

”Så langt det er mulig,”-men heller ikke lenger.....

*Om faglig og sosial inkludering av elever med
utviklingshemming, etter Haug-modellen.*

Rigmor Haugestad Kråkenes.



Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige
fakultet. Institutt for spesialpedagogikk.

UNIVERSITETET I OSLO

31.05.07.

Sammendrag.

Denne masteroppgavens tema er inkludering av elever med utviklingshemming. Problemstilling er hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for elever med utviklingshemming etter Haug-modellen (grupper elever fra Haug spesialskole ute i den vanlige skolen i kommunen). I tillegg til problemstillingen har jeg formulert følgende underproblemstillinger: Kan man si noe om grad av faglig og sosial inkludering ute i den vanlige skolen for Haug-elever med utviklingshemming? Har Haug-tilknytningen noe å si for inkluderingen? Ansees det for at det er grenser for hvem som kan inkluderes eller heller kunne dra nytte av et segregert tilbud (Haug skole)? Ser det ut som det er forskjeller i inkludering fra lavt til høyt klassetrinn?

Oppgaven består av en teoridel og en empiridel. Teoridelen omfatter historikk og en beskrivelse av Haug-modellen, samt aktuell teori om inkludering. Empiridelen beskriver metode for innsamling av data i undersøkelsen, fremstilling av data og drøfting av resultatene, samt betraktninger om etikk, validitet og reliabilitet i prosjektet.

Undersøkelsen er en kvalitativ studie, med intervju som metode. Utvalget er 5 spesialpedagoger / lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk som arbeider på en vanlig skole i kommunen med grupper av Haug-barn med utviklingshemming. Intervjuene er transkribert og kategorisert etter tema i intervjuguiden. Resultatene av datainnsamlingen er analysert og drøftet

Konklusjonen på undersøkelsen er: Faglig og sosial inkludering søkes tilrettelagt ved organisering, differensiering, informasjon til klasse, skole og foreldre, samarbeid med kontaktlærer og skolen forøvrig. Graden av inkludering kan drøftes utfra kriterier for faglig og sosial inkludering, og drøftingen munner ut i at disse elevene ikke kan sies å være fullt inkludert, verken faglig eller sosialt. Delvis inkludering er en bedre betegnelse. Inkludering må forøvrig sees på som en prosess. Graden av inkludering avhenger til en viss grad av elevenes forutsetninger, og det ansees at det finnes en

grense for hvem som kan inkluderes. Haug-tilknytningen synes ikke å være en hemsko for inkludering, skjønt den vanlige skolens eierforhold til Haug-elevne kan variere. Forøvrig beskrives tilknytningen til Haug med sine tilbud om støtte til elevne å være en fordel for elever og hjelp for lærere. Generelt ser det ut til at såvel faglig som sosial inkludering blir vanskeligere dess høyere man kommer opp i klassene i grunnskolen. Dette ser imidlertid også ut til å variere med elevforutsetningene.

Forord.

Så er en epoke slutt. Min tid ved Institutt for spesialpedagogikk er ved veis ende med denne masteroppgaven. Hvor ble tiden av? Mye av tiden gikk med til høre på forelesninger av varierende spenningsgrad, til å skrive arbeidskrav, semesteroppgaver, gjøre prosjektarbeid, presentere oppgaver og....være sosial. Det har blitt endel kaffekopper i kantinen, og mange av dem har faktisk blitt svelget ned sammen med faglige utvekslinger og studierelaterte emner.

Noen skal ha takk for at denne oppgaven nå er i havn. Takk til veileder Berit Rognhaug for gode samtaler og kritiske merknader. Jeg har tatt alt til følge! Takk til medstudenter som har vært til hjelp og oppmuntring. Hyggelig har det vært!

Hjemme er det også noen som kan fortjene en takk: Egil har hele tiden hatt tro på at dette prosjektet mitt ville lykkes, og det er det stadig gitt uttrykk for. Det har vært godt å ha med seg underveis. Dessuten ble det skaffet en ekstra PC til huset i denne perioden, og takk for det! Det har vært helt nødvendig, da husets tenåring ikke ville ha forstått min stadige okkupasjon av denne elektroniske innretning som er helt nødvendig for masteroppgaveskrivende studenter av idag. Men det er den tilsynelatende for tenåringen også! Han kan forøvrig også fortjene en takk for lite oppmerksomhetskrevenne adferd i mors travleste semester.

Jar, ultimo mai 2007.

Rigmor Haugestad Kråkenes.

5.1. Bakgrunn	50
5.2. Om faglig inkludering	51
5.3. Om samarbeid og ansvar på ”uteskolen”	54
5.4. Om sosial inkludering	55
5.5. Om Haug-tilknytning og faglig/sosial inkludering	61
5.6. Noe mer å si?	62
5.7. Oppsummering av resultater	63
6. Drøfting	68
6.1.Hvordan fungerer faglig inkludering?	68
6.2. Hvordan fungerer sosial inkludering?	69
6.3. Graden av inkludering	72
6.4. Inkludering og Haug-tilknytning	75
6.5. Forskjeller i inkludering mellom klassenivåer	76
6.6. Inkludering og elevforutsetninger	77
6.7. Haug-modellen,- segresjons-eller inkluderingstenkning?	79
6.8. Terminologi	80
6. Avslutning	82
Kildeliste	86
Vedlegg	89

1. Innledning.

Hvordan fungerer faglig og sosial inkludering av elever med utviklingshemming etter Haug-modellen (elever fra Haug spesialskole i grupper ute i den vanlige skolen)? Dette er min problemstilling i masteroppgaven i spesialpedagogikk.

Inkludering i skolen har vært et mye omtalt tema i forbindelse med den store HVPU-reformen som ble gjennomført i 1991, såvel som i forbindelse med andre minoriteter, for eksempel fremmedspråklige elever. Det har vært hevdet mange syn på dette fenomenet, men som overordnet ideologi må det sies at inkluderingstanken i samfunnet er kommet for å bli. Den er nedfelt i skolelovgivning og nasjonale læreplaner.

Det er laget mange undersøkelser ute i skolene om inkludering av elever i den ordinære skole. Noen av dem omhandler også inkludering av elever med utviklingshemming. Inkludering etter Haug-modellen er det ikke gjort noen offisiell undersøkelse av. Haug-modellen beskrives ganske utførlig i det følgende kapittel.

Jeg har for noen år siden, over flere år arbeidet med den gruppen elever ved Haug skole som denne oppgaven handler om, som en del av støtteapparatet rundt elevene. Det dreier seg om elever med utviklingshemming som er innskrevet på Haug spesialskole, men som til daglig har sitt opplæringstilbud på en vanlig skole i Bærum kommune. Jeg ble tiltalt av denne modellen fordi jeg så at elevene, nettopp gjennom tilknytningen til Haug, hadde tilgang til mange forskjellige ressurser, som andre ikke har tilgang til i samme grad. Det å gå på en vanlig skole, men med spesialskolens støttefunksjoner i ryggen, så for meg ut til å være et godt tilbud, såfremt sosial og faglig inkludering fant sted.

For tiden er jeg selv ansatt som spesialpedagog ved Haug skole, men jeg har ingen tilknytning til den virksomheten som skjer med Haug-elever ute på de vanlige skolene. Jeg vil i denne oppgaven sette lyset på faglig og sosial inkludering av elever

med utviklingshemming, som er innskrevet på Haug skole, men har sitt daglige opplæringstilbud på en vanlig skole i kommunen.

Mitt prosjekt er å prøve å finne ut noe om faglig og sosial inkludering og grad av dette ute i den vanlige skolen for Haug-elever med utviklingshemming. Videre vil jeg se på om Haug-tilknytningen har noe å si for inkluderingen, om det ansees for at det er grenser for hvem som kan inkluderes eller heller kunne dra nytte av et segregert tilbud (Haug skole) og om det ser ut som det er forskjeller i inkludering fra lavt til høyt klassetrinn.

Det vil jeg gjøre ved å intervjuer spesialpedagogene som er ansatt på Haug skole, men som underviser disse elevene ute i skolene. Jeg håper å finne ut noe om hva som gjøres for å fremme inkludering og om i hvilken grad reell inkludering forekommer.

Bakgrunnsstoffet har jeg hentet fra samtale med Haug spesialskoles rektor, Gunnar Risnes, som har vært rektor ved Haug spesialscole i nærmere tyve år. Dessuten har jeg opplysninger fra en brosjyre som er laget om utadrettet virksomhet (1996) ved Haug skole og ressurscenter, fra en artikkel i "Spesialpedagogikk" om Haug-modellen (Fure 1996) og tilslutt fra eget kjennskap til arbeidet ved Haug skole. I min beskrivelse vil ordene "uteskole" og "utelærer" kunne bli brukt, henholdsvis om den vanlige skolen hvor Haug-elevne går og lærer fra Haug skole på den vanlige skolen. "Vanlige" elever kan bli brukt om elever på en ordinær skole i kommunen, i motsetning til Haug-elever. I dette ligger ingen diskriminering av elever, bare en tydeliggjøring av hvilke elever jeg henviser til.

Når det gjelder begrepet utviklingshemming, legger jeg definisjonene fra AAMR (American Assosiation of Mental Retardation)¹ og DSM (Diagnostic and Statistic Manual) til grunn: Mental fungering betydelig under gjennomsnittet, oppstått i utviklingsperioden (til 18 år) og med begrensninger i sosial tilpassningsevne.

¹AAMR har skiftet navn til AAIDD, American Assosiation on Intellectual and Developmental Disability (fra nov. 2006)

2. Haug-modellen, historikk og beskrivelse.

Haug skole er en spesialskole i Bærum kommune for elever i grunnskolealder og er delt i avdelinger for elever med sammensatte lærevansker, autisme / autismlignende vansker og multihandikap. Alle avdelinger kan inneholde elever med utviklingshemming i varierende grad. Skolen ble opprettet i 1971. Kommunen valgte å beholde den som spesialskole etter HVPU-reformen av 1991, da inkluderingsbegrepet for alvor ble innført på begynnelsen av 90-tallet. I tillegg til skolen ble det samtidig bygget opp et ressurs-senter som forsyner andre skoler og barnehager i kommunen med spesialpedagogiske tjenester. En forutsetning for å opprettholde spesialskolen var at Haug spesialskole skulle åpne seg mot den vanlige skole og at kommunen kunne gjøre seg bruk av spesialskolens kompetanse. Resultatet av denne tenkningen ble opprettelsen av grupper med Haug-elever ute på vanlige skoler i kommunen, og grunnlaget for oppstartingen av ressurs-senteret var lagt.

Den såkalte Haug-modellen vokste fram for ca. 15-20 år siden.. En foreldregruppe som hadde ungdomsskoleelever på Haug spesialskole tok kontakt med rektor (G.Risnes, se innledning) for å drøfte muligheter for mer sosialt utfordrende miljø for disse elevene enn det de hadde på Haug spesialskole. I samarbeid med kommunalavdeling for undervisning ble det bestemt at disse fem elevene skulle få sitt skoletilbud 50% på Haug skole og resten på en nærliggende ungdomsskole. Denne skolen ble valgt utfra geografisk nærhet. Elevene fikk undervisning i praktisk / estetiske fag og prosjekt på den angjeldende skole og resten av fagene inne på Haug skole. Klassestyrer på Haug skole fulgte elevene ute på den vanlige skolen. Psykolog på Haug og klassestyrer på ungdomsskolen ble sentrale personer når det gjaldt informasjonsarbeid innad på ungdomsskolen og utad til foreldre. Haug-modellens spede begynnelse var altså en delvis integrering. Skolemyndighetene ga med dette Haug skole ansvaret for gruppeintegrering av elever med spesielle behov i kommunen. Forøvrig finnes det enkeltelever med spesielle behov inkludert i

Bærumsskolen som ikke har noen tilknytning til Haug skole og som ikke får sine ressurser derfra. Haug-elevene ute i de vanlige skolene får sine ressurser via Haug skoles budsjett.

Det er tre hovedmålsettinger for Haug-modellen:

- Deltagelse i fellesskapet. Idealet er at også elever med utviklingshemming skal være en del av et barne-og elevmiljø, med de gleder som kan følge med det.
- Et tilpasset skoletilbud. Det faglige tilbudet må være i samsvar med den enkeltes evnenivå og forutsetninger.
- Utvikle selvstendige mennesker. Ved å få andre utfordringer enn spesialskolen gir, kan det legges tilrette for utvikling av selvstendighet som et voksenliv kan kreve.

Det ble litt etter litt opprettet mange grupper av elever med utviklingshemming på flere skoler i kommunen, fortrinnsvis i nærheten av / på elevens hjemmeskole. Det begynte med 5 elever på 1 skole. Idag (skoleåret 2006-7) innebærer denne formen for inkludering 28 elever på 6 skoler i kommunen. På det meste (rundt slutten av 90-tallet) har det vært 42 elever fordelt ute på 11 samarbeidsskoler. Alle elevene er innskrevet på Haug skole og får sine ressurser derfra, men har hele / deler av sitt skoletilbud ute i den vanlige skolen.

Det lar seg imidlertid ikke alltid gjøre å bruke hjemmeskolen, da man ikke ønsker at en og en elev inkluderes, men ha fellesskap med en eller flere elever med spesielle behov i klassen. Samarbeidsskolene er valgt utfra en oppfatning at de skal dekke alle fire regioner i kommunen og at skolen må ha fysiske forutsetninger for å romme elever med spesielle behov. På denne måten kan elevene risikere å ikke komme på sin lokale nærskole, noe de har krav på etter opplæringsloven (§8-2), men ihvertfall på en skole i sin del av kommunen.

De fleste kommuner i landet kjenner til og arbeider med inkludering av elever med utviklingshemming i vanlig skole. Det spesielle med denne modellen er at kommunen

besitter en stor spesialpedagogisk ressurs, samlet på kommunens spesialskole Haug, og som den ønsker å dra nytte av i forhold til elever som vurderes å profitere på å gå i vanlig skole fremfor spesialskole. Disse elevene får sin spesialpedagogiske ressurs av lærere som formelt er ansatt på spesialskolen, men som har sin daglige arbeidsplass på den vanlige skolen. Hver spesialpedagog har ansvar for to- tre elever. Haug-elevne har også tilknyttet assistenter som er ansatt på den vanlige skolen, men som har en faglig tilknytning til Haug skole. De gis veiledning og faglige kurs i regi av Haug skole. Etter behov får eleven hjelp fra det støtteapparatet som spesialskolen rår over, så som psykolog, sosionom, fysioterapeut, lege, helsesøster, ergoterapeut, musikkterapeut og logoped.

Denne modellen synes å representere flere muligheter for elevene. I og med at de er innskrevet på Haug skole, vil det si at de kan, hvis det viser seg at det sosiale utbyttet av å være på en vanlig skole ikke er fremtredende, kan overføres til Haug skole og fortsette skolegangen der. Dette kan skje i løpet av skoleåret eller ved oppstart av nytt skoleår, uten store administrative og formelle problemer. Dessuten er det anledning til å dele skoletilbudet mellom noe tid på "ute-skolen" og noe tid på Haug skole, hvis det kan tenkes å være nyttig for eleven.

Det finnes tre varianter av skoletilbud for barn med spesielle behov i Bærum kommune:

- Heltids skolegang i den vanlige skolen, med ekstra ressurser.
- Heltid / deltid skolegang på en vanlig skole, men innskrevet på Haug skole og med ressurser derfra.
- Heltids skolegang på Haug spesialskole.

På forespørsel hos pedagogisk-psykologisk tjeneste i Bærum kommune, har jeg fått vite at det i året 2006 er 50 elever med store generelle lærevansker og betydelige hjelpebehov (blant annet barn med utviklingshemming) som er innskrevet i den vanlige skolen i kommunen og går på hjemmeskolen, mot 125 elever som er

innskrevet på Haug spesialscole. Av disse er det , som før nevnt, 28 elever i 2006 som går i ”uteskolen”.

Det er pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen, etter enkeltvedtak om spesialundervisning fra fylkesmannen, som tilrår hvilket tilbud som vil være det beste for eleven, men det er foreldre som velger tilbudet.

I forhold til denne praksis kan man si at det i utgangspunktet har foregått en evaluering av hvilke elever som anbefales inkludering etter Haug-modellen, i og med at PPTs vurdering og tilråding ligger til grunn for foreldrenes valg av skoletilbud. Det er som oftest elever med lett til moderat utviklingshemming som gjør seg nytte av ”ute”-tilbudet.

Når det er bestemt at en elev med spesielle behov skal begynne på en vanlig skole i kommunen men være innskrevet på Haug spesialscole, begynner det omgående et arbeid med team-etablering rundt eleven, med deltagere både fra Haug-systemet og den vanlige skolen. Arbeid med overføring fra barnehage står svært sentralt. Alle nødvendige instanser rundt barnet blir trukket inn i dette arbeidet.

Når eleven har begynt på skolen , er det jevnlig møter med foreldre og de som arbeider med barnet på skolen. Dette skjer ofte i forbindelse med arbeidet rundt barnets individuelle opplæringsplan (IOP) og eventuelt. individuell plan (IP). Alle personer som mottar spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak har rett på en IOP. IP er en rettighet alle mennesker med store og sammensatte hjelpebehov har, og den er hjemlet i helse / sosiallovgivning.

Jevnlig blir klasser som omfatter Haug-elever på vanlige skoler invitert til arrangement på Haug skole, med den hensikt å øke kjennskap og akseptasjon av elever med utviklingshemming i den vanlige skolen. Dette er også målet når vanlige elever blir invitert til å være med i musikk-grupper og bevegelsesgrupper i regi av Haug skole.

3. Teori.

I mye av det som er skrevet om inkludering de senere år, har det, når jeg skal gjøre rede for dette temaområdet, utkrystallisert seg flere områder som jeg skal presentere. Men først mener jeg inkluderingstanken kan knyttes opp mot visse pedagogisk-psykologiske tenkere, hvor jeg vil fremholde Lev Vygotsky og Johann Comenius. Videre vil jeg framheve teori som omhandler hva inkludering er, hvordan internasjonale forordninger, nasjonalt lovverk og læreplaner setter inkludering på dagsordenen og hvordan inkludering kan tilrettelegges. Jeg har funnet diskusjon om og kritikk av inkluderingsideologi- og praksis og tilslutt forskning om hvordan resultatene av inkluderingsideologien har blitt.

3.1. Teori og ideologi.

Lev Vygotsky (russisk psykolog, 1896-1934) presenterer mange ideer rundt tema barns utvikling og opplæring (Imsen 1999). Sentralt hos ham står tanken om at barn utvikler seg fra det sosiale til det individuelle, på den måten at de lærer ferdigheter av og sammen med andre som de etterhvert kan gjøre individuelt. Den proksimale sone kaller han det området et barn kan utvikle seg i, med hjelp fra og isamspill med andre, barn som voksne. Etterhvert kan barnet mestre ferdighetene alene, etter en periode med hjelp og understøttelse. Graden av understøttelse vil variere, og denne virksomheten er blitt kalt ”scaffolding”, eller støttende undervisning, etter det engelske ordet for stillas. Aktivitet sammen med andre som læringsarena er viktig hos Vygotsky. Når det gjelder inkludering i skolen av elever med utviklingshemming står aspektet med ”å strekke seg” etter de andre elevene sentralt. Den proksimale sone blir det området hos det enkelte barn der dette skjer. Lærere og medelever bedriver ”scaffolding” overfor eleven med utviklingshemming i en inkluderende skole. Elever med forskjellige forutsetninger har utbytte læringsmessig av å være en del av et inkluderende felleskap i skolen. På denne måten er Vygotsky aktuell som inkluderingsideolog.

”En skole for alle” har lenge vært et tema i både utdanningspraksis og forskning på funksjonshemming. Kerstin Gøransson (2006) bruker i en artikkel om temaet pedagogiske tradisjoner og betingelser for inkluderende opplæring Johann Comenius fra det 17. århundre som en ideolog for inkluderende og tilpasset opplæring. Han understreker at elever er forskjellige, som alle arter i naturen er det, og at de derfor må behandles etter sine spesielle forutsetninger i fellesskapet. En lærer kan ”form but not transform” eleven, likesom man ikke kan forandre naturen. En rose skal få fortsette å være en rose og ikke tvinges til å bli en tulipan.....

Hvis vi går langt tilbake i historien, kan slagordet om frihet, likhet og brorskap fra den franske revolusjon sees på som den spede begynnelse og grunnleggende basis for menneskers likeverd og rett til deltagelse. Dette på tross av at denne var en borgerlig revolusjon rettet mot adel og monarki og ikke enda inkluderte *alle* menneskers rettigheter, uaktet klasse.

Sosialdemokratisk tankegods om likhet og menneskeverd har nedfelt seg i regjeringen Brundtlands handlingsplan for funksjonshemmede av 1993, som Braadland (1997) refererer til. Her står det blant annet at et samfunn som inkluderer funksjonshemmede er et samfunn som er godt for alle. Men dette målet kan bare oppnås ved å fremme samhold og solidaritet. Videre sies det at det er viktig at alle føler at de har innflytelse på fellesskapet.

3.2. Begrepsavklaring.

Begrepet inkludering kom for fullt inn i skole / samfunnsdebatt i siste del av 1990-tallet. Det gjaldt da som regel i forbindelse med elever i skolen. Tidligere, og i forbindelse med Ansvarsreformen, den såkalte HVPU-reformen (gjennomført fra 1991), ble begrepet integrering brukt om det å tilbakeføre ansvaret for utviklingshemmede til kommunene og la dem få en naturlig og rettmessig del i samfunnet i egen kommune. Integrering og normalisering ble de store honnørordene i

løpet av siste del av forrige århundre og har dannet basis for det senere inkluderingsbegrepet.

Integrere betyr å sette sammen enkeltdeler til en helhet. Integrering forutsetter en tidligere segregering, det at deler har vært adskilt for så å opprette en helhet (Tøssebro og Ytterhus 2005) Segregering forekom da elever med utviklingshemming var i institusjoner og forekommer idag hvis de går på spesialskoler.

Normalisering kan innebære forskjellige aspekter. Noen fagfolk uttrykker om dette begrepet: Normalisering er å leve så normalt som mulig (Bang-Mikkelsen 1980, hos Dalen 2006), å ha en normal livsrytme og livssyklus (Nirje 1980, hos Dalen, ibid) og å ha verdsatte sosiale roller (Wolfensberger 1980, hos Dalen ibid). Normalisering må også sees opp mot begrepet livskvalitet, som Næss (1979) gjør (hos Dalen ibid) og definerer det som å få være aktiv, ha samhørighet med andre, ha selvfølelse, være verd noe og oppleve glede.

Inkluderingsbegrepet innebærer ikke, i motsetning til integreringsbegrepet, at noen i utgangspunktet ikke hører hjemme i fellesskapet og skal bringes inn i helheten. Det *forutsetter* at alle hører hjemme i fellesskapet og må få best mulig anledning til å utfolde seg og lære der.

En ytterligere forklaring på forskjellen / samsvaret på begrepene inkludering / integrering: Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en liste med begrepsavklaringer som ligger ute på nettsiden til Foreldreutvalget for grunnskolen, fug.no. (Begrepsavklaring, 2006, 3. avsnitt). Her er det foretatt en distinksjon mellom inkludering og integrering på denne måten:

” I utgangspunktet må integrering forstås slik at alle skal ha de samme muligheter, rettigheter og plikter til deltagelse i samfunnet. Fordi ”integrering” ikke innebærer det samme kravet til relasjonsbygging og sosial deltagelse som ”inkludering”, forstås integrering ofte bare som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedret organisering for deltagelse i fellesskapet, for eksempel for minoritetspråklige og/eller personer med funksjonsnedsettelse.”

Det kan videre sies om forholdet integrering / inkludering: Integrering brukes om å føre noen inn et sted de ikke har vært eller har hatt tilgang til tidligere, i skolen for eksempel, men uten at man gjør noen videre forandringer med skolen selv. Det er eventuelt personen som føres inn som må forandres. Inkludering handler om at systemet som tar imot må endres og tilpasse seg de nye som kommer, og at skolen blir endret til å passe bedre for alle elever. Helheten må endres, slik at alle finner en plass (Tøssebro og Ytterhus 2005).

Fra Statlig spesialpedagogisk støttesystemers nettside har jeg hentet følgende om hva som menes med inkludering i skolen (Inkludering i skolen, 2006, 2. avsnitt):

Begrepet betegner en prosess og et mål, hvor deltagelse i fellesskapet er bygd over forskjeller i funksjonsevne, religiøs tilhørighet, kjønn eller etnisitet. Det settes krav til skolen som opplæringsarena, som skal tilpasse seg alle, samtidig som den enkelte må ha vilje til å delta i fellesskapet. Fokus må skifte fra den enkeltes egenskaper til hvordan skolen kan imøtekomme individets forutsetninger. Følgene av dette må bli tilrettelegging for mangfoldet og endring av tilbudet

Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994, se neste underkap.) ble et paradigmeskifte innen tenkning om forordninger om integrering-inkludering. Den bruker ordet inkludering fremfor integrering for å vise at hele undervisningen kan omdannes slik at alle kan få noe etter sine forutsetninger innen fellesskapet, som faktisk er for alle.

Når nå ansvaret for opplæring av barn med utviklingshemming er lagt til kommunene etter Ansvarsreformen, er spørsmålet blitt hvordan skolegangen skal arte seg. Det ligger til grunn viktige styringsdokumenter når vi idag har en inkluderende praksis i norsk skole.

3.3. Offentlige dokumenter

Salamanca-erklæringen fra UNESCO 1994 (hosTøssebro og Ytterhus 2005), sier at alle barn har rett til utdanning, og den skal ha et inkluderende siktemål. Denne

erklæringen fra FN-organisasjonen blir regnet som et paradigmeskifte innen temaet opplæring.

Salamanca-erklæringen understreker inkluderingsbegrepet. Ønsket om å bruke ordet inkludering framfor ordet integrering er for å ha en internasjonal felles nomenklatur, og det har to siktemål: Å sikre et felles internasjonalt begrepsbruk og innhold, og å skifte fokus fra spesialundervisning for den enkelte til å gjøre hele undervisningen slik at alle kan profitere utfra sitt ståsted og behov.

FNs barnekonvensjon, FN's standardregler for likestilling av muligheter for mennesker med funksjonshemming og FN's konvensjon om beskyttelse og fremme av rettigheter for personer med funksjonshemming er (hos Tøssebro og Ytterhus, *ibid*), ved siden av Salamanca-erklæringen, de viktigste overenskomstene for inkluderende opplæring.

I Ny lovgivning om opplæring, NOU 1995:18, står det at alle elever i utgangspunktet skal få opplæring i ordinære klasser ved den skolen de geografisk sogner til. Videre sies det (i kap.19.3).at den inkluderende prosess må pågå hele tiden

Læreplan av 1997 for den norske grunnskolen slår fast prinsippet om inkluderende opplæring. I ”Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen”, under punktet om ”einskapsskolen-fellesskap og tilpassing” i Læreplan-97 sies det at grunnskolen skal være inkluderende og at alle elever, også de med spesielle opplæringsbehov, skal delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte. Dessuten understrekes det at alle elever har rett til å gå på sin nærscole og ha tilhørighet i et klasse-og elevfellesskap. Fra 2006 er læreplanen ”Kunnskapsløftet” innført i skolen, og dens generelle del bygger på generell del av Læreplan-97. Her videreføres inkluderingstanken. Ordet *klasse* er erstattet med *gruppe* i Opplæringsloven av 1998, etter revisjon mai 2003.

3.4. Inkluderingsideologi-og praksis.

Inkludering kan defineres som graden av deltagelse og støtte en person kan oppnå i en ordinær opplæringssituasjon. Dessuten er inkludering ofte beskrevet som full eller delvis deltagelse i en ordinær klassesituasjon (Drew og Hardman 2000) Her er inkludering myntet på elever med utviklingshemming temaet.

Full inkludering kjennetegnes ved at all instruksjon og støtteservice kommer til eleven i et vanlig klasserom og at eleven ikke blir trukket ut til spesialundervisning i et annet rom. Delvis inkludering defineres hos Drew og Hardman (ibid) som at eleven får mesteparten av sitt tilbud i et vanlig klasserom, men at eleven også får spesialundervisning i et eget opplegg når det er faglig enighet om at det er nødvendig for å møte elevens behov. Videre beskriver Drew og Hardman (ibid) et system med gradert inkludering som setter normen for inkludering i det amerikanske skolesystemet. Disse ordningene er hjemlet i prinsippet om LRE (Least restricted Education) i IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). Det er en inndeling som går fra nivå 1-7 i grad av inkludering i skolesystemet. Nivå 1 betegner full inkludering i vanlig klasse i vanlig skole. Deretter går graderingen via vanlig klasse men med ekstra ressurser til klasselærer , til deltagelse i vanlig klasse mesteparten av tiden men egen undervisning i eget rom noe av tiden , via mesteparten av tiden i eget opplegg men litt tid inne i klassen. Deretter følger full tid i spesialklasse i vanlig skole via heltids plassering i spesialscole. Nivå 7 betegner full hjemme-eller sykehusundervisning. Dette er styrende for inkludering i amerikansk skole.

Videre anføres det noen betraktninger over spesialpedagogens rolle i forhold til inkludering: Heller enn å sørge for et eget alternativt opplegg for elever med utviklingshemming i klassen bør spesialpedagogen definere sin rolle som en som beriker og supplerer den generelle undervisningen via konsultasjon og støtte i klassen. Det understrekes også at det er viktig at spesialpedagoger er en del av enhver skoleadministrasjon som også omfatter lærerrepresentanter.

Perner og Porter (1998) beskriver begrepet inkludering som en høy grad av involvering av elever med funksjonshemming i en vanlig klasse, noe som inkluderer deltagelse i klasseromsaktiviteter- og erfaringer. De innfører også et system for en praksis i klasserommet som de anser for å være inkluderende opplæring og som kalles "multi-level-instruction". Denne "opplæringen på mange nivåer" kan vel hos oss oversettes med differensiering og tilpasset opplæring innen klasserommet.

Inkludering betyr deltagelse i et likeverdig fellesskap. Det er et begrep som kan sees på både som en prosess og et resultat (Dalen 2006). Det er et dynamisk begrep, på den måten at man vel aldri kan si at man er ved det endelige målet i forhold til dette. Det er en vei å gå som fører mot et mål. Hvis man definerer inkludering som likeverdig deltagelse i et fellesskap, vil man kanskje se at det ikke nødvendigvis er så lett å få til, siden individer har så forskjellig utrustning til å delta. Det sier dermed at det må legges tilrette for at alle kan delta etter sine forutsetninger på en likeverdig, men ikke nødvendigvis lik, måte. Men det leder også tanken hen på at individer kan måtte tilføres ressurser og dermed istandsettes til å kunne delta på en likeverdig måte. Der er vi midt inne i debatten om opplæring skal være segregert for at de svakeste skal få best mulig utbytte og kanskje kunne bli istand til å delta i fellesskapet etterhvert, eller om inkluderingstanken gjør at alle skal være sammen og fellesskapet tilpasses slik at alle kan delta.

Spesialpedagogikken har historisk sett hatt sitt hovedfokus på individet. Individet skal på grunn av sviktende forutsetninger tilføres spesialundervisning for å settes i stand til å fungere best mulig. Det kan derfor kalles et kompenserende tiltak, slik at spesialpedagogisk virksomhet skal kompensere for et lyte ved personen. Idag snakkes det mere om at omgivelsene og opplæringen skal tilpasses, slik at alle, også personer med utviklingshemming for eksempel skal kunne gjøre seg nytte av den og således bli inkludert i opplæringsfellesskapet (Haug 1998, hos Tøssebro og Ytterhus 2005), (Vislie 2003, hos Tøssebro og Ytterhus, *ibid*).

Sistnevnte skiller integreringsbegrepet i to. Hun omtaler på den ene siden "den spesialpedagogiske integreringen" som henspiller på at integrasjon er en

spesialpedagogisk reform, og på den andre siden integrasjon som innebærer en omforming av den regulære undervisningen til å kunne favne alle, med de mange varierende forutsetninger. Det siste kommer nærmest inkluderingsbegrepet, slik det er definert foran.

Haug (1998) hos Tøssebro og Ytterhus (ibid) innfører begrepet segregerende og inkluderende integrering. I dette legger han spørsmålet om eleven skal tilpasses skolen eller skolen tilpasses eleven. I segregerende integrering rettes fokus på eleven som mottar spesialundervisning, som kan ha tilknytning til en vanlig klasse men også motta enetimer med spesialundervisning for seg selv. Dette blir å anse som kompensering for elevens funksjonshemming for å passe inn i normalklassen. På den annen side mener han med begrepet inkluderende integrering at eleven mottar all sin undervisning i normalklasse, men hvor den pedagogiske differensieringen foregår i selve klassen og eleven får erfare mangfold i hverdagslivet og forberedes på voksenlivets mangfold. Det som hevdes her om integrasjon knyttet til system,-altså hvordan opplæring organiseres og tilpasses den enkelte, kommer nærmest det vi idag legger i begrepet inkludering.

Hegarty et al.(1994) hos Tøssebro og Ytterhus (2005) beskriver en gradering av integrasjon hvor han skisserer forskjellige former for organisering for elever med spesielle behov. Den går fra full integrering til full segregering:

- Vanlig klasse uten ekstra støtte.
- Vanlig skole, vanlig klasse, men med spesielt tilrettelagt støtte.
- Vanlig skole, vanlig klasse, men spesielt tilrettelagt støtte utenfor klassen av og til.
- Vanlig skole, delvis spesialklasse.
- Vanlig skole, hovedsaklig spesialklasse.
- Spesialklasse heltid.

-
- Spesialscole deltid-vanlig skole deltid.
 - Spesialscole heltid.

Hegarty (ibid) kaller punkt 1-4 for "mainstreaming" integrering,-de andre punktene representerer en løsere tilknytning eller ingen tilknytning til den vanlige skolen. Disse er i stor grad sammenfallende med de 7 nivåene for inkludering jeg fant hos Drew og Hardman (2000) hjemlet i IDEA. Ved tilbakeblikk på Haug (1998) og Vislies (2003) synspunkter (hos Tøssebro og Ytterhus 2005), kan det de mener med systemrettet integrering (nærmest inkludering), gjenkjennes i de to første punktene hos Hegarty.

Fra Salamanca-erklæringen (hos Dalen 2006) kan inkluderingsbegrepet gjenkjennes. Det at noen ikke skal føres sammen, men er sammen i et fellesskap for alle (se s.16) er den bærende tanken. Idag brukes ikke i særlig grad ordet integrering i skolesammenheng, og inkluderingsbegrepet har tatt over all betydning som lå i dette begrepet.

Jeg ønsker i denne oppgaven å sette lys på både faglig og sosial inkludering. Muligens kan dette oppleves som et kunstig skille, da sosial og faglig utvikling vil gå hånd i hånd (Sletta 1986) Det ene begrepet utelukker ikke det andre, fordi ved faglig inkludering vil det sannsynligvis også oppstå noe sosial inkludering. Sosial inkludering i en gruppe / klasse vil også vanskelig separeres fra en viss faglig inkludering. Men når jeg velger å se på begge temaene, er det utfra en forforståelse av at det er den sosiale inkluderingen som kanskje er den vanskeligste delen i en inkluderingsammenheng.

3.5. Faglig og sosial inkludering.

Når det gjelder faglig inkludering, ledes tanken hen på begrepet tilpasset opplæring. Allerede i læreplaner fra 1970-tallet står det at elever ikke skal møte større eller mindre utfordringer enn de kan mestre. Tilpasset opplæring kom inn for fullt som begrep med Læreplan 97. Alle elever har rett på tilpasset opplæring, etter evner og

forutsetninger. Det skulle gjelde både for de svakeste, men også for de best utrustede elevene. Dette setter store krav om kunnskap og kompetanse til lærerne. Men Opplæringsloven av 1998 sier også at hvis eleven ikke kan gjøre seg nytte av det ordinære opplæringstilbudet, selv med tilpasset opplæring, har den krav på spesialundervisning. Dette er en rett som benyttes av mange elever med utviklingshemming i større eller mindre grad. Hvordan denne opplæringen skal organiseres, er ikke lovfestet, men føringene i læreplan og lovverk er at den skal være inkluderende. Undersøkelser viser (Tøssebro og Ytterhus 2005) at dette gjøres på mange forskjellige måter. Selv om føringene er tydelige på at opplæring skal være inkluderende, er tendensen til å benytte segregerende tiltak fortsatt stor, da spesielt i folkerike områder på Østlandet og i større byer. Her finnes det fortsatt flere spesialskoler, samt at organiseringen i den vanlige skolen ofte er slik at elever med spesielle behov er i egne klasser eller avdelinger innen skolen.

Faglig inkludering kan tilrettelegges ved differensiert undervisning i klasserommet. Differensiering kan innebære tema-differensiering, emne-differensiering, tidsdifferensiering, måldifferensiering, materialdifferensiering og omfang-differensiering (Nes, Strømstad og Skogen 2004).

Idag er, ifølge Opplæringsloven med revisjon av 2003, klassebegrepet opphevet til fordel for gruppebegrepet. Dette innebærer at elevene kan settes sammen og grupperes på en annen måte enn før. Undervisningen kan da differensieres i forhold til gruppesammensetningen. Her kan det ligge en fare ved at grupper ønskes satt sammen etter evnenivå. Men dette skal ikke være lov, ifølge Opplæringsloven (§8-2). Grupper skal ikke være satt sammen etter evnenivå, etnisk tilhørighet eller kjønn. Overgangen fra klassebegrep til bruk av grupper vil kunne ha noe å si i forhold til hvordan man kan differensiere og tilpasse opplæring til den enkelte elev (Tøssebro og Ytterhus 2005).

Karten (2005) hevder at grunnen til at inkludering står frem som et ideal og er blitt et påbud for all undervisning og opplæring, er at inkludering medfører positive følelser for den som er inkludert. Dette i motsetning til at den som er ekskludert vil ha

negative følelser i forhold til dette. Følelsen av å være ekskludert gir ikke grobunn for god læring, er hennes postulat. Hun mener at inkludering er en livsstil og en forberedelse til voksenlivet. Inkludering understøtter alle elevers borgerrettigheter i forhold til opplæring, mener hun. Denne boken gjenspeiler amerikanske forhold, men tankegodset kan med en viss rett overføres globalt. I USA tenkte man ifølge Karten, til å begynne med da inkluderende opplæring kom på agendaen, at dette skulle bli en måte å spare penger på. Enkelte skoleadministratorer kunne gi et inntrykk av det, og dermed kunne det bli en ekstra byrde for lærerne. Videre er hun imidlertid påpasselig med å understreke at inkludering ikke passer for enhver elev med spesielle behov, men at det skal være den første og mest iøynefallende muligheten!

Hennes hovedpoeng er at inkluderende undervisningsstrategier er differensieringsstrategier som kan gagne alle i et klasserom. Hun nevner strategier for inkluderende opplæring som er vel kjente for spesialpedagoger i Norge også: Skritt-for-skritt-tilnærming, fra det enkle til det komplekse, konkretisering, bruk av sanse-elementer, ta i bruk elevenes styrke, bruke positive responser fremfor negative og relatere lærestoffet til elevenes interesser.

Videre understrekes det viktigheten av å samarbeide om elevens individuelle opplæringsplan. Hun skisserer hvem som må være med i dette samarbeidet: Spesialpedagog, vanlig lærer, foreldre, skoleadministrasjon, eleven selv hvis mulig, PPT, logoped, pluss flere instanser som ikke er relevante å nevne i norsk sammenheng. Sammarbeid mellom spesialpedagog og klasselærer blir sterkt påpekt som viktig for inkluderingspraksis.

Haug (2004) beskriver fire utviklingsoppgaver som er viktige for arbeidet for inkludering i skolen:

- Å bedre fellesskapet slik at alle elever blir medlem av en klasse eller gruppe
- Å øke deltakingen, -ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet.

-
- Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og foresatte må få uttale seg og påvirke.
 - Å øke utbytte av opplæringen. Å ha en opplæring som er til gagn sosialt og faglig.

Som nevnt foran, beskrives det her faktorer som er viktige i arbeidet for den inkluderende skolen. Tetler (2000) hos Haug (2004) har identifisert fire undervisningsmønstre som hun mener beskriver barrierer mot inkludering:

- At elever med spesielle behov blir undervist parallellt med men ikke sammen med de andre elevene.
- At eleven med spesielle behov er passiv deltager, det vil si at han er nærværende men ikke tar del i aktiviteten.
- At eleven bare er i samspill med spesiallærer eller assistent og ikke er i kontakt med de andre elevene.
- At eleven bare er deltaker i sosiale sammenhenger som turer, fester og lignende, ikke i den daglige og vanlige aktiviteten.

Under det andre punktet som Haug (ibid) anfører som viktige utviklingsoppgaver i skolen, legges det vekt på at den enkelte har forutsetninger for å bidra til det felles beste for fellesskapet. Jeg mener han viser til at inkludering ikke betraktes som helt forutsetningsløst fra elevens side, siden det snakkes om å være istand til å bidra. Derfor har jeg sett på hva som anføres i litteratur i forhold til sosialt samspill og sosial inkludering.

Når det gjelder sosial inkludering, kan det i hovedsak sies at sosial inkludering inneholder to hovedelementer: Skolen som organisasjon og tilrettelegger og den enkelte elevs forutsetninger for og ferdigheter i sosial samhandling og samspill

Eksempler på sosial inkludering er det at elever aksepterer hverandre som kamerater, at de utvikler vennskap, at de lærer å delta aktivt i samspillet, at de selv føler de er

akseptert og har tilhørighet i klassen (Sletta 1986). Dette er skrevet i en tid da klassen var den bærende enhet i skolehverdagen. Etter revisjon av Opplæringsloven av 2003 må vi erstatte klassebegrepet med gruppe. Det motsatte, nemlig ekskludering, karakteriseres ved at elever lærer å tie i gruppen og lærer at andre skal føre ordet, når man ikke over lengre tid opplever å bli akseptert, eller når noen blir aktivt avvist av de andre. Erting og mobbing vil også være ekskluderende faktorer i høyeste grad.

Sletta (ibid) skriver videre at anledning til sosialt samspill ikke nødvendigvis fører til sosialt samspill og inkludering. Det vil si at han refererer til at å være sammen i en gruppe / klasse ikke er nok for at sosial inkludering forekommer. Han opererer med begrepet ”de-segregering” kontra integrering (integrering her fordi det var det rådende begrep på denne tiden). De-segregering innebærer å sette ulike kategorier elever i samme klasse / gruppe, mens integrere er i tillegg å utvikle et samspill som er konstruktivt for alle elevene i klassen (her bruker forfatteren *integrere* nærmest identisk med *inkludere*). Han mener forutsetningene for dette er at det utarbeides spesielle program for samspill i skolen, og at lærerens holdning og rolle i dette er av stor betydning.

I tidligere tider stod den såkalte *kontakthypotese* sentralt når det gjaldt å opprette sosiale relasjoner og sosial inkludering (Gottlieb og Leyser 1981, hos Sletta, ibid). Dette gikk ut på at ved å føre forskjellige grupper i kontakt med hverandre, ville sosiale relasjoner oppstå. Men kontakthypotesen vil ikke holde mål hvis ikke visse forutsetninger ligger til grunn, nemlig at partene har lik sosial status eller engasjerer seg for et felles mål. Dermed ble ikke kontakthypotesen så entydig likevel, fordi den manglet innebygde, spesifiserte forutsetninger, i følge Sletta (ibid).

Videre mener han at elever med utviklingshemming har vansker med å bli akseptert i vanlige klasser, og at de har sosiale vansker utover det normale. Det har utviklet seg en ide om at for å bedre sin sosiale posisjon i klassen / gruppen, må eleven erverve visse sosiale ferdigheter, som forfatteren mener i rimelig grad kan læres. En definisjon på sosiale ferdigheter beskrives som evne til å samspille med andre på en

sosialt akseptabel måte og som er positivt verdsatt og gagnlig for en selv og for de andre.

Det trekkes opp forskjellige teorier som forklaring av sosialt samspill og relasjoner. I fokus står *balanseteori* (Heider 1958 hos Sletta *ibid*) og *bytteteori* (Thibaut & Kelly 1959, hos Sletta *ibid*) Ved disse forsøker han å forklare hvordan sosiale relasjoner oppstår og beholdes. Balanseteorien søker å forklare sosiale relasjoner som forhold som er i balanse, en balansering mellom positive og negative sider ved personer eller relasjoner. I bytteteorien bedømmes sosiale relasjoner utfra hvilken belønning, kostnad, utbytte eller forventning en relasjon kan gi.

Karten (2005) mener at for å oppnå sosial inkludering må sosiale temaer implementeres i pensum. Dette utfra tanken om at med god ledelse kan læreren hjelpe elevene til å komme i kontakt med seg selv og de andre elevene, og dette hjelper elevene også til å bli bedre istand til å lære. Dette er i tråd med hva som sies om at sosial og faglig inkludering går hånd i hånd (Sletta 1986).

Hos Drew og Hardman (2000) refereres det også til at sosial inkludering innebærer at det må implementeres program for sosial interaksjon mellom de ordinære elevene og elevene med utviklingshemming. Disse programmene kan dreie seg om simpelthen bare å legge til rette for sosial samhandling for alle elevene, men det kan også være opplegg mer rettet inn på elev-til-elev-instruksjon, noe som innebærer strukturert interaksjon mellom to eller flere elever, med og uten utviklingshemming, under oppsyn av lærer.

3.6. Inkludering og elevforutsetninger.

Som tidligere anført (se kap.3.5), har Haug (2004) skrevet at økt deltagelse er viktig for inkludering, men at det forutsetter at eleven er i stand til å bidra til fellesskapets beste. Altså ansees det at inkludering ikke er forutsetningsløst.

Rustmeier (2007, 1. og 2. avsn.) skriver om inkludering som resultat av forhold i klassen /gruppen og skolen som organisasjon i en artikkel i Inclusion Week, organ for Center for Studies of Inclusive Education. Han henviser til FNs barnekonvensjon (1989), og UNESCOs Salamanca-erklæring (1994). Lyset settes på alle barns rett til inkluderende opplæring uansett funksjonsnivå, kjønn eller rase. Det interessante her er ordene ”uansett funksjonsnivå”, med referanse til hva som ble skrevet foran om forutsetning for sosial inkludering, nemlig deltagelse og evne til å bidra til det felles beste i skolen.

Forfatteren av artikkelen refererer også til en delstat i Canada, hvor de sier om sin inkluderingsstrategi at den eneste elevforutsetning de har som basis for inkludering er at eleven ”is breathing” (s.4)! Her er det et sammenfall i tenkning med noe Braadland (1997) sier om rett til tilhørighet: Hvem er vi som kan sette grenser for et barns tilhørighet og påstå at noen barn ikke har glede av kontakt med barn i en vanlig klasse?

Haug (2004) sier også at en OECDrapport av 1999 fastslår at funksjonshemmede elevers rett til å få opplæring i vanlige, lokale skoler ser ut til å få gjennomslag i de fleste land og at det ikke er *noen* grunn til å segregere funksjonshemmede elever i det offentlige utdannelsessystemet. Flere land, og deriblandt Norge, på tross av at de ser inkludering som noe som skal gjelde alle, har opprettholdt et todelt system som innebærer både ”spesial” og ordinær opplæring.

Det fremkommer altså to divergerende syn på inkludering: Inkludering skal være forutsetningsløst, eller det forutsettes visse kvalifikasjoner for å bli inkludert.

3.7. Hvor er vi idag?

Haug (2004) mener at det har foregått en stor utvikling over de siste 30-40 årene når det gjelder omfang og grad av inkludering i skolen. I følge Haug går nesten alle elever i Norge i den vanlige skolen. Bare 0,5 % av elevmassen gjør ikke det. Dette er en konklusjon trukket på basis av forskning om inkludering i skolen. Men det sies

ikke noe om hvor mange som får sitt tilbud i en spesialgruppe i den vanlige skolen. Tall fra 2002 viser bare at 6% av elevene får spesialundervisning, men ikke hvordan den er organisert, om det er i vanlig klasse eller i spesialklasser på vanlig skole eller spesialscole. For Sveriges del går en liten andel mer i spesialscole, 1.3%. Tallet for Danmark er 1.5% som går i spesialscole.

Tall fra USA, som det også kan være interessant å se på, er mer differensierte. Det sies at 88 % av alle elevene i skolen er på stadium 1 og 2 i nivågraderingen (se foran), 6 % er på stadium 3, og 6 % er på stadium 4-7 (nivåene beskrevet i kap.3.4).

Disse tallene indikerer at man i Norge har kommet langt med inkludering av elever med spesielle behov rent fysisk og geografisk sett, men hvordan inkluderingen er organisert er mer variabelt hvorvidt det dreier seg om folkerike kommuner, tettsteder og byer på Østlandet eller mer grisgrendte strøk i landdistrikter (Tøssebro og Ytterhus 2005). Det ser ut til at det er mer segregering i spesialklasser og grupper innad på skolene i tettbygde strøk.

Nesten alle elever er altså fysisk tilstede i den ordinære skolen idag. Grensene for hva som har vært mulig å få til på dette området er flyttet i løpet av denne tiden. Før 1975 ble elever med utviklingshemming i større grad sett på som opplæringsudyktige, men dette ble opphevet med ny skolelovgivning i 1975. Elever som det var utenkelig at skulle gå i vanlig skole dengangen, er idag i vanlige skoler, med tildels positive resultat (Haug 2004).

3.8. Inkluderingsideologi og illusjon.

Når man leser litteratur om fenomenet inkludering, kommer man også over litteratur som kritisk hever røsten mot full inkludering for alle. Jeg har funnet innspill som setter søkelyset på om inkludering er et fenomen som gagnar alle, og innspill som setter spørsmålsteget ved om vi faktisk har nok kunnskap om hva inkluderende praksis er og kan føre til.

Dalen (2006) stiller et interessant spørsmål: Er inkluderingspraksis mer basert i ideologi enn i reell kunnskap om inkludering? Videreføres en praksis som ikke kan sies å være kunnskapsbasert? Svaret er ikke gitt. Emerson (1985) hos Tøssebro (1999) berører også dette når han mener at integreringsideologien ikke er vitenskapelig basert, hverken i skoleverket eller i institusjonene. Ikke det at han mener at det er forsket for lite på effekten av spesialundervisningen, særlig internasjonalt, men han mener denne forskningen har hatt en altfor teknisk tilnærming til sosiale mekanismer, nemlig en tanke om at det er en lovmessighet i forholdet mellom organiseringen av spesialundervisning og utbyttet for eleven.

I forlengelsen av Dalens (2006) utsagn, kan tilføyes at det finnes kritiske røster som sier at inkludering kan være vel og bra, men bare for noen, ikke for alle. Hallahan og Kauffmanns bok ”The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon” (1995), som er en antologi, er i sum svært kritiske til inkludering for alle. I et av kapitlene i denne boken kommer et sterkt angrep på inkludering av alle elever i vanlige skoler. (Rimland 1993). Forfatteren stiller spørsmålet om hvis et barn fungerer langt under det normale, både intellektuelt og sosialt, er det da fornuftig å insistere på at det skal være inkludert i en vanlig klasse? (Forfatteren er både fagperson og forelder!). Videre henvises det i kapitlet til Rimland (ibid) at det ikke er noen empiriske bevis som sier at full inkludering er fordelaktig for eksempel for barn med autisme. Et innspill i kapitlet til Bateman(1994) i den samme boken understreker angående inkludering, at det er ikke avgjørende *hvor* eleven er, men *hva* som blir gjort der eleven er. Det henvises til i kapitlet til Rimland (1993) at inkludering er blitt et moralsk spørsmål mer enn noe annet for enkelte inkluderingsmenn. Alt annet enn inkludering er forkastelig! Men forfatteren, som også er forelder, vil heller at hans barn skal få en kunnskapsbasert form for undervisning som gir resultat, enn en undervisning i henhold til den ideologi som måtte være på moten, her inkludering. Dette samsvarer med spørsmålet Dalen (2006) stiller (se foran) om en inkluderende praksis videreføres mer som et resultat av en rådende *ideologi* enn basert i reell kunnskap om inkludering.

Kvalsund og Skaalvik (1999) hos Haug (2004) hevder at det er de vanlige elevene som legger premissene for opplæring og at rammevilkår og ressurser sjeldnere blir tilpasset elevene med spesielle behov. Det sies videre at holdningen er at det er elevene som må forandre seg, og at de blir møtt med betingelser som ikke er tilrettelagt for dem. Dette blir stående i kontrast til det som sies i OECD-rapporten fra 1999 (hos Haug 2004), om at det ikke er noen grense for mulighetene for inkludering utfra et pedagogisk synspunkt, forutsatt at forholdene ligger til rette. Dette er i stor grad i tråd med kritikken Drew og Hardman (2000) refererer fra motstandere av inkludering i USA.

Drew og Hardman (ibid) anfører at motstandere av full inkludering mener at vanlige lærere i vanlige klasserom ikke har den nødvendige kompetanse som kreves for at både de ordinære elevene og elever med utviklingshemming skal få det utbytte de har krav på innen det ordinære opplæringstilbudet. De argumenterer sterkt for ekspertisen, som de mener det er bedre tilgang til i en spesialsituasjon utenfor klassen. Dette blir imøtegått av en norsk undersøkelse som sier at elever i segregerte spesialtilbud er mer sammen med assistenter enn bedre kvalifisert personell, som spesialpedagoger, enn ute i vanlig skole (Nes, Skogen og Strømstad 2004). Dette reiser spørsmålet om inkludering er den beste organiseringsform av opplæringen for elever med utviklingshemming, dokumentert gjennom forskning.

3.9. Inkludering og forskning.

Det er gjort endel forskning på inkludering i skolen, men den er tildels sprikende og ikke entydig (Haug 2004). Det kan se ut som det er et stort sprik mellom ideal og realitet når det gjelder inkludering i den ordinære skolen. En norsk undersøkelse om inkluderende opplæring av Nes, Skogen og Strømstad (2004), spør om Reform -97 har ledet til faglig, sosial og kulturell inkludering i skolen i Norge.

Andre aspekter ved inkludering har vært satt i fokus i enkelte andre undersøkelser. Noen viktige aspekter å sette lyset på når det gjelder inkludering, må være å

undersøke hva læringseffekten for eleven er, og hva inkluderingen gjør med elevens selvfølelse. Undersøkelser angående sosial inkludering er også et interessant anliggende, samt et tema som livskvalitet.

Når det gjelder effekten av inkluderende opplæring, startet effektforskning opp i USA og satte søkelyset på om resultatene svarte til investeringene i spesialundervisningen. Dalen (2006) skriver at resultatene av effektforskning har vært svært sprikende, men at det *kan* se ut til at det å gå i vanlig klasse kan ha en positiv faglig effekt på elever med spesielle behov. Denne forskningen kunne *ikke* dokumentere at det faglige utbytte var bedre ved å gå i egne, små spesialklasser fremfor i en vanlig klasse. Det som var svakheten ved denne forskningen, var at man ikke definerte kvaliteten av opplæringen, bare om den foregikk i vanlig klasse eller i segregerte tilbud. Dessuten var det lite refleksjon over validiteten av undersøkelsene (Dalen, *ibid*).

Det er gjort en stor meta-analyse av effektforskningen (Carlberg og Kavale 1980, hos Tøssebro 1999). Av 860 slike studier var det bare 50 som var vitenskapelig holdbare. Ved analyse av disse femti viste det seg at en ”spesialklasseelev” og en funksjonshemmet elev i vanlig klasse presterte ganske likt både faglig og sosialt.

Tøssebro (*ibid*) refererer til at Gjessing i 1982 (i Bergensprosjektet) kritiserte effektundersøkelsene fordi de bygget på gjennomsnittresultater av store masseundersøkelser, og at gjennomsnittresultater kan skjule store forskjeller innen en og samme gruppe.

To nordiske studier (Stangvik 1979 og Østerling 1967, hos Haug 2004) konkluderer begge med at opplæring i vanlige klasser fungerer bedre for elever som får spesialundervisning enn opplæring i segregerte tilbud. Dette gjaldt grunnskolen, men det finnes også undersøkelser angående videregående opplæring: Elever som har fått særskilt tilrettelagt opplæring i en vanlig klasse har større sjanse for å oppnå generell studiekompetanse enn andre (Markussen 1999, hos Haug 2004) Forskningen som helhet på dette området gir ikke entydige svar på hva som er best. Det kan synes som at forskerens eget ståsted kan påvirke deres måte å trekke konklusjonen på, ifølge

Haug (ibid). Det er også gjort studier i forhold til elevens selvoppfatning (Stangvik 1979 hos Dalen 2006) Her settes det lys på hvordan forskjellige måter å organisere spesialundervisningen på kan påvirke elevenes selvoppfatning. Den konkluderer med at ulike organiseringsformer påvirker elever med store lærevansker på ulik måte.

Elever med store lærevansker ville kunne øke sin selvaktelse hvis de har sitt sammenligningsgrunnlag i en spesialklasse hvor de selv er ”flinke” eller best. Men samtidig vil det å gå i en spesialklasse / gruppe i seg selv kunne gi dem lavere selvaktelse, fordi det tross alt er et tilbud for de ”spesielle” sett fra samfunnets side, og ikke for de ordinære elevene. Dermed vil det ikke være byggende for selvaktelsen. Her kan man se at det å være inkludert i vanlig klasse for elever med utviklingshemming, eller store lærevansker som det kalles i studien, kan slå ut begge veier: Det å være dårligst i klassen kan gi dårlig selvaktelse. Men-de går da i normalskolen! Det kan gi en annen status enn det å være i et spesialtilbud og dermed stigmatisert. Hva er best for selvfølelsen? Det finnes muligens ikke et entydig svar på det. Her vil det være individuelle forskjeller mellom forskjellige individer.

I forhold til sosial inkludering viser Tøssebro (1999) også til undersøkelser som bygger på konkrete observasjoner av funksjonshemmede elever i samspill med andre (Ekeberg 1991 og Fjelstad 1993, hos Tøssebro,1999) som sier at de har få eller ingen venner i de klassene de er i. Elevene med funksjonshemming blir akseptert, men deltar sjelden på linje med de andre elevene i faglige og sosiale aktiviteter. Konklusjonen er at de er fysisk tilstede men ikke sosialt inkludert.

Nordal og Øverland (1992) hos Tøssebro (1999) konkluderer i sin undersøkelse av 16 elever med funksjonshemming med at elevene i klassen i stor grad aksepterte elevene med funksjonshemming og at de også tok initiativ overfor dem. Videre var lærernes vurdering at elevene med funksjonshemming ikke ble plaget eller ble isolert, og at de opplevde sosial tilhørighet i skolen. Foreldre bekreftet også dette inntrykket gjennom intervjuer. (Her må det tilføyes at man omtaler elever med funksjonshemming, ikke spesifikt utviklingshemming. I undersøkelsens tittel heter det ”elever med ulike forutsetninger”. Det gir et bredt nedslagsfelt for undersøkelsen)

Gaupeseth (1996) hos Tøssebro (1999), omtaler livskvalitet hos elever som har gått henholdsvis i segregerte og inkluderende skoleopplegg. Hun så på tre forskjellige modeller, nemlig hjemmeskole, delt hjemmeskole og forsterket skole, og tilslutt fullt forsterket skole. Livskvalitet, etter Næss` definisjon (se kap.3.2) lå til grunn. Konklusjonen var at livskvaliteten ikke er avhengig av hvilket av disse skoletilbudene som benyttes, men av hvordan skolen møter eleven og hvordan støtteapparatet rundt eleven fungerer. Viktig er også samarbeid skole-hjem. Tronvoll (1989) hos Tøssebro (ibid)) så på konsekvensen av forskjellige spesialpedagogiske tilbud for livssituasjonen etter endt skolegang. Hun fant at de elevene som hadde gått i segregerte tilbud hadde større sosialt nettverk med jevnaldrende i tillegg til familie. De hadde større kunnskap om egen mestring / tilkortkommenhet , og mer realistiske forventninger til yrkesliv i vernet bedrift. Dessuten hadde de større aksept for sin funksjonshemming enn de som hadde vært inkludert i den vanlige skolen. Disse hadde, på sin side, lite kontakt med jevnaldrende og hadde i mindre grad akseptert sin funksjonshemming.

3.10. Vurdering av grad av inkludering.

Jeg har forsøkt å finne noen mål på om inkludering faktisk finner sted. Jeg har funnet noen utsagn som kan være kriterier å måle grad av inkludering opp mot : Er det kontaktlærer / klassestyrer for gruppen / klassen eleven går i som utformer og skriver individuell opplæringsplan for eleven med spesielle behov? Ifølge opplæringsloven skal klassestyrer / kontaktlærer skrive IOP for elever i gruppen / klassen. Hvis ikke, kan det være uttrykk for lavere grad av inkludering. (Tøssebro og Ytterhus 2005) Foregår undervisningen inne i klassen eller i gruppe / enetimer utenfor klassen? Lite deltagelse inne i klassen betyr lavere grad av inkludering (Haug 2004)

Omfanget av spesialundervisning på skolen kan si noe om graden av inkludering. Hvis eleven kan dra nytte av tilpasset opplæring i klassens regi, er sjansen for inkludering større enn hvis eleven er tilkjent vedtak om spesialundervisning (Haug, ibid)

3.11. Drøfting av teori.

Når det gjelder det teoretiske og ideologiske grunnlaget som inkluderingspraksis hviler på, er det ikke noen grunn til å betvile at inkluderende praksis er godt fundert. Vygotskys teser om den proksimale sone og ”scaffolding” er relevante i opplæring av elever med utviklingshemming i en inkluderende skole. De vil kunne ”strekke” seg etter andre barn når de er inkludert i vanlig skole og samtidig får opplæring tilpasset etter sitt eget nivå.

Ingen vil vel idag kunne å si noe annet enn at vårt samfunn og fellesskap i skole og arbeidsliv skal være inkluderende og for alle mennesker. Det ville iallfall være svært politisk ukorrekt. Det er god humanistisk og sosialdemokratisk tankegang at fellesskapet er for alle (jfr. regjeringen Brundtlands handlingsplan for funksjonshemmede, se kap.3.1).

Det som blir de større drøftingsspørsmålene, er hvorvidt inkludering er det beste for den som blir inkludert, kontra mer segregerte tilbud som kanskje kunne ivareta bedre individuelle behov. Dette kommer i kontrast til en av mine kilder som sier at det er ingen grunn for ikke å inkludere, såsant vedkommende person ”is breathing”! Dette utsagnet blir helt i tråd med det Braadland (1997) sier om hvem er vi som kan sette grenser for et barns tilhørighet til andre barn og glede over å være sammen med andre barn i en vanlig klasse? Nei, hvem kan si det? Men hvis lyset settes på hvilket sosialt og faglig utbytte og hvor stor grad av sosial inkludering som reelt sett finner sted, så kan man ihvertfall stille spørsmålet. Vil ikke personlige forutsetninger være en faktor som spiller inn for at sosial inkludering skal finne sted? Her mener jeg forskjellen på integrering og inkludering kan sees: Eleven er tilstede, han kan være passiv deltager, men han er da integrert! Men,- er han inkludert? Foregår det sosialt samspill reelt sett, utfra tesen om likeverd og roller i sosialt samspill? Forutsetter ikke sosialt samspill en viss grad av kommunikasjonsferdigheter? Utfra det jeg har funnet, ser det ut til at noen mener ja mens andre mener nei: Sosial inkludering er /er ikke forutsetningsløst, alt etter hvilke kilder man spør.

Tankene hos Sletta (1986) om balanseteori og bytteteori, samt kontaktteori er interessante innspill i tankegangen rundt hvordan og hvorvidt sosial inkludering av elever med utviklingshemming forekommer. Med henvisning til hva Sletta (ibid) sier om kontakthypotesen, virker det muligens litt naivt når det hos Drew og Hardman (2000) bemerkes at det simpelthen bare kan dreie seg om å legge til rette for sosial samhandling, uten at andre forutsetninger ligger til grunn, som nevnt (se kap.3.5). Det kreves nok noe mer omtanke og strategitenkning enn som så for eventuelt å få det til å fungere.

Haug (2004) skriver, nærmest i en bisetning, at inkludering forutsetter at eleven er i stand til å bidra til det felles beste. Altså må inkludering også bygge på elevens egne forutsetninger, slik jeg forstår det.. Som en kontrast til dette blir det følgende igjen stående: Braadland (1997) stiller spørsmålet om vi har rett til å sette grenser for hvem som har rett til tilhørighet. Videre spør hun om hvem som kan påstå at barn ikke har glede av kontakt med andre barn i en vanlig norsk klasse.

I forhold til virkning av inkluderingspraksis på den enkelte elev, er etter mitt syn det viktigste aspektet her innvirkningen på livskvaliteten til den enkelte. Hvis undersøkelsen til Gaupeseth (1996) og Tronvoll(1989) hos Dalen og Skårbrevik (1999) er representativ, mener jeg det er et veldig viktig innspill til den praksis som bedrives, nettopp fordi den viser resultat av forskjellig praksis på dette området på det senere livet. Skolen skal jo være et sted som forbereder oss for voksenlivet.

Gaupesets undersøkelse viste at livskvaliteten ikke er avhengig av hvilket av disse skoletilbudene som er aktuelle, men av hvordan skolen møter eleven og hvordan støtteapparatet rundt eleven fungerer. Viktig er også samarbeid skole-hjem. Disse resultatene faller sammen med hva Bateman (1995) anfører foran om at det ikke er avgjørende *hvor* eleven er, men *hva* som blir gjort der eleven er.

Faktisk fant Tronvoll(1989) hos Dalen og Skårbrevik (1999) at de elevene som har gått i segregerte tilbud har et bedre voksenliv med henblikk på selvakseptasjon, selvforståelse av egen mestring og sosialt nettverk enn de som har vært inkludert i vanlig skole. Det kan anføres at denne undersøkelsen er litt gammel og at skolen er

blitt bedre tilpasset den enkelte elev siden dengang. Det får vi faktisk håpe, siden de foran nevnte faktorene er svært viktige aspekter ved resultatene av inkluderende opplæring.

4. Om metode, utvalg, gjennomføring, etiske refleksjoner, validitet og reliabilitet.

Jeg vil her gjøre rede for hvilken metode og utvalg som er brukt i datainnsamling i min undersøkelse, samt hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Etiske aspekter vil bli gjennomgått. Deretter vil jeg beskrive hva som er gjort for å sikre validitet og reliabilitet i studien.

4.1. Metode.

For å belyse min problemstilling om hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for elever med utviklingshemming etter Haug-modellen (Haug-grupper på vanlige skoler i kommunen), har jeg besluttet å bruke en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Intervjuguide er utarbeidet på grunnlag av teoristudier (kap.3). Forsker-eller underspørsmål vil sette søkelys på:

- Grad av faglig og sosial inkludering ute i den vanlige skolen for Haug-elever med utviklingshemming.
- Om Haug-tilknytningen har noe å si for inkluderingen.
- Om det ser ut som det er forskjeller i inkludering fra lavt til høyt klassetrinn
- Om det ansees for at det er grenser for hvem som kan inkluderes eller heller kunne dra nytte av et segregert tilbud (Haug skole).

Ut fra en vurdering av antallet spesialpedagoger som representeres i Haug-modellen, 13 ialt,- ble en kvalitativ studie naturlig. Et utvalg på 5 personer er grunnlag for intervjuene. Kvalitativ forskning har som mål blant annet å utvikle forståelse av fenomener i forhold til personer og deres sosiale relasjoner og virkelighet. Begrepet livsverden brukes av Dalen (2004) for å uttrykke hvordan mennesker forholder seg til sin virkelighet. Det omfatter hvordan personen opplever sin hverdag. Det er nettopp

det jeg er ute etter å belyse, hvordan spesialpedagogene knyttet til Haug-modellen opplever at inkludering fortøner seg for Haug-elever med utviklingshemming ute på en vanlig skole, noe som er deres hverdagsliv.

Dalen (ibid) beskriver et forløp i en prosess hvor man bruker kvalitativt intervju som metode for et forskningsprosjekt på følgende måte: Man velger tema og utformer problemstilling, for deretter å velge ut informanter i forhold til dette. På bakgrunn av disse valgene utarbeides en intervjuguide, som legges ved når det søkes om tillatelse til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Når tillatelse foreligger, gjennomføres intervjuene. Deretter følger en bearbeiding av det innsamlede materialet, som ender opp i en analyse av funnene og en sammenfattet fremstilling av funnene tilslutt. Dette er et forløp jeg har hatt som ledesnor i mitt arbeid med masteroppgaven med kvalitativt intervju som metode

Det kunne imidlertid ha vært interessant med en spørreundersøkelse, fordi jeg er interessert i å få svar på spesifikke spørsmål i forhold til mitt tema. Men å trekke generell kunnskap ut av en spørreundersøkelse krever et mye større utvalg enn det 13 personer tilsier. Når det gjelder bearbeiding av materialet, ville det være for lite til å bearbeides i SPSS dataprogram, og generaliseringspotensialet ville være begrenset og lite relevant i min sammenheng. Dette er ikke et utvalg som det er aktuelt å generalisere resultater fra. Det er en liten gruppe på 13 som er de eneste som opererer innenfor en slik modell. Jeg kjenner ikke til andre skoler som arbeider etter samme modell for organisering av spesialundervisning. Derfor blir det mer et dybdesøk i et lite materiale enn en bred undersøkelse hvis resultat skal kunne generaliseres til en stor populasjon.

Det tema jeg fattet interesse for å undersøke, er Haug-modellen som beskrevet i begynnelsen av oppgaven. Jeg gikk ut med en ganske vid problemstilling, rett og slett hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for elever med utviklingshemming ute i en vanlig skole, etter Haug-modellen. Jeg har derfor valgt å gjøre en undersøkelse med omfattende spørsmål i form av et strukturert intervju. Det foregikk på

spesialpedagogens arbeidssted, som er vanlige skoler i kommunen som har Haug-elever i grupper.

Intervjuguiden ble utarbeidet utfra den teoretiske basis jeg har ervervet meg i forhold til inkludering, faglig såvel som sosialt (se kap.3). Problemstillingen min ble omsatt til konkrete temaer, med underliggende spørsmål. Det ansees som viktig med kulturkompetanse med kjennskap til praksisfeltet for å velge ut de ”riktige” informantene og stille aktuelle spørsmål som kan belyse forskningsfeltet (Johnsen 2006). Kjennskap til praksisfeltet kan jeg til en viss grad påberope meg, da jeg har arbeidet i denne sammenhengen selv (se kap.1.). På den annen side kan et godt kjennskap til feltet ha visse ulemper når det blir tale om tolkning, ifølge Dalen (2004). Det kan skje at man tolker hendelser og uttalelser fra det området som studeres ut fra en feilaktig førforståelse, fordi forskeren mener å kjenne temaet og feltet så godt. Dalen (ibid) kaller det den holistiske feilantagelsen.

Når intervju er datakildene å søke kunnskap i, må hermeneutisk og fenomenologisk tenkning nyttes for å fremstille stoffet så riktig og sant som mulig (Dalen ibid). Når det gjelder intervju, foreligger det tolkning på to nivå: Både det jeg oppfatter utfra det informanten formidler, men også det informantens formidler, er et resultat av tolkning. I mitt prosjekt tolker jeg det spesialpedagogene sier i intervjuet, mens det spesialpedagogene formidler er også en tolkning av det vedkommende har opplevd og observert i klassen med elever med utviklingshemming. Det vil foregå en stadig vekselvirkning mellom helhet og del for å oppnå en bredere forståelse av fenomenet som er i fokus (den hermeneutiske sirkel). Det jeg tolker, er en sum av det jeg hører / leser og den førforståelsen jeg har. Min førforståelse av inkludering vil kunne påvirke det jeg skal tolke. Førforståelsen, i samspill mellom helhet og del, meg selv som forsker og teksten, som er det innsamlede materiale, danner den hermeneutiske spiral. For å forstå,- ”å se det samme” som et menneske, må forskeren sette seg godt inn i dette menneskets verden (Gustavsson 2001, hos Dalen, ibid).

Horisontsammensmeltning kaller Gadamer (1900-2003) det, hos Fugleseth (2006), når jeg mener jeg skjønner et annet menneske. Når mine forestillinger samsvarer med

meninger og forestillinger i materialet, smelter to horisonter sammen. Dette er basis i fenomenologisk tenkning, og grunnleggende for forståelsen av materialet i kvalitativ forskning.

4.2. Utvalg.

Problemstillingen min er hvordan faglig og sosial inkludering av Haug-elever med utviklingshemming fungerer ute i vanlige skoler. For å undersøke dette har jeg valgt å intervju spesialpedagoger som arbeider med Haug-elever ute i de vanlige skolene Haug samarbeider med. 13 personer er ansatt for å gjøre dette arbeidet på 6 forskjellige skoler. De arbeider på forskjellige klassetrinn , idag imidlertid bare på barnetrinnet. Jeg har ønsket å intervju spesialpedagoger på lave og høye klassetrinn på barnetrinnet. Dette utfra en tanke om at det kan forekomme variasjon av graden av inkludering fra lavt til høyt klassetrinn. Det hadde vært interessant også å intervju kontaktlærer i den samme elevgruppen som spesialpedagogen arbeider i, utfra en tanke om at inkludering er et samarbeidsprosjekt mellom Haug skole og den vanlige skolen og at to parter i et samarbeid kan ha ulike oppfatninger om et fenomen. Innen de rammer et masteroppgave prosjekt har, har jeg besluttet å intervju maksimalt fem personer. For å få nok informasjon fra spesialpedagogene må jeg bruke dette antallet informanter på denne gruppen. En annen studie kunne imidlertid være interessant med henblikk på om inkluderingen i skolen oppfattes forskjellig fra de to sider i denne modellen, fra Haug-lærer og klasselærer / kontaktlærer. Det blir imidlertid ikke i dette prosjektet.

Det er gjort valg i forhold til hvem jeg ville intervju for å få et best mulig bilde av situasjonen. Når det er tale om forhold som gjelder barn og skole, er det ikke uvanlig å trekke inn foreldre som informanter. Jeg har imidlertid valgt bort foreldregruppen av to grunner: Skolen er ikke foreldrenes arena. De er ikke nødvendigvis informert og oppdatert i stor nok grad til å vite hva som foregår om dette temaet i forhold til egne barn. Dessuten har jeg tatt et etisk valg om dette, da spørsmål om spesielt sosial inkludering kan være et vanskelig tema for foreldre å snakke om i forhold til egne

barn med utviklingshemming. Erfaring viser at det er her barn med utviklingshemming ofte kommer mest til kort skolen.

Det hadde selvfølgelig vært svært interessant og spennende å få vite hvordan elevene selv oppfattet situasjonen ute på den vanlige skolen. Men nettopp det faktum at det dreier seg om elever med utviklingshemming, som er en kognitiv svikt, gjør at det kan være noe vanskelig å forvente valide svar i en undersøkelse. Dette vil være avhengig av graden av utviklingshemming. Jeg valgte imidlertid ikke å gjøre det.

Ved undersøkelsen av hva som skjer ute i skolen, har jeg besluttet å begrense min undersøkelse til skoletiden og skoleveien. Tøssebro og Ytterhus (2005) har i sin undersøkelse lagt vekt på å undersøke skoleveien som sosial arena, om sosiale relasjoner kan oppstå der. Jeg ønsket også i min undersøkelse å vite noe om Haug-elevenes skolevei på bakgrunn av dette. Jeg har ikke spurt mine informanter om hva som skjer i skolefritidsordningen (SFO). Når det gjelder sosial inkludering kunne jo det ha vært interessant, men pr. definisjon er ikke SFO skole. SFO er et tilbud som er hjemlet i opplæringslovens §13-7 (1998), men som et tilbud som kommunen må skaffe i forhold til *omsorg* og *tilsyn* av skolebarn før og etter ordinær skoletid. Når jeg har valgt å utelate denne delen av elevenes virkelighet, er begrunnelsen at SFO ikke er obligatorisk og at ikke alle Haug-elevene det er snakk om nødvendigvis bruker SFO. Jeg har, som sagt, valgt å intervju spesialpedagogene som arbeider med Haug-barna i ”uteskolen”. De er i liten grad involvert i barnas SFO-tid. SFO er for det meste assistentenes arena.

Mitt utvalg kan betraktes som å være et skjønnsmessig utvalg (Lund 2002).

Individene er valgt utfra en bestemt strategi for å sikre at utvalget tilfredstiller bestemte hensyn, nemlig at de er i nærkontakt med temaet som skal undersøkes og for å få med alle nivåer i grunnskolen. Samtidig er det en vilkårlig utvelging innen det skjønnsmessige utvalget, på den måten at jeg måtte ta de jeg fikk av ”utelærerne”, fordi de fleste av de 13 ikke svarte på henvendelsen min om intervju.

4.3. Hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

Etter at tema, problemstilling og informanter var valgt, ble intervjuguiden utarbeidet (vedlegg 3). Deretter ble det søkt om godkjenning fra Norges Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste til å gjennomføre undersøkelsen. Godkjenning ble oppnådd uten problemer (vedlegg 1) Et informasjonsskriv med opplysninger om undersøkelsens mål og samtykkeerklæringsskjema til å sende tilbake hvis man ville delta i undersøkelsen, ble sendt ut til 13 spesialpedagoger / lærere som arbeider på 6 forskjellige skoler i kommunen (vedlegg 2). Navnene på personene og skolene fikk jeg informasjon om på Haug spesialscole. Utsendelsen skjedde via rektor på Haug spesialscole, som også er tjenesteleder for ”utelærerne”. I mellomtiden, før jeg fikk svar på forespørselen, fikk jeg tatt et prøveintervju, både for å teste ut intervju-guiden (se vedlegg 3) som jeg hadde utarbeidet, og for å prøve ut meg selv i intervjusituasjonen. Den jeg prøveintervjuet arbeider på nåværende tidspunkt som spesialpedagog på Haug skole, men hun har lang fartstid fra ”uteskolen”, på en ungdomsskole som hadde Haug-elever og kjenner virksomheten godt. Dette blir da å betrakte som et retrospektivt intervju i forhold til temaet.

Svar- responsen fra ”utelærerne” var ikke overveldende. I første omgang fikk jeg bare svar fra to personer, begge på et lavt trinn i barneskolen. Et tilfeldig møte med en av de forespurte ”utelærerne” resulterte i at hun meldte seg som villig til å delta. Det at det var så liten respons på forespørselen gjorde at jeg måtte revurdere min plan i forhold til hvem av de 13 personene jeg skulle velge ut, hvis alle (hypotetisk) hadde svart ja. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervjuere personer på lavt trinn og på høyt trinn i barneskolen, og som hadde arbeidet i ”uteskolen” i noen år og kjente virksomheten godt. Selv om intervjuene skulle dreie seg om inkludering av de elevene de har her og nå, ville de også kanskje si noe om tidligere erfaringer som kunne kaste lys over problemområdet. Opplysninger fra lavt og høyt trinn i barneskolen kunne muligens gi svar på om det er forskjeller i inkludering ettersom elevene blir eldre.

Slik kunne det imidlertid ikke bli, da responsen var liten og jeg måtte bruke det jeg fikk. Da det ikke er vanlig å purre på folk man har ønsket å intervjuere, utfra en tanke

om at har de ikke svart, så er de ikke interessert, ønsket jeg ikke å ta en runde og spørre igjen. Jeg hadde fått to informanter på lavt trinn og en fra høyt trinn i barneskolen, og jeg hadde tatt et prøveintervju med en person med erfaring fra ungdomstrinnet. Det utkrystalliserte seg da en ny ide om utvalget, nemlig å få tak i en person som arbeider på mellomtrinnet i barneskolen i tillegg til de andre, utfra den tanken at da hadde jeg faktisk fått dekket hele spekteret i grunnskolen. Da kunne jeg kanskje se en eventuell utvikling over alle grunnskoletrinnene i forhold til inkludering av elever med utviklingshemming etter Haug-modellen. Det betinget at jeg tok kontakt med en person som jeg fikk opplyst fra en av de andre ”utelærerne” at arbeidet på mellomtrinnet. Dette ble en bedre løsning enn å purre på ti personer som ikke hadde svart, for deretter å velge ut etter de tidligere kriteriene, som var høyt og lavt klassetrinn i barneskolen og lang fartstid i systemet. Fire av de fem informantene jeg endte opp med, hadde lang fartstid, og bare en informant arbeidet sitt første år på ”uteskolen”. ”Inne” på Haug hadde hun imidlertid arbeidet i mange år. Jeg har valgt å ta med begge de to informantene på lavt klassetrinn, utfra en tanke om at her kan jeg kanskje få frem forskjeller mellom en spesialpedagog som har arbeidet lenge i systemet, og en som begynte ifjor. Dessuten er Haug-elevene ganske forskjellige på de to skolene. Hva er likt og hva er forskjellig på samme klassetrinn, kan også være et aspekt.

Selv om jeg da i utgangspunktet ikke skulle ha med noen fra ungdomstrinnet, fordi Haug dette året ikke har ”uteelever” i ungdomsskolen, velger jeg å ta med et retrospektivt intervju om inkludering i ungdomsskolen, som i utgangspunktet var et prøveintervju. Jeg har fått tillatelse av vedkommende person til å ta det med i undersøkelsen. Det kan også forsvares å ta det med, fordi det ikke ble gjort endringer i intervjuguiden etter dette intervjuet. Dette skal være med å sikre validitet i undersøkelsen.

Som jeg har skrevet i innledningen til oppgaven, er jeg selv ansatt på Haug skole som spesialpedagog. Jeg er følgelig kollega av alle ”utelærerne”, selv om vi ikke fysisk er på samme arbeidsted. Fordi jeg tidligere har arbeidet i støtteteamet som yter tjenester

til ”uteelvene” i en periode på syv år, kjenner jeg alle de personene jeg har intervjuet som kollegaer og samarbeidspartnere i større og mindre grad. Jeg kan ikke se at det er en ulempe i forhold til undersøkelsen min. Snarere gjorde det stemningen lett og vennlig under intervjuene, og både innledning og avslutning på samtalene ble naturlige og hverdagslige, noe som etter min mening gjorde situasjonen trygg og ledig for informantene. Noe som også bidro til dette, er etter min mening informasjonen om at anonymitet er sikret og at intervjuene blir slettet. At jeg er en kjent og troverdig person underbygger snarere enn sår tvil om at dette blir ivaretatt. Jeg opplevde at intervjusituasjonen ble preget av symmetri i relasjonen. De intervjuede personene og jeg er faktisk kollegaer, og vi er ganske likestilt i forhold til utdanning og status i yrket. Dermed risikerte jeg ikke at intervjusituasjonen ble en ovenfra-og-ned-situasjon, men en god faglig samtale.

Transskriberingen av intervjuene er foretatt så nøyaktig som det lar seg gjøre. Jeg har brukt digital diktafon til lydopptakene, et verktøy jeg ikke har erfaring med fra tidligere, men som gir god lyd kvalitet og er lett å spole tilbake og høre på nytt for å sikre at materialet blir riktig gjengitt. Intervjusamtaler kan lett utvikle seg til å omfatte forhold som ikke har direkte med temaet å gjøre. Slik ble det også i noen grad i mitt tilfelle. Der det forekommer utsagn som er klart utenfor tema, har jeg unnlatt å transskribere. Til en viss grad blir min oppfatning av hva som er utenfor tema et spørsmål om forståelse og tolkning. Ellers er det nøyaktig skrevet ned, alt fra halve setninger til småord som *m-m.*, *hm.*, *ja*, *altså*. Dette er gjort for å unngå at informantens ”stemme” går tapt underveis fra samtalen til fremstilling av data. Jeg vil høre det slik det ble sagt, på informantens måte, nølende, skråsikkert eller spørrende. Dessuten har jeg fulgt informantens dialekt så godt jeg har kunnet. Det gjør intervjuet mer autentisk for meg. Når jeg har brukt sitater i teksten, har jeg imidlertid oversatt sitatet til bokmål for å ivareta informantens anonymitet. Transskriberingene ble kategorisert etter utsagn om de forskjellige temaer. Det er en tematisert organisering som følger intervjuguidens deler systematisk. Hovedkategoriene er: Bakgrunnsopplysninger, om faglig inkludering, om samarbeid og ansvar på ”uteskolen”, om sosial inkludering, om elevforutsetninger og om tilknytningen til

Haug skole (se vedlegg 3). Fremstillingen av data vektlegger de sentrale resultatene av undersøkelse. Analysen tar utgangspunkt i problemstillingen med sine forskerspørsmål og underspørsmål.

4.4. Etiske refleksjoner i eget prosjekt.

Mine informanter har, som nevnt foran, gitt samtykke til å delta i undersøkelsen. Det må være gitt fritt og informert samtykke for å delta i en undersøkelse. Det er en grunnleggende etisk retningslinje som må følges i ethvert forskningsprosjekt, og den er dermed fulgt i mitt arbeid. Dette er sikret skriftelig og gitt meg som dokumentasjon (vedlegg 2 viser skjema for samtykkeerklæring). Jeg har, som tidligere nevnt, innhentet tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datjeneste, for å gjennomføre denne undersøkelsen. Det er et viktig etisk forhold. Undersøkelsen ble ikke iverksatt før godkjenning forelå.

Et etisk dilemma er hvorvidt en undersøkelse kan volde skade og alvorlige belastninger. Med blant annet dette i tankene, ville jeg ikke intervju foreldre til elever med utviklingshemming. Det ville muligens ikke volde skade, men det kunne etter min mening gjøre elevens vanskelige situasjon klarere for dem og minne foreldrene om at barnet sliter nettopp med sosiale relasjoner. For mange foreldre kan dette være en sorg som jeg ikke ønsket å rippe opp i med spørsmål om inkludering.

Hensynet til tredje part har vært en vurdering underveis i forberedelsene til undersøkelsen. Kunne det enkelte barn som er inkludert etter Haug-modellen komme til å få virkninger av undersøkelsen? Svaret på det må bli nei, da læreres taushetsplikt vil hindre at navn på elever blir nevnt i intervjuene og navn på skoler blir slettet. Dobbel sikring ligger i at det er regler for oppbevaring og sletting av datamateriale som jeg forholder meg til.

Jeg har forpliktet meg på overfor NSD å oppbevare og slette materiale etter gjeldende regler. Ingen uvedkommende har tilgang til min private PC, hvor jeg oppbevarer data under arbeidet, og som ikke er i nettverk med andre. Det samme gjelder elektronisk

lagring på diskett og CD-rom. Materialet vil ikke bli brukt i noen annen sammenheng enn det informantene er blitt spurt om. Dette gjelder, selv om materialet ikke er personidentifiserbart ved navn, personnummer eller andre personentydlige kjennetegn. Den angjeldende kommune er en svært stor kommune, men i endel forhold er den allikevel ganske ”gjennomsiktig”. Haug-modellen er den eneste i sitt slag. Samarbeidsskolene er få, og det dreier seg om en populasjon i undersøkelsen som innbefatter 13 personer, og derav et utvalg på 5 personer. Det er viktig at informantene får en så god beskyttelse som mulig, selv om mye av intervjuene ikke dreier seg om særlig sensitive opplysninger. Imidlertid gir informantene ut opplysninger som gjelder deres samarbeidsforhold på ”uteskolen”, noe som eventuelt kunne skape vanskeligheter i deres arbeidsforhold hvis det ble kjent hvem som hadde sagt hva. Spesialpedagogene på ”uteskolene” er avhengig av samarbeidsvilje på den skolen de arbeider med elevene. Konfidensialitet er derfor en viktig faktor å ivareta.

4.5. Validitet og reliabilitet.

Jeg vil her gjøre rede for forhold knyttet til begrepene validitet og reliabilitet i eget prosjekt. Validitet betegner det forhold at min undersøkelse gir gyldige svar på det jeg vil vite noe om. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode for å prøve å finne svar på problemstillingen min. Utvalget mitt er fem spesialpedagoger / lærere med videreutdanning innen spesialpedagogikk som arbeider / har arbeidet med Haug-elever på en vanlig skole i kommunen. Det kan reises spørsmål om min undersøkelse blir valid, når informantene må sies å innta et innside-perspektiv i forhold til min problemstilling. Det faktum at utvalget består av spesialpedagoger / lærere med spesialpedagogisk videreutdanning som arbeider med inkludering av Haug-barna ute i skolene, vil kunne bli for subjektivt på den måten at det er deres egen jobb det dreier seg om. På den annen side, hvem er nærmere til å gi meg svar på spørsmål angående denne situasjonen enn de som står midt oppe i den? Alle informantene gav uttrykk for en begeistring for Haug-modellen og var tydelig engasjerte når jeg intervjuet dem. Dette kan selvfølgelig farge resultatene mine, men

jeg anser ikke faren å være stor for at de gir svar som ikke er gyldige. Det de sier i intervjuene er sant og gyldig for dem, uansett ståsted og jobbsituasjon. Jeg må forholde meg til at et innsideperspektiv er tilstede. Utvalget mitt er et lite, hensiktsmessig utvalg med nær tilknytning til fokus for min aktuelle studie. Dette er i tråd med hva Dalen (2004) sier at det nesten alltid er tale om i kvalitative intervjustudier. Et spørsmål blir om resultatet av en slik studie kan generaliseres til andre grupper enn den jeg har utforsket (ytre validitet -Lund 2002). Ytre validitet knyttes ofte opp mot kvantitative studier, men nevnes likevel her som ikke veldig aktuelt. Jeg kjenner ikke til noen annen skole som driver inkluderingsarbeid etter Haug-modellen, så overføringsverdien er begrenset. Hvorvidt det i inkluderingsarbeid i skolen generelt kan overføres noe fra min studie, kan ikke jeg uttale meg om. Ifølge Andenæs (2001), hos Dalen(2004) er det den som mottar informasjon fra forskningsresultater som må avgjøre hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner. Dette avhenger av om den som forsker har klart å frembringe nok relevant informasjon.

Validitet i en kvalitativ studie som min, vil avhenge av et grundig arbeid med intervjuguiden. Den må være fundert i aktuell teori og kunnskap om feltet som skal utforskes. I mitt tilfelle er den forankret i hva jeg har tilegnet meg om temaet gjennom teoretiske studier (se kap.3) og kjennskap til inkludering etter Haug-modellen. Dette forhold kan sikre begrepsvaliditeten. Begrepsvaliditet betyr hvorvidt spørsmålene mine fanger opp de fenomen jeg vil undersøke (Lund 2002). Hos Dalen (2004) kalles dette teoretisk validitet. Intervjuguiden må være tilpasset målet for undersøkelsen og problemstillingen min. Jeg har stilt et spørsmål om hvordan inkludering fungerer, med noen underspørsmål eller forskerspørsmål som utdyper mer hva jeg ønsker å vite noe om. Intervjuguiden er utformet i henhold til dette for å sikre validiteten i undersøkelsen.

Jeg har gjort rede for hvordan intervjuene er tatt opp på diktafon og deretter transskribert nøyaktig, med de forbehold som er nevnt foran. Deretter er det gjort rede for kategorisering og bearbeiding av dataene, etterfulgt av en fremstilling av

mine data. Dette kan betegnes som deskriptiv validitet (Maxwell 1992), hos Dalen (ibid). Jeg har foretatt prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer. Min informant i prøveintervjuet hadde ingen innsigelser til intervjuguiden. Hun syntes temaene var relevante, så det ble ikke gjort noen endringer på intervjuguiden etter prøveintervjuet. Det er med på å sikre validiteten i undersøkelsen. Det er kun jeg som har tatt intervjuene. Det å bruke flere intervjuere kan være med på å svekke validiteten i en studie, da flere personer som intervjuere kan ha forskjellig oppfatninger av operasjonalisering av begreper og også forskjellige måter å ordlegge seg på (Dalen, ibid).

Som nevnt i kap. 4.3. er jeg selv kollega med informantene og har et visst innblikk i det fenomenet jeg skal undersøke. Dette kan innebære en viss fare. Den holistiske feilantagelsen betegner, som nevnt, at forskeren tolker utsagn og hendelser utfra en feilaktig forforståelse. På den annen side omtales hos Dalen (ibid) nettopp et slikt kjennskap som en styrke for validiteten som hun kaller økologisk validitet, og det henvises til sosialantropologisk og etnologisk forskningstradisjon. Her blir forskerens nærhet til feltet oppfattet som en garanti for gyldighet.

Når det gjelder reliabilitet i kvalitative studier, er det vanskeligere å måle. Reliabilitetsdrøftinger har i stor grad vært ført i forhold til kvantitative undersøkelser og kan ikke uten videre overføres til kvalitative tilnærminger. Men hvis det er tale om etterprøvbarehet i en undersøkelse, det vil si at en annen skal kunne gjøre det samme omigjen, på et annet tidspunkt og komme til det samme resultat, er det et viktig reliabilitetsaspekt at undersøkelsens fremgangsmåte er beskrevet så nøyaktig og detaljert at dette lar seg gjøre (Dalen ibid). Jeg har foran beskrevet hvordan undersøkelsen er gjennomført (se kap.4.3). Det må imidlertid understrekes i forhold til om en undersøkelse kan gjøres omigjen på et annet tidspunkt på samme måte og gi det samme resultat, og følgelig være reliabel, at de svarene mine informanter har gitt, gjelder for en stor del den elevgruppen de har i dette skoleåret. Noen ganger svarer de på grunnlag av tidligere erfaringer, da de fleste har lang erfaring med Haug-modellen. Svarene de gir vil da kunne forandre seg noe fra år til år, alt etter hvilke elever og

med hvilke forutsetninger informantene til enhver tid har å forholde seg til. Følgelig vil elevenes forutsetninger i noen grad spille en rolle for hvilke svar som blir gitt. Dette må jeg ta høyde for når det er tale om at en kvalitativ undersøkelse som min er reliabel på den måten at den kan taes på et annet tidspunkt og gi samme resultat.

5. Fremstilling av data.

Jeg har valgt å følge hovedtemaene i intervjuguiden når jeg skal rapportere resultatene av undersøkelsen. Hovedtemaene er ”utelærers” bakgrunn, om faglig inkludering, om samarbeid og ansvar på ”uteskolen”, om sosial inkludering, om Haug-tilknytning og faglig / sosial inkludering og om det er noe å tilføye. Deretter følger en oppsummering av resultatene. Fremstillingen bygger på intervjuene og dessuten på min tolkning av hva som har vært sagt, når meningen av det uttalte kan ha vært uklart og noe tvetydig for meg. Kontekst har da blitt avgjørende for min hermeneutiske tilnærming, samt fenomenologisk tenkning i forhold til den felles forståelsesrammen jeg oppfatter at informantene og jeg har av sosial og faglig inkludering. I fremstilling av data omtaler jeg spesialpedagogen fra Haug bare som Haug-lærer eller lærer, mens lærer i klassen kalles kontaktlærer. Informasjonen fra ungdomsskolen beskrives konsekvent i preteritum, da dette ligger tilbake i tid.

5.1. Bakgrunn.

Samtlige skoler på barnetrinnet brukte begrepene kontaktlærer og klasse, ikke gruppe. Det opereres med klasser fortsatt, selv om ordet er erstattet med gruppe etter revisjon i 2003 av Opplæringsloven av 1998. Informasjonen fra ungdomsskolen, som ligger noe tilbake i tid, er at det var klassestyrer og klasser. Fire av informantene har arbeidet i ”uteskolen” fra fem til tolv år. De har altså en anseelig erfaring fra det arbeidet de snakker om. Kun en person er ganske ny i ”uteskolen”. Hun har til gjengjeld arbeidet inne på Haug i flere år før hun begynte ”ute”, med samme elevtype som det hun gjør ”ute” nå. Tre av informantene er spesialpedagoger, med to år utdanning i spesialpedagogikk i tillegg til annen pedagogisk utdanning. To av informantene har et års videreutdanning i spesialpedagogikk utover annen pedagogisk utdanning. De representerer lavt trinn, mellomtrinn og høyt trinn på barneskolen og ungdomsskolen. Alle sammen arbeider / har arbeidet med elever med utviklingshemming av varierende grad.

5.2. Om faglig inkludering.

For å undersøke om informantene har en felles forståelse av begrepet faglig inkludering, stilte jeg spørsmålet om hva de forstår med ordet faglig inkludering. Svarene jeg fikk på det, er i stor grad sammenfallende. Alle fra barnetrinnet mener at det har med tilstedeværelse i klassen å gjøre, og at tilpassning av undervisning er viktig. Noen nevner at det må foregå med voksenstøtte. Fra ungdomstrinnet blir det lagt vekt på at det innebærer at eleven blir undervist i alle fag og får de samme mulighetene som de andre, men etter egne forutsetninger.

Hvordan undervisningen er organisert, om Haug-elevene er mest i klassen, i grupperom eller i enetimer, varierer endel. På lavt trinn i barneskolen svarer informantene at de er mest inne i klassen. Den ene på lavt trinn nevner at ifjor hadde elevene hennes ca.halvannen time i uka i gruppe og resten av tiden inne i klassen. I år er det litt mer,-ca.1 time ute av klassen hver dag. På mellomtrinnet svarer lærer at Haug-elevene hun har nå er mer ute av klassen enn det hun hadde ønsket, men det skyldes denne gruppens relativt lave funksjonsnivå. De er i klassen på starten av dagen, i kroppsøving, musikk og noe i prosjekt og verksted. Dessuten er de med i spising og lesing. Det meste foregår i gruppe og enetimer. De er kanskje med i klassen en time i løpet av dagen. På det høye trinnet i barneskolen er det en fordeling på ca 40 % av tiden inne i klassen og resten utenfor, men det varierer. De har fast en dag i uka på Haug skole. Ellers er de med i kroppsøving og forming. En elev er med i all engelskundervisning, med assistent som støtte. De er med i matte og norsk i de timene det er mulig. I andre fag kan det være litt ut og inn av klassen ettersom det passer for dem. Det er lite eneundervisning, bare når det gjelder innlæring av nytt stoff. I ungdomsskolen svarer informanten at elevene var mye i klassen (dette var tre elever med mild grad av utviklingshemming), men at de ble tatt ut i gruppe i enkelte fag.

Det ble spurt om undervisningen i klassen blir differensiert, for eksempel i forhold til tema, materiell, omfang og tid. Svaret lærerene på lavt trinn gir, er at det i klassen blir differensiert når det gjelder tema, materiell og mengde.

På mellomtrinnet er svaret på dette at på dette klassenivået differensieres det ikke så mye i opplegg fra kontaktlærers side, men Haug-elevene er med på prosjekt, hvis det er noe i prosjektarbeidet som passer å være med på. Det kan være for eksempel noe i matlaging innen et prosjekt og at de da er mest med for det sosiale. De forstår ikke så mye av temaet for prosjektarbeidet. Haug-lærer prøver å finne små delaktiviteter som de kan være med på. På høyt trinn i barneskolen svarer lærer at det differensieres i kroppsøving og praktisk-estetiske fag, der disse elevene i hovedsak har sin fulle delaktighet. I de andre fagene er nå nivået så høyt, at Haug-elevene ikke klarer å henge med. Da er de heller i gruppe og noe enetimer.

I ungdomsskolen er svaret på dette spørsmålet at Haug-elevene fulgte mye det samme som de andre elevene, men med tilrettelegging og støtte. Noe av det vanlige pensum, som lærer vurderte som unyttig i forhold til disse elevene, hoppet de rett og slett over. En av lærerne på lavt trinn understreker at endel andre elever i klassen trenger differensiert og tilrettelagt undervisning. Det er satt andre elever med noe vansker i klassen, fordi det er ekstra ressurs fra Haug der. Dette forteller også ungdomsskolelærer.

Haug-elevene holder ofte på med sitt opplegg litt på siden av de andre elevene. De har sin undervisning parallellt med det som foregår i klassen, og de har ofte sitt eget materiell og tema. Men noen ganger følger de med på samme tema og med samme materiell som de andre. Graden av dette avhenger av hva elevene har utbytte av, men det ansees som viktig at de skal være med i det de andre elevene foretar seg. I praksis blir det ofte at de holder på med sitt. Elevene på mellomtrinnet, som lærer gir uttrykk for er svake elever, holder de nesten alltid på med sitt eget parallellt med de andre i klassen, mens på ungdomstrinnet, der elevene fra Haug hadde en lettere utviklingshemming, fulgte de mye det sammen som de andre elevene. Det hendte imidlertid de gikk ut av matematikk-timen og hadde eget opplegg.

Fra lavt trinn ble det fortalt at Haug-elevene har lett for å være passive, men at når de blir hjulpet frem, kan de delta med sitt. Voksne og andre elever er flinke til å dra dem med og ut av passivitet. En lærer har elever som hevder seg i gruppa og er flinke til å

si ifra. På mellomtrinnet sies det at det kan være litt både - og i forhold til passivitet hos Haug-elevene. Noen trenger et skikkelig puff for å være aktive og deltagende, mens noen er litt mer med på eget initiativ.

På øverste trinn i barneskolen er det noe ulikt med passivitet. Det er et høyt tempo så høyt oppe i klassene, og hvis det ikke er en voksen med og styrer, kan Haug-elevene bare "bli med på lasset". Fra ungdomsskolen er meldingen at det var sjelden at Haug-elevene turde å rekke opp hånden og si noe, og at de voksne fikk dem til å svare når de visste at de kunne svare. I gruppearbeid var de ofte mer passive enn de hadde trengt å være. De andre elevene ville ha dem med, men Haug-elevene var litt skeptiske til at de andre mente alvor, for de hadde tidligere hatt dårlige erfaringer med gruppearbeid. De likte heller å sitte med små særoppgaver enn gruppearbeid.

Den ene læreren på lavt trinn mener Haug-barna er mest i interaksjon i timene med spesialpedagog og assistent, ikke så mye med de andre elevene, mens den andre læreren synes de er i interaksjon med både barn og voksne, og absolutt med de vanlige elevene. Dessuten nevner hun spesielt at de er mye i kontakt med kontaktlæreren og forventer kontakt fra henne.

På mellomtrinnet er Haug-elevene mest i interaksjon med de voksne, og de må hjelpes inn i samspill med de andre barna. De har dårlig språk og er vanskelige å forstå. Noen andre elever tar kontakt med dem, mens noen av Haug-barna ter seg på en måte som gjør at de andre vegrer seg for å ta kontakt. Det er de voksne Haug-elevene henvender seg til når de vil ha hjelp.

På øverste trinnet i barneskolen er Haug-elevene mest i kontakt med hverandre og sin lærer pluss kontaktlærer, bare i noen grad med de andre elevene. Haug-elevene sitter her på rekke ved siden av hverandre og er mest i kontakt med hverandre.

På ungdomstrinnet hadde nok Haug-elevene endel kontakt med de andre elevene i timen, men de likte best å jobbe for seg selv, ikke i gruppe hvor interaksjon kan foregå. Når det gjaldt i arbeidssituasjonen var de mest i kontakt med sin lærer. I litt friere forhold kunne mange andre elever være i kontakt med dem og spørre dem om

beskjeder, for de var veldig ryddige i sånne ting, mer enn mange av de vanlige elevene.

Det ene læreren på lavt klassetrinn forteller at hun i sin karriere som lærer på ”uteskole” i Haug-regi har tenkt at enkelte elever kunne ha fått et bedre faglig tilrettelagt tilbud i en mer segregert setting, som inne på Haug. Dette er en del av halvårsevalueringen av elevens tilbud, og man ser på hva som virker best for eleven. På mellomtrinnet har lærer tenkt på dette forholdet siden andre klasse. Det har vært en målsetting at de skal overføres til Haug skole etter inneværende år, da de andre elevene skal skifte skole, fordi denne skolen er en grendeskole med bare småskoletrinn. Grunnen til at de har hatt utbytte av å gå på den vanlige skolen hittil, er at de har hatt det fint i den lille Haug-gruppen og fått tilrettelagt for sine behov der. På øverste trinn i barneskolen mener lærer at elevene hennes får et godt faglig tilbud ute i den vanlige skolen som Haug-elev, men at kanskje for den sosiale delen har det kunnet være aktuelt.

For ungdomsskolens vedkommende tenker ikke lærer at Haug-elevne ville ha fått et bedre faglig utbytte i en mer segregert situasjon som inne på Haug skole. Hun uttrykker:

”Nei, ikke de,- ikke faglig. Det var vel kanskje en jeg tenkte det om når det gjaldt det sosiale, men jeg tror dette passet veldig godt for de der. Og særlig de som jeg hadde de tre første årene,-de hadde ikke vært Haug elever på forhånd,-de hadde gått på vanlig skole, sånn at jeg tror nok at dette utetilbudet var det beste de kunne få.”

5.3. Om samarbeid og ansvar på ”uteskolen”.

Det er Haug-læreren som har det formelle ansvar for Haug-eleven. Men det oppleves som at kontaktlærer har et medansvar, om enn i noe varierende grad. Kontaktlærer kan være med på konferansetimer, og det hender Haug-lærer og kontaktlærer bytter på å ha undervisning i klassen. Noen Haug-lærere har fast undervisning i fag i klassen, og kontaktlærer hjelper Haug-elevne istedet. Noen understreker at

kontaktlærer har et medansvar, fordi det er en helhetlig klasse og elevene er hele kommunens elever. En lærer sier allikevel:

”Jeg opplever at det er veldig mine elever. Det er viktig at kontaktlærer er med fra begynnelsen og tar ansvar”.

En informant sier at hun ikke riktig vet om kontaktlærer også er formelt ansvarlig, for det har aldri vært snakket om. Hun har allikevel trodd at det spesifikt er hennes formelle ansvar.

Alle informantene synes at det er godt samarbeid på ”uteskolen”. De har ukentlige samarbeidsmøter med kontaktlærer. Det lages felles opplegg for klassen i samarbeid mellom Haug-lærer og kontaktlærer hos en av informantene. Dette er på lavt trinn i barneskolen. Hos flere er det slik at kontaktlærer lager opplegg for klassen, mens Haug-lærer tilpasser dette opplegget for sine elever. En sier klart at kontaktlærer har ansvar for opplegg og Haug-lærer ansvar for tilrettelegging for sine elever. Tilrettelegging kan da innebære at Haug-elevene er i gruppe for seg. Det er Haug-lærer som lager individuelle opplæringsplaner for Haug-elevene. Dette er uten unntak. Kontaktlærer er enten helt ekskludert i forhold til dette, eller hun / han leser den eller har tilbud om å lese den.

5.4. Om sosial inkludering .

Informantene har mange av de samme oppfatninger om hva sosial inkludering er. Det nevnes forhold som at eleven er trygg i miljøet, er trygg i klassesituasjonen, kjenner godt til klassens elever, og at klassens elever kjenner vedkommende. Det betyr videre at eleven har glede av å være i gruppen og har mulighet for sosial vekst. Forøvrig nevnes at sosial inkludering innebærer at eleven leker med de andre barna, har noe felles aktivitet og deltar på noenlunde like premisser. Det krever imidlertid at de andre barna legger tilrette for at de skal delta. En informant mener at eleven må bli møtt på en god måte i forhold til hvor eleven står og møtt med respekt fra de andre for den egenart man har. Elevene må bli snakket til og ikke over hodet på og møtt

med forståelse for de problemene de har. En annen informant tenker på etiske holdninger og mellommenneskelige relasjoner når det er tale om sosial inkludering, og at elevene er i stand til å mestre livets spilleregler i samspill med andre mennesker. Et synspunkt er at sosial inkludering betyr å bli tatt med på det som skjer og å være en av en gruppe.

Haug-elevene oppleves stort sett å være en del av klassen. De er med på turer, fremføringer, elevkvelder og alt i skolens regi. Når det gjelder familiegrupper², som noen av klassene har etter skoletid, har det vært litt varierende deltagelse fra Haug-elever. Dette har noe med foreldrenes engasjement og muligheter for å delta å gjøre. En annen grunn er fordi de ikke alltid er en del av nærmiljøet, men bor i en annen skolekrets. Med hensyn til bursdager er det også noe varierende grad av deltagelse. På lavt trinn er alle i klassen bedt, også Haug-elever. Det har oppstått vanskelige episoder fordi ”bursdagsforeldrene” har krevet at Haug-barn skulle ha med seg en forelder i bursdag fordi de er usikre på denne elevens adferd. Lenger opp i klassene er det mer varierende om Haug-elever er i bursdager, fordi da blir bursdager ikke lenger feiret med alle i klassen. I ungdomsskolen ble ikke bursdager feiret med klassekamerater i det hele tatt. På øverste trinn i barneskolen sies det at de er nok etterhvert litt på siden i klassen, fordi det er så mye av det felles opplegget i klassen de ikke er med på lenger. På ungdomstrinnet opplevde elevene seg som en del av klassen, mener læreren. I denne klassen var det forøvrig mange andre elever som skilte seg mer ut enn Haug-elevene. Men noen av elevene i klassen kjente hverandre veldig godt fra før, noe ikke Haug-elevene gjorde. De kom nye til på ungdomstrinnet, så det ble uansett noen klikk-dannelser i klassen.

Når det gjelder erting, er det i det store og hele ikke mye av det. Det forekommer at noen av de yngste barna kan lure Haug-barna til å gjøre rare og gale ting, noe som ansees som en form for erting. Men noen uttrykte at det igrunnen er forbausende lite

² På mange skoler i kommunen brukes familiegrupper som virkemiddel for å fremme sosiale relasjoner mellom elevene i en klasse. Barna blir delt inn i grupper og møtes hjemme hos hverandre etter skoletid et visst antall ganger i året for lek eller andre aktiviteter. Foreldrene kommer gjerne på slutten for en prat eller kaffe. Neste år settes gruppene sammen på nytt, slik at alle kan bli godt kjent, på tvers av eventuelle klikker i klassen.

av erting, og at de andre elevene er både greie og tolerante. Forøvrig er de voksne i stor grad tilstede for barna, slik at det passes på at slikt ikke skjer. Hva som skjer i SFO vet ikke mine informanter så mye om, men de har ikke hørt at det forekommer. Her er også voksenkontakten stor for Haug-barna. Selv i ungdomsskolen var det lite erting, men hele denne klassen ble i følge lærer sett litt ned på av resten av skolen, fordi det gikk mange elever med forskjellige behov for litt ekstra hjelp der. Dessuten hadde en av jentene opplevd erting på skolebussen, og derfor skiftet hun over til å ta rutebuss på egen hånd.

De andre elevene er i varierende grad hjelpsomme mot Haug-elevene. Noen elever, helst på lavt trinn, tar i stor grad på seg rollen som hjelpere og blir nesten over-ivrige. De fleste elevene må sies å være normalt hjelpsomme og hensynsfulle, mens noen ikke bryr seg i det hele tatt. Fra en informant ble det hevdet at medelever kunne være for snille og hensynsfulle, slik at Haug-elevene ikke får et riktig korrektiv på sin oppførsel, noe som også er viktig for å lære adferd.

På ungdomstrinnet var hjelpsomheten i klassen helt normalt for alderen. De er jo ganske egosentriske i den alderen, mener læreren. De lot nok ofte Haug-elevene –og andre– seile sin egen sjø, men hvis noe var på ferde og det var helt nødvendig, så var de greie. Haug-elevene på sin side var veldig forsiktige med å be noen om hjelp, og de voksne bad ikke de vanlig elevene om hjelp til Haug-elevene.

Alle informantene mener at foreldreholdninger i klassen kan ha noe å si for inkludering. Noen foreldre har vært skeptiske til å ha Haug-elever i klassen, fordi de tror at det vil kunne gå utover de andre elevene. Men god informasjon har vært viktig for at de skal forstå at dette ikke er tilfellet. Slik tror informantene at negative holdninger kan hindres i å bre seg. Snarere tvert imot er det flere voksne tilstede i klassen enn vanlig og flere til å se og hjelpe alle. Alle informantene understreker betydningen av informasjon til foreldre. En informant har erfaring for at foreldre som har hatt barn i klasser med Haug-elever tidligere, har vært positive til at det kan skje igjen med andre av deres barn.

Ingen av informantene har erfaring med at det er laget spesielle opplegg eller program i klassen for å lære om sosial samhandling og samspill, med tanke på at de har Haug-elever i klassen. I vanlige klasser i kommunen brukes program som ”Steg for steg” og ”Lions Quest”. Dette er program for å fremme sosial adferd og det å ta selvstendige valg. Dette forekommer imidlertid ikke bare i klasser med Haug-elever, det er normen i skolene i kommunen.

Dess mindre man gjør noe spesielt ut av dette, dess bedre, mener en av informantene. Andre mener det er bedre å ta opp vanskelige forhold som kan oppstå, når det oppstår. En har brukt rollespill for å illustrere hva man kan gjøre i forskjellige situasjoner, mens alle tror på informasjon til de andre elevene. En har hvert halvår et møte med de andre elevene i klassen, hvor Haug-elevne ikke er med, og hvor de kan drøfte forhold som oppstår. Dette har hun opplevd positivt og nyttig for sosial inkludering.

Skoleveien kan være en sosial arena, og når det gjelder Haug-elevne, er det slik at noen bor utenfor den skolekretsen der de går på skole. De har da egen transport i buss. De som bor i nærmiljøet, går selv eller blir fulgt. En forteller at en av elevene er med i ”gå-gruppe” til skolen, mens en går sammen med en søster. En informant på mellomtrinnet nevner fordelene ved å ha følge med andre i gaten hjemme, på den måten at man da blir kjent med og ser de andre elevene hjemme i gaten også. På ungdomstrinnet bor mange av de vanlige elevene også langt fra skolen og tar skolebuss fra mange kanter. Skoleveien som sosial arena opplevdes ikke som særlig relevant.

I frikvarterene varierer det naturlig nok noe hvem Haug-elevne er sammen med. På lavt klassetrinn er de mye sammen med de andre barna i klassen eller noen de kjenner i en annen klasse. De er ikke spesielt mye sammen med de voksne. Haug-elevne er også mye sammen seg imellom. De blir ikke avvist av de andre barna. På mellomtrinnet holder Haug-elevne seg mest med hverandre, da de er mer samkjørt i hva de gjør ute. Men hvis de vanlige barna for eksempel aker, blir Haug-elevne gjerne med eller de ser på hva de andre gjør, uten å delta. På øverste trinn har Haug-

elevene holdt seg mye til hverandre tidligere. Men fordi klassetrinnet, som eldste på skolen, har fått et privilegium i form av å ha sitt eget tilholdsted i et bomberom med spill, musikk og andre populære aktiviteter, har dette ført til at Haug-elevene også er mye der og er blitt bedre kjent med de andre i en sosial sammenheng. På ungdomstrinnet var Haug-elevene ikke mye sammen med de vanlige elevene i frikvarteret. De holdt seg til hverandre og til assistentene de hadde, samtidig som også enkelte andre svake elever kunne slutte seg til dem i visse situasjoner.

Når det gjelder vennskap, sier en av informantene fra lavt trinn at Haug-elevene har venner blandt de vanlige elevene, mens den andre på lavt trinn sier at så lenge de leker kan det oppstå noe som kan ligne vennskap, kanskje da særlig med en annen litt svak elev. Forøvrig sier de at det blir mest ekte vennskap Haug-elevene i mellom. Lenger opp i klassene oppfattes det ikke som vennskap mellom Haug-elever og de vanlige elevene. Derimot er det også her vennskap Haug-elevene i mellom. På ungdomstrinnet hadde ikke Haug-elevene venner blandt de vanlige elevene. Det virket ikke som de hadde noen sosial omgang med noen fra skolen utenom skoletid, heller ikke seg imellom. De bodde forøvrig langt fra hverandre.

Når det gjelder å være med hjem til andre elever etter skoletid / SFO, sier en av informantene fra lavt klassetrinn at Haug-elevene er med hjem etter skoletid, som andre elever, mens den andre på lavt trinn sier at det nesten ikke forekommer. På mellomtrinnet skjer det bare når det er familiegruppe rett etter skoletid. På øverste trinn er Haug-elevene aldri med de andre elevene hjem, men det hender de er med noen av de andre Haug-barna hjem. På ungdomstrinnet er tema irrelevant. Det var ikke aktuelt å være med hverandre hjem.. Der hang elevene mer på det lokale kjøpesenteret etter skoletid, og det var ikke Haug-elevene med på.

De fleste av informantene mener at sosial inkludering avhenger svært mye av elevens egne forutsetninger. Genuin interesse for å leke med andre barn og evne til å kjenne lekens regler er av veldig stor betydning. Det å kunne gå inn i rollelek er viktig, og det krever et visst kognitivt nivå. Eleven må være interessert i andre barn og ta kontakt og vise at han er interessert. Hvis eleven skal bli inkludert i et fellesskap, må

det være noe tilstede i ham selv som appellerer til andre barn, og han må ha en type adferd som andre kan akseptere. Hvis de andre barna blir skremt av adferden, passer eleven ikke i vanlig skole, hevdes det. Språket har stor betydning. Man må kunne gjøre seg forstått til en viss grad, ha en viss grad av forståelse for kommunikasjon og være villig til å ta kontakt med andre, kunne følge med og følge regler. Informanten fra mellomtrinnet mener også at motorisk utvikling og ikke minst utseende og adferd har en betydning. Hvis man griser mye og har slim rundt munnen samt hyler og bråker mye, vil i løpet av tiden de andre trekker seg unna, fordi sånne ting vekker avsky. Lærer fra ungdomstrinnet snur det litt på hodet og mener at det er vel så viktig med de andre elevenes holdninger når det gjelder sosial inkludering som Haug-elevenes forutsetninger. Hvis de ikke er aksepterende, men mener at alle må være kule, pene og populære, så vil det gå dårlig med sosial inkludering av annerledes-elever. Hun sier:

”Det er jo vel så viktig hva de andre tenker og gjør og mener, ihvertfall akkurat i den alderen hvor man skal være kul, og det er jo ikke slik at om du er litt utenfor og er i en gruppe så blir ikke du dratt opp,-iforhold til utenforstående og andre medelever så blir den dratt ned. Så de er veldig forsiktige,-de er veldig redde for at sånt skal skje med de andre elevene. Man skal jo være pen og populær, og det er jo også avhengig av hvem du omgås.”

Haug-lærerne på alle trinn mener at det absolutt går en grense for hvem som kan ha sosialt utbytte av å gå i vanlig skole og for hvor tolerante andre barn kan forventes å være når det gjelder utagerende adferd. En informant sier:

”For jeg har opplevd at mange av disse barna med autisme er uforutsigbare, og det gjør jo noe med omgivelsene dine hvis du plutselig får en spyttklyse i ansiktet og du ikke skjønner hvorfor du får det, ikke sant. Altså, andre barn vil ikke.., -på en måte, hvor tolerante skal de være?”

Men det understrekes at det ikke er lett å si hvor den grensen går. En uttrykker at eleven må ha en mulighet i seg til å la seg inkludere og ha et utbytte av det. En annen uttrykker at det går en grense, og at det blir verre dess eldre eleven blir. Hun mener også at det kan gå en fysisk grense, iforhold til elever som kanskje trenger mye stell og pleie, samt sove / hvilemuligheter. Få skoler kan yte muligheter for dette.

5.5. Om Haug-tilknytning og faglig / sosial inkludering

Ingen av Haug-lærerne mener at muligheten Haug-elevene ute i den vanlige skolen har til å overføres til Haug spesialskole gjør noe med arbeidet for inkludering. En av informantene sier at det ikke hindrer arbeidet med inkludering. Det blir ingen sovepute. ”Utelærerne” brenner for modellen og vil gjerne beholde elevene ute når foreldrene har valgt det. Man ser på det faglige og sosiale som en helhet. Men man må se vekst hos elevene, og det blir vurdert hvert halvår. Det gås mange runder, og lærerne er kreative og tilretteleggende for å få det til. De er ekstremt fleksible, blir det hevdet. Er eleven først ”uteelev”, så vil man gjøre det beste ut av det. Det å vite at man har Haug-systemet i ryggen, mener de er veldig flott. Man tenker ikke på overføring før man skjønner at det ikke går så bra for eleven på ”uteskolen”. Det hevdes at muligheten for overføring heller er en styrke enn en sovepute. Det er en fordel at man kan velge på nytt og begynne inne på Haug skole, fordi det er ikke alltid lett å forutsi barnets utvikling. Det er kanskje en mulighet for at det kan bli en lettvinnt løsning å begynne inne, men det er ikke en erfaring i det hele tatt at det blir tatt lett på dette. Det er mye rundt dette, og det er ikke bare å gjøre det. Man jobber like seriøst med inkludering, men Haug-elevene har en mulighet som de andre elevene ikke har like enkel tilgang til. Det er en alvorlig avgjørelse, og det er ikke lettvinnt!

Det er samstemmighet om at det ikke virker ekskluderende for Haug-barna at de kan få tilbud fra Haug som ikke de vanlige elevene får. Alle er åpne på at disse barna trenger mer hjelp og støtte for å lære, og flere av de vanlige elevene har forøvrig vært på Haug og sett hva som skjer der. Noen av dem har også vært med i gruppen når Haug-barna har fått musikk-terapi, fys.mus.(fysioterapi og musikk i kombinasjon) eller andre tilbud fra Haug på den vanlige skolen. Dessuten får også andre elever enn Haug-elevene tilbud etter behov om for eksempel logopedi eller andre støttefunksjoner på den vanlige skolen, så ingen ser dette som et problem i forhold til inkludering. Barn er fornuftige, og de skjønner godt hvis de får en god forklaring på hvorfor noen må få noe annet, hevdes det.

Det at Haug-elevene er innskrevet på Haug og ikke på den vanlige skolen de går på,- gjør det noe med skolens "eierforhold" til disse elevene? Her varierer oppfatningene noe. Det hevdes at det kommer helt an på både administrasjonen og de andre lærerne, og at det er personavhengig. En mener at det også kommer an på i hvor stor grad Haug-lærerne involverer seg i skolens miljø og hvor mye de deltar i det som skjer på den enkle skole. En informant føler at hennes elever er "veldig Haug-elever", på den måten at på hennes skole regner man med at Haug skole ordner med forhold rundt disse elevene og også rundt spesialpedagogen som ansatt på Haug skole. Det gies uttrykk for at noen skoler har et godt eierforhold til Haug-elevene, mens det på andre skoler er et svakere forhold. Noen mener dette også "sitter i veggene" på den enkelte skole, mer enn det er personavhengig.

På spørsmål om de har / har hatt elever som de har tenkt at burde overføres til Haug skole for å eventuelt få et bedre faglig eller sosialt tilbud, svarer flere at det har både vært tenkt og gjort. Når det har vært tenkt eller gjort, har det mest vært for det sosiale aspektet. Faglig har de fått et godt tilbud der de er. Som en sier det:

"Så jeg føler kanskje at det jeg faglig sett når dem med,- det er bra!"

En annen sier:

"...så man skal ikke alltid legge sine egne vurderinger på andre folk. Hva jeg mener er en sak, og hvis eleven oppfatter situasjonene sin som god, så bør man jo respektere det. Ihvertfall når de begynner å bli litt store."

5.6. Noe mer å si?

Etter at alle disse temaene var berørt, ble informantene oppfordret til legge til noe hvis det var noe mer de ønsket skulle bli sagt. Følgende kom til uttrykk:

Alle Haug-lærerne i utvalget mitt er entusiastiske til modellen. Særlig er de glade for støtteapparatet som Haug skole kan tilby. Samarbeidet med støtteapparatet og andre "utelærere" betyr mye. De mener Haug-modellen er et fleksibelt og godt tilbud til elevene, og at den innebærer mange muligheter som man som "utelærer" må lære å

dra nytte av. Man kan variere tilbudet med klasseundervisning, være i grupper eller også være noe av tiden inne på Haug skole. Det understrekes at det er viktig at kontaktlærer er interessert i å arbeide i klasse med Haug-elever, og at det ikke bør være tilfeldig hvem som har den jobben. En er opptatt av at modellen gir en ”vinn-vinn-situasjon” både for Haug-elever og de vanlige elevene: Haug-elevne får det beste av to systemer. De andre elevene kan få et kjennskap til elevmangfoldet som andre ikke får ved å ha Haug-barn som klassekamerater og ved at det er flere voksne i klassen til å se og hjelpe alle. Flere er opptatt av et informasjonsskriv som er under utarbeiding i ”ute-lærer”-gruppen, om elevers forutsetninger for å begynne i ”uteskolen”. Dette er et tema som de synes er viktig at blir tatt opp med foreldre til potensielle ”ute-elever”, og de ønsker administrasjonen på Haug mer på banen i dette arbeidet.

5.7. Oppsummering av resultatene.

- Alle de fem informanter er entusiastiske for og veldig opptatt av Haug-modellen for inkludering.
- Alle unntatt en informant har mellom fem og tolv års erfaring i dette arbeidet. Alle har utdanning inne spesialpedagogikk, de fleste to år, noen ett år.
- Oppfatning av begrepene faglig og sosial inkludering er stort sett sammenfallende. Det dreier seg om å være i klassen med tilrettelagt undervisning, etter egne forutsetninger og med like muligheter for utbytte etter forutsetninger. Videre betyr det å være en del av et fellesskap og bli møtt med respekt for den du er. Det handler også om etiske holdninger i menneskelige relasjoner.
- Organisering av undervisningen skjer etter en overordnet målsetting om å være mest mulig inne i klassen, men det lar seg gjøre i varierende grad, etter elevenes kognitive nivå og sosiale adferd. Gruppetimer blir brukt noe, enetimer i liten grad. På mellomtrinnet er det mye gruppetimer, noe som har

sin årsak i disse elevenes adferd og manglende forståelse. Dette er en gruppe som idag har svakere elever enn de andre. Når Haug-elevene er i klassen, holder de ofte på med egne opplegg, men oftest i det samme faget. Det differensieres mye i forhold til materiell, omfang og tema.

- Kontaktlærer har ikke formelt ansvar for Haug-elevene, men har et opplærings-og medansvar, mener de fleste. En informant visste ikke sikkert noe om dette, fordi det hadde aldri vært snakket om.
- Samarbeidet med kontaktlærer betegnes som godt. Nesten alle har ukentlige samarbeidsmøter med kontaktlærer. Da snakkes det om opplegg og tilpassing til Haug-elever og om den enkelte elev. Flere av informantene underviser noe i klassen, ved siden av å ha ansvar for Haug-elever. Da skifter lærerne roller.
- Det er Haug-lærer som lager IOP for sine elever, og det er uten unntak. De fleste kontaktlærere ser ikke engang disse elevenes IOP.
- De fleste Haug-elevene beskrives mest som passivt tilstedeværende, hvis de ikke aktivt støttes opp og draes med av lærer eller andre barn, noe flere anmerker at andre elever kan være flinke til.
- Varierende kontakt mellom Haug-barna og de andre elevene i klasse-situasjonen. Noen henvender seg mest til sin spesialpedagog og assistent, mens noen også henvender seg til kontaktlærer og andre barn.
- Noen av informantene tenker at elevene kunne ha godt av et mer segregert tilbud i forhold til faglig utbytte. Noen har hatt elever som er blitt overført Haug skole, og da mest for det sosiale. En ikke har tenkt på dette, da hun har arbeidet så kort i ”uteskolen” og ikke i forhold til de elevene hun har nå. Men flere sier det er en stadig evaluering rundt dette.
- Alle informantene forteller at Haug-barna oppleves som en del av klassen. De er med på alle tiltak i skolens regi, som turer, fremføringer og elevkvelder. Familiegrupper er det noe delt deltagelse i, da det har vært ønsket at foreldre er

med barnet sitt der,-likeledes kan det ha vært slik med enkelte turer.

Bursdagsinvitasjoner er noe varierende. På lavt trinn er alle invitert, på høyere trinn er det noe mer varierende. På ungdomstrinnet var det uaktuelt..

- Det foregår lite direkte erting fra de andre elevene, men det kan foregå innad i Haug-gruppen. De andre elevene er i varierende grad hjelpsomme. Noen er svært hjelpsomme. Det er på lavt nivå. Andre er mer som vanlig, som i hvilken som helst klasse. Atter andre bryr seg ikke i særlig grad om å hjelpe.
- Ikke i noen av klassene har man gjennomført spesielle program for samhandling og samspill med henblikk på at man har Haug-elever, utover det som tilbys i vanlige klasser i kommunen. Mange understreker heller nytten av god informasjon, mens noen nevner lekegruppe og rollespill som nyttig i denne sammenhengen.
- Alle mener at foreldreholdninger kan ha noe å si for inkluderingen, både fra foreldre til Haug-barna og de andre elevene. Det har vært registrert negative holdninger hos foreldre til andre elever i starten, men god informasjon ser ut til å ha rettet på det.
- Skoleveien er ikke i særlig grad en arena for samvær, ei heller for erting, da flere har egen transport, noen blir fulgt, og de færreste går alene. På ungdomstrinnet skiftet en elev til rutebuss fra skolebuss på grunn av erting.
- Alle informantene unntatt en mener at det er lite ekte vennskap mellom Haug-elever og vanlige elever. Vennskap kan oppstå mellom elevene i Haug-gruppen. Derfor er det viktig med gruppe-integrering, mener en.
- Bare en informant sier at hennes elever er med andre barn hjem etter skolen, på linje med andre. I frikvarterene er det litt varierende hvem de er sammen med. Det er mest med andre Haug-barn, men også endel med de vanlige elevene. Dette siste var mest uttalt på lavt trinn. På ungdomstrinnet var de mest sammen med assistentene og hverandre.

-
- Alle informantene er samstemmige i at elevens egne forutsetninger er viktige for å bli inkludert i vanlig skole. Det ble begrunnet i evne til kommunikasjon og akseptabel adferd og ytre. De mente også at det går en grense for hvem som kan ha sosialt utbytte av å gå i vanlig skole, men det er vanskelig å sette denne grensen.
 - Ingen av informantene mener at det at eleven kan overføres til Haug skole hvis det blir for vanskelig både faglig og sosialt gjør noe med arbeidet for inkludering ute i den vanlige skolen. Det arbeides seriøst med dette, og alle vil beholde elevene ute så langt det er mulig. Haug-lærerne beskrives som veldig fleksible og kreative for å få dette til.
 - Ingen av informantene mener at det at Haug-elevene kan få tilbud fra Haug som ikke de andre elevene får, virker ekskluderende. Det blir sett på som helt naturlig, og andre elever får andre tilbud. Noen ganger får også de andre elevene være med på Haug-tilbud, og det er populært.
 - Den vanlige skolens eierforhold til eleven kan variere noe, da eleven er innskrevet på Haug, ikke på den vanlige skolen de går på. Det er varierende i forhold til administrasjon og de som jobber i klassen, men bare en informant mente klart at den vanlige skolen hadde en holdning som sa at ”dette får Haug ordne”, og ”Haug ordner vel med dette”..hvis det var noe.
 - Flere av informantene har hatt elever som har blitt overført til Haug skole på grunn av manglende sosialt utbytte av å være på ”uteskolen”. Dette har funnet sted etter en lang prosess og grundig evaluering fra flere parter.

I en oppsummering av resultatene må også nevnes et forhold som ikke inngikk i noen av mine spørsmål, men som kom til syne mer i måten informantene svarte på. Det er et terminologisk forhold. Jeg la merke til at informantene omtalte Haug-elevene som ”integrerte” elever, og de snakket om integrering mer enn om inkludering. Dette faktum vil jeg ta med i drøftingen senere. Et annet forhold er måten informantene omtaler Haug-modellen på. De ordlegger seg og fremstår med stor entusiasme. Dette

tolker jeg som at de mener Haug-modellen er god og fungerer til elevenes beste. Den ble direkte omtalt som en "vinn / vinn"-situasjon for begge parter.

6. Drøfting.

I dette kapitlet vil jeg drøfte og kommentere hva jeg har funnet i min undersøkelse om inkludering etter Haug-modellen. Min problemstilling er hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for Haug-elever med utviklingshemming i grupper ute i den vanlige skolen i kommunen. Som underpunkter har jeg prøvet å finne ut noe om

- grad av faglig og sosial inkludering ute i den vanlige skolen for Haug-elever med utviklingshemming
- om Haug-tilknytningen har noe å si for inkluderingen
- om det ser ut til at det er forskjeller i inkludering fra lavt til høyt klassetrinn
- om det ansees for at det er grenser for hvem som kan inkluderes eller heller kunne dra nytte av et segregert tilbud (Haug skole).

Videre vil jeg drøfte hvorvidt Haug-modellen fremstår som resultat av inkluderings- eller segresjonstenkning. Jeg vil også drøfte hva bruken av begrepet integrering i intervjuene kan ha sin årsak i, fordi dette begrepet ble brukt gjennomgående av alle informantene i intervjuene.

6.1. Hvordan fungerer faglig inkludering ?

Faglig inkludering av Haug-elevene fungerer i store trekk etter en overordnet målsetting at de skal være med mest mulig i klassen. Dette er i tråd med hva Haug (2004) sier er et kriterium å måle inkludering utfra. Gruppetimer blir brukt endel, til tross for at det etter revisjon av Opplæringsloven av 1998 i 2003 (se kap.3.3), da klassebegrepet ble erstattet med gruppebegrepet, ikke skulle være anledning til å dele inn i grupper etter evnenivå. Det kan vel sies at elever med utviklingshemming i gruppe for seg er en gruppe satt sammen etter evnenivå. Enetimer brukes lite. Når Haug-elevene er i klassen, er de enten med i det som de andre holder på med, eller de

kan holde på med samme tema, men med annet materiell. Mengde arbeidsoppgaver og tiden de skal bruke kan differensieres. De kan også holde på med et helt eget opplegg parallellt med de andre. Dette betegnes av Tetler (2000) hos Haug (2004) som en barriere mot inkludering. De går ut av klassen til egen gruppe og holder på med sitt opplegg når undervisningen i klassen ikke passer eller er for vanskelig. Dette skjer i mindre grad på lavt trinn, der det ser ut til at fellesundervisningen i klassen også er mer differensiert med henblikk på alle. På høyere trinn ser det ut til at undervisningen er mest lagt opp for de vanlige elevene og at Haug-gruppen trekker seg ut når nivået blir for høyt. Det velges også bevisst bort temaer som man ikke anser at elevene har bruk for. Det ser følgelig ut som det er mulig å legge tilrette og differensiere undervisning innenfor klassens ramme som Haug-elevne kan dra nytte av, samtidig som det går en grense for når det ikke er mulig lenger. Da organiseres undervisningen mest i egen Haug-gruppe. Grensen nåes hurtigere på høyere klassetrinn. Når denne grensen er nådd, mener jeg det er vanskelig å snakke om faglig inkludering.

Undersøkelsen viser at Haug-elevne er ganske passive i timene og at de henvender seg mest til de voksne. Dette er forhold som Tetler (2000), hos Haug (ibid) også betegner som barrierer mot inkludering.

Samarbeidet med kontaktlærer betegnes som godt. Dette må være en viktig forutsetning for faglig inkludering. Men fordi det ikke er kontaktlærer som lager individuell opplæringsplan for Haug-elevne, og kontaktlærer heller ikke har et formelt ansvar for disse elevene, vil helt naturlig fellesundervisningen kunne bli mest på de vanlige elevenes premisser, med mindre Haug-lærer involveres direkte i planlegging av undervisningen i klassen.

6.2. Hvordan fungerer sosial inkludering?

Sosial inkludering er ofte et overordnet mål når Haug-elever er med i den vanlige undervisningen, og det uttales at dette aspektet er det viktigste. Haug-elevne er med

på alle sosiale aktiviteter i skolens regi. Det gjøres ingen forskjell. Informantene uttrykker også at Haug-elevene blir betraktet som en del av klassen. Når det gjelder sosialt samspill med de andre elevene, varierer det mye i forhold til Haug-elevenes egne forutsetninger. Når de er små, er de ofte sammen med de andre elevene på lik linje med hvem som helst, men etterhvert viser det seg at de holder seg mest sammen med hverandre i Haug-gruppen. Det er lite sosialt liv med andre elever på fritiden. På lavt trinn kan det imidlertid forekomme. Jeg registrerer forøvrig at det er noe avvikende svar på disse forholdene mellom de to informantene på lavt klassetrinn. Den ene svarer at elevene har venner blant de vanlige elevene, og hun sier også at de er med hjem til vanlige elever. Dette må i stor grad tilskrives at det er forskjeller i disse to elevgruppene. Den ene gruppen på lavt trinn er, ifølge lærers beskrivelse, klart bedre fungerende enn den andre gruppen på lavt klassetrinn. Altså er det her tale om elevforutsetninger. På øverste trinn i barneskolen og på ungdomstrinnet er ekte vennskap mellom Haug-elevene og de vanlige elevene helt fraværende.

Det legges ikke opp til spesielle tiltak i form av program for sosial samhandling eller samspill i klasser med Haug-elever, utover det alle klasser har. (Jfr. hva som er anført om dette hos Karten (2005) og Sletta (1986), om at program for sosial samhandling og samspill må implementeres i pensum, se kap.3.5). Det blir imidlertid gitt mye informasjon til medelever, foreldre og skolen som helhet. Informasjon til foreldre og foreldres holdninger kan se ut til å ha betydning for sosial inkludering. På de lavere trinn brukes familiegruppe i mange klasser på den vanlige skolen nettopp for å øke elevenes samhandling og sosiale tilknytning på tvers av naturlig klikkdannelse i en klasse. Dette kan Haug-elever også nyte godt av, men det hender at foreldre til Haug-elevene har valgt bort deltagelse i familiegruppe av praktiske årsaker.

Ideelt sett og som en naturlig konsekvens kan sosial inkludering føre til vennskap mellom mennesker. Når det gjelder vennskap, er det svært sjelden at det forekommer mellom Haug-barna og de vanlige elevene. Dette er i tråd med hva som hevdes om vennskap hos Tøssebro (1999). Bare på lavt trinn kan det forekomme. Men innad i Haug-gruppen forekommer det som man kan betegne som ordentlig vennskap. Løsere

former for samkvem i en spesiell aktivitet og et slags klassekameratskap kan imidlertid forekomme med de vanlige elevene.

Når det gjelder sosial inkludering, henviser Sletta (ibid) til forskjellige teorier om sosial samhandling (se kap.3.5). Her refererer jeg til det han sier om at det å være sammen i en gruppe / klasse ikke er nok for at sosial inkludering forekommer. Han opererer med begrepet ”de-segregering” kontra integrering (integrering her fordi det var det rådende begrep på den tiden boken ble skrevet). De-segregering innebærer, ifølge forfatteren, å sette ulike kategorier elever i samme klasse / gruppe, mens integrere inneholder i tillegg å utvikle et samspill som er konstruktivt for alle elevene i klassen (her legger han i integreringsbegrepet nesten det vi idag legger i begrepet inkludering, se kap.3.2). Han mener forutsetningene for dette er at det utarbeides spesielle program for samspill i skolen, og at lærerens holdning og rolle i dette er av stor betydning. Dette synspunktet hevder også Karten (2005). Jeg erfarer at disse forhold blir det ikke lagt vekt på i klasser med Haug-elever, som nevnt tidligere. Et spørsmål blir da om dette har å gjøre med at kontaktlærer ikke er formelt ansvarlig for Haug-elevne og heller ikke lager IOP for dem.

Sletta (ibid) omtaler *kontakthypotesen*. Den går ut på at ved å føre forskjellige grupper i kontakt med hverandre, vil sosiale relasjoner oppstå. Men kontakthypotesen vil ikke holde mål hvis ikke visse forutsetninger ligger til grunn, nemlig at partene har lik sosial status eller engasjerer seg for et felles mål, sier han videre. Sletta (ibid) nevner også andre teorier som forklaring av sosialt samspill og relasjoner. Ved disse forsøker han å forklare hvordan sosiale relasjoner oppstår og beholdes.

Balanseteorien søker å forklare sosiale relasjoner som forhold som er i balanse,- en balansering mellom positive og negative sider ved personer eller relasjoner. I *bytteteorien* bedømmes sosiale relasjoner utfra hvilken belønning, kostnad, utbytte eller forventning en relasjon kan gi.

Hvis jeg holder mine funn opp mot disse teoriene, ser jeg at det at Haug-elevne er tilstede i samme klasse som andre elever, ikke nødvendigvis gir sosial samhandling. Forutsetningen her er, som nevnt, at elevene har samme status og felles mål. Ulik

status kan være årsak til manglende sosial inkludering i form av vennskap mellom Haug-elevene og de andre elevene. Undersøkelsen viser at. Haug-elevene er mest i samspill med hverandre og de voksne. Tilstedeværelse i samme rom er ikke nok til å skape samhandling og kontakt.

Når det gjelder manglende vennskap mellom Haug-elever og de vanlige elevene, kan det muligens forklares ved det Sletta (ibid) beskriver i forhold til bytte-teori og balanse-teori. Bytteteorien skisserer at en relasjon mellom to må være i en balanse mellom positive og negative faktorer. En Haug-elev kan lett oppleves som å ha mer negative egenskaper hvis det forekommer adferd som er vanskelig å takle for et annet barn. Da vil relasjonen komme i ubalanse. Bytte-teorien gir uttrykk for at et forhold må være basert på hva man kan tilby og hva man får tilbake. Det er ikke alltid at andre barn kan se at et barn med utviklingshemming har så mye å tilby og gi tilbake, hvis for eksempel evne til kommunikasjon og lek er redusert. På bakgrunn av slike betraktninger blir det forståelig at det ikke oppstår vennskap i noen særlig grad mellom Haug-elever med utviklingshemming og andre elever.

6.3. Graden av inkludering.

Det er flere forhold som kan ”måle” graden av inkludering av elever i den vanlige skolen. Når det gjelder graden av faglig inkludering, vil jeg holde mine funn opp mot noen kriterier som jeg har funnet i litteraturen om temaet (kap.3.9).

Haug (2004) skriver at graden av inkludering av elever med spesielle behov kan måles utfra formale organisatoriske kriterier, slik som en registrering av omfanget av spesialundervisning på den enkelte skole. Nordahl (2002) og Skaalvik (1999), hos Haug (2004) mener at et stort omfang av spesialundervisning kan tyde på at skolen generelt har problemer med å håndtere variasjon og ulikhet. Hvis skolen er romslig og evner å gi tilpasset undervisning til flere, vil omfanget av spesialundervisningen gå ned.

Når det gjelder Haug-elevene ute i skolene, har de allerede i utgangspunktet fått enkeltvedtak som gir dem krav på spesialundervisning før de begynte på skolen. De er innskrevet på en spesialskole hvor alle elever har rett på spesialundervisning etter enkeltvedtak. Dermed kan man si at skolene i kommunen allerede har definert seg,- eller har blitt gitt definisjonen, at de har problemer med å håndtere variasjon og ulikhet i tilstrekkelig grad, i og med at disse elevene er innskrevet på en spesialskole. Dette er i utgangspunktet et skolepolitisk vedtak i kommunen, i og med at den har valgt å opprettholde en spesialskole innen sitt skoletilbud. Den vanlige skolen Haug-elevene går på har slik sett ikke prøvd sin evne til å håndtere variasjon og ulikhet i forhold til å gi tilpasset undervisning til disse elevene. De har spesialundervisning pr definisjon som Haug-elever. Derfor mener jeg at dette vurderingskriteriet ikke er helt relevant for å uttale meg om hvorvidt Haug-elevene er inkludert i stor eller liten grad på den skolen de går. Men det er en interessant måte å se det på. Ifølge denne tankegangen vil de være lite inkludert fordi de i stor grad mottar spesialundervisning, uavhengig av om det skjer i klassen eller utenfor.

Et annet formalt organisatorisk kriterium som kan si noe om graden av inkludering er hvorvidt undervisningen foregår inne i eller utenfor klassen (Haug, *ibid*). Når det gjelder Haug-elevene, har jeg i min undersøkelse funnet at elevene i stor grad får sin undervisning inne i klassen, men at de også har noe gruppeundervisning og enetimer. Det siste foregår i liten grad. Der det brukes mest gruppetimer utenfor klassen, er det fordi elevene er svært svake (i min undersøkelse i en klasse på mellomtrinnet) og ikke har mulighet til å følge med hvis ikke alt er helt tilrettelagt for dem. Dessuten er de en god del ute av klassen på øverste barneskoletrinn. Utfra dette kriteriet kan det sies at Haug-elevene i forholdsvis stor grad er inkludert på laveste trinn, og noe varierende oppover i klassene.

Et annet kriterium for inkludering nevnes hos Tøssebro og Ytterhus (2005). De sier at ifølge loven er det klassestyrer / kontaktlærer som er ansvarlig for opplæringstilbudet til elevene i klassen. Dette gjelder også de elevene som har krav på en individuell opplæringsplan. Dette er ikke tilfellet for Haug-elevene ute i en vanlig skole. I min

undersøkelse ser jeg at det er Haug-lærer som er formelt ansvarlig for opplæringstilbudet og som lager IOP for Haug-elevene. Klassestyrer / kontaktlærer har ikke noe formelt ansvar for opplæringen og for å lage IOP for Haug-elevene. I de fleste tilfellene er de ikke involvert i det i det hele tatt. Det er imidlertid av stor betydning at det samarbeides om IOP, ifølge Karten (2005).

På bakgrunn av dette er det noe tvetydig i hvor stor grad vi kan si at Haug-elevene med utviklingshemming er inkludert i den vanlige skolen. De er mye tilstede i klassen hvis det er mulig, men klassestyrer / kontaktlærer har ikke formelt ansvar for dem og skriver ikke disse elevenes IOP. De har pr. definisjon krav på spesialundervisning etter enkeltvedtak, som foran betgnes som liten grad av inkludering. Hvis vi legger til grunn en definisjon av inkluderingsbegrepet at eleven er en tilstedeværende og likeverdig del av et klassefelleskap hvor kontaktlærer har ansvar for IOP og pedagogisk opplegg, vil disse forholdene som er nevnt, tilsi at de er bare til en viss grad inkludert.

I kapittel 3 refererer jeg fra flere kilder om grader av inkludering. Drew og Hardman (2000) har en inndeling av begrepet fra 1 til 7. Grad 1 tilsier full inkludering og grad 7 er full segregering. Slik som Haug-modellen fungerer ifølge min undersøkelse, kan man si at den ligger på grad 3 og 4. Grad 3 beskriver at eleven er mesteparten av tiden inne i klassen, men noe av undervisningen foregår i egen gruppe utenfor klassen. Grad 4 beskriver at eleven er noe tid i klassen, men mesteparten av tiden i egen gruppe utenfor klassen. De fleste av mine informanter oppgav at elevene deres er mesteparten av tiden inne i klassen. På øvre trinn i barneskolen avtar dette, på mellomtrinnet er det mer som grad 4, mens Haug-elevene i ungdomsskolen igjen var mest inne i klassen. Denne fordelingen er klart avhengig av hvor svake elevene i utgangspunktet er: Elevene på mellomtrinnet i min undersøkelse er en svak elevgruppe som er klar for overflytning til Haug skole, mens ungdomsskoleelevene det er snakk om, var en gruppe med mild utviklingshemming. Elevgrunlaget til enhver tid vil være utslagsgivende for hvor mye de er tilstede i klassen eller utenfor klassen og følgelig hvilken grad av inkludering som finner sted. Denne graderingen

finnes igjen nærmest identisk hos en annen kilde, Hegarty (1994), hos Tøssebro og Ytterhus (2005). Når jeg har funnet at på øverste trinn i barneskolen avtar tilstedeværelsen i klassen, mens det ikke er noen klare tegn til det på ungdomstrinnet, har det høyst sannsynlig med de aktuelle elevenes kognitive nivå å gjøre.

Når det gjelder sosial inkludering, kan eksempler på sosial inkludering (se kap.3.5.) være det at elever aksepterer hverandre som kamerater, at de utvikler vennskap, at de lærer å delta aktivt i samspillet, at de selv føler de er akseptert og har tilhørighet i klassen (Sletta 1986). Hvis jeg holder disse eksemplene som kriterier opp mot det jeg har funnet i min undersøkelse, ser jeg at Haug-elevene bare til en viss grad er sosialt inkludert. De blir betraktet som en del av og har tilhørighet til klassen. Det foregår lite erting, og mange av de andre elevene er hjelpsomme. De kan ha et løsere kameratskap med noen, men de deltar ikke så ofte aktivt i samspillet og de utvikler i liten grad vennskap med de andre elevene. Dette er i tråd med hva som hevdes om vennskap hos Tøssebro (1999). Bursdagsinvitasjoner som indikasjon på sosial inkludering er et utbredt fenomen på lavt klassetrinn, men avtar oppover i klassene. Skoleveien er i liten grad en arena for sosialt liv for disse elevene, da mange har egen transport og noen blir fulgt av familie.

6.4. Inkludering og Haug-tilknytning.

Det ser ikke ut til at tilknytningen til Haug har noen negativ innvirkning på inkludering av Haug-elevene ute i den vanlige skolen. Haug-elevene blir i varierende grad og etter behov tatt ut av klassefelleskapet for å få tilbud om støttetiltak i regi av Haug skole, enten på den vanlige skolen eller inne på Haug skole. Dette kunne man i utgangspunktet tenke seg at ville virke segregerende. Men alle informantene mente at det ikke er tilfellet. For det første er det også andre elever i en klasse som kan ha behov for spesielle tiltak utenfor klasse, slik at det å forlate klassen og gjøre noe annet ikke er et uvanlig fenomen. Det gjelder ikke bare Haug-elever. Det blir hevdet at barn i stor grad har forståelse for at en kan trenge å få et spesielt tilbud, mens en annen har behov for å gjøre noe annet. Dessuten er det ofte slik at noen av de vanlige

elevene har vært med i Haug-elevenes tilbud, både fordi de kan ha noen av de samme behovene, og også fordi det har vært tenkt spesielt på sosial inkludering. Dette har vært populært blant de andre elevene å være med på. Hele klasser har også vært invitert inn på Haug (se kap.2). til forestillinger og konserter, med henblikk på inkludering og å knytte bånd til Haug-elever. Det ser derfor ut til at Haug-tilknytningen i stor grad er en fordel for elevene.

Det forhold at Haug-elevene ikke er innskrevet på den vanlige skolen, men på Haug skole, kan bli betraktet som en faktor som kan ha innvirkning på skolens eierforhold til Haug-barna. Holdningen til dette kan variere noe både hos administrasjon og den enkelte person som arbeider i klassen der Haug-barna er. Følgelig kan det ikke entydig hevdes at Haug-tilknytningen ikke har noen negativ effekt på inkluderingen, når det er tale om den vanlig skolens eierforhold til Haug-elevene. Det vil variere noe fra skole til skole. Her vil jeg imidlertid skyte inn at det å ha et eierforhold til elevene fra Haug skole ikke nødvendigvis fører til mer eller mindre inkludering uttrykt etter de tidligere nevnte kriterier. Men det sier noe om hvorvidt skolen mener Haug-elevene rettmessig hører til der eller ikke. Hvorvidt den enkelte elev vil merke denne holdningen direkte, er uvisst.

Når det blir hevdet at Haug-tilknytningen ikke virker negativt på inkludering av Haug-elevene, blir det i samme åndedrett hevdet med styrke at Haug-tilknytningen er er stor fordel med henblikk på den hjelp og støtte elevene har tilgang til via støtteapparatet på Haug skole, som elever innskrevet på Haug. Dette betegner at Haug skole er ikke bare en skole, men også inneholder tilbud som er en del av habiliteringstilbudet i kommunen rundt elever med utviklingshemming. Et eksempel på dette er fysioterapitilbudet, samt lege-tjenesten ved Haug skole, som er en del av støtteapparatet ved skolen. Dette forholdet har imidlertid ikke spesifikt noe med spørsmål om inkludering å gjøre, men ansees av Haug-lærerne å være en styrke ved Haug-modellen som kommer elevene tilgode. Det tyder forøvrig på at Haug-lærerne har et helhetssyn på elevenes behov.

6.5. Forskjeller i inkludering mellom klassenivåer.

Jeg har stilt spørsmålet om grad av inkludering ser ut til å endre seg fra lavt til høyt klassetrinn. I de svar mine informanter gir, ser det ut som det er en generell tendens til at faglig og sosial inkludering finner sted i mindre grad dess lenger opp man kommer i klassene. Imidlertid kommer dette an på elevenes forutsetninger til enhver tid. På mellomtrinnet i barneskolen i min undersøkelse er den faglige inkluderingen lavere enn på ungdomstrinnet. Dette må sees i sammenheng med at det er uttalt svakere elever det er tale om på mellomtrinnet i min undersøkelse enn det var på ungdomstrinnet. Men forøvrig viser undersøkelsen at både faglig og sosialt avtar graden av inkludering ettersom elevene kommer høyere opp i klassene. Dette er saktens ikke særlig overraskende funn, da det må sees som naturlig at en elev med utviklingshemming blir hengende etter både faglig og sosialt i forhold til sine jevnaldringer nettopp i egenskap av utviklingshemmingen. Dette blir mer synlig oppover i klassene og vil ha en effekt på graden av inkludering.

6.6. Inkludering og elevforutsetninger.

I det jeg har funnet om inkluderingsteori, har det blitt nevnt noe om elevens forutsetninger i denne sammenheng. Noen mener, som Braadland (1997) og Rustmeyer (2007) at inkludering må være uavhengig av elevenes funksjonsnivå (se kap.3.5) Jeg minner om at det blir hevdet at ingen forutsetninger kreves utover at eleven ”is breathing”(s. 24). Det forekommer meg imidlertid her at forfatteren henviser mer til fysisk integrering enn til hva man generelt legger i begrepet inkludering (se begrepsavklaring , kap.3.2).

Haug (2004) beskriver fire utviklingsoppgaver som er viktige for arbeidet med inkludering i skolen. En av dem er å øke deltakingen, da ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er *i stand til* å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, ifølge Haug (se kap.3.5). Her setter forfatteren altså et krav til elevens forutsetninger for å inkluderes, nemlig at man er *i stand til* å bidra til det beste for

fellesskapet. Det er en vid formulering, men for meg gir utsagnet den mening at hvis en person skal kunne inkluderes og ikke bare være fysisk tilstede, må visse forutsetninger være til stede. I min undersøkelse er dette temaet oppe. Jeg vil gjerne vite hvordan man ser på elevforutsetninger for inkludering ute i praksis hos dem som arbeider med inkludering etter Haug-modellen. Samtidig er jeg kjent med at det foregår en "siling" av elever i forhold til hvem som begynner på en "uteskole" og hvem som begynner inne på Haug skole. Pedagogisk-psykologisk tjeneste i kommunen gjør en vurdering av dette og tilrår foreldrene hvor eleven bør begynne i tråd med denne vurderingen. Foreldrene har imidlertid frihet til å velge.

Alle informantene mener at visse forutsetninger må være tilstede hos eleven for at noen grad av faglig og sosial inkludering skal finne sted. Samtlige mener også at det går en grense for når det ikke kan la seg gjøre, men ingen vil i intervjuene sette denne grensen. Det blir ansett som viktig at eleven har noe språkkompetanse og kan forstås av andre elever og voksne. Videre nevnes at eleven må ha en adferd som ikke er for utagerende og som gjør at eleven ikke blir akseptert av de andre elevene. Det blir lagt vekt på at eleven til en viss grad selv må ha en vilje til å søke andre barn for lek og kommunikasjon. Det blir hevdet at når man kan stille spørsmål om hvordan enkeltelever fungerer i "uteskolen", er det alt overveiende den sosiale inkluderingen man er opptatt av og bekymret for. Når elever har blitt vurdert til å overføres til Haug, har det vært etter en opplevelse av at eleven ikke har glede av eller evne til å delta sosialt. Haug-lærerne er svært opptatt av dette temaet. De har et fagforum hvor det for tiden arbeides seriøst med spørsmålet om hvilke forutsetninger som bør være tilstede for at en elev skal gå på en "uteskole". De vil gjerne lage et informasjonsskriv som kan gå til vordende foreldre til Haug-elever, hvor det skal gies informasjon om dette, slik at foreldre blir istand til å treffe beslutninger som er gode for barnet sitt.

Inkludering etter Haug-modellen er følgelig ikke en "inkludering for alle" elever med utviklingshemming. Det gjøres nøye vurderinger fra PPT om hvem det anbefales for, det vurderes sannsynligvis nitid fra foreldrene, og Haug-lærerne ute i praksis har begrunnede meninger om hvem det passer for. Det må imidlertid bemerkes at Haug-

lærer ikke har noen myndighet til å bestemme dette. Det er PPT som tilrår og foreldrene som bestemmer.

6.7. Haug-modellen,-segresjons-eller inkluderingstenkning?

Det forhold at det er en instans som tilrår hvem som skal / bør inkluderes i den vanlige skolen som Haug-elev, er et aspekt som får meg til å tenke at Haug-modellen er forankret i spesialskoletenkning og dermed segresjonsproblematikk. Det er i og for seg en selvfølgelighet hvis det er slik. Haug-modellen springer ut fra at det forelå en spesialskole som hadde mye kompetanse som kommunen ønsket å dra nytte av når inkludering kom på dagsordenen. Haug-modellen kan betraktes som ”spesialskolens forlengede arm” ut i normalskolen. ”Ute-elevene ” har med seg Haug-ansatte lærere, de er innskrevet på Haug spesialskole og kan overføres til Haug hvis det går dårlig på ”uteskolen”. De kan være delvis på den vanlige skolen og delvis på Haug hvis det kan være nyttig for eleven. Dessuten kan de dra nytte av støtteapparatet som finnes på Haug skole og som kan sies å være er en del av habiliteringstilbudet, slik som fysioterapitjenesten og lege-tjenesten.

Det kan sies at intensjonen i opplæringsloven og nasjonal læreplan om at opplæring skal være inkluderende ikke oppfylles ved å opprettholde en spesialskole, med dertil hørende ”forlenget arm” ut i normalskolen, slik som Haug-modellen kan betraktes. Denne praksis kan sees på som segresjonspolitik og som sådan ikke det som er ønsket fra offisielt hold i henhold til lovverk og nasjonal læreplan. Kommunen har imidlertid valgt å bruke ressurser til spesialundervisning på denne måten, og det interessante er at Haug skole med sin modell for inkludering er kommet for å bli, ser det ut til. Diskusjonen om dens berettigelse er ikke synlig eller hørbar, meg bekjent. Det eksisterer en betydelig entusiasme for modellen blant de som arbeider innen dette systemet, og det skyldes vel ikke bare at det er deres levebrød, men at de ser at det er et godt system for de elevene det fanger opp. Som en av informantene uttaler det:

”...så hadde hun valgt vanlig skolestart, så hadde det blitt en annen skolehistorie.”

I dette utsagnet ligger det, slik jeg tolker det utfra konteksten, et uttrykk for at denne eleven har et bra tilbud og god trivsel, noe hun etter Haug-lærers mening kanskje ikke ville ha hatt utenom Haug-modellen.

6.8. Terminologi.

Jeg har, som nevnt foran, registrert et interessant forhold om språkbruk i intervju med ”utelærerne”. De omtalte Haug-elevene så godt som gjennomgående som ”de integrerte elevene” og brukte ordet integrering fremfor inkludering i samtalenes løp. Det ga meg anledning til refleksjon over hvilke betraktninger som ligger til grunn for modellen. Jeg har foran kalt den for ”spesialskolens forlengede arm” ut i normalskolen. Er terminologien som ble brukt en stadfestelse av dette fenomenet? Jeg har i kapittel 3. gjort greie for distinksjonen mellom begrepene integrering og inkludering. Hovedinnholdet der er at integrering betegner å føre noe inn et sted det ikke har vært før og gjøre det til en del av helheten. Inkludering betegner å være / bli en likeverdig del av et fellesskap som man hører hjemme i fra starten av. Det ligger en betydelig forskjell i menneskesyn og menneskerettigheter mellom de to begrepene. Dessuten ligger det flere tiår imellom lanseringen av de to begrepene. Ordet integrering av elever i skolen brukes ikke mye lenger, og hvis det brukes, er det mest som betegnelse på fysisk tilstedeværelse. Betraktes forskjellene i terminologi mest som akademisk flisespikkeri ute i praksis, eller er ikke bevisstheten på forskjellene i innhold av begrepene tilstede? Det er et spørsmål jeg ikke har stilt til informantene og derfor ikke har noe svar på. Men det får meg til å undres.

Jeg tror at årsaken til denne gjennomgående ordbruken er å finne i perioden da Haug-modellen ble lansert. Dette var på åttitallet, da integreringsbegrepet fortsatt hadde sin gyldighet og anvendbarhet. Elever med utviklingshemming skulle på dette tidspunktet begynne å føres inn på et sted hvor de i liten grad hadde vært tilstede, og altså integreres, i normalskolen. Omkring 1990 ble de statlige spesialskolene nedlagt, og HVPU-reformen ble gjennomført. På dette tidspunktet besluttet kommunen å beholde Haug spesialscole, og ”utevirksomheten” ble en realitet og vokste seg stor.

Kan hende henger teminologien bare igjen fra denne første veksttiden? Kan hende skyldes ordbruken bare en forglemmelse. Men kan hende skyldes ordbruken også at Haug-modellen legger tilrette for at elver som ikke har utbytte av å gå i vanlig skole eller har en adferd som blir vanskelig for normalskolen å takle, kan overføres til Haug skole og få sitt tilbud der. Integreringsordbruken blir nærliggende. De har blitt ført inn (integrert) et sted de ikke tidligere har hørt til, nemlig i normalskolen, for å bli en del av denne. Hvis da normalskolen ikke makter å være inkluderende nok for disse elevene i tilrettelegging og tilpassing for den enkelte, blir de ført ”tilbake dit de hører hjemme”- nemlig på spesialskolen, til segregering. Spørsmålet kan stilles om Haug-modellen for inkludering av elever med utviklingshemming er med på å opprettholde det noe antikvariske begrepet integrering. Etter min mening er imidlertid ikke det viktigste hva man kaller denne virksomheten. De foran nevnte synspunkt er ikke det viktigste aspektet i refleksjonene omkring Haug-modellen. Når alt kommer til alt må det overordnede spørsmålet være hva som gagnar den enkelte elev med utviklingshemming.

7. Avslutning.

Undersøkelsen min tok utgangspunkt i spørsmålet om hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for elever med utviklingshemming etter Haug-modellen., med noen tilhørende forsker –eller underspørsmål. Jeg mener jeg har fått svar på min problemstilling om hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for Haug-elever med utviklingshemming ute på vanlige skoler i kommunen. Konklusjonen på undersøkelsen ser ut til å være:

- Faglig og sosial inkludering søkes tilrettelagt ved organisering, differensiering, informasjon til klasse, skole og foreldre, samarbeid med kontaktlærer og skolen forøvrig.
- Graden av inkludering kan drøftes utfra kriterier for faglig og sosial inkludering, og det viser at disse elevene ikke kan sies å være fullt inkludert, verken faglig eller sosialt. Inkludering må forøvrig sees på som en prosess, og de er på vei, målt etter kriterier for inkludering. Graden av inkludering avhenger til en viss grad av elevenes forutsetninger.
- Det ansees at det finnes en grense for hvem som kan inkluderes.
- Haug-tilknytningen synes ikke å være en hemsko for inkludering, skjønt den vanlige skolens eierforhold til Haug-elevne kan variere. Forøvrig beskrives tilknytningen til Haug med sine tilbud om støtte til elevene å være en fordel for elever og hjelp for lærere.
- Generelt ser det ut til at såvel faglig som sosial inkludering blir vanskeligere dess høyere man kommer opp i klassene i grunnskolen. Dette ser imidlertid også ut til å variere med elevforutsetningene.

Jeg har søkt å ivareta kravet til validitet og reliabilitet for å styrke undersøkelsens verdi, ved å gå frem på den måten som er beskrevet i kap.4.5 (Validitet og reliabilitet).

Er Haug-modellen for inkludering bra for elevene som benytter tilbudet? Som en avslutning på undersøkelsen om hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for elever med utviklingshemming etter Haug-modellen, vil jeg ta med min personlige vurdering av om den gagnar elevene, utfra hva jeg har funnet i undersøkelsen (se kap.5) og fått innblikk i gjennom teoretisk studier (se kap.3). Slik jeg ser det, mener jeg elevene henter det beste fra to systemer ved å benytte seg av Haug-modellen. Med det mener jeg at det blir arbeidet seriøst med inkludering på den vanlige skolen de går på. Det oppnåes i varierende grad, både sosialt og faglig. Her må det minnes om at inkludering må sees på som en stadig pågående prosess, samtidig som det er et mål (Dalen 2006).

Det at de er sammen med andre Haug-elever i grupper, gjør at de kan oppleve vennskap med hverandre. Det er viktig, fordi det i liten grad skjer i forhold til de vanlige elevene. De har tilgang til et støtteapparat gjennom Haug skole som kan gi hjelp der det er behov for noe mer og noe annet enn det den vanlige skolen kan gi.

Jeg har i kapittel 3 gjort greie for forhold som ble funnet i forskning på inkluderende praksis. Det ble satt lys på hvilke konsekvenser man hadde registrert hos elever som hadde gått i inkluderende eller segregerende tilbud i sin skoletid. Tronvoll (1989) hos Dalen og Skårbrevik (1999) så på konsekvensene av forskjellige spesialpedagogiske tilbud for livssituasjonen etter endt skolegang. Hun fant at de elevene som hadde vært i segregerte tilbud hadde større sosialt nettverk med jevnaldrende i tillegg til familie, større kunnskap om egen mestring / tilkortkommenhet, mer realistiske forventninger til yrkesliv i vernet bedrift og hadde større aksept for sin funksjonshemming enn de som hadde vært inkludert i den vanlige skolen. De som hadde vært inkludert i vanlig skole hadde, på sin side, lite kontakt med jevnaldrende og hadde i mindre grad akseptert sin funksjonshemming. Denne undersøkelsen ligger noe tilbake i tid. Forhåpentligvis er inkluderende praksis kommet lenger i den norske skolen idag. Men jeg tror den sier noe viktig om hvilke konsekvenser det å være annerledes i en vanlig skole kan gi.

Hvis de positive konsekvensene av segregering som er nevnt her er noe som Haug-modellen, ved sin blanding av segregering og inkludering, kan høste, ved å hente det beste fra to systemer som jeg hevder foran, vil jeg si den er en svært berettiget modell. Haug-modellen gir rom for segregering på den måten at elevene er sammen i en gruppe fra Haug, samtidig som den er ment å være en del av den vanlige skolen, altså inkluderende. Den kan fremme livskvalitet i form av de foran nevnte konsekvenser, nettopp ved å tilby fellesskap i gruppe også med "likesinnede" elever fra Haug, samtidig som elevene er midt i den vanlige skolen og blir forberedt på det vanlige livet.

En ulempe kan være at elevene ikke nødvendigvis får gå på nærskolen. Kanskje er dette en ulempe mer for foreldre enn for elevene selv, da det viser seg i min undersøkelse at det er ikke blant de vanlige elevene på skolen, og følgelig i et eventuelt nærmiljø, at Haug-elevene finner sine venner. Ulempen vil også være at elevene kan trenge egen transport til skolen, da den kan ligge utenfor gangavstand.

Jeg mener Haug-modellen gir rom for fleksibilitet for elevene og mange muligheter for tilrettelegging for den enkelte, slik jeg kan trekke slutninger ut fra min undersøkelse. Det ser for meg ut til at hensynet til elevens egenart, forutsetninger og trivsel er det som vektlegges mest, uaktet om disse forhold blir ivaretatt ute i den vanlige skolen eller etter overføring til spesialskolen. Det blir arbeidet seriøst og så langt det lar seg gjøre med inkludering av disse elevene. Når det ikke ansees som mulig lenger, får de sitt tilbud inne på Haug. Da kan det vel sies at de inkluderes "så langt det er mulig,-men heller ikke lenger." Hva som ansees best for den enkelte elev blir viktigere enn en ideologi om inkludering. Kan hende kan disse funnene peke fram mot en ny inkluderingsdebatt, som tar på alvor mangfoldet av forutsetninger hos elevene med utviklingshemming? Er inkludering i den vanlige skolen det beste for alle elever med utviklingshemming, uaktet forutsetninger? Mine informanter er sterkt opptatt av dette spørsmålet. De mener visse forutsetninger må være til stede for at inkludering kan lykkes. Dette synspunktet er i tråd med hva Haug (2004) mener når han sier at deltagelse er viktig for inkludering, og deltagelse forutsetter at man er *i*

stand til å bidra til fellesskapets beste. Andre i kildene jeg har gransket støtter også denne tanken at full inkludering ikke er for alle, jfr. de nevnte kapitler i ”The Illusion of Full Inclusion” (2005). ”Ute-lærerne” fra Haug skole bør være meningsberettigede, der de står midt i det virkelige livet og arbeider med inkludering av elever med utviklingshemming.

Kildeliste:

- Bateman, Barbara (1995): "Who, How, and Where: Special Education's Issues in Perpetuity. I: The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. James M. Kauffman og Daniel P. Hallahan (red.). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Begrepsavklaring*. URL: [Http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=39754](http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=39754) [lesedato 10.05.07].
- Braadland, Nina (1997): "En skole for alle - alle inkludert." I: *Den vanskelige integreringen*. Jan Tøssebro (red.) Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, Monika og Karl-Johan Skårbrevik (1999): "Spesialundervisningen på grunnskolens områder 1975-1998." I: *Den mangfaldige spesialundervisninga*. Peder Haug, Jan Tøssebro og Monica Dalen (red.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, Monica (2004) : *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2006) : *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Drew, Clifford J og Michael L. Hardman (2000): *Mental Retardation. A Life Cycle Approach*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., Pearson Education.
- Fugleth, Kåre (2006): "Vitenskapsteori og hermeneutikk". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fure, Oddbjørn (1996): "Haugmodellen, tilpasningsdyktig og fleksibel." I: *Spesialpedagogikk* nr.7, s.23-25.
- Gøransson, Kerstin (2006): "Pedagogical Traditions and Conditions for Inclusive Education". I: *Scandinavian Journal of Disability Research* Vol. 8, No.1, s. 67- 74
- Haug, Peder (2004): "Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen". I: *Integrering och inkludering*. Jan Tøssebro (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Inkludering i skolen* (2006). URL: [Http://mondosearch.skolenettet.no/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id=0&page_id=20135&....](http://mondosearch.skolenettet.no/cgi-bin/MsmGo.exe?grab_id=0&page_id=20135&....) [lesedato 10.05.2007]

-
- Johnsen, Gisle, (2006): ”Intervjuet – en forskningsamtale i møtet mellom mennesker.” I: Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Kåre Fugleseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Karten, Toby J. (2005): *Inclusion Strategies That Work! Research-Based Methods for the Classroom*. California: Corwin Press. A Sage Publication Company.
- Lund, Thorleif (2002): ”Generaliseringsproblematikk.” I: Innføring i forskningsmetodologi. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipubforlag.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen(L-97)*. Det kongelige kirke-utdannings- og forskningsdepartement. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter1996.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet Oslo: Utdanningsdirektoratet 2006
- Nes, Kari, Kjell Skogen og Marit Strømstad (2004): *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 3-2004. Elverum: Allkopi A/S
- Ny lovgivning om opplæring*. Oslo: KUD. Norges offentlige utredninger, NOU 1995: 18.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)* av 27.11.1998, sist endret 30.06.2006 (gjeldende fra 01.01.2007). Kunnskapsdepartementet.
- Perner, Darlene E. og Gordon L. Porter (1998): ”Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies.” I: *Best and Promising Practices In Developmental Disagilities*. Alan Hilton og Ravic Ringlaben (red.). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Rimland, Bernard (1995):“ Inclusive Education:Right for Some?” I: *The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. James M. Kauffman og Daniel P Hallahan (red.). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Risnæs, Gunnar (15.01.07): *Samtale om Haug-modellens historikk*
- Rustemier, Sharon (2007): *Inclusive education - a worldwide movement*.
URL:[Http://inclusion .uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm](http://inclusion.uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm)
[lesedato 08.01.07].
- Sletta, Olav (1986): ”Sosial inkludering og ekskludering i skoleklasser”. I: *Barns oppvekstmiljø*. Einar M. Skaalvik (red.). Oslo: Tano A/S.

The Illusion of Full Inclusion. A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon (1995). James M. Kauffman og Daniel P. Hallahan (red). Austin, Texas: PRO-ED, Inc.

Tøssebro, Jan (1999): "Epilog - refleksjoner over status innen norsk forskning om spesialundervisning." I: Den mangfoldige spesialundervisninga. Peder Haug, Jan Tøssebro og Monica Dalen (red.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Tøssebro, Jan og Borgunn Ytterhus (2005): *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringen til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. Trondheim: NTNU, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.

Vedlegg 1.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Berit Rognhaug
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 29.01.2007

Vår ref: 16024/KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

16024	<i>Hvordan fungerer "Haug-modellen" (Haug-grupper på vanlige skoler) med tanke på faglig og sosial inkludering for elever med utviklingshemming?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Berit Rognhaug
Student	Rigmor Haugestad Kråkenes

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

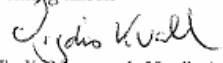
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Rigmor Haugestad Kråkenes, Tjernsrudveien 2 C, 1358 JAR

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16024

I informasjonsskrivet er det opplyst om at anonymisering vil skje senest innen utgangen av 2007. Personvernombudet har derfor registrert 31.12.2007 som dato for prosjektslutt. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger ikke lenger foreligger i materialet. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes. Eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Ombudet ber om at det presiseres i informasjonsskrivet at ingen enkeltpersoner kan bli identifisert i selve oppgaven, siden det frem til anonymisering vil være mulig med identifikasjon gjennom koblingsnøkkelen.

Det er i meldeskjemaet opplyst om at det vil kunne bli registrert opplysninger om tredjeperson i form av opplysninger om enkeltelever. Ombudet gjør oppmerksom på at lærerne vil være hindret av sin taushetsplikt fra å uttale seg om identifiserbare enkeltelever, og vi har derfor sett bort fra dette i vår prosjektvurdering.

Vedlegg 2.

Forespørsel om å delta i intervju.

Jeg er mastergrads-student i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering, og jeg ønsker å undersøke hvordan faglig og sosial inkludering fungerer for Haug-elever (med utviklingshemming) ute i vanlige skoler i kommunen.

For å finne ut noe om dette, ønsker jeg å intervju 4-5 spesialpedagoger som arbeider ute i skolene, -et par på lavt klassetrinn og et par-tre på høyere klassetrinn i grunnskolen.

Spørsmålene vil dreie som om forskjellige aspekter ved faglig og sosial inkludering på skolen.

Jeg vil bruke båndopptaker og evt. ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca. 1 time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med på intervjuet og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne det nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner kan bli identifisert. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest innen utgangen av 2007.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykke-erklæringen og sender den til meg så fort som mulig.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på mob.99239903.Du kan også kontakte min veileder Berit Rognhaug på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, tlf. 22858120.

Studien meldes til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Rigmor Haugstad Kråkenes,

Tjernsrudvn.2c, 1358 Jar.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av faglig og sosial inkludering av Haug-elever i vanlig skole og ønsker å stille til intervju.

Signatur.....Tlf.nr.....

Vedlegg 3.

Intervjuguide.

Informanter: Spesialpedagoger som arbeider med Haug-elever ute på vanlige skoler i kommunen.

Bakgrunnsopplysninger:

Er skolen organisert med grupper og kontaktlærer (jfr. nye forordninger fra 2003)?

Din utdanning.

Klassetrinn du arbeider på.

Hvor lenge har du arbeidet i ”uteskolen”?

Har de elevene du arbeider med en utviklingshemming?

Faglig inkludering:

Hva legger du i ordet faglig inkludering?

Organisering av undervisningen:

Sammen med de andre elevene hele tiden?

I gruppe for seg selv?

Enetimer?

Differensiert undervisning sammen med gruppen / klassen (diff. i forhold til emne, omfang, tid, materiell)?

Parallellundervisning av Haug-elevne – ikke sammen med hele gruppen / klassen?

Passive deltagere. Nærværende men ikke deltagende?

Bare i interaksjon med spesialpedagog / assistent?

Hender det du tenker at elevene dine bør segregeres for å få best mulig faglig utbytte

etter egne forutsetninger?

Samarbeid og ansvar på ”uteskolen”:

Er kontaktlærer / klassestyrer også formelt ansvarlig for Haug-elevene?

Hvis ikke, har det betydning for inkluderingen?

Samarbeider spesialpedagogen og kontaktlærer / klassestyrer om Haug-elevene?

Hvem lager individuell opplæringsplan (IOP)?

Sosial inkludering:

Hva legger du I ordet sosial inkludering?

Tilhørighet og miljø:

Betraktes Haug-elevene som en del av gruppen / klassen?

Er de med på framføringer og turer på lik linje med de andre elevene?

Blir de bedt i bursdager i gruppen / klasse?

Erting?

Hjelpsomhet?

Program for sosial samhandling /samspill i gruppen / klassen, med henblikk på

Haug-elevene?

Foreldreholdninger, har det betydning for sosial inkludering?

Skolevei. Egen transport?

Vennskap:

Frikvarterene, hvem er Haug-elevene mest sammen med?

Har Haug-elevene venner blant de ordinære elevene?

Er de med de andre elevene hjem etter skole / SFO?

Om elevforutsetninger:

I hvor stor grad mener du at social inkludering også avhenger av elevenes egne forutsetninger?

Mener du det går en grense for hvem som kan ha sosialt utbytte av å gå i vanlig skole?

Om Haug-tilknytning og faglig / sosial inkludering:

Det at elevene har mulighet til å ”flytte inn” på haug fordi de er innskrevet der, gjør det noe for arbeidet med faglig inkludering av Haug-elevne?

Mener du at Haug-modellen kan virke ekskluderende, i og med at Haug-elevne får tilbud (enten på den vanlige skolen eller fysisk på Haug) som fys.mus.(fysioterapi / musikk-gruppe), musikk-terapi, logopedi fra støtteapparatet på Haug, som ikke de andre elevene får?

Gjør Haug-innskrivningen at den vanlige skolen ikke har et ”eierforhold ” til Haug-elevne?

Haug som ” back-up” og retrettmulighet-har det noe å si for arbeidet for sosial inkludering (-”det er ikke så farlig, han kan jo bare flyttes inn! ”)?

Har du hatt / har du elever som det tenkes skal ”flyttes inn” pga manglende sosialt utbytte?

Er det noe mer du ønsker å si?