



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Hvordan påvirker spesialundervisning inkluderingen i overgang fra barneskolen til ungdomsskolen?

How does special education affect inclusion in the transition from primary to secondary school?

Emilie Sollie Nilsen
Ane Aasen Hveem

Totalt antall sider inkludert forsiden: 45

Molde, 03.06.2020



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 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 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 type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i URKUND, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input 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 type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht. Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Inger Helen Solheim

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 godkjenning.

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

Dato:

Antall ord: 10460

Forord

“Ikke gå foran meg, kanskje følger jeg deg ikke. Ikke gå bak meg, for kanskje viser jeg ikke vei. Gå ved siden av meg og bare vær min venn”.

- Albert Camus

Sammendrag

Målet til den norske opplæringen er at Norge skal ha en inkluderende skole, skolen skal inkludere alle uansett kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger. Ut fra statistisk materiale, kan det hevdes at Norge enda ikke har lyktes med dette. Hva kan grunnen til dette være? Prinsippet om en inkluderende skole kan være særlig vanskelig i en overgang fra barneskole til ungdomsskole dersom en har behov for spesialundervisning. Oppgaven tar utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, om ulike nivåer barnet omgås i, disse nivåene kalles mikro, meso, ekso og makro. Modellen handler om hvordan de ulike nivåene påvirker hverandre og hva som blir resultatet dersom det er noe som går galt i et nivå. Oppgaven sees i tillegg i lys av Piaget sin utviklingsteori og andre kulturhistoriske- og psykososiale teorier. Elever som har spesialundervisning kan være ekstra utsatt for inkludering i denne overgangen, og derfor er det viktig med et godt samarbeid mellom hjem og skole. Oppgaven belyser de ulike samarbeide som bidrar til å få en god og trygg overgang fra barneskole til ungdomsskole for barn med spesialundervisning. Kunnskap om behov, kommunikasjon og tilrettelegging mellom hjem, skole og andre hjelpeinstanser, er avgjørende for om inkludering lykkes mellom barneskole og ungdomsskole for elever med behov for spesialundervisning.

Summary

The aim of the Norwegian education system is to have a school that includes all of their pupils. The school is supposed to include everyone, regardless of sex, social background or capabilities or prerequisite. When looking at the statistics can it be argued that Norway still hasn't reached their goal on this matter. What can be the reason for this? From primary to secondary school can the transition be hard for some pupils, especially if you have a need for special education. This assignment is built on Bronfenbrenner developing ecological system theory. This system theory includes areas as micro, meso, exo and macro. The content of this assignment deals with the different areas the child is involved in, and how the different areas affect each other and what can be the result if something goes wrong in one of the areas. The assignment is also built on Piaget's development theory and other culture historical- and psychosocial theories. Pupils with special education are especially exposed for social and educational exclusion in the transition between primary and secondary school. Therefore it is important with a good collaboration between home and the school administration. The assignment also sheds light on how important different types of collaboration is to secure a good transition. Knowledge about needs,

communication and facilitation between home and school, and other support agencies are crucial to the social and educational transition from primary to secondary school for pupils in need of special education to succeed.

Innhold

1.0	Innledning	1
2.0	Valg av tema	1
3.0	Problemstilling	2
3.1	Begrunnelse	3
3.2	Avgrensning	4
3.3	Begrepsavklaring	4
4.0	Metode	5
4.1	Litteraturstudie	5
4.2	Kildekritikk	6
4.3	Forforståelse	7
5.0	Teori	8
5.1	Menneskerettigheter	8
5.1.1	Opplæringslova	8
5.1.2	Individuell opplæringsplan (IOP)	9
5.2	Jean Piaget - Utviklingsteori	10
5.3	Lev Vygotsky- Kulturhistoriske perspektiv	10
5.4	Erik. H. Erikson - Psykososiale teori	11
5.5	Arnold Van Gennep – Overgangsriter	11
5.6	Georg Herbert Mead- Speilingsteori	12
5.7	Urie Bronfenbrenner- Utviklingsøkologiske modell	12
6.0	Drøfting	13
6.1	Overgangsprosessen sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ..	13
6.1.1	MIKRO	14
6.1.2	MESO.....	15
6.1.3	EKSO	18
6.1.4	MAKRO.....	20
6.2	Skolen er for alle- en inkluderende skole.....	21
6.3	Inkluderings muligheter og begrensninger.....	23
6.3.1	Muligheter og begrensninger i ordinær opplæring	23
6.3.2	Muligheter og begrensninger i segregert opplæring	24
7.0	Konklusjon og Refleksjon	25
	Litteraturliste	27
	Vedlegg 1, Statistikk	32

Vedlegg 2, Individuelt vedlegg- Emilie.....	34
Vedlegg 3, Individuelt vedlegg- Ane.....	35

1.0 Innledning

“Norge skal ha verdens beste skole” Erna Solberg (Clemet, 2014: 496).

Dette innebærer at skolen skal være inkluderende og mangfoldig. Er spesialundervisning et hinder for dette? Når en skal se på spesialundervisning i grunnskolen, vil det være sentralt å se på historien for barn med nedsatt funksjonsevne i grunnskolen. Historien startet i 1881, da barn med nedsatt funksjonsevne fikk plass i grunnskolen, da stortinget vedtok *abnormskoleloven*. Loven innebar undervisning for døve, blinde og for barna som i 1881 ble kalt for *åndssvake*. Selv om prinsippet med loven var å sikre undervisning for alle, var det likevel noen som ble ekskludert og disse ble kalt for “ikke dannelsesdyktige”, dette ble vurdert ut ifra om eleven gjennomførte konfirmasjonen eller ikke. I 1951 fikk *Abnormskoleloven* et nytt navn og ble ført videre som *Spesialskoleloven*. Begrepet *åndssvak* ble byttet ut med *evneveik* og i stedet for å være “ikke dannelsesdyktig” ble en kalt for “ikke opplæringsdyktig” og ble unntatt fra skolens ansvar og ble satt i *åndssvakeomsorgen*, hvor de ble trent opp til å utføre ulike arbeidsoppgaver. I 1975 kom det en ny skolelov, denne skulle inkludere alle barn i grunnskolen og skolens innhold ble bestemt ut ifra barnets evner og forutsetninger og fikk navnet *Grunnskoleloven*. *Grunnskoleloven* hadde som prinsipp å inkludere alle, men ga likevel mulighet for ekskludering for de med en funksjonsnedsettelse. Dette fordi loven ga rett til opplæring for de som kunne ta imot opplæring, men ga også åpning for at det fantes barn som ikke kunne ta imot opplæring. Dette ble endret i 1983, da *grunnskoleloven* ga rett til spesialundervisning for de som hadde behov for det (Østrem, 1998). I 1997-1998 ble reform 97 iverksatt, den innebar blant annet skolestart for seksåringer, ti årig skolegang og et nytt læreplanverk. Det nye læreplanverket skulle ivareta mangfoldet i elevens bakgrunn og forutsetninger. Skolen skulle ta hensyn til elevens forutsetninger og deres utvikling slik at alle kunne oppleve mestring (Bjørnsrud og Raaen, 1996). I 1998 kom lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, også kalt opplæringslova. Hensikten med denne loven var at elever skulle utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre eget liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Opplæringen skulle være tilpasset hver enkeltes elev forutsetninger (Opplæringslova (Oppl), 1998).

2.0 Valg av tema

Dette historiske perspektivet har hele veien ført til nysgjerrighet rundt tematikken og danner utgangspunkt for vårt fokus. Et av kjerneområdene siste studieår på

vernepleierstudiet har vært å bli bedre kjent med FNs menneskerettigheter og de ulike konvensjonene, særlig Barnekonvensjonen (CRC) og konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Her har NOREC-prosjektet vært sentralt. Prosjektet handlet om å forbedre livskvaliteten til barn med nedsatt funksjonsevne gjennom FNs menneskerettigheter i praksis, både i Tanzania og Norge. Det overordnede temaet i denne bacheloroppgaven er menneskerettigheter. Det underordnede temaet er barn som har behov for spesialundervisning i barneskolen og i overgangen til ungdomsskolen. Erfaringer fra Tanzania har bidratt til refleksjon og nysgjerrighet. Hvilke konsekvenser får spesialundervisning for inkludering i en overgangsprosess?

Etter å ha tilbragt tid på en barneskole i Tanzania for barn med funksjonsnedsettelse har dette blitt et viktig tema. På skolen i Tanzania var det barn som var eldre enn barneskolealder, som fortsatt gikk på barneskolen fordi det ikke var noe annet alternativ. Det var et barn som gikk i klasse med elever som var yngre enn seg selv med spesialundervisning, hva ville skjedd dersom dette barnet plutselig fikk en overgang til ungdomsskolen sammen med de som er like gamle som eleven. Hva kan dette ha gjort med utviklingen til barnet, både sosialt og faglig? Dette er noe som ikke ville skjedd i Norge, men noe som kunne hendt, er at et barn som har spesialundervisning på barneskolen, ikke får dette på ungdomsskolen. Eller det kan være et barn som går fra å ikke ha spesialundervisning på barneskolen, til å få det på ungdomsskolen. Hvilke konsekvenser kan dette få for barnet både sosialt og faglig?

Etter innhenting av informasjon rundt dette temaet, kan en se at det er skrevet lite i St.meldinger om akkurat denne overgangen. Det er mange avisartikler om foreldre og barn som er i denne situasjonen, som synes dette er en vanskelig overgang, og de kan føle seg rådville. På grunnlag av dette, kan dette sees å være et samfunnsrelevant tema. Er det slik at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kan hemme inkluderingen? Det er viktig å ha kunnskap om dette temaet, da dette kan være med på å utvikle vernepleierkompetansen, spesielt da det blir økt antall vernepleiere i skolen.

3.0 Problemstilling

Erna Solbergs utsagn om at Norge skal ha verdens beste skole innebærer en skole for alle, hvor alle blir inkludert. Kunnskap er en viktig kilde til selvhjelpenhet, selvinnsett og dannelse. Dette skaper verdier og fremgang, som gir en høyere levestandard og bedre

livskvalitet i tillegg til å tilegne sosial kunnskap (Clemet, 2014). I overgang fra barneskolen til ungdomsskolen er relasjoner viktig. Kanskje har barnet gode relasjoner fra barneskolen som barnet tar med seg videre til ungdomsskolen. Noen ganger kan dette være vanskelig, dersom barnet ikke allerede har gode relasjoner. Individuell opplæringsplan (IOP) har en sentral rolle når det kommer til barn som mottar spesialundervisning. Det er viktig med en IOP og tidlig planlegging, og et team rundt eleven i en overgang fra barneskole til ungdomsskole. Det er viktig at det blir kartlagt hvilke områder eleven trenger bistand til og veiledning på. Noen elever har vanskeligheter med nye arenaer og overganger som kommer brått på. Det er derfor viktig med en IOP, fordi her kan en finne informasjon om elevens behov og krav om hva slags spesialundervisning eleven skal ha i de ulike fagene, og dette er viktig i overgangen (Aarnes, 2013). Ønsket med denne bacheloroppgaven blir å se på hvordan overgangen fungerer i praksis, og om den fungerer. Problemstillingen blir derfor som følger:

Hvordan påvirker spesialundervisning inkluderingen i overgang fra barneskolen til ungdomsskolen?

3.1 Begrunnelse

Dersom en elev får spesialundervisning eller går på en specialscole, kan dette være med på å hindre eleven i å sosialiseres med jevnaldrende? Kan dette være fordi mye av sosialiseringen skjer innenfor skolens vegger og ute i friminuttene? Dersom en elev blir tatt ut i spesialundervisning kan dette redusere muligheten eleven har til å skape relasjoner til medelevene i klassen? Skolen er ikke bare et sted en skal lære, men også skape gode relasjoner. Kan det være at viktig informasjon ikke alltid blir med i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen? En kan ofte høre at det kan være til fordel med en ny start og da blir ikke ressursene barnet hadde på barneskolen med over. Dette kan gjøre at eleven går glipp av viktig opplæring, trygghet og forutsigbarhet. Barn som har en IOP på barneskolen, kan ha hatt en relasjon til lærerne som har fulgt denne planen og kjenner barnet. Når barnet kommer på ungdomsskolen, er det ofte kun arket som følger med. Dette kan medføre at læreren som tar over opplæringen kun kjenner barnet gjennom arket (Vetthus og Bjelland, 2006).

Det virker å stå mer om overgang fra barnehage til barneskole og fra ungdomsskole til videregående i ulike St. meldinger, forskning og andre artikler og det står lite om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Even Ørjasæter i Sunnmørsposten (2019)

skriver om to familier med barn med spesielle behov hvor de forteller om møte med ungdomsskolen. Etter overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen ble hverdagen et mareritt for elevene, og elevene utviklet vegring for å gå på skolen. Foreldrene hadde en opplevelse av at kontakten med skoleledelsen var nytteløs og dialogen om utfordringene som barna hadde på skolen var dårlig. I en evalueringsstudie av reform 97 ble foreldre intervjuet om sine erfaringer med samarbeid med skolen. Resultatene viste at halvparten var fornøyd med samarbeidet, den andre halvdel var ikke det (Overland, 2006). Resultatene vekket nysgjerrighet på hvorfor foreldrene opplever samarbeidet på ulike måter.

3.2 Avgrensning

Oppgaven er avgrenset til å omhandle overgang fra 7. trinn til 8. trinn, og til å handle om faglig og sosial inkludering. Faglig inkludering handler om hvordan alle gis tilgang til faglig læring og utvikling på måter som gir mening for den enkelte. Den omhandler deltakelse i læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre, som f.eks gruppeoppgaver og prosjektarbeid. Sosial inkludering handler om hvor mye vi inkluderer det sosiale miljøet, slik at alle har en reell mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2015). Oppgaven tar et teoretisk perspektiv gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og andre teoretikere. Hovedfokuset vil være overgangen mellom barneskole og ungdomsskole hvor barnet er 12 til 13 år. Studiet har medført bevissthet på at en kan ha ulike forståelser av ulike begrep. Derfor er det laget en begrepsavklaring for å tydeliggjøre bruken av disse.

3.3 Begrepsavklaring

Spesialundervisning

Mange tror spesialundervisning er tilpasset opplæring, men spesialundervisning er for elever som ikke har, eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Carlsten et.al, 2007). Spesialundervisning er en lovfestet rett som er hjemlet i Opplæringslova. For å få vedtak om spesialundervisning skal det være en sakkyndig vurdering av behovene til eleven. Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning og hvilke opplæringstilbud som skal gis. Det er kommunen eller fylkeskommunen som kan gi slike vedtak (Oppl, §5-3, 1998).

Inkludering

Inkluderingsbegrepet oppsto som en verdensomspennende ideologi eller et ønske om å bringe mennesker i fellesskap, og handler om å verdsette de naturlige forskjellene som ligger i det menneskelige mangfoldet. Mest sentralt i inkluderingsbegrepet er skolen, som er den viktigste og mest sentrale møteplassen for barna. Skolen skal bidra til at alle skal passe inn innenfor skolens ordinære opplæring. Skolen sin utfordring på dette grunnlaget er å tilpasse seg elevmangfoldet, og gi elevene like muligheter for læring og utvikling innenfor ett og samme læringsfellesskap (Uthus, 2017). Skogdal (2014) hevder at inkludering handler om å være sammen med andre, bygge varige vennskap, dele nyttige erfaringer. Det å bli anerkjent som en del av fellesskapet og bli savnet når du ikke er der er en del av inkluderingen. Inkludering inneholder en aktiv bekjempelse av ekskludering.

Overgangsprosess

Overganger kan beskrives som en prosess av endringer som barnet og familien erfarer når det beveger seg fra en setting til en annen. Disse overgangene kan føre til rolleendringer som igjen kan innebære endringer i forventninger og krav til barnet. Overgangene kan berører både miljøet rundt barnet, foreldre, familie og venner. I en overgangsprosess er det viktig å erkjenne at barnet kan være sårbart, og prosessen kan både styrke og svekke barnets selvbilde, utviklings- og livskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008).

4.0 Metode

Oppgaven er basert på en kvalitativ forskningsmetode. Dette er en måte å analysere og tolke materialene som skal studeres, og består av tekst og kan komme fra samtaler eller observasjoner. Kvalitative metoder kan presentere mangfold, ulikheter og individuelle erfaringer (Malterud, 2017). Målet med kvalitativ forskning er at forskeren selv skal utvikle egen forståelse av samfunnet og på denne måten gjøre rede for hvordan strukturer, verdier og symboler i samfunnet virker sammen (Tjora, 2018).

4.1 Litteraturstudie

Denne oppgaven er basert på en litteraturstudie og er en form for kvalitativ metode. Dette tar utgangspunkt i både skriftlige og muntlige materialer som allerede er utarbeidet (Nyeng, 2012). For å samle inn data om spesialundervisning og inkludering i overgang fra barneskole til ungdomsskole, har vi utført et litteratursøk i samarbeid med bibliotekar. Han hjalp til med å finne relevante søkeord, ved å vise oss inn i databaser hvor vi kunne finne

engelske mesh terms. Dette gjorde at vi kunne søke i internasjonale databaser for å finne relevant litteratur. For å finne engelske mesh terms, var vi inne på SVEMED, her fikk vi mesh termen *education, special* fra det norske søkeordet *spesialundervisning*. Vi valgte likevel å fokusere på norske databaser, som blant annet A-tekst, google scholar, oria og nasjonalbiblioteket. Vi brukte Idunn mye i starten av prosessen, men fant etterhvert ut at dette er en database fra et forlag. Likevel har litteraturlisten på databasen Idunn, vært relevant for videre søk. Da vi fant en artikkel som var relevant for vår oppgave, gikk vi ned i litteraturlisten for å se om det fantes andre artikler som også var relevant, dette resulterte i et snøballsøk. Dette er en metode hvor en finner en artikkel, og leter i referanselisten for å finne annen relevant litteratur (Dalland, 2012). Vi har vært på ordjakt og prøvd å sette oss inn i hodet på den som har skrevet artikkelen. Vi har prøvd å ikke søke for generelt, men balansert, dette var viktig for at det ikke skulle bli for spesifikt da dette kunne medføre færre treff. Vi prøvde å finne ord som kunne beskrive liknende fenomen. Vi har søkt på *inkludering*, men også *sosial deltakelse* da dette kunne ha samme betydning. For å få flere treff, skrev vi "*inklu**", "*spesialund**" og "*Sosial delta**". Et annet søkeord vi brukte var *overgangsprosess*.

Ved å bruke denne metoden fant vi relevant faglitteratur, artikler, forskning og nettsider. Dataene vi søkte på kunne ha en overføringsverdi som bidro til at vi så sammenhenger mellom temaer, fikk nye perspektiver og synspunkter. Vi har forsøkt å ikke la forforståelsen vår påvirke valg av data og søkeord, men likevel tror vi det kan ha vært vanskelig å ikke la forforståelsen påvirke dette. En svakhet ved bruk kvalitativ metode kan ha vært at litteraturen vi fant var eldre utgaver, noe som kunne svekket reliabiliteten og noe som var viktig å være observant på (Dalland, 2012). I arbeidet med problemstillingen ble det laget en liste med ulike søkeord, som ble anvendt i bibliotekets ulike databaser. Dette for å få en oversikt over hvilke ressurser som biblioteket hadde tilgjengelig. I forhold til den hermeneutiske sirkel førte lesningen til nye faglige perspektiver, og meninger har blitt presentert, og vår fortolkning og forståelse kan ha påvirket hvordan videre søk har blitt (Aadland, 2011).

4.2 Kildekritikk

Dalland (2012) hevder at validitet står for relevans og gyldighet. Det som måles må ha relevans og være gyldig for det som undersøkes. I oppgaven er det tatt hensyn til validitet ved å se på om litteraturen er ny eller gammel. Utgivelsesår kan ha stor betydning for

studien, da det kan ha kommet nyere utgaver av bøkene som er brukt. Ut ifra disse kriteriene kan det skilles mellom pålitelige og upålitelige kilder. Litteraturen vi har brukt er basert på godkjent pensumlitteratur, samt offentlige publikasjoner, utredninger og forskning som er fagfellevurdert. Ved å bruke ulike materialer, var det lettere å validere produktene. Her var det viktig å være kritisk til sekundærkilder, da forfatteren kunne ha tolket primærkildene ulikt (Dalland, 2012). Reliabilitet betyr pålitelighet. Hvis den samme målingen gjentas mange ganger, og vi får det samme svaret hver gang er litteraturen validert. Metoden må være sikret slik at den måler det samme hver gang og svaret blir det samme uansett hvilken observatør som gjør målingen. Noe som kan ha svekket reliabilitet kan ha vært "snøballmetoden". Dette kan ha svekket reliabiliteten, dersom en ikke allerede har vært kritisk til den første artikkelen (Dalland, 2012). Det var viktig å være kildekritisk til de kvalitative studiene, da de ofte kunne være preget av forforståelse, slik som denne oppgaven kan være preget av vår forforståelse. Den hermeneutiske sirkelen blir brukt som en forståelse av hvordan en skal tolke en tekst (Aadland, 2011). Oppgaven kan være preget av forforståelsen vår ved at vi har brukt søkeord som fremmer vår forforståelse. Derfor var det viktig å være observant på hvilke søkeord vi brukte, da dette kunne være med på å påvirke funnene vi fikk.

4.3 Forforståelse

Dalland (2012) hevder at vi alltid har med oss fordommer eller vår forforståelse med inn i en undersøkelse. Vi kan prøve å møte vårt syn på ting så forutsetningsløst som mulig, men vi kan ikke unngå at vi tenker på det. Selv uten å ville det, påvirker vår forforståelse oss alt for lett. For å motvirke denne effekten burde vi lete etter litteratur og andre skriftlige kilder som eventuelt kan avkrefte vår forforståelse. Dette kan gjøres ved å være mer åpen i problemstillingen og mer åpen når vi velger ut søkeord og funn. Hvis vi ikke var åpne, kunne dette svekket reliabiliteten og det var viktig å ha i bakhodet. Vår forforståelse kan være en viktig side av vår motivasjon for å sette i gang forskningen omkring dette temaet (Malterud, 2017). Vi hadde en forforståelse om at overgangen mellom barneskole og ungdomsskole med spesialundervisning, skaper et større gap mellom individets forutsetninger og samfunnets krav. Grunnet samfunnets krav, blir det lettere for barnet å falle utenfor i denne overgangen. Vi kan ikke utelukke at oppgaven er påvirket av vår forforståelse. Dette kan ha medført at egne opplevelser og erfaringer av problemstillingen har hatt en påvirkning på hvordan problemstillingen har blitt besvart. Forforståelsen vår

kan ha påvirket hvilke teoretikere vi har valgt å ta utgangspunkt i, derfor har det vært viktig å velge teoretikere som har ulike utgangspunkt.

5.0 Teori

5.1 Menneskerettigheter

Menneskerettighetenes hensikt er å sikre at alle mennesker får de samme rettighetene og frihetene. Det er utarbeidet ni konvensjoner, som er basert på menneskerettighetene fra 1948 (Verdenserklæringen for menneskerettigheter, 1948). Blant disse er, konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og Barnekonvensjonen (CRC). Konvensjonene skal bidra til å sikre at personer med nedsatt funksjonsevne får like muligheter og rettigheter, og til å motvirke diskriminering (Konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), 2006). CRC bygger på tre begreper; beskyttelse, forsørgelse og deltakelse. Det er fire grunnleggende prinsipper som nevnes i konvensjonene og det er; for barnets beste, barnets rett til å delta og bli hørt, prinsippet om ikke-diskriminering og barnets rett til optimal utvikling (Barnekonvensjonen (CRC), 1989). Menneskerettighetene er til for å ta vare på de sårbare gruppene i samfunnet. Alle har rett til å bli behandlet på lik linje som alle andre (Bergem, Slydal og Slydal, 2009).

Frem til 2006 var CRC den eneste av FN-konvensjonene hvor mennesker med en funksjonsnedsettelse ble anerkjent, dette er artikkel 2 og 23. Det lot likevel vente på seg at barn med funksjonsnedsettelser skal ha rettigheter som beskyttes på lik linje med andre barn. Det er åtte av ni konvensjoner som er forankret i norsk lov. CRPD er den eneste konvensjonen som ikke er forankret i norsk lov, men har gitt tolkningserklæring til artikkel 12, 14 og 25. I høyesterettsdomstolen i 2016 demonstrerte konvensjonene konsekvensene av tolkningserklæringene og manglende innføring av CRPD i det nasjonale lovverket (Skarstad, 2019)

5.1.1 Opplæringslova

Skolen skal tilpasse opplæringen til elevene og skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Oppl. §1-3, 1998). Tilpasset opplæring er ingen individuell rett, og det skal derfor ikke fattes enkeltvedtak. Tilpasset opplæring i skolen er ikke et mål, men kan brukes som et hjelpemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av tilpasset opplæring, har rett til spesialundervisning (Oppl. §5-1, 1998). I evalueringen av hvilket

opplæringstilbud som skal gis, skal det legges vekt på utviklingspotensialet til eleven. Innholdet i opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever og i forhold til opplæringsmål som er realistiske for eleven (Oppl. §5-1, 1998).

For å sikre mest mulig tilfredsstillende opplæring for elever med spesielle behov er det i Oppl. kap. 5 fastsatt en rekke saksbehandlingsregler. Her er kravet om en sakkyndig vurdering jfr. §5-3, og kravene i §5-5 om individuell opplæringsplan for alle som får spesialundervisning, og om rapportering hvert halvår med en oversikt over opplæringen og om utviklingen til elevene som har en slik plan (Oppl. §§5-3-5-5, 1998). Denne loven kan sees i sammenheng med menneskerettighetskonvensjonene, CRPD og CRC. Artikkel 24 i CRPD erkjenner at mennesker med nedsatt funksjonsevne har rett til utdanning, på lik linje med andre. Konvensjonen tar sikte på rettigheten uten diskriminering. Alle parter skal sikre et inkluderende utdanningssystem på alle nivåer. Artikkelen tar høyde for at menneskets potensial og forståelsen av deres verdigheter og egenverdi utvikles fullt ut, og at respekten for menneskerettighetene, den grunnleggende frihet og det menneskelige mangfoldet styrkes (CRPD, 2006). Artikkel 28 og 29 i CRC tar høyde for at partene skal anerkjenne barns rett til utdanning. Partene er enige om at barnets utdanning skal ta høyde for barnets personlighet, talenter og psykiske- og fysiske evner så langt det er mulig, og det skal utvikles respekt for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Det inngår også i CRC at alle barn skal ha de samme rettighetene (CRC, 1989). I § 5-5 i opplæringslova står det at for en elev som får spesialundervisning, skal det utarbeides en IOP, da dette er en lovbestemt rett (Oppl, 1998).

5.1.2 Individuell opplæringsplan (IOP)

Det som kjennetegner en IOP, er at planen gjelder for en elev, og er en plan for målrettet og planmessig aktivitet. Den beskriver et opplegg for elevens læring og lærerens tilrettelegging av opplæringen. Planen beskriver hvordan læringen settes inn i en større sammenheng hvor kvalifisering av framtidig liv blir vektlagt, og hvor skolens innsats samordnes med samfunnets øvrige tiltak. Det er en saksgang fram mot IOP, da det er juridisk dokument. Det stilles krav til hvordan den skal utarbeides. Arbeidet frem til vedtaket om spesialundervisning danner grunnlaget for innholdet i planen. I denne fasen er brukermedvirkning spesielt viktig (Aarnes, 2013). IOP i praksis gir en grunnleggende innføring i hva den enkelte eleven trenger ekstra hjelp og oppfølging til, og kan gjøre overgangsprosessen fra barneskole til ungdomsskole lettere.

5.2 Jean Piaget - Utviklingsteori

Smith og Cowie (1991) sier at utvikling er slik: "Utvikling er prosessen når et barn vokser og forandrer seg gjennom sitt livsløp" (Bunkholdt, 2000: 19). Det finnes flere teorier som beskriver og forklarer den kognitive utviklingen. Teorien som er mest kjent er utviklet av den sveitsiske biologen og psykologen Jean Piaget (f. 1896-1980), dette er en såkalt stadieteori. Piaget mente at barnets logiske evner utviklet seg i stadier og det dreide seg om hvordan og når barn får forståelse av logiske relasjoner. Piaget tenkte at intelligens var å mestre problemer av logisk natur. De viktigste begrepene i Piagets teori er skjema, likevekt, assimilasjon, akkomodasjon og organisering. Sentralt i teorien er at all utvikling og læring skjer gjennom handling. Med dette menes når et barn aktivt handler og håndterer ting i sin omverden, får de erfaringene som de gradvis setter sammen til et forståelig bilde av verden. I barneårene handler det om handlinger som er konkrete og praktiske. Senere i livet, vil det handle om refleksjoner over problemer, og hvordan disse kan løses. Piagets teori består av fire stadier. Stadium en; det sensor-motoriske stadiet, fra 0 til ca. to år. Stadium to; det pre-operasjonelle stadiet, fra ca. to år til seks-syv år. Stadium tre; det konkret-operasjonelle stadiet, fra seks-syv år til ca.12 år. Og det fjerde stadiet; det formal-operasjonelle stadiet, fra ca. 12 år (Bunkholdt, 2000). Piaget hevdet at barnets egenaktivitet utgjør grunnlaget for dets kognitive utvikling. Dette stod i sterk kontrast til datidens pedagogikk, som kun så på læring som et produkt av voksens påvirkning. Piaget kalles derfor konstruktivistisk, da han hevdet at barnet selv konstruerte sin kunnskap gjennom egenaktivitet. Teorien har blitt kritisert for å være kultur- og historieløs, da Piaget ikke vektlegger barnets kulturelle bakgrunn. Han har også blitt kritisert for å undervurdere førskolebarns kompetanse (Helgesen, 2011).

5.3 Lev Vygotsky- Kulturhistoriske perspektiv

Lev Vygotsky (f. 1896-1934) er den mest fremtredende representanten for de nyere perspektivene i barnets kognitive utvikling. Han tilhørte et psykologisk miljø, som kaltes for den kulturhistoriske skole. Målet til de som var med i dette miljøet, var å bygge opp en vitenskapelig psykologi basert på Karl Marx sine sosiologiske teorier. Vygotsky mente at barnets utvikling kan kun forstås ved å sette den inn i en sosial og kulturell sammenheng. Barnet er født med noen få grunnleggende funksjoner, sansning, persepsjon, oppmerksomhet og hukommelse. Utviklingen av disse funksjonene på høyere nivå er imidlertid et resultat av barnets samhandling med andre mennesker i forskjellige sosiokulturelle sammenhenger. Vygotsky hevdet at all menneskelig samhandling skjer via

kulturbestemte verktøy. Det er kulturen som bestemmer ulike verktøy en må bruke som regulerer samhandlingen mellom ulike kulturer. Vygotsky er forbundet med begrepet den proksimale eller nærmeste utviklingszone, og hvordan han tar for seg den konkrete samhandlingen mellom et barn og deres lærer. Begrepet legger dermed vekt på relasjons avgjørende betydning for læring (Helgesen, 2011).

5.4 Erik. H. Erikson - Psykososiale teori

Erik H. Erikson (f.1902-1994) var psykolog og psykoanalytiker av faglig orientering. Han la særlig vekt på at barnet helt fra fødselen av er på vei inn i samfunnet, og at samfunnets forskjeller påvirker det som skjer i utviklingen. Dette gjorde at han tok med barnets sosiale miljø som en faktor for menneskets utvikling. Dette er grunnen til at hans teori kalles for en psykososial teori. Erikson la vekt på den delen av personligheten som kalles for ego. Han var opptatt av forholdet mellom jeget og samfunnet. Han mente at mennesker utvikler seg gjennom livet, men det legges et grunnlag i de første utviklingsfasene, og at erfaringer i barneårene har en avgjørende betydning for utviklingen senere i livet. Siste hovedtrekk i denne teorien er at Erikson la vekt på identifisering som en drivkraft i utviklingen. Identifisering begynner tidlig i barndommen og betyr at barnet prøver å bli lik som de menneskene som barnet liker og ser opp til. Erikson har delt utviklingen inn i åtte ulike faser; Den orale fasen (1 1/2 år), Autonomifasen (1 1/2 - 3 år), Initiativfasen (3 1/2 - 4 1/2 - 5 år), Ferdighetsfasen (6 år – puberteten) og Puberteten (Bunkholdt, 2000). De siste fasene hos Erikson handler om voksenalderen, han skilte mellom ulike voksenalder; tidlig voksenalder, voksenalder og moden alder (Nielsen og Binder, 2017).

5.5 Arnold Van Gennep – Overgangsriter

Arnold Van Gennep (f. 1873-1957) hevdet at menneskets liv vil bestå av ulike overganger fra en alder til en annen. Han sammenligner ethvert samfunn som et hus som er delt inn i mange rom og korridorer hvor en stadig beveger seg inn i nye rom, og forenes med andre som allerede tilhører rommene. Dette kan ses i sammenheng som ulike overgangsriter. Overgangsriter er et sentralt begrep for Van Gennep, og defineres som “riter som ledsager ethvert skifte av sted, tilstand, sosiale posisjon eller alder” (Van Gennep, 1999:131). Van Gennep (1999) mente at et overgangsritual utgjør en sammenhengende bevegelse som blir karakterisert gjennom tre faser; adskillelsesfasen, terskel- eller liminalfasen og integreringsfasen. Den første fasen vil si at personen skilles fra en tidligere fase, personen løsriver seg fra et tidligere punkt i den sosiale strukturen eller kulturelle betingelser. I

liminalfasen trer personen inn i selve overgangsprosessen. Dette kan kalles en mellomposisjon. I denne fasen er personen verken det ene eller det andre. I integreringsfasen blir overgangen fullført. I denne fasen blir personen tatt inn i samfunnet på et nytt nivå. I denne prosessen skjer det en forandring av personen. Dette skjer ved at det etableres nye roller. Dette kan forstås som at den som går gjennom en overgang, forlater sin gamle rolle, og får en ny rolle (Van Genneep, 1999).

5.6 Georg Herbert Mead- Speilingsteori

Georg Herbert Mead (f. 1863-1931) var filosof og psykolog, og hadde stor innflytelse på samfunnsvitenskapene. Han hevdet at vi får vår bevissthet og oppfatning av oss selv gjennom kommunikasjon med andre. Vår egen utvikling av identitet og eget selvbilde utvikler seg som en blanding av hva andre sier og hva vi selv tenker. Samtidig med eget selvbilde, bærer vi med oss et bilde av samfunnet rundt oss. Gjennom samspill med andre er vi med på å skape samfunnet, slik sett er vi som individ uatskillelig fra et samfunn. Vår hverdag er styrt av sunn fornuft, og vi bidrar til et fornuftig samfunn (Aadland, 2011).

Meads teori kalles speilingsteorien fordi vi speiler oss i tilbakemeldinger vi får fra andre, og tilpasser oss etter det. Teorien viser at vi mennesker observere hvordan mennesker rundt oss, forholder seg til oss og det andre tenker, mener, og gjør mot oss, blir et speil som vi speiler eget selvbilde ut fra. En kan bruke Meads teori til å forstå og forklare at selvet har en ”Sosial opprinnelse” (Østerberg, 2012). På denne måten utvikles selvbilde vårt, om hvordan vi ser på oss selv og hvordan vi ser på andre. Menneskers reaksjoner påvirker deg, både negativt, og positivt. Teorien har en innflytelse på sosiologi gjennom videreutvikling av retningen ”symbolsk interaksjonisme”. Symbolsk interaksjonisme har et mikrososiologisk perspektiv, med dette menes at vi prøver å forstå og forklare virkeligheten gjennom å se på deltakerens samhandling (Østerberg, 2012).

5.7 Urie Bronfenbrenner- Utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner (f. 1917-2005) utviklet en modell som viser hvor mange gjensidige forhold som spiller inn i barnets utvikling og sosialisering, og kalles for en utviklingsøkologisk modell. I menneskets liv snakker vi om sosioøkologi og utviklingsøkologi. Utviklingsøkologi er læren om hvordan mennesker utvikler seg, og sosialiseres med ulike deler av miljøet. Bronfenbrenners teori tar for seg beskrivelse og en forklaring på hvordan barnet påvirkes og sosialiseres av erfaringer og hendelser. Modellen

er delt opp i fire ulike nivåer; mikronivået, mesonivået, eksonivået og makronivået (Bunkholdt, 2000).

På mikronivået er samspillet mellom foreldre, søsken, skole, barnehager, jevnaldrende og nabolaget svært viktig. På dette nivået blir barn påvirket direkte av disse relasjonene. Disse relasjonene bidrar til sosialiseringen ved blant annet aktiviteter som barnet enten deltar i eller observerer. Aktivitetene kan være sosiale forhold og følelser som oppstår når barnet samhandler med andre. På mesonivået skjer sosialiseringen gjennom en gjensidig påvirkning mellom de ulike relasjonene på mikronivået. Hvis barnet for eksempel blir utsatt for lite stimulering på mikronivået, kan dette påvirke barnet sin utvikling på mesonivået. På eksonivået blir barnet indirekte påvirket, gjennom situasjoner som har en betydning for de menneskene de er i et samspill med. På dette nivået er det viktig at foreldrene stiller opp for barnet. Det er derfor viktig at foreldrene har overskudd og krefter til å være med barnet i flere aktiviteter på en god og støttende måte. På makronivået finner vi de overordnede verdiene, ideologiene og tradisjoner som er i samfunnet generelt og i de underkulturene som en familie er en del av. Oppdragelsesform og annet foreldre lærer barnet sitt, påvirker barnet indirekte gjennom samfunnet (Bunkholdt, 2000).

6.0 Drøfting

6.1 Overgangsprosessen sett i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

En økologisk overgang kan være overgangen fra barneskolen til ungdomskolen, eller å flytte til et nytt sted. Van genep (1999), kaller dette for adskillelsesfase, hvor elven skilles fra barneskolen og løsriver fra et tidligere punkt i den sosiale strukturen. Forskjellige overganger kan påvirke modning og vekst, men også det motsatte, stagnasjon, angst og i verste fall feilutvikling. Det er en mulighet for at barnet kan utvikle angst og stagnasjon i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Det er ulike faktorer som kan spille inn på resultatet av en økologisk overgang, blant annet følelser personen som er involvert har, forbedringspotensial, sosialt nettverk og hvordan overgangen foregår. Bronfenbrenner referert i Bø (2018) hevder at ulike miljøer har en stor betydning for barns utviklingsprosess. Dette er blant annet skole, venner og familie. De ulike elementene i Bronfenbrenners modell kan sees i sammenheng med hvordan skolen tilrettelegger og gjennomfører overgangen for elever med spesielle behov. Når overgangen blir

gjennomført, kaller Van Gennep (1999) dette for integreringsfasen, dette fordi eleven blir tatt inn i samfunnet på et nytt nivå og det skjer en forandring med eleven. Når eleven går gjennom en overgang, forlater eleven sin gamle rolle og blir tildelt en ny. Her vender eleven tilbake som en ny person dersom overgangen har vært optimal. For å se hvordan skolens arbeid med overganger, kan en ta utgangspunkt i de fire systemene. Dette kan gjøre at det blir lettere å finne ut hvor, og hvorfor det eventuelt går galt i overgangsprosessen (Bø, 2018).

I mikrosystemet tas det utgangspunkt i arenaene hjem og skole. I mesosystemet blir samarbeidet mellom skole og hjem, og samarbeidet mellom skolen og hjelpesystemet vektlagt. Her er samarbeidet med PP-tjenesten særlig viktig. Videre i eksosystemet er PP-tjenesten vurdert, samt ressursteam i skolen. Disse instansene er viktige i overgangsarbeidet i skolen, da disse kan påvirke elevens liv og utvikling. Til slutt kommer makrosystemet, hvor fokuset har vært på forskrifter, lovverk og veiledninger som skolen og PP-tjenesten må forholde seg til i overgangsprosessen (Bø, 2018).

6.1.1 MIKRO

I mikrosystemet legges det vekt på hjem og skole. Disse arenaene er steder hvor barnet skal ha gode relasjoner. Vygotsky la særlig vekt på den proksimale utviklingssonen, hvor det legges vekt på relasjonens avgjørende betydning for læring (Helgesen, 2011). Dette kan være gode relasjoner til familien, venner og lærere på skolen, og er en viktig faktor for en god overgangsprosess. Her trer eleven inn i selve overgangsprosessen, og kalles for en mellomposisjon. Denne fasen kaller Van Gennep (1999) for liminalfasen. Her står eleven utenfor seg selv og samfunnet. Eleven står mellom den gamle og nye rollen, og det er derfor viktig at eleven finner sin plass og sin nye rolle i samfunnet. Hjemmet er i følge Bronfenbrenner et av de viktigste mikromiljøet som barnet har. Foreldrene har hovedansvaret for barnet og plikter til å gi barnet omsorg, oppdragelse og gode levekår. Likevel er det viktig at foreldrene delegerer noe av ansvaret for dette til noen andre, som i dette tilfellet er skolen. Reform 97 innebar blant annet skolestart for seksåringer, ti årig skolegang og et nytt læreplanverk. Det nye læreplanverket bestemte at det var foreldrene som hadde hovedansvaret for oppdragelsen, og at skolen skulle bistå foreldre i barnets utvikling. Reformen har fått kritikk, da den skulle ha en effekt i utjevning av sosiale forskjeller (Bjørnsrud og Raaen, 1996).

En annen arena som barnet ferdes i på mikrosystem, er skolen. Skolen har ansvaret for å organisere og iverksette spesialpedagogiske tiltak for barn med spesielle behov (Holmberg og Kokkersvold, delrapport 1, 1997). Så langt det er mulig er det viktig at skolens generelle mål for alle elever, spesielt for elever med spesielle behov, og gi eleven krav og forutsetninger som samsvarer med elevens egenskaper og forutsetninger. Skolens rutiner for overgangsprosess når det kommer til elever med spesielle behov er at disse bør være tydelige. Ofte blir disse rutinene skrevet ned i en handlingsplan. Hvis ikke en slik plan finnes, bør skolen få laget dette. Denne planen kan brukes om igjen, og kan fornyes etter hvert som skolen får nye erfaringer. For at overgangsprosessen skal være optimal, bør eleven gjøre seg kjent med de nye utfordringene, kravene og forventningene de står ovenfor på ungdomsskolen (Vetthus og Bjelland, 2006). I overgangsprosessen kan en utfordring være at skolen har en uheldig organisering, dette fordi det blir bestemt hvem som skal ha det overordnede ansvaret for eleven med spesielle behov for sent. Dette fordi overgangen krever ekstra ressurser og et godt kvalifisert personalet, jo tidligere en starter prosessen, jo bedre blir overgangen. I St. melding 6, tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO mener regjeringen at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i skolen, er å ha en bedre kvalitet på personalet. Skolene må sammen med foreldrene legge til rette for at elevene etablerer gode relasjoner og en trygg tilknytning til de ansatte og elevene, og at de opplever anerkjennelse og trivsel. Kunnskapsdepartementet skriver at lærere i skolen utvikler sine pedagogiske ferdigheter for å møte barnets behov. Det er et behov for økt kompetanse i skolen, overgangsprosessen og i de forskjellige systemene når det kommer til å fange opp, og følge opp barn med spesielle behov. Et av målene til regjeringen var at kompetansen til personalet skulle være der hvor barna og elevene var. Dette skulle vi få til, ved blant annet å utvikle den faglige kompetansen til de ansatte i kommunen og ved å få til et bedre tverrprofesjonelt samarbeid på tvers av systemene (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

6.1.2 MESO

Mesosystemet er forholdet mellom to eller flere arenaer barnet deltar i. Dette kan være mellom hjem og skole, eller hjem, skole og fritid. En kan si at et mesosystem er forbindelser mellom mikromiljøene og oppstår kun gjennom kontakt. Slik kontakt kan være meldinger, telefonkontakt og samtaler mellom hjemmet og lærer, eller mellom lærer og PP-tjenesten. Jo oftere det skjer en forflytning mellom de ulike mikromiljøene, desto sterkere blir mesosystemet. Videre i oppgaven vil samarbeidet mellom hjem og skole, og

skole og PP-tjeneste stå i fokus for å knytte disse samarbeidende opp mot meso (Bø, 2018). I St. melding 30, kultur for læring skrev departementet at de ville stimulere til et bedre samarbeid mellom hjemmene og skolene ved å åpne for økt lokalt handlingsrom. Dagens bestemmelser i opplæringslova om samarbeid mellom foreldre og skole skal erstattes med at bestemmelsen om at skolen skal organisere samarbeidet mellom hjem, skole og elever, både på individ og skolenivå, på den måten som passer best for den enkelte skolen. Samarbeidet mellom hjem og skole skal inngå i kvalitetsvurderingssystemet for skolen (Utdannings-og forskningsdepartementet, 2003-2004).

Samarbeid, hjem og skole

Samarbeidet mellom hjem og skole, består av foreldremøter, telefonkontakt og beskjedbok mellom hjem og skolen. I følge Bronfenbrenner utgjør denne kommunikasjonen et mesosystem og en mesorelasjon. I et slikt samarbeid burde skolen bruke tid på å gi råd til foresatte gjennom hele prosessen. Dette kan blant annet innebære at foreldrene får være med i forkant av PP-tjenestens sakkyndige vurdering i prosessen med å utarbeide en IOP og i forkant av enkeltvedtak om eller ressurstildeling til spesialundervisning. Når foreldrene er med i denne prosessen, kan dette forebygge uenigheter. Dette kan være at foreldrene klager på enkeltvedtak til spesialundervisning (Aarnes, 2013).

Noe som kan være en mangel i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kan være at foreldrene og eleven får mangelfull informasjon om ungdomsskolen. Eller det kan være at skolen får mangelfull informasjon om eleven. Her vil det være viktig at skolen gir foreldrene informasjon om hvilke rutiner skolen har i et samarbeid med hjemmet, og det er viktig at foreldrene informerer om hva slags samarbeid de har behov for (Hernes og Larsen, 2012). I et mesosystem vil det si at det er et godt samarbeid mellom foreldre og skolen og at det styrkes med positivitet for begge parter. Et slikt samarbeid skjer når alle respekterer hverandre, gir hverandre informasjon om hverandre og gir hverandre ressurser (Bø et. al, 2003). Dersom lærerne har en negativ holdning til foreldresamarbeid, kan dette medføre at kravet om likeverdighet og partnerskap kan være vanskelig å realisere. Foreldre som opplever at de ikke blir hørt eller blir umyndiggjort i møte med skolen, trekker seg ofte fra kontakt og samarbeid med skolen. Dette kan medføre en konflikt i samarbeidet, som kan føre til mistillit mellom partene, som igjen fører til et lite optimalt samarbeid (Overland, 2006). Elever har forskjellige lærerforutsetninger, de har ulike erfaringer og

forventninger. Både Piaget og Vygotsky mente det var viktig at læreren hadde kjennskap til elevene og deres evner og kunnskap når de planlegger undervisningen. Piaget og Vygotsky påpekte viktigheten av å gi elevene oppgaver de kunne strekke seg etter (Lyngnes og Rismark, 2013).

Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) i samarbeid med Sørlandet kompetansesenter har intervjuet foreldre til elever med spesielle behov i skolen om hvordan de føler overgangsprosessen mellom barneskolen og ungdomskolen har vært. Her møter vi Sverre og Regine, og deres foreldre. I et av intervjuene var det en spesialpedagog. Hun sier at foreldrene hele tiden var aktivt med. Spesialpedagogen var ofte med på møtene som var i forkant av overgangen. Her formidlet hun informasjon slik at ungdomsskolen kunne lage et individuelt opplegg for eleven, og hvilke ressurser som var nødvendig. I overgangsprosessen for Sverre med Downs syndrom fungerte samarbeidet mellom skole og hjem veldig bra. Ungdomsskolen hørte på hva Sverres foreldre hadde å si om denne prosessen, noe de syntes var veldig bra og samarbeidet fungerte som det skulle. Da Regine med Downs syndrom skulle begynne på ungdomskolen var foreldrene spente på hvordan overgangen ville gå og om hun fikk med sin assistent fra 5. klasse over til ungdomsskolen. De måtte lenge forholde seg til uvissheten om hennes assistent fikk være med over til ungdomsskolen. Foreldrene til Regine synes ikke prosessen fungerte optimalt, men etter mange møter forstod både lærere og den nye skolen at dette var best for alle at assistenten fikk være med over til ungdomsskolen. Overgangen har fungert bra, takket være hvordan det som har fungert på barneskolen, har blitt videreført til ungdomsskolen. De trekker særlig frem bruken av kommunikasjonsboken mellom hjem og skole, da dette har bidratt til at foreldrene hver dag får et inntrykk av hva som har skjedd og hva Regine har jobbet med på skolen og en dialog om hvordan skolehverdagen har vært (Munthe-Kaas, 2010).

Samarbeid, Skole- PP-tjenesten

Elever med spesielle behov kan ha mange ulike profesjoner og instanser rundt seg som hjelper dem med deres utfordringer. Her vil PP-tjenesten og et kompetansesenter være mikromiljøet, som eleven vil være i kontakt med. For at det skal være gunstig for eleven å forholde seg til så mange instanser, er det viktig at disse har et godt samarbeid, hvor det er felles fokus på elevens utviklingsmuligheter i skolen. I følge Bronfenbrenner vil dette skape forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen til eleven. I Kokkersvold, delrapport 3 sier de at en stor utfordring er tiltak som blir iverksatt for sent. Dette må bli satt i gang så

tidlig som mulig, slik at det kan bli tilrettelagt og forbedret på best mulig måte. Her er samspillet mellom PP-tjenesten og skolen svært viktig, da overgangsprosessen bør planlegges og forberedes nøye og grundig (Kokkersvold, delrapport 3, 1998). I St. melding 6, tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO, står det at staten skal sørge for gode rammebetingelser for å gjøre det tverrprofesjonelle samarbeidet lettere. De ansatte i de forskjellige tjenestene må snakke sammen, og barnets behov må være utgangspunktet for samarbeidet. Tiltakene staten bidrar med, skal støtte opp arbeidet som skal skje i kommunene. Videre i St.melding 6, står det at manglende tverrprofesjonelt samarbeid vil kunne føre til at læreren og skolen bruker mye av sin tid til å forsøke å løse problemer innenfor elevens skolehverdag, uten å sitte på god nok faglig kompetanse. I Norge er det et kompetansekrav for å kunne undervise i den ordinære skolen. Likevel er det ikke noe kompetansekrav i spesialpedagogikk for å undervise elever som har rett til spesialundervisning. Spesialundervisningen utføres av ufaglærte og kan ofte konkluderes med at den har lite effekt (Statped, 2019). Det er viktig at skolen og PP-tjenesten samarbeider og at PP-tjenesten kan rådføre ufaglært personal. I dette samarbeidet vil elevens utfordringer og elevens forutsetninger bli faglig diskutert, for at eleven skal få det best mulig (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

6.1.3 EKSO

Eksosystemet er miljøer som eleven sjeldent eller aldri besøker, hvor det tas avgjørelser om elevens liv og utvikling. Skole og kommune er noen eksempler på miljøer i et eksosystem som er med på å utforme elevens utvikling. Et møte mellom skolens ledelse og PP-tjenesten som handler om elevens overgang til ungdomsskolen kan ha en innvirkning på elevens nye skolehverdag (Bø, 2018). Videre i oppgaven er beskrivelse av PP-tjenesten og ressursteamet i skolen sentralt, da begge er viktige i forbindelse med overgangsprosessen.

PP-tjenesten

PP-tjenesten skal hjelpe skoler med kompetanseutvikling, slik at de kan tilrettelegge for elever med spesielle behov. PP-tjenesten skal samarbeide med skolen om tidlig innsats og forebygging. Ifølge CRC artikkel 12, skal eleven bli hørt og gi uttrykk for egne synspunkter (CRC, 1989). Når det skal henvises til PP-tjenesten for en vurdering av elevens behov for spesialundervisning, er det kommunen eller fylkeskommunen, i samarbeid med foreldrene/eleven, som sender en henvisning. Før dette gjøres, skal det foreligge et samtykke fra foreldrene/eleven. For å vurdere om eleven har spesielle behov

og trenger spesialundervisning, må deres individuelle forutsetninger sees i sammenheng med omgivelsene. PP-tjenesten vil være skolens hjelpeinstans i forbindelse med overgangen for elevene med spesielle behov. Tjenesten vil hjelpe skolene i arbeidet med å utarbeide en IOP og de kan bidra med veiledning til kontaktlærerne (Utdanningsdirektoratet, 2017). Piaget mente at eleven må lære noe nytt for å gjenopprette balansen med omgivelsene, det vil si at eleven må lære å mestre de kraven situasjonen stiller. Kognitivt skjema var et begrep han brukte for å beskrive sentrale forhold i læringsprosessen. Et kognitivt skjema som eleven har, er basert på bakgrunn av de erfaringer eleven har fra tidligere skolegang. Når eleven lærer, så endres de kognitive skjemaene slik at det blir en balanse mellom utfordringer og krav på den ene siden og mestring på den andre siden (Overland, 2006). Et kognitivt skjema kan sees i sammenheng med en IOP.

Ressursteam i skolen

PP-tjenesten skal sammen med skolen utnevne et ressursteam. Teamet kan bestå av helsesykepleier, PP-rådgiver, lærere og barneveiledere, avdelingsledere og for eksempel skolens logoped. Når det kommer flere vernepleiere inn i skolen, kan en vernepleier være sentral i dette teamet. Ressursteam i skolen har i oppgave å veilede lærere og hjelpe skolens ledelse med å legge til rette for elever med spesielle behov og redusere bruk av spesialundervisning. Ressursteamet er det første en lærer henvender seg til når en elev har spesielle behov, lærerne får da hjelp til å legge til rette for eleven. Ressursteamet er et bindeledd mellom den enkelte lærer og de ulike hjelpetjenestene. En kan tolke skolens ressursteam som et miljø i eksosystemet. Et ressursteam vil hjelpe lærere med å forberede et spesialpedagogisk opplegg, dette fordi lærerne ikke alltid har kompetansen som må til. Dette kan hjelpe læreren til å få mer kompetanse på tilrettelegging, noe som igjen kan føre til at eleven får et bedre undervisningsopplegg (Hausstätter, 2012). I St. melding 31, kvalitet i skolen, skriver kunnskapsdepartementet at lærerne har stor betydning for elevens læringsutbytte. Det er mange studier som viser at høy faglig kompetanse i de enkelte fagene er sentrale for lærerens innvirkning på elevens læring. Resultater tyder på at allmennlærerutdanning ikke på alle områder møter de krav som stilles til god opplæring i dag (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Skolemøte

I overgangen til ungdomsskolen for en elev med spesielle behov, gjennomfører skolen ofte ulike møter i forkant. I disse møtene vil det ofte være personer fra ulike faginstanser som tar avgjørelser som har betydning for elevens videre skolegang. Her kan det være viktig at elevens kontaktlærer på barneskolen møter elevens nye kontaktlærer på ungdomsskolen. Dette kan ha betydning for eleven når eleven begynner på ungdomsskolen, fordi informasjonen fra tidligere kontaktlærer kan virke inn på relasjonen mellom ny kontaktlærer og eleven. Dette møtet kan være svært viktig og kan være profitterende for eleven, og burde etableres i god tid før eleven starter på skolen (Vettrhus og Bjelland, 2006).

6.1.4 MAKRO

Makrosystemet utgjør påvirkningene fra samfunnet. Makro klargjør hvorfor alle tilhørende i et samfunn eller en kulturkrets blir likeartet og forskjellige fra andre samfunn og kulturer. Juridiske, sosiale og økonomiske sammenhenger kan oppnås på makroplanet, og i et samarbeid og samspill med meso- og mikrosystemene (Bø et.al, 2003). Norge har fire kritiske overganger i utdanningssystemet, det er fra barnehage til barneskole, fra barneskole til ungdomsskole, fra ungdomsskole til videregående og fra videregående til arbeidslivet. Utfordringene er knyttet til manglende planlegging og uklarhet om koordinering og samarbeid mellom de ulike instansene. I følge Bronfenbrenner er lovverket en del av makrosystemet, fordi dette er med på å forme samfunnet. Lovgrunnlaget i overgangsprosessen for elever med spesielle behov, vil være styrende for skolene og PP-tjenesten (Bø, 2018).

Lovverket som er mest sentralt her, er opplæringslova. Hvor formålet er å åpne dører mot verden og fremtiden til elevene. Elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livet sitt best mulig. Elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer motivasjon for læring (Oppl. §1-1, 1998). I St. melding 30, kultur for læring skriver de at nasjonale utdanningsmyndigheter har fastsatt detaljerte regler for innholdet i og organisering av grunnskoleopplæringen og regler for vurdering av elevene. Dagens læreplanverk er fastsatt som forskrift til opplæringslova og består av læreplanens generelle del, prinsipper og retningslinjer av opplæringens mål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004).

Opplæringslova gir ikke bestemte føringer for hvordan det pedagogiske innholdet i spesialundervisningen skal være, men lovverket påpeker likevel hvor stor betydning det pedagogiske innholdet har i opplæringstilbudet. Opplæringslova er åpen for tolkning angående føringer i spesialundervisningen. Det er innholdet i det pedagogiske tilbudet, både planlegging og gjennomføring, som er avgjørende for om det gis en opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger. Ulike rammefaktorer i skolen vil ha innflytelse på utvikling og realisering av individuelle opplæringsplaner. Holdninger til spesialundervisning og elever med spesielle behov skolen har, kan påvirke det spesialpedagogiske arbeidet både direkte og indirekte (Overland, 2006). Er det slik at spesialundervisningen er prioritert i timeplanleggingen? Eller er det lærere med liten erfaring og formell kompetanse som får tildelt timer med spesialundervisning?

6.2 Skolen er for alle- en inkluderende skole

Alle barn har forskjellig tilhørighet, ulike væremåter og holdninger som gjør at alle har ulike behov. En inkluderende skole må ivareta både likheter og likeverd uten “å gjøre alle like”. Tilhørighet er et viktig begrep, og er nødvendig hvis skolen skal være for alle. Tilhørighet handler om å være blant de som blir regnet med (Tøssebro, 1997). Det har lenge vært et politisk mål å forbedre den tilpassede opplæringen, slik at alle elever får et bedre læringsutbytte i den ordinære undervisningen. I St. melding 31, kvalitet i skolen, står det at departementet vil presisere hvordan tilpasset opplæring kan gis innenfor rammene av et fellesskap. Departementet vil også gi veiledning om hvordan skolene kan arbeide med å bedre læringsmiljøet generelt og motvirke mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Det har samtidig vært et ønske fra regjeringen å redusere andelen som får spesialundervisning. Statistikk (Vedlegg 1) kan en se at det har vært en nedgang på ca. 0,5 % i andel som får spesialundervisning i overgang fra 7-8 trinn i 2012/13 til 2018/2019, dette kan skyldes at flere skoler har jobbet målrettet med å bedre den tilpassede opplæringen innenfor de satte rammene, slik at behovet for spesialundervisningen blir mindre. Det kan også skyldes at spesialundervisning er en individuell rett, en kan takke nei om en ikke vil ta imot dette (Utdanningsdirektoratet, 2018/2019). En kan ikke vite hva denne nedgangen skyldes, er det fordi elevene får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, eller skyldes det at elever ikke får oppfylt rettighetene de har krav på?

I St. melding 18, læring og fellesskap fra 2010-2011, mente kunnskapsdepartementet at flere skoler burde gjøre mer innenfor rammen av tilpasset opplæring før elevens behov for spesialundervisning eventuelt utredes av PP-tjenesten. Departementet vil presisere i opplæringslova at skolen skal kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak innenfor rammen av tilpasset opplæring før det fattes vedtak om spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). I St.melding 16 fra 2006-2007 hevder kunnskapsdepartementet at det er en “vent- og se” holdning i skolen. Stortingsmeldingen hevder at denne holdningen har blitt redusert over de siste årene. Det at skolene har en “vente- og se” holdning er for unyansert og til lite hjelp om en ønsker å forbedre praksisen i skolen. Denne holdningen kan ha ulike årsaker, blant annet psykologiske perspektiver, forholdet til den inkluderende skolen, og manglende kunnskap om tidlig integrering (Hausstätter, 2012). Kan det tenke seg at det er en “vente-og se” holdning til spesialundervisning i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Statistikken (Vedlegg 1) viser at tallene på spesialundervisning går ned i denne overgangen. Dette kan skyldes at skolen har en “vente- og se” holdning, og at den nye skolen tenker det er lurt at elevene starter med blanke ark. Dermed blir ikke ressursene de hadde på barneskolen med over til ungdomsskolen. Konsekvensen av dette kan være at de gå glipp av viktig opplæring, trygghet og forutsigbarhet.

Et av Erna Solberg sine mål er å ha verdens beste skole jfr. sitatet side 1. Skolen skal være inkluderende slik at den enkelte skolen kan gi alle elever et opplæringstilbud som bidrar til læring, utvikling, inkludering og der alle har en tilhørighet i et sosialt fellesskap. Skolens opplæringstilbud skal være tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov. Opplæringen skal være likeverdig, og fremstå som særlig viktig for realisering av målet om at Norge skal ha verdens beste skole. Inkludering tar ikke utgangspunkt i normalitet, men ulikheter og forskjelligheter. Normalitet og avvik er et begrep som er statistisk forankret, som blant annet kan bevise at barn og unge er forskjellige, og forskjellighet er helt vanlig, da dette er noe som kjennetegner å være et menneske. Det vil si at avvikstenkning er noe som ikke er egnet som utgangspunkt for drøfting av hvordan inkluderingsprinsippet kan realiseres i skolen (Overland, 2006).

Hva som legges i begrepet “en inkluderende skole” drøftes i mange land. Det er mange grunner til at det ikke finnes en felles forståelse mellom landene, innad i landene eller innad i skolene om inkludering. Kulturelle, sosiale forskjeller og ulike perspektiv på læring

og barn med spesielle behov, kan gjøre at det ikke er noen felles forståelse. Ulike perspektiver på inkludering i skolen og samfunnet er ofte forstått som noe som angår elever med spesielle behov eller er sårbare for ekskludering. Inkludering fokuserer på å anerkjenne forskjellighet og mangfold, og fremme deltakelse og læring i et samfunn for alle. Det er viktig å anerkjenne at inkludering handler om hvordan skoler møter alle elever som unike individer med ulike opplæringsbehov. Mange har ulike forståelser av ulikheter, og hvorvidt det er plass til ulikheter i klasserommet, noe som kan resultere i spesialundervisning. Spesialundervisning kan føre til at elever som mottar dette kan føle seg mer som en besøkende i klasserommet enn en som er en del av klassen (Skogdal, 2014). Dette er spesielt viktig når eleven er i denne alderen. Dette kan begrunnes i Eriksons psykososiale teori fase 5; puberteten. Han skrev at det fasetypiske behovet i denne fasen er å bygge en fast identitet. Negative grunnholdninger i denne fasen er rolleforvirring (Bunkholdt, 2000). Når du går fra barneskolen til ungdomsskolen, fra å ha spesialundervisning til å ikke ha spesialundervisning, kan dette medføre en rolleforvirring fordi du kanskje må skape nye relasjoner på ungdomsskolen. Dette kan være ekstra sårbart i denne alderen fordi ungdommens utvikling så langt har gjort erfaringer som kan ha gitt dem lav selvfølelse og en usikker identitet eller fordi de strever med å finne en voksenrolle på grunn av samfunnsmessige forhold, som her kan være samarbeidet mellom barneskolen og ungdomsskolen (Bunkholdt, 2000). Det kan være vanskelig å finne en voksenrolle i overgangen fordi du går fra å ha en god relasjon til noen, og det kan være vanskelig å finne en trygg voksenrolle med en gang på ungdomsskolen.

6.3 Inkluderings muligheter og begrensninger

6.3.1 Muligheter og begrensninger i ordinær opplæring

Helt siden det ble besluttet å legge ned spesialskolene og få elevene som hadde spesielle behov til fellesskolen, har det blitt stilt spørsmål om hva som er best for elevene. Er det å få undervisning i en spesialskole eller spesialklasse, eller innenfor den ordinære opplæring. Her er det viktig å få med at noe som gir positivt utbytte for en elev trenger ikke å være det for en annen (Uthus, 2017).

I en studie i 2014 gjort av Uthus (2017), erfarer spesialpedagoger at inkludering gir muligheter for læring og utvikling for mange elever med spesielle behov i den ordinære opplæringen. Dette kan forklares med at både lærere og medelever forventer mer av disse elevene i klasserommet, da det faglige nivået er høyere enn i en spesialklasse. Meads

speilingsteori belyser hvordan elever med spesielle behov kan gjøre seg nytte av slike forventninger fra lærere og medelever i det ordinære klasserommet. Teorien viser til at vi mennesker observerer hvordan mennesker rundt oss forholder seg til oss, og det andre tenker, mener og gjør mot oss, blir et speil som vi former eget selvbilde ut fra. For elever med spesielle behov er det slik at de oppfatningene og forventningene som lærere og medelever har til dem i skolen, har stor betydning for deres selvbilde. Hvis oppfatningene og forventningene går i retning av det eleven kan mestre i den ordinære undervisningen, øker sannsynligheten for at eleven selv får tiltro til egne muligheter for å klare det. Den ordinære undervisningen kan da sies å utgjøre den drivkraften som eleven trenger for å lære på et høyere nivå (Uthus, 2017). For elevene er det viktig å ha en posisjon i klassen og oppleve å bli likt av medelevene. Dette kan for noen være utfordrende. Det er mange som strever med å bli akseptert av medelever og etablere vennskap. Dette kan det være mange grunner til, blant annet sosial stigmatisering eller å bli oppfattet som annerledes og mangelfull sosial kompetanse. I en undersøkelse gjort av landsrådet for Norges Barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) fant de ut at overgangen mellom barneskolen og ungdomskolen var en fase i livet til mange som de så på som utfordrende. I rapporten står det at overgangsprosesser kan kjennetegnes ved utrygghet, med tanke på at de trer inn i nye roller og rollekonflikter. Når en blir oppfattet som annerledes fra resten av klassen, kan dette få negative konsekvenser for samspillet mellom eleven og medelevene (Overland, 2006). Statistikk (Vedlegg 1) viser at antall elever med spesialundervisning går ned med ca. 0,5 % fra 2012-2019 i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Denne nedgangen kan medføre at flere elever med spesielle behov får muligheten til å bli sterkere faglig. Dette kan være en positiv årsak for nedgangen.

6.3.2 Muligheter og begrensninger i segregert opplæring

Spesialpedagogene i Uthus (2017) sin studie fra 2014, opplever at elever med spesielle behov hører til og mestrer det faglige i spesialskolen eller spesialklassen. Dette gjør at elevene føler seg bedre og føler at de mestrer skolen bedre, enn i den ordinære opplæringen. Meads speilingsteori kan hjelpe oss med å forstå dette. Teorien viser at vi mennesker blir påvirket av det andre sier og mener om oss både positivt og negativt. Dette får en betydning for selvpoppfatningen vår. Meads speilingsteori belyser hvordan elever med spesielle behov kan gjøre seg nytte av krav og forventninger fra lærere og medelever i det ordinære klasserommet. For elever med spesielle behov er det slik at forventninger og oppfatninger som lærere og medelever har til dem i skolen, har stor betydning for deres

speilbilde (Uthus, 2017). Alle som er i klasserommet har en oppfatning av hva som forventes av de ulike rollene, og vil tilpasse seg dette. Vi er oppmerksomme på tilbakemeldinger vi får, gjennom språk, ansiktsuttrykk og gester. Når elever med spesielle behov ser at de ikke mestrer det faglige eller det sosiale sammenlignet med sine medelever, kan dette påvirke negativt. Derfor kan elever med spesielle behov ha en mer positiv selvoppfatning hvis de er i en spesialklasse, hvor medelevene er på samme faglige nivå (Østerberg, 2012).

Når statistikken (Vedlegg 1) for spesialundervisning går ned når eleven kommer på ungdomsskolen, kan det få en negativ årsak for eleven som ikke lenger får spesialundervisning. Selv om spesialundervisning kan ha en negativ stigmatiserende effekt, kan dette veies opp av den sosiale sammenligningen i spesialundervisningen. Elevene som får spesialundervisning får en følelse av å være glad og lykkelig fordi de får frem sine ressurser og kvaliteter (Uthus, 2017). Dette kan sees i sammenheng med Piagets stadieteori, om tenkningens utvikling. Piaget mente at eleven må være medkonstruktør i egen læring, dette kan være at eleven er med å planlegge noe av undervisningen. Når eleven er med på dette kan det føre til et bedre selvbylde, og følelsen av at de får frem sine ressurser og kvaliteter (Bunkholdt, 2000). Nyere forskning har vist at barn blir presentert for situasjoner de har erfaring med og dermed finner mening i og greier å prestere bedre (Helgesen, 2011). Uthus (2017) referer til Dysgaard et al. (2013) sin reviewstudie at jo eldre elevene blir, jo bedre trives de med spesialundervisning, fordi de opplever tilhørighet. Vygotskys læringsteori har tro på språklig samhandling i klasserommet. Han mente at barnets utvikling kan kun forstås ved å sette barnet i en sosial- og kulturell sammenheng. Vygotsky mente samhandling, oppmerksomhet, grunnleggende funksjoner og hukommelse er noe som kanskje ikke er til stede i segregert opplæring, og det er kanskje ikke mulighet for å få mål å strekke seg etter, på lik linje som i den ordinære opplæringen (Helgesen, 2011).

7.0 Konklusjon og Refleksjon

Ut ifra statistikk (Vedlegg 1) kan en se at prosenten for spesialundervisning har sunket gjennomsnittlig med 0,5% fra 7. trinn til 8. trinn de siste 10 årene. Her kan det stilles spørsmål om hvorfor? Spørsmål som, hva er det som skjer i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Får ungdomsskolen tilstrekkelig med informasjon fra barneskolen? I overgangen er det viktig å holde fokus, og ikke gi slipp. Det er synd om eleven mister den

gode progresjonen den har hatt i årene på barneskolen. Her det spesielt viktig at ungdomsskolen ikke har en “vente- og se” holdning. Hovedmålet med norsk skolegang er at det skal være en inkluderende skole, om du har en diagnose eller ikke, og om du har spesialundervisning eller ikke. Normalitet og avvik skal ikke ha noe å si, fordi alle elever er forskjellige uansett. Historien viser at Norge har forsøkt å inkludere alle på best mulig vis, men det har alltid vært noen unntak, som har gjort at det har vært vanskelig å gjennomføre en full inkludering. Medvirkende faktorer her kan ha vært en “vent og se” holdning, men også manglende kunnskap om denne gruppens behov. Når kunnskapen ikke er på plass, kan det være vanskelig å tenke over konsekvenser. Det er lett å si at det skal være en inkluderende skole, og det er lett å plassere alle i et klasserom. Det en kanskje ikke tenker over er at det er så mye mer enn å bare sette alle i et klasserom og tenke; nå er målet nådd. Målet Erna Solberg støtter seg til er fortsatt at Norge skal ha verdens beste skole når det gjelder inkludering uansett kjønn, sosial bakgrunn eller evner og forutsetninger. Teoretisk sett, er dette et mål som ikke er langt unna, men når alle målene skal settes ut i praksis, mangler det fortsatt mye. Det er viktig at de som jobber med og rundt eleven er kompetente på det eleven trenger og det er spesielt viktig med et godt samarbeid med skole og hjem. Spesielt i en overgang, hvor en kan spare seg for mye jobb dersom barneskolen og ungdomsskolen samarbeider.

Hvis overgangen viser seg å være mangelfull og ikke tilstrekkelig, kan det være sannsynlig at vi finner igjen disse elevene i andre statistikker om noen år? Dette kan for eksempel være kriminalstatistikk, uførestatistikk og statistikk på barna som har klart seg bra til tross for spesialundervisning og vanskelige overganger. Det kunne vært spennende å se videre på Bronfenbrenners teori om det er noe som skjer på de ulike nivåene, som kan være med å påvirke de ulike statistikkene. Med dette i utgangspunkt, kan det være spennende å følge disse barna fremover. En kan stille samfunnsøkonomiske spørsmål om tilretteleggingen, om det er mest økonomisk å bruke enorme summer på kompetanse i tidlig fase, enn å måtte bruke enorme summer senere dersom eleven havner i en annen statistikk. Det hadde vært spennende og lærerikt å se på dette. Det kan vise seg å være mest lønnsomt å sikre de gode overgangene gjennom overgangen fra barneskole til ungdomsskole, da det kan være større prognose for at elevene klarer seg senere og får et bedre liv.

Litteraturliste

Aadland, Einar. 2011. *Og eg ser på deg... : Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet. 2006. "Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne". Lest 18.01.2020
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf

Bjørnsrud, Halvor og Finn Daniel Raaen. 1996. *Grunnskolereformen -97: Om læreplanidealer og undervisningrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget

Bunkholdt, Vigdis. 2000. *Utviklingspsykologi*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Bø, Inge, Inger Kristine Løge, Heidi Omdal og Arlene A. Thorsen. 2003. *Hva skjer ved overgangen barnehage – skole? Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – teori og evaluering. Rapport II 2003, Senter for atferdsforskning*. Stavanger : Høgskolen i Stavanger.

Carlsten, Tone Cecilie, Eifred Markussen, Marit Strømstad, Rune Hausstätter og Thomas Nordahl. 2007. *Inkluderende spesialundervisning?*. 2007: 19. Oslo: nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279073/NIFUrapport2007-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Clemet, Kristin. 2014. "Verdens beste skole". *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 (6): 496-506.
https://www.idunn.no/npt/2014/06/verdens_beste_skole

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 5.utgave. Oslo: Gyldendal akademisk

FN- sambandet. 1989. "Konvensjonen om barnets rettigheter" Lest 18.01.2020.
<https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>

FNs generalforsamling. "Verdenserklæringen for menneskerettigheter". Fastsatt i Paris den 10. desember 1948. <https://www.fn.no/content/download/38062/933202>

Helgesen, Leif Arne. 2011. *Menneskets dimensjoner: Lærebok i psykologi*. 2. utgave.

Kristiansand: høyskoleforlaget

Holmberg, Jorun Buli & Erling Kokkersvold. 1997: *Fra grunnskole til videregående skole – delrapport 1. En kartlegging av PP-tjenestens arbeid i forhold til det spesialpedagogiske området i sammenheng med overgang grunnskole – videregående skole og elever med spesielle behov og elever med personlige og sosiale vansker*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Erling Kokkersvold. 1998: *Tilrettelegging av overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med vansker på det personlige og sosiale område med utgangspunkt i den sosialpedagogiske tjenesten- delrapport 3*. Oslo : Universitetet i Oslo.

Kunnskapsdepartementet. “Læring og fellesskap” St.meld nr. 18 (2010-2011) Oslo:

Kunnskapsdepartementet, 2010-2011.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. “Kvalitet i skolen” St. meld nr 31 (2007-2008) Oslo:

Kunnskapsdepartementet, 2007-2008

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. “Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO” St. meld nr 6 (2019-2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2019-2020.<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. 2008. *Veileder: fra eldst til yngst*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) “Livsmestring i skolen: For flere små og store seire i hverdagen”. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Malterud, Kirsti. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Munthe-Kaas, Bitten. 2010. *Elever med nedsatt funksjonsevne:Fokus på overganger mellom ulike skoleslag*. Norsk Forbund for Utviklingshemmede i samarbeid med Sørlandet kompetansesenter
[https://naku.no/sites/default/files/files/NFU_Overganger\(1\).pdf](https://naku.no/sites/default/files/files/NFU_Overganger(1).pdf)
- Nyeng, Frode. 2012. *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Næss, Kari Anne Bottegaard. 2019. *Retten til spesialundervisning er ikke reell*. Statpedmagasinet. <https://www.statped.no/statpedmagasinet/3-2019/retten-til-spesialundervisning-er-ikke-reell/>
- Opplæringslova- oppl. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen mv. av 17.juli 1998 nr 61*. Lest 22.11.2019. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Overland, Terje. 2006. *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel. 2018. *Vitenskap: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. 2017. “Hva gjør PP-tjenesten?” Lest 12.05.2020.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. 2018/2019. “Statistikk om grunnskolen 2018-19” Lest 10.05.2020.<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>

Utdanningsdirektoratet. 2015. "Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap" Lest 17.05.2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdannings og forskningsdepartementet. "Kultur for læring" St.meld nr 30 (2003-2004), Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet, 2003-2004.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Veileder 2019, *Tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial.*

UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/>

Østrem, Knut. 1998. *Hvordan opplever foreldre til barn med store funksjonshemminger møtet med skolen?: En undersøkelse etter oppdrag og i samarbeid med en referansegruppe fra handikappede barns foreldreforening.* Oslo: Stjørdal Grafiske AS

Ørjasæter, Even. 2019. "Har ikke hatt god nok dialog med foreldrene". *Sunnmørsposten*, 23.04.2019. <https://web.retriever-info.com/services/archive/search>

Selvvalgt pensum

Aarnes, Arne. 2013. *IOP i praksis: Individuell tilpasning i skolen.* Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon (ca. 40 sider).

Bergem, Knut V, Beate Ekeløve-Slydal og Gunnar M. Ekeløve-Slydal. 2009.

Menneskerettigheter - en innføring. Oslo: Humanist forlag (ca.10 sider).

Bø, Inge. 2018. *Barnet og de andre:nettverk som pedagogisk og sosial ressurs.* 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget (ca. 80 sider).

Hausstätter, Rune Sarromaa. 2012. *Inkluderende spesialundervisning.* Bergen: Fagbokforlaget (ca. 20 sider).

Hernes, Magdalena og Kenneth Larsen. 2012. *Autisme og atferdsanalyse: til evigheten og forbi.* Oslo: Gyldendal akademisk (ca. 10 sider).

- Lyngsnes, Kitt. & Marit Rismark. 2013. *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag (ca.7 sider).
- Nielsen, Geir Høstmark og Per-Einar Binder. 2017. “Den klassiske psykoanalysens grunnbegreper: Normalutvikling og psykopatologi hos barn og unge”, *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*, red Liv Mette Gulbrandsen 73-103. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget (30 sider).
- Skarstad, Kjersti. 2019. *Funksjonshemmedes menneskerettigheter*. Oslo: Universitetsforlaget (ca. 20 sider).
- Skogdal, Signhild. 2014.”Inkludering er deltakelse for alle” i *Inkluderende praksis: gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* av Lise Lundh, Herlaug Hjelmbrække og Signhild Skogdal, 41-53. Oslo: Universitetsforlaget (12 sider).
- Tøssebro, Jan. 1997. *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget (ca. 10 sider).
- Uthus, Marit. 2017.*Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk (ca. 150 sider).
- Van Gennep, Arnold. 1999. *Rites de passages. Overgangsriter*. Oslo: Pax Forlag AS (ca. 80 sider).
- Vetthus, Bjarne & Terje Bjelland 2006, *Dette gidder jeg ikke lærer. ADHD i skolen*. Klepp Stasjon :Info Vest Forlag. (ca. 50 sider).
- Østerberg, Dag. 2012. *Sosiologiske nøkkelbegrep*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk (ca. 50 sider).

Vedlegg 1, Statistikk

Antall og andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. 2009/10 til 2018/19.

(Vedlegg 1)

Skoleår	Andel elever pr. trinn										Totalt
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
2018/19	3,7	4,6	5,5	7,0	8,4	9,2	10,2	9,3	9,8	10,6	7,8
2017/18	3,8	4,4	5,7	7,1	8,2	9,5	9,9	9,6	9,9	10,7	7,9
2016/17	3,7	4,5	5,5	6,9	8,4	9,3	10,0	9,7	10,1	10,8	7,8
2015/16	3,8	4,3	5,5	7,1	8,2	9,4	10,2	10,0	10,3	10,6	7,9
2014/15	3,6	4,3	5,7	6,9	8,4	9,5	10,4	10,2	10,2	11,1	8,0
2013/14	3,8	4,6	5,7	7,2	8,8	9,9	10,5	10,3	10,9	11,2	8,3
2012/13	4,3	4,7	6,0	7,4	9,0	10,0	10,5	11,1	10,9	11,6	8,6
2011/12	4,1	4,8	5,9	7,5	8,9	9,8	10,7	10,9	11,2	11,6	8,6

2010/11	4,2	4,8	5,9	7,2	8,6	9,6	10,1	10,7	10,9	11,5	8,4
2009/10	4,0	4,6	5,5	6,7	8,0	8,9	9,3	9,9	10,5	10,7	7,9

(Utdanningsdirektoratet, 2018/2019)

Vedlegg 2, Individuelt vedlegg- Emilie

Jeg synes samarbeidet mellom Ane og meg i denne oppgaven har vært veldig bra. Vi har samarbeidet en del gjennom studiet og hatt mange gode diskusjoner, som har ført til god drøfting og at jeg har klart å se oppgaver ut ifra ulike perspektiver. Denne oppgaven har ikke vært et unntak. Vi startet samarbeidet med å ta ulike synspunkt på problemstillingen vi valgte, dette fordi vi har hatt ulike erfaringer på dette området. Dette medførte diskusjoner, som igjen har ført til at jeg har klart å kunne se problemstillingen fra flere sider og drøfte mer rundt det. Det har også ført til mer nysgjerrighet rundt temaet, da jeg klarte å se at det er flere sider ved denne problemstillingen som kan være spennende å se på.

Jeg synes det er vanskelig å skrive om hva jeg har bidratt med i samarbeidet. Jeg føler at begge har bidratt like mye på hver vår måte og vi har funnet en måte som gjør at samarbeidet flyter og vi har egenskaper som utfyller hverandre. Jeg har bidratt med å skrive notater fra veiledning vi har hatt med veileder. Jeg har bidratt med å sette teori inn i drøftingen på en ryddig og strukturert måte. Jeg har bidratt med setningsoppbygging og korrekturlesing. Jeg har også bidratt med å finne ulike teoretikere som kunne være relevant for selve oppgaven. I tillegg til å bidra faglig, har jeg også oversatt sammendraget til engelsk med noe hjelp av Ane.

Vedlegg 3, Individuelt vedlegg- Ane

I denne bacheloroppgaven har vi valgt å skrive i to-spann. Dette fordi vi så nyttigheten av å være to når vi skal finne relevant litteratur og drøfte, og se saken/problemstillingen fra ulike sider. Jeg og Emilie har samarbeidet på flere ulike oppgaver og eksamener igjennom disse tre årene på vernepleierstudie, og vi visste hva vi gikk til da vi sendte inn søknad til kullansvarlig om vi to kunne skrive sammen. Både jeg og Emilie har svakheter og styrker vi har tatt med oss i dette arbeidet. Som vi skrev i søknaden også, så er jeg flink til å finne relevant litteratur og finne ut hvordan vi kan sette dette inn i teksten. Jeg har også en styrke i at jeg greier å se sammenheng mellom ulike teorier og teoretikere. Emilie er både sterk faglig og skriftlig, hun er flink til å formulere seg og setningsoppbygging. Dette er en svakhet jeg har, jeg er ikke så flink til å skrive akademisk. Dette gjør det derfor lett å samarbeide med Emilie. Jeg og Emilie har samarbeidet med å skrive hele denne oppgaven, vi har begge to bidratt like mye. Jeg ser kun på dette samarbeidet som lærerikt og morsomt. Når vi har hatt veiledningstime med Inger-Helen så har Emilie vært den som har skrevet ned kommentarene, og jeg har vært den som har sendt mail til Inger-Helen om ulike ting vi har lurt på, og avtalt veiledningstimene. En annen styrke denne bachelor har fått etter at vi har skrevet to er at vi har vært to til å rettskrive den, og vi har vært to til å skrive, og to til å drøfte ut ifra ulike perspektiver. Hvis noen av oss har vært usikre på en ting, eller ikke forstått setningen så har alltid den andre parten forklart setningen. Dette kan ha hjulpet oss med å skrive oppgaven på en lettest mulig måte, slik at alle kan forså hva det er snakk om. Vi har i tillegg til å skrive en faglig bra tekst, også hatt det svært morsomt under hele prosessen.

Takk for at vi fikk skrive i par og takk for en god læringsprosess.