordring. Den nylig vedtatte kompetansereformen¹⁸ understreker at opplæring må ses som en livslang prosess.

Å realisere en inkluderende skole basert på normaliseringsprinsippet er ikke mulig uten samarbeid mellom alle involverte parter (Stangvik 1994). Samarbeidet må inneholde mer enn møter for utveksling av informasjon om elever. De overordnede prinsipper for hva det innebærer å gi elever med funksjonshemming optimal opplæringssituasjon, må hele tiden være sentral i skoledebatten.

Målsettinger for det arbeidet som skal gjøres, og elevens livssituasjon, gir samarbeidet et mandat. Dette krever at de forskjellige sektorene går sammen om planlegging av den integrerte skolen. En kan oppleve at fagfolkene preges mer av forskjeller enn av likheten. En årsak kan være at en tolker lover og regler forskjellig, og at en er uenig om hvilke metoder og faglige preferanser en skal bruker i det pedagogiske arbeidet.(Stangvik 1994).

¹⁸ Kompetansereformen : St meld nr 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett.

Kvalitetsreformen for høyere utdanning.

I samtalen med både skolens ledelse og foreldrene, kom det fram at det burde vært et bedre samarbeid mellom de forskjellige sektorene i kommunen. Spesielt foreldrene ga uttrykk for at det ennå kan virke som det er tette skott mellom de forskjellige samarbeidspartene. Dette opplevdes som frustrerende og energikrevende. De mente at planleggingen av omsorgs- og opplæringstilbudet måtte ses i en sammenheng. Hvis involverte fagpersoner planla hele livssituasjonen til barnet, mente foreldrene at skolen og omsorgsetaten ville kommet fram til felles mål som ville være relevant og nyttig i planleggingen av en individuell opplæringsplan.

I Stortingsmelding nr 21, 2001 kreves det at det skal lages en habiliteringsplan med utgangspunkt i brukerens mål og behov. Utarbeidelse av slike planer krever samarbeid mellom ulike faggrupper, etater og forvaltningsnivå. Med bakgrunn i denne stortingsmeldingen kreves det at kommunene skal lage en helhetlig plan for alle arenaene barnet befinner seg på. Det er dette, slik jeg oppfatter det, foreldrene mener bør gjøres for å kunne tenke helhetlig og for å få en viss forutsigbarhet i deres barns framtid.

En stor utfordring for den inkluderende skolen blir å ivareta den sosiale utviklingen hos elever med psykisk utviklingshemming. Oftest er det ikke elevens funksjonsvansker i seg selv som er det største problemet, men de sosiale reaksjonene disse ofte utløser i skolekonteksten. En stor utfordring for alle som arbeider i skoleverket blir dermed å forhindre og korrigere negativ utvikling som følge av manglende positiv integrasjon med medelever. Ut fra tidligere undersøkelser viste det seg at dette klarte de rimelig godt på spesialskolene - forhåpentligvis vil dette også være mulig i den inkluderende skolen.

Ut fra Opplæringsloven av 1998, er alle elevers rett til tilpasset opplæring og de som har behov for spesialundervisning styrket. For å kunne gjennomføre målet om en inkluderende skole behøves kunnskap og bevissthet, kombinert med bredt faglig arbeid i retning av dette overordnede målet. For å kunne realisere en skole for alle må læreren utnytte situasjoner som oppstår, på den faglige siden så vel som de sosiale situasjonen i løpet av skoledagen. På administrativt og politisk nivå må det holdes tak i intensjonene i loven om normalisering og integrering.

Det kom klart fram i samtalen med lærerne at å være faglig oppdatert på utviklingen som skjer innen faget spesialpedagogikk var svært viktig. Ingen av lærerne hadde noen form for fast veiledning, og de var svært sjelden på kurs. Som en av lærerne sa det:

Det blir hengt opp invitasjon til kurs på tavla, men det bli samtidig sagt at det ikke er midler til å reise til dette kurset.

For å beholde spesialpedagoger over tid i skolen mener jeg at det må legges til rette for et faglig miljø der lærerne kan få tatt opp og diskutert aktuelle problemstillinger som de opplever i hverdagen. I tillegg må det også legges til rette for at lærerne får faglig ”påfyll”, enten ved videreutdanning eller kortere kurs. Lærerne uttrykte frustrasjonen slik:

*Vi må bare gi av det vi har lært tidligere, vi begynner å bli tom etter hvert.
Kanskje det er dette som fører til det som blir kalt for utbrenthet.*

Det jeg har prøvd å sette fokus på, er at undervisningstilbudet for funksjonshemmede generelt og på elever med psykisk utviklingshemming spesielt, er mange og sprikende. At de forskjellige teoretiske utgangspunktene er ulike og mangfoldig, er et gode og en forutsetning for den videre utviklingen av kunnskapen innenfor dette feltet. Det vi vet er at det ennå utføres lite forskning på området integrering/inkludering i skolen.

Forskningen på dette feltet bør ta utgangspunkt i behov og målsettinger som de funksjonshemmede og deres nærmeste mener er det beste for barnet. Den skal være med på synliggjøring av de funksjonshemmede og deres behov. Den skal fokusere på tilgjengeligheten og avsløre diskriminerende praksis og degraderende praksis (Haug 2000).

Det er viktig at vi har en kontinuerlig verdidebatt som synliggjør uenigheter, og setter opp mot hverandre ulike politiske oppfatninger av funksjonshemming som samfunnsfenomen. Imidlertid er det et problem at grenselandet mellom forskningen og de politiske føringer i noen tilfeller er uklar. Språket og ordene som brukes kan noen ganger oppfattes som upresis og uklare. Lite forskning innen det spesialpedagogiske feltet er med på å bidra til at uklarhetene ikke blir utdypet. Politikens symbolbegreper egner seg dårlig som hjelpemidler i streben etter den nøyaktighet som våre faglige kriterier setter til faglighet.

Gjennom refleksjoner og drøftinger underveis, reises til stadighet spørsmålet om elevene med funksjonshemming bare er plassert på nærmeste skole fordi dette er det politiske korrekte. På tross av vårt lovverk, vårt offentlige skolesystem og våre ambisiøse målsettinger for skolen, er det fra en spesialpedagogisk vurdering svært usikkert hva som er det beste for elevene. Skal eleven være integrert for enhver pris i hjemmeskolen, eller skal det legges til rette for at eleven kan få søke seg til skoler der det er andre funksjonshemmede? Kommunene har mulighet, ut fra Grunnskoleloven, å legge til rette for at foreldrene skal kunne velge hvilken skole de ønsker at deres barn skal gå på.

Utgangspunktet for å kvalitetssikre et hvert spesialpedagogisk tiltak, bør ha som mål at en faglig forsvarlig "diagnose" stilles, og at tiltak blir foreslått på bakgrunn av faglige kunnskaper. Det spesialpedagogiske kravet er at spesialundervisningen skal skje på riktig sted, til riktig tid og med et faglig godt tilrettelagt opplegg. Videre forskning blir svært viktig i denne sammenhengen, finne godt kartleggingsmateriale, gjøre gode analyser, kunne implementere og utføre pedagogiske tiltak.

I et forskningsarbeid gjort av S. Nilsen (1993) om *Undervisningstilpasning i grunnskolen - fra intensjon til praksis* viser det som et hovedinntrykk, at det på alle undervisningsområder ser ut til å være en avstand mellom intensjoner og praksis. Undervisningen tilpasses i mindre grad til elevene enn hva planen gir muligheter til. Det er klasseromsundervisningen som dominerer.

Dette underbygger mitt inntrykk fra feltarbeidet. Den tradisjonelle klasseromsundervisningen med hele klassen tilstede på det meste av undervisningen er slik det har vært tidligere. I så store grupper har elever med psykisk utviklingshemming store problemer med å konsentrere seg, de blir derfor tatt ut av klassen og har mye undervisning alene sammen med spesiallæreren. I slik sammenhenger bør en ta opp debatten om dette er inkluderende eller om det kan virke så segregerende på eleven, at et annet pedagogisk tilbud bør vurderes.

Får elever med funksjonshemming tilrettelagt undervisningstilbud ut fra individuelle behov, administrativt, pedagogisk og sosialt ut fra enhetsskolens ideologi? Erfaringen

min er at fokus blir i større grad satt på begrensninger enn på muligheter, og det igjen gjør at en blir mer opptatt av forskjellene enn likhetene. Dette prøvde jeg å være bevisst. Jeg endret derfor noe på fokus, fra bare det å se på det som ikke fungerte i skolehverdagen, til å se på de tingene som fungerte. Det blei også en utfordring å se hvilke endringer som måtte gjøres for at inkludering av elevene med funksjonshemming skulle fungere bedre.

Ved starten av dette prosjektet var jeg nok farga av min sterke tilknytning til praksisfeltet og hverdagen. Underveis har jeg fått flere perspektiver som har vært nyttig i mitt forskningsarbeid. Min erfaring blir at en må ha litt avstand til feltet for å kunne være nøytral i sin forskning. Haug (2000) underbygger dette. Han mener den nåværende spesialundervisningen nokså automatisk har gått inn i en spesialpedagogisk institusjonstradisjon og overtatt de eksisterende føringene som har vært der. Han mener videre ved å knytte forskningen tett til praksisfeltet og praksisfeltet sin forståelse av de spesialpedagogiske fenomen, står forskningen i fare for også å føre videre etablerte tradisjoner som ikke er funksjonelle i en inkluderende skole. Da kan den videre forskningen kunne fungere som legitimering av en feil praksis som kan opprettholde tenkningen om at integrering av elever med funksjonshemming lar seg vanskelig gjøre ut fra samfunnets intensjoner.

Litteraturliste

Aadland, E. (1995): *"Og eg ser på deg... .."*. Tano Aschehoug

Aarnes, A. (1987): *Rett Retrett. Om skoleretten som ble retten til å stå på venteliste.*

NKS Forlag

Arneberg, P. og B. Ravn (red.) (1996): *Mellom foreldre og skole. Er et demokratisk fellesskap mulig?* Ad Notam Gyldendal

Befring, E. (1994): *Læring og skole. Vilkår for eit verdig liv.* Det Norske Samlaget

Befring, E. (1996): *"Frå intensjon til inkludering. Spesialpedagogiske perspektiv."*

Bedre skole 94/1996

Befring E. og Tangen R. (2001): *Spesialpedagogikk.* Cappelen Akademiske Forlag

Bjørnsrud, Halvor (2000): *Den inkluderende skolen.* Gyldendal Akademiske

Braadland, N. (1993): *Tegn til tale.* Universitetsforlaget

Bø, I. (1989): *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs.*

Universitetsforlaget

Carling, A. (1988): *Hverandres blick. Utvikling av samspill mellom foreldre og svaktfungerende spebarn.* Gyldendal.

Dale, M., Jones, M. og Martinussen, W. (1985): *Metoder på tvers.* Tapir

Dalen, Monica (1985): *Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen.*

Universitetsforlaget

Dalen, Monica (1995): "*Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...*".

Universitetsforlaget

Det kongelige kirke, Utdannings og Forskningsdepartement (1996): *Læreplan for den 10-årige grunnskolen*. KUF

Duesund, Liv (1995): *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget

Eid, H og Eid, T (1996): *Kommunikasjon i relasjoner*. Ad Notam Gyldendal

Eskeland, S. Og Syse, A (1992): *Psykisk utviklingshemmedes rettstilling*. Ad notam

Ferm, C. (1994): *Samarbeid skole – hjem*. Universitetsforlaget

Ekeberg, T.R. (1998): "*Samarbeid med foreldre – et viktig arbeidsområde i spesialpedagogikken*." Spesialpedagogikk nr. 5/98

Fottland, Helg (2001): *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Fagbokforlaget

Frøhlich, A. (1995): *Basal stimulering for mennesker med multifunksjonshemming*. Ad Notam Gyldendal

Gilje, N og Grimen, H (1998): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*.

Universitetsforlaget

Goffmann, A. (1961): *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. The Bobbs-Merril Company, New York

Goffmann, E (1975): *Stigma*. Gyldendals samfunnsbibliotek, Danmark

Goodlad, J. (1984): *A Place Called School*. McGraw - Hill Book Company.

Hansen, L. H. (1997): *Klassestyrerrollen*. NKI Forlag

Hargreaves, A (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Ad Notam

Haug, P. (1995): *Spesialpedagogiske utfordringer*. Universitetsforlaget

Haug, Peder, Tøssebro, Jan og Dalen, Monica (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Universitetsforlaget

Haug, P. Og Tøssebro, J. (1998): *Theoretical Perspectives on Special Education*. HøyskoleForlaget

Holmberg, J.B. (1997): *Sosiale og emosjonelle vansker*. Ad notem Gyldendal

Imsen, G (1995): *Elevens verden*. Tano

Jakobsen, s. E. (2000): *Integrering er ikke alltid best*. Forskning.no. Artikkel

Kadesjø, B. (1993): *Barn med konsentrasjonsvansker*. Pedagogisk Forum.

Kaland, N. (1996): *Autisme og Aspergers syndrom*. "Theory of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver. Universitetsforlaget.

Kinge, Emilie (1997): *Empati i spesialpedagogisk arbeid*. Hovedfagsoppgave, UIO

Kirke- og undervisningsdepartementet (1998): *Prosjekt S informerer*. Brosjyre

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1993): *Læreplan for grunnskolen, videregående opplæring, voksenopplæring, generell del*.

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet (1994): *Veiviseren*. Nasjonalt læremiddelsenter

Kjellemo, B.T. (1995): *Rett til undervisning i grunnskolen*. Ad notam Gyldendal.

- Kristiansen, K (1993): *Normalisering og verdsettning av sosiale roller*.
Kommuneforlaget
- Lambelay, H. (1993): *Learning and behavior problems*. New York:Routledge
- Lauvås, K. og Lauvås, P. (1994): *Tverrfaglig samarbeid*. Tano Aschehoug.
- Lingås, L.G. (1999): *Etikk i pedagogisk arbeid*. Kommuneforlaget.
- Lov av 17. juli 1998: *Om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. Cappelen Akademiske.
- Markussen, Eifrid (1994): *Menneskeverd*. Ad Notam Gyldendal
- Moen, V. Og Øie, A. (1994): *Kartlegging av undervisning for barn og unge med særskilte behov*. I grunnskolen og i den videregående skolen. Rapport nr. 9403.
Møreforskningen, Volda.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1999): *Individuelle opplæringsplaner*. Ad Notam Gyldendal
- Nordahl, T (8/2000): *Samarbeid mellom hjem og skole - en kartleggingsundersøkelse*.
NOVA
- NOU (1973:25): *Omsorg for psykisk utviklingshemmede*. Oslo
- NOU (2001:22): *Fra bruker til borger*. Oslo
- Ogden, Terje (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Universitetsforlaget
- Repstad, P. (1987): *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*.
Universitetsforlaget

Romøren, T.I. (2000): *Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede*. Akribe forlag

Sadvin, J.T. (1992): *Mot notmalt? Omsorgsideologier i forandring*. Kommuneforlaget.

Samdal, O., Wold, B., Grieg Viig, N. (2001): *Helse- og trivsels- fremmende arbeid i skolen*. Spesialpedagogen 5/01.

Selboe A. (1991): *Det handler om å leve. På vei mot et funksjonelt sjølbilde*. Kommuneforlaget.

Simonsen, Eva: *I enhetsskolens kraftfelt*. Spesialpedagogen nr.6/00.

Skaalvik, E og Skaalvik, S (1996): *Selvoppfatning motivasjon og læringsmiljø*. TanoAschehoug.

Skaalvik, E og Skaalvik, S (1998): *Barnets selvoppfatning - skolens ansvar*. Tano

Solum, E. (1991): *Normalisering. Grunnlag og mål for omsorg*. Ad Notam Gyldendal.

Sosial- og Sosialdepartementet (2001): *Veileder for individuell plan*

Specialpædagogik, tidsskrift for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Årgang 21, Nr.4, Sept 2000

Stangvik, Gunnar (1994): *Funksjonshemmede inn i lokalsamfunnet*. Universitetsforlaget

Stangvik, Gunnar (2001): *Individuelle opplæringsplaner- og habiliteringsplaner*. Abstrakt forlag

St meld nr 14 (1997–98): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. KUF

St meld nr 23 (1997–98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*. KUF

St meld nr 21 (1998–99): *Ansvar og meistring. Mot ein heilskapeleg rehabiliteringspolitikk*. Det kongelige sosial- og helsedepartement.

St. meld nr 27 (2000 - 2001) *Gjør din plikt - Krev din rett*. UFD.

St.meld nr. 28 (1998-99): *Mot rikare mål*. Det kongelige kirke-, utdanning- og forskningsdepartement.

Stenhouse, Lawrence (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational.

Strømnes, Asmund (1998): *Kunnskapssyn og pedagogikk*. Tapir

Sundet, Marit (1997): *Jeg vet jeg er annerledes - men ikke bestandig*. Gotab, Stockholm

Sætersdal, B (1998): *Tullinger, skrullinger og skumlinger*. Universitetsforlaget

Søder, M (2000): *Funksjonshemming, politikk og samfunn*. Gyldendal akademisk

Sørli, M.A.(12c/1998): *Mestring og tilkorkomming i skolen*. NOVA Rapport

Tellevik, Storliløkken, Martinsen og Elmerskog (1999): *Spesialisten i nærmiljøet*. Uni pub Akademia

Tønnessen, L.K.B. (1995): *Norsk utdanningshistorie*. Universitetsforlaget

Tøssebro, Jan (red) (1997): *Den vanskelige integreringen*. Universitetsforlaget

Vygotsky, L.S. (1974): *Tænkning og sprog II*. København: Hans Reitzel.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*- SEEK A/S, Flekkefjord



Publikasjonsliste fra Høgskolen i Harstad

Fra og med 1996 ble tidligere publikasjonsserier ved Høgskolen i Harstad erstattet med en **Skriftserie** og en **Arbeidsnotatserie**. Arbeidsnotatserien opphørte 2002.

Skriftserien - ISSN 0807-2698

- 2004/03 **Henny Kinn Solbjørg:** "Inkluderende skole. Hvordan tilrettelegges opplæring for elever med utviklingshemming?" (ISBN 82-453-0190-6) Kr. 120,- 82-453-0193-0
- 2004/02 **Tore Einar Johansen:** "Middelalderkirken på Trondenes. Tiden, kirken og kunsten" (ISBN 82-453-0193-0) Kr. 90,-
- 2004/01 **Trond Bottolfsen/Henry Bjånesø:** "Hvordan kan effekten av læring måles?" (ISBN 82-453-0190-6) Kr. 100,-
- 2003/05 **Tanja Susann Ihlhaug:** "Engler, - finnes de?" Hvordan foreldre til barn med psykisk utviklingshemming har opplevd møtene med de offentlige ansatte (ISBN82-453-0189-2) Kr. 150,-
- 2003/04 **Petter Román Øien:** "Hålogalandsrapport 2003 – Status og utfordringer i regionen" (ISBN82-453-0189-2) Kr. 70,-
- 2003/03 **Kristian Floer / Tina Skudal:** "Kunstutdanning for mennesker med utviklingshemming" (ISBN 82-453-0187-6) Kr. 110,-
- 2003/02 **Odd Birger Hansen:** "Et teoretisk rammeverk for å studere endringer av regnskaper" (ISBN 82-453-0186-8) Kr. 60,-
- 2003/01 **Rolf Wynn:** "Legemiddellære – en kort innføring " (ISBN 82-453-0184-1) Kr. 70,-
- 2002/13 **Trude Høgvold Olsen/Silje Norheim/Ane N Stray-Pedersen:** " Balansert målstyring i en kommune: Implikasjoner for organisasjonsmessig læring " (ISBN 82-453-0183-3) Kr. 60,-
- 2002/12 **Line Melbøe Sagen:** " 'Da sier jeg heller pannekake.....' Om å fremme talespråket til barn med Down syndrom i barneskolen " (ISBN 82-453-0182-5) Kr. 110,-
- 2002/11 **Viggo Andreassen:** "Optimal verdiskaping i det geografiske rom" (ISBN 82-453-0181-7) Kr. 90,-
- 2002/10 **Bjørn-Eirik Johnsen:** "Den innbilt fremmede. Om omsorgen for mennesker med psykisk utviklingshemming" (ISBN 82-453-0108-9) Kr. 120,-
- 2002/09 **Tor J Schjelde:** "Læring og Forståelse" (ISBN 82-453-0179-5) Kr. 60,-
- 2002/08 **Lars Bjørgum:** " Rapport fra konferansen *Seksuelle overgrep mot barn* i Harstad, 1. – 2. november 2001 " (ISBN 82-453-0178-7) Kr. 130,-
- 2002/07 **Odd Birger Hansen:** "Regnskap i en entreprenøriell kontekst. En casestudie av et konsern i vekst" (ISBN 82-453-0177-9) Kr. 130,-
- 2002/06 **Terje Thomsen:** "Ansvar for egen læring på ti minutter" (ISBN 82-453-0176-0) Kr. 50,-
- 2002/05 **Inger S Martinussen:** "Basal sansestimulering SNOEZELEN – del av et undervisningsopplegg" (ISBN 82-453-0175-2) Kr. 50,-

- 2002/04 **Gunn Karin Stenhaug:** "Omsorgens uttrykk i operasjonssykepleie. En kvalitativ studie av operasjonssykepleiernes hverdag" (ISBN 82-453-0174-4) Kr. 120,-
- 2002/03 **Odd Birger Hansen:** "Regnskap, entreprenørskap og kontekst. En introduksjon" (ISBN 82-453-0173-6) Kr. 90,-
- 2002/02 **Ingvild Marheim Larsen / Ole-Jacob Skodvin:** "Evaluering av administrasjonen ved Høgskolen i Harstad" (ISBN 82-453-0172-8) Kr.100,-
- 2002/01 **Hege Lerkerød:** "Død på menyen. Alderdom, måltider og dødsriter belyst ved institusjonen -sykehjem" (ISBN 82-453-0170-1) Kr.100,-
- 2001/07 **Rikke Gürgens:** "Tegn i tiden – minoritetskultur eller ren kunst" (ISBN 82-453-0166-3) Kr. 90,-
- 2001/06 **Lars Bjørgum:** "Fosterhjemsplassering av innvandrerbarn: Hva avgjør plassering i norsk vs etnisk fosterhjem?" (ISBN 82-453-0165-5) Kr. 90,-
- 2001/05 **Odd Birger Hansen:** "Noen styringsmessige utfordringer i nystartede virksomheter" (ISBN 82-453-0164-7) Kr. 50,-
- 2001/04 **Trond Hammervoll:** "Governance problems in vertical interorganisational relationships: A dependence perspective". (ISBN 82-453-0163-9) Kr. 80,-
- 2001/03 **Randi Saasen:** "På nye stier – En evaluering av samordnerens rolle i 6 familierådslag i Harstad/Kvæfjord" (ISBN 82-453-0161-2) Kr. 70,-
- 2001/02 **Odd Birger Hansen:** "Topplederlønn – belyst ut fra ulike teoretiske perspektiver" (ISBN 82-453-0160-4) Kr. 50,-
- 2001/01 **Anne Marie Bakken:** "Rehabilitering i kommunene i Nordland, Troms og Finnmark (ISBN 82-453-0159-0) Kr. 90,-
- 2000/14 **Lars Bjørgum:** Barn og skilsmisse: Konsekvenser for utvikling av barn og unges identitet, intimitet og kjærlighetsforhold (ISBN 82-453-0155-8) Kr. 60,-
- 2000/13 **Arild Wikan:** *From Chaos to Chaos – An Analysis of a Discrete Age-structured Prey-Predator Model* (ISBN 82-453-0153-1) Kr. 60,-
- 2000/12 **Terje Thomsen / Bjørn-Eirik Johnsen / Viktor Sommerbakk:** «Nære studier for fjerne studenter?». (ISBN 82-453-0151-5) Kr. 100,-
- 2000/11 **Stein Mikkelsen:** «Problemer og paradokser i forebyggende arbeid». (ISBN 82-453-0150-7) Kr. 50,-
- 2000/10 **Tor Schjelde:** «Læring, undervisning og vurdering/eksamen ved vernepleierutdannelsen». (ISBN 82-453-0148-5) Kr. 70,-
- 2000/09 **Turid Kayser Kvalø:** «Byråkraten og klienten i velferdsstaten». (ISBN 82-453-0146-9) Kr. 50,-
- 2000/08 **Ruben Moi:** «'Anonymous: *Myself and Pangur*': What is the point of Paul Muldoon's postmodernist play in *Hay*?». (ISBN 82-453-0145-0) Kr. 50,-
- 2000/07 **Harald Torsteinsen:** «Den økte effektivitetsfokuseringen i norske kommuner - - motefenomen eller rasjonell nyorientering?». (ISBN 82-453-0144-2) Kr. 50,-

- 2000/06 **Ruben Moi:** «Dissertation, discourse, différance and dissemination: an attempt to apprehend the Derridean movements of writing.». (ISBN 82-453-0143-4) Kr. 50,-
- 2000/05 **Viggo Andreassen:** «Arbeidsledighet og økonomisk teori». (ISBN 82-453-0142-6) Kr. 60,-
- 2000/04 **Viggo Andreassen:** «Nytte-Kostnadsanalyse som beslutningsverktøy». (ISBN 82-453-0141-8) Kr. 80,-
- 2000/03 **Viggo Andreassen:** «Ulike årsaker til offentlig intervensjon i et lands økonomi. » (ISBN 82-453-0139-6) Kr. 60,-
- 2000/02 **Grete Hagebakken:** «Privatisering av eldreomsorg: Med Sverige som forbilde? *En gjennomgang av svenske erfaringer og holdninger til kommersiell privatisering av eldreomsorg, sett i sammenheng med dagens norske situasjon*» (ISBN 82-453-0138-8) Kr. 70,-
- 2000/01 **Adne Danielsen:** «Mot New Public Management i Norske kommuner? Om reformer og omstillingsprosesser i kommunal sektor». (ISBN 82-453-0136-1) Kr. 70,-
- 1999/18 **Jan-Sverre Isaksen** «Ekstern analyse av kortsiktig konkurrisiko for modne aksjeselskaper». (ISBN 82-453-0135-3) Kr. 70,-
- 1999/17 **Harald Bergland / Pål Andreas Pedersen** «Regulering av forurensninger fra produsenter og konsumenter». (ISBN 82-453-0134-5) Kr. 70,-
- 1999/16 **Arild Wikan** «Periodic Phenomena in a Discrete Age-Structured Prey-Predator Model - *I Density Dependent Survival Probabilities*». (ISBN 82-453-0133-7) Kr. 60,-
- 1999/15 **Adne Danielsen** «Metaforbruk i organisasjonsteoretisk litteratur». (ISBN 82-453-0132-9) Kr. 60,-
- 1999/14 **Turid Kayser Kvalø** «Du kan ikke sitte på rumpa og vente på studiekvalitet – *Hva er studiekvalitet og hvordan måle det?*». (ISBN 82-453-0131-0) Kr. 90,-
- 1999/13 **Marit Ruth Rustad** «Osorgsideologi i praksis - *En studie av hverdagsliv til mennesker med psykisk utviklingshemming, sett i lys av ansvarsreformens intensjoner*». (ISBN 82-453-0130-2) Kr. 120,-
- 1999/12 **Hilde Nordahl-Pedersen:** «Brukernes erfaringer med trygdekontoret». (ISBN 82-453-0129-9) Kr. 70,-
- 1999/11 **Mette Ravn Midtgard / Jan Vidar Haukeland:** «Fiskeværet som feriested». (ISBN 82-453-0128-0) Kr. 50,-
- 1999/10 **Tor J. Schjelde:** «Vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger i skolen. *Hvilken formell kompetanse har de og hvilke arbeidsoppgaver bør de ha i skolen?*». (ISBN 82-453-0126-4) Kr. 50,-
- 1999/9 **Steinar Johansen:** «Konkurransetsetting av pleie og omsorgstjenester - *Rasjonell handling eller legitim tilpasning- Organisasjonsteoretiske utfordringer for en empirisk studie*». (ISBN 82-453-0126-4) Kr. 60,-
- 1999/8 **Rikke Gürgens:** «Å forske på annerledeshet. *Det usedvanlige teater sett som et semiotisk fenomen, en hermeneutisk prosess og et terreng for 'grounded theory'*». (ISBN 82-453-0125-6) Kr. 50,-

- 1999/7** **Adne Danielsen:** «FINNES DET EN POSTMODERNE POLITIKK? *Tanker rundt modernitet og postmodernitet som samfunnsmessige tilstander med omsorgspolitikk for mennesker med psykisk utviklingshemming som eksempel*». (ISBN 82-453-0124-8) Kr. 50,-
- 1999/6** **Adne Danielsen:** «Organisasjonsfeltbegrepet innenfor nyinstitusjonell organisasjonsteori» (ISBN 82-453-0122-1) Kr. 50,-
- 1999/5** **Harald Torsteinsen:** «Effects of privatization and competitive tendering on local government – a comparative study.» (ISBN 82-453-0121-3) Kr. 50,-
- 1999/4** **Rolf Wynn:** «Conversation Analysis and the Conversational Rules» (ISBN 82-453-0119-1) Kr. 50,-
- 1999/3** **Stein Mikkelsen:** «SAFE COMMUNITY - SYMBOL OG SAMARBEID Sluttrapport fra studie av lokalt ulykkesforebyggende arbeid organisert etter WHO's Safe Community (Trygge Lokalsamfunn)-modell.» (ISBN 82-453-0118-3) Kr. 60,-
- 1999/2** **Terje Thomsen:** «Mot fremtidens utdannelser - om skjønnheten og udyret i høgre utdanning». (ISBN 82-453-0117-5) Kr. 50,-
- 1999/1** **Rolf Utkvitne:** «Harstad og nyetableringer i detaljhandelen». (ISBN 82-453-0115-9) Kr. 90,-
- 1998/20** **Rikke Gürgens:** «Regiroller og teaterorganisering. *Casestudie av Bentein Baardsons regi av 'Garmann & Worse & Co' på Rogaland teater.*» (ISBN 82-453-0114-0) Kr. 130,-
- 1998/19** **Tore Høgås:** «Deconstructing and Reconstructing the Text: Intertextualities of Literature, Body, and Nature in Jane Smiley's *A Thousand Acres*.» (ISBN 82-453-0113-2) Kr. 130,-
- 1998/18** **Harald Torsteinsen:** «Om å skynde seg langsomt. Hvordan skape oppslutning om organisasjonsreformer i kommunesektoren?» (ISBN 82-453-0112-4) Kr. 40,-
- 1998/17** **Truls Erikson:** «Intellektuell kapital: Hvilke grep må til?» ISBN 82-453-0111-6) Kr. 40,-
- 1998/16** **Ruben Moi:** «Voice and Vision - An analysis of the Allegorical Aspects in Seamus Heaney's Oevre» (ISBN 82-453-0110-8) Kr. 120,-
- 1998/15** **Tore Einar Johansen / Kjell Toften:** «Retraining of Russian Military Officers - a feasibility study» (ISBN 82-453-0109-4) Kr. 50,-
- 1998/14** **Alexander Kwesi Kassah:** «The Community Idea» (ISBN 82-453-0107-8) Kr. 50,-
- 1998/13** **Alexander Kwesi Kassah:** «Community-Based Rehabilitation in the city: A case of Jamestown-Accra, Ghana» (ISBN 82-453-0105-1) Kr. 50,-
- 1998/12** **Kjell Toften:** «Chain Integration in the Norwegian Hotel Industry - industry overview, causes, and some strategic implications (ISBN 82-453-0104-3) Kr. 50,-
- 1998/11** **Baard Borge:** «NS' mange ansikter: Innholdsanalyse av et propagandaskrift fra 1944» (ISBN 82-453-0103-5) Kr. 70,-
- 1998/10** **Truls Erikson:** «Entrepreneurial Capital - The Emerging Venture's Most Important Asset & Competitive Advantage» (ISBN 82-453-0098-5) Kr. 40,-
- 1998/9** **Anne Marit Bygdnes:** «Toalett-trening av mennesker med psykisk utviklingshemming. En teoretisk drøfting og et empirisk bidrag».

(ISBN 82-453-0097-7) Kr. 120,-

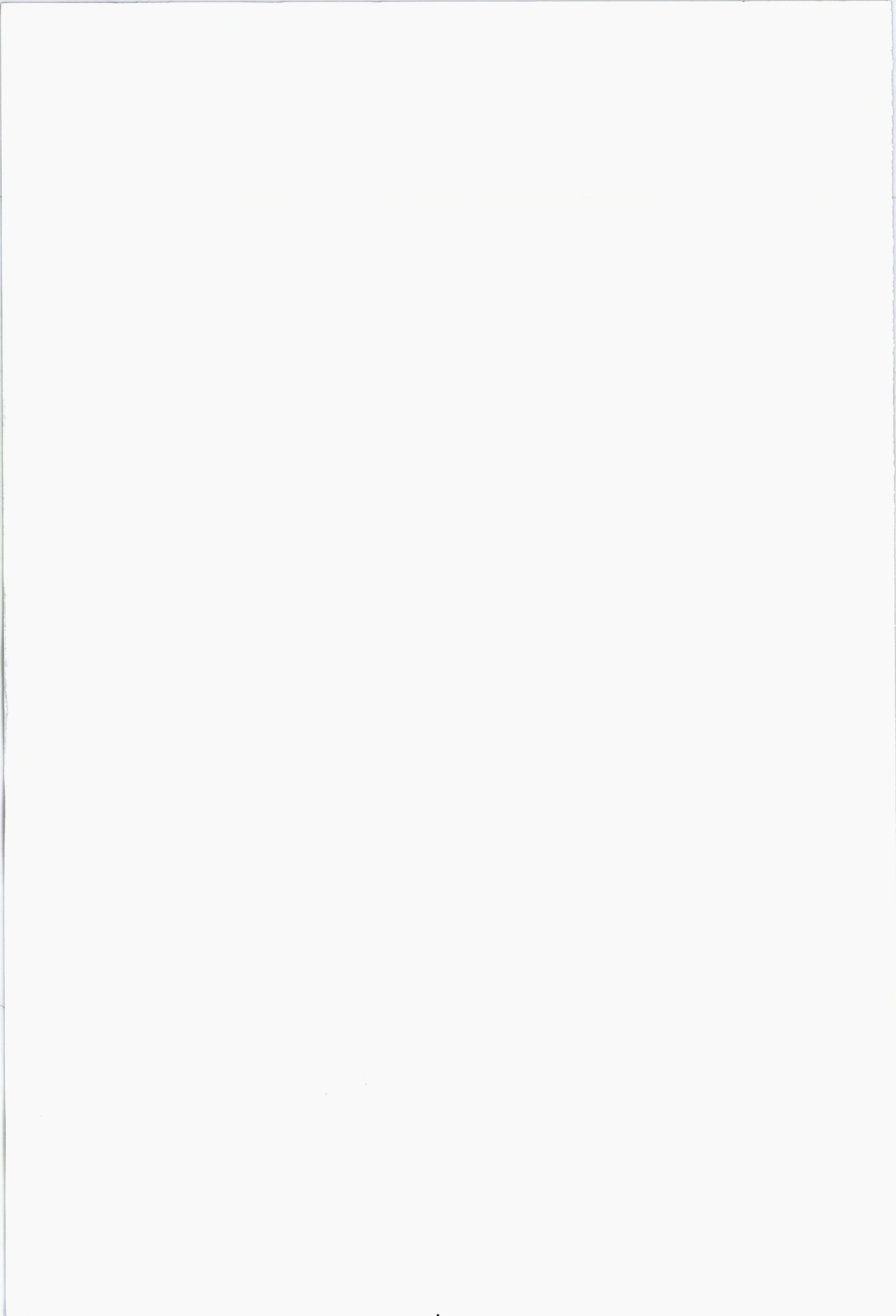
- 1998/8** **Tanja Susann Ihlhaug/Leif Hugo Hansen:** «Medbestemmelse eller mer bestemmelse? - bruker lederne de tillitsvalgte?» - *En undersøkelse om ledelsesatferd og ansattes medbestemmelserett i kommunal virksomhet i Troms Fylke.* (ISBN 82-453-0096-9) Kr. 90,-
- 1998/7** **Kjell Toften:** «Express Reiser - Scandinavian Package Tour Industry» (ISBN 82-453-0095-0) Kr. 40,-
- 1998/6** **Stein Mikkelsen:** «Safe Community - Symbol and Co-operation. A study of inter-sectoral co-operation and development in a Norwegian community» (ISBN 82-453-0094-2) Kr. 50,-
- 1998/5** **Truls Erikson:** «A Study of Entrepreneurial Intentions Among a Cohort MBAs – The Extended Bird Model». (ISBN 82-453-0093-4). Kr. 50,-
- 1998/4** **Arild Wikan:** «4 Periodicity in Leslie Matrix Models with Density Dependent Survival Probabilities» (ISBN 82-453-0092-6) Kr. 70,-
- 1998/3** **Arild Wikan:** «Dynamical Consequences of Reproductive Delay in Leslie Matrix Models with Nonlinear Survival Probabilities» (ISBN 82-453-0091-8) Kr. 70,-
- 1998/2** **Terje Thomsen:** «Gruppeintervjuet - avgrensning, anvendelse og anvisning» (ISBN 82-453-0089-6) Kr. 50,-
- 1998/1** **Alexander Kwesi Kassah:** «Community Based Rehabilitation and Stigma Management by Physically Disabled People in Ghana». (ISBN 82-453-0088-8) Kr. 50,-
- 1997/17** **Tore L.Jensen:** «Interorganizational Governance Structure and Outlet Economic Performance». An Application of Accounting Data in Interorganizational Performance Measurement. (ISBN 82-453-0088-8) Kr. 110,-
- 1997/16** **Tore L.Jensen:** «En analyse av ukedagseffekter i futuresmarkedet for elektrisk kraft». (ISBN 82-453-0086-1) Kr. 50,-
- 1997/15** **Baard Borge:** «Krig, oppgjør og nasjonal konsensus - Etterkrigs- oppgjørens sosiale virkninger i Nederland, Danmark og Norge». (ISBN 82-453-0084-5) Kr. 50,-
- 1997/14** **Tore Einar Johansen:** «Myter og virkelighet om samer - 'de e forskjell på folk og finna'» (ISBN 82-453-0083-7) Kr. 40,-
- 1997/13** **Eli Samuelsen:** «Den besværlige tiden» - Betrakninger om praksisopplæringen i sykepleierutdanningen (ISBN 82-453-0082-9) Kr. 50,-
- 1997/12** **Eli Samuelsen:** «Du er ikke verdig en plass i herberget – Refleksjon over etikk og etiske vurderingers plass i sykepleien» (ISBN 82-453-0081-0) Kr. 50,-
- 1997/11** **Vegard A. Schancke/Miriam G. Lukwago:** «A Programme for Early Intercultural Psychosocial Intervention for Unaccompanied Minor Asylum Seekers and Refugees (EM) - a Group Approach» (ISBN 82-453-0080-2) Kr. 50,-
- 1997/10** **Hilde Nordahl-Pedersen:** «Alternativ medisin og skolemedisin - en paradigmediskusjon» (ISBN 82-453-0068-3) Kr. 50,-
- 1997/9** **Inger Aksberg Johansen:** «Reminisens i et interaksjonsperspektiv - En kvalitativ undersøkelse basert på intervju med eldre og sykepleiere» (ISBN 82-453-0079-9) Kr. 120,-

- 1997/8 **Aud Merethe Alme:** «Lønnsreform og ledermobilitet - Metodiske tilnærminger og resultater» (ISBN 82-453-0078-0) Kr. 70,-
- 1997/7 **Truls Erikson:** «Should Managerial Competence be in the Retail Growth Performance Equation?». (ISBN 82-453-0076-4) Kr. 50,-
- 1997/6 **Børre Kristiansen/Steinar Johansen:** «Rammer for omsorg - Alternative modeller for organisering av Hamarøy Bygdeheim» (ISBN 82-453-0071-3) Kr. 70,-
- 1997/5 **Truls Erikson:** «Retail Profit Performance and The Relationship to Marketing Outcomes and Financial Structure» (ISBN 82-453-0075-6) Kr. 50,-
- 1997/4 **Rolf Utkvitne:** «Kompetanse i Detaljhandelen». (ISBN 82-453-0064-0) Kr. 70,-
- 1997/3 **Hilde Nordahl-Pedersen (red.):** «Konferanserapport fra Helsedagene i Nord-Norge 1996». (ISBN 82-453-0069-1). Kr. 150
- 1997/2 **Truls Erikson:** «A Study of Career Choice Intentions Among a Cohort HBS MBA Candidates. The Ajzen Model». (ISBN 82-453-0074-8). Kr. 70,-
- 1997/1 **Truls Erikson:** «An Empirical Study of Entrepreneurial Choice Intentions Among a Cohort of MIT Sloan Fellows. The Shapero Model». (ISBN 82-453-0072-1) Kr. 50,-
- 1997 **Stine Margrethe Hem/Ådne Danielsen/Anne Marie Bakken:** «Ansvarsreformen i Kvæfjord - En stor oppgave til en liten kommune». (ISBN 82-90586-49-3, i samarb. med Diaforsk) Kr. 190,-
- 1996/1 **Arne-Johan Johansen:** «Fra Dårekiste til normalisert omsorg». (ISBN 82-453-0063-2). Kr. 100,-

Arbeidsnotatserien - ISSN 0809-2567

- 2002/1 **Tor J Schjelde:** "Lære å studere" (ISBN 82-453-0169-8) Kr. 60,-
- 2001/5 **Kristian Floer:** "Studieevaluering våren 2001 – noen utvalgte studier" (ISBN 82-453-0167-1) Kr. 90,-
- 2001/4 **Trond Hammervoll:** "Cooperation types in vertical interorganisational relationships". (ISBN 82-453-0162-0) Kr. 40,-
- 2001/3 **Harald Torsteinsen:** "Coordination in a fragmented system. On the use of contracts in local government." (ISBN 82-453-0158-2) Kr. 40,-
- 2001/2 **Harald Torsteinsen:** "Koordinering og styring av fragmenterte systemer. Om overgangen fra hierarki til kontrakt i kommunesektoren." (ISBN 82-453-0157-4) Kr. 50,-
- 2001/1 **Kåre Tormod Nilsen / Sigurd Wolden / Tore Einar Johansen:** "Kunnskapsbase og kunnskapsoverføring som lønnsomme innsatsfaktorer for vekst i reiselivsnæringen." (ISBN 82-453-0156-2) Kr. 70,-
- 2000/3 **Harald Torsteinsen:** «Når legitimiteten forvirrer. Endringer i regionale elitors holdning til fylkeskommunen 1996-99» (ISBN 82-453-0152-3) Kr. 60,-
- 2000/2 **Trond Hammervoll:** "The need for supply chain management: A dependence perspective" (ISBN 82-453-0149-3) Kr. 50,-

- 2000/1 **Harald Torsteinsen:** «Privatisering og konkurranseutsetting i kommunesektoren - effekter på ledelse, organisering og styring ». (ISBN 82-453-0147-7) Kr. 50,-
- 1999/2 **Kristian Floer:** «Hvordan bli en mer effektiv student? - Et studiehefte om tema STUDIEVEILEDNING». (ISBN 82-453-0120-5) Kr. 50,-
- 1999/1 **Rolf Wynn:** «Sykdomslære. En innføring i noen sykdommers årsaker, symptomer og behandling». Et kompendium for helsefagstudenter generelt og vernepleierstudenter spesielt. (ISBN 82-453-0116-7) Kr. 80,-
- 1998/2 **Kjell Toften:** «Reiselivsnæringen i et markedsføringsperspektiv - en introduksjon» Et kompendium for RE 4 Turistmarkedsføring (ISBN 82-453-0108-6) Kr. 70,-
- 1998/1 **Anne Marit Bygdnes:** «Toalett-trening av psykisk utviklingshemmede» (ISBN 82-543-0099-3) Kr. 70,-
- 1997/2 **Aud Merethe Alme:** «Prosjektskisse: Tjenestemannsorganisasjoner og forvaltningsreformer». (ISBN 82-453-0085-3) Kr. 50,-
- 1997/1 **Truls Erikson:** «Applying the Canonical Structure of Analysis by Means of Algebra on Managerial Competence and Retail Growth Performance Variables». (ISBN 82-453-0077-2) Kr. 40,-



04sd06677



Visste du at...

... Høgskolen i Harstad med sine ca 1.000 studenter er blant landets minste høgskoler. Et godt studiemiljø og en uformell tone med nærhet og god oppfølging av den enkelte student preger skolen. Ved årsskiftet 1996/97 flyttet vi inn i nye lokaler som ligger idyllisk og sentralt plassert ved byens havnepromenade.

... våre to fagavdelinger - økonomi-/samfunnsfag og helse-/sosialfag - gir flere studiemuligheter blant ulike grunnutdanninger og videreutdanninger:

Grunnutdanninger:

- Varehandel og distribusjon
- Økonomi og administrasjon
- Reiseliv og turisme
- Engelsk grunnfag
- Statsvitenskap grunnfag
- Barnevernpedagogutdanning
- Sykepleierutdanning
- Vernepleierutdanning

Videreutdanninger:

- Revisjon
- Internasjonal handel
- Ledelse og organisasjon
- Helse- og sosialadministrasjon
- Rehabilitering
- Psykisk helsearbeid
- Reiseliv og turisme

... foruten ordinære undervisningsoppgaver og kurs påtar Høgskolen i Harstad seg også forsknings- og utredningsoppdrag for næringslivet og det offentlige. Våre ca. 60 fagansatte innehar høy kompetanse og dekker et bredt faglig spekter: Økonomi/administrasjon, sosialøkonomi, ledelse/organisasjon, statistikk, statsvitenskap, sosialantropologi, sosiologi, engelsk, matematikk, pedagogikk, spesialpedagogikk, vernepleie, psykologi, sykepleievitenskap, jus.

Besøksadresse: Havnegata 5, 9405 Harstad

Postadresse: 9480 Harstad

-Telefon 77 05 81 00. Telefaks 77 05 81 01

Internett: <http://www.hih.no>



