



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

Vernepleierens rolle i den inkluderende skole

The role of intellectual disability nurses in the school of inclusion

Kandidatnummer: 406

Håvard Knag Matre

Bachelor i vernepleie (2017-2020)

Fakultet for helse- og sosialvitenskap // Institutt for velferd og deltakelse

Veileder: Birte Stenehjem

20. mai 2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

ABSTRACT

Purpose: The purpose of this task is to gain a perspective on how people with intellectual disabilities, have been included into the norwegian public school. It is also to find out more about how learning disability nurses can contribute to this inclusion, as well as helping these students to achieve their learning potential.

Method: The method I have chosen for this task, is a literature study. To find relevant literature and research articles for my study, I have used academic search engines such as Oria and Idunn.

Results: The inclusion of intellectually disabled people into the public school, has contributed to making society gain a greater understanding and compassion for this group of people. Although, the special-schools should still remain as an alternative for the pupils who might find this more benefiting. Intellectual disability nurses have the resources to contribute greatly in the school-system, but to do that they need to be given a greater role. This means that the teachers have to be more open to include other professions into the school.

Key words: Inclusion, public school, intellectual disabilities, intellectual disability nurse, special education, human rights, special schools.

Innhold

1.0 Introduksjon	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema	4
1.2 Hvorfor er temaet relevant?.....	5
1.3 Oppgavens problemstilling.....	5
1.4 Oppgavens formål og avgrensning	6
1.5 Begrepsavklaring.....	7
2.0 Metode	9
2.1 Innhenting av litteratur	10
2.2 Kildekritikk	10
2.3 Forforståelse	11
3.0 Teori	12
3.1 En inkluderende skole	12
3.2 Internasjonal og nasjonal agenda.....	13
3.3 Å møte mangfold gjennom segregering, integrering og inkludering	14
3.4 Vernepleieres pedagogiske kompetanse.....	15
4.0 Resultater	16
4.1 Oppvekst med funksjonshemming	16
4.2 Vernepleierens rolle i skolen	18
4.3 Sosialt nettverk og sosial status i en klasse med en elev med multihandikap	19
4.4 Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming.....	20
5.0 Diskusjon	23
6.0 Avslutning	28
7.0 Litteraturliste	30

1.0 Introduksjon

Denne bacheloroppgaven tar for seg temaet «Inkludering av utviklingshemmede i den norske skolen». Dette omhandler da inkluderingen av utviklingshemmede inn i den såkalte «normalskolen», en prosess som har foregått over de siste fire tiårene. Inkluderingen i den ordinære skolen skjedde samtidig med at spesialskolene, hvor alle elever med utviklingshemming tidligere ble plassert, gradvis ble bygget ned. På denne tiden skjedde det også en utvikling hvor man begynte å sette større søkelys på funksjonshemmedes rettigheter og levekår. Hensikten med denne inkluderingen var dermed å gjøre personer med utviklingshemming mer synlige i samfunnet. Det var også en del av hensikten at personer med utviklingshemming skulle føle seg mer som en del av samfunnet. Over tid har denne utviklingen ført til at alle utviklingshemmede har rett på et opplæringstilbud ved en såkalt «normalskole» i sin hjemkommune. Det er nå slik at man forventer at skolen skal kunne tilpasse seg alle typer mangfold. I oppgaven vil jeg først komme inn på bakgrunnen til hvorfor denne inkluderingen ble iverksatt. Videre vil jeg ta utgangspunkt i teori og forskning som omhandler dette temaet. Til slutt vil jeg drøfte de funnene jeg har i gjort opp mot problemstillingen jeg har valgt.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valget av tema, er basert på egne erfaringer med inkluderingen av utviklingshemmede i skolen. Etter at jeg startet på vernepleierstudiet og har fått mer erfaring med denne gruppen mennesker, har jeg utviklet en interesse for å finne ut hva som var målsettingen og tanken bak denne inkluderingen. Inkluderingen har nå pågått i flere tiår, så det vil bli spennende å finne ut mer om hvordan den har utviklet seg og hva slags forandringer og vurderinger som er blitt gjort opp gjennom tiden. Det kan være lett å danne seg et inntrykk av at inkluderingen er mest symbolsk, og at den hovedsakelig skal gi de involverte en følelse av å være en del av fellesskapet. Ut ifra det jeg selv har sett, er det ofte slik at personer med utviklingshemming som skulle være inkludert i klassen, ikke ble en del av klassemiljøet. Dette var fordi mesteparten av undervisning deres foregikk separert, og de var svært sjelden sammen med de andre elevene. Dette varierte naturligvis ut ifra alderstrinn og grad av

utviklingshemming. Målet mitt for oppgaven er derfor å danne meg et bilde av hva slags resultater denne inkluderingen har gitt, og om vi kan si at den har vært vellykket.

1.2 Hvorfor er temaet relevant?

Temaet «Inkludering av utviklingshemmede i den norske skolen» er relevant fordi det er å anse som en del av den omfattende inkluderings- og «normaliseringsprosessen» som har pågått de siste tiårene. Hensikten med dette har vært å inkludere personer med utviklingshemming inn i storsamfunnet. Det å sørge for inkludering og tilrettelegging for personer med utviklingshemming og andre funksjonsnedsettelse, er jo tross alt en stor del av oppgaven vår rolle som vernepleiere omfatter. Når det gjelder inkludering av personer med utviklingshemming inn i den offentlige skolen både har det og vil det kreves mye tilpasning, tilrettelegging og veiledning. Her kan vernepleieren kompetanse være viktig for å sikre at denne gruppens behov blir best mulig ivaretatt. Inkluderingen av utviklingshemmede i skolen har også hatt mye å si for hvilken rolle vernepleiere fram til nå har fått innen skolevesenet.

1.3 Oppgavens problemstilling

Min problemstilling for bacheloroppgaven vil være:

«Hvordan kan vernepleieren bidra til inkludering av utviklingshemmede i skolen?»

For å underbygge problemstillingen, har jeg valgt å utforme et underspørsmål:

«Hvordan blir personer med utviklingshemming inkludert i skolen i dag?»

I denne oppgaven ønsker jeg å danne et bilde av hvordan denne prosessen har foregått og hvilken resultater den har gitt. Jeg ønsker også å se nærmere på hvilke forslag som er blitt gjort for å videreutvikle denne prosessen, dersom det har blitt sett på som nødvendig. Til slutt

vil jeg prøve å gi et svar på hva som er blitt oppnådd med inkluderingen, og hva som eventuelt er veien videre.

1.4 Oppgavens formål og avgrensning

Formålet med denne oppgaven er å finne ut hvordan vernepleiere kan bidra til å inkludere barn og unge med utviklingshemming i skolen. Oppgaven vil også sette søkelys på hvordan barn og unge med utviklingshemming blir inkludert i den norske skolen i dag. For å danne et bakteppe til denne problemstillingen, gis det først en introduksjon til historien og utviklingen inkluderingen av utviklingshemmede har gjennomgått. Videre går oppgaven i dybden og stiller spørsmål ved hvorvidt inkludering av utviklingshemmede kan sies å være et vellykket prosjekt eller ei. Den norske fellesskolen tar mål av seg til å være og fungere som en skole for alle, og skal dermed kunne møte hele mangfoldet i barn og unges bakgrunn og forutsetninger med et tilpasset opplæringstilbud (Nilsen, 2017, s.13). Dersom skolen skal kunne lykkes med dette, vil den nok ha behov for all kompetansen den kan få. Da trengs det bistand flere hold enn bare de tradisjonelle lærerne.

For å kunne skape større forståelse for ellers stigmatiserte grupper, vil det være viktig å gjøre dem mer synlige i samfunnet. Dette bidrar igjen til at samfunnet blir mer vant til disse menneskene, og dermed blir i stand til å se personen bak diagnosen eller «merkelappen». Dette er og har alltid vært et viktig argument for den generelle inkluderingen av personer med utviklingshemming. Oppgavens formål er derfor ikke å kritisere inkludering i skolen, men heller å danne et klarere bilde på om denne inkluderingen er til det beste for de det gjelder, eller om det koster mer enn det smaker. Noen vil kanskje si at det viktigste er å skape en følelse av å være inkludert, mens andre vil si at læringsutbytte er like viktig eller enda viktigere. Denne oppgaven vil dermed ta for seg resultater relatert til både det faglige og det sosiale utbyttet av inkluderingen.

I oppgaven vil det også sies litt om situasjonen til personer med generelle lærevansker og andre funksjonshemninger, altså ikke bare personer med psykisk utviklingshemming. Dette er fordi forskning som omhandler disse gruppene ofte overlapper hverandre, spesielt den forskningen som omhandler deres forhold i skolen.

1.5 Begrepsavklaring

- **Vernepleiefaglig kompetanse**

En vernepleier er både helse- og sosialarbeider (FO). Vernepleiere retter seg mot personer med utviklingshemming og andre kognitive funksjonsnedsettelse. Vernepleiere er også autorisert helsepersonell med legemiddelhåndteringskompetanse, og driver med miljøarbeid, habilitering- og rehabilitering. Totalt har vernepleiere kompetanse innen både helsefag, sosialfag, juss, pedagogikk og psykologi. Deres jobb er å legge tilrette for å bistå personer med ulike fysiske-, sosiale- og kognitive utfordringer. Vernepleiere jobber blant annet i hjemmebaserte tjenester, spesialisthelsetjenester, skole, eldreomsorg, innen psykisk helsearbeid, rusomsorg, barnevernstjenester og flyktningtjenester (FO).

- **Inkludering**

Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi reel mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet (Statped, 2020). Et inkluderende læringsmiljø verdsetter mangfold, noe som ifølge forskning er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte. Inkludering innebærer dermed at alle har en opplevelse av sosial tilhørighet, og at det pedagogiske tilbudet er tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger, slik at alle gis mulighet til menneskelig og faglig utvikling (Statped, 2020).

- **Integrering**

Når man snakker om integrering i skolesammenheng, mener man at barn med for eksempel utviklingshemming får opplæring på samme sted og skole som alle andre barn (NAKU, 2019). For eksempel er barn som går på spesialskoler ikke integrerte, mens barn som går på ordinære skoler er det. Det skilles også mellom fysisk og sosial integrering. Fysisk integrering er når de «integrerte» barna er plassert på samme sted som alle andre barn. Sosial integrering innebærer derimot at det er relativt hyppig kontakt mellom barn med og uten utviklingshemming eller andre funksjonsnedsettelse. Begrepet har blitt kritisert fordi at det setter fokus på, og dermed bekrefter, skille mellom de barna som skal integreres, for eksempel utviklingshemmede, og alle de andre «vanlige» barna. På en slik måte kan begrepet være med å opprettholde et skille som man prøver å bryte ned (NAKU, 2019).

- **Psykisk utviklingshemming**

Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden og ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten psykiske eller somatiske lidelser (Helsedirektoratet, 2020).

- **Lett psykisk utviklingshemming**

IQ anslagsvis mellom 50 og 69, noe som tilsvarer en mental alder fra 9 til under 12 år. De fleste med denne diagnosen opplever lærevansker i skolen. Mange voksne er i stand til å arbeide, ha gode sosiale forhold og gjøre en samfunnsnyttig innsats (Helsedirektoratet, 2020).

- **Moderat psykisk utviklingshemming**

IQ anslagsvis mellom 35 og 49, noe som tilsvarer en mental alder fra 6 til under 9 år. Fører vanligvis til markert utviklingshemming i barndommen, men de fleste kan læres opp til å utvikle noen grad av uavhengighet i det å forsørge seg selv, oppnå adekvat kommunikasjon og noen skoleferdigheter. Voksne vil trenge varierende grad av støtte til å kunne leve og arbeide ute i samfunnet (Helsedirektoratet, 2020).

- **Alvorlig psykisk utviklingshemming**

IQ anslagsvis mellom 20 og 34, noe som tilsvarer en mental alder fra 3 til under 6 år. Fører vanligvis til kontinuerlig omsorgsbehov (Helsedirektoratet, 2020).

- **Dyp psykisk utviklingshemming**

IQ under 20, noe som tilsvarer en mental alder på under 3 år. Fører til alvorlige begrensninger av egenomsorg, kontinens, kommunikasjon og bevegelighet (Helsedirektoratet, 2020).

- **Spesialscole**

En spesialscole er en læreinstusjon med undervisning som er spesielt tilrettelagt for barn og unge, som vanlig skole av ulike årsaker har vansker med å gi et godt tilbud. Ved spesialscoler går det vanligvis barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker, generelle lærevansker eller personer med psykisk utviklingshemming (SNL, 2012).

- **Lærevansker**

Lærevansker er en fellesbetegnelse på en rekke mer eller mindre spesifiserte tilstander som gir seg utslag i at fremgangen på ett eller flere fagområder i skolen er langsommere enn vanlig (SNL, 2013). Er lærevanskene begrensede, sier vi at de er spesifikke, er de mer omfattende, betegnes de som generelle (f.eks. hos psykisk utviklingshemmede). Lærevansker kan ha årsaker som hjerneskade, psykiske hemninger, umodenhet og sanseforstyrrelser. De skyldes til vanlig utviklingsmessige eller ervervede skader eller avvik som er oppstått før, under eller etter fødselen (SNL, 2013).

- **Autismespekterforstyrrelser**

Autismespekterforstyrrelser er en samlebetegnelse på autisme i ulike varianter og typer som f.eks. barneautisme, Aspergers syndrom og Gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (NAKU, 2019). Forekomsten og alvorlighetsgraden varierer fra person til person, men hovedutfordringene dreier seg som oftest om unormale sosiale ferdigheter, språk- og kommunikasjonsproblemer og økt grad av et begrenset og repeterende mønster av aktiviteter og interesser (NAKU, 2019).

2.0 Metode

Dalland (2012, s.111) referer til Aubert (1985), hvor han forklarer metode slik: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder». Ved valg av metode for denne oppgaven, tenkte jeg over forskjellige faktorer som tilgjengelighet på informasjon, hvordan jeg kunne få fatt i denne informasjonen og hvilken arbeidsmetode jeg helst ville foretrekke. Før jeg begynte på selve oppgaven hadde jeg lånt to bøker på biblioteket som jeg ville bruke. Samfunnet gikk inn i en svært spesiell situasjon på grunn av korona-pandemien, omtrent samtidig som jeg skulle begynne på bacheloroppgaven min. Alle bibliotekene ble derfor stengt, noe som gjorde det vanskelig å få tak i flere bøker. Løsningen ble å ta i bruk bøker som er tilgjengelig på nett hos Nasjonalbiblioteket, i tillegg til de bøkene

jeg allerede hadde. Denne situasjonen ville også gjort det svært vanskelig å samle informasjon gjennom spørreundersøkelser eller intervjuer. Skolene, hvor det ville være naturlig å gjøre slikt feltarbeid, har vært stengt i denne perioden, så dette har dermed ikke vært mulig. Jeg valgte å ta i bruk litteraturstudie som metode for denne oppgaven, da dette under de nevnte forutsetninger var den mest hensiktsmessige metoden for å få en god faglig forståelse.

2.1 Innhenting av litteratur

For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte, benyttet jeg både vernepleierfaglig og spesialpedagogisk litteratur. I tillegg var det viktig å finne mest mulig relevant forskning på feltet. Søkemotorene jeg tok i bruk for å finne litteratur og forskning, var Oria og Idunn. Oria kjente jeg gjennom høgskulebiblioteket, som jeg har brukt gjennom hele studietiden. Den vist seg å være nyttig for å finne relevant og oppdatert litteratur, i tillegg er det gode muligheter for å avgrense søkene sine. Idunn er Universitetsforlagets digitale plattform for fag- og forskningstidskrifter. Idunn har vært spesielt nyttig for å finne gode og fagfelleverderte forskningsartikler. For å finne fram til forskning i disse databasene, benyttet jeg søkeord som: Utviklingshem* OR inkluder* AND skole, Utviklingshem* AND skole* forsk, vernepleier* AND skole* og utviklingshem* AND inkluder*. I tillegg har jeg også tatt i bruk «snøballrulling». «Snøballrulling» vil si at du gjennom bøker eller artikler man leser, finner fram til sentrale begreper og diskusjoner, og via litteraturlisten finner fram til fram til disse artiklene/litteraturen.

2.2 Kildekritikk

Kildekritikk betyr å kunne både vurdere og kategorisere den litteraturen man benytter i oppgaven. Kildekritikken skal dermed kunne vise at du er i stand til å kunne forholde deg kritisk til kildematerialet du bruker, i tillegg til hvilke kriterier du benyttet under utvelgelsen av dette materialet (Dalland, 2012, s.72). Det har vært litt utfordrende å finne litteratur og forskning rundt dette temaet. Inkludering i skolen er kanskje ikke det mest dokumenterte og belyste feltet, men det har likevel vært en god del relevant litteratur å finne. Ved utvelgelse av

litteratur og forskning, har jeg hatt fokus på å finne litteratur og forskning som er relevant for min problemstilling, og dermed kan bidra til å besvare denne.

Bøkene jeg har tatt i bruk er skrevet av Sven Nilsen, som er professor i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Roar Engh, som er dosent i pedagogikk ved Høyskolen i Vestfold og duoen Jan Tøssebro og Christian Wendelborg, som begge er professorer i sosialt arbeid ved NTNU. Jeg anser disse fire som anerkjente og troverdige fagfolk, med solid kompetanse om sine emner.

Jeg har også tatt i bruk bøker fra pensum. En av forskningsartiklene er hentet fra *Møreforskning*, og pedagogikkprofessoren Thomas Nordahl er en av bidragsytere. De to andre artiklene er hentet fra *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* og *Tidsskrift for velferdsforskning*, og de er funnet gjennom søk i databasen Idunn. Idunn er Universitetsforlagets digitale plattform for fag- og forskningstidskrifter. På sin hjemmeside skriver Idunn om publiseringsetikk. Der står det: «Som det største fag- og forskningstidsskriftet i Norden er Universitetsforlaget opptatt av at det som publiseres i tidsskriftene, er av høy faglig kvalitet og følger internasjonale etiske standarder for vitenskapelig publisering» (Idunn,2020). Forskningsartiklene jeg har valgt å bruke er både relevante, legitime og fagfelleverdert. Siden fokuset har vært på inkluderingen i den norske skolen, har engelskspråklig artikler/forskning vært å anse som lite relevant. Etter som dette fagfeltet er i stadig utvikling, har jeg vært bevisst på å vurdere om kildene er tilstrekkelig oppdatert og troverdige. Temaet jeg har skrevet om har utviklet seg gjennom mer enn 40 år, jeg mener derfor at det har vært gunstig å trekke inn både nyere og eldre litteratur og forskning. Dette kan gi et bedre bilde av hvordan meninger, framgang og tiltak innenfor feltet inkludering i skolen har forandret seg over tid.

2.3 Forforståelse

Da jeg gikk på barne- og ungdomsskolen, hadde jeg medelever med psykisk utviklingshemming både i egen klasse og i parallellklassen. Basert på denne erfaringen har jeg naturligvis dannet meg et inntrykk av hvordan inkluderingen av utviklingshemmede i skolen har fungert. De meningene jeg har dannet meg ut fra dette inntrykket blir da noe jeg tar med

meg inn i oppgaveskrivingen. Vi har alltid våre fordommer eller forforståelse med oss inn i en undersøkelse, derfor er det viktig at du er din forforståelse bevisst (Dalland, 2012, s.117). Man har lett for å lete etter informasjon som bekrefter det man allerede tror, såkalt confirmation bias. Derfor har jeg vært bevisst på å ikke la mine forutinntatte inntrykk påvirke retningen oppgaven min tar. Når vi har klart for oss selv hvilke tanker vi har om fenomenet på forhånd, er det lettere å lete etter data som eventuelt kan avkrefte de forklaringene som vi selv har dannet oss i forkant av undersøkelsen (Dalland, 2012, s.118). For å unngå at oppgaven blir for ensrettet og preget av en bestemt mening, har jeg prøvd å finne forskning og litteratur som gjerne tar utgangspunkt i forskjellige synspunkter. Ved å gjøre dette stimulerer man til mer diskusjon, som forhindrer at oppgaven beveger seg i en bestemt retning fra problemstilling til konklusjon.

3.0 Teori

3.1 En inkluderende skole

I 1974 ble det vedtatt at spesialskoleloven skulle innlemmes i grunnskoleloven, og intensjonen med dette arbeidet var at det skulle føre til en gradvis nedbygging av spesialskolene (Engh, 2016, s.99). Dette førte til at flere og flere elever har fått sitt daglige skoletilbud i hjemkommunen i en av kommunens normalskoler, som en del av en prosess som ble kalt integrering. Man gikk etter hvert over fra å bruke begrepet integrering, til å heller si at skolen skulle være inkluderende, et begrep som skulle forstås som en annen og mer omfattende prosess enn integrering. Når man brukte begrepet integrering, pekte det mot at det var eleven som ble integrert som skulle tilpasse seg skolen mest mulig, og ikke omvendt, noe som da la mye av ansvaret på eleven (Engh, 2016, s.99). Etter hvert begynte man også å ta i bruk begrepene fysisk og sosial integrering, dette for å skille mellom det som ble oppnådd med integreringen. Det viste seg nemlig at mange barn og unge med utviklingshemming ikke ble sosialt integrert, altså at de ikke skaffet seg venner på lik linje med andre barn og unge. Lærere og foresatte observerte at den hyppige og gode sosiale kontakten mellom barn med og uten utviklingshemming sjelden fant sted. De kalte derfor den faktiske situasjonen for fysisk integrering, ettersom en fullkommen sosial integrering ikke ble oppnådd. Utviklingshemmede

elever mistet også ofte tilhørigheten til klassene sine, slik at ikke en gang den fysiske integreringen ble opprettholdt (Engh, 2016, s.100).

Grunnen til at man etter hvert gikk over fra begrepet integrering til å heller bruke inkludering, var ikke bare på grunn av at «integrering» etter hvert begynte å bli oppfattet som stigmatiserende. Det var også for å signalisere at det nå var skolen som skulle tilpasse seg elevenes behov. Det er skolen som skal være inkluderende, ha rom for mangfold og mestre alle slags barn, både de med og uten diagnoser (Engh, 2016, s.100). Inkluderingsbegrepet omfatter dermed ikke bare sosial og fysisk integrasjon, men også et krav om at skolen skal tilrettelegge muligheter for alle, slik at de kan mestre den opplæringen skolen skaper. I hvilken grad denne forandringen har fått betydning for elever med utviklingshemming, er vanskelig å vite. Det er mulig at inkluderingsprinsippet har ført til økt fokus på barns rettigheter, og større aksept for å inkludere funksjonshemmede barn og unge i skolen. Det er likevel store forskjeller fra skole til skole hvordan undervisningen av utviklingshemmede blir organisert (Engh, 2016, s.100).

3.2 Internasjonal og nasjonal agenda

En inkluderende utdanning har i mange år stått sentralt på den internasjonale agendaen (Nilsen, 2017, s.15). Inkludering har sammenheng med at utdanning er en grunnleggende menneskerettighet (FN, 1948, artikkel 26). Det framgår av FNs barnekonvensjon at denne rettigheten ikke bare dreier seg om adgang til utdanning for enhver. Utdanningen skal også ha en slik innretning at den bidrar til at barnet utvikler sin personlighet og sine evner så langt det er mulig, samtidig som den forbereder barnet på et ansvarlig liv i et fritt samfunn. Egne bestemmelser for barn med funksjonshemninger, sikter mot at opplæringen bidrar til at de oppnår den best mulige sosiale integreringen og individuelle utviklingen (FN, 1989, artikkel 29 og 23). FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne forplikter landene til å arbeide for et inkluderende utdanningssystem, som blant annet tar sikte på at menneskets muligheter og forståelsen av dets verdighet og egenverdi blir utviklet fullt ut, og at respekten for det menneskelige mangfoldet blir styrket (Nilsen, 2017, s.16). Slik begrepet inkludering brukes i sentrale dokumenter fra internasjonale organisasjoner, dreier det seg i

stor grad om en ambisjon om at skoler utvikler seg slik at de evner å utgjøre et fellesskap. Dette fellesskapet må kunne møte mangfoldet i bakgrunn, forutsetninger og behov hos alle barn, og dermed skape gode muligheter for læring for alle.

3.3 Å møte mangfold gjennom segregering, integrering og inkludering

I utviklingen fram mot dagens intensjoner for norsk skole om inkluderende opplæring, har vi sett store forandringer i måter å forholde seg til mangfold på (Nilsen, 2017, s.19). I det følgende blir tre hovedperioder omtalt, og disse tre er da:

Segregeringsfasen

For barn og unge med funksjonshemming eller en vanskeligstilt sosial situasjon var det lenge tale om omfattende former for segregering i form av opplæringstilbud i egne spesialtiltak (Nilsen, 2017, s.19). Dette kunne gjerne være ved sentraliserte internatbaserte spesialinstitusjoner, hvor de var atskilt både fra familie og hjemsted. Disse institusjonene ble senere avviklet og erstattet av såkalte dagskoler, som var en type spesialscole hvor elevene fortsatt bodde hjemme, men fikk sin opplæring ved egne institusjoner. Spesialskolene var selv preget av en spesialisering og differensiering mellom grupper av funksjonshemmede slik at hver gruppe fikk sine skoler. Med nåtidens blikk anser vi denne perioden som preget av at slike former for mangfold skulle møtes med separat lovgivning og separate tiltak. Noe som igjen førte til at denne gruppen ble utskilt fra det ordinære skolesystemet (Nilsen, 2017, s.20).

Integreringsfasen

Fra midten av 1960-tallet begynte man å stille spørsmål til hvor barn og unge med funksjonshemming skulle få sin opplæring: i egne spesialscole eller i ordinære skoler på hjemstedet? Spesialskolene ble etter hvert kritisert for å være lite egnede lærings- og oppvekstarenaer, og for at de fungerte for mye som oppbevaringssteder (Tøssebro, 1992). I stedet ble det vektlagt at barn og unge med funksjonshemming burde få leve et mest mulig normalt liv på linje med ikke-funksjonshemmede, og at det da trengtes en normalisering av tiltak og tjenester (Nirje, 1980). En lovendring i 1975 ledet til en felles lov for all opplæring på grunnskolenivå. Fra nå av kunne spesialundervisning gis både i vanlig skole, i spesialklasser, i egne skoler og i medisinske og sosiale institusjoner (Nilsen, 2017, s.21). Det

var følgelig ikke fritt fram for barn og unge med funksjonshemming å starte og få sin skolegang i den lokale skolen. Det ble sagt at disse elevene skulle overføres til vanlig skole når en mente det var mulig og tilrådelig for dem å fungere og få sin opplæring der. Særlig i den tidlige fasen ble integreringen preget av et fokus på barns evne til å klare å møte og tilpasse seg kravene i vanlig skole (Nilsen, 2017, s.22).

Inkluderingsfasen

Da grunnskolen i Norge ble forlenget til 10 år og alderen for skolestart ble senket til 6 år, formulerte læreplanverket for denne reformen (L97) eksplisitt og for første gang inkludering som et sentralt prinsipp for opplæringen (Nilsen, 2017, s.22). Læreplanen fremhevet i særlig grad at *elever med særskilte opplæringsbehov* skulle ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte som andre elever (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). I sin måte å forholde seg til mangfoldet i elevforutsetninger på, kan inkluderingsfasen sies å være preget av et økt og kritisk fokus på skolens egen evne til å møte mangfold (Nilsen, 2017, s.23).

3.4 Vernepleieres pedagogiske kompetanse

Historisk sett har opplæring alltid vært en del av vernepleiefaglig kompetanse (Nordlund, Thronsen & Linde, 2015, s.24). Vernepleiefaglig arbeid handler i stor grad om utviklingsprosesser og arbeid med mennesker som trenger en eller annen grad av bistand for å mestre sin hverdag. Vernepleieres pedagogiske tilnærming er særlig tilkoblet til tilrettelegging og gjennomføring av læringsprosesser sammen med mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. Læring skjer på ulike måter avhengig av hva som skal læres og hvor den enkelte personen befinner seg sosialt, mentalt og intellektuelt. Tilrettelegging for læring krever kunnskap om tjenestemottakers funksjonsevner og ulike pedagogiske virkemidlers muligheter og begrensninger (Nordlund, Thronsen & Linde, 2015, s.25). Den amerikanske filosofen og psykologen John Dewey regnes som opphavsmannen til begrepet *learning by doing*, som kort fortalt handler om læring gjennom praktisk handling. Når funksjonsnedsettelse gjør at abstrakt tenkning kan være vanskelig, kan erfaringer gjennom handling være en god innfallsvinkel til læring. Personer med utviklingshemming er ofte avhengig av fysiske erfaringer for å få innhold i nye begrep, og har vanskelig for å

generalisere kunnskap. Det kan for eksempel være vanskelig å overføre en ferdighet i å bruke kaffetrakteren i egen leilighet til å bruke kaffetrakteren på jobb. Både fordi kaffetrakterne kan være forskjellige, men også fordi rammen er annerledes. Vernepleieres pedagogiske kompetanse handler om å tilrettelegge metoder for læring, mestring og motivasjonsfremmende arbeid (Nordlund, Thronsen & Linde, 2015, s.25).

4.0 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg den forskningen jeg har funnet som omhandler temaet i problemstillingen min. Jeg vil her presentere funnene fra hver enkelt forskningsartikkel hver for seg. Forskningen jeg har funnet omhandler blant annet oppvekstforholdene til barn og unge med funksjonshemming, sosial status i klasser med elever med funksjonshemming/utviklingshemming, kvalitet på opplæringen av utviklingshemmede og vernepleiernes rolle i skolen. Noe av denne forskningen er kun et par år gammel, mens deler av den (Tøssebro & Wendelborg og Ertesvåg) er fra sent 90-tall og tidlig 2000-tall. Til sammen presenterer alle de fire artiklene relevante opplysninger som bidrar til å svare på hovedproblemstillingen og underproblemstillingen min.

4.1 Oppvekst med funksjonshemming

I 1997 begynte et forskningsprosjekt ved NTNU hvor hensikten var å følge en gruppe barn med ulike funksjonsnedsettelse og deres familier over en periode på 14 år (1998-2012). Disse barna var født årene 1993-95 og hadde blant annet fysiske funksjonsnedsettelse, utviklingshemming, lærevansker og sammensatte funksjonsvansker (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s.28). Det var totalt 668 familier involvert i prosjektet, og det ble tatt i bruk både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. 637 av familiene svarte på et spørreskjema, mens de resterende 31 deltok i intervju om deres erfaringer. Prosjektet ble delt opp i fem faser hvor de involverte barna var på ulike alderstrinn. Disse fem fasen var da: 4-6 år (1999), 8-10 år (2003), 11-13 år (2006), 14-16 år (2006), 17-19 år (2012). Prosjektet tok for seg ulike

aspekter av disse familienes liv som blant annet familiestruktur, sysselsetting, deltakelse, betalingsvansker, erfaringer med hjelpeapparatet og inkludering i skolen (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s.29).

Fra de funnene som omhandlet inkluderingen av disse barna i skolen, kom det blant annet fram at etter hvert som barna ble eldre, gled de mer og mer ut av klasse miljøet (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s.41). Det var også en rekke ulike faktorer som påvirket hvor tidlig og hvordan disse barna gled ut av klassen. Disse faktorene var blant annet den typen funksjonsnedsettelse og graden av funksjonsnedsettelse vedkommende hadde, hvor stor kommunen var og hvor i landet vedkommende bodde. Denne gradvise veien ut av klassen skjedde stort sett ved formelle overganger, som for eksempel fra klassesertrinn til klassesertrinn eller ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Funnene viste at for hver av disse overgangene sank deltakelsen disse barna hadde i klasserommet mer og mer. Hvor mye disse barna deltok sosialt med andre jevnaldrende, var også klart påvirket av hvor mye tid de tilbrakte med klassene sine. Funnene viste at de barna som gikk på vanlig skole og var mye i klassen, deltok mest med andre jevnaldrende både på skolen og på fritiden, mens de som var lite i klassen deltok minst med andre jevnaldrende (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s.41). Den sistnevnte gruppen tilbrakte mer av fritiden sin sammen med andre funksjonshemmede.

Hvorfor disse barna gled mer og mer ut av normalskolen, var det ifølge denne undersøkelsen to hovedforklaringer på. Den første forklaringen var at det var fordi foreldrene ønsket det. Disse foreldrene ønsket gjerne da at barna deres skulle få et mer spesialtilpasset læringstilbud, eller eventuelt at de skulle flyttes over til spesialskoler. Den andre forklaringen på dette var at barna ble presset ut. Denne utpressingen skjedde da enten direkte, ved at familiene ble bedt om å finne et annet alternativ, eller indirekte, ved at det ikke gjøres nok for å tilrettelegge for mangfold i skolen (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s.73). Tøssebro & Wendelborg stiller spørsmål til om dette ble en studie av de som vokste opp etter de store integreringsreformene eller en studie av de som vokste opp under «*stillheten etterpå*»? Med dette mener de at innsatsen for å inkludere funksjonshemmede i skolen har dabbet mer av i etterkant av den store entusiasmen og ambisjonene vi så på 90-tallet. Det virket som at fokuset ble skiftet mer over på prestasjon fremfor inkludering, ettersom det ble for vanskelig å balansere prestasjonskrav og inkluderingsmål samtidig (Tøssebro & Wendelborg, 2014, s.222).

4.2 Vernepleierens rolle i skolen

Trygghet, tilhørighet, trivsel og annerkjennelse er grunnlaget for læring (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Mange barn har behov for særlige betingelser og ekstra hjelp for å mestre faglige krav og sosial kompetanse. I 2014 var det 242 vernepleiere i barne- og ungdomsskolen (Magnus 2013, Borg mfl. 2014). Vernepleiere som jobbet i skolen brukte mest tid på «barn med generelle lærevansker» og «barn med lidelser innenfor autismespekteret» (Magnus, 2013). Det er blitt stilt krav om økt kompetanse blant dem som skal undervise elever med utviklingshemming, men det er imidlertid ikke blitt stilt krav om flere ansatte med vernepleierfaglig utdanning eller annen helse- og sosialfaglig utdanning. Etter nedleggingen av spesialskolene i 1992 og den såkalte ansvarsreformen i helsevernet for psykisk utviklingshemmede fra 1991, skulle barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker, generelle lærevansker og barn og unge med utviklingshemming, være inkludert i grunnskolen og den videregående skolen. Omtrent 20% av barn i skolen har behov for særlige betingelser og ekstrahjelp for å mestre skolens faglige krav, sin sosiale kompetanse eller begge deler (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Denne artikkelen setter dermed søkelys på hvordan vernepleiere i skolen kan bidra med sin kompetanse for å gi disse barna best mulig oppfølging, og hvilken rolle vernepleiere har fått i skolen fram til nå.

Artikkelen «Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen» baserer seg på kvalitative intervjuer gjort av BSV-ere som jobber i skolen (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Jeg vil fokusere på det disse resultatene sier om vernepleiernes rolle og status, etter som at det er mitt fagfelt. Ut ifra intervjuene kommer det blant annet frem at noen av vernepleierne føler seg underordnet lærerne og at de føler seg som fyllmasse i klasserommene. Samtidig trekkes også vernepleiernes kompetanse fram som noe positivt, spesielt i forhold til elever med kognitive funksjonsnedsettelse eller autismespekterforstyrrelser. Det påpekes blant annet at vernepleierne har en annen tilnærming til barn med Asperger-syndrom og ulike grader av autismespekteret enn hva spesialpedagogene har. På dette området omtales vernepleierne som tydeligere, mer strukturerte og mer konsekvenstenkende (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018).

Ut ifra undersøkelsen kom det frem at rollen til vernepleierne og de andre BSV-erne på mange måter framsto som *selfmade* og autonom (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Samtidig var det også innskrenkninger i deres autonomi ettersom at de konkurrer med en yrkesgruppe (lærerne) som i kraft av en tradisjon gjør krav på å ha skolen som sitt myndighetsområde. Til tross for at man i det siste har tatt mer til orde for å slippe andre grupper mer til, er det fortsatt lærerne som regjerer på skolene (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018).

4.3 Sosialt nettverk og sosial status i en klasse med en elev med multihandikap

Denne studien ble gjennomført i en 10. klasse med 26 elever (13 jenter og 13 gutter), hvor en av guttene i klassen var multihandikappet (Ertesvåg, 2003). Skolen var lokalisert i en mindre norsk kommune. Foreldrene til barna ble bedt om å gi samtykke til at barna skulle delta i undersøkelsen, samt at de også skulle diskutere samtykke med barna. Totalt samtykket 20 av elevene i klassen til å delta, og de seks elevene som ikke samtykket ble da utelukket fra undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført gjennom selvrapportering og medelevrapportering av et spørreskjema administrert i klassen. Ettersom eleven med multihandikap ikke selv hadde forsetninger for å svare på skjemaet var det en spesialpedagog med særlig kjennskap til eleven som rapporterte deler av skjemaet på vegne av eleven (Ertesvåg, 2003). Det ble tatt i bruk to ulike instrument for å kartlegge relasjonene mellom elevene. Det ble tatt i bruk en sosiometrisk kartlegging for å kartlegge sosial status blant elevene og et sosialkognitivt kart for å kartlegge elevenes sosiale nettverk.

Under kartleggingen av sosial status ble elevene bedt om å gi preferanser for tre valgkriterier: foretrukne venner, klassekamerat ved eventuell ny klassesdeling og hvem de ønsket å være sammen med i frie aktiviteter på skolen. Resultatene for eleven med multihandikap bygde på observasjoner en spesialpedagog hadde gjort av hvilke preferanser eleven med multihandikap hadde for andre medelever på valgkriteriene fri aktivitet, venn og klasse (Ertesvåg, 2003). Dette ble gjort for at eleven ikke skulle miste muligheten til å gi gjensidige nominasjoner. Negative nominasjoner var ikke tatt med av etiske grunner, noe som igjen gjør at man mister muligheten til å kartlegge sosiale preferanser og sosial innkapsling. På den andre side er det

slik at sosiometriske målinger kartlegger preferanser, og dermed ikke nødvendigvis gir et bilde på hvem eleven faktisk er sammen med. Sosial nettverkstilknytning kan derimot gjennom nettverksanalyse vise kontaktmønstre mellom personer i et sosialt system, som for eksempel en skoleklasse. Studier av sosiale nettverk kan dermed supplere kartlegging av sosial status ved å vise sosial tilknytning mellom ulike elever og ulike grupper av elever i klassen (Ertesvåg, 2003).

I resultatene fra kartleggingen av sosial status kom det fram at eleven med multihandikap mottok færre nominasjoner for frie aktiviteter enn det som var gjennomsnittet for klassen, men var nær klassegjennomsnittet når det gjaldt gjensidige nominasjoner (Ertesvåg, 2003). Resultatene viste at eleven med multihandikap på noen punkter lå både over, under og midt på gjennomsnittet klassen når det gjaldt nominasjoner. Samlet sett hadde eleven med multihandikap lik sosial status som gjennomsnittet i klassen. I resultatene for kartleggingen av sosiale nettverk i klassen, kom det fram at eleven med multihandikap var del av en elevgruppe med fem andre jenter, hvor han var den eneste gutten. I denne gruppen hadde han en perifer posisjon. Eleven med multihandikap mottok gjensidige nominasjoner fra elever fra alle elevgruppene i klassen, noe som indikerer at han har kontakt med de fleste elevene i klassen (Ertesvåg, 2003).

Siden eleven med multihandikap ikke selv kunne rapportere hvem han hadde sosiale preferanser for, måtte denne informasjonen som sagt innhentes fra en annen person, i dette tilfelle en spesialpedagog som kjente eleven godt. Når man gjør det på denne måten, er det derfor viktig å være bevisst på at denne informasjonen kan være en feilkilde ettersom den bygger på en annen persons observasjoner og ikke elevens egne preferanser (Ertesvåg, 2003).

4.4 Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming

Denne rapporten tar for seg forskning som har som mål å avklare ulike spørsmål rundt den opplæringen personer med utviklingshemming får i skolen (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016, s.4). Dette er blitt gjort ved å presentere og analysere data som allerede var blitt innsamlet i forskningsrådsprosjektet «The function of special education». Dette prosjektet studerer spesialundervisningens innhold og funksjon, og inneholder derfor relevante data for

dette temaet. Datagrunnlaget for dette prosjektet kan deles inn i to ulike områder. Det første består av en spørreskjemaundersøkelse som inkluderer foreldre, kontaktlærere, elever og lærere. Dette gjorde da at man fikk vite hva foreldrene mente om forhold som vedkommer den enkelte elev, hva kontaktlæreren svarer om den samme eleven og hva eleven selv svarer. Den andre delen besto av en observasjonsundersøkelse kombinert med intervju knyttet til 159 elever som alle fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak (Hansen et al., 2016, s.4). Det ble gjennomført standardiserte intervjuer av kontaktlærer, spesialpedagog, assistent og elev. Det var kun det personalet som var til stede under selve observasjonen som ble intervjuet, og dette gjorde da at antallet informanter varierte internt på hver enkelt skole.

Ut ifra resultatene som omhandler faglig utbytte og progresjon, kommer det fram at elevene som får spesialundervisning som følge av generelle lærevansker hadde lavere utbytte og progresjon enn andre elever som mottok spesialundervisning (Hansen et al., 2016, s.29). Basert på kontaktlærernes vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner kommer det fram at elever som ikke får spesialundervisning, får en høyere skår enn de elever som mottar spesialundervisning får. Det er særlig stor forskjell mellom elever uten spesialundervisning og elever som får spesialundervisning som følge av generelle lærevansker. Her får også elever med generelle lærevansker lavere skår enn de andre som får spesialundervisning. Blant resultatene for sosial kompetanse, ser man at også her vurderes evnene til elevene som mottar spesialundervisning, som betydelig svakere enn hos andre elever (Hansen et al., 2016, s.30). Nok en gang er det også elevene med generelle lærevansker som kommer dårligst ut av de involverte. De faktorene som ble tatt med i denne vurderingen, var blant annet samarbeid, tilpasning til skolens normer, selvkontroll og selvhevdelse. Fra resultatene som omfatter faglige resultater og utvikling over tid, får vi se elevenes resultater fra fagprøver i matematikk og norsk. Det samme mønsteret gjentar seg her, hvor elever med generelle lærevansker presterer dårligst av de involverte. Fremgangen deres over tid er derimot bedre enn hva den var hos elever med generelle lærevansker som ikke fikk spesialundervisning (noe som kan tyde på at den sistnevnte gruppen kunne tjent på spesialundervisning).

Fra resultater for lesehastighet i norsk, kommer det fram at selv om elevene med generelle lærevansker og spesialundervisning presterer langt dårligere enn de andre grupper, så er deres framgang over tid langt bedre (Hansen et al., 2016, s.32). Jevnt over viser resultatene at selv om elever med generelle lærevansker presterer langt lavere enn andre elever med spesialundervisning og elever som ikke får spesialundervisning, så har de best utbytte av

norskopplæringen. I matematikk er deres framgang derimot mer moderat. Selv om framgangen deres er tilfredsstillende er det faktiske kompetansenivået deres fortsatt svakt. Lesferdighetene er fremdeles slik at de ikke kan betraktes som funksjonelle lesere, og matematikkferdighetene til denne gruppen er slik at de fleste ikke mestrer de fire regneartene (Hansen et al., 2016, s.33).

Blant funnene rundt hvordan disse elevene blir inkludert i fellesskapet i skolen, kommer det fram at elevene som mottar spesialundervisning, og da spesielt elevene som også hadde generelle lærevansker, ble tatt en del ut av klassen (Hansen et al., 2016, s.33). De elevene som mottok spesialundervisning, men som ikke hadde generelle lærevansker, hadde fire timer eller mindre spesialundervisning i løpet av en uke. Av de elevene som fikk spesialundervisning som også hadde generelle lærevansker, hadde derimot nær 90 prosent mer enn 4 timer spesialundervisning i uken. I den sistnevnte gruppen fikk også færre av elevene spesialundervisning i klassen. De fleste fikk spesialundervisning i mindre grupper utenfor klassen, mens over 20% fikk spesialundervisning alene utenfor klassen (Hansen et al., 2016, s.33). Disse funnene tyder på at det kan være utfordrende å inkludere elever med generelle lærevansker inn i klassemiljøet.

For å kunne skape slik inkludering, er det helt essensielt at det skapes sammenheng mellom klassens undervisning og spesialundervisningen (Hansen et al., 2016, s.33). Her trengs det samarbeid mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistent, men blant informantene i denne forskningen ser ikke det ut til å være vektlagt i særlig grad.

Generelt sett hevder forskerne her at elevene med utviklingshemming trolig er den svakeste og mest sårbare gruppen på skolen (Hansen et al., 2016, s.36). Disse elevene skårer relativt lavt på alle de fire områdene inkluderingsbegrepet er inndelt i. De fire områdene i inkluderingsbegrepet omfatter da: 1) Inkludering er å være i fellesskapet, 2) Inkludering er å være deltaker i fellesskapet, 3) Inkludering er å sikre medvirkning og 4) Inkludering er å få utbytte. Denne elevgruppen går i vanlig skole og de trives relativt bra der, men det er likevel ikke grunnlag for å hevde at de er godt inkludert og tatt hensyn til i skolens virksomhet og aktiviteter. Aktivitet på områdene fellesskap, deltakelse og medvirkning er likevel noe mer omfattende på det sosiale feltet, enn på de områdene som gjelder faglig arbeid og læring. Det er likevel verdt å bemerke seg lærernes vurdering av disse elevenes sosiale egenskaper. De er her vurdert som svake, noe som ikke samsvarer så godt med disse elevenes egen oppfatning. Den samlede vurderingen er at det er mye som gjenstår før denne elevgruppen har betingelser

for læring og utvikling som er likeverdig det de fleste andre elever får (Hansen et al., 2016, s.36).

5.0 Diskusjon

Hvis vi tar et blikk på underproblemstillingen min «*Hvordan blir personer med utviklingshemming inkludert i skolen i dag?*», hva kan forskningen og litteraturen jeg har funnet si oss om dette? Funnene jeg har gjort belyser flere forskjellige sider og aspekter av hvordan inkluderingen av utviklingshemmede har påvirket både de involverte barna og de involverte profesjonsutøverne. Basert på disse funnene vil jeg si at det er mange ulike meninger om hvor vellykket inkluderingen av utviklingshemmede i den norske skolen har vært.

I Ertesvåg sin forskning (*Sosial nettverk og sosial status i en klasse med en elev med multihandikap*) kommer det fram at gutten med multifunksjonshemming hadde en relasjon til de fleste elevene i klassen og følte seg inkludert. De andre elevene som deltok i undersøkelsen var også positivt innstilt ovenfor klassekameraten med multifunksjonshemming. En klar feilkilde med denne forskningen er selvsagt det at eleven med multifunksjonshemming ikke har svart på undersøkelsen selv, men en spesialpedagog som kjente vedkommende godt svarte for ham. Selv om spesialpedagogen har observert hvordan gutten responderte og oppførte seg rundt de forskjellige elevene i klassen, vil det fortsatt være vanskelig å vite helt konkret hva denne gutten mener. Etter som flere elever i klassen ikke ønsket å delta på undersøkelsen, vil vi jo ikke få vite noe om deres holdninger til å ha en multifunksjonshemmet elev i klassen heller. Dette må man da også regne som en feilkilde som kan påvirke det store bilde på hvorvidt inkluderingen i denne klassen er vellykket.

Undersøkelsen til Ertesvåg er riktignok noen år gammel (fra 2003), men kan den hjelpe oss med å danne et bilde på hvorvidt den sosiale inkluderingen av elever med utviklingshemming har vært vellykket. Gutten som gikk i denne klassen var jo ikke bare utviklingshemmet, han var multifunksjonshemmet, og han var heller ikke i stand til å uttrykke seg verbalt. Dersom den sosiale inkluderingen av denne gutten fungerte bra, da må det vel ha fungert enda bedre med elever med en lettere grad av utviklingshemming eller funksjonshemming? Man skulle vel i utgangspunktet kunne tro det. Likevel er det mye som tyder på at ting ikke går helt i denne retningen. En annen ting som er viktig å trekke frem er at denne undersøkelsen ble

gjennomført på en barneskole. Ifølge Tøssebro & Wendelborgs forskning (*Oppvekst med funksjonshemming*) var det jo ofte slik at barna med funksjonsnedsettelse gled mer ut av klassene sine jo eldre de ble, og dette skjedde gjerne ved formelle overganger, som for eksempel overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Når barna i denne klassen senere begynte på ungdomsskolen, hva skjedde da? Kanskje begynte gutten med multifunksjonshemming da gradvis å bli tatt mer ut av klassen for å få et mer spesialtilpasset tilbud. Kanskje han måtte begynne på en helt annen skole enn de andre, hvor de hadde kapasitet til å ta seg av ham. Muligens begynte han ved en spesialskole.

Hva sier funnene mine om hovedproblemstillingen min «*Hvordan kan vernepleieren bidra til inkludering av utviklingshemmede i skolen?*». Bidrar vernepleiere i dag aktivt til å inkludere utviklingshemmede i skolen, og har de selv klart å finne seg til rette i skolesystemet? Funnene jeg har gjort peker mot at selv om vernepleierne har vært til stede i skolen en stund nå, har de kanskje ikke helt klart å finne sin plass enda. Det ser likevel ut til at vernepleierne gjør en nyttig jobb, spesielt for de elevene som faller innenfor vernepleiernes fagfelt.

I Sven Nilsens (*Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv*) bok står det at inkludering baserer seg på at skolen i dag skal kunne ta imot og håndtere alle typer mangfold. Dette inkluderer da bl.a. personer med funksjonshemminger, utviklingshemming, lese- og skrivevansker eller fremmedkulturell bakgrunn. Kan vi da forvente oss at ordinære allmennlærere skal kunne gi alle disse gruppene riktig læringstilbud og oppfølging på egen hånd? Det er grunn til å tro at dersom den inkluderende skolen skal kunne lykkes, så må det åpnes for at flere profesjoner enn bare lærerne skal få innpass i skolen. For eksempel vil nok vernepleiere ha mye å bidra med, spesielt i arbeid med elever med funksjonsnedsettelser, utviklingshemming eller autismspekterforstyrrelser. Ut ifra artikkelen til Gjertsen et al., ser vi at det i dag er en del vernepleiere som jobber i skolen. Det denne artikkelen også viser, er at flere av disse vernepleierne føler at de kommer til kort i skolemiljøet. De nevner blant annet at de føler seg som «fyllmasse» i klasserommene, og de frarådes fra å gjøre noe pedagogisk arbeid med elevene. Grunnen til dette er rett og slett fordi lærerne fremdeles anser skolen som sin arena, og de ønsker ikke nødvendigvis at nye profesjoner skal få for mye spillerom. Her danner det seg da en konflikt. Samtidig som det er tydelig at det er behov for en bredere kompetanse i den inkluderende skolen, er det ofte altså slik at lærerne ikke ønsker å slippe andre til. Her trenger man nok at lærerne og disse andre profesjonene klarer å komme til en enighet rundt fordeling av roller og arbeidsoppgaver.

I artikkelen til Gjertsen et al. (*Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen*) trekkes det også fram at vernepleierne som jobber i skolen ofte føler at deres rolle er «autonom» eller «selfmade». Med dette mener de at det er for lite klarhet rundt deres posisjon i skolesystemet, og de er dermed etterlatt til seg selv når det kommer til å organisere sitt arbeid. Dette kan ha både positive og negative sider. Det positive er at dette gir dem mye frihet til å ta i bruk metoder de selv mener er hensiktsmessig i sitt arbeid, da gjerne metoder som er i tråd med vernepleierfaglig arbeid. Det negative er derimot at det å ha en uklart posisjon også påvirker deres rettigheter og muligheter innen skolesystemet. Samtidig nevnes det også at vernepleierens autonomi på mange måter blir innskrenket, etter som skolemiljøet domineres av lærerne. Dersom som man skal kunne lykkes i å gi andre profesjoner (deriblant vernepleiere) mer plass i skolen for å få til en fullverdig inkludering, kan vi ikke la slike konflikter ødelegge for et godt tverrprofesjonelt samarbeid.

Ifølge Nordlund et al. (*Innføring i vernepleie*) som i sin bok skriver om vernepleieres pedagogiske kompetanse, kan vi se at den i stor grad er preget av evnen til å tilrettelegge og bistå til læring hos personer med kognitive funksjonsnedsettelse. Her vektlegges det også at det å lære er noe som skjer på ulike måter, basert på hva som skal læres og hvilke forutsetninger den som skal lære noe har. Dette fokuset på tilpasning og fleksibilitet er nok gjerne det som skiller vernepleieres pedagogiske fokus, fra det man ellers møter i den såkalte «normalskolen». Selv om det har blitt et omfattende fokus på at det nå er skolen som skal tilpasse seg elevene og ikke omvendt, hvor mye tilpasning kan egentlig hver enkelt elev få? Når man skal gi undervisning til flere hundre elever ved en og samme skole, vil det nok alltid være behov for en standardisert læreplan og undervisningsmetode. For vanlige allmennlærere, som er utdannet til å ta utgangspunkt i slike læringsmetoder, vil det nok bli for krevende å skulle skreddersy et tilbud til hver enkelt elev.

I rapporten til Hansen et al. (*Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming*), tar de for seg kvaliteten på opplæringen til utviklingshemmede elever i skolen. Her blir observasjoner fra både foreldre, kontaktlærer, spesialpedagog og eleven selv trukket fram. Ut fra denne undersøkelsen kommer det fram at elever som mottar spesialundervisning og andre elever med generelle lærevansker i det store og hele ligger et godt stykke under snittet når det kommer til akademiske ferdigheter. Likevel viser det seg at det også er en del forskjeller dem imellom. Blant annet har elevene som mottar spesialundervisning en langt bedre akademisk

framgang over tid, enn hva elevene som har lærevansker, men som ikke får spesialundervisning har. Dette tyder da på at den sistnevnte gruppen antakelig hadde prestert bedre og opplevd mer framgang dersom de hadde fått spesialundervisning. Spørsmålet er da hvorfor disse elevene ikke har fått spesialundervisning, når det ser ut til at dette er noe de kunne vært tjent med. Kan det være at de ikke ønsker det, eller er det fordi skolen ikke har kapasitet til å gi dem det? Det er da verdt å spørre om dette kan være på grunn av at det er blitt satset for lite på å få inn den kompetansen som er nødvendig, for å kunne gi alle elevene riktig oppfølging. Jeg har tidligere nevnt dette med at den «inkluderende» skolen ikke er et prosjekt som lærerne kan håndtere alene. De vil ha behov for bistand fra andre grupper, som da for eksempel spesialpedagoger eller vernepleiere. Sammen kan disse profesjonene bistå og utfylle hverandre for å kunne sikre at alle elever får den hjelpen de trenger.

Forskningen til Hansen et al. viser også at elever som mottar spesialundervisning, og da spesielt de av dem som har generelle lærevansker (som inkluderer utviklingshemmede), i stor grad får sin undervisning separert fra resten av klassen. Funnene viser også at den spesialundervisningen elever med generelle lærevansker får, ofte samsvarer lite med undervisningen til resten av klassen. Mye av årsaken til dette er mangel på samarbeid mellom lærer, spesialpedagog og assistent. Her virket det altså som at disse partene hadde separate opplegg med lite overlapping og dårlig kommunikasjon. Hva kan årsaken til dette være? Er det for vanskelig å gjennomføre et slikt samarbeid, eller antas det at elevene med generelle lærevansker har bedre utbytte av mer separert undervisning? Hvordan kunne en vernepleier bidratt til å sørge for bedre sammenheng mellom generell undervisning og spesialundervisning her? Kanskje de kunne tatt i bruk sin pedagogiske kompetanse sammen med sin kompetanse rundt tilrettelegging for personer med utviklingshemming for å inkludere denne gruppen mer i klasseromsundervisningen. For eksempel kan de bidra til å finne ut om det er noe i miljøet i klassen som kan forandres, for å skape et bedre læringsmiljø for elevene med generelle lærevansker. De kan også fungere som et mellomledd mellom de andre profesjonene, samt at de kan rådføre de andre om hvordan man bedre kan tilrettelegge for disse elevene.

I Hansen et al. sin forskning kommer det også fram at selv om elevene med utviklingshemming hevder at de trives bra på skolen, så er det lite grunnlag for å hevde at de er godt inkludert. Det viser seg at de skårer relativt lavt på alle de fire områdene som inkluderingsbegrepet er inndelt i, og at lærerne vurderer deres sosiale egenskaper som svake,

noe som ikke samsvarer med elevenes egen oppfatning. Generelt sett ser det altså ut til at både den sosiale og faglige inkluderingen av denne elevgruppen har en lang vei å gå for å kunne kalles vellykket. I Tøssebro og Wendelborg sin forskning, hvor de fulgte en gruppe barn med funksjonshemming og deres familier gjennom barnas oppvekst, viser og til lignende resultater. I denne forskningen kom det blant annet fram at jo eldre disse barna ble, jo mindre involvert var de i skoleklassene sine. Funnene viste også at de funksjonshemmede barna som var lite til stede i klassen, hadde svært lite sosial kontakt med andre jevnaldrende uten funksjonshemminger. Dette er kanskje ikke så rart, etter som man ikke kan forvente at barn med og uten funksjonshemminger skal kunne bygge en relasjon dersom de ikke har noe samvær i klassen. Spørsmålet er kanskje heller hva som var årsaken til at disse elevene gled ut av klassemiljøet i utgangspunktet.

Tøssebro & Wendelborgs forskning viser også at det var en rekke forskjellige årsaker til hvorfor disse barna gradvis gled ut av klassemiljøet. Noen av årsakene var blant annet typen eller graden av funksjonsnedsettelse, samt størrelsen eller beliggenheten til kommunen de bodde i. Dette viser at hvor man bor har mye å si for hvilken tilrettelegging man får, dersom man har spesielle behov. Bor man i Oslo eller en av de større byene vil man nok kunne forvente seg mye bedre hjelp, enn det man kan dersom en bor på et lite eller avsidesliggende sted. Mangel på ressurser er nok et gjengående problem i hele distrikts-Norge, men samtidig kan man jo spørre seg om det gjøres nok for at alle skal få et bra tilbud uavhengig av hvor de bor. I mange små kommuner kan det ofte være vanskelig å gi et godt nok læringstilbud til barn uten spesielle behov. Kan man da forvente at disse kommunene har ressurser til å gi barn med funksjonsnedsettelser eller utviklingshemming den oppfølgingen de trenger?

En annen årsak Tøssebro & Wendelborg nevner til hvorfor elever faller ut av «normalskolen», var faktisk det at foreldrene ønsket det. Med dette menes det at foreldrene faktisk ønsket at barna deres skulle få et mer spesialtilpasset tilbud, og noen ønsket til og med at de skulle flyttes over på spesialskoler. Kan det da oppfattes som at disse foreldrene ikke synes at inkludering i «normalskolen» har vært gunstig for barna deres? Etter tiår med nedbygging av spesialskoler og stort fokus på inkludering, er det jo interessant at noen fremdeles føler det slik. Vil dette da si at inkluderingsarbeidet har feilet, eller var det i utgangspunktet aldri mulig at skolen faktisk skulle kunne gi et like bra tilbud til alle?

6.0 Avslutning

Basert på forskningen jeg har funnet, kan det sies at inkluderingen av utviklingshemmede i skolen på mange områder har kommet langt, men at det fortsatt er en vei igjen å gå. Selv om alle barn i dag har rett på å få sin opplæring ved en ordinær skole i sin hjemkommune, viser det seg at de færreste blir i ordinære klasser løpet ut. Mange vil kanskje se på resultatene av inkluderingen og tenke at dette prosjektet har feilet. Dette blir nok ikke helt riktig å si.

Selv om man kanskje ikke har lykkes med å sørge for at utviklingshemmede følger akkurat samme utdanningsløp som alle andre, har det likevel skjedd store forandringer. Det er ingen tvil om at denne inkluderingen i stor grad har bidratt til å synliggjøre og «normalisere» personer med utviklingshemming og andre funksjonsnedsettelse. Mange barn har i løpet av de siste tiårene gjerne vokst opp med en person med utviklingshemming i klassen. Dette har nok gitt dem et helt annet syn på personer med utviklingshemming, enn hva folk som bare assosierte dem med institusjoner hadde. Dette har bidratt til å avskaffe mange myter og fordommer.

Likevel kan det på noen måter virke som det politiske budskapet og ideologien bak inkludering av funksjonshemmede og utviklingshemmede i skolen, står sterkere enn å faktisk gi disse elevene den hjelpen de trenger. Noen foreldre føler kanskje at barna deres blir presset til å bli i den ordinære skolen, nettopp på grunn av at det er det som er «idealet». En spesialscole vil nok alltid ha bedre vilkår for tilpasning til hver enkelt elev enn hva en «normalscole» noensinne vil ha. Derfor tenker jeg at spesialscolene alltid bør kunne eksistere som et alternativ, dersom foreldrene og eventuelt eleven selv ønsker det. Jeg mener også at det bør åpnes for mer valgfrihet rundt hva som er det beste tilbudet for den enkelte, enten om det da er å gå på en spesialscole eller å bli inkludert i en ordinær skole. For at en slik valgfrihet skal kunne være mulig, innebærer det at tilbudet rundt spesialscoler må kunne tilsvare etterspørselen. Derfor trenger man nok å bevilge flere midler for å sikre tilstrekkelig med plasser hos spesialscolene, slik at alle som ønsker et slikt tilbud kan få det.

Vernepleieren har mye å bidra med i dagens inkluderende skole. De kan blant annet bidra med kunnskap om forskjellige diagnoser, miljøterapeutisk arbeid, en mer praktisk form for pedagogikk, forebygging og tilrettelegging for å nevne noe. Dette innebærer at vernepleieren kan bruke sin kompetanse til å sikre et mer spesialtilpasset tilbud for de elevene som skulle

trengte det. De kan for eksempel bruke sin kompetanse rundt miljøarbeid kombinert med kunnskapen om diagnoser for å skape et bedre læringsmiljø hvor alle har mulighet til å yte sitt beste. Vernepleiere kan også bidra til å tilrettelegge skolemiljøet for elever med både kognitive og fysiske funksjonsnedsettelse, og dermed bygge ned de samfunnskapte barrierene som holder dem tilbake. Sist, men ikke minst kan vernepleierne bruke sin kompetanse til å forebygge utagering og konflikter, både hos personer med utviklingshemming, autismespekterforstyrrelser eller generelle atferdsvansker.

Jeg mener vernepleieren kan bli en viktig del i det videre arbeidet med den inkluderende skolen. Men dersom dette skal fungere, innebærer det at vernepleieren må få en klarere og mer solid rolle i skolen. Det vil si at de må få mer konkrete arbeidsoppgaver- og områder, slik at det ikke lenger er opp til hver enkelt hvordan de skal disponere sitt arbeid. Her trengs det en langsiktig plan for skolens inkluderingsarbeid. Det vil også være nødvendig at lærerne blir mer villige til å gi plass til andre profesjoner i skolen. Skal den inkluderende skolen fungere vil det være svært viktig med godt samarbeid på tvers av alle profesjonene som kan fremme inkludering i skolen.

7.0 Litteraturliste

Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordlund, I., Thronsen, A & Linde, S. (2015). *Innføring i vernepleie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming- familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gjertsen, P.-Å., Hansen, M.B.V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179. Hentet fra: https://www.idunn.no/tidsskrift_for_velferdsforskning/2018/02/barnevernspedagogers_sosionomers_og_vernepleieres_rolle_og

Ertesvåg, S.K. (2003). Sosialt nettverk og sosial status i en klasse med en elev med multihandikap. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(1), 53-65. Hentet fra: https://www.idunn.no/spesped/2003/01/sosialt_nettnetk_og_sosial_status_i_ei_klasse_med_ei_n_elev_med_multihandika

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Helsedirektoratet. (2018). *ICD-10: Den internasjonale klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra: <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>

Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (Møreforskning rapport 2/2016). Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/medlemsgrupper/fas/fas/forskningsrapporter/kvalitet-i-opplaringen-for-elever-med-utviklingshemming.-møreforskning-02-2016.pdf>

FN (1948). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Paris: FNs Generalforsamling.

FN (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen). New York, NY: FNs Generalforsamling.

Tøssebro, J. (1992). *Institusjonsliv i velferdsstaten. Levekår under HVPU*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nirje, B. (1980). The normalization principle. I R.J. Flynn & KE. Nitsch (red.), *Normalization, Social Integration and Community Services* (s.31-49). Austin, Texas: Pro-Ed.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Fellesorganisasjonen. (u.å.). Hva er en vernepleier? Hentet 19. mai 2020 fra: <https://www.fo.no/din-profesjon/vernepleier/>

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2019, 30. januar). Begrepene integrering og inkludering. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>

Store norske leksikon. (2012, 15. februar). Spesialscole. Hentet fra: <https://snl.no/spesialscole>

Store norske leksikon. (2013, 17. desember). Lærevansker. Hentet fra:

<https://snl.no/1%C3%A6revansker>

Statlig pedagogisk tjeneste. (2020, 21. april). Hva er inkludering. Hentet fra:

<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2019, 15. januar).

Autismespekterforstyrrelser. Hentet fra:

<https://naku.no/kunnskapsbanken/autismespekterforstyrrelser>

Idunn. (u.å.). Publiseringsetikk. Hentet 19. mai 2020 fra:

<https://www.idunn.no/info/publiseringsetikk>

Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere: Nye profesjoner i grunnskolen*. Høgskulen i Bergen.

Borg, E., Drange, I. Fossestøl. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: AFI og HIOA*.



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve

BSV5-300 Bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato:	13-05-2020 13:17	Termin:	2020 VÅR
Slutt dato:	20-05-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgåve	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 BSV5-300 1 BO 2020 VÅR		
Intern sensor:	Knut Magne Aanestad		

Deltaker

Navn:	Håvard Knag Matre
Kandidatnr.:	406
HVL-id:	573524@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	9498	Inneholder besvarelsen	Nei
Egenerklæring *:	Ja	konfidentielt	
		materiale?:	

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei