



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Inkluderingsideologien og vernepleierens kompetanse
i skolen**

**Inclusion ideology and the social educators'
competence in school**

Hafsås, Elin Ørbog

Totalt antall sider inkludert forsiden: 50

Molde, 30.05.2014



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å betrakte som fusk og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Anne Madeleine Botslangen

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjennelse.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 29.05.2014

Antall ord: 10474

Forord

Funksjonshemmet

Bare fordi jeg er funksjonshemmet
vil det ikke si at jeg ikke er funksjonsfrisk
Bare fordi jeg ikke beveger meg som deg
vil det ikke si at jeg ikke beveger meg
Bare fordi jeg ikke blir satt på lik linje
vil det ikke si at ikke jeg er på samme linje

Bare fordi jeg ikke kan gå
vil ikke det si at jeg ikke går
Bare fordi jeg blir regnet som svak
vil det ikke si at jeg ikke er sterk
Bare fordi jeg blir regnet som usynlig
vil ikke det si at jeg ikke er synlig

Av: Ragnvald Sørheim

Sammendrag

Bakgrunn:

Barn med særskilte behov er et begrep som omtaler alt fra elever med lese- og skrivevansker til elever med store og sammensatte funksjonsvansker.

Oppgaven tar utgangspunkt i inkluderingsideologien for å se på hvordan begrepet ble utformet og hvordan det har forandret seg. Det skal også ses på hvordan inkluderingsideologien har vært med på å endre vår oppfatning av denne gruppen elever. Vernepleierens kompetanse er i arbeid med elever med særskilte behov er også et område som vil bli belyst gjennom oppgaven.

Hensikt:

Hensikten med oppgaven vil være å belyse inkluderingsideologien av elever med særskilte behov opp mot den vernepleiefaglige kompetansen. Jeg ville finne ut hva en vernepleier kan bidra med i arbeidet med denne elevgruppen.

Konklusjon:

Konklusjonen viser at selv om inkluderingsideologien har bidratt til å endre samfunnets syn på elever med særskilte behov, har både skolen og samfunnet et forbedringspotensial i forhold til implementering av ideologien. En vernepleier har en kompetansebakgrunn som egner seg godt i arbeid med elever med særskilte behov, og kan bidra til at barn med særskilte behov bedre inkluderes i samfunnet. Selv om det jobber flere vernepleiere i skolen, blir det spekulert på om ikke alle vet hva en vernepleier er. Dette kan også være grunnen til at tallet vernepleiere som jobber i skolen er såpass lavt.

Summary

Background:

Children with special needs is a term that describes everything from pupils with reading and writing difficulties, to pupils with complex disabilities. This thesis will be based on the inclusion ideology to investigate how the term was developed and how it has changed. It was also explore how the inclusion ideology has been a part of changing our perception of this group of pupils. The social educators' competence in working with special needs pupils will also be covered in this thesis.

Purpose:

The purpose of this thesis is to shed light on the inclusion ideology of pupils with special needs up against the competence of the social educator. I wanted to find out what a social educator can contribute with, in regards to this group of pupils.

Conclusion:

The conclusion shows that even though the inclusion ideology has contributed to change society's view on pupils with special needs, both school and society has potential of improvement with regards to implementing the ideology. A social educator has a competence background that is well equipped for working with children with special needs, and can contribute that these children will be better included in society. Even though there are social educators working in the school system, it is speculated that not everyone knows what a social educator is. This can also be the reason why the numbers of social educators working in schools are so low.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2 Oppgavens hensikt.....	2
1.3 Oppgavens oppbygging.....	2
2.0 Problemstilling	4
2.1 Avgrensning og presisering av problemstillingen.....	4
2.2 Definisjoner av sentrale begrep i problemstillingen.....	5
2.2.1 Vernepleier.....	5
2.2.2 Inkludering.....	5
2.2.3 Særskilte behov.....	6
3.0 Metodekapittel	7
3.1 Kvantitative og kvalitative metoder.....	7
3.1.1 Kvantitative metoder.....	7
3.1.2 Kvalitative metoder.....	8
3.2 Litteratursøk.....	8
3.3 Litteraturstudie.....	9
3.4 Kildekritikk.....	9
3.4.1 Validitet og reliabilitet.....	10
3.5 Forforståelse.....	10
3.5.1 Personlige erfaringer.....	11
3.5.2 Faglig forforståelse.....	11
3.5.3 Media.....	12
4.0 Inkluderingsbegrepet i skolen gjennom årene	13
4.1 Grunnleggingsfasen (fram til 1950).....	13
4.2 Bevisstgjøringsfasen (1950 årene).....	14
– segregeringsideologien dominerer.....	14
4.3 Utredningsfasen (1960 årene).....	15
– integreringsideologien vokser frem.....	15
4.4 Lovgivingsfasen (1970-årene).....	16
– integreringsideologien befestes.....	16
4.5 Realiseringsfasen (1980-årene).....	19
– integreringsideologien praktiseres.....	19

4.6	Reformeringsfasen (1990-årene).....	21
	– inkluderingsideologien vokser frem.....	21
4.7	Kvalitetsfasen (2000+).....	22
	– individualiseringsideologien styrkes.....	22
5.0	Drøfting.....	25
5.1	Vernepleierens kompetanse i skolen.....	25
5.2	Elever med særskilte behov og spesialundervisning.....	28
5.3	Inkludering av elever med særskilte behov.....	30
6.0	Avslutning.....	34
6.1	Oppsummering.....	34
6.2	Konklusjon.....	34
6.3	Refleksjon.....	35
7.0	Litteraturliste.....	37
8.0	Vedlegg.....	40
8.1	Vedlegg 1 – FO-organiserte BSV’ere i skolen.....	40
8.2	Vedlegg 2 – Elever med spesialundervisning.....	41

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Jeg skal i denne oppgaven skrive om inkluderingsideologien i den norske skolen og om vernepleierens kompetanse i arbeid med barn med særskilte behov i skolen.

Barn med særskilte behov i Norge vokser i dag opp etter de store normaliserings- og integreringsreformene. I stedet for å bo på statlige institusjoner og spesialskoler går nå en stor andel av barn med særskilte behov på vanlig skole og skal ha muligheten til å integreres i nærmiljøet sitt på lik linje med andre barn.

Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan inkluderingsideologien har utviklet og endret seg i forbindelse med skolearenaen. Videre skal det undersøkes når inkluderingsbegrepet først ble introdusert og hvilke tiltak som er utført for å inkludere barn med særskilte behov i skolen og nærmiljøet. Oppgaven skal med dette belyse hvordan inkluderingsbegrepet har vært med på å endre vår tenkemåte om barn med særskilte behov.

Vernepleierens kompetanse og hvordan den kan bidra i skolen og da spesielt i grunnskolen er viktige tema i oppgaven. Dette er en interessant tema både for meg som er nyutdannet vernepleier, men også for allerede yrkesaktive vernepleiere. Viktigst er det allikevel at dette er et tema som er viktig for å forbedre dagens situasjon for barn med særskilte behov i skolen. Da det er relativt lite tilgjengelig informasjon om dette er det ekstra interessant for meg å finne ut om det.

I 2008 ble Tidsbrukutvalget nedsatt for å gå gjennom hvilke tiltak som kunne føre til bedre bruk av tiden i skolen. Tidsbrukutvalgets arbeid resulterte i Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring*. Det ble gjennomført en elektronisk spørreundersøkelse om lærernes tidsbruk i forhold til barn med særskilte behov. Denne undersøkelsen blir i meldingen kalt QuestBack-undersøkelsen. Her ble lærerne og skolelederne bedt om å svare på hvilke yrkesgrupper som bør komme inn i skolen for å avlaste lærerne. Yrkesgruppene som blir nevnt er blant annet barnevernspedagoger, helsesøster, assistenter og fysioterapeuter og så videre (St.meld. nr. 19 2009-2010).

Vernepleieren blir ikke nevnt i stortingsmeldingen som potensiell yrkesgruppe for å jobbe i skolesektoren. Det er viktig å stille spørsmålsteget ved dette, for å finne ut hva årsaken er. Trolig skyldes det manglende informasjon om vernepleieryrket, samt kunnskap om hvordan en vernepleier kan bidra i skolen. Det er på bakgrunn av dette jeg har valgt å skrive om vernepleierens kompetanse i skolen og i arbeid med barn med særskilte behov i denne oppgaven.

Denne bacheloroppgaven skal ta for seg hvilken forutsetning barn med særskilte behov har for å gå på vanlig skole. Hvordan deres rett til en god og forutsigbar skolehverdag blir ivaretatt, og hvilke rettigheter de har skal studeres. Videre skal det sees nærmere på hvilken rolle en vernepleier kan ha i skolehverdagen til disse barna og hvilke styrker og kompetanse en vernepleier har.

1.2 Oppgavens hensikt

Hensikten med denne oppgaven er å belyse inkluderingsideologien, og hvor viktig det er for barn. Spesielt skal det ses på viktigheten av å inkludere barn med særskilte behov i skolemiljøet. Om et barn er inkludert i skolemiljøet kan det være lettere for det barnet å bli inkludert i nærmiljøet. Oppgaven vil også fremme vernepleierens kompetanse i forhold til inkluderingsideologien og i arbeid med elever med særskilte behov.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven følger Høgskolen i Molde sine generelle retningslinjer for oppgaveskriving og litteraturoppsett til bachelorstudium i vernepleie.

I kapittel 1 er det redegjort for mine tanker og refleksjoner som ligger til grunn for det temaet jeg har valgt. I kapittel 2 presenterer jeg min problemstilling, samtidig som jeg kommer med en avgrensning og presisering. Her blir det også definert sentrale begrep for problemstillingen min. I kapittel 3 utdypes det hvilke metoder jeg har brukt for å løse oppgaven, videre blir det redegjort for min for forståelse av metodene, samt kommentarer vedrørende validiteten og reliabiliteten av disse. Kapittel 4 er det kapittelet som oftest kalles for et teorikapittel, jeg har her tatt utgangspunkt i inkluderingsideologiens utvikling i den norske skolen gjennom årene. Jeg har valgt å skrive om inkluderingsideologien her

på grunnlag av det er en såpass stor ideologi og jeg ville ha med den historiske utviklingen for å se forandringene den har medført. I kapittel 5 tas det utgangspunkt i kapittel 4 for å drøfte det som står der opp mot problemstillingen min. Det kommer frem en del ny teori i dette kapitlet som jeg drøfter opp mot problemstillingen min og inkluderingsideologien som er beskrevet i kapittel 4. I kapittel 6 kommer jeg med en avslutning, konklusjon og refleksjon av det jeg har presentert.

2.0 Problemstilling

Hvordan kan vernepleierens kompetanse bidra til en inkluderende skolehverdag for barn med særskilte behov?

De spørsmålene jeg stilte meg når jeg skulle begynne å bearbeide problemstillingen min var:

Hvordan har inkluderingsideologien utviklet seg?

Hvor mange elever får tilrettelagt undervisning/spesialundervisning?

Hvordan påvirker spesialundervisningen inkluderingsprosessen?

Hvilke kompetanseområder har vernepleieren som kan være nyttig i skolen i arbeid med barn med særskilte behov?

Temaer jeg vil se nærmere på i min bacheloroppgave er hvordan barn med særskilte behov sin forutsetning for å gå på vanlige skoler er. Hvordan blir deres rett til en god og forutsigbar skolehverdag ivaretatt hvilke rettigheter har de og så videre. Jeg vil se nærmere på hvilken rolle en vernepleier kan ha i skolehverdagen til disse barna og hvilke styrker og kompetanse en vernepleier har.

2.1 Avgrensning og presisering av problemstillingen

I denne oppgaven vil det fokuseres mest på barn i grunnskolen. Begrepene særskilte behov og/eller funksjonshemming brukes for å ikke gå inn på en spesifikk diagnose. Årsaken at jeg velger dette er at det er inkluderingsideologien i skolen som skal stå i fokus for oppgaven, ikke de ulike diagnosene som kan stilles.

Hovedfokuset gjennom denne oppgaven vil være inkludering av elever med særskilte behov i skolen. Jeg vil ta et historisk tilbakeblikk for å se hvordan inkluderingsideologien har vært utformet i skolen og hvordan ideologien har stått frem og forandret seg gjennom årene.

Et annet fokus er vernepleieren og hvilken kompetanse en vernepleier kan bidra med i grunnskolen for barn med særskilte behov. Det skal undersøkes hvilke ferdigheter en vernepleier har som kan styrke det helhetlige undervisningstilbudet til barn med særskilte behov.

2.2 Definisjoner av sentrale begrep i problemstillingen

Her defineres de sentrale begrepene for problemstillingen min, dette er begreper som kommer til å gå igjen gjennom hele oppgaven.

2.2.1 Vernepleier

Ellingsen sier at vernepleierfaget er en hybrid, sammensatt av kjernesubstanser fra fagene psykologi, pedagogikk, sosialt arbeid, samfunnsarbeid, samfunnsfag, sykdomslære, farmakologi, nevrologi, anatomi, sykepleie, psykiatri, ernæring, juss og statsvitenskap. I tillegg til disse emnene inngår teorier knyttet opp mot funksjonshemming, deltakelse, selvbestemmelse og så videre (Ellingsen 2014:41).

Vernepleieren er en viktig yrkesgruppe for å utføre tjenester til mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. En vernepleier er utdannet for å arbeide med miljøarbeid, habiliteringsarbeid og rehabiliteringsarbeid. Vernepleieren jobber gjennom å ta utgangspunkt i menneskets ressurser og muligheter for å tilrettelegge for utvikling, forebygge funksjonssvikt og fremme økt livskvalitet (Fellesorganisasjonen.no).

Statens autorisasjon for helsepersonell sier dette om vernepleierens arbeidsområder:

Vernepleiere arbeider i hovedsak i hjemmetjeneste, sosialtjeneste, barnevern, psykisk helsevern, eldreomsorg, skole, barnehage, habiliteringstjeneste og arbeidsmarkedstiltak (SAK.no).

En vernepleier har bred kompetanse om mange små emner og vernepleieren kan jobbe i mange forskjellige instanser og med mange forskjellige mennesker i ulike livssituasjoner.

2.2.2 Inkludering

Inkludering går ut på å fjerne barrierer for deltakelse og å skape like muligheter på alle samfunnsområder for alle individer og grupper (Thorbjørnsrud i Brodtkorb og Rugkåsa (2010:235).

Begrepet inkludering er bredere en begrepet integrering, det er mulig å være integrert uten å være inkludert. Inkluderingsbegrepet fokuserer mer på maktens ansvar, dette vil si

ansvaret for at alle arenaer blir tilrettelagt slik at alle kan konkurrere på likt nivå (Thorbjørnsrud i Brodtkorb og Rugkåsa 2010:236).

Prinsippet om den inkluderende skolen understreker den politiske målsetningen om at alle barn så langt det er mulig, bør få vokse opp å gå på skole på sitt hjemsted. I skolen betyr det også at de skal få ta del i elevfellesskapet, og at skolen skal arbeide for at alle elever skal få sin opplæring innenfor rammene av sammenholdte elevgrupper (Ogden og Rygvold 2008:18).

2.2.3 Særskilte behov

Med dette begrepet menes elever som har lærevansker, utviklings- og funksjonshemninger, sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker eller en kombinasjon av disse. Ogden og Rygvold sier *Det er ikke klart definert hvilke elever som omfattes av begrepet, og det finnes ikke entydige innholds eller avgrensningskriterier* (Ogden og Rygvold 2008:17).

3.0 Metodekapittel

I dette kapitlet forklares det først hva en metode er vil jeg før metodene valgt for denne oppgaven presenteres. Metodene brukt i denne oppgaven er de redskapene som er brukt til å samle inn data. Metodene har således bidratt til å innhente nødvendig informasjon jeg trenger for denne oppgaven.

Begrepene vitenskap og metode henger nøye sammen. Å være vitenskapelig er å være metodisk (Dalland 2007:82). En metode blir forklart som en fremgangsmåte for å etterprøve om påstander er sanne eller usanne. Vilhelm Auberts definisjon på en metode blir forklart slik i Dalland (2007):

En metode er en fremgangsmåte, et middel for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener denne forholdet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland 2007:83).

3.1 Kvantitative og kvalitative metoder

Denne oppgaven er et kvalitativ studie, og jeg har i hovedsak brukt kvalitative metoder for å finne litteratur. Oppgaven bruker kvantitativ metode i form av henvisninger til referanser og studier som har brukt kvantitativ metode.

Både kvalitative og kvantitative metoder er metoder som bidrar til å gi en større forståelse for samfunnet, og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland 2007:84).

3.1.1 Kvantitative metoder

Hensikten med kvantitative metoder er å avdekke så sikker og gyldig kunnskap som mulig om det kan telles veies og måles. Metodene undersøker «hvor mange», «hvor mye», «hvor ofte» etc. Det er eksakt kunnskap om harde data som er målet med denne type metoder (Aadland 1997:167).

En kvantitativ metode har den fordelen at den former informasjonen om til målbare enheter som igjen gir meg mulighet til å foreta mine egne regneoperasjoner (Dalland 2007:84).

De kvantitative metodene gjør det mulig å samle inn data som kan beskrive et fenomen ved hjelp av tall (Dalland 2007:85).

Målet med en kvantitativ forskningsmetode er at dataene vi finner skal kunne tallfeste og generaliseres. Spørreskjemaundersøkelser, registreringer av ulike forekomster er eksempler på kvantitative metoder (Brodtkorb og Rugkåsa 2010).

Litteraturen brukt i denne oppgaven er undersøkelsen til Peter Magnus, Magnus publiserte i 2013 resultatene av en undersøkelse om arbeidsoppgavene og arbeidsforholdene til barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i grunnskolen.

3.1.2 Kvalitative metoder

En kvalitativ metode handler i hovedsak om å karakterisere fenomenen.

Selve ordet kvalitativ henviser til kvalitetene, det vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomenene. Det sier seg selv at kvaliteter bare kan tolkes; om noe er godt, vakkert, omsorgsfullt eller konfliktfylt kan aldri avgjøres som objektive, harde fakta (Aadland 1997:209).

Dalland (2007) sier at kvalitative metoder er metoder som i større grad viser til meninger og opplevelses, og gjerne faktorer som ikke kan måles (Dalland 2007).

Når vi bruker kvalitative metoder bruker vi den til å løse spørsmål som starter med hva, hvorfor og så videre. Vi er ute etter en større forståelse for et tema når vi bruker kvalitative metoder. Den største styrken ved å bruke kvalitative forskningsmetoder er at vi kan stille åpne spørsmål, og vi kan ut i fra de svarene vi får definere mer begrensede spørsmål (Malterud 2011).

3.2 Litteratursøk

Litteratursøk er brukt som metode. Hovedkildene for informasjon er funnet ved biblioteket ved Høyskolen i Molde, samt ved bruk av søkemotoren Google.

De første litteratursøk som ble gjort i forbindelse med denne oppgaven var å utføre enkle Google og BIBSYS søk. Dette var for å finne litteraturlisten til andre oppgaver, for å slik få inspirasjon derfra. Jeg fant to masteroppgaver med lignende tema. Ved å hente inspirasjon fra andre oppgaver med lignende temaer kunne jeg raskere finne den litteraturen jeg har brukt i min oppgave. Dalland (2007) skriver at når man bruker internett for å innhente stoff

er det viktig at man behandler stoffet man finner på en faglig forsvarlig måte. Det er viktig å vite hva som er trygge kilder og ha et kritisk blikk til det man finner. Det er også viktig å vite noe om aktørene og hvilke forutsetninger og hensikter de som legger ut informasjonen på internett har (Dalland 2007:63). I oppgaven er det ikke brukt informasjon og data hentet fra kilder og nettsted med usikkert opphav. Det er kun brukt bekreftede kilder på internett eller fra pensumbøker.

3.3 Litteraturstudie

Metoden jeg har brukt for å løse denne oppgaven er litteraturstudie.

En allmän litteraturstudie kan benämnas litteraturöversikt, litteraturgenomgång eller forskningsöversikt. I all forskning startar forskningsprocessen med en allmän litteraturgenomgång (Forsberg og Wengstrøm 2008:29).

Forsberg og Wengstrøm (2008) skriver videre at: *Syftet med en allmän litteraturstudie kan vara at göra en beskrivande bakgrund som motiverar att en empirisk studie görs eller att beskriva kunskapsläget inom et visst område* (Forsberg og Wengstrøm 2008:29). Videre er det søkt opp relevante begreper i BIBSYS, en database som også er brukt for å finne relevante bøker. Søkeord jeg har bruk i denne prosessen er: *Vernepleier, Særskilte behov, barn, skole, inkluderende, givende.*

3.4 Kildekritikk

Dalland (2007) sier dette om kildekritikk:

Kildekritikk er de metodene som brukes for å fastslå om en metode er sann. Hensikten med kildekritikk er å og leseren del i de refleksjonene du har gjort deg om hvilken relevans og gyldighet litteraturen har når det gjelder å belyse problemstillingen (Dalland 2007:66).

Jeg har brukt bøker fra pensumlista tilknyttet vernepleierutdanningen og andre bøker jeg har funnet gjennom BIBSYS, og oppgaver om lignende tema. De artiklene og oppgavene jeg referer til i oppgaven min har jeg validert. Dette er gjort ved å søke opp forfatter for å bekrefte at forfatteren er legitim. Artiklene er funnet på mer enn bare ett nettsted, og kan slik godkjennes som legitime. I tillegg er statistisk sentralbyrå brukt for å finne en oversikt

over hvor mange elever som får spesialundervisning, dette blir forklart nærmere i punkt 5.2.

3.4.1 Validitet og reliabilitet

Dalland (2007) sier dette om validitet og reliabilitet:

Validitet står for relevans og gyldighet. De som måles, må ha relevans og vær gyldig for det problemet som undersøkes. Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis (Dalland 2007:50-51).

Som nevnt tidligere er det brukt pensumbøker og selvvalgte litteraturbøker samt trygge anerkjente nettsider som lovdata, stortingsmeldinger og NOU-meldinger.

3.5 Forforståelse

Når vi skal undersøke noe nytt møter vi en verden full av fakta, undersøkelser og meninger og så videre. Det er imidlertid ikke sagt at vi møter denne verden med et objektivt syn. Vi har med oss vår forforståelse, det vi hevder er fakta, men som egentlig er et uttrykk for vår oppfatning av temaet. *På mange måter er et paradigme nettopp en type taus, uartikulert og forbevisst kunnskap som sklir ubemerket inn i sinnet først gjennom oppdragelsen, deretter ved lærebøker, utdanning, veiledning etc. (Aadland 1997:150).*

Dalland (2007) sier at vi alltid har med oss våre fordommer og vår forforståelse når vi skal undersøke noe. Vi kan prøve å møte et fenomen eller en problemstilling så forutsetningsløst som mulig, men våre tanker om det kan vi ikke unngå (Dalland 2007:92).

Den hermeneutiske tolkningen innebærer at jeg finner meningene bak min problemstilling for å tolke dem og prøve å finne et svar. Jeg må alltid ha forforståelsen for denne problemstillingen med meg, slik at jeg er klar over den og forforståelsen påvirker oppgaven i minst mulig grad. *De tanker, inntrykk og følelser og den kunnskap vi har om emnet, er en ressurs og ikke et hinder for å tolke og forstå det fenomenet vi står ovenfor (Dalland 2007:58).*

3.5.1 Personlige erfaringer

Jeg har flere personlige erfaringer med barn med særskilte behov, jeg har blant annet gått på skole sammen med barn med særskilte behov og jeg har sett at de ikke blir behandlet på samme måte som andre barn. Barn med en funksjonshemming eller særskilte behov blir ofte tatt ut av klasserommet for å få spesialundervisning og får dermed ikke like god kontakt med sine klassekamerater. Dette kan føre til isolering og mobbing. Jeg har også blitt fortalt at ikke alle som jobber med barn med særskilte behov i skolen har tilstrekkelig kunnskap og kompetanse for det.

Videre har jeg i flere år arbeidet med både barn og voksne med særskilte behov, og sett hvilken oppmerksomhet og oppfølging de trenger. Jeg har sett hvor viktig det er for dem å bli inkludert i samfunnet vårt, og for å bli akseptert for den de er.

Mine personlige erfaringer er i stor grad årsaken til min interesse for vernepleierutdanningen, og har inspirert meg til selv å lære mer om temaet. I tillegg har erfaringene gitt meg et ønske om å hjelpe andre og videreformidle viktigheten rundt inkludering av barn med særskilte behov i skolen.

3.5.2 Faglig forforståelse

I løpet av de tre siste årene har vi hatt undervisning i mange forskjellige emner. Et begrep som har gått igjen mye er inkluderingsbegrepet. Vi har lært om inkluderingsbegrepet i forhold til mange ulike områder som skole, barnehage og samfunn. Denne kunnskapen jeg har fått gjennom undervisningen har bidratt til å forme min forforståelse om at inkludering er et viktig begrep. Min forforståelse er at det er viktig å jobbe mot en inkluderende hverdag for mennesker med særskilte behov. Min forforståelse er også at jeg har lyst til å lære mer om inkluderingsideologien og da gjerne i skolehistorisk sammenheng.

Vernepleierutdanningen har lært meg mye om den kompetansen man har som ferdigutdannet vernepleier. Dette er en kompetanse som kan brukes på mange områder i samfunnet. Vi har derimot ikke hatt så mye undervisning om barn med særskilte behov i skolen og vernepleierens kompetanse i forhold til dette. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å øke min forståelse av dette temaet.

3.5.3 Media

I media er der ofte overskrifter som setter de tilbudene elevene med særskilte behov får i et dårlig lys. Dette gjelder tilrettelegging av spesialundervisning og integrering og inkludering av elever med særskilte behov. Dette har på virket min forforståelse ved at jeg får et inntrykk av at spesialundervisningen ikke alltid er godt nok tilrettelagt alle elevenes forutsetninger. Media gir også et inntrykk av at inkluderingen av elever med særskilte behov ikke er kommet så langt som mange ønsker. Dette har igjen påvirket meg til å se negativt på spesialundervisningen og inkluderingsprosessen. Denne forforståelsen kan ha bidratt til å farge mitt syn når jeg har gjort litteratursøk og når jeg har valgt ut hvilken litteratur jeg har brukt.

Det er mange oppslag i media om vernepleiere og om vernepleierens kompetanse i skolen. I følge mange mediesaker som er vernepleieren ønsket i skolesektoren og det finnes mange argumenter på hvorfor. Disse mediesakene kan har bidratt til å farge min forforståelse om vernepleierens kompetanse i skolen i et positivt lys.

4.0 Inkluderingsbegrepet i skolen gjennom årene

Holmberg og Ekerberg (2009) sier dette om den inkluderende skolen:

Skolen skal være likeverdig og tilpasset alle elever uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov. I dag er inkludering av elever med spesielle behov et overordnet prinsipp. Slik har det ikke alltid vært (Holmberg og Ekerberg 2009:16).

Jeg vil med denne delen av oppgaven skrive et historisk sammendrag av inkluderingsideologien i den norske skolen. Jeg har tatt utgangspunkt i boken til Monica Dalen (2006) *Så lenge det er mulig og faglig forsvarlig: Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen.*

4.1 Grunnleggingsfasen (fram til 1950)

Dalen (2006) skriver at startpunktet for spesialundervisningen i Norge begynte for minst 180 år tilbake. I 1825 ble den første opplæringsinstitusjonen for døve startet opp og i løpet av de neste 50 årene ble det startet opp institusjoner for barn med atferdsvansker, for barn med psykisk utviklingshemming og for blinde barn. *De første direkte bestemmelsene om spesialundervisning i vanlig skole finner vi i lov om Almueskoleværsnet paa landet av 1860. Spesialundervisningen betegnes der som "særegen undervisning" (Dalen 2006:36).*

For tiltak utenom den vanlige skolen fantes det bestemmelser i lov om abnorme børns undervisning av 1881, lov om behandling av forsømte børn av 1896 og i lov om blinde og aandsvage barns undervisning av 1915, som var forløpere for lov om spesialskoler av 1915 (Dalen 2006:36).

Samfunnets forpliktelser ovenfor barn med funksjonshemninger ble som oftest ikke tatt veldig seriøst. De sterkeste elevene med funksjonshemninger fikk en mer eller mindre adekvat opplæring i spesialinstitusjonene. Andre elever med dypere funksjonshemninger ble ofte gående hjemme uten noen form for undervisning (Dalen 2006:37).

I 1949 kom samordningsnemdas Tilrådning VII om hjelpeskoler og hjelpeklasser for folkeskolen og Tilrådning V om spesialskoler. Disse behandlet spørsmålet om den faglige og organisatoriske ordningen av spesialundervisningen. Intensjonene i disse utredningene bar preg av nytenkning og revurdering av hvordan arbeidet med elever med særskilte

behov skulle foregå. Denne elevgruppen skulle nå få et tilbud om bedre opplæring og undervisning (Dalen 2006:37).

4.2 Bevisstgjøringsfasen (1950 årene)

- segregeringsideologien dominerer

Dalen (2006) skriver at mange hevdet at Samordningsnemda sitt arbeid med omorganiseringen av hjelpeundervisningen var farget av sentraliseringstanken som var aktuell i skoledebatten på denne tiden. Konsekvensen var at de barna som hadde behov for ekstra opplæring ut over det skolen kunne tilby, måtte få egne adskilte undervisningstilbud. Det ble da for eksempel i et eller to fylker bygget hjelpeskoleinternat med plass til omkring 200 elever. Tilrådingen gav utrykk for sentraliserings- og segregeringstenkning, og Samordningsnemda fikk mye kritikk for dette (Dalen 2006:38).

Dalen (2006) skriver videre at 1950 årene var en periode som var preget av optimisme og pågangsmot. I 1951 kom spesialskoleloven som gav rett til spesialundervisning for en ny gruppe elever med funksjonshemninger. De første skolepsykologiske kontorene ble åpnet i 1947 i Oslo og Aker kommune. Kanskje viktigst var endringene i folkeskoleloven av 30. Juni 1955, som sa at kommunene var forpliktet til å opprette hjelpeundervisning for de elevene som ikke kunne følge den vanlige undervisningen. Nå måtte skolene ha sakkyndig hjelp for å diagnostisere elevene (Dalen 2006:38).

Etter denne lovendringen ekspanderte hjelpeundervisningen stekt og i 1957 opprettet departementet en egen konsulent for denne virksomheten. Det ble ut i fra dette utarbeidet en egen veiledning på hvordan hjelpeundervisningen skulle foregå på landsbasis. Det ble på bakgrunn av dette en desentralisering med tanke på at elever med funksjonshemninger fikk skoletilbud ved sine lokale skoler. Likevel ble det en form for segregering da spesialundervisningen ble gitt i separate hjelpeklasser og elevene ble adskilt fra sine klassekamerater (dalen 2006:38-39).

4.3 Utredningsfasen (1960 årene)

- integreringsideologien vokser frem

Spesialundervisningen på 60-årene blir beskrevet slik: *60-årene har vært nyttet til å rekruttere mannskap, perfektionere de forskjellige våpenarter, befeste skansene og markere de erobrede territorier, uten egentlig å satse på frammarsj og erobring av nytt land* (Dalen 2006:39).

Det er interessant å se at spesialundervisningen på 60-tallet blir beskrevet med krigsanaloger og det kommer tydelig fram at etterkrigstiden ble brukt på å perfektionere allerede eksisterende metoder.

Spesialundervisningen på 60-årene var elevsentrert og formalorientert. Før var spesialundervisningen gitt på den tradisjonelle skolens premisser og det grunnleggende på 60-tallet var preget av utredning, og det ble liten tid til kreativ nytenkning og ekspansiv utvikling (Dalen 2006).

1950-årene gav støtet til en kvantitativ utvikling på det spesialpedagogiske feltet som på 60-tallet måtte følges opp av en mer kvalitativ utvikling. Det ble satset mer på utdanning av spesiallærere, de lærerne som hadde drevet med spesialundervisning tidligere, hadde som regel ikke fått noen utdanning. I 1961 ble statens spesiallærerskole opprettet, denne skolen skulle gi et toårig undervisningstilbud for lærere og førskolelærere (Dalen 2006:39).

Folkeskolekomiteen av 1963 hadde i oppdrag å forberede en ny lov om 9-årig obligatorisk grunnskole. I 1969 kom det en ny lov som fikk spesialundervisningen lovhjemlet i §8, som fikk navnet "hjelpetiltak". I denne paragrafen ble det gjenspeilet tre forhold. Dalen (2006) skriver at det første forholdet sa at spesialundervisningen skulle ikke lenger gis til elever fordi de ikke kunne følge den vanlige undervisningen, men fordi elevene trengte særlig hjelp. For det andre ble det tatt inn bestemmelser om former for spesialundervisningen som tidligere hadde vært hjemlet i lov om spesialskoler. Det tredje forholdet var at det nå var kommunens plikt, eller flere kommuners plikt sammen, å opprette en pedagogisk-psykologisk rådgivingstjeneste (Dalen 2006:40).

På midten av 1960-årene var det en tydelig debatt i både presse og stortinget vedrørende omsorgen for elever med særskilte behov. Den vanlige skolen var ikke pålagt et opplæringsansvar for de barna med større funksjonshemninger og staten maktet ikke sine oppgaver. I 1962 ble gruppen funksjonshemmede elever hjemlet for undervisning etter daværende folkeskolelov av 1959, §26. *Ventelistene i spesialsektoren van lange.*

Foreldrene til funksjonshemmede og andre begynte å reagere. De første rettssaker om mangelfull opplæring for funksjonshemmede begynte å dukke opp (Dalen 2006:40).

Myndighetenes reaksjon på disse forholdene var blant annet å sette i stand et utvalg som skulle analysere behovet for undervisningsplasser i spesialskolene. Ut i fra dette fikk vi Stortingsmelding nr. 42 (1965-66) *Om utbygging av spesialskolene*. Analysen tydet på at det var et behov for flere tusen nye undervisningsplasser i spesialskolene. Meldingen løste ut en bred debatt om vesentlige skoleforhold i det norske skolesystemet på denne tiden.

Søkelyset ble rettet mot de funksjonshemmedes totale livs- og funksjonsvilkår. Blant annet ble det pekt på mangelfull opplæring for de psykisk utviklingshemmede (Dalen 2006:40).

Det ble stilt spørsmål om den vanlige skolen ikke burde løse de pedagogiske problemene de hadde vedrørende barn med særskilte behov. Tanken om at alle barn burde opplæring og vokse opp å gå på skole i nærmiljøet ble sterkt fremmet fra mange hold. Etter behandlingen av stortingsmelding nr. 42 (1956-66) kom det tydelig fram at departementet ville gå inn for å integrere spesialundervisningen i en vanlig skolen (Dalen 2006:40).

4.4 Lovgivingsfasen (1970-årene)

- integreringsideologien befestes

Det ble etter hvert nødvendig å få klare lovregler for ansvars- og utgiftsfordelingen mellom stat, fylke og kommune. Dette førte til at departementet den 28. Februar 1969 nedsatte et utvalg kalt Blomutvalget. Dette utvalget skulle ta seg av arbeidet med lovintegrering. Forslaget om lovendringen var ikke det eneste som pekte mot en bedre samordning og integrering av pedagogiske tiltak for funksjonshemmede på denne tiden.

Ut fra tanken om en desentralisert spesialpedagogisk distriktsutbygging begynte Forsøksrådet for skolevernet våren 1967 å planlegge pedagogisk-psykologiske forsøkssentre. Gjeldende skolelovgivning satte for snevre grenser for lokalt initiativ

med hensyn til undervisning, opplæring og spesialpedagogisk behandling av funksjonshemmede (Dalen 2006:42).

I løpet av 70-årene ble tallet på elever som fikk spesialundervisning høyere.

Reglementskomiteen for en 9-årig skole avga høsten 1970 sin innstilling, og de mente at grunnskolens spesialundervisning ville øke fra 10 prosent til om lag nærmere 20 prosent. Gjessing i Dalen (2006) setter spørsmål om det var inflasjon i spesialundervisningen. Han satte også spørsmål om de gode intensjonene om spesiell omsorg for funksjonshemmede hadde slått feil og om spesialundervisningen hadde blitt et uttrykk for den vanlige skolens rigiditet når det kommer til å kunne imøtekomme elevers særskilte behov. Noen mente at spesialundervisningen hadde utspilt sin rolle, og at den burde opphøre. Noen hevdet også at spesialundervisningen bidro til unødige segregering og at den fratok lærerens ansvar for sine elever. Noen mente at de heller burde satse på å gi alle lærerne spesialpedagogisk utdanning og tilgang på adekvat veiledning, slik at de kunne tilby opplæringshjelp til flere barn innenfor den vanlige skolens undervisningssituasjon (Dalen 2006:43).

I løpet av 60-årene var fokuset på å framheve det spesielle ved spesialpedagogikkens rolle og de spesialpedagogiske teknikker. På 70-tallet vokste det frem et økende behov og et ønske om flere ”ekspertgrupper” om avspesialisering. Mange mente at det nye lovverket for grunnskolen var for avansert når det kom til spesialundervisning. Sentrale punkter i loven var desentralisering, koordinering og klargjøring av ansvarsforhold. Det sentrale var å sikre elevenes rett til en opplæring ut fra deres eget behov og at denne opplæringen var likeverdig den som andre barn fikk. *Dette er de viktigste sidene ved integreringen* (Dalen 2006:43).

Kommunens ansvar var absolutt når det galt å sørge for at enkelte barn fikk den hjelpen de trengte. Dette elevansvaret kunne kommunene oppfylle på flere måter. Så langt hadde en prøvd å komme frem til en hjelming som påla ansvaret til stat og kommune på en klar måte. *Det bærende prinsippet for de ulike tilskuddsordningene loven la opp til, var at kommunens utgifter skulle være det samme for alle elever. Merutgiftene skulle dekkes av staten* (Dalen 2006:44).

Intensjonene i grunnskoleloven gikk klart i integreringsretning. Det kunne reises berettiget tvil om intensjonene ville kunne omsettes i praksis. Spesielt satte en

spørsmålstegn ved finansieringsordningene. Mange kommuner hadde ikke økonomisk mulighet til å oppfylle det elevansvaret loven påla dem (Dalen 2006:45).

Med sikte på å kunne og Stortinget grunnlag for å vurdere hvordan de nye lovreglene ble gjennomført, ba departementet alle fylkene om å utarbeide nye planer for spesialundervisningen basert på prinsippene i det nye lovverket. Disse planene ble grunnlaget for Stortingsmelding nr. 98 (1976-77). Kapittel 4 i denne meldingen omhandlet de spesialpedagogiske tiltakene i grunnskolen.

Her het det at etter de nye lovreglene bør all planlegging av spesialpedagogiske tilbud ta sitt utgangspunkt i lokalmiljøet. Bare de opplæringsbehovene som ikke kunne imøtekommes på lokalplanet ven eventuell tilføring av ressurser dit, burde tillegges andre forvaltningsorganer (Dalen 2006:45).

Videre i kapittel 4 sto det at det å plassere funksjonshemmede elever i egne klasser eller skoler burde bare skje når den totale miljøutfordringen gjorde det nødvendig. Å plassere barn i skolealder utenfor sitt eget boligdistrikt over lengre tid burde bare forekomme i helt spesielle tilfeller (Dalen 2006:45).

Kirke- og undervisningskomiteen sluttet seg til innholdet i stortingsmeldingen, komiteen delte seg imidlertid i et flertall og et mindretall. Mindretallet belyste at skolelovene var integreringsnøytrale. De mente at selv om integrering av funksjonshemmede i nærmiljøet var et hovedprinsipp, kunne ikke dette erstatte behovet for spesialskoler og institusjoner. Mindretallet mente at stortingsmeldingen ikke tok tilstrekkelig hensyn til denne faktoren. Innholdet i meldingen kunne tolkes som at man ville redusere spesialskolens plass i et variert og tilpasset tilbud. Dette skapte betydelig usikkerhet om spesialskolen ville fortsette å eksistere. *Integrering av funksjonshemmede i vanlig skole må følge en trinnvis progresjon og spesialskolene må få tilført tilstrekkelige ressurser (Dalen 2006:46).*

Mindretallet mente at de ville være galt å svekke tilliten til en eksisterende ordning uten at det va et tilstrekkelig grunnlag for å gjennomføre nye arbeidsreformer. De mente at en forhastet integreringsprosess vill føre til skadende innvirkninger for både barna og deres foreldre. Komiteens flertall presiserte at det overordnede målet for opplæring er at den enkelte elev skal få et tilbud basert på elevens forutsetninger og muligheter. De mente også

at om spesialundervisningen skulle foregå i vanlig klasse/spesialklasse/spesialscole eller institusjon måtte avgjøres på bakgrunn av det overordnede målet. Flertallet mente også at skolelovene var integreringsnøytrale da de ikke påla integrering av den enkelte eleven, men premissene til loven sier at det skal tilrettelegges for et opplæringstilbud på eller så nært hjemstedet for så mange som mulig. *Flertallet mente at verken departementet eller de selv la opp til en forhastet integreringsprosess. Flertallet var enig med mindretallet i at alle tiltak for funksjonshemmede må være realistiske og vel gjennomtenkte* (Dalen 2006:46-47).

4.5 Realiseringsfasen (1980-årene)

- integreringsideologien praktiseres

I 1981 kom stortingsmelding nr. 50 (1980-81) om statens skoler for spesialundervisning. Den uenigheten som var i Kirke- og undervisningskomiteen som følge av Stortingsmelding nr. 98 var nå ytterligere forsterket. *Selv om det var enighet om at flest mulig elever skal få opplæring så nær hjemstedet som det er mulig og faglig forsvarlig, lå det en uenighet i hvordan en skulle definere "flest mulig", "så langt det er mulig" og "faglig forsvarlig"* (Dalen 2006:47). Det var også uenigheter rundt utviklingen av integreringsprosessen og realiseringen i den praktiske skoleutfordringen. Noen mente at integreringen hadde foregått for fort, mens andre hevdet at integreringen hadde hatt en forsvarlig progresjon, og noen hevdet at det ikke hadde foregått noen integrering i det heletatt. Noen mente til og med at det motsatte hadde skjedd, og at det var flere elever som fikk adskilt spesialundervisning enn noen gang tidligere (Dalen 2006:47).

På bakgrunnen av Kirke- og undervisningskomiteens innstilling ble departementet bedt om å undersøke hvor langt skoleverket var kommet når det gjaldt å gi funksjonshemmede elever et tilpasset opplæringstilbud. På bakgrunn av dette oppnevnte departementet en arbeidsgruppe som skulle følge opp stortingsmelding nr. 50. Denne arbeidsgruppen valgte å fokusere på å undersøke i hvilken grad den vanlige skolen gav tilbud om en opplæring til elever med en funksjonshemming. Arbeidsgruppen ba skoledirektørene om å gi en beskrivelse av situasjonene angående spesialundervisningen i de ulike fylkene. *De ble bedt om å gi eksempler på tiltak, redegjøre for elevenes vansker og beskrive hvordan undervisningen ble lagt opp* (Dalen 2006:48).

Under bearbeidningen av materialet arbeidsgruppen fikk inn delte de seg i et flertall og et mindretall. Mindretallet mente at undersøkelsen hadde for store metodiske svakheter, og at den ikke ga et representativt bilde av situasjonen. Flertallet derimot mente at undersøkelsen ga en god og omfattende beskrivelse av forholdene trass i dens mangler. I følge flertallet ble det gitt spesialpedagogisk opplæring i den vanlige skolen til barn med alle slags typer funksjonshemninger også til de med dype funksjonshemninger. De mente at verken grad eller type funksjonshemning satte en stopper for muligheten for opplæring i den vanlige skolen. Materialet arbeidsgruppen hadde samlet inn viste at elevene fikk mesteparten av undervisningen sin i en vanlig klasse. I noen fag og timer fikk elevene særlig hjelp i små grupper eller enetimer (Dalen 2006:48).

På midten av 80-tallet kom det en ny viktig melding som gjaldt visse sider ved spesialundervisningen og den pedagogisk-psykologiske tjenesten, Stortingsmelding nr. 61 (1984-85). Departementet tok i denne meldingen opp spørsmål vedrørende spesialundervisning, som på det tidspunktet av viktig å få avklart i forhold til grunnskolen, videregående skolen og voksenopplæringen. Disse tre begrepene ble drøftet på en prinsipielt grunnlag: spesialundervisning, sakkyndig vurdering og integrering. *Meldingen inneholdt også en foreløpig drøfting av den videre utviklingen av statens skoler for spesialundervisning. Tanken om å omgjøre noen av disse skolene til regionale ressursentra presenteres her for første gang (Dalen 2006:49).*

Stortingsmelding nr. 61 ble lagt fram for stortinget våren 1985, og i kirke- og undervisningskomiteens innstilling og debatten som fulgte denne meldingen ble det uttrykt enigheter om hovedsynspunkter i meldingen. I St.prp. nr. 1 (1987-88) ble igjen spørsmålet om den videre utviklingen av statens spesialskoler berørt, og i meldingen foreslo departementet at skolene skulle i stor grad desentraliseres til en lavere forvaltningsnivå. Det ble foreslått at en del av skolene skulle omgjøres til regionale kompetansesentre, og det ble foreslått å legge ned andre (Dalen 2006:49).

4.6 Reformeringsfasen (1990-årene)

- inkluderingsideologien vokser frem

På 90-tallet var det stor uenighet mellom de sentrale politiske partiene når det gjaldt inkludering av elever med særskilte behov. Dalen (2006) beskriver denne uenigheten slik:

Det er tydelig å spore en politisk uenighet mellom Arbeiderpartiet og SV på den ene siden og de borgerlige partiene på den andre når det gjelder den videre utviklingen av spesialskolene. De borgerlige partiene stod bak stortingsmelding nr. 61, mens Arbeiderpartiet stod bak opprettelsen av Prosjekt S og handlingsplanen som fulgte. Da de borgerlige partiene overtok regjeringsmakten i 1989, var det naturlig at handlingsplanen ble trukket tilbake og at tankene fra nr. 61 igjen ble satt i fokus (Dalen 2006:49-50).

Året etter regjeringsskiftet kom det en ny melding som omhandlet opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov (St.meld. nr. 54, 1989.90). I denne meldingen var det en konkret plan for omorganiseringen av spesialskolene. Det ble foreslått å opprette ti landsdekkende sentre for barn, unge og voksne med syns-, hørsels-, kommunikasjons- og lære-/atferdsvansker. Når det ble nytt regjeringsskifte og Arbeiderpartiet igjen kom i posisjon, fant de ut at det var nødvendig å foreslå endringer i st.meld. nr. 54, og da særlig når det gjaldt vektleggingen på regionalt plan. Regjeringen ønsket i større grad å stimulere til forsknings- og utviklingsarbeid lokalt for å kunne fremme gode opplæringstilbud i nærmiljøene. Det kom da en tilleggs melding (St.meld. nr. 35, 1990-91) der de foreslo å redusere de ti landsdekkende sentrene til seks. Det ble også foreslått å etablere et statlig forsknings- og utviklingsprogram (Dalen 2006:50).

Kirke- og undervisningskomiteens innstilling ble behandlet våren 1992, og Arbeiderpartiet kom i mindretall da SV slo seg sammen med de borgerlige partiene. Dette førte til at planene fra stortingsmeldingene nr. 61 og 54 ble satt i sentrum igjen. Stortinget vedtok at det skulle etableres 13 landsdekkende kompetansesentre. *Det helt overordnede målet for kompetansesentrene skulle være å medvirke i utviklingen av organisatoriske tiltak innenfor det ordinære skoleverket* (Dalen 2006:51). Sentrene skulle bidra til oppbyggingen av den lokale og regionale spesialpedagogiske kompetansen slik at så mange funksjonshemmede barn kunne få et så bra faglig forsvarlig tilbud som mulig i sitt nærmiljø (Dalen 2006:51).

I siste halvdel på 90-tallet kom det flere skolepolitiske dokumenter som påvirket det spesialpedagogiske området. Det kom en ny læreplan for grunnskolen og videregående opplæring (L97), denne læreplanen var et resultat av at myndighetene ønsket å se elevens skolegang under ett. Det var også en inkluderende ideologi bak denne planen da begrepet spesialundervisning knapt er nevnt. I 1998 kom den nye loven om grunnskolen og videregående opplæring (opplæringsloven), denne loven samlet alle bestemmelser om elevens opplæring i en og samme lov. *Med denne loven ble det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever nedfelt i lovens formålsparagraf (§1-2). Den enkelte skole og lærer skulle etter denne loven pårøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev så lang det er mulig og faglig forsvarlig* (Dalen 2006:51).

Loven har en egen paragraf som opprettholder retten for spesialundervisning (§5), for elever som etter sakkyndig vurdering har behov for spesialundervisning. Retten til spesialundervisning gjelder for alle før skolepliktig alder, i grunnskolen, videregående opplæring og for voksne. Det skal også opprettes individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever som får spesialundervisning (Dalen 2006).

I 1998 kom det en ny stortingsmelding om spesialundervisning (St.meld. nr. 23 1997-98), *om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Denne meldingen omtalte organiseringen av det faglige hjelpe- og støtteapparatet på lokalt og nasjonalt plan. Konklusjonen var at de ønsket å styrke PP-tjenesten med nye fagstillinger og de ønsket samtidig å bygge ned de spesialpedagogiske kompetansesentrene. Denne ordningen skulle styrke muligheten for å tilrettelegge for opplæringstiltak for elever med særskilte behov i lokalmiljøet. Meldingen videreførte ideologien om normalisering og inkludering klart og tydelig (Dalen 2006:51).

4.7 Kvalitetsfasen (2000+)

- individualiseringsideologien styrkes

Kravet om tilpasset opplæring og kvalitet i opplæringen ble satt på dagsordenen tidlig på 2000-tallet. Høsten 2001 satte Utdannings- og forskningsdepartementet i gang et utvalg (Kvalitetsutvalget) som skulle vurdere kvaliteten i den norske skolen. Kvalitetsutvalget la

fram sin delinnstilling i 2002 men en offentlig utredning (NOU 2002:10) med tittelen *Førsteklasses fra førsteklasse. Forslag til rammeverk for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Kvalitetsutvalgets endelige innstilling ble levert våren 2003 (NOU 2003:16), denne hadde tittelen *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Innholdet i denne utredningen var ganske alarmerende i forbindelse med det spesialpedagogiske fagområdet, og den skapte mye debatter. *Kvalitetsutvalget innførte begrepet forsterket tilpasset opplæring for alle og signaliserte at dette begrepet skulle erstatte de tidligere begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning* (Dalen 2006:53). Kvalitetsutvalget begrunnet dette med at de mente det var vanskelig å dokumentere effekten av spesialundervisningen. De mente også at undervisningen virket ekskluderende og førte til unødvendig byråkratisering som er svært ressurskrevende. *Hovedhensikten ved å oppheve retten til spesialundervisning var å tvinge fram en ny organisering av opplæringstilbudet som ville ivareta behovet for de svakeste på en bedre måte* (Dalen 2006:53).

Denne innstillingen skapte som nevnt ovenfor en stor debatt, og på høringsrunden viste det seg at det var sterk motstand mot å fjerne retten til spesialundervisningen, og da spesielt fra de funksjonshemmedes egen organisasjoner. Mange organisasjoner støttet likevel tanken på å styrke kvaliteten på en tilpassede opplæringen, men det var stor uenighet om hvilke tiltak som kunne styrke spesialundervisningen på best mulig måte. Det kom sterke reaksjoner fra det spesialpedagogiske miljøet om at en slik styrkning av tilbudet ville fjerne retten til spesialundervisning for de elevene som hadde behov for det. Mange mente at Kvalitetsutvalgets innstilling ikke var grundig nokk utredet på dette tidspunktet (Dalen 2006:53).

I 2004 la departementet fram sin vurdering av situasjonen i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), kalt *Kultur for læring*. I denne meldingen var det tatt hensyn til reaksjonene som kom under høringsrunden til spørsmålet om retten til spesialundervisning. I meldingen gikk departementet inn for å videreføre prinsippet om tilpasset opplæring og de ønsket en bred satsing for å kunne sikte at alle elever fikk en bedre tilpasset opplæring. Det ble ikke foreslått at retten til spesialundervisning skulle oppheves men det ble uttalt at det var et mål å redusere behovet for spesialundervisning. Departementet ønsket p framheve den tilpassede opplæringen som et overordnet mål, og de mente at det skulle være et klart mål at tallet på elever som fikk spesialundervisning skulle bli laver enn det det var.

Departementet pekte også på at det var behov for å forbedre kvaliteten på spesialundervisningen (Dalen 2006:54).

5.0 Drøfting

5.1 Vernepleierens kompetanse i skolen

Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) *Tid til læring* sier dette om å få inn helsetjenesten i skolen:

Helsetjenesten er særdeles viktig for å identifisere elever med særskilte behov og drive forebyggende arbeid som kan bidra til at nødvendige tiltak settes inn tidlig. Å få helsefaglig og spesialpedagogisk hjelp til elever med særskilte behov vil være av avgjørende betydning når det gjelder å avlaste lærerne. (St.meld.nr. 19 2009-2010).

I *Tid til læring* er det mest fokus på å viktigheten av å utvide skolehelsetjenesten, og stortingsmeldingen snakker om å avlaste lærerne. Som nevnt innledningsvis er ikke vernepleieren nevnt som en potensiell yrkesgruppe i *Tid til læring*. Netland i Grung et.al. (2010) sier at vernepleieren har kunnskaper om miljøarbeid, opplæring i selvhjelp og kunnskaper innenfor sosiale ferdigheter. Det er mange elever som kunne ha fått fordeler om det hadde jobbet mer vernepleiere i skolen (Netland i Grung et.al. 2010:119).

Vernepleieren og den vernepleiefaglige kompetansen er ofte knyttet til personer med kognitive funksjonsnedsettelse. Vernepleieren er også gjennom historien forbundet med mennesker med utviklingshemming (Ellingsen 2014:41).

Vernepleiere er fremdeles mest betegnet som personer som jobber med personer med utviklingshemming i hjemmene deres. Når man jobber med mennesker i deres hjem er selvhjelpsferdigheter og sosiale ferdigheter viktige mål for opplæring. Dette er også områder jeg ser på som særdeles viktige områder å jobbe mot for barn med særskilte behov. Om vernepleieren hadde kommet inn i personens liv tidlig, kunne man ha startet opplæringen mot disse målene mye tidligere.

Netland i Grund et.al. (2010) skriver:

Det er ikke logisk at man er kvalifisert for å jobbe med opplæring ovenfor voksne med utviklingshemming, men ikke med dem under 18 år. Vernepleieren har noen pedagogiske verktøy og metoder som er godt egnet til kartlegging av utviklingsmuligheter og innlæring av nye ferdigheter hos mennesker med ulike former for utviklingshemming, også barn og unge (Netland i Grung et.al. 2010:119-120).

Peter Magnus publiserte i 2013 en undersøkelse basert på arbeidsoppgaver og arbeidsforhold for barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere (BSV) i grunnskolen. Undersøkelsen var basert på at et økende antall BSV'ere blir ansatt i grunnskolen. Magnus (2013) skriver at *i skoledebatten etterlyses det ofte større voksentetthet, styrket kompetanse hos enda flere lærere, styrket PP-tjeneste og skolehelsetjeneste. BSV'ere kan også styrke skolen ved å bidra til profesjonell mangfoldighet, i møte med de mangfoldige utfordringene* (Magnus 2012:3).

Videre skriver Magnus (2013) at artikler, rapporter og konferanser, dokumenterer at det kan være vanskelig for vernepleiere å finne sin rolle på skolen. Disse vanskene kan forklares ved at stillingene ofte mangler lovhjemmel og forskrifter, ofte mangler stillingene stillingsinstruks, og arbeidsgiver har ikke alltid nok kunnskap om vernepleierens kompetanse (Magnus 2013:3).

Peter Magnus presenterer en tabell der det står at i 2012 var det 236 vernepleiere som var Fellesorganisasjonsmedlemmer ansatt i grunnskolen, se vedlegg 1 for hele tabellen.

Undersøkelsen til Peter Magnus (2013) viser at mange vernepleiere utfører mye undervisning i skolen. *Mange respondenter peker på at pålagt undervisningsarbeid forhindrer dem fra å gjøre viktig miljøarbeid* (Magnus 2013:65).

Når en vernepleier er satt opp til å jobbe med enkeltelever med særskilte behov og utfordringer, knyttet opp mot undervisningsspesifikke oppgaver med individuelle elever eller med en liten gruppe elever, hindrer dette vernepleierens arbeid av tidlig intervensjon og forebyggende arbeid, rettet mot flere barn og mot systemer (Magnus 2013:65).

Det muligens største kompetanseområdet til en vernepleier er miljøarbeid. Om en vernepleier jobber i skolen og blir pålagt mye undervisningsarbeid, får den mest sannsynlig ikke stor nokk mulighet til å jobbe med miljøarbeid.

Gjennomgangen av undersøkelsen til Peter Magnus viser at vernepleieren er den profesjonen som er størst på skolen av barnevernspedagogene og sosionomene. Vernepleieren er også den profesjonen som har flest lederstillinger på flere felt og vernepleieren er de som har flest lederstillinger på flere felt og de som opplever mest annerkjennelse, vernepleieren er også den yrkesgruppen som er mest fornøyd i skolen (Magnus 2013:65).

Ellingsen (2014) skriver at utvikling og læring ofte kobles sammen, og at kognitive ferdigheter ofte sees på som en vesentlig side ved læring. en av kompetanseområdene til en vernepleier er pedagogikk og da med et fokus på spesialpedagogikk. Ferdigheter som kommunikasjon og samhandlingsferdigheter er sentrale områder for spesialpedagogikken. I opplæringstiltak som vernepleiere har bidratt med eller hjulpet å utvikle finner vi gjerne pedagogiske og læringsteoretiske modeller og metoder. Disse modellene og metodene er utviklet for å ivareta og møte de særskilte behovene som kan komme av en kognitiv funksjonsnedsettelse. Det blir ofte nevnt vanskeligheter med innlæring av ferdigheter, behov for høy frekvens av repetisjoner, og vansker med generalisering i disse modellene og metodene. *Når nevrologer sier at personen ikke har forutsetninger for å lære, protesterer gjerne vernepleieren og sier at det er opplæringsmetodene det kommer an på* (Ellingsen 2014:41). Disse opplæringsmetodene Ellingsen snakker om kan for eksempel være vernepleierens helhetlige arbeidsmodell.

Vernepleierens helhetlige arbeidsmodell er et godt verktøy for å utarbeide mål og tiltak som kan gi elever mestring. Modellen vektlegger hensynet til brukerens behov, og arbeidsmodellen påvirker vår tilnærming til en problemstilling. Arbeidsmodellen kan fungere som et verktøy med mange små tiltak for å oppnå et større hovedmål eller et overordnet mål. Arbeidsmodellen er et verktøy som skal brukes i samarbeid med brukerne så langt det er mulig, og som miljøarbeider er det viktig å alltid ivareta brukerens medvirkning og ønsker (Linde og Nordlund 2011).

En vernepleier er flink til å finne på ulike aktiviteter, og dette kan være et godt bidrag i skolen så lenge det er et mål med den. Elever skal oppleve mestring, og utvikling på skolen og det er viktig at de målene som settes for hver enkelt elev er individuelle, oppnåbare og evaluerbare. Det krever mye kompetanse for å lage gode mål og tiltak (Netland i Grung et.al. 2010).

Vernepleiere har såpass bred kompetanse at de har mye å bidra med i skolen med barn som har særskilte behov. Vernepleiere kan brukes som både undervisningspersonell og miljøterapeuter. Undersøkelser og rapporter viser også at det er et ønske om å få inn andre yrkesgrupper i den norske skolen. Den kompetansen en vernepleier sitter på kan være et supplement eller et alternativ til undervisningsopplegget eller undervisningspersonell for

enkelte elevgrupper. Dette på grunnlag at enkelte elever trenger opplæring på et helt annet nivå enn det læreplanverket legger opp til. Netland i Grung et.al. (2010) sier at aktiviteten i skolen påvirkes om den blir sett på som en omsorgsoppgave eller opplæring. Dette på grunnlag av at kravene til måloppnåelses endrer seg dersom de aktivitetene som utføres har et opplæringsmål (Netland i Grung et.al. 2010:124).

For å kunne gi opplæring til elever med særskilte behov kreves det kunnskap innenfor pedagogikk, psykologi og miljøarbeid. Miljø har en sammenheng med læringsbetingelsene. Er skolehverdagen uoversiktlig og kaotisk for eleven er den heller ikke tilrettelagt for læring, og omgivelser kan påvirke atferd.

Alle elever skal ha muligheten til å utvikle sine evner og ferdigheter slik at de kan påvirke egne liv i størst mulig grad (Netland i Grung et.al. 2010:124). En vernepleier ser hele mennesket, dets forutsetninger og vurderer miljøet til en hver tid. Ved å tilrettelegge rammebetingelsene og hindre utfordringer i miljøet legger en til rette for læring.

5.2 Elever med særskilte behov og spesialundervisning

Elever med særskilte behov er en sammensatt gruppe, og de har nødvendigvis ikke de samme behovene eller interessene. De skiller seg like mye ut som andre elever med de har en ting til felles og det er at de trenger spesialpedagogiske tiltak for å kunne utnytte sine evner og forutsetninger på samme måte som andre elever får (Ogden og Rygvold 2008).

I følge Statistisk sentralbyrå var det i 2013 50 977 elever som mottok spesialundervisning i Norge, for hele tabellen se vedlegg 2. Wilson, Hausstätter og Lie (2010) sier dette som spesialundervisning:

Når en elev ikke utvikler seg som forventet ut fra alder, kan det være behov for spesialundervisning. Spesialundervisningen kan oppfattes som skolens mulighet til å gi eleven en mer individuelt tilpasset opplæring enn den ordinære undervisningen gir rom for, i den hensikt at eleven skal lære og utvikle seg ut i fra sine egne forutsetninger (Wilson et.al. 2010:14).

Motivet for spesialundervisning kan være forventningene om å redusere lærevansker og ved å øke innlæringshastigheten kan elevene kanskje prestere som forventet etter sin alder senere i skolegangen. Dette perspektivet sier at spesialundervisningen blir oppfattet som en medisinsk behandling. Et annet perspektiv sier at spesialundervisningen kan være med å

lette lærerens arbeid i klasserommet ved å gi eleven noe av opplæringen utenfor klasserommet (Wilson et.al. 2010:14).

Opplæringsloven sier dette om retten til spesialundervisning:

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

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.

Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (OPPLL§5-1).

Lovteksten viser til at eleven at rett til spesialundervisning når det ordinære undervisningstilbudet ikke lenger gir et tilfredsstillende utbytte (Wilson et.al. 2010:15). Hva som er et tilfredsstillende utbytte etter opplæringsloven er vanskelig å fastslå. Den ordinære undervisningen varierer i stor grad fra skole til skole og fra klasserom til klasserom. Spesialundervisningen er også i stor grad avhengig av skolens rammebetingelser og lærernes kompetanse. For å kunne skape et tilfredsstillende læringsutbytte må en ta hele opplæringsmiljøet i betraktning, inkludert retningslinjer og prinsipper for opplæringen, samt likeverdighet og inkludering (Wilson m.fl. 2010:16).

Wilson et.al. (2010) sier at det er samspillet som foregår mellom læringsmiljøet og elevens forutsetninger som danner et grunnlag for et tilfredsstillende læringsutbytte. Vi må se retten til spesialundervisning i sammenheng med bestemmelsen om tilpasset opplæring.

Retten til spesialundervisning er altså ikkje knyttet til spesifikke vansker, dysfunksjoner eller diagnoser. Utgangspunktet for spesialundervisning er at alle elevar skal ha likeverdig læringsutbytte, og i dette perspektivet kan vanskene like gjerne være skapt av læringsmiljøet som at elevenes iboende forutsetninger for læring (Wilson et.al. 2010:15).

Fylkesmannen i Nord-Trøndelag ba i 2008 utdanningsdirektoratet om å gjøre rede for forholdet mellom opplæring/spesialundervisning og tiltak etter anen lovgivning. Utdanningsdirektoratet pekte på at opplæring i dagliglivets-, sosiale- og selvhjelpsferdigheter kunne sees på som opplæring for enkelte elver. Noen elever trenger

større oppfølging enn andre. Dette gjelder blant annet multifunksjonshemmede elever som trenger hjelp til på- og avkledning, hjelp i forbindelse med mat, toalettbesøk og annen ADL-trening. Mange av aktivitetene disse elevene får er livsviktig hjelp og læring som elevene vil kunne ha et rettskrav på med hjemmel i flere regelverk (Netland i Grung et.al. 2010:122).

Dersom noen av aktivitetene barn har gjennom skolen blir definert som behandling og ikke opplæring hva skjer da med rettigheten deres? Om grensen mellom opplæring og behandling blir for lite synlig og opplæringen blir betegnet som behandling får ikke elevene den opplæringen de har krav på. Når man definerer fysioterapeutiske-, ergoterapeutiske- og sansestimuleringstiltak i skoledagen som pleie- og omsorgstiltak, definerer man elevene ut av skolen. Netland sier bør man ikke heller se på opplæringsbegrepet på tvers av sektorene og lære av hverandre? (Netland i Grung et.al. 2010:122).

Dagens grunnopplæring har som utgangspunkt at opplæringen skal tilpasses alle elever. Slik skal grunnopplæringen være tilrettelagt for å inkludere alle (NOU 2003:16).

Prinsippet om den inkluderende skolen understreker den politiske målsettingen om at alle barn så langt det er bør få vokse opp og gå på skole på sitt hjemsted (Ogden og Rygvold 2008:18). Dette betyr også at barna skal få ta del i fellesskapet med sine jevnaldrende som finnes på en skole. Det betyr også at skolen skal tilrettelegge for at eleven får den opplæringen de har krav på og at den blir tilpasset deres behov og utviklingsmuligheter. Skolen må da arbeide for å utvikle en pedagogikk som er inkluderende og som ikke bare omfatter undervisningsmetoder og læringsaktiviteter. Dette gir også skolen en utfordring når det gjelder miljø, holdninger og praksis (Ogden og Rygvold 2008:18).

5.3 Inkludering av elever med særskilte behov

Skolen skal være likeverdig og tilpasset alle elever uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov. I dag er inkludering av elever med spesielle behov et overordnet prinsipp. Slik har det ikke alltid vært (Holmberg og Ekeberg 2009:16).

Etter andre verdenskrig var den norske skolen preget av nytenkning og omorganisering. Et betydelig resultat av denne nytenkningen var loven om spesialskoler som trådte i kraft

1951 og virket fram til 1976. Denne loven omtalte flere kategorier av elever med særskilte behov enn tidligere. Spesielskoleloven påpekte at det va statens ansvar å sørge for at barn med særskilte behov fikk et skoletilbud. Selv om spesielskoleloven inkluderte flere ”diagnoser” var det fremdeles barn som ble stemplet som ”ikke opplæringsdyktige”. Denne elevgruppen falt utenfor spesielskoleloven og de fikk ikke opplæring (Holmberg og Ekerberg 2009).

Inkludering er ikke en entydig ord, og det har flere grader. Det er ikke slik at elever med særskilte behov som går i en vanlig klasse er godt integrert i klassen, dette har to dimensjoner. Denne handler om sosial kontakt og samspill med medelevene. Den andre handler om det motsatte, å være isolert blant mange andre (Tøssebro, Engan og Ytterhus i Tøssebro og Ytterhus 2006:88).

Fra midten av 50-tallet kom det nye bestemmelser i lov om folkeskolen og det ble innført hjelpeundervisning og hjelpeklasser. På denne måten fikk flere elever ekstra hjelp fra sin hjemmeskole, og det førte i liten grad en tilbakeføring av elever fra statlige spesielskoler og en integrering av disse elevene. Etterhvert vokste det fram eksternatskoler, disse gjorde at mange elever kunne få den opplæringen de hadde behov for men fremdeles kunne få bo hjemme. Det var segregeringstenkningen som var grunnlaget for å ekskludere elever med særskilte behov fra den vanlige skolen (Holmberg og Ekeberg 2009:17).

Før ble det sagt at elever med særskilte behov behøvde å gå på spesielskoler. I senere tid derimot har politikere og fagfolk hevdet at det er best for eleven og samfunnet om opplæringen foregår i nærmiljøet til den aktuelle eleven. Etter denne endringen av synet på opplæringen til barn med særskilte behov har inkluderingsbegrepet gjennom de siste 30-40 årene vokst seg sterkere i den norske skolen (Holmberg og Ekeberg 2009:34).

I prinsippet er det stor politisk enighet når det gjelder den inkluderende skolen. I praksis derimot mener mange at det er behov for unntak. Skolelovverket gir flere åpninger for unntak. Kommunene har for det første en stor innflytelse over hvordan de velger å organisere spesialundervisningen. For det andre har foreldrene rett til å søke opptak på en annen skole en nærskolen for barna sine. Det er derimot stor uenigheter om lovverket bør ha slike ”åpninger” slik at det kan gjøres unntak. Norsk Forbund for Utviklingshemmede mener at for mange kommuner bruker disse åpningene for å undergrave den inkluderende

skolen. De mener også at det er for mange spesialklasser og spesialskoler (Tøssebro, Engan og Ytterhus i Tøssebro og Ytterhus 2006:77).

I dag har vi et lovverk som har tatt konsekvensene av at elever er ulike og har ulike forutsetninger. Alle elever uansett funksjonsnivå skal bli akseptert, samtidig som de skal oppleve faglig trygghet, vennskap, frihet og faglig utvikling innenfor skolens og nærmiljøets rammer (Holmberg og Ekeberg 2009:34).

I følge NOU 2003:16 går omtrent 0,5% av elevene i grunnskolen i egne klasser eller på egne skoler for spesialundervisning. Disse tallene har vært nokså stabile de siste 20 årene, og dette indikerer en begrenset utskilling av elever. Sammenlignet med andre land er det få elever som får spesialundervisning i egne klasser og skoler, og tallene for Norge er blant de laveste i Europa. Selv om en skal ta disse tallene med en klype salt, grunnet at det kan være vanskelig å definere en målgruppe for måling, er nokk bildet riktig om man ser skolen ovenfra og som en helhet (Tøssebro, Engan og Ytterhus i Tøssebro og Ytterhus 2006:79).

Tilhørighet, delaktighet og medansvar er viktig for oss alle, for elever med særskilte behov er ved viktig at foreldre og lærere legger opp et undervisningsopplegg som tar hensyn til disse begrepene. Selv om inkluderingsideologien har fått et bredere fotfeste i den norske skolen enn det før, er det fremdeles elever som har behov for alternative undervisningsopplegg enn det skolene har ressurser til. *Inkludering dreier seg om å forstå elevmangfold og forskjellighet som er berikelse for fellesskapet* (Holmberg og Ekeberg 2009:35).

Det befinner seg til en hver tid elever og lærere men ulik kulturell, sosial og faglig bakgrunn og inkluderingsideologien gjelder alle og er ikke utelukkende. Integrering og inkludering er begreper som ofte forbindes med funksjonshemmede. Tidligere snakket man om integrering, men nå snakker man om inkludering og da spesielt en inkluderende skole. Selv om inkluderingsbegrepet omfatter alle elever har det i nyere tid blitt mest brukt når det er snakk om elever med særskilte behov (Holmberg og Ekeberg 2009:33).

Det finnes argumenter på at integrering i første rekke viser til en prosess der en for eksempel flytter barn fra en segregert enhet og inn i den vanlige skolen, uten at en gjør noe med skolen. Fokuset er da på den som flyttes og ikke på miljøet eleven flyttes inn i. Ved å

bruke inkluderingsbegrepet her, representerer det et perspektivskifte. Inkludering handler ikke primært om spesialundervisning eller om elevene med særskilte behov. Det handler om å forandre eller utvikle skolen, slik at den blir i bedre stand til å gi alle elever opplæring innenfor samme setting. Det handler om å tilpasse skolen til alle barna uansett variasjonsbredde (Tøssebro i Tøssebro og Ytterhus 2006:33).

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Jeg valgte i hovedsak temaet inkluderingsideologi for barn med særskilte behov i skolen på grunn av min erfaring og interesse for temaet. Jeg ønsket å skrive oppgaven med bakgrunn i inkluderingsideologien, samt vernepleierens kompetanse med elever med særskilte behov i skolen.

Inkluderingsideologien ble historisk gjennomgått i kapittel 4 og i kapittel 5 hvor jeg tok utgangspunkt i ideologien, og drøftet det opp om vesentlige deler av problemstillingen min. Det har skjedd mye når det kommer til inkluderingsbegrepet opp gjennom årene og det har vært mange forskjellige syn på hvordan en best mulig skal få til å inkludere elever med særskilte behov i skolen. Den utviklingen av inkluderingsideologien som ble beskrevet gjennom syv faser, viste at 2000 –tallet var en fase der ideene og ideologien som ble utviklet rundt 1970-årene ble kvalitetsvurdert i et videre perspektiv. Ideene og ideologien ble utviklet på 70-tallet og tatt igjen og forbedret på 2000-tallet.

Integrerings- og inkluderingsdebatten har medført en endring i ideologien og i målsetningen for disse begrepene. Det er mange faktorer som spiller inn når det er snakk om inkluderingsideologien, det er det fysiske aspektet, miljøet må være tilrettelagt slik at elevene kan orientere seg, komme seg fram og så videre mest mulig selvstendig. Både det fysiske aspektet og miljøet må være tilrettelagt for elevene, slik at de best mulig kan orientere seg i nærmiljøet og være så selvstendig som mulig. Det sosiale miljøet er også viktig og selv om elevene trenger spesialundervisning er det viktig at de får en tilhørighet til klassekameratene sine slik at de lettere får venner og trives på skolen.

6.2 Konklusjon

Skal dagens problemer i skolen løses, må det utvikles nye metoder og læremidler som i høy grad bygger på undervisningsdifferensiering og tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring kan av og til ses som en motpol til inkluderingsideologien da den ofte krever at elever med særskilte behov tas ut av klasserommene og dermed blir segregert fra klasse miljøet deler av undervisningsåret. Noen elever har nesten all opplæring i enerom og

blir da nesten isolert fra sin klasse, som fører til at disse elevene er verken integrert eller inkludert.

Selv om retten til spesialundervisningen er en flott lovbestemmelse som gir elever med særskilte behov rett til opplæring på deres nivå, bidrar spesialundervisningen i stor grad til å skille elevene fra resten av klassen sin. Vernepleieren blir ofte satt inn i spesialundervisningen til barn med særskilte behov. Vernepleierens oppgave blir da å finne en måte for å best mulig gi eleven den opplæringen den har krav på men som fremdeles blir inkluderer barnet i klassemiljøet.

Som nevnt i kapittel 5.1 jobber det mange vernepleiere i skolen, men det er ikke lovbestemt at vernepleieren skal det. Lærere og skoleledere har heller ikke tilstrekkelig kunnskap om hva kompetanseområdene til en vernepleier er og hva de kan bidra med i skolen. Disse faktorene kan være en av årsakene til at vernepleierne ikke er så profilert i skolesektoren enda som de burde være.

Oppgaven viser at vernepleieren har mye nyttig kompetanse som kan brukes i arbeid med elever med særskilte behov. Vernepleieren har en solid forankring i helsefag, miljøarbeid samt spesialpedagogikk, samt god kompetanse innenfor ulike diagnoser og eventuelle tilleggsdiagnoser og kan kombinere utfordringene som den enkelte eleven har opp mot miljøarbeid. Vernepleieren ser muligheter der andre ser utfordringer.

Det viktigste arbeidsverktøyet til en vernepleier er arbeidsmodellen som forklart i punkt 5.1, arbeidsmodellen er en prosess der man hele tiden jobber om å få ny informasjon og jobber frem og til bake for å oppnå et større mål.

6.3 Refleksjon

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått innblikk i inkluderingsideologiens utvikling og vernepleierens kompetanse i arbeid med elever med særskilte behov. Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerikt og givene men samtidig ført til konstruktive spørsmål underveis i prosessen.

Det jobber mange vernepleiere i skolen, men dette tallet er ikke høyt nokk til å tilfredsstill alle elever med særskilte behov i skolen. I oppgaven ble det stilt spørsmål til hvorvidt vernepleieryrket er godt nokk profilert. I oppgaven nevner jeg at oppslag i media uttrykker

et ønske om flere vernepleiere i skolen. Det er imidlertid et problem at mange både i skolevesenet og den allmenne befolkningen ikke vet hvilken kompetanse vernepleieren sitter inne med. Med tanke på dette bør kanskje vernepleierne markedsføre seg selv bedre, spesielt ovenfor støtteapparatet i skolen.

Selv om vi er kommet langt i forhold til inkludering av elever med særskilte behov i skolen, har vi ikke kommet langt nok. Fremdeles er det mange elever som tilbringer mesteparten av året sammen med sin assistent og ikke klassen. Hvilke tiltak en kan iverksette for å inkludere denne elevgruppen mer, slik at alle får en tilhørighet til en klasse og en vennegjeng? Det å ha venner er viktig for barn, da det er en viktig del av oppveksten og opplæringen til barna. Dersom barn med særskilte behov i for stor grad blir holdt utenfor klassemiljøet, vil de andre elvene ta mindre kontakt med barnet. En vernepleier kan hjelpe barn med særskilte behov til en mer integrert og inkluderende hverdag.

7.0 Litteraturliste

Pensumlitteratur

Aadland, Einar. 1997. *Og eg ser på deg: Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, Olav. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (red.). 2010. *Mellom mennesker og samfunn: Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Linde, Sølvi og Inger Nordlund. 2011. *Innføring i profesjonelt miljøarbeid: systematikk, kvalitet og dokumentasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Selvvalgt litteratur

Dalen, Monica. 2006. *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig: inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forsberg, Christina og Yvonne Wengström. 2008. *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Natur och kultur.

Grung, Rolf Magnus, Hanne Line Wærness og Cato Brunvand Ellingsen (red.). 2010. *Vernepleierboka 2010: 20 år etter reformen*. Oslo: Fellesorganisasjonen.

Holmberg, Jorun Buli og Torill Rønsen Ekeberg. 2009. *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rygvold, Anne-Lise og Terje Ogden (red.). 2008. *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Malterud, Kirsti. 2001. *Kvalitative metoder og medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tøssebro, Jan og Borgunn Ytterhus (red.). 2006. *Funksjonshemmete barn i skole og familie : inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo : Gyldendal akademisk

Internettkilder

Fellesorganisasjonen (14.11.2013) *Vernepleiere og vernepleierfaglig kompetanse*.

[Online]. Oslo: Fellesorganisasjonen. Tilgjengelig fra URL:

<https://www.fo.no/getfile.php/06%20Profesjonene/Vernepleierne/Vernepleierfaglig%20kompetanse.pdf>

[Nedlastet 30.04.2014].

Kunnskapsdepartementet NOU 2003:16 (2003) *En tilpasset opplæring for alle*. [Online].

Tilgjengelig fra URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/10.html?id=147087>

[Lest 30.04.2014].

Kunnskapsdepartementet. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.

Opplæringsloven (OPPLL). [Online]. Tilgjengelig fra URL:

http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6 [Lest 30.04.2014].

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Tid til læring*. Stortingsmelding 19 (2009-2010).

[Online]. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010/5/2/3.html?id=608066> [Lest 31.04.2014].

Magnus, Peter. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; nye profesjoner i grunnskoler*. [Online]. Høgskolen i Bergen – Institutt for sosialfag og vernepleie. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf> [Nedlastet 30.04.2014].

Statens Autorisasjonskontor for Helsepersonell (SAK). (Publisert: 31.10.2012).

Vernepleier. [Online]. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.sak.no/sites/SAK/yrkesgruppe/Sider/vernepleier.aspx#.U4RHry-19hI> [Lest 20.05.2014]

Statistisk Sentralbyrå (SSB). (13.12.2013). Elevar i grunnskolen, 1. Oktober 2013 – Elevar med spesialundervisning tal og del. [Online]. Tilgjengelig fra URL: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2013-12-13?fane=tabell&sort=nummer&tabell=152670> [Lest 20.05.2014]

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – FO-organiserte BSV'ere i skolen

Tabell 3. Antall FO-organiserte BSV'ere i skolen side 1997, med detaljerte tall for 2012

Kilder	År	VELF.AR B	BVP	SOS	VPL	SAMLET
Schelde 1999:21	1997					171
FO (2006)	2006		187	35	197	419
FO (2008a)	2008		217	70	207	494
FO 1011	2011					800 (Grunnskole, SFO, PPT, Barnehage)
FO 2012 Barne skole /ungd./ andre	2012	4	197	79	236	516
Barnehage	2012	2	213	38	66	319
SFO	2012	1	30	19	11	61
Vidreg.	2012	2	23	14	67	106

8.2 Vedlegg 2 – Elever med spesialundervisning

Elevar i grunnskolen, 1. oktober 2013

Publisert: 13. desember 2013

Statistikkens hovedside Tabellar (9) Om statistikken

Alle tabeller

« Forrige tabell

Neste tabell »

 [XLS](#) Last ned tabellen i Excel

 [CSV](#) Last ned tabellen som CSV-fil

 Vis tabellen i nytt vindu

STATISTIKKBANKEN

Finn flere tal og lag egne tabellar og figurar

[Lag tabellar og figurar »](#)

Elevar med spesialundervisning, tal og del

Skoleår	Elevar i alt	Elevar med spesialundervisning i alt	Andel elevar som får spesialundervisning
2008	616 139	44 525	7,2
2009	615 927	48 470	7,9
2010	615 973	51 853	8,4
2011	614 413	52 972	8,6
2012	614 894	52 723	8,6
2013	615 327	50 977	8,3

TILLEGGSINFORMASJON

[Norsk standard for utdanningsgruppering](#)

Statistikkbanken kildetabell 08624

Statistikkbanken kildetabell 05232

 Standardtegn i tabeller