

Inkludert eller.....?

Omvendt inkludering - fra bostedsskolen til spesialskolen

Hilde Bjøralt



Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2007

Sammendrag

Formål

Dette er en undersøkelse som er utarbeidet innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Formålet med undersøkelsen er å gi innsikt i funksjonshemmede elevers faglige og sosiale inkludering på to skolearenaer, sett i et opplevelsesperspektiv.

Problemstillinger

Denne forskningsoppgaven har fått tittelen "Inkludert eller....?" Omvendt inkludering - fra bostedsskolen til spesialskolen. Med utgangspunkt i oppgavens tittel blir hovedproblemstillingen denne: *Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldre elevens inkludering i bostedsskolen og spesialskolen?*

Hovedproblemstillingen besvares med følgende delproblemstillinger: *Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldre elevens faglige og sosiale inkludering i bostedsskolen? Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldre elevens faglige og sosiale inkludering i spesialskolen? I hvilken grad påvirket elevens inkludering i bostedsskolen foreldrenes valg om å søke eleven til spesialskole?*

Bakgrunn

Spesialpedagogikkens historie synliggjør en utvikling fra en segregerende til en inkluderende opplæring for funksjonshemmede elever. Elevene skal nå få opplæring i eget nærmiljø, der tilpasset opplæring skal synliggjøres ved at skolen tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov (Læreplanverket 1996, 2006). Til tross for skolepolitiske intensjoner om en skole med mangfold som gir rom for alle, synes skolehverdagens virkelighet å romme opplevelser av at skolens læringsmiljø ikke evner å fremme tilhørighet og deltagelse for alle elever.

Metode

Den metodiske tilnærmingen i denne undersøkelsen har vært en kvalitativ metode med bruk av semistrukturert intervju. Datamaterialet ble kategorisert og analysert gjennom valg av aktuelle tema som var relevante i forhold til å belyse oppgavens problemstilling. Utvalget i undersøkelsen består av funksjonshemmede elever og deres foreldre som har erfaringer både fra bostedsskolen og spesialskolen.

Resultater

Resultatene fra undersøkelsen viser at den funksjonshemmede elevens opplæring i bostedsskolen i liten grad synes å være tilpasset elevens behov. Bostedsskolens sterke vektlegging av fellesundervisning og derav manglende variasjon, samt igangsetting av tiltak utenfor klassefelleskapets rammer, synes å virke ekskluderende for den funksjonshemmede eleven. Manglende tilrettelegging av tilpasset opplæring innenfor klassens rammer, synes å svekke den funksjonshemmede elevens tilhørighet og deltagelse i et felles læringsmiljø.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at spesialskolen gjennom sin vektlegging av variasjon og fellesskap evner å skape et læringsfellesskap som i stor grad mestrer å imøtekomme den funksjonshemmede elevens behov. Det er imidlertid et tankekors om spesialskolen i tilstrekkelig grad evner å gi den funksjonshemmede eleven nok utfordringer med utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at bostedsskolens manglende kompetanse i å tilrettelegge et tilpasset opplæringstilbud for den funksjonshemmede eleven, ble avgjørende for foreldrenes valg om å søke overgang til spesialscole for eleven.

Forord

Denne forskningsrapporten er skrevet på bakgrunn av en undersøkelse som ble gjennomført studieåret 2006-2007. Undersøkelsen tok utgangspunkt i et kvalitativt intervjustudie som rettet oppmerksomheten mot funksjonshemmede elevers opplevelse av å være inkludert i skolen. Disse elevene har erfart en overgang fra bostedskolen til spesialskolen, og nettopp denne erfaringen fanget min interesse for å få innblikk i deres opplevelser av inkludering på to skolearenaer. For å få tak i deres erfaringer ønsket jeg å få dem i tale.

"Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?" (Kvale, 2001:17)

Dette innebar samtaler med eleven selv og foreldrene, og bidro til sterke møter med elevers skolehverdag.

Mitt ønske er at denne rapporten skal bidra til å synliggjøre funksjonshemmede elevers hverdag i skolen, og tilføre nye momenter til debatten om opplæringen i forhold til funksjonshemmede elever.

Takk til informantene, elever og foreldre, som valgte å dele sine opplevelser fra skolehverdagen med meg. Takk også til min veileder, professor Sven Nilsen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, som ga konstruktiv veiledning underveis i prosessen som bidro til at jeg holdt stø kurs mot målet.

Oslo, juni 2007

Hilde Bjøralt

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
1. INTRODUKSJON.....	9
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL.....	9
1.1.1 <i>Samfunnsmessig relevans.....</i>	<i>9</i>
1.1.2 <i>Personlig bakgrunn.....</i>	<i>10</i>
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGER	10
1.3 HOVEDSTRUKTUREN I OPPGAVEN.....	11
2. TEORETISK TILNÆRMING.....	12
2.1 BEGREPSAVKLARINGER	12
2.1.1 <i>Funksjonshemmet.....</i>	<i>12</i>
2.1.2 <i>Fra integrering til inkludering.....</i>	<i>13</i>
2.2 SKOLEN SOM INKLUDERINGSARENA.....	13
2.2.1 <i>Fra spesialskole til en skole for alle</i>	<i>14</i>
2.2.2 <i>Inkluderingstanken i L- 97 og Kunnskapsløftet</i>	<i>15</i>
2.2.3 <i>Tilpasset opplæring og spesialundervisning.....</i>	<i>17</i>
2.2.4 <i>Faglig og sosial inkludering.....</i>	<i>18</i>
2.2.5 <i>Erfaringer fra inkluderingsarbeidet.....</i>	<i>19</i>
2.3 FUNKSJONSHEMMEDE ELEVER PÅ SKOLEARENAEN	21
2.3.1 <i>Selvopfatning og identifisering</i>	<i>22</i>
2.3.2 <i>Læringsmiljø.....</i>	<i>23</i>
2.3.3 <i>Møtet med jevnaldrende.....</i>	<i>25</i>

2.3.4	<i>Skolens utfordringer</i>	26
2.4	VALG AV SKOLE	26
2.4.1	<i>Behovet for alternative tilbud for funksjonshemmede elever</i>	27
2.4.2	<i>Faktorer som påvirker valget</i>	27
3.	METODISK TILNÆRMING	30
3.1	FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV	30
3.2	VALG AV METODE	31
3.2.1	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	31
3.3	INNSAMLING AV DATA.....	32
3.3.1	<i>Utvalg av informanter</i>	33
3.3.2	<i>Intervjuguide</i>	35
3.3.3	<i>Kontakt med skolen og informasjon til informantene</i>	36
3.3.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	36
3.4	ANALYSE AV DATA.....	38
3.4.1	<i>Den hermeneutiske sirkel</i>	38
3.4.2	<i>Analyse og bearbeiding av data</i>	39
3.5	KVALITETSKRITERIER	40
3.5.1	<i>Forskerrollen</i>	41
3.5.2	<i>Forskningsopplegget</i>	41
3.5.3	<i>Behandling av datamaterialet</i>	42
3.5.4	<i>Tolkninger og analytiske tilnærminger</i>	43
3.5.5	<i>Etiske hensyn</i>	43
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA	45
4.1	ELEVER OG FORELDRES OPPLEVELSER I BOSTEDSKOLEN	45

4.1.1	<i>Å være ønsket</i>	45
4.1.2	<i>Annerledes</i>	46
4.1.3	<i>Usynlig tilstede</i>	48
4.1.4	<i>Ivaretatt?</i>	50
4.1.5	<i>Undervisningstempo og faglig nivå</i>	51
4.1.6	<i>Mer og mer ut av klassen</i>	52
4.1.7	<i>Alternative lærerressurser</i>	53
4.2	ELEVER OG FORELDRES OPPLEVELSER I SPESIALSKOLEN	54
4.2.1	<i>Mer tilpasset opplæring</i>	54
4.2.2	<i>For lite faglige utfordringer</i>	55
4.2.3	<i>Deltar mer aktivt</i>	56
4.2.4	<i>Med i klassefellesskapet</i>	57
4.2.5	<i>Flere venner</i>	59
4.2.6	<i>Mangel på kontakt på fritiden</i>	60
4.3	VALG AV SKOLE	61
4.3.1	<i>Ikke en del av fellesskapet</i>	61
4.3.2	<i>Hvor hører egentlig eleven hjemme?</i>	62
4.3.3	<i>Det vanskelige valget</i>	63
4.4	DRØFTING AV RESULTATENE	65
4.4.1	<i>Tilpasset opplæring</i>	65
4.4.2	<i>Tilhørighet</i>	67
4.4.3	<i>Kompetanse</i>	70
5.	KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER	72
5.1	KONKLUSJONER	72

5.2	IMPLIKASJONER.....	74
5.2.1	<i>Praktisk-pedagogiske implikasjoner</i>	74
5.2.2	<i>Forskningmessige implikasjoner</i>	75
	LITTERATURLISTE	76
	VEDLEGG 1	79
	VEDLEGG 2	85
	VEDLEGG 3	92
	VEDLEGG 4	94
	VEDLEGG 5	96
	VEDLEGG 6	97

1. Introduksjon

Dette kapitlet handler om bakgrunnen for og hensikten med denne forskningsoppgaven. Her redegjøres det for oppgavens tema og problemstilling, og bakgrunnen for valg av tema som ønskes belyst. Kapitlet skisserer også hovedstrukturen i oppgaven.

1.1 Bakgrunn og formål

1.1.1 Samfunnsmessig relevans

Politiske føringer som kommer til uttrykk i Stortingsmeldinger (St.meld.nr.30 2003-2004, St.meld.nr.16 2006-2006) og Kunnskapsløftet (2006), fordrer en skole der inkluderingstanken omfatter alle elever og tilpasset opplæring skal realiseres som et overordnet prinsipp for all undervisning. Inkludering av funksjonshemmede elever i skolen er likevel stadig et aktuelt tema i samfunnsdebatten. Dette skyldes ikke minst beretninger om funksjonshemmede elevers virkelighet i den ordinære skolen.

Formidlinger fra elevers hverdag aktualiserer spørsmål i forhold til funksjonshemmede elevers skoletilbud og hvor de hører hjemme, i den ordinære skolen eller i spesialskolen. Meningene om dette er mange, og det kan være vanskelig å finne entydige svar. Forskning om funksjonshemmede elevers inkludering i skolen foretatt av Strømstad, Tøssebro og Skogen m.fl. og reportasjer i massemedia, viser at det kan være vanskelig å skape et skoletilbud som kan favne alle.

Forskning handler i følge Skogen (2006) om leting etter kunnskap, der hensikten er å belyse en sak for derved å forstå den bedre. Forskningen kan fremskaffe ny kunnskap, og denne kunnskapen kan igjen ha en nytteverdi som kan anvendes i aktuelle sammenhenger (Skogen 2006). Formålet med dette forskningsarbeidet er å øke kunnskapen om funksjonshemmede elevers inkludering. Ved å ta utgangspunkt i elever og foreldres subjektive opplevelser på to skolearenaer, bostedsskolen og

spesialskolene, ønsker jeg å belyse faktorer i elevens skolehverdag slik de oppleves av dem som er direkte berørt. Elever og foreldres erfaringer kan, slik jeg ser det, bli et nyttig bidrag i debatten om realiseringen av inkluderingstanken i skolen.

1.1.2 Personlig bakgrunn

Egen erfaring fra arbeid i normalskolen og spesialskolen har vært utgangspunktet for valg av tema og problemstilling i denne forskningsoppgaven. Gjennom egen yrkespraksis har jeg blitt kjent med at det i løpet av de siste årene har vært søkt overgang fra bostedsskolen til spesialskolen for en del funksjonshemmede elever. Sett på bakgrunn av intensjoner i stortingsmeldinger og læreplaner gir denne praksisen rom for undring, og skaper nysgjerrighet i forhold til å finne ut hvordan inkluderingen oppleves, og hvorfor en overgang fra bostedsskolen til spesialskolen finner sted.

1.2 Presentasjon av problemstillinger

Denne forskningsoppgaven har fått tittelen "Inkludert eller.....?" Tittelen rommer en undring i forhold til praksis, og har til hensikt å skape refleksjoner om virkelighetens verden sett på bakgrunn av skolepolitiske intensjoner. Med utgangspunkt i oppgavens bakgrunn, er hovedproblemstillingen denne:

- Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldre elevens inkludering i bostedsskolen og spesialskolen?

For å besvare denne hovedproblemstillingen, har jeg konkretisert den med følgende delproblemstillinger:

- Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldre elevens faglige og sosiale inkludering i bostedsskolen?
- Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldre elevens faglige og sosiale inkludering i spesialskolen?

- I hvilken grad påvirket elevens inkludering i bostedsskolen foreldrenes valg om å søke eleven til spesialskole?

Gjennom disse problemstillingene ønsker jeg å belyse opplevelser med inkludering på to skolearenaer. Ved å bruke informanter som selv har opplevd dette, ønsker jeg å tilføre ny innsikt til praksisfeltet.

1.3 Hovedstrukturen i oppgaven

Den videre oppbygningen av kapitlene er som følger:

Kapittel 2 setter problemstillingene inn i en teoretisk sammenheng. Det inneholder begrepsavklaringer som er relevante i forhold til det temaet som skal belyses, og aktuelle teoretiske perspektiv. Historisk utvikling i forhold til opplæringstilbudet til funksjonshemmede elever, skolepolitiske føringer og erfaringer fra inkluderingsarbeidet, er viktige elementer for å klargjøre den forståelsesrammen som ligger til grunn for problemstillingen.

Kapittel 3 gir en redegjørelse for hvilken metodisk tilnærming som er benyttet i dette forskningsarbeidet, og hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv som ligger til grunn for denne. Kapitlet gir også informasjon om hvordan datainnsamlingen er gjennomført og dataene analysert, og hvilke kvalitetskriterier som er stilt til dette forskningsarbeidet.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra undersøkelsen og drøfter disse i lys av presentert teori.

Kapittel 5 sammenfatter forskningsresultatene i konklusjoner. Kapitlet peker også på mulige implikasjoner både av praktisk- pedagogisk og forskningsmessig art, i forhold til opplæringstilbudet for funksjonshemmede elever.

2. Teoretisk tilnærming

Dette kapitlet starter med begrepsavklaringer som er relevante i forhold til det temaet som skal belyses. Kapitlet gir også en innføring i aktuell teori, som kan klargjøre den forståelsesrammen som ligger til grunn for problemstillingen.

2.1 Begrepsavklaringer

Denne forskingsoppgavens hovedproblemstilling gjør bruk av begrepene funksjonshemmede og inkludering, og jeg vil derfor avklare min forståelse av disse begrepene. I denne sammenheng blir det også naturlig å omtale begrepet integrering, som er forløperen til at begrepet inkludering nå anvendes på den skolepolitiske arena.

2.1.1 Funksjonshemmet

Begrepet funksjonshemmet ble introdusert i offentlige norske dokumenter i 1967 i St.meld. nr. 88 (1966-67) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Begrepet har gjennomgått en utvikling fra en medisinsk forståelse, der funksjonshemningen ble knyttet til individet og relatert til sykdom eller skade, til et samfunnsmessig perspektiv der omgivelser og situasjoner tillegges betydning (Befring og Tangen 2004, NOU 2001:22). Forståelsen av begrepet har betydning for hvem som oppfattes som funksjonshemmet og påvirker våre holdninger og språkbruk, og hva slags tiltak som synes hensiktsmessige (Befring og Tangen 2004). NOU 2001:22 *Fra bruker til borger* beskriver funksjonshemmede forhold som et misforhold mellom menneskets forutsetninger og samfunnets krav for mennesker med redusert funksjonsevne. Begrepet funksjonshemmet beskriver slik personer som erfarer at deres praktiske livsførsel blir vesentlig begrenset på grunn av dette misforholdet (NOU 2001:22). Begrepet funksjonshemmet har fortsatt en sentral plass i vårt vokabular og brukes aktivt på ulike arenaer, også i skolen.

2.1.2 Fra integrering til inkludering

I forbindelse med debatten om undervisningstilbudet for funksjonshemmede, ble begrepet integrering satt på dagsorden i spesialpedagogisk sammenheng på slutten av 1960-tallet (Dalen 2006). Funksjonshemmede elever skulle nå tilbys en opplæring i tilknytning til et vanlig undervisningstilbud. Sentralt i drøftingen av integreringsbegrepet ble Blomutvalgets innstilling i 1971, som definerte integrering ut fra følgende kriterier: 1) tilhørighet i et sosialt fellesskap, 2) delaktighet i fellesskapets goder, 3) medansvar for oppgaver og plikter (Dalen 2006). NOU 2001:22 *Fra bruker til borger* definerer begrepet integrere som å føre noe sammen til en helhet. I skolepolitisk sammenheng har dette innebåret at funksjonshemmede elever har blitt ført inn i den vanlige skolen, og gjort til en del av helheten. Begrepet kan oppleves selvmotsigende da det gir inntrykk av en utskillingsprosess og kategorisering av en gruppe mennesker. Inkludering ble slik et mer passende begrep for å markere at funksjonshemmede er, og ikke skal føres inn noe sted. Alles tilhørighet er en selvfølge. Dette innebar et politisk perspektivskifte som ga nye signaler i forhold til opplæring (NOU 2001:22). Inkludere betyr å innbefatte (Håstein og Werner 2003). Inkludering omfatter to prosesser; å øke personens deltagelse i det totale opplæringsmiljø som den ordinære læringsarenaen tilbyr, og å minske bruken av ekskluderende pedagogiske tiltak (Opdahl og Rognhaug 2003). Skolen skulle nå fremstå som et fellesskap som ga alle elever rett og mulighet til å delta aktivt med sin ulikhet, innenfor samme ramme (Nes, Strømstad og Skogen 2004, Tøssebro 2006, Nilsen 2003).

2.2 Skolen som inkluderingsarena

Dagens inkluderingsideologi har historisk forankring, en utvikling som kommer til uttrykk gjennom vår senere skolehistorie i spesialpedagogisk sammenheng (Dalen 2006). Utviklingstrekkene i norsk spesialundervisning viser en bevegelse fra segregering til inkludering i et fellesskap med rom for alle. I den sammenheng blir tilpasset opplæring og spesialundervisning, og faglig og sosial inkludering, sentrale

tema å belyse. Nasjonale læreplaner gir føringer for organiseringen av undervisningstilbudet. I denne oppgaven blir L-97 og Kunnskapsløftet (2006) sentrale, da informantene i denne oppgaven berøres av disse.

2.2.1 Fra spesialskole til en skole for alle

Abnormskoleloven av 1881 ble starten på utbyggingen av spesialskoler. Hver funksjonshemning skulle ha sin skole, og spesialskolenes funksjon ble begrunnet i elevenes vansker med å nyttiggjøre seg undervisningen i den ordinære skolen (Askildt og Johnson 2003, Tøssebro 2006). Utbyggingen av spesialskolene gikk i faser. Den siste store byggeperioden fant sted i perioden 1955-1970, der det særlig ble bygget skoler for evneveike, som ble den klart største gruppa i spesialskolesystemet i 1960-årene (Tøssebro 2006). I 1959 åpnet Stortinget for at utbygging av spesialskoler kunne skje uten bygging av internater, noe som innebar at spesialskoler i større grad ble etablert i byene. Elever bosatt i byene kunne nå bli boende hjemme i sitt eget nærmiljø. Argumentasjonen for å bygge spesialskoler uten internat ble først og fremst begrunnet ut fra økonomiske hensyn, først senere settes det fokus på betydningen av at barn vokser opp hjemme (Tøssebro 2006). Å vokse opp hjemme blir en av grunnpilarene i politikken for barn med nedsatt funksjonsevne, noe argumentasjonen i Stort. meld.nr.88 (1966-67) viser. Politiske endringer og debatter om spesialskolenes kvalitet i siste halvdel av 1960-tallet, medførte at andelen barn som bodde på internat tilknyttet spesialskolene sank drastisk i 1970-årene (Tøssebro 2006).

Stortingets vedtak om å integrere spesialskoleloven i grunnskoleloven av 1975, innebar både at hele grunnskolens opplæring skulle reguleres i en lov, og at kommunen ble ansvarlig for å gi opplæring til alle barn. Elever med særskilte opplæringsbehov skulle nå så langt det var mulig, være elever ved den skolen de soknet til. Loven ga også rett til spesialpedagogisk hjelp både før og etter skolepliktig alder (Lov om grunnskolen 1969). Retten til å kunne gå på bostedskolen i sitt nærmiljø medførte også rettigheter i form av å tilhøre en klasse (Opplæringsloven

2006, Mønsterplan for grunnskolen 1987). Individuelle tiltak skulle nå gis i skoler og barnehager i nærmiljøet, ikke innenfor segregerende systemer. Et viktig ledd i denne desentraliseringslinjen ble nedleggingen av statlige spesialskoler i 1992 og etableringen av spesialpedagogiske kompetansesentre (Askildt og Johnsen 2003). Inkluderingsideologien ble videreført i grunnskolereformen av 1997 som stadfestet skolens rolle som et inkluderende fellesskap med rom for alle, uansett forutsetninger. Elever med særskilte behov skulle nå ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Læreplanverket 1996). I opplæringsloven av 1998 ble rettighetene til opplæringen utvidet fra ni til ti år, ved at skolestart for 6-åringer ble innført (Opplæringsloven 2006). NOU 2003: 16 *I første rekke* foreslo å fjerne retten til spesialundervisning, og forutsatte tilpasset opplæring i forhold til alle elever. Dette forslaget ble imidlertid ikke fulgt opp i St.meld.nr.30 (2003-2004), der det i stedet ble lagt opp til at skolen skulle være i stand til å gi variert og differensiert opplæring som var tilpasset flere, slik at færre fikk behov for spesialundervisning. Kunnskapsløftet (2006) videreførte tankegangen i L-97 og snakket om tilpasset opplæring for alle. Undervisningen skulle tilpasses i forhold til enkeltelevens forutsetninger, og gi allsidig utvikling i et klassemiljø som var preget av mangfold (Læreplanverket 2006).

Til tross for inkluderingsideologiens sterke stilling i 1990- årene, vokste det frem alternative skoler. Disse skolene var organisert av kommunen som eksternt etablerte tilbud utenfor skolens ordinære rammer, og var tilbud for elever med store sammensatte vansker eller atferdsproblematikk (Ekeberg og Holmberg 2004). Jevnbyrdighet, tett faglig oppfølging i liten gruppe og derav mulighet for faglig og sosial mestring, var argumentene for slike skoler.

2.2.2 Inkluderingsstanken i L- 97 og Kunnskapsløftet

Innføringen av begrepet inkludering i norsk skole kom med L-97. L-97 tar utgangspunkt i prinsippet om enhetsskolen, om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i et og samme skolesystem, med samme læreplanverk (Læreplanverket 1996).

Grunnskolen skal være et romslig og inkluderende fellesskap, der alle barn og unge får del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Alle elever skal i utgangspunktet få opplæring i bostedsskolen, og tilhøre et klasse- og elevfellesskap (Læreplanverket 1996). Skolen skal være en felles arbeids- og møteplass der elevene utvikler evnen til å lære, være og virke sammen. Elevene skal hjelpe hverandre og lære av hverandre. Ved å åpne for mangfold og variasjon kan skolen bidra til å jevne ut sosial ulikhet og skape samhørighet mellom grupper. Skolen skal bygge solidaritet i det mangfoldet elevene representerer, redusere fordommer og skape positive holdninger (Læreplanverket 1996). Alle elever skal gis en bedre tilpasset opplæring i en felles referanseramme ved bruk av individuell tilpasning. Individuell tilpasning forutsetter variasjon i arbeidsmåter, og fordrer at det utvikles gode samarbeidsformer mellom elever og lærere, og mellom skole og hjem (Læreplanverket 1996). Læreplanene for fagene vektlegger at elevene skal være aktive, og innfører arbeidsmetodene lek, praktisk og selvstendig arbeid, fordypning og tema- og prosjektarbeid (Læreplanverket 1996). De nye arbeidsmåtene begrunnes i hensynet til elevenes ulike evner og forutsetninger (Læreplanverket 1996). Samarbeidet med foresatte fremheves spesielt i forhold til elever med særskilte opplæringsbehov, for å finne frem til det beste opplæringstilbudet. Skolens ansatte skal arbeide i team og ta felles ansvar for elevene, og skolen skal samarbeide tett med foresatte og lokalmiljø (Læreplanverket 1996).

Kunnskapsløftet viderefører tankegangen i L-97, men innfører begrepet fellesskolen som erstatning for enhetsskolen. Innføringen av Kunnskapsløftet innebærer at det for første gang i Norge utformes et felles læreplanverk for opplæringen i grunnskolen og den videregående opplæringen. Ved å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn og forutsetninger, skal fellesskolen ivareta mangfoldet. Opplæringen skal fremme allsidig utvikling, å gi elevene utfordringer å mål og strekke seg etter. Ved å ta hensyn til elevenes forutsetninger, skal skolen legge til rette for at eleven kan oppleve å mestre og nå sine mål. (Læreplanverket 2006). Opplæringen skal tilpasses, og tilpassingen skal skje i forhold til enkelteleven, men også i forhold til den sammensatte klasse. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende

elementer i felleskolen, og spesialundervisning skal anvendes når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den ordinære opplæringen kan gi. Lærerne skal fremme et godt læringsmiljø for alle. Gjensidig kommunikasjon om elevens faglige og sosiale utvikling skal stå sentralt i samarbeidet med hjemmet (Læreplanverket 2006).

2.2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Fra å være en opplæring som ble gitt i egen gruppe eller skole i form av et segregert tilbud, skal spesialundervisning som hovedregel nå gis i elevens nærscole (Læreplanverket 1996). Elever med særskilte behov har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Denne retten inntreffer når elevens utbytte av det ordinære undervisningstilbudet er så svak at opplæringen ikke kan sies å være tilfredsstillende. Tiltak i form av spesialundervisning forutsetter sakkyndig vurdering og at enkeltvedtak fattes (Opplæringsloven § 5-3). For elever som får spesialundervisning skal det utarbeides individuelle opplæringsplaner. Den individuelle planen skal beskrive målet for opplæringen, innholdet i undervisningen og hvordan opplæringen skal drives (Opplæringsloven § 5-5). Opplæringslovens § 1-2 stadfester at opplæringen skal ha en individuell tilpasning i forhold til enkeltelevens forutsetninger og evner. Tilpasset opplæring skal komme til uttrykk gjennom variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen (St.meld.nr.16 2006-2007). St.meld.nr.16 (2006-2007) omtaler tilpasset opplæring som et gjennomgående prinsipp i hele grunnskoleopplæringen. Dette innebærer at elevene skal møte realistiske krav og utfordringer som de kan mestre alene eller sammen med andre. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for læring, som kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter og læremidler. Håstein og Werner (2003) mener tilpasset opplæring kan slik forstås som en tilstand preget av bestemte kvaliteter som gjør at alle elever lærer fag, utvikler seg som personer og oppnår fellesskap med andre. De mener at graden av tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, har avgjørende betydning for hvordan spesialundervisningen blir utformet (Håstein og Werner 2003). Effekten av spesialundervisning er i følge St.meld.nr.30 (2003-2004) avhengig av

hvordan og under hvilke betingelser spesialundervisningen gjennomføres. Kvaliteten på spesialundervisningen og elevens læringsutbytte er avhengig av at relevant spesialpedagogisk kompetanse settes inn.

Det at elever som får spesialundervisning i deler av opplæringstilbudet sitt, også har rett til å få tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen, kan i følge Ekeberg og Holmberg (2004) oppleves som forvirrende.

2.2.4 Faglig og sosial inkludering

Inkludering handler om å delta i det faglige og det sosiale fellesskapet. Faglig inkludering innebærer aktiv deltagelse i det faglig fellesskapet på skolen. I dette fellesskapet er undervisningen tilpasset elevens forutsetninger, slik at eleven kontinuerlig lærer og utvikler seg (Nes Strømstad og Skogen 2004). I følge Strømstad, Nes og Skogen (2004) er fellesskapet i skolen uløselig knyttet til tilpasningen. Dette innebærer at eleven gis utfordringer på sitt nivå innenfor en felles ramme, der innhold og arbeidsmåter tilpasses elevens forutsetninger (Nes Strømstad og Skogen 2004). Sosial inkludering innebærer deltagelse i det sosiale fellesskapet, og mulighet for å være med i og lære i aktivitet sammen med andre. Alle hører til, får lov til å delta i fellesskapet ut fra sine forutsetninger og egenskaper (Vedeler 2003). Sosial integrering forutsetter at det er en relativt hyppig kontakt mellom personer med og uten funksjonshemming (Tøssebro 2006). Fysisk integrering er en forutsetning for sosial integrering, som gjør etablering av kontakt mulig. I følge St.meld.nr.16 (2006-2007) vil kompetanseutviklingen hos den enkelte skje i et sosialt arbeidsfellesskap, og kvaliteten på dette fellesskapet hever den enkeltes læringsarbeid.

Forskning viser at det er sammenheng mellom faglig og sosial deltagelse. Desto mer funksjonshemmede elever deltar i skoletimene, jo mer deltar de også sosialt. Dette gjelder generelt og er uavhengig av type og grad av funksjonsnedsettelse (Engan og Tøssebro 2006). Individuelle tilpasninger som innebærer mye fravær fra klassen, kan bidra til å fremme synliggjøring av annerledeshet (Engan og Tøssebro 2006). En gjennomtenkt begrunnelse for hvorfor en mener eleven vil oppnå et bedre

læringstilbud utenfor klassen og hvordan læringen tilrettelegges, blir derfor avgjørende. Dersom eleven tas ut av klassen skal dette gjøres fordi elevens læringsbetingelser utenfor klassen vil være bedre (Håstein og Werner 2003). Hvordan undervisningen tilrettelegges for funksjonshemmede elever, synes å ha betydning både når den gjennomføres i og utenfor klasserommet. Engan og Tøssebro (2006) finner at differensiering selv innenfor klassens arbeid kan synes å ha en selvstendig negativ virkning, uavhengig av grad og type funksjonshemning. En slik arbeidsmetode innenfor samme ramme, fordrer i større grad individuell tilpasning i forhold til alle elevene i klassen, slik at det ikke blir en "utstilling" av annerledeshet (Engan og Tøssebro 2006). St.meld.nr.30 (2003-2004) viser til at skoler som har et inkluderende og aksepterende miljø, bidrar til at spesialundervisning blir en naturlig del av opplæringstilbudet og dermed ikke virker stigmatiserende.

2.2.5 Erfaringer fra inkluderingsarbeidet

Ulike studier er foretatt om erfaringer med inkludering i skolen. I sin evaluering av integreringspolitikken i danske skoler, hevder Tetler (2000) at arbeidet med integrering i liten grad synes å ha lyktes. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at kommunene stadig oppretter flere spesialklasser (Tetler 2000), og ved at integrerte elever ikke tenkes systematisk inn i fellesundervisningen. Når integrerte elever undervises parallelt, deltar passivt, samhandler kun med sin støttelærer eller dras inn i et samvær og ikke et samarbeide, skapes det læringssituasjoner som gir lite utviklingsmuligheter. Slik kommer den integrerte elevens kompetanse og potensiale for lite frem, og det blir vanskelig for eleven å se seg selv som en del av fellesskapet (Tetler 2000). Den funksjonshemmede elevens kompetanse omtales også i Tiedemand-Andersen (2002) sin undersøkelse, der foreldrene opplever at den funksjonshemmede eleven ikke får vist sine ressurser. Foreldrene ønsker at eleven skal ha mål å strekke seg etter, og opplever at skolen undervurderer eleven (Tiedemand-Andersen 2002).

I 1998 gjennomførte Østrem studier av barn med sterkt nedsatt funksjonsevne. Han fant at tilhørighet i en vanlig klasse ikke nødvendigvis betyr at eleven er i klassen. Hyppig bruk av enetimer resulterte i at 60% av disse elevene var 5 timer eller mindre i klassen pr. uke. Andre undersøkelser konkluderer med at bruken av enetimer kan ha sammenheng med type og grad av funksjonsnedsettelse. Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) finner at cirka 60% av elever med lærehemming er i klassen halve tida eller mer, mens for elever med sammensatte vansker gjelder dette bare 20%. Dette kan tyde på at elever med sterke funksjonsnedsettelse har mindre timer sammen med klassen enn det elever med mindre funksjonsnedsettelse har (Tøssebro, Engan og Ytterhus 2006). Casestudier foretatt av den inkluderende skolen i tilknytning til evaluering av Reform-97, bekrefter inntrykket om at spesialundervisning i form av enetimer er utbredt (Nes, Strømstad og Skogen 2004).

Til tross for innføringen av nye undervisningsmetoder som for eksempel tema- og prosjektarbeid i L-97, viser evalueringsprosjekter av R-97 foretatt av bl.a. Strømstad, Nes og Skogen (2004) at lærernes undervisningspraksis er lite endret. Utviklingen mot mer elevtilpasset undervisning går ikke så raskt som ønsket (Strømstad, Nes og Skogen, 2004). St.meld.nr.16 (2006-2007) henviser til statistikk som omhandler omfanget av spesialundervisningen. Denne viser at bruken av spesialundervisning øker med elevenes alder, noe som anses å være i strid med prinsippet om tidlig innsats. Dette underbygger antakelsen om at tiltak settes inn for sent (St.meld.nr.16 2006-2007). Undersøkelser foretatt av Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) bekrefter også at bruken av spesialordninger i skolen øker med stigende alder. Dette innebærer redusert eller ingen tilknytning til elever uten nedsatt funksjonsevne (Tøssebro, Engan og Ytterhus 2006).

Dalen (2006) fastslår at det er for dårlig samsvar mellom kunnskap om inkludering og den praktiske virkelighet som finner sted i skolen. Hun stiller spørsmålsteget ved skolens faglige forarbeid, og mener utfordringene i feltet har vært annerledes enn det man evnet å forutse (Dalen 2006). Erfaringer fra foreldre til funksjonshemmede barn samsvarer med Dalens uttalelser. Foreldrene i Tiedemand-Andersen (2002) sin

undersøkelse, opplever at skolene viser lite åpenhet og vilje til endring i forhold til å ha et funksjonshemmet barn i klassen. Når skolen inntar en passiv rolle blir det opp til foreldrene å være pådriver i inkluderingsarbeidet ved å stille spørsmål, ha ideer til endring og tilrettelegging, og drive opplysningsvirksomhet blant medforeldre (Tiedemand-Andersen 2002). Foreldre stiller seg undrende til skolens manglende kompetanse i forhold til å inkludere elever med spesielle behov. Dette bidrar til at foreldrene selv må innta en ekspertrolle i forhold til eget barn. En slik rollefordeling kan bli en negativ faktor i et skole-hjem-samarbeid (Tiedemand-Andersen 2002). Mangel på kunnskap og informasjon om lover og rettigheter bidrar til at foreldre er utrygge på hva det kan stilles krav om, og hva som kan forventes av skolen. Foreldrene opplever også at veiledningen til skolene fra eksterne instanser er satt lite i system, og de etterlyser et nettverkssamarbeid mellom skolene (Tiedemand-Andersen 2002).

I følge Opplæringslovens (2006) § 4-5 skal opplæringen skje under faglig og pedagogisk veiledning og ansvar. Rapport om spesialundervisningen i Oslo (1998) viser imidlertid at assistenter i stor grad brukes i spesialundervisningen. Hyppig bruk av assistenter bidrar i følge rapporten til at det bør stilles spørsmål om hvilke funksjoner assistenter har innenfor spesialundervisningen. Rapporten antyder at assistentene i skolen dekker enkeltelevers behov, men også elever og lærers behov for ro i klasseromsituasjonen (Nordahl og Overland 1998). Bruk av assistenter omtales også av Østrem (1998), som i sin undersøkelse viser at 42% av de voksne som omgir eleven til daglig i spesialklassene, er uten utdanning. Østrem (1998) mener arbeid med funksjonshemmede elever krever kompetanse, både i form av faglig kunnskap og erfaring, da kompetanse synes å være en forutsetning for å forstå elevens muligheter og begrensninger (Østrem 1998).

2.3 Funksjonshemmede elever på skolearenaen

Samspeillet med normalfungerende i et felles læringsmiljø kan gi den funksjonshemmede eleven sosiale utfordringer i tillegg til de faglige. Deltagelse på

den sosiale arenaen med jevnaldrende kan påvirke både motivasjon, læring og eget selvbilde.

2.3.1 Selvoppfatning og identifisering

Selvoppfatning kan defineres som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik 2005). En viktig side ved selvoppfatningen er identiteten. Identitet handler om å vite hvem en er, og innebærer stabilitet og kontinuitet til tross for mer overflatiske endringer (Skaalvik og Skaalvik 2005). Skaalvik og Skaalvik (2005) knytter begrepet selvoppfatning til skolens læringsarena, og mener at elevens selvoppfatning rommer flere perspektiver, den reelle og den ideelle selvoppfatning. Den reelle selvoppfatningen omfatter elevens oppfatning av hvordan han faktisk er. Den ideelle selvoppfatningen dreier seg om hvordan eleven selv ønsker å være (Skaalvik og Skaalvik 2005). Ved å registrere andres reaksjoner på sin egen atferd, får eleven en oppfatning av seg selv. De andres perspektiv påvirker dermed dannelsen av eget selvbilde (Ytterhus og Tøssebro 2006, Skaalvik og Skaalvik 2005). Betydningen av andres vurderinger har sammenheng med hvilken rolle disse personene har i barnets liv (Skaalvik og Skaalvik 2005). Samspillet mellom individ og omgivelser blir dermed viktige faktorer i sosialiseringssprosessen. I utviklingen av et positivt selvbilde blir positive erfaringer gjennom læring og mestring viktig. Å mislykkes kan resultere i at eleven mister troen på seg selv og utvikler et dårlig selvbilde, noe som kan påvirke motivasjonen og innsatsen (Ekeberg og Holmberg 2004).

På den sosiale arena vil sosial sammenlikning finne sted, og den viktigste sammenlikningsgruppen på skolearenaen er medelevene. Lærerens rolle har også betydning i form av å være modell i samspillssituasjoner, men også gjennom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger til elevene (Skaalvik og Skaalvik 2005). I følge Dalen (2006) foretrekker vi å sammenlikne oss med personer som er mest mulig lik oss selv, og slik blir forhold som alder, kjønn, erfaringer og atferdsmønster

av betydning. Fellesskap med andre funksjonshemmede kan slik virke styrkende på barnets akseptering av sitt eget handikap (Dalen 2006).

Undersøkelser utført i Norge av blant annet Skaalvik og Skaalvik, Gjessing m.fl., viser at barn med lærevansker har lavere selvbilde enn barn uten slike vansker. Dalen (2006) hevder at barn som fungerer dårlig på et avgrenset område, ofte generalisere denne vansken til flere områder. Dette kan resultere i en generell lav selvfølelse (Dalen 2006). I følge Dalen (2006) utgjør barn og unge som trenger spesialundervisning en risikogruppe når det gjelder utvikling av dårlig selvbilde. Å finne frem til gode løsninger med hensyn til å planlegge og iverksette spesialpedagogiske tiltak, blir vesentlig med tanke på å kunne motvirke en negativ utvikling (Dalen 2006).

2.3.2 Læringsmiljø

Ekeberg og Holmberg (2004) omtaler betydningen av motivasjon i læringsprosessen, og hevder at skolens læringsmiljø har stor innflytelse på elevens utvikling av eget selvbilde og interessen for å lære. Lærerens fokus på motivasjon og selvbilde er viktig for å oppnå læring og trivsel hos eleven. Trivsel har sammenheng med elevens deltagelse i skolens sosiale miljø. I varetakelse av viktige behov som skaper mestingsopplevelse og anerkjennelse, blir grunnleggende elementer i et stimulerende læringsmiljø (Ekeberg og Holmberg 2004). St.meld.nr.16 (2006-2007) omtaler læringsmiljøet i skolen, der betydningen av å trives, føle tilhørighet og oppleve å bli verdsatt som enkeltindivid presiseres. Et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, defineres som en rett som gjelder alle elever (St.meld.nr.16 2006-2007). Tilhørighet var også en av kriteriene Blomkomiteen satte for integrering i sin innstilling i 1971, sammen med delaktighet og medansvar. Skogen og Holmberg (2002) mener disse kriteriene også er sentrale for å lykkes med inkludering i skolen. Dette innebærer at elevene har tilhørighet, delaktighet og medansvar i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap i den klassen de aldersmessig tilhører (Skogen og Holmberg 2002).

Kunnskapsløftet (2006) bruker ordet mangfold i beskrivelsen av tilpasset opplæring og likeverdige rettigheter. Mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger skal møtes med et mangfold av utfordringer (Læreplanverket 2006). Ordet mangfold kan betraktes som et nøkkelbegrep, fordi det beskriver en sammensatt virkelighet som krever romslighet med hensyn til deltagelse. Et læringsmiljø som preges av mangfoldige måter å delta på vil virke inkluderende (Håstein og Werner). Håstein og Werner (2003) kaller dette for tilpasset deltagelse. Strømstad, Nes og Skogen (2004) stiller spørsmålsteget ved om mangfold oppleves som en berikelse. De mener mangfold må erkjennes og anerkjennes dersom det skal være en ressurs. Dette byr på utfordringer for skolen som har tradisjon for å dekke over forskjeller og legge vekt på likhet. Forskjeller er noe en må forholde seg naturlig til i den inkluderende skolen, og på den måten lære å tolerere. Dette er viktig for å skape forståelse og respekt (Strømstad, Nes og Skogen 2004).

Håstein og Werner (2003) mener klassens mangfold gir læreren ulike utfordringer. For det første kreves det evne til fleksibilitet, da det er mye som må tas hensyn til på en og samme tid. For det andre kreves det at læreren finner en balansegang mellom hensynet til fellesskapet og den enkelte. For det tredje kreves det at læreren aktivt observerer og fortolker det som skjer i elevens læring, og vurderer elevens bidrag på varierte måter. Når læreren formidler det som en berikelse at elevene er forskjellige, vil dette også prege elevenes relasjon til hverandre (Håstein og Werner 2003). Det kan være vanskelig for klasselærer å strekke til for mangfoldet, og skolen bør derfor satse på at lærerne samarbeider i grupper, der de utnytter hverandres kompetanse og kunnskap til beste for alle skolens elever (Strømstad, Nes og Skogen 2004).

Grunnlaget for en inkluderende skole skapes ved at skolen utvikler et aksepterende og inkluderende miljø der elevene blir godtatt med sine sterke og svake sider. Gjensidig respekt og positive lærer-elevrelasjoner og elev-elevrelasjoner, kjennetegner et aksepterende miljø. I et aksepterende miljø er det lettere å være annerledes, og her finner en også større faglig engasjement, høyere innsats, mer adekvate læringsstrategier og større trivsel (Skaalvik og Skaalvik 2005). Skogen og

Holmberg (2002) mener skolen bør tilføre alle elever kunnskap om det å være annerledes, og grunnleggende respekt for andre mennesker, uansett forutsetninger.

2.3.3 Møtet med jevnaldrende

Inkludering kan skape utfordringer på samhandlingsarenaen i møte mellom barn med ulike forutsetninger. Spesielle barns manglende kompetanse i samspill med andre kan medføre at andre barn føler seg avvist (Ytterhus og Tøssebro 2006). I følge Gjærum (1993) kan funksjonshemmede barn ha kognitive forstyrrelser som gjør det vanskeligere for dem å forstå situasjoner i omgivelsene og formidle disse på en forståelig måte. Dette kan bidra til at samspill med andre blir komplisert (Gjærum 1993).

Graden av sosial deltagelse varierer med graden av nedsatt funksjonsevne. Funksjonshemmede barns manglende deltagelse kan forklares med at de ikke klarer å fylle den forskrevne eller forventede rollen. Dette synes å være mer fremtredende dess sterkere barnets funksjonsnedsettelse er (Engan og Tøssebro 2006). Økende alder innebærer økende krav for å bli kvalifisert i forhold til jevnaldrene på den sosiale arenaen. For barn i førskolealder er det viktigste å være sammen, ikke hva en gjør. Hos eldre barn blir det imidlertid viktig både hva en gjør og med hvem (Ytterhus og Tøssebro 2006). Fra 10-årsalderen blir påbudsregler og statuskongruens viktige elementer i barnas møte med omverdenen (Ytterhus og Tøssebro, 2006, s.62). Å være "god nok" og "lik nok" har betydning for opplevelsen av og tildeling av status. Dette kan være krav som er vanskelig eller umulig å oppnå for elever med begrenset kompetanse (Ytterhus og Tøssebro 2006). Ytterhus og Tøssebro (2006) mener 10-årsalderen innebærer et brudd i forhold til økte forventninger og regler om passende atferd. Det sosiale spillet blir mer komplisert, noe som stiller sterkere krav til den enkeltes forståelse for å kunne delta (Ytterhus og Tøssebro 2006). Forskjellene i mental utvikling, språk og interesser bidrar til at det blir vanskelig å finne en felles arena for samspill. Dette kan medføre at den funksjonshemmede elever søker til yngre barn, som de opplever å ha mer felles med (Tiedemand-Andersen 2002).

2.3.4 Skolens utfordringer

Inkludering skaper utfordringer for skolesamfunnet både på ledernivå og klassenivå. I følge St.meld.nr.16 (2006-2007) er dokumentasjon av skolens situasjon nødvendig for å skape et positivt skolemiljø med gode vilkår for læring. I dette arbeidet inngår vurdering av egen virksomhet, der skolens evne til å tilpasse opplæringen til elevens forutsetninger blir viktig. Rektor har en nøkkelrolle i forhold til å utvikle og sikre et godt læringsmiljø. Lærernes oppgave blir å stille krav med utgangspunkt i elevens forutsetninger, og gi nødvendig hjelp og støtte slik at eleven erfarer å mestre (St.meld.nr.16 2006-2007).

Nes, Strømstad og Skogen (2004) betegner en inkluderende skole som en løsningsorientert skole som kontinuerlig tilpasser seg nye virkeligheter, der utvikling av kompetanse og løpende innovasjonsarbeid står sentralt (Nes, Strømstad og Skogen 2004). Personalutvikling fremheves også av Flem (2002), som en viktig faktor for å kunne realisere inkludering i praksis. Skolen må ha en fleksibel ressursforvaltning og undervisningen må organiseres på ulike måter, noe som fordrer forandring og nye roller. Ansvar for elever med spesielle behov bør ivaretas av alle lærerne på trinnet, ikke bare av spesialpedagogen (Flem 2000).

I følge Holm (2003) er lærers innstilling til inkludering av funksjonshemmede barn i den ordinære skolen, utgangspunktet for utvikling av en inkluderende skole. Læreren må ha en positiv holdning til variasjon i klassen, og tilrettelegge for læring for alle innenfor klassefelleskapets rammer. En positiv innstilling og å se nytten av samarbeid med ulike aktører rundt barnet, er nødvendig for å komme frem til en best mulig forståelse av barnets ressurser og begrensninger. Dette anses som viktige forutsetninger for å skape et adekvat opplæringstilbud. (Holm 2003).

2.4 Valg av skole

St. meld.nr.16 (2006-2007) henviser til nærhetsprinsippet i sin redegjørelse av utviklingen i den 9-årige skolen. Dette prinsippet innebærer at alle barn i

utgangspunktet skal gå på den skolen som ligger nærmest der de bor. Til tross for utdanningspolitiske føringer i retning av en skole med rom for alle, viser tall fra Utdanningsetaten i Oslo, at funksjonshemmede elever fortsatt skilles ut i egne spesialskoler eller spesialgrupper. Antall elever i alternative skoletilbud kan bidra til undring om vi i Norge har et inkluderende ideal, men en segregerende praksis (Lundeby 2006).

2.4.1 Behovet for alternative tilbud for funksjonshemmede elever

Informasjon jeg har innhentet fra Utdanningsetaten i Oslo kommune bekrefter at kommunen har 9 kommunale spesialskoler med totalt 594 elever. I tillegg er det 39 grunnskoler som har byomfattende spesialgrupper med totalt 417 elever. Tallene refererer til oktober 2006. I forhold til inntak til spesialskoler og spesialgrupper for skoleåret 2007-2008 var det pr. april 2007, 238 søkere. Utdanningsetaten hevder dette er elever som søker overgang fra et skoletilbud i ordinær klasse. Av disse har 152 elever fått plass, 50 elever har fått avslag og 13 er satt på venteliste. 23 søknader er fortsatt under behandling.

2.4.2 Faktorer som påvirker valget

Foreldre gis i dag mulighet til innflytelse i forhold til sitt barns opplæringstilbud (Opplæringsloven 2006, Læreplanverket 1996, Kunnskapsløftet 2006). Forskning foretatt av Lundeby (2006), viser at foreldre til funksjonshemmede elever gjerne velger den skolen de opplever kan gi det beste tilbudet til barnet, dersom det er flere ordinære skoler i tilknytning i elevens nærmiljø. I en slik kvalitetsvurdering blir forhold som fysisk tilrettelegging, evne til imøtekommenhet og vilje til å skape et godt tilbud rundt eleven, faktorer av betydning (Lundeby 2006). Lundeby (2006) finner ulike løsninger med hensyn til valg av skoletilbud for funksjonshemmede elever. Noen foreldre velger å la barnet starte på bostedsskolen, og er åpne for muligheten til å skifte skoletilbud senere, dersom dette synes riktig (Lundeby 2006).

Fleksible ordninger finnes også i form av at eleven er tilknyttet både en forsterket skole og nærskolen, og tilbringer noen dager i uka på hver av dem.

I følge Lundeby (2006) har skoleslag underordnet betydning i foreldrenes valg av skole. Hvordan skoletilbudet tilrettelegges og praktiske og personlige forhold ved den enkelte skole, vektlegges i vel så stor grad som hvorvidt løsningen er integrert eller segregert (Lundeby 2006). Studier foretatt av Tiedemand-Andersen (2002) viser at foreldre gjerne velger bostedsskolen, til tross for at det begrenser barnets mulighet til å få venner på sitt eget nivå (Tiedemand-Andersen 2002). Valg av bostedsskolen begrunnes i sosial tilhørighet til nærmiljøet og fremtidig fungering i normalsamfunnet. En inkludert tilværelse vil i følge foreldrene kunne bidra til at barna lærer aksepterte normer og regler for oppførsel. Foreldrene ønsker imidlertid at det skal være flere barn med spesielle behov på bostedsskolen, og uttrykker bekymring for at barnet skal bli ensomt (Tiedemand-Andersen 2002).

Faktorer som påvirker foreldres valg av segregerte løsninger kan i følge Lundeby (2006) være frykt for manglende ressurser i den ordinære skolen, og at barnet vil bli isolert i en vanlig klasse. I tillegg kan råd fra fagmiljøer (for eksempel PPT) eller at rektor ved bostedsskolen advarer mot at barnet begynner ved skolen, ha innvirkning på foreldrenes valg (Lundeby 2006). Lundeby (2006) finner at type funksjonshemming også er en faktor som har betydning, i vurderingen av hvilket skoletilbud som er best for den funksjonshemmede eleven. I tilfeller der barnet har sammensatte funksjonsvansker eller betydelige atferdsvansker, er det gjerne enighet mellom foreldre, skole og andre faggrupper, om at en forsterket skole vil være å foretrekke. Slike vansker blir sett på som en legitim grunn til å velge annen skole enn bostedsskolen (Lundeby 2006). Foreldrene til barna med slike vansker kan oppleve et større påtrykk i forhold til å velge en alternativ skole, enn foreldre til barn med fysiske funksjonsnedsettelse gjør (Lundeby 2006). Flere av foreldrene til barn med sammensatte funksjonsvansker eller betydelige atferdsvansker, ønsker selv en alternativ skole til sitt barn. De frykter at skolen ikke kan tilby adekvat hjelp, at eleven tas mye ut av klassen, og blir isolert uten tilpasset undervisning i

klasserommet. Eleven blir dermed ikke en naturlig del av fellesskapet (Lundeby 2006).

Foreldre som velger segregerte tilbud gjør i følge Lundeby (2006) dette sjelden ut fra ønsket om et fellesskap med likesinnede. Motivet for valget er at de mener en spesialgruppe gir best mulighet for inkludering på barnets premisser (Lundeby 2006). I tillegg blir alternative tilbud betraktet som mer spesialiserte i forhold til personalets kunnskap og erfaring med funksjonshemmede. Slike personalmessige forhold vektlegges også av foreldre i Østrem (1998) sin undersøkelse. Foreldrene opplever at personalets engasjement er en viktig forutsetning for å kunne skape et godt tilbud. Det at personalet har valgt å arbeide med funksjonshemmede, tillegges betydning i tillegg til faktorer som trygghet og stabilitet. (Østrem 1998, Lundeby 2006).

3. Metodisk tilnærming

Dette kapitlet beskriver forhold knyttet til selve forskningsprosessen, og hvilket vitenskapsteoretisk perspektiv som ligger til grunn i denne. Her redegjøres det for valg av metode og hvordan datainnsamlingen er gjennomført og analysert. Kapitlet redegjør også for hvilke kvalitetskriterier som er stilt til dette forskningsarbeidet.

3.1 Fenomenologisk perspektiv

Dalen (2004) knytter fenomenologi til en filosofisk tradisjon som har påvirket samfunnsvitenskapelig tenkning. Sentralt i fenomenologien er at menneskets subjektive opplevelse tillegges verdi (Dalen 2004). Wormnes (2006) definerer begrepet livsverden som en type forståelseshorisont i fenomenologien. I denne forståelseshorisonten er personens erfaringer og beskrivelser av sentral verdi (Wormnes 2006). Personens erfaringer og beskrivelser vil i intervjuforskning danne grunnlaget for det materialet som skal tolkes og forstås (Dalen 2006). Forståelsen er imidlertid bestemt av en forforståelse som omfatter meninger og oppfatninger forskeren har på forhånd, i forhold til det fenomenet som skal studeres. Dette innebærer at forskeren alltid vil stille med en førforståelse i møtet med informantene og datamaterialet (Wormnæs 2006).

Intervju bygger på en kvalitativ forskningstradisjon der det overordnede målet er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet. En slik forståelse utvikles ved å ta utgangspunkt i et menneskes hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen 2004). Opplevelsesdimensjonen er sentral, fordi det dreier seg om å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004). Ved å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, søker forskeren å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard 2003). For å oppnå en slik forståelse må forskeren søke "å se det samme" som dette mennesket ser (Dalen 2004).

3.2 Valg av metode

En av hovedutfordringene i forskningen er å velge den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling. Hvilken metode som er relevant må knyttes til formålet med forskningen (Skogen 2006). Intervjuundersøkelser kan være en velegnet metode, når formålet er å få informasjon om informantens opplevelser og erfaringer (Thagaard 2003). Thagaard (2003) mener begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening. Gjennom å gå i dybden og vektlegge betydning, søker forskeren å få tak i informantens perspektiv. Forskeren bruker seg selv som et middel til å få informasjon, og innsamlingen av data foregår ved en åpen interaksjon mellom forsker og informant. Det datamaterialet som forskeren analyserer, vil foreligge i form av en tekst. Den direkte kontakten som etableres mellom forskeren og informant, stiller imidlertid spesielle krav til forskerens etiske ansvar (Thagaard 2003).

Utgangspunktet for denne forskningsoppgaven er informanters erfaringer på to ulike skolearenaer, sett i et opplevelsesperspektiv. Valget faller derfor på en kvalitativ tilnærming som i følge Kvale (2001) har til hensikt å forstå verden fra intervjupersonens side.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale (2001) definerer intervju som en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge (Kvale 2001). Intervjuet innebærer et møte mellom mennesker, men det har en viss struktur og hensikt. Dette gjør at intervjuet beveger seg dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i en hverdagslig samtale. Det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen, og et intervju kan derfor ikke betraktes som en samtale mellom likeverdige parter (Kvale 2001). Dalen (2004) skisserer ulike muligheter med hensyn til valg av intervjuform. Intervjuet kan være helt strukturert med faste spørsmåls- og svarkategorier eller mer åpent, der en mer uformell innsamling av opplysninger benyttes. Valg av intervjuform må ta utgangspunkt i det temaet forskeren ønsker og belyse, og den målgruppen som ønskes benyttet (Dalen 2004). Semistrukturert eller

halvstrukturert intervju, er i følge Dalen (2004) den mest benyttede formen i et forskningsintervju. Semistrukturert intervju fordrer en viss struktur, og dette gjøres ved at forskeren velger ut bestemte temaer på forhånd. Disse temaene inngår i intervjuguiden og blir sentrale forhold til valg av aktuelle spørsmål. Disse spørsmålene må ha relevans i forhold til problemstillingen og de områdene studien vil belyse (Dalen 2004). Semistrukturert intervju ble et naturlig valg for denne forskningsoppgaven, da jeg antok at en viss struktur var viktig for å sikre at aktuelle tema i tilknytning til problemstillingen ble belyst.

Intervju som forskningsmetode bygger på den kvalitative forskningstradisjonen som ønsker å forstå verden fra informantens side (Johnsen 2006). Kvale (2001) definerer det kvalitative forskningsintervjuet som en faglig konversasjon, som har til hensikt å innhente viten om intervjupersonens verden ved å stille spørsmål. Forskeren søker å oppnå forståelse for intervjupersonens opplevelse av sin verden, og denne forståelsen går forut for de vitenskapelige forklaringene (Kvale 2001).

3.3 Innsamling av data

Intervjudataene er råmaterialet for analysen. Det er derfor avgjørende at kvaliteten på intervjuet er god, for at den senere analysen skal oppfylle kvalitetskriteriene (Kvale 2001). Thagaard (2003) oppfatter intervjudata som beskrivelser av hendelser i informantens liv. Mens intervjusituasjonen representerer den "ytre" verden, ses intervjudata som en gjenspeiling av hvordan informanten forstår egne erfaringer, og hvordan informanten oppfatter forskeren. Å lykkes i å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet, blir dermed en sentral utfordring for forskeren (Thagaard 2003). Dette skaper spesielle utfordringer i intervjusituasjon, der selve forskningsinstrumentet er intervjueren selv (Kvale 2001).

I kvalitative studier velger forskeren informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Thagaard (2003) kaller dette strategiske utvalg. Dalen (2004) mener at valg av egnede informanter

forutsetter både teoretisk innsikt og kulturkompetanse i forhold til det fenomenet som skal utforskes. Antallet informanter i kvalitativ intervjuforskning bør i følge Dalen (2004) ikke være for stort, da gjennomføringen og bearbeidingen av data er en tidkrevende prosess. Intervjumaterialet må samtidig være av en slik kvalitet at det gir grunnlag for tolkning og analyse (Dalen 2004). Det kan være nødvendig ut fra problemstillingen å benytte mer enn en informantgruppe, for å få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon. Dalen (2004) mener dette kan gi rom for å fange opp flere nyanser og mangfold, noe som kan skape muligheter for å utvikle perspektiver gjennom senere analyse, tolkning og teoriutvikling (Dalen 2004).

3.3.1 Utvalg av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg kontakt med informanter som har erfaring både fra bostedsskolen og spesialskolen, der en overflytting fra bostedsskolen til spesialskolen har funnet sted. Dette bidro til at spesialskolen ble et egnet sted å finne informanter. Gjennom egen yrkespraksis hadde jeg kjennskap til en spesialskole der slike overflyttinger har funnet sted. Dette er en bydekkende kommunal spesialskole som gir et helhetlig tilbud til elever med nevrologisk betingede vansker og elever med multifunksjonshemming. Skolen er en 1-10 skole og har vel 60 elever fordelt på klasser/grupper med 4- 8 elever i hver. Skolen mottar elever som tilhører ulike klassetrinn. Noen elever starter på denne spesialskolen i 1. klasse og fullfører hele skoleløpet her. Andre har vært elev ved en annen skole først, og starter dermed på et høyere klassetrinn. Antall år elevene har vært tilknyttet skolen vil dermed variere. Skolen har også mottatt elever som har vært elev på bostedsskolen først og som søker overflytting tilbake dit, etter å ha vært elev ved spesialskolen i en periode. For enkelte elever har det også vært aktuelt å søke overflytting til en annen spesialskole, for å kunne tilpasse opplæringen mer i forhold til elevens spesifikke behov. Variasjonen i elevgruppens skoleerfaringer, åpnet for at denne spesialskolen kunne bli et referansested for å skaffe aktuelle informanter.

Som informanter ønsket jeg å benytte 3 funksjonshemmede elever og deres foreldre, som har erfaringer både fra bostedsskolen og spesialskolen. Jeg antok at dette ville være et egnet utvalg som kunne gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. I tillegg ville jeg gjennomføre et prøveintervju med en elev og dennes foreldre. Ved å benytte to målgrupper i forskningen ville jeg få informasjon fra to parter som har opplevelser og erfaringer på samme arena, men i ulike roller. Slik kunne jeg få frem ulike opplevelser knyttet til elevperspektivet ut fra hvem som ser, eleven selv eller foreldrene. Eleven og foreldrenes opplevelser kan være sammenfallende eller motstridende, noe som ville kunne bidra til å nyansere dataene. Å bruke foreldrene kunne være en støtte i forhold til å utdype meningen i elevens budskap, og slik bidra til å komplettere elevens formidling av sine opplevelser.

I utgangspunktet ønsket jeg mest mulig homogene informanter på elevsiden. Dette innebar mest mulig likhet i forhold til alder, men også i forhold til type funksjonshemming. I tillegg ønsket jeg informanter som hadde flere års erfaring med å være elev i skolen. Jeg antok at elever som befant seg på slutten av mellomtrinnet eller ungdomstrinnet, ville ha flere erfaringer å bidra med i tillegg til økt modenhet i forhold til å uttrykke disse. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å oppfylle mine ønsker. Aktuelle informanter med erfaringer fra bostedsskolen og spesialskolen som tilhørte småskoletrinnet og ungdomstrinnet, hadde ulike typer funksjonshemninger og ulik fartstid i skolen. Jeg endte derfor opp med en informant på 4. klassetrinn som var ny i spesialskolen dette skoleåret. De to andre informantene tilhørte ungdomstrinnet, henholdsvis 7. og 10. klassetrinn. En av disse var ny i spesialskolen dette skoleåret, mens den andre var elev ved spesialskolen på 2. året.

Prøveintervjuet ble gjennomført på en elev på i 4.klasse og dennes foreldre, som også var ny på spesialskolen dette året. Denne eleven hadde en delt løsning mellom bostedsskolen og spesialskolen, og gikk halve uker på hver skole. Da prøveintervjuene viste at det bare var behov for å foreta små endringer i forhold til intervjuguider og gjennomføring, besluttet jeg å ta med disse i analysen. Utvalget i forskningsoppgaven ble dermed bestående av to elever fra småskoletrinnet og to fra ungdomstrinnet.

Felles for alle informantene var imidlertid at de var bosatt i forskjellige bydeler, og dermed hadde erfaring fra ulike bostedskoler. Med hensyn til mobilitet var det en av elevene som satt i rullestol.

3.3.2 Intervjuguide

Da jeg valgte å ta utgangspunkt i kvalitativ metode og valg av semistrukturert intervju, utarbeidet jeg intervjuguiden. Det ble nødvendig å utarbeide to intervjuguiden siden jeg ønsket å benytte to målgrupper som informanter, elever og foresatte. Intervjuguidene var inndelt i relevante temaer som var aktuelle i forhold til å belyse problemstillingen, og spørsmål i tilknytning til disse. Intervjuguiden skulle gi struktur for samtalen og sikre at de samme temaene ble berørt av alle informantene. I intervjuguiden til elevene (se vedlegg 1) ble det lagt vekt på at å være konkret og direkte i forhold til deres skolehverdag. Guiden hadde innledende spørsmål i fortellende form. Spørsmålene som ble valgt skulle være enkle å forstå, og bidra til å få frem elevenes opplevelser og erfaringer, i skoletimer, friminutt og etter skoletid. Det ble også satt fokus på undervisningsmessig organisering og delaktighet i praktiske oppgaver. Intervjuguiden ble strukturert i temaer der hvert tema inneholdt ulikt antall spørsmål. Følgende temainndeling ble valgt; 1) skolen, 2) skoletimene, 3) oppgaver, deltagelse, medansvar, 4) friminuttene, 5) etter skoletid, 6) venner, 7) trivsel, 8) skolebytte. Spørsmålene for tema 1-6 ble de samme i forhold til bostedsskolen og spesialskolen. Spørsmålene i forhold til tema 7 og 8 ble gjennomført til slutt, som en oppsummering av intervjuet.

Etter en del vurderinger valgte jeg hovedsaklig den samme formen på intervjuguiden til foresatte (se vedlegg 2), som jeg hadde benyttet i forhold til elevene. Dette innebar stor grad av likhet i forhold til temaer og spørsmålsstilling. Tema 1-6 er det samme for elever og foresatte. I tillegg har foresatte disse temaene; 7) skolevalg, 8) inkludering. Denne guiden hadde også innledende spørsmål i fortellende form. I denne intervjuguiden la jeg også vekt på at spørsmålene skulle være enkle å forstå. Ved å bruke vanlige ord og uttrykk ønsket jeg å få frem informantenes opplevelser,

og unngå at tiden jeg hadde til rådighet ble brukt til å definere eventuelle faguttrykk. Faguttrykk kan tolkes ulikt, og bruk av slike begreper kan være med på å skape avstand mellom forsker og informant. Dette kunne medføre at informanten opplevde at det var vanskelig å bidra. Jeg fikk dessuten vite at to av informantene var fremmedspråklige, og da synes det ekstra viktig å sørge for at spørsmålene ikke skulle misforstås.

3.3.3 Kontakt med skolen og informasjon til informantene

Jeg tok først muntlig kontakt med den aktuelle spesialskolen og forhørte meg om muligheten for kunne finne informanter til dette forskningsprosjektet. Positive tilbakemeldinger i forhold til mitt prosjekt og muligheten til å skaffe aktuelle informanter, bidro til at jeg ønsket å gjennomføre forskningsprosjektet på denne spesialskolen. En skriftlig forespørsel om tillatelse til å gjennomføre prosjektet ble oversendt rektor ved skolen (se vedlegg 3). Forespørselen inneholdt opplysninger om prosjektet og nødvendige kriterier i forhold til informantene. Da prosedyren i slike forskningsprosjekt er at rektor skal opprette førstekontakt med informantene, inneholdt forsendelsen også brev til informantene med forespørsel om å delta i intervju (se vedlegg 4). Informantenes brev inneholdt opplysninger om prosjektet, intervjusituasjonen og deres rettigheter i forhold til å trekke seg underveis. Brevet inneholdt også samt samtykkeerklæringer, både i forhold til eleven og foreldrene (se vedlegg 5).

Etter å ha mottatt samtykkeerklæringene fra skolens rektor, tok jeg selv kontakt med informantene for å avtale tidspunkt for intervju. I forhold til elevene ble det klassepersonalet jeg henvendte meg til, siden disse intervjuene skulle gjennomføres i skoletiden.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju med en representant fra begge informantgruppene. Dette ble en test av meg selv i intervjurollen og om

intervjuguiden fungerte. Tilbakemeldingen på prøveintervjuene var positive, både i forhold til intervjuguiden og gjennomføringen. Dette innebar at jeg kunne fortsette prosjektet slik det var planlagt, med å foreta noen små justeringer.

For å ivareta informantene og forhindre eventuelle påvirkninger av uttalelser, intervjuet jeg elever og foresatte hver for seg. Ved å ha informantgruppene adskilt, kunne jeg lettere ivareta individuelle behov og sette fokus på den enkeltes perspektiv. Intervjuene av elevene ble gjennomført i to omganger. Første samtale handlet om deres opplevelser i bostedsskolen, mens i andre samtale ble det satt fokus på opplevelsene i spesialskolen. Denne inndelingen ble valgt fordi jeg ønsket å unngå en mulig sammenblanding av opplevelsene på de to skolearenaene. Intervjuene med elevene ble foretatt tidlig i løpet av skoledagen, da jeg antok at de ville være mest opplagte i forhold til å ha noe å gi tidlig på dagen. Alle elevene fikk tilbud om å ha en voksen fra klassen sin med seg, men ingen uttrykte behov for dette. I forhold til en av elevene valgte jeg likevel å ha med en voksen som kjente eleven godt. Dette ble gjort fordi jeg ble kjent med at det kunne være vanskelig å forstå eleven. Det ble derfor viktig å sørge for å kvalitets sikre informantens uttalelser i forhold til min forståelse. I forbindelse med dette utarbeidet jeg en taushetserklæring, for å bidra til å sikre informantens anonymitet (se vedlegg 6).

I gjennomføringen av intervjuene gjorde jeg bruk av lydbånd, for å sikre at informantens uttalelser ble ivaretatt. Det tekniske utstyret testet jeg ut i forkant av prøveintervjuet, for å utvikle egen kompetanse på å bruke dette. Teknisk utstyr ble også sjekket i forkant av hvert intervju, for å sikre at det fungerte tilfredsstillende. I selve intervjusituasjonen prioriterte jeg å holde fokus på informanten og sørge for å stille gode oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene ble viktige for å tydeliggjøre informantens opplevelser i forhold til de temaene jeg ville sette fokus på. Egne notater ble derfor foretatt i etterkant av intervjuene. I intervjusituasjonen la jeg vekt på å skape en god atmosfære som åpnet for samtale. Å legge til rette for trygghet og tillit ble spesielt viktig i forhold til elevene slik at det følte greit for dem å sette ord på egne opplevelser. I denne sammenheng ble aktiv lytting spesielt viktig.

3.4 Analyse av data

Kvale (2001) definerer begrepet analysere med å dele opp noe i biter eller elementer. Transkriberingen er selve begynnelsen på analysen, og Kvale (2001) mener dette er en tolkningsprosess i seg selv. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir de strukturert og dermed lettere å få oversikt over. Dette gjør materialet mer egnet for analyse (Kvale 2001). Nettopp de mulighetene som ligger i å bli kjent med materialet gjennom transkriberingen, gjør at både Kvale (2001) og Dalen (2004) tilrår at forskeren selv utfører dette arbeidet. Dalen (2004) betrakter informantens uttalelser som den egentlige empirien i kvalitativ forskning. Dette stiller krav til forskeren i arbeidet med sitatene i analyseprosessen. Hvilke sitater som velges ut og hvordan de presenteres, har avgjørende betydning for forskningsrapportens kvalitet. I analyseprosessen knyttes informantens uttalelser til teori, ved at ytringene tolkes og settes inn i en teoretisk ramme (Dalen 2004).

3.4.1 Den hermeneutiske sirkel

Fortolkende teoretiske retninger representerer i følge Thagaard (2003) et viktig grunnlag for kvalitative metoder. Utgangspunktet for forståelsen er forskerens vitenskapsteoretiske forankring. Forståelsen av forskningsdataene har sammenheng med forskerens forforståelse, og utvikles gjennom hele prosessen (Thagaard 2003). Thagaard (2003) mener tolkning og analyse kan sees som to sider av samme prosess. Når vi beskriver og kategoriserer et hendelsesforløp, vil vi samtidig tillegge hendelsene mening. I tolkningsprosessen vil forskerens forforståelse og tendensene i datamaterialet påvirke hverandre gjensidig (Thagaard 2003).

I sin redegjørelse for analytiske tilnæringer i kvalitativ forskning, betegner Dalen (2004) hermeneutikken som et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens vektlegging av forståelse og fortolkning. Sentralt i fortolkningen er fokuset på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Å få tak i en dypereliggende mening forutsetter at budskapet settes inn i en helhet. I denne forståelsesprosessen skjer det en vekselvirkning mellom helhet og del for å oppnå en

dypere forståelse. Den enkelte delen forstås ut fra helheten og helheten søkes tilpasset delen. Denne prosessen beskrives som den hermeneutiske sirkel (Dalen 2004). I følge Dalen (2004) er samspillet mellom helhet og del sentralt i hermeneutisk tolkning. Det finnes ikke noe eksakt utgangspunkt eller sluttspunkt, og prosessen beskrives derfor som den hermeneutiske spiral (Dalen 2004).

Thagaard (2003) mener hermeneutikken representerer en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger der fortolkningen har en sentral plass, fordi den gir rom for at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Det finnes ikke en egentlig sannhet. Vi forstår delene i lys av helheten. Dette innebærer at sammenhengen, som det vi studerer er en del av, er viktig for å skape mening (Thagaard 2003).

3.4.2 Analyse og bearbeiding av data

I denne undersøkelsen ble begge informantgruppene intervjuet om det aktuelle temaet. Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert så raskt som mulig. Jeg foretok selv transkriberingen, noe som bidro til at jeg ble godt kjent med eget materiale. Under transkriberingen ble konfidensielle opplysninger som kunne tilbakeføres til informanter eller skoler ble fjernet. Utskriftene av intervjuene ble sjekket grundig opp mot opptaksbåndene. Dalen (2004) anbefaler at intervjuene skrives ut umiddelbart etter at de er gjennomført, og at forskeren selv gjør dette. Etter transkriberingen var fullført, var et omfattende datamateriale tilgjengelig. Egne notater om ytre forhold, faktaopplysninger og iakttagelser under intervjuet, ble tatt inn i datamaterialet. I følge Dalen (2004) er det viktig at så mye som mulig registreres i forskningsprosessen. Datamaterialet ble strukturert og kategorisert, noe som bidro til at mindre relevante deler ble fjernet. Utgangspunktet for kategoriseringen av materialet var intervjuguidens temaer. Elever og foreldres uttalelser ble samlet i de samme kategoriene, og slik kunne eventuelle nyanser eller sammenfallende opplevelser lettere synliggjøres. Dalen (2004) kaller denne fremstillingsformen for "tematisering". Dette innebærer en koding av materialet i forhold til temaene i intervjuguiden, som kan gi forskeren signaler om hvor hovedtyngden i materialet

ligger (Dalen 2004). I denne prosessen ble det viktig å være "på jakt" etter gode uttalelser fra informantene, som beskrev konkrete forhold av betydning. Informantens uttalelser i form av sitater er i følge Dalen (2004) den egentlige empirien. Dalen (2004) gjør bruk av begrepene "experience near" som betegner uttalelser som informanten bruker om konkrete forhold. Disse uttalelsene er i utskriftene fra intervjuene (Dalen 2004).

Neste fase i analysearbeidet ble å ta utgangspunkt i tematikk som ble synliggjort under kategoriseringen av datamaterialet. Dette innebar en ny gjennomgang av materialet, der det vesenlige ble sortert ut til videre analyse. Tolkningen av informantens uttalelser medførte at materialet ble samlet i nye tema og fremstilt uavhengig av intervjuguidens inndeling. I denne fasen ble informantens tolkninger av hendelser og opplevelser og mine tolkninger av informantens uttalelser også tatt med. Dalen (2004) bruker begrepene "experience distant" om denne fasen, og mener den også inkluderer forskerens egen tolkning av informantens uttalelser (Dalen 2004).

3.5 Kvalitetskriterier

Et troverdig datagrunnlag, valide og reliable data er i følge Befring (2002), avgjørende for forskningskvaliteten. Dalen (2004) understreker betydningen av at kvalitativ forskning behandler spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet, men mener terminologien som anvendes bør være en annen enn ved kvantitative studier (Dalen 2004). Litteratur som omhandler kvalitet i intervjustudier er i følge Dalen(2004), særlig fokusert mot validitetsdrøftinger. Dalen (2004) mener dette skyldes at reliabilitet oppfattes av mange som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning. Reliabilitet forutsetter at datainnsamling og analyse skal kunne etterprøves av andre forskere med en høy grad av nøyaktighet, noe som kan være vanskelig å gjennomføre i forhold til et kvalitativt studie. Dette har sammenheng med at forskerens rolle utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Endringer kan forekomme både hos individ og omgivelser, og nøyaktig etterprøving kan bli dermed bli vanskelig å gjennomføre (Dalen 2004).

Kvale (2001) trekker likhetstegn mellom validering og håndverksmessig kvalitet. Som kunstnerens kontinuerlige kvalitetskontroll av sitt produkt gjennom hele produksjonsfasen for å sikre et vellykket resultat, bør valideringsarbeidet foregå på alle stadier i forskningsarbeidet. Dette fordrer bevissthet og profesjonalitet gjennom hele forskerprosessen (Kvale 2001).

Valg av et kvalitativt forskningsdesign vil stille spesifikke krav til forskeren med hensyn til å ivareta krav til validitet. Validitetskravene kan knyttes til tydeliggjøring av forskerrollen, forskningsopplegget og utarbeidelse av datamateriale (Dalen 2004). Slik kan det gis mulighet for en kritisk vurdering av forhold som kan ha påvirket forskerresultatet.

3.5.1 Forskerrollen

En tydeliggjøring av egen forskerrolle er i følge Dalen (2004) viktig for å imøtegå kritikk om subjektivitet i tolkningen. Redegjørelse av forskerens tilknytning til det fenomenet som skal studeres, gir leseren mulighet til å vurdere i hvilken grad denne tilknytningen kan ha påvirket forskningsresultatet (Dalen 2004).

I følge Kvale (2001) bør intervjuere ha gode kunnskaper om det emnet som skal undersøkes. Egen arbeidserfaring både fra normalskolen og spesialskolen har gitt meg basiskunnskaper om de to skoleslagene som har hatt betydning for forskningen. Min bakgrunn har også medført at jeg har hatt nærhet til informantenes opplevelsesverden. Personlig erfaring fra skolearenaen har imidlertid ikke omfattet funksjonshemmede elever som har søkt overgang fra bostedskolen til spesialskolen. Jeg finner imidlertid temaet svært interessant, og fant det derfor aktuelt som utgangspunkt for et forskningsopplegg.

3.5.2 Forskningsopplegget

I tydeliggjøring av forskningsopplegget inngår vurdering av utvalg og metodisk tilnærming. Et generelt trekk ved kvalitative studier er små utvalg nært knyttet opp

mot fokus for den aktuelle studien. Dette kan gjøre det vanskelig å generalisere resultater fra intervjustudier (Dalen 2004). Dalen (2004) henviser til Andenæs, som hevder at det er mottaker av forskningsresultatene som avgjør hvor anvendelig resultatene er for andre situasjoner. Av betydning i denne sammenheng blir å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen 2004). Det dreier seg her om en analytisk generalisering, der det blir opp til leseren å vurdere generaliserbarheten i mine data (Kvale 2001). Dette forskningsopplegget baserer seg på en liten gruppe informanter. I bearbeidningen av dataene ble det lagt vekt på å lage fyldige beskrivelser, for å styrke den senere analyseprosessen og fortolkningen av de dataene som presenteres.

Forskningsopplegget omfatter også en metodisk tilnærming. Kvaliteten i forskningsopplegget skal komme til uttrykk ved at det er samsvar mellom den datainnsamlingsmetoden som er valgt og undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. De overordnede problemstillingene bør fremgå av intervjuguiden som bør vedlegges rapporten (Dalen 2004). Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming og intervju, fordi det er egnet til å få tak i elever og foreldres opplevelse. Redegjørelse for denne undersøkelsens mål og problemstillinger foretas innledningsvis i introduksjonskapitlet. Undersøkelsens teoretiske forankring utdypes i kapittel 2, som setter problemstillingene inn i en teoretisk sammenheng. Valg av datainnsamlingsmetode fremgår i kapittel 3, som beskriver hvordan datainnsamlingen er gjennomført og dataene analysert. Det ble brukt lydbånd under intervjuene for å sikre et best mulig grunnlag for tolkning og analyse. Intervjuguidene som ble benyttet i denne undersøkelsen er vedlagt forskningsrapporten (se vedlegg 1 og 2).

3.5.3 Behandling av datamaterialet

Et fyldig materiale er vesentlig i kvalitativ forskning, da dette skal danne grunnlag for tolkning og analyse. Siden informantens egne ord er hovedtyngden i materialet, blir gode spørsmål fra intervjueren viktig for å få frem innholdsrike og fyldige uttalelser (Dalen 2004). Dalen (2004) mener tykke beskrivelser styrker datamaterialets kvalitet.

En dokumentasjon av at intervjuguiden og det tekniske utstyret som ble benyttet i intervjuene ble utprøvd på forhånd, bør også dokumenteres (Dalen 2004). Denne undersøkelsen redegjør for innsamling av data og analyse. Benyttelse av to informantgrupper og vektlegging av oppfølgingsspørsmålene i tilknytning til intervjuguiden, bidro til å skape fyldige beskrivelser fra de to skolearenaene. Dokumentasjon av forberedelser i forhold til gjennomføring av intervjuene, med utprøving av guide og teknisk utstyr, redegjøres det for i forskingsoppgavens metodedel (se pnkt.3.3) i tilknytning til innsamling av data.

3.5.4 Tolkninger og analytiske tilnærminger

Utgangspunktet for forskerens tolkning er informantens egen opplevelser og forståelse, slik den kommer frem gjennom intervjuuttalelsene. Valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene, blir en forutsetning for den senere fortolkningen (Dalen 2004). Dalen (2004) kaller dette tolkningsvaliditet. I denne undersøkelsen ble transkriberingen av intervjuene vektlagt. Informantenes uttalelser ble grundig sjekket opp mot båndene, for å sikre at informantens uttalelser ble ivaretatt. Notater og andre nedtegnelser ble også registrert inn i datamaterialet.

Begreper, mønstre og modeller som forskeren anvender, skal gi en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter. Sammenhenger som avdekkes og forklares, skal kunne dokumenteres i datamaterialet og forskerens fortolkning av dette (Dalen 2004). Dalen (2004) kaller dette for teoretisk validitet. Denne forskningsoppgaven gir en teoretisk tilnærming til det temaet som studien ønsker å belyse (se kap.2). Oppgavens konklusjoner (se kap.5) er foretatt på bakgrunn av det datamaterialet som foreligger. Datamaterialet danner også grunnlaget for de drøftinger som foretas.

3.5.5 Etske hensyn

I følge Personvernloven skal gjennomføring av prosjekter som involverer personer, søke godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) (Nesh 2006).

I forhold til dette forskningsprosjektet er det søkt om og blitt innvilget godkjenning fra NSD.

Forskningsetiske retningslinjer utformet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH 2006), omtaler krav om samtykke, om å informere, om konfidensialitet og barns krav på beskyttelse. Krav til samtykke omfatter informasjon til informanten på forhånd som angår deltagelse og om retten til å avbryte deltagelsen underveis i prosjektet (NESH 2006). Krav til informasjon innebærer at forsker redegjør for målsettingen med prosjektet, hvilke metoder som skal anvendes og hvordan resultatene skal presenteres og formidles (NESH 2006). Krav om konfidensialitet innebærer at informanten skal forsikres om at opplysningene som gis blir behandlet fortrolig, ved at forsker ivaretar informantens anonymitet (NESH 2006). I dette forskningsprosjektet ble det sendt en skriftlig redegjørelse til informantene i forbindelse med forespørsel om deltagelse (se vedlegg 4). Denne informasjonen inneholdt også en redegjørelse om målsettingen med prosjektet og hvilke metoder som ville anvendes. Det ble gitt også informasjon om konfidensialitet, noe som også ble gjentatt muntlig i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene.

Barns krav på beskyttelse innebærer at forsker må utvise spesiell varsomhet i intervjusituasjonen, og i forhold til de opplysninger barnet gir. Barnet skal sikres anonymitet også i forhold til sine foreldre. Bruk av barn forutsetter informert samtykke fra barnets foreldre (NESH 2006). I dette forskningsprosjektet ble samtykkeerklæringer oversendt informantene i tilknytning til forespørsel om å delta i prosjektet (se vedlegg 5). Barnas anonymitet ble ivaretatt både i forhold til foreldrene og ansatte på skolen (se vedlegg 6). Det ble videre lagt vekt på å tilrettelegge intervjusituasjonen på en best mulig måte i forhold til barnets behov.

4. Presentasjon og drøfting av data

Dette kapitlet presenterer resultatene fra undersøkelsen og drøfter disse i lys av presentert teori.

4.1 Elever og foreldres opplevelser i bostedskolen

4.1.1 Å være ønsket

Foreldrene opplevde at elevens skolestart innebar ulike erfaringer. Selv om skolestarten beskrives positivt av både elever og foreldre, innebar møtet med skolen også bekymringer for hvordan det ville gå med eleven på en ny arena med andre krav og forventninger. Nettopp foreldrenes bekymring i forhold til barnets skolestart påvirket valget av skole, dersom det var tilgang på flere skoler i elevens nærmiljø. Foreldrene valgte da den skolen de hadde kjennskap til gjennom tidligere erfaringer, eller via positiv omtale fra andre. Valg av skole i eget nærmiljø hadde for en av foreldrene også sammenheng med opplevelsen av at eleven var ønsket. Slik beskriver foreldrene møtet med den ordinære skolen:

Det var veldig positivt da, for det er jo ikke den skolen hun tilhørte heller. Men rektor sa at hun ville ha en skole som kan passe for alle type barn, og så begynte hun der da i 4. klasse....Hun tilhører...skole og det var jo diverse møter i forbindelse med det, men de var ikke så positiv til å få en rullestol inn på skolen der.

Holdningen denne skolen formidlet ble en positiv opplevelse for foreldrene, som fikk inntrykk av at eleven ikke var ønsket på den skolen hun egentlig tilhørte.

To av foreldrene forteller at det ble holdt foreldremøte i klassen i forbindelse med elevens skolestart, der de andre foreldrene ble informert om elevens funksjonshemming. Foreldrene ønsket at deres åpenhet om elevens funksjonshemming skulle bidra til å skape forståelse for elevens væremåte. Dette mente foreldrene kunne

forhindre at elevens spesielle reaksjoner ble misoppfattet av andre. En av foreldrene uttaler det slik:

Vi føler at hun hadde glede av at vi var åpen om hennes problemer, og fortalte og skapte forståelse for hennes væremåte.

Gjennom åpenhet om elevens funksjonshemning ønsket foreldrene å bidra til en positiv skolestart for eleven og skape forståelse og respekt. Foreldrene erfarte at de andre foreldrene i klassen reagerte positivt på deres initiativ, var flinke til å spørre dem og forklare egne barn. Foreldrene mener at den åpenheten som ble skapt, avspeilet seg i forholdet til den funksjonshemmede eleven.

4.1.2 Annerledes

Den funksjonshemmede elevens inntreden i bostedsskolen kunne innebære en bekreftelse og forsterking av følelsen av å være annerledes. Opplevelsen av å være annerledes kommer tydeligst til uttrykk hos eleven som er rullestolbruker. Eleven forteller at hun var den eneste på hele skolen som satt i rullestol, noe hun beskriver som veldig ekkelt. Skolens fysiske forhold utgjør en vesentlig del av denne elevens opplevelser på bostedsskolen. Eleven forteller om en heis som gikk veldig sakte, som hun var avhengig av å bruke for å komme frem til aktuelle klasserom i skolebygningen. Hun forteller også om dører som var så smale at det var vanskelig å komme inn. På grunn av at eleven satt i rullestol var det vanskelig å være ordenselev på samme måte som de andre i klassen. Eleven forteller at hun måtte få hjelp til å hente melk, og at det var vanskelig for henne å gå ut med søpla. Slik beskriver eleven selv utfordringene i denne situasjonen:

Så var det trangt for meg fordi jeg klarte ikke å kjøre. Det var litt vanskelig for meg, for da måtte vi ned med heis og opp igjen. Opp ned, opp ned, for søpla er ute.

Fysiske forhold gjorde det vanskelig for eleven å delta i ansvarsoppgaver og å mestre dem selv. Eleven gir uttrykk for at hun ønsket å utføre oppgavene på samme måte som de andre elevene i klassen, og synes det var dumt at dette ikke lot seg gjøre.

De fleste elevene forteller at de brukte bøker og jobbet med oppgaver som var annerledes enn de andre elevene i klassen. En av disse sier at oppgavene var de samme som en annen elev i klassen hadde, men felles opplevelse for elevene er at de andre i klassen arbeidet annerledes enn dem. En av de yngste eleven beskriver forskjellene slik:

Jeg har egentlig en blå mattebok da, men de andre i klassen gjør noen andre oppgaver, da gjør jeg den matteboka.

Eleven forteller om andre fag der de andre i klassen har flere bøker mens han bare har en. Det kommer også frem at eleven får oppgaver på ark, mens de andre bruker bøker. Engelsk defineres som favorittfaget av denne eleven, ikke på grunn av at han liker faget spesielt godt, men fordi som han sier:

Det er bøkene, fordi det er så fine bøker.

Bøkene er en synlig del av skolehverdagen, og et eventuelt fravær av dem kan oppleves sårt.

Opplevelsen av å være annerledes ble i følge foreldrene mer fremtredende hos elevene desto eldre de ble. Foreldrene forteller at forholdet til de andre i klassen endret seg, og eleven ble mer opptatt av å være lik de andre. For en av de eldste elevene fortønet elevens situasjon seg slik i følge foreldrene:

Hun brukte mye tid på å konsentrere seg. Hun ble helt utslitt av å liksom prøve å være som de andre. Når hun skulle være i klassen så ble det vanskelig, for da skulle hun prøve å følge det de hadde. Så ble hun tatt ut til sine timer, og da var hun helt utslitt fordi hun hadde brukt alt for mye energi til å henge med.

Oppmerksomheten i forhold til de andre påvirket fokuset på det faglige og gjorde det enda vanskeligere for eleven å mestre. Foreldrene til denne eleven forteller at hun ikke ville ha noen annen lekseplan enn de andre i klassen. Elevens lekseplan ble derfor sendt på e-mail til foreldrene, som måtte "lure lite grann" og sørge for at eleven gjorde det hun klarte på den lekseplanen alle hadde, i tillegg til det hun skulle gjøre på sin egen lekseplan.

4.1.3 Usynlig tilstede

Alle elevene forteller at de har minst en medelev på bostedsskolen som de definerer som venn. For de fleste elevene befant vennene seg i deres egen klasse, og noen nevner en, andre flere. Alle bortsett fra en elev sier at de hadde en bestevenn på bostedsskolen. En av de yngste elevene forteller at han fortsatt har regelmessig kontakt med vennene sine på bostedsskolen, som bor i samme nærmiljø. Endringen i kontakten mellom den funksjonshemmede eleven og klassekameratene kommer sterkest til uttrykk hos en de eldste elevene, som beskriver sin invitasjon til kontakt slik:

Jeg prøvde å si hei, men så bare sa de hei og så gikk dem.

Eleven forsøkte å få kontakt med medelever, men opplevde å ikke bli møtt på sitt initiativ.

Foreldrene har ulike opplevelser i forhold til elevenes vennskap på bostedsskolen. To av foreldrene sier at eleven ikke hadde venner på bostedsskolen. De andre refererer til vennskap med klassekamerater, men hevder at kontakten endret seg over tid og var sterkest i starten av skoleløpet. En av foreldrene forklarer elevens manglende kontakt med andre som tilpasningsvansker og manglende modning hos den funksjonshemmede eleven. Utviklingsmessige forskjeller beskrives av flere foreldre som årsaken til endringene i det sosiale samspillet. Foreldrene mener at de andre elevene vokste fra den funksjonshemmede eleven, at "spriket" ble for stort til at det var mulig å holde kontakt. I forhold til de eldste elevene, forteller foreldrene sammenfallende historier om et aktivt samspill med klassekamerater de første årene på bostedsskolen. Endringene inntrådte i følge foreldrene i 4. eller 5. klasse, og beskrives blant annet slik:

De første årene var jo veldig, veldig bra. Da var de omtrent på samme stadium da vet du, samme nivå med alder, utvikling og alt. Men så stoppet hun litt opp, og så utviklet de seg da... De ville ikke leke med henne, og det skjønte hun ikke noe særlig, så da ble hun litt lei seg for det da.

Ulik progresjon med hensyn til modning bidro til ulike forutsetninger i elevenes behov, noe som medførte at det ble vanskeligere å kunne delta i felles aktiviteter.

Utviklingsmessige forskjeller og manglende sosial modning bidro i følge foreldrene til at klassekamerater ikke lenger tok initiativ til kontakt. Det at den funksjonshemmede eleven ikke lenger fikk være med de andre, mener foreldrene skjedde med mer eller mindre vilje fra klassekameratene. Foreldrene til en av elevene sier de forstår at det kunne bli slitsomt for de andre å forholde seg til eleven, fordi hun kunne være veldig bestemmende og hadde i følge foreldrene "null sosiale antenner". Manglende kontakt med klassekameratene mener foreldrene medførte at eleven begynte å være sammen med yngre elever på bostedsskolen.

Til tross for manglende mestring sosialt med jevnaldrende, opplevde foreldrene at eleven til en viss grad trivdes i bostedsskolen, men at trivselen endret seg etter hvert i skoleløpet. Disse endringene kommer sterkest frem i det foreldrene til de eldste elevene formidler. Slik beskriver en av foreldrene elevens opplevelse av sin egen situasjon på bostedsskolen:

Hun trivdes på skolen, men hun hadde det allikevel ikke så godt, for hun merket jo det at hun var annerledes....Og da sa hun til meg at "mamma, jeg føler meg usynlig", sa hun, "på skolen", og det tror jeg er en riktig beskrivelse.

Elevens opplevelse av å være usynlig tilstede i fellesskapet, kan fortone seg som en sterk bekreftelse på at man ikke lenger hører til.

Opplevelsen av å ikke lenger høre til kan også omfatte elevens deltagelse i organiserte aktiviteter etter skoletid. Foreldrene til en av elevene kan fortelle om ei aktiv jente som deltok i dans, kor og teatergruppe på fritiden til og med 4. klasse, men da var det i følge foreldrene bråstopp. Eleven ville ikke være med på noen av aktivitetene lenger, noe foreldrene forklarer med at hun følte seg utilpass.

Opplevelsen av å ikke lenger kunne hevde seg i forhold til de andre mener foreldrene påvirket elevens trivsel, og gjorde aktiviteter som før var lystbetonte til mindre attraktive.

4.1.4 Ivaretatt?

Å snakke i klassen på bostedsskolen blir betegnet som vanskelig av alle elevene. En forteller at det var vanskelig å tørre, mens de andre sier at de forsøkte. Felles erfaring er imidlertid at elevene opplevde å ikke bli hørt. En av de eldste elevene forteller at hun brukte høytaler for at det skulle bli lettere for de andre å høre hva hun sa. I følge eleven hjalp det ikke å bruke høytaler, de andre hørte allikevel ikke på hva hun sa. En annen elev syntes at det var vanskelig å snakke i klassen fordi de andre lo av henne. Eleven beskriver denne situasjonen slik:

De slemme guttene lo og så lo alle sammen, men det var ikke noe morsomt. Det var ikke noe koselig.

Slike opplevelser bidro til at det ble vanskelig for eleven å komme med innspill i timene.

Elevens rolle i klassen på bostedsskolen synes å endre seg i takt med økende alder. Dette kommer sterkest til uttrykk i forhold til de eldste elevene, som erfarte å være elev både på småskoletrinnet og mellomtrinnet. For en av disse elevene var de negative episodene sentrale for opplevelsene med andre elever på skolen. Eleven forteller om venninner som hjalp til med å skjule henne for de slemme guttene i friminuttene, og om tilfeller der hun fikk være inne i friminutt fordi hun ble slått. Disse episodene betegnes som ubehagelige av eleven, og bidro til hun ble redd for å gå på skolen.

Foreldrene formidler at initiativet fra klassekameratene etter hvert endret seg, og antall henvendelser i forhold til eleven avtok. En av foreldrene mener elevens rolle i klassen i de første årene på bostedsskolen var å være "klassens maskot".

Klassekameratene var opptatt av "å dulle" med eleven, noe eleven ønsket skulle vedvare. På høyere klassetrinn var ikke klassekameratene lenger interessert i dette, de ble mer opptatt av andre ting, og den funksjonshemmede eleven ble mindre attraktiv i klassemiljøet. Selv om alle foreldrene har en opplevelse av at klassekameratene aksepterte eleven, er de usikre på om elevens bidrag virkelig ble lagt til grunn i klassens fellesskap. En av foreldrene uttrykker dette slik:

Vi har nok inntrykk av at de, først og fremst lærerne, har vært positive til og hensyntatt på en måte, i alle fall later som at de hensyntar det, og integrerer på beste måte...Til og med 3. klasse føler jeg at hun ble hensyntatt og sånn av medelever, i alle fall en gruppe, som nok var kanskje ekstra ansvarsfulle da.

Ivaretakelsen av den funksjonshemmede eleven fra medelever varierte og foreldrene har inntrykk av at noen elever tok mer ansvar i forhold til den funksjonshemmede eleven enn andre. Kontakten med medelevene endret seg imidlertid med økende alder.

Foreldrene opplevde at det kunne være vanskelig for eleven å hevde seg i klassen. Spesielt vanskelig ble det dersom klassekamerater ikke tok elevens bidrag på alvor. Antall elever i klassen mener foreldrene også hadde innvirkning på elevens bidrag, da det å snakke i stor gruppe krever mer. Tap av posisjon i klassen og venner bidro i følge foreldrene, til at eleven ble mer og mer alene på bostedsskolen.

4.1.5 Undervisningstempo og faglig nivå

Alle elevene sier de hadde sine favorittfag, og for de fleste handlet dette om fag der de selv opplevde at de mestret å delta. De eldste elevene er i større grad enn de yngste opptatt av å formidle egne opplevelser med undervisningstempo og faglig nivå. En av disse elevene beskriver undervisningssituasjon slik:

Det gikk veldig fort...Det tok jo lang tid for meg og følge med på tavla og sånn.... Oppgavene jeg fikk på ...skole var kjempevanskelige. Det var vanskelig for meg å være med, spørre og sånne ting.

Tempo og valg av oppgaver gjorde det vanskelig for eleven å følge med, og dette påvirket også mulighetene for samarbeid med andre, slik eleven selv beskriver det.

Den første tiden i bostedsskolen innebar i følge foreldrene mye felles med klassen, både med hensyn til fag og organisering av timene. Den funksjonshemmede eleven klarte å henge noenlunde med, og individuelle tiltak utenfor klasserommet var lite fremtredende. Foreldrene var kjent med at elevene hadde egne oppgaver i flere fag,

og spesielt i forhold til fagene norsk og matte, startet differensieringen tidlig i skoleløpet. Etter hvert som de faglige kravene ble større økte behovet for differensiering, men foreldrene forteller at elevene fortsatt deltok i timer og aktiviteter de til en viss grad mestret å følge.

Foreldrene mener større faglige krav og økende tempo bidro til at det ble vanskeligere å få med seg lærestoff og beskjeder for elevene. Avstanden til klassekameratene økte, noe som gjorde at det ble vanskelig for den funksjonshemmede eleven å delta i samarbeidssituasjoner med dem. I samarbeidssituasjoner ble også elevens sosiale begrensninger tydeligere, noe som i følge foreldrene skapte spesielle utfordringer for den funksjonshemmede eleven, i tillegg til de faglige. Foreldrene opplever at eleven strevde og ikke mestret å delta i det faglige fellesskapet i klassen, noe denne uttalelsen beskriver:

Det ble jo vanskeligere og vanskeligere å ha henne inne i klassen. Hun klarte ikke å følge med på tavla, og fordi nivået ble...hun klarte ikke å følge med på det faglige da.

Det ble vanskeligere for eleven å delta i undervisningen i klassen og behovet for tiltak økte. For disse elevene innebar dette timer utenfor klasserommet.

4.1.6 Mer og mer ut av klassen

Hyppigheten i bruken av alternative løsninger utenfor klasserommet varierte, og ble i følge foreldrene mer fremtredende desto eldre eleven ble. For de yngste elevene handlet dette mest om undervisning i en liten gruppe med noen andre elever, mens for de eldste elevene dominerte de individuelle tiltakene utenfor klasserommet.

Foreldrene forteller om en utvikling fra noen få timer i uka til at eleven var mindre og mindre tilstede i klassen. Utviklingen av de individuelle tiltakene beskrives slik i forhold til en av elevene:

I 4. og 5. klasse var hun jo mer i klassen...Hun hadde vel noen enetimer i norsk og matte og sånn...Det begynte sånn smått tror jeg, så ble det bare mer og mer...Siste året da var hun veldig lite i klassen, fordi de ikke klarte å få noe opplegg som passet for henne...

For denne eleven ble flere og flere fag berørt av individuelle tiltak utenfor klasserommet, og foreldrene forteller at eleven etter hvert fikk fysioterapibehandling i kroppøvingstimen, i stedet for å delta i undervisningen sammen med klassen.

Selv om elevens behov for særskilt tilrettelegging erkjennes, ønsket enkelte foreldre samtidig at eleven skulle delta i fellesundervisningen i klassen. Dette kommer særlig til uttrykk hos foreldrene til en av de yngste elevene. Å delta i fellesundervisningen tillegges verdi, selv om det kan fortone seg slik for eleven:

Han satt der og fulgte med da, selv om han ikke fikk med seg hva han skulle gjøre videre. Han satt der og liksom var med da...

Fysisk tilstedeværelse kan oppleves som en bekreftelse på at eleven fortsatt er med. Å fortsatt "henge med klassen" oppleves som viktig for disse foreldrene, som fryktet at alternative tiltak til fellesundervisningen kunne medføre at eleven ble "hengende" mer faglig etter.

4.1.7 Alternative lærerressurser

Alle elevene forteller at det var flere lærere som var til knyttet klassen. Det er imidlertid bare de eldste elevene som definerer at en av disse hadde rollen som spesiallærer. En av de eldste elevene forteller også at hun av og til hadde timer sammen med spesiallæreren utenfor klasserommet. Assistenten i klassen nevnes kun av de eldste elevene, som formidler ulike erfaringer fra samarbeidet med disse. En av elevene beskriver samarbeidet med assistenten i en klasseromskontekst slik:

Jeg hadde en egen assistent som hjalp meg i timen. Til slutt så sa jeg at jeg klarte litt på egen hånd.

Eleven opplevde at hun fikk mer hjelp enn hun hadde behov for i timene, og måtte selv ta initiativ og si i fra om dette. Den andre eleven forteller at de skrev på tavla og hadde masse leker og sånn i timene hun var alene med assistenten.

Alle foreldrene kjente til at elevene var i en liten gruppe med 2-3 andre elever utenfor klasserommet, der det var en lærer eller spesialpedagog som tok hånd om

undervisningen. Foreldrene til tre av elevene sier at eleven også hadde timer utenfor klassen med en assistent. For en av elevene innebar dette deltagelse i en lekegruppe, for de to andre var det undervisning som sto på timeplanen. Bruk av assistenter er i følge foreldrene mest fremtredende i de eldste elevenes skolehverdag, og assistentens rolle i forhold til en av elevene beskrives slik:

Jeg tror hun og assistenten var mye alene, det tror jeg. Tror hun fungerte litt som lærer også.

Foreldrene har inntrykk av at assistenten var mye alene med eleven og også ble satt til å ivareta det pedagogiske.

Erfaringer med stadig bytte av assistenter formidles av foreldrene til en annen elev. Dette medførte at den ene visste ikke hva den andre hadde gjort, noe som gjorde det vanskelig å skape kontinuitet i forhold til det faglige for eleven. Foreldrene forsøkte å komme med innspill for å skape et bedre tilbud for eleven, ved å foreslå at de voksne tok ansvar for hvert sitt fag. Dette viste seg imidlertid å være vanskelig for bostedsskolen å gjennomføre. Disse foreldrene mener at eleven faglig sett hadde veldig lite utbytte av de 2 siste årene på bostedsskolen, og at eleven ble hengende ekstra etter fordi skolen ikke fikk til organiseringen av det undervisningsmessige.

4.2 Elever og foreldres opplevelser i spesialskolen

4.2.1 Mer tilpasset opplæring

Inntreden i spesialskolen innebar et møte med et fagmiljø med annen kompetanse i forhold til å tilrettelegge skoletilbud for funksjonshemmede barn. Erfaringen skolens personale har, bidro til at skolestarten av enkelte foreldre blir betegnet som "å komme til himmelen". Foreldrene opplever at eleven blir ivaretatt på en annen måte i spesialskolen. En annerledes ressursituasjon skaper et annerledes tilbud, som foreldrene opplever er mer tilpasset elevens behov. Mindre klassestørrelser og bedre

voksenteitet blir en sterk kontrast til skoletilbudet på bostedsskolen, slik det her formidles:

Det er mindre gruppe og de får mye støtte, og da kanskje han skjønner mer....Her er det 7-8 barn i klassen og 2-3 lærere, men på ...skole var det 28 barn og 2 lærere, og det er ikke noe, for han trenger veldig mye støtte.

Færre elever i klassen og bedre lærerdeknning mener foreldrene kan skape muligheter for bedre faglig oppfølging av eleven.

Selv om spesialskolen har større voksenteitet i klassene, forteller både elever og foreldre at det meste av undervisningen foregår i klassen. I følge elevene er de hovedsaklig i klasserommet sammen med de andre i timene, og når klassen er delt er det på grunn av praktisk organisering i forhold til fag, som for eksempel svømming. Både elever og foreldre formidler at elevene i klassen har de samme lærerne. Foreldrene har inntrykk av at det er lærerne som tar hånd om undervisningen. Assistentenes rolle i klassen er i følge foreldrene, først og fremst å i vareta elevenes behov for hjelp i undervisningssituasjonen. En av elevene forteller at hun har 2 timer på et grupperom en gang i uka. Disse timene dreier seg om arbeidsoppgaver i forhold til fag, og eleven er da sammen med en assistent. Elevens foreldre formidler det samme som eleven, og sier timene alene utenfor klassen gjennomføres fordi eleven trenger flere utfordringer i fag som engelsk og matematikk

4.2.2 For lite faglige utfordringer

Enkelte foreldre sier at de hadde forventet mer faglig utvikling etter at eleven fikk mer tilpasset opplæring. De opplever at eleven i liten grad viser tegn til faglig fremgang, og betegner dette blant annet med ordene "på stedet hvil". En av foreldrene har inntrykk av at det fortsatt jobbes med det samme som det ble gjort når eleven begynte på spesialskolen. Dette gir inntrykk av en annerledes måte å arbeide på enn foreldrene er kjent med fra bostedsskolen. "Prentes inn" og "pugges" er begreper disse foreldrene bruker for å beskrive den metodiske tilnærmingen. Å fortsette å arbeide med det som eleven ikke viser fremgang på, oppleves som lite

tilfredsstillende av foreldrene. Fokuset bør i følge dem rettes mer mot elevens sterke sider, slik at dette i større grad kan utnyttes i undervisningen. Flere av foreldrene uttrykker også at de ønsker at det skal stilles høyere krav til elevene, og de lurte på om spesialskolen er for forsiktige med å gi elevene faglige utfordringer.

Jeg er litt redd for her at hun kanskje kunne tåle å ha litt mer, men jeg vet ikke om det er riktig.... Jeg føler at det kan bli for enkelt og at man liksom kan bli litt for forsiktig i utvikling, faglig sett.

Å gi elevene utfordringer er i følge foreldrene viktig for å skape utvikling. Det må være noe som krever at du skal stå på. Foreldrene mener utfordrende oppgaver kan virke intellektuelt stimulerende, og forhindre at man mister interessen fordi det blir for kjedelig. Elevens muligheter for å mestre må være utgangspunktet for de utfordringene eleven gis, i følge foreldrene.

4.2.3 Deltar mer aktivt

Elevene forteller at de deltar på en annen måte på spesialskolen enn de gjorde på bostedsskolen. Alle elevene hevder at de tør å snakke i klassen, og at de blir hørt av de andre elevene. Elevene formidler også at de opplever at det gis mer rom for deres meninger på spesialskolen. Verdien i å mene noe, og betydningen av å kunne fremsette egen mening kommer sterkest til uttrykk hos de eldste elevene. Disse elevene formidler også tydeligst betydningen av å kunne være med og ta valg. Å kunne delta i beslutningsprosesser med de andre elevene i klassen oppleves som viktig. En av de eldste elevene trekker frem klassens time som eksempel på dette. I denne timen er det elevene som bestemmer og i fellesskap velger innholdet i timen. Opplevelsen av å kunne påvirke synes å bety mye for denne eleven, og disse timene blir derfor en viktig del av elevens timeplan.

Betydningen av mindre klasser nevnes også av elevene. Hvilken innvirkning dette kan ha uttrykkes slik av en av de eldste elevene:

Og så er det mindre klasser, og da klarer jeg å konsentrere meg. På ...skole klarte jeg ikke å konsentrere meg i det hele tatt.

Etter flere års erfaring i stor klasse på bostedsskolen, opplever denne eleven at det fungerer best å være i en mindre klasse. Eleven sier selv at en mindre klasse er nødvendig for at hun skal mestre.

Foreldrene har inntrykk av at elevene hevder seg mer på spesialskolen enn de gjorde på bostedsskolen, og at de deltar mer aktivt. Det at elevene hevder seg mer på spesialskolen mener foreldrene blant annet har sammenheng med at elevene føler at de kommer mer positivt ut når de sammenligner seg med sine medelever. Møtet med "likesinnede" bidrar i følge foreldrene til at det blir vanskeligere "å skille seg ut". På spesialskolen møter elevene andre som både er dårligere og bedre enn dem selv, og de erfarer at andre også strever. Å være sammen med elever som har andre typer funksjonshemninger, kan i følge foreldrene bidra til at eleven i større grad ser sine sterke sider. Foreldrene opplever at elevene føler at de har noe å bidra med på spesialskolen, og de mener dette påvirker elevens selvbilde. En av foreldrene beskriver endringen i elevens selvfølelse slik:

Hun har fått tilbake selvtilliten. Hun føler at hun kan hevde seg, er en av de som kan noe.

Opplevelsen av å være en som kan noe, og å føle seg litt flinkere enn noen andre, er aspekter som trekkes frem av flere foreldre. Foreldrene mener dette er faktorer som påvirker elevens selvbilde.

Det at elevene hevder seg mer på spesialskolen, mener foreldrene også har sammenheng klassestørrelsen på spesialskolen. Mindre klasser gjør det er lettere for eleven å bli godt kjent med klassekameratene. Foreldrene mener dette bidrar til at eleven tør mer og deltar mer aktivt på skolen.

4.2.4 Med i klassefelleskapet

Alle elevene forteller at de samarbeider med medelever, og her nevnes blant annet aktiviteter som spill og arbeidstimer. Elevene forteller at de noen ganger jobber med de samme oppgavene, andre ganger er det forskjellig. Arbeidsformene varierer fra time til time, men har også sammenheng med fag. Enkelte av skolebøkene er de

samme som de andre elevene i gruppen, andre er forskjellige. Alle elevene sier at de får lekser og at noen lekser er bare for dem, og noen er felles for klassen.

Variasjonene i oppgavetyper og arbeidsformer oppleves som greit av elevene. For dem er det viktigere å få frem betydningen av å være sammen med klassekamerater i timene slik det her uttrykkes:

Det som er bra det er at vi er sammen i timene da.

Betydningen av å delta i klassefellesskapet kommer sterkest til uttrykk hos de eldste elevene, som har flere års erfaringer fra bostedsskolen å sammenligne med.

Foreldrene beskriver elevenes skolehverdag på spesialskolen i et klassefellesskap. De opplever at elevene samarbeider med hverandre i timene, og noen mener også at barnet fungerer bedre i samspillsituasjoner med andre på denne skolen. Spesialskolen gir rom for andre aktiviteter i tillegg til de ordinære fagene, noe foreldrene mener gir elevene andre opplevelser enn tidligere. Her nevnes aktiviteter som turer, jentegruppe, kor og opptredener utenfor skolen i forbindelse med dette. Flere foreldre opplever at slike aktiviteter er bra for elevene og skaper gode fellesopplevelser.

Foreldrene har inntrykk av at elevene arbeider individuelt, men deltar også i felles undervisning. Balansegangen mellom individuelle og felles oppgaver beskrives slik av en av foreldrene:

Han sitter og gjør mange fellesoppgaver her da, med klassen. Så gjør dem enkeltoppgaver da, for dem er på forskjellig nivå alle sammen.

Elevene i klassen befinner seg på forskjellig nivå, og foreldrene opplever at spesialskolen imøtekommer dette i tilretteleggingen av undervisningen.

Til tross for individuelle forskjeller opplever foreldrene at samarbeidet mellom elevene i klassen prioriteres. En mer tilpasset undervisningssituasjon kan i følge foreldrene bidra til at eleven opplever større faglig mestring, noe som kan gjøre det lettere for dem å delta.

4.2.5 Flere venner

Elevene sier at de har venner på spesialskolen, og alle har en eller flere som de definerer som bestevenn. Noen har venner i klassen, mens andre har venner både i egen og andre klasser. Antall venner varierer i følge elevene mellom noen og mange. Elevene forteller at de er sammen med flere i egen klasse. Noen er også sammen med elever i andre klasser i friminuttene. Følelsen av å ha flere venner på skolen er ny opplevelse for flere av elevene, og en av dem beskriver sin egen utvikling i forhold til det sosiale slik:

Der borte på ...skole fikk jeg veldig mye hjelp, men jeg prøver å bli mer sosial nå.... Jeg føler at jeg er blitt mer sosial etter at jeg kom hit.

Eleven føler selv at det har skjedd en endring og betegner dette med at hun er blitt mer sosial.

Foreldrene opplever at mangfoldet på spesialskolen gir eleven en bredere kontaktflate på skolen. Eleven har større tilgang på noen å være sammen med på spesialskolen, og foreldrene opplever at de henvender seg og tar kontakt med flere enn de gjorde på bostedskolen. Det er også flere som tar kontakt med dem, og foreldrene har inntrykk av at elevene har kontakt med elever både i egen og andre klasser. Foreldrene sier eleven har venner på skolen, og de opplever at eleven har lettere for å knytte relasjoner på spesialskolen. Dette mener foreldrene har sammenheng med skolens mangfold som bidrar til økt forståelse mellom elevene. En av foreldrene uttrykker dette slik:

Fordelen her er at han har noen som han er venner med. Han har fått noen venner da, som han forstår seg på....

Å forstå og bli forstått er en viktig del av det sosiale samspillet, noe foreldrene mener påvirker elevens trivsel. Elevens formidlinger hjemme om sitt sosiale liv på skolen, bekrefter deres rolle på den sosiale arenaen. Når eleven snakker mye om klassekameratene sine, gir dette foreldrene inntrykk av at eleven har en endret skolehverdag. Foreldrene opplever at den sosiale kontakten med andre er viktig, og mener dette bidrar til positiv utvikling.

4.2.6 Mangel på kontakt på fritiden

De fleste elevene sier at de har lite kontakt med medelever fra spesialskolen utenom skoletid, og noen begrunner dette med at de andre bor langt fra skolekameratene. Bare en elev kan fortelle at hun har hatt besøk og vært på besøk hos venninner. Manglende kontakt etter skoletid omfatter også bursdagsfeiringer. Elevene hevder at bursdagene feires mer på skolen her, og at det er mindre vanlig å invitere eller bli invitert hjem på bursdagsfest. Deltagelse i felles aktiviteter på fritiden skjer ikke i følge elevene. En av elevene kan imidlertid fortelle at hun holder kontakt via e-mail med venner på spesialskolen i fritiden.

Foreldrene bekrefter elevenes uttalelser om manglende kontakt med medelever fra spesialskolen på fritiden. Besøk hjemme hos hverandre blir bare nevnt i forhold til en av elevene. Foreldrene mener at det blir vanskeligere å organisere dette når elevene tilhører forskjellige nærmiljø, og en av dem uttaler dette slik:

Ting blir mer komplisert fordi skolen ikke er i nærmiljøet. Det blir lang reisevei. Det krever mer.

Det at spesialskolen ikke er en nærmiljøskole, krever mer av foreldrene i forhold til å legge til rette for kontakt med klassekamerater på fritiden.

Reisen til spesialskolen kan fortone seg som lang og slitsom for elever som bor langt fra spesialskolen. Geografisk avstand og andre tradisjoner, mener foreldrene er forklaringen på at elevene også i svært liten grad deltar i bursdagsfeiring hos hverandre. Foreldrene har inntrykk av at elevenes bursdager markeres mer i skoletiden på spesialskolen. For de fleste elevene innebærer bytte av skole at de ikke har fått noe mer sosialt liv på fritiden enn det de hadde før, men foreldrene har likevel inntrykk av at de har det bedre på skolen. For en av elevene innebærer imidlertid spesialskolearenaen og møte med likesinnede, nye muligheter for kontakt utenom skolen slik det her formidles:

Så har hun og en til i klassen støttekontakt da, og så har de fire vært på turer sammen, i svømmehallen, på Aker brygge og på kino.

Støttekontakten medfører at elevens sosiale liv utenom skolen kan ivaretas av andre enn foreldrene, og gi rom for felles opplevelser med medelever fra spesialskolen.

4.3 Valg av skole

4.3.1 Ikke en del av fellesskapet

Foreldrene sier de ønsket flere ressurser til eleven i bostedsskolen, men at bostedsskolen ikke hadde mulighet til å gi dette. Avstanden mellom elevens behov og det reelle tilbudet ble etter hvert mer tydelig. Foreldrene opplevde at eleven ble mer og mer borte fra klassen. De betegner dette som en utvikling som gikk i feil retning, og mener dette bidro til at det ble vanskelig for eleven å være en del av fellesskapet. Å se at eleven ikke mestrer det faglige og det sosiale og at dette forsterket seg i takt med økende alder, er en felles opplevelse blant foreldrene. Den funksjonshemmede elevens opplevelse av ikke lenger å klare å hevde seg med de andre, ga seg utslag i økende grad av mistriivsel. Dette kommer sterkest til uttrykk hos foreldrene til de eldste elevene, som forteller om elever som ble deprimerte og ensomme, og ikke lenger ville gå på skolen. En slik utvikling fremkalte handling.

Foreldrene mener bostedsskolen etter hvert ikke klarte å følge opp elevens behov. Alle foreldrene søkte om flere T-timer, men fikk avslag på dette. Noen hevder at de ikke fikk informasjon om muligheten til å søke om assistent i tillegg til T-timer. Andre har ønsket assistent i tillegg til T-timer, men fikk avslag på dette. Flere av foreldrene opplevde at bostedsskolene formidlet at det var vanskelig for dem å skape et fullverdig tilbud for eleven på grunn av manglende ressurser. Foreldrenes møte med ressursituasjonen i bostedsskolen beskrives for eksempel slik:

Det sa de alle sammen det fra rektor og nedover og administrasjonen og...det står jo på ressurser. Og da blir det sånn at når vi søker og skal få ekstra personale på grunn av en elev, så er det ofte at de tar deler av den ressursen og bruker til andre ting også.

Fravær av ressurser ble i følge foreldrene skolens begrunnelse for elevens tilbud. Foreldrene fikk inntrykk av at ressurser utløst av den funksjonshemmede eleven, ikke bare kom denne eleven til gode. En lite tilfredsstillende skolesituasjon med økende grad av mistriivsel for eleven, bidro til at foreldrene måtte tenke alternative løsninger for eleven.

Foreldrene mener at skolebyttet har vært bra for eleven, dermed oppleves det også bra for dem. Det at elevens hverdag fungerer bra mener foreldrene blir ekstra viktig for disse elevene, som har andre utfordringer i tillegg til det ikke funksjonshemmede barn har.

Det er viktig å skape en god hverdag for eleven i sammenheng med en god utvikling... for de har mye vonde følelser og sliter med mange ting, så det er viktig at de føler seg trygge og har det bra.

Å skape en god hverdag der eleven føler seg trygg og trives blir viktig i tillegg til å sørge for en god utvikling.

4.3.2 Hvor hører egentlig eleven hjemme?

De fleste foreldrene karakteriserer møtet med spesialskolen som voldsomt i forhold til opplevelsen av spekteret med funksjonshemninger og hjelpemidler. Spesialskolen gir sterke inntrykk i forhold til det å være annerledes, noe som bidrar til å skape andre bekymringer hos foreldrene. Dette handler blant annet om manglende tilgang på normalt fungerende barn som rollemodeller slik det her beskrives:

På den ene siden er det bra at han har fått venner som han gjør ting sammen med, men det er jo mange som sitter i rullestol, og da tenker man at dette kanskje ikke er det beste for han. Han har jo ingen til å pushe seg.

Et skolemiljø med bare funksjonshemmede barn skapte bekymringer hos noen foreldrene. De fryktet at eleven vil gå tilbake i utvikling når han ikke hadde så mange aktive barn rundt seg. Andre foreldre har vært bekymret for hvordan eleven selv ville akseptere dette.

Foreldrene opplever at elevene trives godt i spesialskolen. Her knytter de kontakter på en annen måte her enn på bostedsskolen, og inntar andre roller både på den faglige - og sosiale arenaen. Likevel er det ingen av foreldrene som slår seg til ro med at eleven nå er elev på spesialskolen, og skal fortsette der resten av grunnskoleløpet. Foreldrene til de yngste elevene forteller at de håper eleven skal kunne ha en slik utvikling, at det blir aktuelt med overflytting tilbake til bostedsskolen. De mener at dersom eleven får nok støtte, vil dette bidra til raskere faglig utvikling. Dette kan igjen resultere i at forspranget til de andre elevene innhentes. Disse foreldrene har ikke gitt opp håpet om at eleven en gang skal hevde seg på nivå med jevnaldrene. Foreldrene til den av de eldste elevene som fortsatt vil være elev i grunnskolen til høsten, sier de er på jakt etter et skoletilbud der de opplever at eleven har mulighet til å gå sammen med mer "likesinnede" elever. Disse foreldrene opplever at eleven "faller igjennom" både i bostedsskolen og i spesialskolen. De forteller at de har fått plass i en spesialgruppe på en skole som befinner seg i tilknytning til elevens nærmiljø. Foreldrene mener dette kan gjøre det lettere for den funksjonshemmede eleven å ha mer kontakt med medelever utenom skoletiden, og slik få et mer sosialt liv på fritiden.

4.3.3 Det vanskelige valget

En av foreldrene forteller at de i samarbeid med bostedsskolen ble enige om å søke på en skole der det var mer tilpasset opplæring for eleven. Denne formidlingen gir inntrykk av at det var skolen som først tok initiativ til å fremme tanken om et alternativt tilbud for denne eleven. De andre foreldrene forteller at det var de selv som satte i gang prosessen med å søke eleven over til spesialskolen. Skolen støttet foreldrene i deres valg og hjalp til med å få sendt søknader, men det var foreldrene som kom med utspillet. De fleste foreldrene besøkte flere aktuelle spesialskoler eller ordinære skoler med spesialgrupper, og gjorde sine prioriteringer i forhold til ønsker etter det. Kjennskap til ulike aktuelle tilbud fikk foreldrene av rådgiver eller sosiallærer på skolen eller via barnehabiliteringen eller ansvarsgruppemøter. Noen

foreldre ønsket i utgangspunktet en annen skole, men da de ikke var noen ledig plass der, havnet de på denne spesialskolen.

Noen foreldre tror at det hadde skjedd lite i forhold til elevens skoletilbud, dersom ikke de selv hadde vært aktive. I forhold til en av de eldste elevene mener foreldrene elevens skolesituasjon hadde fortonet seg slik dersom de selv ikke hadde tatt initiativ til endring:

Da hadde hun hatt det enda tøffere, og de hadde vel kun bare prøvd og gjort det beste ut av det.

Disse foreldrene har inntrykk av at elevens situasjon i bostedsskolen ville ha forverret seg dersom de selv ikke hadde tatt initiativ til endring.

Til tross for at alle foreldrene hadde andre forventinger til bostedsskolen enn de opplever ble innfridd, mener de at bostedsskolen gjorde så godt den kunne. Foreldrene mener bostedsskolen forsøkte å hjelpe eleven, men mislyktes på grunn av manglende ressurser.

Noen foreldre opplever at de sto alene i vurderingen av skoletilbud for eleven, og de betegner dette som vanskelig, slik det her uttrykkes:

Det er vanskelig å vite om man gjør det riktige.... Ja råd får man nær sagt ikke i det hele tatt.

Foreldrene ønsket en reell drøfting av elevens situasjon, men dette synes å være fraværende.

Foreldrene etterlyser mer oppfølging fra skolens side i forhold til å analysere elevens behov for å finne ut hva som til en hver tid er det beste opplæringstilbudet. De etterlyser også mer ressurser, og stiller spørsmålsteget ved måten ressursene brukes på. Foreldrene ønsker også mer oppfølging på rådgivningssiden, og noen etterspør en fortløpende vurdering av den funksjonshemmede elevens skoletilbud med utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov.

4.4 Drøfting av resultatene

4.4.1 Tilpasset opplæring

Faglige utfordringer kan skape utvikling og modning. Læreplanverket (1996, 2006) skisserer et læringsmiljø der skolen beskrives som et arbeidsfellesskap som skal gi læring på ulike plan. Mangfoldet i elevgruppen skal utnyttes gjennom ulikhetene, som skal også skal gi rom for at eleven kan lære av hverandre. I et felles læringsmiljø skal eleven gis faglige utfordringer tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. Opplæringsloven (2006) stadfester en slik individuell tilpasning, og mener tilpasset opplæring innebærer at eleven møter realistiske krav og utfordringer. Tilpasset opplæring blir et sentralt tema i forhold til denne undersøkelsen. Elevene og foreldrenes opplevelser kan gi grunnlag for å stille spørsmålstegn ved bostedsskolens og spesialskolens evne å gi tilpasset opplæring i samsvar med elevens forutsetninger og behov, der realistiske krav og utfordringer synliggjøres. I bostedsskolen gis eleven opplæring innenfor klassens felles rammer, men de faglige kravene oppleves av elever og foreldre å være i lite samsvar med elevens forutsetninger og behov. Dette kan gi seg utslag i manglende mestring for eleven og bidra til at måloppnåelse blir umulig. Graden av mestring kan skape motivasjon i læringsprosessen. Skolens læringsmiljø kan slik ha innflytelse på elevens utvikling av eget selvbilde og påvirke interessen for å lære (Ekeberg og Holmberg 2004). Å skape et læringsmiljø som fremmer en positiv utvikling av selvbildet blir spesielt viktig for funksjonshemmede elever, som i følge forskning utgjør en risikogruppe med hensyn til utvikling av dårlig selvbilde (Dalen 2006). I utvikling av selvbildet har andres vurderinger betydning (Skaalvik og Skaalvik 2005). Gjennom andres reaksjoner får eleven en oppfatning av seg selv. Mestringsopplevelser i et felles læringsmiljø synes derfor å ha betydning, da det gir rom for å vise egen kompetanse. Å kunne hevde seg og mestre formidles som viktig for elevene i denne undersøkelsen. Resultatene synes imidlertid å antyde at elevene i liten grad erfarer dette i bostedsskolens læringsmiljø. I spesialskolen derimot opplever eleven å kunne hevde seg i klassens læringsmiljø, noe foreldrene i undersøkelsen mener kan bidra til at eleven gjenvinner egen selvtilit. Å

kunne hevde seg ved å erfare at man kan synes viktig for den funksjonshemmede eleven, på en felles læringsarena der sosial sammenlikning vil finne sted (Skaalvik og Skaalvik 2005). Foreldrene i denne undersøkelsen etterspør mer faglige utfordringer i spesialskolen, og stiller spørsmålstegn ved om skolen er for forsiktig med å stille krav i forhold til eleven. På bakgrunn av spesialskolens kompetanse i forhold til funksjonshemmede elever og deres behov, blir foreldrenes spørsmål spesielt interessant. For lite faglige krav kan bidra til at eleven ikke i tilstrekkelig grad får vist sin kompetanse (Tetler 2000). Dette kan påvirke elevens mestringsopplevelser og rolle i læringsfellesskapet i spesialskolen.

Elever og foreldres opplevelser tyder på at bostedsskolen møter elevens manglende faglige mestring i klassens læringsfellesskap, ved å organisere elevens undervisning utenfor klassens rammer. Dette anses å være praksis som samsvarer lite med Opplæringsloven (2006) og læreplanenes (Læreplanverket 1996, 2006) intensjoner om tilpasset opplæring. Bostedsskolens praksis, som synes å innebære mye fravær fra klassen for de eldste elevene, kan bidra til å synliggjøre annerledeshet (Engan og Tøssebro 2006). Når opplæringen gjennomføres på denne måten, kan eleven bli en "symptombærer" for bostedsskolens manglende kompetanse til å tilrettelegge for tilpasset opplæring. Deltagelse i det faglige fellesskapet kan også ha betydning for elevens sosiale deltagelse (Engan og Tøssebro 2006), og denne undersøkelsen antyder et samsvar mellom elevens faglige og sosiale deltagelse både i bostedsskolen og i spesialskolen.

Foreldrenes opplevelser tilkjenner at spesialskolen møter elevens manglende faglige mestring med å tilføre mer av det samme. Foreldrene bruker ordene "terping" og "pugging" for å beskrive skolens praksis, og de etterlyser et sterkere fokus på at elevens ressurser ivaretas i den metodiske tilnærmingen. Foreldrenes opplevelser i denne undersøkelsen samsvarer med tidligere forskning, der foreldrene opplever at skolen undervurderer elevens behov (Tiedemand-Andersen 2002). En slik undervurdering kan ha sammenheng med manglende kompetanse fra skolens personale til å oppdage og utnytte elevens ressurser. Manglende utnyttelse av elevens

kompetanse kan også handle om personalets holdning til elevens funksjonshemming, der funksjonshemmingen i seg selv bidrar til å utløse særskilte hensyn som er ikke er i samsvar med elevens reelle behov. Dette kan gi seg utslag i manglende krav og forventninger til eleven. Realistiske krav med utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov (Opplæringsloven 2006), synes å kreve både faglig innsikt og profesjonalitet med tanke på utførelse. Foreldrenes opplevelse av for lave faglige krav på spesialskolen kan også ha sammenheng med deres syn på elevens ressurser. Foreldrenes opplevelse av elevens ressurser kan være realistiske i forhold til elevens forutsetninger, men kan også ha sin bakgrunn i et ønske om at eleven skal fungere bedre enn forutsetningene tilsier.

4.4.2 Tilhørighet

Opplevelsen av å være annerledes synes å bli en del av den funksjonshemmede elevens hverdag i bostedsskolen. Det synes som om ulike forhold i bostedsskolen bidro til å skape, opprettholde og forsterke denne opplevelsen hos eleven. Fysiske forhold i bostedsskolen kunne gjøre det vanskelig for eleven å mestre praktiske forhold i hverdagen og å delta i ansvarsoppgaver i klassen. Å høre til og få mulighet til å delta mest mulig aktivt ut fra sine forutsetninger og egenskaper, synes å være et av kjennetegnene på at inkludering er realisert (Vedeler 2003). Tilhørighet, delaktighet og medansvar i fellesskapet er i følge Skogen og Holmberg (2002) viktig for å lykkes med inkludering i skolen. Fysiske forhold som hindrer utvikling av selvstendighet og deltagelse, kan bidra til å begrense elevens praktiske livsførsel i skolen. Slike forhold kan oppleves som funksjonshemmende (NOU 2001:22).

Den funksjonshemmede elevens opplevelse av å være annerledes kommer også til uttrykk i tilretteleggingen av undervisningssituasjonen i klassen.

Undervisningsmateriell og undervisningsmetoder kan bidra til å forsterke opplevelsen av å være annerledes. Elevenes opplevelse av å være annerledes kan bidra til at eleven bruker mye energi på å være som de andre. Dette fremtrer tydeligst hos de eldste elevene, der det blir viktig å være mest mulig lik de andre i klassen. Å være

som de andre synes å bidra til at eleven mistet det faglige fokuset. I et læringsmiljø som vektlegger likhet kan synliggjøringen av forskjellene bli mindre tydelige, og de blir dermed ikke en naturlig del av skolehverdagen (Strømstad, Nes og Skogen 2004). Sammenlikningen med jevnaldrende synes å bidra til at eleven opplevde å ikke kunne hevde seg i bostedskolen. Forventninger og krav i forhold til å delta ble vanskeligere og dette påvirket forholdet til de jevnaldrende. Samvær og deltagelse på felles arenaer synes mindre attraktivt for den funksjonshemmede eleven. Eleven søkte i stedet til yngre elever der tildeling av status var mulig å oppnå (Tiedemand-Andersen 2002). En slik handling kan synes nødvendig for den funksjonshemmede eleven, dersom eleven skal ha mulighet for å erfare mestringsopplevelser i samspill med andre. Deltagelse i skolens sosiale miljø synes viktig ikke bare med tanke på elevens trivsel, men også i forhold til utvikling av elevens selvbylde (Ekeberg og Holmberg 2004).

Kontakten med medelever på bostedskolen synes å bli vanskeligere etter hvert. Eleven ble i følge foreldrene mer og mer isolert i klassefelleskapet både faglig og sosialt. Mindre deltagelse i det faglige fellesskapet kan ha innvirkning på elevens sosiale deltagelse (Engan og Tøssebro 2006). For noen av elevene i denne undersøkelsen synes depresjon, mistrivsel og motvilje mot å gå på skolen, og være resultatet av liten deltagelse i bostedsskolens læringsfellesskap. Opplevelsen av å ha blitt usynlig er en av elevenes beskrivelse av sin hverdag på skolen. En slik rolle kan gi grobunn for å føle at man ikke lenger hører til. Foreldrene til en av elevene bruker ordet ihensyntatt for å beskrive forholdet mellom den funksjonshemmede eleven og klassekameratene. Dette ordet kan være illustrerende for å beskrive et forhold der vesentlige faktorer mangler for opplevelse av likeverdighet. Et spørsmål det er verdt å stille er om kontakten med jevnaldrende på skolearenaen bærer preg av en rollefordeling der den funksjonshemmede eleven ivaretas spesielt av klassekamerater. Dette kan innebære at den funksjonshemmede eleven ikke stilles samme krav som de andre. En slik rollefordeling synes å gi lite rom for utvikling av gjensidighet, noe som anses som en nødvendig del av et samspill, dersom det skal oppleves som utviklende for dem som er involvert.

Erkjennelse av mangfold innebærer akseptering og ivaretagelse av behov. Elever og foreldres opplevelser i spesialskolen synes å tilkjenne et aksepterende miljø der eleven blir sett og verdsatt som enkeltindivid (Stort. meld.nr.16 2006-2007). Dette kan bidra til å utvikle tilhørighet og trivsel i fellesskapet. Tilhørighet, delaktighet og medansvar i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap synes å være sentrale faktorer for å lykkes med inkludering i skolen (Skogen og Holmberg 2002). Spesialskolens erkjennelse av mangfold synes å bidra til at det er lettere å knytte relasjoner for den funksjonshemmede eleven, noe som innebærer at eleven etablerer kontakt med flere. Vennskap synes å bli en ny erfaring for enkelte av elevene, noe som innebærer en endret skolehverdag i forhold til det sosiale. Kontakten med andre funksjonshemmede kan bidra til at eleven i større grad føler seg forstått, og dette fellesskapet kan virke styrkende for barnets akseptering av sitt eget handikap (Dalen 2006).

Spesialskolens rammefaktorer i form av mindre klassestørrelser og større voksentetthet, synes i følge elever og foreldre, å skape en mer tilpasset undervisningssituasjon som har innvirkning på elevens deltagelse i klassen. Spesialskolens tilrettelegging av undervisningen, innebærer et annet læringsmiljø for den funksjonshemmede eleven, noe som synes å bidra til at eleven deltar mer både faglig og sosialt i klassen. Spesialskolens elevgruppe synliggjør et mangfold i form av ulike funksjonshemninger og derav ulike funksjonsnivå. Disse ulikhetene kan bidra til at det blir vanskelig å sammenligne seg med andre, fordi mangfoldet blir så tydelig. Elever og foreldres opplevelser tilkjenner at behovet for å sammenligne seg de med andre, synes å ha mindre betydning for elevene i spesialskolen. Å ha samme bøker eller utføre samme type oppgave på skolen eller hjemme, synes å være mindre viktig for eleven her. Når forskjeller blir en naturlig del av skolehverdagen, synes likhet å være mindre i fokus for elevene. Mangfoldet blir den generelle normen, der ulike behov og synliggjøring av variasjon blir det sentrale. Dette synes å gi rom for romslighet med hensyn til deltagelse (Håstein og Werner 2003).

4.4.3 Kompetanse

Dersom tilpasset undervisning skal kunne realiseres som et gjennomgående prinsipp i grunnskoleopplæringen fordrer det kompetanse både på ledernivå og klassenivå (St.meld.nr.16 2006-2007). Tilpasset opplæring synes å ha sammenheng med akseptering av ulikhet og en erkjennelse av de mulighetene mangfold kan skape. Først når mangfold oppleves som en berikelse kan det bli en ressurs i et læringsmiljø (Strømstad, Nes og Skogen 2004). Ivaretagelse av mangfold bør fordrer en større fokus på personalutvikling, blant annet gjennom samarbeid, der felles kunnskap og kompetanse i sterkere grad utnyttes til en kvalitetsheving av elevens undervisning (Tetler 2000, Strømstad, Nes og Skogen 2004). Elever og foreldres opplevelser kan tilkjennegi manglende kompetanse på klassenivå i forhold til å ivareta tilpasset opplæring for den funksjonshemmede eleven. Dette kommer uttrykk både i bostedsskolen og spesialskolen, der den funksjonshemmede elevens ressurser ikke synes å bli tilstrekkelig ivaretatt i opplæringen. Utvikling av skolens kompetanse synes å ha sammenheng med skolens prioritering av personalutvikling (Flem 2000). En positiv holdning til endringsarbeid og vurdering av egen virksomhet, anses å være nødvendig dersom bostedsskolen og spesialskolen skal utvikle egen kompetanse (Nes, Skogen og Strømstad 2004).

Kompetanse kan ha sammenheng med disponering av ressurser. Skolens forvaltning av ressursene kan bidra til å skape muligheter eller begrensninger. Foreldrenes opplevelser i denne undersøkelsen kan tyde på at bostedsskolen bruker ressurser som en begrunnelse for tilretteleggingen av den funksjonshemmede elevens opplæringstilbud. Det synes som foreldrene gis et inntrykk av at bostedsskolen har gjort det den kunne for eleven ut fra sine disponible ressurser, og at en eventuell økning av ressurser i forhold til eleven synes umulig å oppnå. Skolen begrunner manglende realisering av tilpasset opplæring med fravær av ressurser. En slik begrunnelse kan innebære en ansvarsfraskrivelse i forhold til å foreta fortløpende kvalitetsvurderinger av ressursbruken i bostedsskolen, og kan bidra til å svekke skolens vurdering av egen virksomhet. St. meld.nr.16 (2006-2007) understreker at

dokumentasjon av skolens situasjon er nødvendig for å skape et positivt skolemiljø med gode vilkår for læring. For å sikre et godt læringsmiljø anses rektors rolle viktig, men hvem kvalitetsikrer at rektor ivaretar dette? Bostedsskolens disponering av ressursene kan også tilkjenne en holdning der elever med spesielle behov i liten grad synes å prioriteres med hensyn til kvalitetssikring av opplæringen. Denne undersøkelsen antyder en økende bruk av ufaglærte i undervisningen, noe som kommer særlig til uttrykk for de eldste elevene, der undervisningen i sterkere grad synes å finne sted utenfor klassens rammer. En slik praksis kan gi grunnlag for å stille spørsmålsteget ved bostedsskolens oppfølging av de krav som Opplæringsloven (2006) stiller i forhold til kompetansekrav for undervisningspersonell.

Bostedsskolens manglende kompetanse i forhold til å sikre et godt læringsmiljø for eleven der vilkårene for læring og utvikling er tilstede (St.meld.nr.16 2006-2007), synes å bidra til at et alternativt tilbud i form av spesialscole blir aktuelt for elevene. Tilpasset opplæring i et felles læringsmiljø synes i liten grad å være tilstede i bostedsskolen. Foreldrenes opplevelse av elevens opplæringstilbud uttrykkes som lite tilfredsstillende, noe som kan medvirke til at bytte av skole blir aktuelt.

Bostedsskolens tilbakeholdenhet i forhold til å vurdere elevens opplæringstilbud kan bidra til at foreldrene må innta en fagrolle i forhold til eget barn (Tiedemand-Andersen 2002) Manglende kompetanse og initiativ fra bostedsskolen synes å medføre at foreldrene i denne undersøkelsen opplever å bli stående alene i vurderingen av elevens skoletilbud, der de selv må sørge for endringer.

5. Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapitlet vil jeg oppsummere resultatene ved å ta utgangspunkt i delproblemstillingene, for deretter å konkludere i forhold til undersøkelsens hovedproblemstilling. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse for mulige implikasjoner av praktisk-pedagogisk og forskningsmessig art.

5.1 Konklusjoner

Formålet med denne forskningsoppgaven var å undersøke hvordan funksjonshemmede elever og deres foreldre opplever elevens inkludering i bostedsskolen og spesialskolen. For å kunne besvare denne problemstillingen, konkretiserte jeg den med tre delproblemstillinger. Med bakgrunn i den undersøkelsen som er foretatt, skisserer jeg delproblemstillingene og hvilke svar dataene viser i forhold til disse:

Delproblemstilling 1 var: Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldrene elevens faglige og sosiale inkluderingen i bostedsskolen? Denne undersøkelsen viser at den funksjonshemmede elevens opplæring i bostedsskolen i liten grad bar preg av tilpassing i forhold til elevens behov. Ut fra de dataene som her foreligger, er det grunn til å anta at manglende tilpassing omfatter både valg av innhold, metoder og læremidler i undervisningen. Bostedsskolens sterke vektlegging av fellesundervisning og derav manglende variasjon, synes å virke ekskluderende og ikke inkluderende for den funksjonshemmede eleven. Det synes som om bostedsskolens mangel på tilpasset opplæring, gjorde det nødvendig med tiltak utenfor klassefellesskapets rammer. Dette indikerer en praksis som ikke er i overensstemmelse med Opplæringsloven (2006) og gjeldende læreplaner (Læreplanverket 1996, 2006). Bostedsskolens manglende tilrettelegging av tilpasset opplæring innenfor klassens rammer, synes å svekke elevens tilhørighet og deltagelse i et felles læringsmiljø. Dette påvirket elevens utvikling både faglig og sosialt, og

bidro til å redusere den funksjonshemmede elevens mulighet for å oppnå samhørighet og trivsel i et læringsfellesskap i eget nærmiljø. Bostedsskolens manglende tilrettelegging bidro også til å skape en vanskelig situasjon for eleven, på en arena der eleven skal oppleve å mestre og nå sine mål.

Delproblemstilling 2 var: Hvordan opplever funksjonshemmede elever og deres foreldrene elevens faglige og sosiale inkluderingen spesialskolen? Denne undersøkelsen tyder på at spesialskolen gjennom sin undervisning i stor grad oppfyller Opplæringsloven (2006) og gjeldende læreplaners (Læreplanverket 1996, 2006) intensjoner om å ivareta mangfold. Dette kommer til uttrykk gjennom vektlegging både av variasjon og fellesskap. Spesialskolen evner slik elever og foreldre opplever det, å skape et romslig fellesskap der elevene kan lære, være og virke sammen innen klassens rammer. Mangfoldet synes å være det overordnede prinsippet for spesialskolens læringsfellesskap, og prioriteringer og valg gjøres med utgangspunkt i dette. Undersøkelsen viser at spesialskolen i stor grad evner å imøtekomme den funksjonshemmede elevens behov, og tilrettelegge for tilpasset opplæring som bidrar til å skape faglig og sosial vekst hos eleven. Det er imidlertid et tankekors hvorvidt spesialskolen synes å gi eleven nok utfordringer med utgangspunkt i den enkeltes evner og behov.

Delproblemstilling 3 var: I hvilken grad påvirket elevens inkludering i bostedsskolen foreldrenes valg om å søke eleven til spesialskole? Denne undersøkelsen viser at opplevelsen av bostedsskolens manglende tilrettelegging av den funksjonshemmede elevens opplæringstilbud, ble avgjørende for foreldrenes valg om å søke overgang til spesialskole for eleven. Det synes som om bostedsskolens manglende kompetanse i å tilrettelegge for tilpasset opplæring, også omfatter en fortløpende vurdering av undervisningstilbudet til den funksjonshemmede eleven. Dette tilkjenner en praksis som synes å være i uoverensstemmelse med Opplæringslovens (2006) prinsipper i forhold til vurdering av elevens utbytte av opplæringen, og læreplanens (læreplanverket 2006) intensjoner om skolens rolle i samarbeid med foreldrene. Undersøkelsen tyder også på mangel på ressurser i bostedsskolen i forhold til elevens

behov, noe som medførte en skolesituasjon som for enkelte av elevene ble opplevd som vanskelig. Dette synes også å påvirke foreldrenes beslutning om skolebytte.

På bakgrunn av resultatene kan en trekke følgende konklusjon: Funksjonshemmede elever og deres foreldre opplever at eleven i stor grad var faglig og sosialt inkludert i spesialskolen, mens opplevelsen av å være faglig og sosialt inkludert i bostedsskolen synes å være svært liten.

5.2 Implikasjoner

5.2.1 Praktisk-pedagogiske implikasjoner

Denne undersøkelsen og tidligere forskning om tilrettelegging av funksjonshemmede elevers opplæringstilbud i skolen, tilkjenner behov for kompetanseheving både på leder- og klassenivå i skolen. Innovativt arbeid bør bli en naturlig del av skolens virksomhet, der skolens ledelse pålegges å sørge for at dette integreres i det daglige arbeidet. Dette krever skolering av skolens ledelse.

Den ordinære skolen må i sterkere grad sørge for at skolens personale har spesialpedagogisk kompetanse. Denne kompetansen må spres i skolesystemet slik at den finnes på alle klassetrinn. I tillegg må det skapes et spesialpedagogisk fagmiljø, der spesialpedagogikk settes i fokus og der tilpasset opplæring i eget skolesystem blir et gjennomgående tema i vurderingen av egen virksomhet.

Skolens mangfold krever en sterkere satsning på spesialpedagogisk kompetanse. Dette fordrer endringer i lærerutdanningen, der spesialpedagogikk blir et fag som i sterkere grad synliggjøres i utdanningen. Teoretisk kunnskap må utvikles i sammenheng med spesialpedagogisk yrkespraksis med funksjonshemmede elever.

Spesialskolen bør i sterkere grad fokusere på kompetanseheving i eget system slik at den kan i større grad bidra i fagfeltet med opplæring og utvikling av kompetanse, i forhold til å skape et godt opplæringstilbud for funksjonshemmede elever.

Spesialskolen bør utvikle sin rolle til å kunne bidra med økt utadrettet virksomhet, og slik kunne tilføre kompetanseheving i den ordinære skolen. Spesialskolen bør i sterkere grad utvikle sin virksomhet i forhold til å være en "utstillingsskole" og et kompetansesenter som gir kurs og opplæring av pedagogisk personell som arbeider med elever med spesielle behov.

5.2.2 Forskningsmessige implikasjoner

Denne undersøkelsen og tidligere forskning om tilrettelegging av funksjonshemmede elevers opplæringstilbud i skolen, tilkjenner behov for innovasjonsrettet forskning som har til hensikt å forbedre praksis i skolen. Dersom endringer skal finne sted, synes det nødvendig med innovatører som starter og ivaretar endringsprosesser i skolen som viser at det er mulig å endre praksis i egen virksomhet.

Litteraturliste

- Askildt, Astrid og Berit H. Johnsen (2003): ” Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag”. I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Befring, Edvard (2002): Forskningsmetode, etikk og statistikk. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, Edvard og Reidun Tangen (2004): ” Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt”. I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalen, Monica (2004): Intervju som forskningsmetode en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2006): “Så langt det er mulig og faglig forsvarlig....” Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Ekeberg, Torill R. Og Jorunn B. Holmberg (2004): Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engan, Elin og Jan Tøssebro (2006): ”Sosial deltagelse i skolen”. I: Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.) Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Flem, Annelaug (2000): Den inkluderende skolen – fra ideologi til praksis. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Forskningsetiske komiteer (2006): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH). Oslo: Zoom Grafisk.
- Gjærum, Bente (1993): "Habilitering av barn i et helhetsperspektiv". I: Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrologisk perspektiv. Bente Gjærum og Bjørn Ellertsen (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøndahl (1987): Grøndahls samling av skolelover. Oslo: Grøndahl & søn forlag.
- Holm, Ole Andreas (2003): Den inkluderende lærer. En empirisk studie i Bergens barneskoler. Oslo: Universitetet.
- Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2003): Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. Oslo: Abstrakt forlag.
- Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2003): ”Spesialpedagogikk i en inkluderende skole”. I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.) Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kirke, utdannings – og forskningsdepartementet (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

-
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987): Mønsterplan for grunnskolen. Oslo: Aschehoug forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006): Læreplanverket for kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006): St.meld.nr.16. ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo.
- Kvale, Steinar (2001): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lundeby, Hege (2006): "Hvor skal barnet gå?" I: Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nes, Kari, Strømstad, Marit og Kjell Skogen (2004): Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nilsen, Sven (2003): "Spesialundervisning i grunnskolen – perspektiver, prinsipper og dilemmaer". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Nordahl, Thomas og Terje Overland (1998): Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune. Rapport 20/98. Oslo: Norsk institutt for forskning og oppvekst.
- Opdahl, Liv Randi og Berit Rognhaug (2003): "Utviklingshemming". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Skogen, Kjell (2003): "Spesialpedagogikken i et organisasjons- og innovasjonsperspektiv". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Skogen, Kjell (2006): "Forskning: hensikt, innhold og form". I: Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Kåre Fugleseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen forlag.
- Skogen, Kjell og Jorunn B. Holmberg (2002): Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2005): Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slette, Øystein (red.) (2006): Opplæringslova og forskrifter. Utdrag for grunnskolen. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Solstad, Karl J. (2004): "Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak? Introduksjon". I: En likeverdig skole for alle? Karl J. Solstad og Thor O. Engen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial - og helsedepartementet (2001): NOU 22: Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer. Oslo.

-
- Strømstad, Marit (2004): "Inkluderende skole – hva er det?" I: En likeverdig skole for alle? Karl J. Solstad og Thor O. Engen (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømstad, Marit, Nes, Kari og Kjell Skogen (2004): Hva er inkludering? Evaluering av Reform 97. Oslo: Oplandske bokforlag og Norges forskingsråd.
- Tangen, Reidun (2003): "Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelens forlag.
- Tetler, Susan (2000): Den inkluderende skole – fra visjon til virkelighet. København: Nordisk forlag.
- Thagaard, Tove (2003): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget.
- Tiedemand- Andersen, Caroline (2002): "Ups & downs" i skolen. Foreldres opplevelse av å ha et uvanlig barn i skolen. Oslo: Universitetet.
- Tøssebro, Jan (2006): "Å vokse opp med funksjonshemming –i kontekst". I: Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.) Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Tøssebro, Jan, Engan, Elin og Borgunn Ytterhus (2006): "Har vi en inkluderende skole?" I: Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.) Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): NOU 2003:16: I første rekke. Oslo. Gan Grafisk.
- Utdannings - og forskningsdepartementet (2004): St.meld.nr.30. Kultur for læring. Oslo.
- Vedeler, Liv (2003): "Barnehagen og tilpasset opplæring". I: Spesialpedagogikk. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelens forlag.
- Ytterhus, Borgunn og Jan Tøssebro (2006): "Jevnaldermiljøet". I: Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis. Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.) Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Wormnæs, Odd (2006): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". I: Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Oslo: Universitetet.
- Østrem, Knut (1998): Rett til likeverdig utdanning. Fra integrering til inkludering. Oslo: Handikappede barns foreldreforening.

Vedlegg 1

Intervjuguide for elever

Innledning

Informasjon; hva skal vi gjøre og hvordan vil intervjuet gjennomføres.

Anonymitet

Erfaringer fra bostedsskolen

Skolen:

- Fortell om den skolen du gikk på før?
- Hvordan var det å begynne på _____skole?
- Hva var det beste med _____skole?
- Hva var det du ikke likte? Følte du deg trygg på _____skole? Var det noe du var redd for?

Skoletimene:

- Hadde du fag som norsk, matte, engelsk, gym, heimkunnskap, kunst og håndverk, naturfag, samfunnsfag osv.?
- Hvilke fag likte du best? Hvorfor?
- Var du mest i klasserommet sammen med de andre elevene eller var du på et grupperom? Hva synes du var best? Hvorfor?
- I hvilke timer var du sammen med klassen din?
- Hvem var du sammen med i timene på grupperommet? Var du alene sammen med en voksen? Var du i en liten gruppe?

- Hadde du andre lærere enn de andre i klassen?
- Hadde du en annen voksen som var sammen med deg i timene?
- Jobbet du sammen med andre elever i timene?

Oppgaver, deltagelse, medansvar:

- Hva likte du best å gjøre i timene?
- Jobbet du med de samme oppgavene som de andre elevene i klassen, eller hadde du egne oppgaver?
- Fikk du samme lekser som de andre elevene i klassen, eller fikk du andre oppgaver?
- Var du ordenselev i klassen? Hva gjorde du som ordenselev? Hva gjorde de andre i klassen når de var ordenselev?
- Var du med på å bestemme noe i klassen eller på skolen?
- Torde du å si det du mente i klassen?
- Hørte de andre på det du mente/sa?

Friminuttene:

- Hva likte du best å gjøre i friminuttene?
- Var du sammen med klassekamerater i friminuttene?
- Var du sammen med andre elever på skolen i friminuttene?
- Hva gjorde du/dere i friminuttene?
- Var du ute eller inne i friminuttene?
- Ble du noen gang ertet/plaget på _____skole?

Etter skoletid:

- Hadde du besøk hjemme av noen fra klassen din?
- Hadde du besøk hjemme av elever fra andre klasser?
- Var du på besøk hjemme hos noen i klassen din?
- Var du på besøk hjemme hos noen andre elever på skolen?
- Var du på bursdagsfeiring hos noen i klassen din?
- Inviterte du noen fra klassen på din bursdag?
- Har du vært sammen med noen fra klassen etter skoletid på kino, svømming, tur osv.?

Venner:

- Hadde du venner i klassen? Hadde du en eller mange?
- Hadde du venner i andre klasser? Hadde du en eller mange?
- Hadde du en bestevenn på skolen?
- Var bestevennen i klassen din eller i en annen klasse?
- Hva gjorde du og vennen/vennene når dere var sammen?

Erfaringer fra spesialskolenSkolen:

- Fortell om den skolen du går på nå?
- Hva er best med _____skole?

- Hva var det du ikke liker? Føler du deg trygg på _____skole? Er det noe du er redd for?

Skoletimene:

- Har du fag som norsk, matte, engelsk, gym, heimkunnskap, kunst og håndverk, naturfag, samfunnsfag osv.?
- Hvilke fag liker du best? Hvorfor?
- Er du mest i klasserommet sammen med de andre elevene eller er du på et grupperom? Hva synes du er best? Hvorfor?
- Hvilke timer er du sammen med klassen din?
- Hvem er du sammen med i timene på grupperommet? Er du alene sammen med en voksen? Er du i en liten gruppe?
- Har du andre lærere enn de andre i klassen?
- Har du en annen voksen som er sammen med deg i timene?
- Jobber du sammen med andre elever i timene?

Oppgaver, deltagelse, medansvar:

- Hva liker du best å gjøre i timene?
- Jobber du med de samme oppgavene som de andre elevene i klassen, eller har du egne oppgaver?
- Får du samme lekser som de andre elevene i klassen, eller får du andre oppgaver?
- Er du ordenselev i klassen? Hva gjør du som ordenselev? Hva gjør de andre i klassen når de er ordenselev?

- Er du med på å bestemme noe i klassen eller på skolen?
- Tør du si det du mener i klassen?
- Hører de andre på det du mener/sier?

Friminuttene:

- Hva liker du best å gjøre i friminuttene?
- Er du sammen med klassekamerater i friminuttene?
- Er du sammen med andre elever på skolen i friminuttene?
- Hva gjør du/dere i friminuttene?
- Er du ute eller inne i friminuttene?
- Blir du noen gang ertet/plaget på _____skole?

Etter skoletid:

- Har du hatt besøk hjemme av noen fra klassen din?
- Har du hatt besøk hjemme av elever fra andre klasser?
- Har du vært på besøk hjemme hos noen i klassen din?
- Har du vært på besøk hjemme hos noen andre elever på skolen?
- Har du vært på bursdagsfeiring hos noen i klassen din?
- Inviterte du noen fra klassen på din bursdag?
- Har du vært sammen med noen fra klassen etter skoletid på kino, svømming, tur osv.?

Venner:

- Har du venner i klassen? Har du en eller mange?
- Har du venner i andre klasser? Har du en eller mange?
- Har du en bestevenn på ____ skole?
- Er bestevennen i klassen din eller i en annen klasse?
- Hva gjør du og vennen/vennene når dere er sammen?

Trivsel

- Hva er viktig for at du skal ha det bra i timene på skolen?
- Hva er viktig for at du skal ha det bra i friminuttene på skolen?
- Hva er viktig for at du skal ha det bra sammen med de andre i klassen din?

Skolebytte

- Hvordan synes du det har vært å bytte skole?
- Har du det bedre på ____ skole enn den skolen du gikk på før? Hvorfor?
- Får du mer hjelp på ____ skole enn den skolen du gikk på før? Hvordan da?
- Gjør du flere ting sammen med de andre i klassen din på ____ skole?

Vedlegg 2

Intervjuguide for foresatte

Innledning

Hensikt, formål

Anonymitet

Hva vil bli gjort med dataene

Innledende spørsmål

Hvordan vil du/dere beskrive han/hun?

Erfaringer fra bostedsskolen

Skolen:

- Fortell om ditt/deres møte med bostedsskolen.
- Synes du/dere at skolen tok godt i mot ditt/deres barn?
- Har du/dere inntrykk av at han/hun hadde det bra på bostedsskolen?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Skoletimene:

- Hadde han/hun fag som norsk, matte, engelsk, gym, heimkunnskap, kunst og håndverk, naturfag, samfunnsfag osv.?
- Vet du/dere hva han/hun gjorde i timene?
- I hvilke fag/timer mener du/dere at han/hun hadde det best?
- Hadde han/hun timer sammen med de andre i klassen, i tilfelle hvor mange?

- Hadde han/hun timer alene på eget rom?
- Hadde han/hun timer i en liten gruppe utenfor klasserommet?
- Hadde han/hun den/de samme lærerne som resten av klassen?
- Hadde han hun en egen lærer?
- Var det en annen voksen som var sammen med eleven i timene i og utenfor klassen?
- Har du/dere inntrykk av at han/hun samarbeidet/gjorde ting sammen med de andre elevene i klassen i timene?
- Hadde han/hun det bra i klassen?
- Gledet han/hun seg til å gå på skolen?
- Var han/hun glad når han/hun kom hjem?

Oppgaver, deltagelse, medansvar:

- Jobbet han/hun med de samme oppgavene som de andre elevene i klassen eller fikk han/hun egne oppgaver?
- Fikk han/hun de samme leksene som de andre elevene i klassen?
- Vet du/dere om han/hun var ordenselev i klassen?
- Var han/hun med på å bestemme noe i klassen eller på skolen?
- Fikk han/hun mulighet til å si sin mening i klassen/på skolen?
- Synes du/dere at han/hun ble sett og hørt i klassen?

Friminuttene:

- Vet du/dere om han/hun var sammen med de andre elevene i klassen i friminuttene?
- Vet du/dere om han/hun var sammen med andre elever på skolen i friminuttene?
- Vet du/dere hva han/hun gjorde i friminuttene?
- Vet du/dere hva han/hun likte å gjøre i friminuttene?
- Ble han/hun plaget/mobbet av klassekameratene/andre elever på skolen?

Etter skoletid:

- Har noen klassekamerater vært på besøk hjemme hos dere?
- Har noen elever fra andre klasser vært på besøk hjemme hos dere?
- Har han/hun vært på besøk hjemme hos noen i klassen sin?
- Har han/hun vært på besøk hjemme hos noen andre elever på skolen?
- Ble han/hun invitert på bursdagsfeiring hos noen i klassen sin?
- Inviterte dere noen fra klassen på hans/hennes bursdag?
- Var han/hun sammen med noen fra klassen etter skoletid, for eksempel på kino, svømming, tur, osv.?

Venner:

- Hadde han/hun venner i klassen? Hadde han/hun en eller mange?
- Hadde han/hun venner i andre klasser? Hadde han/hun en eller mange?
- Hadde han/hun en bestevenn i klassen eller på skolen? Og i tilfelle hva likte han/hun å gjøre sammen med bestevennen sin?

- Synes du/dere at han/hun ble akseptert av klassekameratene?

Erfaringer fra spesialskolen

Skolen:

- Hvordan var ditt/deres møte med _____skole?
- Synes du/dere at _____skole er bra for ditt/deres barn?
- Trives han/hun på _____skole? Hvorfor/hvorfor ikke?

Skoletimene:

- Har han/hun fag som norsk, matte, engelsk, gym, heimkunnskap, kunst og håndverk, naturfag, samfunnsfag osv.?
- Vet du/dere hva han/hun gjør i timene?
- I hvilke fag/timer mener du/dere at han/hun trives best?
- Har han/hun timer sammen med de andre i klassen, i tilfelle hvor mange?
- Har han/hun timer alene på eget rom?
- Har han/hun timer i en liten gruppe utenfor klasserommet?
- Har han/hun den/de samme lærerne som resten av klassen?
- Har han/hun en egen lærer?
- Er det en annen voksen som er sammen med eleven i timene i og utenfor klassen?
- Har du/dere inntrykk av at han/hun samarbeider/gjør ting sammen med de andre elevene i klassen i timene?
- Har du/dere inntrykk av at han/hun liker seg i klassen?

- Gleder han/hun seg til å gå på skolen?
- Er han/hun glad når han/hun kommer hjem?

Oppgaver, deltagelse, medansvar:

- Jobber han/hun med de samme oppgavene som de andre elevene i klassen eller får han/hun egne oppgaver?
- Får han/hun de samme leksene som de andre elevene i klassen?
- Vet du/dere om han/hun er ordenselev i klassen?
- Er han/hun med på å bestemme noe i klassen eller på skolen?
- Får han/hun mulighet til å si sin mening i klassen/på skolen?
- Synes du/dere at han/hun ble sett og hørt i klassen?

Friminuttene:

- Vet du/dere om han/hun var sammen med de andre elevene i klassen i friminuttene?
- Vet du/dere om han/hun er sammen med andre elever på skolen i friminuttene?
- Vet du/dere hva han/hun gjør i friminuttene?
- Vet du/dere hva han/hun liker å gjøre i friminuttene?
- Blir han/hun plaget/mobbet av klassekameratene/andre elever på skolen?

Etter skoletid:

- Har noen klassekamerater vært på besøk hjemme hos dere?
- Har noen elever fra andre klasser vært på besøk hjemme hos dere?

- Har han/hun vært på besøk hjemme hos noen i klassen sin?
- Har han/hun vært på besøk hjemme hos noen andre elever på skolen?
- Har han/hun blitt invitert på bursdagsfeiring hos noen i klassen sin?
- Inviterte dere noen fra klassen på hans/hennes bursdag?
- Har han/hun vært sammen med noen fra klassen etter skoletid, for eksempel på kino, svømming, tur, osv.?

Venner:

- Har han/hun venner i klassen? Har han/hun en eller mange?
- Har han/hun venner i andre klasser? Har han/hun en eller mange?
- Har han/hun en bestevenn i klassen eller på skolen? Og i tilfelle hva liker han/hun å gjøre sammen med bestevennen sin?
- Synes du/dere at han/hun blir akseptert av klassekameratene?

Skolevalg

- Han/hun begynte på _____skole, hvorfor?
- Hvorfor søkte du/dere på _____skole?
- Hvorfor gikk det ikke bra på _____ skole?
- Hva synes dere at _____skole skulle gjort annerledes for ham/henne?
- Hvordan går det for ham/henne på _____skole?
- Hvordan var det å bytte skole for ham/henne?
- Hvordan var bytte av skole for deg/dere?

- Hva tenker du/dere om skole videre for han/hun?

Inkludering

- Mener du/dere at det er viktig at han/hun er sammen med andre elever i klassen i skoletimene?
- Vil du/dere at han/hun får de samme oppgavene i skoletimene som de andre i klassen?
- Mener du/dere det er viktig at han/hun er sammen med elever fra klassen eller andre klasser i friminuttet?
- Mener du/dere det er viktig at han/hun får de samme ordens - og ansvarsoppgavene i klassen?
- Hva er det viktigste som kan gjøres for at ditt/deres barn skal ha det bra på skolen?

Vedlegg 3

Forespørsel om gjennomføring av prosjekt

Til rektor

Februar 2007

ved _____ skole

Vedrørende gjennomføring av prosjekt

Jeg forespør herved om tillatelse til å gjennomføre et prosjekt på _____ skole, i tilknytning til min masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er inkludering, og jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer som bidrar til at funksjonshemmede elever føler seg inkludert i skolen, og hva som begrunner en overgang til spesialskolen. For å finne ut om dette ønsker jeg å intervju funksjonshemmede elever og foresatte, som har erfaring både fra bostedsskolen og spesialskolen.

Min faglige veileder er _____ ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Opplysningene som blir gitt fra elever og foresatte er underlagt taushetsplikt og vil behandles strengt konfidensielt, slik at ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, som har godkjent at prosjektet gjennomføres (se vedlegg).

Jeg er kjent med at _____ skole har elever og foresatte med erfaringer i forhold til det temaet jeg ønsker å belyse. Da prosedyren i forhold til å gjennomføre et slikt prosjekt er at skolen skal opprette førstegangskontakt, ber jeg om skolen kan være behjelpelig med å finne aktuelle informanter. Jeg trenger 3 elever og deres foresatte som har erfaring både fra bostedsskolen og spesialskolen, gjerne elever som har gjennomført en del av skoleløpet og nå befinner seg på mellom - eller ungdomstrinnet. Det er viktig at elevene mestrer å formidle noe om sine opplevelser av skolehverdagen.

Jeg legger ved informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foresatte, som skal sendes som vedlegg ved skolens førstegangskontakt.

Ta kontakt dersom det er ønskelig med mer informasjon.

Vennlig hilsen

Hilde Bjøralt

Vedlegg: Brev fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Forespørsel til foresatte om å delta i intervju

Samtykkeerklæring

Vedlegg 4

Forespørsel om deltagelse i undersøkelse

Forespørsel om å delta i intervju

Februar 2007

Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og holder nå på med masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering, og jeg ønsker å undersøke hvilke faktorer som bidrar til at funksjonshemmede elever føler seg inkludert i skolen, og hva som begrunner en overgang til spesialskolen. For å finne ut om dette ønsker jeg å intervjuer funksjonshemmede elever og foresatte, som har erfaring både fra bostedsskolen og spesialskolen.

Spørsmålene vil dreie seg om opplevelsen av å være faglig og sosialt inkludert, hvilke faktorer som har betydning for å føle seg inkludert, og hva som påvirker valget om å søke eleven til spesialskolen.

I intervjusituasjonen vil jeg bruke båndopptaker og ta notater. Intervjuet vil ta omtrent 1.time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Eleven og foresatte vil intervjues hver for seg, og for eleven tenkes intervjuet gjennomført i skoletiden. Eleven vil få tilbud om å ha med seg en av klassepersonalet.

Min faglige veileder er _____ ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Opplysningene dere gir vil anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av juni 2007. Da opplysningene er underlagt taushetsplikt, vil de behandles strengt konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, som har godkjent at prosjektet gjennomføres.

Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvis dere trekker dere vil alle innsamlede data som dere har bidratt med, bli slettet.

Dersom dere ønsker å delta på intervjuet er det fint om dere skriver under på samtykkeerklæringene, og returnerer dem i vedlagte svarkonvolutt til rektor så snart som mulig. Da dere også må godkjenne barnets deltagelse, følger to samtykkeerklæringer. Etter at jeg har mottatt samtykkeerklæringene fra rektor, vil jeg ta kontakt med dere for å avtale tid. Har dere spørsmål i forhold til denne henvendelsen eller ønsker mer informasjon, kan jeg kontaktes på telefon nummer _____, eller via e- mail _____.

Vennlig hilsen

Hilde Bjøralt

Vedlegg 5

Samtykkeerklæringer

Samtykkeerklæring foresatte

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien av inkludering i bostedsskolen og spesialskolen, og sier ja til å delta på intervju.

Dato.....

Signatur.....

Telefonnummer.....

Samtykkeerklæring eleven

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien av inkludering i bostedsskolen og spesialskolen, og gir herved tillatelse til at mitt/vårt barn deltar på intervju.

Dato.....

Signatur.....

Telefonnummer.....

Vedlegg 6

Taushetserklæring

Opplysningene som informanten gir i intervjuet vil anonymiseres og opptakene som er gjort vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Da opplysningene er underlagt taushetsplikt, vil de behandles strengt konfidensielt. Dette innebærer at ingen av de opplysningene som eleven gir i intervjuet skal knyttes til eleven utenfor intervjusituasjonen.

Jeg erklærer herved at jeg vil overholde taushetsplikten og ikke gi opplysninger om hva eleven har meddelt i intervjuet.

Dato.....

Signatur.....