



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Funksjonshemmede barns tilhørighet i grunnskolen

Affiliation of disabled children in primary school

Olsen, Malene

Totalt antall sider inkludert forsiden: 43

Molde, 28.09.2020



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 <u>betrakte som fusk</u> 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 URKUND, 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"/>

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: Torben Skretting

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: 28.09.2020

Antall ord: 10004

Forord

Jeg føler meg like gammel som jeg var for tre år siden, for jeg fikk ikke lov til å vokse. Jeg fikk ikke være sosial.

(Elev i ordinærskolen)

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven er en kvalitativ litteraturstudie som omhandler nærskoleprinsippet, og prinsippet om å tilhøre en klasse eller basisgruppe, og hvilke konsekvenser dette kan ha for elever med funksjonsnedsettelse i den norske grunnskolen. I besvarelsen vil jeg forsøke å drøfte rundt problemstillingen «*Kan nærskoleprinsippet virke mot sin hensikt med tanke på funksjonshemmede barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet med jevnaldrende i grunnskolen?*». Oppgavens hovedfokus er å drøfte rundt mulige konsekvenser av dagens nærskoleprinsipp i norske skoler, og spesielt rundt hvordan praktiseringen av dette prinsippet kan sees i lys av ulike forståelsesmodeller av funksjonshemming, og betydningen det kan ha for funksjonshemmede barns tilhørighet.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	3
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	5
1.3	Forforståelse	6
2.0	Metode og disposisjon	8
3.0	Teori	11
3.1	Funksjonshemming og nedsatt funksjonsevne	11
3.1.1	Sentrale forståelsesmodeller.....	12
3.2	«En skole for alle».....	15
3.2.1	Nærskoleprinsippet	15
3.2.2	Praktisering av nærskoleprinsippet	16
3.3	Inkludering	19
3.3.1	Organisatorisk og fysisk dimensjon	19
3.3.2	Faglig og kulturell dimensjon	19
3.3.3	Sosial dimensjon	20
3.4	Tilhørighet	21
4.0	Drøfting	23
4.1	Tilgang til nærmiljøskolen	23
4.2	Muligheter for tilhørighet.....	26
4.3	Muligheter, begrensninger og forutsetninger for tilhørighet.....	28
5.0	Konklusjon.....	31
6.0	Referanseliste.....	32

1.0 Innledning

Denne bacheloroppgaven handler om funksjonshemmede barns tilhørighet i nærskolen, og er skrevet i forbindelse med avsluttende studie på vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Molde. Tema for oppgaven er inkludering og sosial deltakelse hos barn med funksjonsnedsettelse i grunnskolen.

Opplæringsloven (oppl 1998) slår fast at alle elever skal ha tilhørighet i nærskolen og klassen, og at det kun er midlertidig og under svært særskilte forhold at eleven skal få undervisning utenfor klassen, og/eller på en annen arena enn i skolen. Retten til å gå på den skolen som ligger nærmest eller ved den skolen i nærmiljøet som de sokner til, kalles gjerne for nærskoleprinsippet (Oppl 1998). Nærskoleprinsippet, og prinsippet om å tilhøre en klasse eller en basisgruppe tilsier at alle har en lovfestet rett til inkludering og tilhørighet i grunnskolen. I dagens grunnskole promoteres ofte idealet «en skole for alle» hvor hovedregelen skal være at alle – uansett forutsetninger - skal få sitt opplæringstilbud i sin nærskole. Hvorvidt alternative opplæringstilbud og spesialskoler er bedre, og mer tilrettelagt for elever med funksjonsnedsettelse har lenge vært omstridt og diskutert. Mange av elevene med funksjonsnedsettelse har ofte behov for tilpasset opplæring, og/eller spesialundervisning. I dag praktiseres ofte dette ved at elevene i stor grad tas ut av klasserommet (Morken 2006). Mye tyder på at mange av elevene med funksjonsnedsettelse faller utenfor sitt ordinære skolemiljø, og at dette påvirker deres mulighet for tilhørighet og sosial deltakelse i fellesskapet blant jevnaldrende (Wendelborg 2014).

I flere undersøkelser som er gjort av grunnskolene i Norge, kommer det frem at mange elever med funksjonsnedsettelse i dag havner utenfor normalskolen. Flere av funnene som er gjort viser at utskillelsen av elever med funksjonsnedsettelse øker etter hvert som de blir eldre, og at en høy andel av disse elevene tilbringer mer enn halvparten av skoletiden sin utenfor vanlig klasse ved ungdomsskolealder. Konsekvenser av dette kan også være at elevene med funksjonsnedsettelse faller utenfor i det sosiale fellesskapet med sine medelever, også på fritiden (Wendelborg 2010). Mye tyder også på at det skjer et skifte i samspill og sosial deltakelse ved 10-års alderen, hvor leken går fra å være «her-og-nå» til å

innebære flere sosiale verdier og regler (Wendelborg og Ytterhus 2009). En del av elevene med funksjonsnedsettelse har begrensninger i sine funksjoner som gjør at de kognitive, fysiske og/eller psykiske kravene denne utviklingen medfører, blir for høye. Det å delta i det sosiale fellesskapet kan dermed også bli utfordrende. Det er også slik at elever med funksjonsnedsettelser ofte finner tilhørighet og vennskap med hverandre (Guneriusen 2008). Hvordan blir da mulighetene for deltakelse og tilhørighet i nærskolen for elevene som opplever vansker med å «passe inn» i de normale rammene i nærskolen? Og når forsterkede avdelinger og andre opplæringsarenaer er blitt et tabu, eller mer eller mindre politisk ukorrekt? Dersom det er slik at like barn leker best, at barn oppsøker og danner relasjoner til barn som er like seg selv, kan nærskoleprinsippet da bli en barriere for tilhørighet og nære vennskap for funksjonshemmede barn?

I denne besvarelsen drøftes det rundt problemstillingen *«Kan nærskoleprinsippet virke mot sin hensikt med tanke på funksjonshemmede barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet med jevnaldrende i grunnskolen?»*.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Valg av tema for denne bacheloroppgaven har bakgrunn i at jeg selv er mor til en gutt med Down syndrom, og av den grunn har jeg reflektert mye over hva som er riktig for han i forhold til skolegang og opplæring, og hva som er viktig i forhold til hva som kan gi han mestring og glede i hverdagen generelt. Å være mor til ei jente med adhd og skolevegning har også gitt meg noen tanker om skolen, og om den er organisert på en slik måte at det bare er de elevene som evner å tilpasse seg skolen som reelt sett har mulighet til å ha tilhørighet der. I siste studieår på vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Molde hadde jeg praksis i en avdeling for alternativ opplæring i en skole. Her fikk jeg oppleve skolehverdagen til elever med like ulike forutsetninger og behov som det mine barn har, i samme avdeling, og i samme klasse. Denne erfaringen ga meg et nytt perspektiv i forhold til temaet for oppgaven. Flere av elevene kom med utsagn om erfaringer fra tidligere skolegang, om mobbing og om utenforskap. En av elevene sa det slik:

Jeg føler meg like gammel som jeg var for tre år siden, for jeg fikk ikke lov til å vokse. Jeg fikk ikke være sosial. De så bare på meg som den rare autistiske eleven, den drittsekken som satt bakerst i klasserommet.

En annen elev, som frem til da hadde gått i nærskolen, formidlet dette da han hadde sitt første møte med opplæringstilbudet i den alternative opplæringsavdelingen:

Jeg vil ikke gå i klasse med sånne.. Folk som er mindre intelligente enn meg.. som ser på Supernytt og Fantorangen.. Og lager rare grimaser.. Jeg synes det er ekkelt.. Jeg er vant til å gå i vanlig klasse.. med de som holder på med vanlige ting som meg.

Det første utsagnet omhandlet tidligere dårlige erfaringer i nærskolen, og kan tyde på at nærskoleprinsippet har virket mot sin hensikt for denne eleven. Eleven var fysisk inkludert, og hadde således en fysisk tilhørighet i nærskolen, men hvorfor fikk ikke eleven være sosial, og «vokse» der? Utsagnet viser at problemstillingen i denne oppgaven er relevant. Det andre utsagnet om hvordan en elev følte seg feilplassert i en avdeling for alternativ opplæring kan tyde på at elever heller ikke nødvendigvis finner tilhørighet i

andre alternative opplæringstilbud. Jeg stiller likevel spørsmål til om nærskolen lyktes godt nok med å inkludere denne eleven, og om eleven hadde tilhørighet i det sosiale fellesskapet blant jevnaldrende. Hvorfor endte han i tilfelle opp med å få et opplæringstilbud atskilt fra sine venner i nærskolen?

Prosessen fra tema til problemstilling for oppgaven har vært lang og kronglete. Jeg vil nesten beskrive det som å kaste på blink. Hele skiva jeg har kastet mot har handlet om menneskeverd og identitet. Lengre inn på skiva har anerkjennelse, «innenforskap», inkludering og felleskap stått sentralt. Mine erfaringer har gjort at jeg selv har en opplevelse av at mange barn med funksjonsnedsettelse står utenfor fellesskapet, og at mange av disse barna ofte ikke får den samme tilhørigheten i fellesskapet som barn uten funksjonsnedsettelse i nærskolen. Det er heller ikke selvsagt at de finner tilhørighet i et fellesskap utenfor nærskolen. At jeg er engasjert i temaet både som mor, og som fagperson har gjort det vanskelig å finne frem til én måte å «løse» oppgaven på. Det er selvsagt mange ulike måter å «angripe» dette temaet på. Med mange tanker og refleksjoner i ryggsekken har det å finne midten på blinken, «Bullseye», vært en frustrerende reise. Ved flere anledninger har jeg kjent på fristelsen av å bytte til et annet tema. Garsjø (2019) skriver at forskning preges av undring og ydmykhet, og at det kan være vanskelig å være ydmyk fordi en så lett «vet» på forhånd. Inkludering, ekskludering og segregering av funksjonshemmede barn er et tema mange har meninger om, og som mange har skrevet om. Kan jeg tilføre noe nytt i denne diskusjonen? Og evner jeg i tilfelle å ikke la mine erfaringer og opplevelser romme for mye?

På spørsmål om hva jeg ønsket å oppnå med oppgaven har jeg svart at jeg ønsker at alle som leser oppgaven skal forstå kompleksiteten i temaet, hvordan alt henger sammen, og at de skal se dilemmaet fra flere perspektiver, kanskje spesielt fra brukerperspektivet. Å få til dette skjønnte jeg etter hvert at var over middels ambisiøst for en bacheloroppgave. Av den grunn har det vært nødvendig for meg å ta noen veivalg underveis. For å gjøre det håndterlig har jeg derfor valgt bort teori og litteratur fra blant annet brukerperspektivet som kunne ha bidratt til å belyse problemstillingen. Prosessen med å avgrense problemstilling, og de ulike perspektivene en kan forstå problemstillingen ut fra, har vært noe av det vanskeligste med denne studien.

I prosessen fra tema til problemstilling ble jeg dratt mot litteratur som omhandlet funksjonshemmede barn i skolen, tilhørighet og nærskoleprinsippet. Mine erfaringer og opplevelser i møte med skolen, og med barn med funksjonsnedsettelse i skolen, har bydd på refleksjon og frustrasjon. Må alle gjennom det samme skoleløpet? Må alle gjennom dette løpet på samme måte? Skal barn med funksjonsnedsettelse inkluderes i nærskolen for enhver pris? Kan det være bedre for barn med funksjonsnedsettelse og få et opplæringstilbud utenfor nærskolen, og sammen med andre barn med funksjonsnedsettelse? Eller er det tvert om best at alle barn uansett forutsetninger er del av et fellesskap i nærskolen? Jeg opplever ofte at barn med funksjonsnedsettelse kan være mer ulike hverandre, enn de er ulike barn som ikke har funksjonsnedsettelse. Blir mulighetene for tilhørighet da bedre, dersom opplæringstilbudet til barn med funksjonsnedsettelse organiseres som et samlet tilbud, atskilt fra den ordinære opplæringsarenaen, og barn uten funksjonsnedsettelse? Hvem avgjør egentlig hva som er det beste for det enkelte barnet? Og må det være enten eller, et det ene utelukker det andre?

1.2 Problemstilling og avgrensning

Mine refleksjoner og frustrasjoner, erfaringer og opplevelser, samt mine fortolkninger av den litteraturen jeg har lest førte til slutt til dette valget av problemstilling:

«Kan nærskoleprinsippet virke mot sin hensikt med tanke på funksjonshemmede barns tilhørighet i det sosiale fellesskapet med jevnaldrende i grunnskolen?»

Studien er avgrenset til å omhandle grunnskolen med bakgrunn i at det er grunnskolen som omfattes av nærskoleprinsippet. I besvarelsen veksles det mellom å bruke begrepene «barn» og «elev(er)» ut fra konteksten det brukes i. Med begge begrepene menes barn som er i skolepliktig alder, fra det året de fyller 6 år, til og med det året de fyller 16 år. Jeg valgte å avgrense søk i databaser til å inneholde norske ord, og jeg har i stor grad benyttet meg av norsk litteratur. Dette valgte jeg på bakgrunn av at jeg først og fremst ønsket å undersøke norske forhold. Nærskoleprinsippet, og at dette prinsippet like mye er gjeldende for barn med funksjonsnedsettelse, kan sees på som et norsk fenomen. Selv om flere

vestlige land skrev under Salamanca-erklæringen i 1994, som blant annet er bygd opp rundt hovedprinsippet om at de som har behov for særskilt tilrettelegging må få tilgang til vanlige skoler, kan forskjellen i utfordringer mellom de ulike landenes skolesystemer være enorme (Lillejord 2015).

For å avgrense oppgaven vil jeg omtale funksjonshemmede barn som en felles gruppe. Dette kan fremstå som stigmatiserende og generaliserende, da det i en slik «gruppe» vil være barn med svært ulike forutsetninger og behov, men noe annet ville vært for omfattende med utgangspunkt i problemstillingen. For å synliggjøre potensielle utfordringer i lys av nærskoleprinsippet vil likevel spesifikke diagnoser, og følger denne kan medføre, bli trukket frem i besvarelsen. I teori og litteratur besvarelsen bygger på, brukes begrepene «funksjonshemmede barn», «barn med funksjonshemming» og «barn med funksjonsnedsettelse» om hverandre. Jeg har derfor valgt å bruke begrepene om hverandre i besvarelsen. Jeg vil likevel presisere at når barn med funksjonshemming og funksjonshemmede barn blir brukt menes barn som har en funksjonsnedsettelse, og som blir funksjonshemmet i møte med omgivelsene, i samsvar med en relasjonell forståelse av funksjonshemming som redegjøres for i teorikapittelet.

1.3 Forforståelse

I følge Aadland (2015) handler forforståelse om forutinntatte holdninger og meninger vi bringer med oss i møte med både tekst og andre mennesker. Forutsetningene vi har vil avgjøre om vi finner mening i en tekst eller i en handling. En fordom er ifølge Dalland (2017) en dom på forhånd, det betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det. Dalland (2017) hevder videre at vi alltid har våre fordommer eller vår forforståelse med oss inn i en undersøkelse.

Om sannheten dypest sett er objektiv eller subjektiv, er ifølge Aadland (2015) et spørsmål uten svar, men som har store konsekvenser for hvordan en går frem for eksempel i forskning. Videre skriver Aadland at det i bunn og grunn dreier seg om hva en har mest tro på, og hvilket spor en vandrer etter.

Når vi vender oss til hvilket som helst fenomen med hovedsakelig objektive eller subjektive studiebriller, vil fenomenet framstå i all sin prakt enten som sikker eller sannsynlig viten, eller som subjektiv opplevelse for den som ser

Aadland 2015:76

I følge Garsjø (2019) er kompleksiteten, mellom undring og ydmykhet og «sannheten» slik vi oppfatter den med vår forforståelse, tung å bære. Kompleksiteten er likevel en forutsetning i forståelsen av mange fenomener. *Et mål om å bli selvsikre, selvstendige og reflekterte trenger ikke kollidere med egenskaper ved forskningen som er å «lære å tvile»* (Garsjø 2019:116). Selv om jeg har reflektert mye rundt temaet opplevde jeg ikke meg selv som å være i en «låst» posisjon før jeg startet arbeidet med bacheloroppgaven. Jeg var kritisk til de som litt enkelt, eller i mine øyne kanskje litt «naivt» mener at nærskoleprinsippet er løsningen på alle problemer. Jeg har opplevd, og opplever stadig at barn strever med å delta i, og med å finne sin plass i, nærskolen, og med å få en tilhørighet i det sosiale fellesskapet blant sine jevnaldrende. Til tider kan det for meg virke som om nærskoleprinsippet og det enkelte barnets behov for å oppleve tilhørighet er en umulig oppgave og skulle innfri på samme tid. Jeg var likevel heller ikke i en «anti» nærskoleprinsipp-posisjon. Jeg tror det kan være mange positive sider ved at funksjonshemmede barn går i nærskolen sammen med andre barn fra nærområdet sitt. Jeg tror det kan bidra til å ufarliggjøre og forhindre fremmedgjøring av funksjonshemmede, samt at både funksjonshemmede og funksjonsfriske fra tidlig alder kan få erfaringer med variasjonene blant mennesker, og dermed også bidra til å skape flere muligheter for tilhørighet. I lys av at jeg ønsket at alle skulle forstå kompleksiteten av dilemmaet med nærskoleprinsippet og funksjonshemmede barns tilhørighet, har min motivasjon for oppgaven kanskje først og fremst vært å «finne» min egen posisjon.

2.0 Metode og disposisjon

Metode blir av mange sett på som et redskap, eller en framgangsmåte for å løse problemer, og komme fram til en ny erkjennelse (Garsjø 2019). I følge sosiologen Vilhelm Aubert (1985 i Dalland 2017:50) hører et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, med i arsenalet av metoder. Metoden for denne oppgaven var ikke valgfri da det på forhånd var bestemt av Høgskolen i Molde at det skulle være en litteraturstudie. Materialet i studien er derfor litteratur og tekster som allerede eksisterer, som fortolkes så kreativt og innsiktsfullt som mulig. Litteraturstudie er en kvalitativ metode som tar sikte på å gå i dybden og få frem sammenhenger (Dalland 2017). Gjennom en kvalitativ tilnærming prøver en å leve seg inn i andre menneskers subjektive opplevelser for å finne ut hvordan verden ser ut gjennom forskningsobjektene egne øye. Eller som denne studien tar sikte på å gjøre: finne ut hvordan mulige alternative tolkninger av deres situasjon kan se ut (Garsjø 2019). Garsjø (2019) trekker frem at veien på mange måter blir til mens en går i slike studier, slik den i stor grad ble i denne studien. Prosessen i studien kan til en viss grad sammenlignes med en induktiv metode og metoden «grounded theory», som er metoder hvor en går nedefra og opp, og hvor teorien er grunnlagt i datamaterialet. En går bredt ut og innhenter data før det peker seg ut temaområder som gir studien videre retning (Garsjø 2019). Problemstillingen vokste frem underveis gjennom datamaterialet jeg innhentet, og ikke omvendt. I induktive metoder er det viktig å komme så fritt for forforståelser som mulig, men en fullstendig forutsetningsfri holdning hevdes å ikke være mulig. *Alle vil måtte ha et bilde, et navn eller en forestilling på forhånd av studieobjektet – ellers visste man ikke hvor man skulle rette blikket* (Garsjø 2019:159). Forskningsveien jeg tok, valg av tema og deretter problemstilling kan derfor følgelig sies å være like mye grunnlagt på bakgrunn av min forforståelse, som i datamaterialet.

Som datagrunnlag har jeg benyttet meg av pensumlitteratur, og selvvalgt litteratur som er skrevet av personer med relevante erfaringer innen temaet jeg skriver om. For å hente inn ytterligere data for å besvare problemstillingen har jeg blant annet søkt i høgskolens databaser, som Idunn, skolens bibliotek Oria og skolens arkiv Brage HiM. Det er også gjort søk i Google-Scholar og på Nasjonalbibliotekets sider. Her har jeg fått tilgang til allerede eksisterende studentoppgaver, bøker og artikler. Søkeord som har blitt brukt:

«Funksjonsnedsettelse», «Nedsatt+Funksjonsevne», «Funksjonshem*»,
«Funksjonshem*+barn+skole», «Grunnskolen», «Allmueskolen», «Fellesskolen»,
«Nærskoleprinsippet», «Inkludering», «Utenforskap», «Spesialundervisning»,
«Tilpasset+Opplæring», «Tilhørighet», «Tilhørighet+skole», «Identitet», «Selvbilde»,
«Sosial+deltakelse».

Videre har jeg fått tips til relevant litteratur fra veileder. Ved å se på litteraturlisten i studentoppgaver, bøker og artikler jeg har lest, har jeg funnet primærkilder, samt nye kilder, artikler, tidsskrifter og bøker som har vært relevant for problemstillingen. For å vurdere kildens relevans og pålitelighet har jeg sjekket grundig hvem som har skrevet den. Informasjon om bakgrunnen for deres undersøkelser, og om andre relevante og pålitelige kilder har referert til disse kildene, har gitt en indikasjon på kildens troverdighet.

Interessen og forforståelsen min som medførte at jeg søkte litteratur om funksjonshemmede barn i skolen. I egen litteratursamling gjorde jeg funn av Jan Tøssebro og Christian Wendelborgs bok om det longitudinelle prosjektet «Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge» som flere forskere samarbeidet om fra 1997-2012. Prosjektet fulgte i overkant av 600 familier med barn med funksjonsnedsettelse gjennom hele oppveksten. Hensikten var blant annet å vise hvordan virkeligheten ser ut der de politiske idealene treffer bakken i hverdagen til barna og familiene, og deres erfaringer med blant annet skole og barnas forhold til jevnaldrende (Tøssebro og Wendelborg 2014). En av studiene i prosjektet pekte på at elever med funksjonsnedsettelse gradvis ekskluderes fra normalskolen etter hvert som de blir eldre. Boken førte til at jeg fikk ny kunnskap, og ut fra dette gjorde jeg nye søk på blant annet nærskoleprinsippet og inkludering i de ulike databasene. Dette førte meg til en artikkel fra 2012 i tidsskriftet «Utdanning», og Jelstad og Holtermans kartlegging av skoler som i 2011 hadde rapportert at de hadde forsterket avdeling. I følge deres kartlegging var så mange som 5000 elever tatt ut av normalskolen. Artikkelen gjorde meg oppmerksom på forskerne Thomas Nordahl og Terje Ogden, som viste seg å være pålitelige og relevante kilder, som flere av kildene jeg hadde vært innom hadde referert til. Gjennom å gjøre et søk på forfatterne gjorde jeg funn av blant annet rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge», boken «Rett og plikt til opplæring» og artikkelen «Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen». Jeg gjorde videre søk på spesialundervisning, inkludering og tilhørighet. Dette

førte til funn av litteratur av kilder som førsteamanuensis Ivar Mørken, professor Willy Guneriussen og professor Svein Nilsen. Av kilder og funn som her er nevnt har noen vært mer sentrale for besvarelsen enn andre, men alle har på hver sin måte bidratt til å belyse problemstillingen.

Gjennom litteraturen jeg innhentet fikk jeg et inntrykk av at noen kilder var positive til at alle skal få sin opplæring i nærskolen, mens andre for meg opplevdes mer skeptiske, eller tvilende. Samtidig fikk jeg inntrykk av at samtlige på en eller annen måte vedkjente at det alltid vil være barn med slike behov at et opplæringstilbud i nærskolen vil være lite hensiktsmessig for den enkelte, og at det derfor også alltid vil være behov for opplæringstilbud som er organisert utenfor klassen og nærskolen. Litteraturen jeg leste og funn jeg gjorde bidro til at jeg opplevde problemstillingen som relevant.

I kvalitative forskningsmetoder begynner datainnsamlingen nesten med en gang, og hoveddelen av arbeidet skjer etter at data er hentet inn. Enderud (1979 i Garsjø 2019:207) hevder at *der næsten ingen grænser er for hvor mange data man kan 'svine sig til med'*. Arbeidet kan derfor bli et svare strev med å finne de betydningsfulle sammenhengene og tydeliggjøre de vesentlige kvalitetene, dersom en ikke er kritisk utvelgende i hvor mye man samler inn (Garsjø 2019). At jeg har hatt utfordringer med å være kritisk utvelgende i hvor mye jeg skulle samle inn er nok nettopp en av grunnene til at arbeidet med oppgaven, og det å finne en retning har vært vanskelig. Ukritisk utvelgelse av mengde datamateriale, kan, sammen med utelukkelsen av brukerperspektivet, sees på svakheter ved denne studien. Jeg vil også understreke at den litteraturen jeg har funnet, og brukt i besvarelsen, har bakgrunn i mine søk, mine avgrensninger og mine tolkninger av det jeg har lest. Besvarelsen er derfor ikke utfyllende. Annen litteratur og andre forskningsveier kunne, og kan, belyse tematikken og problemstillingen.

3.0 Teori

3.1 Funksjonshemming og nedsatt funksjonsevne

Begrepet og forståelsen av funksjonshemming har lenge vært omstridt og diskutert. Ifølge Grue (2004) er det omstridt om det i det hele tatt er et meningsfullt begrep. Nedsatt funksjonsevne, funksjonsreduksjon, funksjonsnedsettelse og funksjonshemming er begreper som ofte blir brukt om hverandre i dagligtale og i statlige dokumenter (Halvorsen, Stjernø og Øverbye 2016). Tøssebro (2014) skriver at det i kjølevannet av diskusjonen om forståelse av funksjonshemming også har blitt reist spørsmål rundt ordbruken. I England skiller en mellom «impairment», som viser til egenskaper ved individet, og «disability», som viser til det som skyldes dårlig tilrettelagte omgivelser. Verdens helseorganisasjon (WHO) skilte i mange år mellom «impairment», «disability» og «handicap». I deres definisjon viste «impairment» til det medisinske, som den enkeltes tap av, skade på eller avvik i kroppsdeler eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner. «Disability» viste til praktiske funksjonelle begrensninger den enkelte opplevde som følge av «impairment», som at en person med Cerebral parese har dårlig gangfunksjon. «Handicap» viste til sosiale konsekvenser for den enkelte som følge av sin «disability» eller «impairment», som at den enkeltes diagnose eller funksjonelle begrensninger som følge av diagnosen begrenset eller hindret den enkelte i å delta i roller som ellers ville vært naturlig for den enkelte ut i fra den enkeltes alder, kjønn og sosiale og kulturelle faktorer (Askheim 2003, Tøssebro 2014). Å skille begrepene fra hverandre på denne måten gjør det lettere å holde ulike aspekter knyttet til funksjonshemming fra hverandre. WHO's definisjon av funksjonshemming fikk kritikk, men har likevel vært et viktig grunnlag for den politiske forståelsen av funksjonshemming internasjonalt. Også i Norge har den vært lagt til grunn for de offentlige definisjonene av funksjonshemming (Askheim 2003). I *Regjeringens handlingsplan for funksjonshemmede* (1994-1997 referert i Askheim 2003) ble funksjonshemming definert som et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse.

Ifølge Askheim (2003) tok kritikken mot WHO's definisjon utgangspunkt i at den har som premis at funksjonshemmingen alltid har sin årsak i en individuell skade eller defekt som får betydning for hvordan tilnærming en har til problemet. *Personens utilstrekkelighet i møte med samfunnets krav blir problemets kjerne* (Askheim 2003:140). Kritikken førte til at definisjonen ble revidert i 2001 til en komplisert og omfattende modell som forsøker å bygge opp begreper på både organisk-, individ- og samfunnsnivå, og samtidig inkludere faktorer som angår omgivelsene og mellommenneskelige relasjoner (Askheim 2003).

I Norge hadde vi bare ordet funksjonshemmet, og dermed ikke språklige muligheter til å skille mellom ulike aspekter knyttet til funksjonshemming. Manneråk-utvalget argumenterte derfor for at vi trengte flere ord eller begreper med litt ulik betydning (Tøssebro 2014). Utvalget introduserte derfor i NOU 2001:22 betegnelse nedsett funksjonsevne og funksjonsnedsettelse i tillegg til betegnelsen funksjonshemming. Betegnelsene har vært offisiell språkbruk siden. I deres språkbruk viser nedsett funksjonsevne og funksjonsnedsettelse til egenskaper ved personen, som for eksempel at vedkommende ikke kan gå, ser dårlig, lærer langsomt og så videre (Tøssebro og Ytterhus, 2006). Ifølge Owren og Linde (2011) er det relativt lite strid om hva som menes med begrepet nedsett funksjonsevne og begrepet tilsvarer grovt sett det som uttrykkes ved medisinske diagnoser.

3.1.1 Sentrale forståelsesmodeller

Mens funksjonsnedsettelse viser til tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner er det flere forståelser av funksjonshemming. De mest sentrale forståelsesmodellene er den medisinske modellen, den sosiale modellen og den relasjonelle modellen, som også er kjent som Gap modellen.

Den medisinske modellen er individ- og sykdomsrelatert, og legger vekt på at det er selve funksjonsnedsettelsen hos individet som gjør individet funksjonshemmet. Det innebærer at individet er funksjonshemmet fordi han har tap av, skade på eller avvik i en eller flere av kroppens funksjoner. Med denne forståelsen blir oppmerksomheten rettet mot å diagnostisere såkalte avvik og gi råd om egnet behandling (Kassah og Kassah 2009).

Fokuset blir at en prøver å «rette» på det som er «feil» med vedkommende ved hjelp av medisinske hjelpemidler og ekspertise (Grue 2011). Denne tilnærmingen legger med andre ord vekt på strategier som innebærer at det er individet som skal tilpasse seg omgivelsene (Kassah og Kassah 2009). *Den individuelle medisinske forståelsen av funksjonshemming er dypt forankret og dominerer språk, kultur, forskning, politikk og profesjonell yrkesutøvelse* (Barnes mfl. 1999 referert i Kassah og Kassah, 2009:23). Ifølge Halvorsen, Stjernø og Øverbye (2016) er det denne forståelsen som leder til kompenserende tiltak, enten i form av penger eller tjenester.

Den medisinske modellen har fått mye kritikk, særlig for at den er for ensidig, og ikke tar i betraktning at funksjonshemming kan oppstå i møte mellom individets forutsetninger og samfunnets krav. Omgivelsenes betydning for den funksjonshemmedes livssituasjon blir i stor grad oversett (Kassah og Kassah 2009).

Den sosiale modellen snur den medisinske modellens perspektiv opp ned; funksjonshemming er ikke et kjennetegn ved individet, men mennesker blir funksjonshemmet i møte med samfunnet, og av samfunnet (Tøssebro 2014, Kassah og Kassah 2009). Denne modellen knyttes til en gruppe britiske forskere som selv er funksjonshemmet (Oliver, 1990; Oliver og Barnes, 1998 referert i Tøssebro 2014). De setter et skarpt skille mellom individets funksjonsnedsettelse og det som handler om konsekvensene i hverdagen. I deres perspektiv skyldes funksjonshemming at samfunnet, uten hensyn til at mennesker er forskjellige, systematisk bygges ut fra en forestilling om normalitet (Tøssebro 2014). Funksjonshemming skyldes med andre ord at samfunnet bygger på en innsnevret forståelse av «normalitet» og systematisk unnlater å ta hensyn til den reelle variasjonsbredden i den menneskelige væremåten. De som faller utenfor et snevert normalitetsbegrep, møter mindre tilpassede omgivelser og flere barrierer enn andre (Grue 2004, Tøssebro 2014).

Modellen har fått kritikk for at den har et for snevert blikk på funksjonshemming. Owren og Linde (2011) peker på at det særlig er tre forhold vi står i fare for å miste syne av i dette perspektivet. Det ene er at uansett hvor mye samfunnet tilrettelegges så vil personer med funksjonsnedsettelser fortsatt kunne hemmes i sin livsførsel av individuelle forhold som er følge av sin funksjonsnedsettelse, det andre er at universell utforming noen ganger kan

være vanskelig å se for seg, og at alternative løsninger både er mulige og ønskelige, men at en da har forlatt prinsippet om at det er hovedløsningene som skal være tilgjengelige for alle. Det tredje er som Tøssebro (2011) trekker frem at nedbygging av en barriere for noen, kan skape en ny for andre (Owren og Linde 2011:36).

I den relasjonelle modellen er det misforholdet eller gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav til funksjon som sees på som funksjonshemmingen. Denne modellen tar i betraktning både individets forutsetninger og hvordan samfunnet kan virke funksjonshemmende i ulike situasjoner. For å minske dette gapet kan en arbeide både med å styrke individets forutsetninger og ved å tilrettelegge omgivelsene. Graden av funksjonshemming kan reduseres ved å tilrettelegge omgivelsene, og/eller ved å støtte og bygge opp individets forutsetninger gjennom individuell tilrettelegging og individuelle hjelpemidler (NOU 2016:17).

En viktig avklaring i denne modellen er ifølge Owren og Linde (2011) at det ikke bare dreier seg om uttalte krav. *I stor grad dreier det seg om slike krav som ligger innebygget i hvordan omgivelsene er utformet og fungerer, det som kreves for å ta dem i bruk, eller for å få innpass* (Owren og Linde 2011). Samfunnsskapt barrierer handler også om juridiske og organisatoriske forhold, holdninger, kultur og kommunikasjonsformer som vanskeliggjør samfunnsdeltakelse for personer med funksjonsnedsettelse (I NOU 2016:17).

3.2 «En skole for alle»

Å sikre alle barn og unge et skoletilbud har ifølge Lillejord (2015) vært den store utdanningspolitiske saken helt tilbake til 1880-årene, da tanken om en felles skole for alle barn først ble sådd. Utdanning var i Norge lenge forbeholdt de rikeste og mektigste, som sønner av adelsmenn og de velstående i samfunnet (Lillejord 2015). For å gjøre en felles skole attraktiv for de velstående i samfunnet ble barn som sosialt, eller evnemessig sto i veien for gjennomføringen av fellesskolen ekskludert. Egne opplæringstilbud for elever, som avvikte fra fellesskolens norm, vokste dermed frem parallelt med fellesskolen (Korsvold 2006). I 1975 fjernet Stortinget spesialscoleloven, og vedtok en felles grunnskolelov for alle barn. I følge Ogden var tanken at dette skulle få konsekvenser for den fremtidige organiseringen av skolesystemet, med integrering og inkludering som bærende ideer. I de første årene etter avviklingen av spesialskolene ble spesialundervisning gis innenfor ulike opplæringstilbud. Om elever fra spesialskolene skulle overføres til ordinærskolen ble avgjort etter en vurdering om det var mulig, og tilrådelig for den enkelte elev og få sin opplæring der. Etter hvert som mangfoldet i elevsammensetningen i ordinærskolen økte, skiftet fokuset gradvis mot at skolen også måtte tilpasse seg elevene og deres ulike forutsetninger (Nilsen 2017). *Et klart siktemål med integreringsbestrebelsene var at den gamle inndelingen i et spesialsystem parallelt med den ordinære skolen skulle avskaffes og forenes i en felles skole* (Nilsen 2017:25). På bakgrunn av dette ble det beskrevet en endring i tiltak og tjenester, nedbygging av statlige spesialskolene og institusjoner, og en styrking i tiltakene lokalt i barn og unges hjemmemiljø, som blant annet tok sikte på å øke barns tilhørighet i nærmiljøet (Ogden 2012). I dag skal elevene *møte lærere som respekterer dem og viser forståelse for den enkeltes særpreg, og alle elever skal inkluderes i et fellesskap der de kan oppleve vennskap og utvikle seg godt sosialt* (Overland og Nordahl 2013:14).

3.2.1 Nærskoleprinsippet

Opplæringsloven fastslår at alle norske barn etter nærskoleprinsippet har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest, eller den skolen nærmiljøet sokner til (Oppl. §8-1), og rett til å være en del av en klasse eller en basisgruppe «som skal ivareta deres behov for sosial

tilhørighet (Oppl. §8-2). Nærskoleprinsippet, og prinsippet om å tilhøre en klasse eller en basisgruppe er bærebjelker i «En skole for alle», og har en viktig funksjon i forhold til inkludering av elever (Utdanningsdirektoratet 2014). I retten til opplæring ligger også en plikt til å delta i opplæringen. *Retten og plikten har sin bakgrunn i at skolen skal bidra til læring og utvikling som både den enkelte er tjent med og samfunnet har nytte av* (Overland og Nordahl 2013:13). I følge Slagstad (2000) har skolen også en danningsfunksjon for individet (referert i Overland og Nordahl 2013). Utdanningssystemet skal bidra til at det enkelte barn utvikles som menneske, og danningsfunksjonen skal bidra til faglig læring og personlig vekst og god sosial utvikling. Samtidig skal skolen utvikle kunnskaper og ferdigheter hos elevene med tanke på å dekke samfunnets behov for arbeidskraft og arbeidsplasser. Overland og Nordahl (2013) påpeker at lista er lagt høyt, og at det i prinsippet innebærer at alle barn og unge skal kunne realisere hele sitt læringspotensial for læring og utvikling i skolen.

3.2.2 Praktisering av nærskoleprinsippet

Prinsippet om at alle barn skal inkluderes i nærskolen, er både et prinsipp og et mål i seg selv. Det er kun midlertidig, og under svært særskilte forhold at eleven skal få undervisning utenfor klassen, og/eller på en annen arena enn i skolen (Utdanningsdirektoratet 2014). Opplæringsloven åpner imidlertid i dag opp for kommunale ordninger med spesialundervisning på alternative opplæringsarenaer, og det eksisterer en rekke slike tilbud i dag (Utdanningsdirektoratet 2010). *Det er i dag store variasjoner i hvordan undervisningen for funksjonshemmete barn blir organisert i Norge* (Wendelborg 2014:38). Retten til å tilhøre en klasse ble også avvirket da reglene om klassedeling i opplæringsloven ble opphevet i 2003, og begrepet «gruppe» ble innført i stedet for klasse. Skolene fikk etter denne endringen større mulighet til å sette sammen elever i grupper etter behov, og selv om disse «gruppene» ikke skal organiseres etter nivå fryktes det at det er dette som skjer og har skjedd (Tetzchner 2004 i Wendelborg 2014).

I opplæringsloven ligger også et prinsipp om tilpasset opplæring, og opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Oppl. §1-3). Elever som har, eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Oppl. §5-1). Prinsippet om tilpasset opplæring omhandler både

ordinær opplæring og spesialundervisning, og sikter til at elevene skal gis en likeverdig og individuelt tilpasset opplæring innenfor et samordnet skolesystem bygd på samme læreplanverk (Ytterhus og Tøssebro 2005). Likevel praktiseres ofte spesialundervisning på en slik måte at elevene i stor grad tas ut i mindre grupper, eller en til en, utenfor klasserommet (Morken 2006).

På grunn av de store variasjonene i undervisningsorganisering og i sammensetning av grupper er det vanskelig å registrere hvor mange barn med funksjonshemming som går i skole sammen med alle slags jevnaldrende (Wendelborg 2014). Informasjon myndighetene samlet inn om segregerte elever var 2011 blant annet antall skoler som hadde såkalt forsterket avdeling. 479 skoler rapporterte da at de hadde en slik avdeling. Jelstad og Holterman (2012) gjennomførte på bakgrunn av dette en kartlegging for Tidsskriftet «Utdanning». Basert på ca. 200 svar på e-post og ca. 300 svar på telefon, fortrinnsvis fra rektorene ved disse skolene, fant de at over 5000 elever var tatt ut av normalskolen. 172 skoler hadde 10 elever eller mer i egne spesialtiltak, 248 skoler hadde 9 elever eller færre ute i egne grupper, 80 skoler hadde avdelinger med elever med utelukkende atferds- og sosioemosjonelle vansker, hvor 44 av disse hadde lokaler slik at det ikke var mulig å møte elever fra ordinærskolen i friminuttene og at spesialtiltakene for psykisk utviklingshemmede og tunge diagnoser oftere ble organisert i egne avdelinger på ordinærskolen. Videre viste kartleggingen at elever med atferds- og sosioemosjonelle vansker ofte var plassert på egne skoler eller avdelinger langt borte fra ordinærskolen, og at disse tilbudene ofte hadde stort innslag av praktisk arbeid som gårdsarbeid, båtoppussing og verksted. I tillegg viste den at 80 av det samlede antall spesialtiltak var rene spesialskoler (Jelstad og Holterman 2012).

Christian Wendelborgs rapport «Barrierer mot deltakelse» fra 2010 var en dokumentasjonsrapport for den fjerde fasen av det longitudinelle prosjektet «Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge». Utvalget i prosjektet var delt inn i tre grupper etter type funksjonsnedsettelse: nedsatt fysisk funksjonsevne, utviklingshemming/generelle lærevansker (omtalt som lærehemming) og sammensatte funksjonsvansker (Tøssebro og Wendelborg 2014). Rapporten viste en klar og jevn nedgang i klasseromsdeltakelse for barn med funksjonsnedsettelser fra tidlig barneskole til sen barneskole og videre til ungdomsskole. Andelen av barn med nedsatt funksjonsevne i vanlig skole som var under

halvparten av tiden i klassen økte fra 16 prosent i tidlig barneskole, til 25 prosent i sen barneskole og til 40 prosent i ungdomsskolen (Wendelborg 2010). Nedgangen i klasseromsdeltakelse var klar for alle gruppene, men reduksjonen var klart mer markant for barn med sammensatte vansker og lærehemming sett i forhold til barn med fysisk funksjonsnedsettelse. I ungdomsskolen hadde 27 prosent av barna med sammensatte funksjonsnedsettelse et vanlig skoletilbud og 83 prosent av disse var mindre enn halvparten av tiden i vanlig klasse. Av barna med lærehemming var 58 prosent i vanlig ungdomsskole, og over halvparten av disse var mindre enn halvparten av skoletiden sammen med vanlig klasse. For barna med fysiske funksjonsnedsettelse var andelen som var under halvparten av tiden i vanlig klasse henholdsvis 0 prosent i tidlig barneskole, 5,8 prosent i sen barneskole og 11,5 prosent i ungdomsskolen. Undersøkelsen viste at når barna var i ungdomsskolealder var så mye som 70 prosent av samtlige av barna, som deltok i undersøkelsen, over halvparten av tiden utenfor vanlig klasse (Wendelborg 2014).

3.3 Inkludering

Overland og Nordahl (2013) beskriver inkludering som at alle elever skal ha tilhørighet i fellesskapet på skolen, og at dette innebærer at de har venner på skolen og at de deltar sammen med andre i skolens aktiviteter. Det finnes ulike definisjoner og dimensjoner av inkludering. For å belyse noen av dimensjonene har jeg valgt å ta utgangspunkt i Svein Nilsens (2017) beskrivelse av dimensjoner ved inkludering fra han bok «Inkludering og Mangfold -sett i spesialpedagogisk perspektiv».

3.3.1 Organisatorisk og fysisk dimensjon

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering handler om plassering og organiseringsformer. Det har å gjøre med hvor elevene får sin opplæring, om det er i vanlig skole, i spesialskole eller andre spesialtiltak, om det innenfor vanlig skole er i vanlig klasse eller i egne grupper og enetimer (Nilsen 2017). Fysisk plassering kan registreres for eksempel ved å telle antall timer elever deltar i ulike organiseringsformer. På dette grunnlaget kan plassering si noe om i hvilken grad eleven er fysisk inkludert. Men omfattende plassering i organiseringsformer utenfor vanlig klasse vil i utgangspunktet betraktes som en lite inkluderende praksis sett i forhold til opplæringens intensjoner (Nilsen 2017). Wendelborg (2014) viser til Hegarty, Pocklington og Lucas (1981) som opererer med et kontinuum av organiseringsformer som går fra mest inkluderende når det gjelder plassering, til mest segregert eller adskilt fra andre elever. Kontinuumet varierer fra å være i vanlig skole og klasse *uten ekstra støtte*, vanlig skole og klasse *med støtte*, vanlig skole og klasse *med støtte kombinert med særskilt tilrettelagt tilbud utenfor klasserommet*, vanlig skole og klasse, *men delvis i spesialklasse*, i spesialklasse, *men delvis i vanlig skole*, *spesialklasse i vanlig skole*, *delvis i spesial skole og delvis i vanlig skole*, og *helt i spesialskole*.

3.3.2 Faglig og kulturell dimensjon

Den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering viser til i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe. *Om de deler et visst felles faglig innhold, om de arbeider med*

felles oppgaver, og også om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer som del av det faglige arbeidet og innholdet (Nilsen 2017:27).

3.3.3 Sosial dimensjon

Den sosiale dimensjonen ved inkludering handler om i hvilken grad elevene med sine ulike forutsetninger og bakgrunner ikke bare er plassert under samme tak, men *om de arbeider, lærer og omgås sammen, har gode relasjoner osv.* (Nilsen 2017:26). Den sosiale dimensjonen omfatter både relasjonene mellom elever, og mellom elever og lærer. Et sentralt element er elevenes deltakelse og medvirkning i elevgruppens arbeider og aktiviteter, blant annet i form av plikter og ansvar. *Inkludering forsås ikke bare som en verdi for individet, men også for miljøet – deriblant skolen – og for samfunnet som helhet ved at mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen i gjensidig forståelse og respekt* (Nilsen 2017:26).

3.4 Tilhørighet

Å føle tilhørighet er et grunnleggende behov for alle mennesker og kan defineres som en medfødt tendens om å ønske aksept og forsøke å unngå avvising (Baumeister og Leary 1995; DeWall og Deckman mfl.2011 referert i Uthus 2017:159). I skolesammenheng handler tilhørighet om mer enn det å befinne seg på samme skole, eller i samme klasserom sammen med andre. *Tilhørighet kan forklares som en følelse hos enkeltpersonen av å være i positiv emosjonell kontakt eller relasjon til andre mennesker* (Uthus, 2017:159). I skolesammenheng kan en si at tilhørighet dreier seg om at eleven er sosialt inkludert og har gode relasjoner til sine medelever og til læreren, og at læreren har gode relasjoner til den enkelte elev. De amerikanske forskerne Deci og Ryan (2000) hevder at behovet for tilhørighet må være dekket før en kan orientere seg mot og interessere seg for læring og utvikling (referert i Uthus 2017:159). Faglig og sosial læring påvirker hverandre. En grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø er at alle elever føler tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet 2010). Elever med spesialundervisning kan føle mindre tilhørighet til det faglige og sosiale fellesskapet da de i tillegg til å i stor grad bli tatt ut av klasserommet, har individuelle opplæringsplaner som bygger på den enkelte elevs individuelle opplæringsbehov og forutsetninger (Nilsen 2017).

Dersom barn i økende grad befinner seg fysisk på andre plasser enn sine jevnaldrende, faller ett av vilkårene for sosial kontakt bort, nemlig det fysiske ansikt-til ansikt-møtet. Jo mindre tid en har sammen med andre jevnaldrende, desto bedre må den tilgjengelige tiden benyttes. Og desto bedre må de personlige egenskapene presenteres for at en skal komme seg inn i gode relasjoner, og få muligheten til å oppleve tilhørighet (Wendelborg og Ytterhus 2009). Barn med fysisk funksjonsnedsettelse kan bruke lengre tid på forflytning, toalettbesøk og påkledning, som gjør at det er vanskelig å forflytte seg raskt nok, og å være på rett plass til rett tid. Liten eller kortvarig kontakt med jevnaldrende ser også ut til å gjøre sosial deltakelse vanskeligere (Wendelborg og Ytterhus 2009). Wendelborg og Ytterhus (2009) trekker frem at for barn med utviklingshemming ligger det å bruke lengre tid på å lære og forstå, i selve funksjonsnedsettelsen, og tiden som tilbringes i sosiale fellesskap er derfor sentral. Guneriussen (2008) hevder at klart utviklingshemmede sjelden får nære venner blant elevene som ikke er utviklingshemmet, og at det heller er vanlig at

de får nære venner, og dermed tilhørighet i det sosiale fellesskapet, blant andre utviklingshemmede, dersom de har kontakt med disse.

4.0 Drøfting

4.1 Tilgang til nærmiljøskolen

Til forskjell fra at alle barn i skolepliktig alder i dag rett til å gå på den skolen som ligger nærmest, eller ved den skolen i nærmiljøet som de sokner til, var fellesskolen tilrettelagt og forbeholdt de velstående og mest velfungerende i samfunnet da utdanningssystemet vokste frem i Norge. De elevene som fellesskolen den gangen mente sto i veien for gjennomføringen av fellesskolen, på grunn av sine evnemessige forutsetninger, ble ekskludert (Lillejord 2015). Et opplæringsstilbud til disse elevene vokste dermed frem parallelt med den felles folkeskolen. Da Stortinget fjernet spesialskoleloven i 1975, og vedtok en felles grunnskolelov for alle barn, var det blant annet for å utvikle et parallelt spesialskolesystemet, og bidra til at alle barn skulle ha tilhørighet i nærmiljøet sitt (Ogden 2012). Tanken var at integrering og inkludering skulle prege organiseringen av skolesystemet i fremtiden, men opplæringsloven åpner fortsatt opp for kommunale ordninger med spesialundervisning på alternative opplæringsarenaer (Utdanningsdirektoratet 2010).

Hvorvidt elever fra spesialskolen skulle integreres i fellesskolen ble avgjort på bakgrunn av en vurdering om den enkelte elev hadde forutsetninger for å tilpasse seg fellesskolens rammer, og evner til å fungere innenfor disse (Nilsen 2017). Dette viser at skolen, selv etter at den felles grunnskoleloven for alle barn ble vedtatt, var preget av en medisinsk forståelse av funksjonshemming. I den medisinske forståelsen er eleven funksjonshemmet på grunn av sin funksjonsnedsettelse, og det er eleven som må tilpasse seg for å få tilgang til ordinærskolen. Fokuset i den medisinske modell bærer også preg av at oppmerksomheten blir rettet mot å diagnostisere avvik fra en satt normal, og tiltak tar i stor grad sikte på rette på det som er «feil».

Etter hvert som mangfoldet i elevsammensetningen økte, dreide tilnærmingen mot en erkjennelse om at også skolen måtte tilpasse seg mangfoldet av elever, og deres ulike forutsetninger (Nilsen 2017). Det ble et større fokus på at skolens rammer måtte tilpasses for at skolen, i tråd med idealene, skulle være tilgjengelig for alle barn. Dette skiftet av

fokus viser at tilnærmingen gikk i retningen av en relasjonell forståelse av funksjonshemming, hvor det i motsetning til den medisinske forståelsen av funksjonshemming, er gapet mellom elevens forutsetninger, og skolens krav til funksjon som sees på som funksjonshemmingen. I den relasjonelle forståelsen kan en både arbeide med å styrke individets forutsetninger og tilrettelegge ved å senke omgivelsenes krav.

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering handler om plassering og organiseringsformer. Det har å gjøre med hvor elevene får sin opplæring, om det er i vanlig skole, i spesialskole eller andre spesialtiltak, om det innenfor vanlig skole er i vanlig klasse eller i egne grupper og enetimer. På dette grunnlaget kan plassering si noe om i hvilken grad eleven er fysisk inkludert (Nilsen 2017). Wendelborg (2014) påpeker derimot at det på grunn av store variasjoner i undervisningsorganisering, og i sammensetning av grupper, er vanskelig å registrere hvor mange barn med funksjonshemming som går i skole sammen med alle slags jevnaldrende. Kan manglende oversikt over hvor, og hvordan elevene får sin opplæring være et tegn på at det er svakheter i dagens skolesystem? Hvordan kan elevenes rettigheter etter opplæringsloven sikres, dersom en ikke har oversikt over hvor og hvordan opplæringen organiseres? Det kan tenkes at manglende oversikt kan vanskeliggjøre mulighetene for å blant annet å føre tilsyn. Det kan også tenkes at manglende tilsyn igjen kan gjøre det mer tilgjengelig for skolen og sette sammen elever i grupper etter evnenivå og forutsetninger, og å organisere undervisningen i strid med prinsippene i opplæringsloven. Manglende vil kanskje også gjøre det vanskelig å følge med på utviklingen i skolen, og om skolen går i retning av en mer, eller i en mindre, inkluderende praksis. Når inkludering, og en skole for alle, er skolepolitiske prinsipp og mål, ville det kanskje også vært hensiktsmessig å ha en oversikt over forholdene?

Nilsen (2017) hevder at fysisk plassering kan registreres for eksempel ved å telle antall timer elever deltar i ulike organiseringsformer. I følge Jelstad og Holtermans (2012) beregninger var det i 1992 sannsynligvis i underkant av 3000 elever som var tatt ut av den ordinære skolen i henholdsvis 143 spesialskoler og rundt 50 alternative skoler. Kartleggingen de gjorde i 2012, viste imidlertid at over 5000 elever etter deres beregninger var tatt ut av normalskolen. 80 av skolene hadde avdelinger med elever med utelukkende atferds- og sosioemosjonelle vansker. Lokalene til 44 av disse skolene var slik at det ikke var mulig for de som var plassert der, å møte elever fra ordinærskolen i friminuttene.

Funnene deres viste også at spesialtiltakene for psykisk utviklingshemmede, og tunge diagnoser, oftere ble organisert i egne avdelinger på ordinærskolen. I likhet med dette fant Wendelborg (2010) at 70 prosent av samtlige av barna i hans undersøkelse var under halvparten av tiden i vanlig klasse ved ungdomsskolealder. I motsetning til at alle grunnskoleelever i dag har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest, eller ved den skolen i nærmiljøet som de sokner til, kan det ut fra disse funnene se ut som at det er langt fra alle grunnskoleelever som faktisk går i ordinær klasse på sin nærscole. Dette kan tyde på at skolen kanskje ikke har lykkes godt nok med å tilpasse seg de ulike elevenes forutsetninger, og at gapet mellom elevenes forutsetninger og skolens krav og forventninger fortsatt er for store. En slik omfattende plassering i organiseringsformer utenfor vanlig klasse, som funnene til Jelstad og Holterman (2012) og Wendelborg (2010) viser, vil i utgangspunktet betraktes som en lite inkluderende praksis sett i forhold til opplæringens intensjoner, og strider mot prinsippene om at alle elever skal tilhøre nærskolen, og tilhøre en gruppe.

Den sosiale modellens forståelse av funksjonshemming legger, i motsetning til den medisinske og den relasjonelle forståelsen, vekt på at funksjonshemming ikke er et kjennetegn ved individet, men at mennesker blir funksjonshemmet i møte med samfunnet, og av samfunnet (Tøssebro og Wendelborg 2014, Kassah og Kassah 2009). Funksjonshemmingen blir en ekstra påkjenning som av samfunnet påføres individer med funksjonsnedsettelse, en tilleggsbelastning på toppen av de påkjenningene selve funksjonsnedsettelsen medfører (Grue 2006). Individer med funksjonsnedsettelse sees på som en undertrykt gruppe som blir diskriminert av samfunnet på grunn av sine svakheter. *Både utilgjengelige miljøer, menneskers holdninger og lite fleksible organisasjoner bidrar til å skape funksjonshemmende sosiale barrierer* (Kassah og Kassah, 2009:25). Funnene som kommer frem av både Jelstad og Holtermans (2012) og Wendelborgs (2010) undersøkelser kan sees i lys av den sosiale modellens forståelse ved at organiseringen av ordinærskolen ser ut til å medvirke til at elever med funksjonsnedsettelse møter flere barrierer, blir diskriminert og ekskludert fra det sosiale fellesskapet i den ordinære skolen. Det kan også se ut som at noe av det medisinske synet på funksjonshemming som var rådende i den «gamle» skolen lever videre også i dagens skole. Det kan stilles spørsmål til om opplæringen og ordinærskolene fortsatt er organisert med bakgrunn i en snever forestilling av normalitet, slik de britiske forskerne, som knyttes til den sosiale modellen tolket bakgrunnen for oppbyggingen av samfunnet.

4.2 Muligheter for tilhørighet

At alle elever får mulighet til å oppleve faglig, personlig og sosial utvikling innenfor den samme skolekonteksten i nærmiljøet, er av betydning i arbeidet med inkludering (Haug 2004 referert i Nilsen 2017:96) Til tross for dette, sikrer ikke retten til å gå i nærmiljøskolen, elevenes tilhørighet på skolen eller i klassen (Nilsen 2017).

Den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering viser til i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe. Om de har et visst felles faglig innhold i opplæringen, om de kan samarbeide om oppgaver, og at de har noenlunde like arbeidsmåter som kan gjøre samarbeid mulig. Denne dimensjonen av inkludering kan sees i sammenheng med overordnet del av læreplanverket for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet som vektlegger verdien av at alle elever får del i et visst felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. I likhet med hvordan elevenes mulighet til å oppleve faglig, personlig og sosial utvikling innenfor den samme skolekonteksten, er av betydning i arbeidet med inkludering. Gir, og skal felles rammer gi, rom for mangfold, og bidra til at elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser (Utdanningsdirektoratet 2020:14).

I opplæringsloven kan en se at den faglige og kulturelle dimensjonen av inkludering kommer til uttrykk ved at den viser til at elevene skal gis en likeverdig, og individuelt tilpasset opplæring innenfor et samordnet skolesystem bygd på samme læreplanverk (Ytterhus og Tøssebro 2005). Til motsetning til at retten til spesialundervisning, er en individuell rett, har ikke elever i den ordinære opplæringen rett til noen særskilt tilrettelegging (Nordahl m.fl. 2018). Der elevene i den ordinære opplæringen deler en felles læreplan og opplæringsmål, utarbeides det en individuell læreplan for elever med spesialundervisning. Med opplæringsmål som er realistiske, ut fra den enkelte elevs særskilte behov og forutsetninger. Selv om en ifølge Nilsen (2017) kan danne seg et visst bilde av den faglige og kulturelle dimensjonen av inkludering ved å studere elevens individuelle opplæringsplan, kan det nettopp på bakgrunn av at elever med ulike opplæringstilbud, ikke deler samme læreplan, være vanskelig å se om lovverket sikrer at det legges godt nok til rette for at elevene får de samme faglige og kulturelle

referanserammene. Som igjen er viktig for utvikling av elevenes identitet, og for den enkeltes tilhørighet til samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2020:14).

Opplæringsloven viser som sagt til at opplæringen skal tilpasses evnene, og forutsetningen til den enkelte elev. Dette samsvarer med en relasjonell forståelse av funksjonshemming, hvor omgivelsene tilrettelegges for å minke gapet mellom elevens forutsetninger, og skolens krav og forventninger. Men som Manneråk-utvalget skrev i NOU 2001:22 har en både i politiske dokumenter og forskning om funksjonshemmede store problemer med å holde fast i det relasjonelle. Den biologisk-medisinske forståelsen sniker seg inn. *Det er med andre ord en betydelig fare for at det relasjonelle begrepet fremstår som en ideologisk korrekt definisjon, som en i praksis ikke klarer å holde fast ved* (NOU 2001:22 2001:8). Lovteksten i Opplæringsloven §5-1 *Rett til spesialundervisning*, og hva som i mange tilfeller i praksis utløser denne retten, kan sammenlignes med Manneråks utvalgets problematisering av den relasjonelle forståelsen. Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har som sagt rett til spesialundervisning etter §5-1. På den ene siden er retten altså knyttet til den enkelte elevs utbytte av det ordinære undervisningstilbudet, og ikke til diagnoser eller individuelle lærevansker. Men på den andre siden avhenger denne retten av *om behovet for slik undervisning kan dokumenteres, noe som i praksis skjer ved diagnostisering og plassering i en eller annen vanskekategori* (Morken 2006:66).

Satt litt på spissen kan en si at for å få spesialundervisning må det foreligge et avvik fra det som anses som normalt. *Det er derfor rimelig å hevde at premisser for spesialundervisning fortsatt er forankret i den gamle skolen* (Overland og Nordahl 2013:34). Det er likevel ikke alltid negativt med et medisinsk perspektiv. Identifisering av et behov vil bidra til at skolen kan tilpasse seg på en hensiktsmessig måte. Samtidig vil en diagnose alltid bare være en diagnose, og ulike elever med samme diagnose kan ha vidt forskjellige behov til tross for at de tilsynelatende har de samme vanskene på grunn av diagnosen. Guneriussen (2008) skriver at vi i mange sammenhenger kan finne spenningene mellom behovet for avvikskategorisering, og ønsket om individuell tilnærming med sikte på selvrealisering. *De blir ikke borte fra skolen bare fordi psykisk utviklingshemmede er inkludert* (Guneriussen 2008:159). Morken (2016) påpeker at det likevel må advares mot ensidig negativ kategorisering: *Elevers interesser og styrker er et bedre utgangspunkt for læring, vekst og*

utvikling enn deres mangler og svakheter. Alle mennesker fortjener å bli forstått som det de er, og ikke som det de ikke er eller som det de mangler (Morken 2016:71).

Overland og Nordahl (2013) skriver at det med inkludering menes at alle elever skal ha tilhørighet i fellesskapet på skolen. Dette innebærer at alle elever har venner på skolen, og at de deltar sammen med andre i skolens aktiviteter. *For å få til dette må den enkelte skole møte elever med ulike forutsetninger med ulik kompetanse på en måte som gjør at ingen faller utenfor (Overland og Nordahl 2013:35).*

4.3 Muligheter, begrensninger og forutsetninger for tilhørighet

I skolesammenheng handler tilhørighet om mer enn det å befinne seg på samme skole eller i samme klasserom sammen med andre. Det kan forklares som at en opplever å ha en god relasjon til andre mennesker, at en blir anerkjent og satt pris på, selv opplever seg som viktig i relasjonen og fellesskapet. Dette samsvarer langt på vei med hva som menes med den sosiale dimensjonen ved inkludering. Den sosiale dimensjonen handler om i hvilken grad elevene med sine ulike forutsetninger og bakgrunner arbeider, lærer og omgås sammen og har gode relasjoner (Nilsen 2017). Den omfatter både relasjonene mellom elever, og mellom elever og lærer. Et sentralt element er elevenes deltakelse og medvirkning i elevgruppens arbeider og aktiviteter. Slike forhold vil igjen ha betydning for elevenes opplevelse av trivsel, samhold og tilhørighet (Nilsen 2017). Både tilhørighet og den sosiale dimensjonen av inkludering kan sees i sammenheng med at Opplæringsloven pålegger skolen å arbeide kontinuerlig og systematisk for at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Oppl. §9-a).

Både funnene til Jelstad og Holterman (2012) og Wendelborg (2010), som jeg viser til i teoridelen og første del av drøftingen, viser at mange barn med nedsatt funksjonsevne er helt eller delvis ute av jevnaldersmiljøet i ordinærskolen. Resultatene som kom frem i rapporten til Wendelborg (2010) viste også at elever med nedsatt funksjonsevne i økende grad skilles ut til spesialtilbud etter hvert som de blir eldre, og i overgangene mellom barnehage, barneskole og ungdomsskole. Og at denne utskillelsen særlig skjer for elever

med lærehemming eller sammensatte vansker. Videre viser dataene i denne undersøkelsen at de elevene som blir igjen i vanlig skole blir tatt mer ut av klasserommet etter hvert som de blir eldre og mer forskjellige fra sine jevnaldrende (Wendelborg 2014). Den sosiale dimensjonen av inkludering, og tilhørighet handler, til forskjell fra de øvrige dimensjonene ved inkludering, som sagt om mer enn det å være fysisk i samme skole, eller samme klasserom sammen med andre. Men dersom en ofte eller i stor grad befinner seg fysisk andre steder enn sine jevnaldrende, vil det også gjøre mulighetene for å oppleve andre dimensjoner av inkludering mindre. Wendelborg og Ytterhus (2009) poengterte at tiden sammen med jevnaldrende må brukes bedre, jo mindre tid en tilbringer sammen med dem. Og kravet til å presentere sine personlige egenskaper, for å få mulighet til å oppleve tilhørighet, blir således høyere, og øker i takt med tiden tilbragt utenfor fellesskapet.

*For barn med utviklingshemming ligger nettopp det å bruke lengre tid på å lære og forstå, i selve funksjonsnedsettelsen, og da er tidsdimensjonen med hensyn til sosialt liv sentral (Wendelborg og Ytterhus 2009:171). Barn med fysiske funksjonsnedsettelser kan ha lik forståelse og samme sosiale ferdigheter som andre jevnaldrende, men trenger lengre tid på forflytning, til av og påkledning samt toalettbesøk. Dette gjør det vanskelig å forflytte seg raskt nok, og være på rett sted til rett tid. Liten eller kortvarig kontakt med jevnaldrende ser også ut til å gjøre sosial deltakelse vanskeligere (Wendelborg og Ytterhus 2009). I tillegg til dette skjer det et skifte i sosial deltakelse når barn blir rundt 10 år gamle, hvor tilgang og bruk av andre arenaer, samt at samværsformen blant jevnaldrende endres. Leken går fra å være «her-og-nå», til å bli mer preget av *normativitet, riktige verdier og regler, samt indre organisering av subgrupper* (Wendelborg og Ytterhus 2009:174). Denne endringen i samvær gjør det vanskelig, spesielt for utviklingshemmede, å delta i samspill og å opprette eller opprettholde gode, likeverdige relasjoner til andre jevnaldrende. Guneriussen (2008) peker, i likhet med dette, på at et gjennomgående trekk er at klart utviklingshemmede elever sjelden får nære venner blant de elevene som ikke er utviklingshemmet. Det er heller vanlig at de får nære venner blant andre utviklingshemmede dersom de har kontakt med disse. *Her har de en sjanse til å oppleve seg som normale blant andre normale, selv om de er – og forstår at de er – forskjellige fra majoritetsbefolkningen, og selv om de kan føle sorg og smerte av den grunn (Gunneriussen 2008:172).**

Overland og Nordahl (2013) som tidligere nevnt at lista er lagt høyt med tanke på formål og prinsipp i opplæringsloven. Prinsippet innebærer at alle barn og unge skal kunne realisere hele sitt læringspotensial for læring og utvikling i skolen. *Elevene skal møte lærere som respekterer dem og viser forståelse for den enkeltes særpreg, og alle elever skal inkluderes i et fellesskap der de kan oppleve vennskap og utvikle seg godt sosialt* (Overland og Nordahl 2013:14). I kritikken mot den sosiale modellens forståelse av funksjonshemming trakk Tøssebro (2011) frem at nedbygging av en barriere for noen kan skape en ny barriere for andre (Owren og Linde 2011:36). Har nærskoleprinsippet og inkluderingsideologien blitt en barriere for barn og unge med funksjonsnedsettelse mot muligheten til å oppleve tilhørighet blant jevnaldrende? Og omvendt: Har utviklingen av segregerte tilbud og løsninger, som Jelstad og Holterman (2012) fant i sin kartlegging, bidratt til å opprettholde en barriere mot muligheten til å oppleve tilhørighet i ordinærskolen?

Inkludering kan forstås, ikke bare som en verdi for individet, men også som en verdi for skolen, og samfunnet. I en større sammenheng kan en si at «en skole for alle», der mangfold og inkludering er idealet, i et relasjonelt perspektiv er et forsøk på å minke gapet mellom funksjonsfriske og funksjonshemmede. Der elever med funksjonsnedsettelse får erfaringer med funksjonsfriske og omvendt, og begge parter kan få en opplevelse av mangfoldet i samfunnet og variasjonen blant mennesker. Dersom en ser på det slik kan det være et steg mot et mer mangfoldig og inkluderende samfunn. Når det er sagt kan en også stille seg spørsmål om dette forsøket går på bekostning av noe eller noen, og i tilfelle hva og hvem? En ting er i hvert fall sikkert, barn med funksjonsnedsettelse har ikke noe mer ansvar for å lære andre barn om variasjon og toleranse, enn det funksjonsfriske barn har for å lære dem om normalitet.

5.0 Konklusjon

Drøftingen peker mot at skolen, på tross av nærskoleprinsippet, ser ut til å ikke evne å tilrettelegge godt nok for at barn med funksjonsnedsettelse skal ha mulighet for tilhørighet i det sosiale fellesskapet med jevnaldrende i grunnskolen, og at barn med funksjonsnedsettelse i økende grad ser ut til å havne utenfor den klassen, og skolen som de i utgangspunktet hørte til, etter hvert som de blir eldre. Flere funn i studien peker også i retning av at den relasjonelle forståelse av funksjonshemming ofte fremstår som en ideologisk korrekt definisjon, i større grad enn den praktiseres. Dette ser ut til å kunne påvirke funksjonshemmede barns mulighet for tilhørighet i grunnskolen, da den medisinske forståelsen av funksjonshemming ser ut til å være det som da trumfer. Med denne forståelsen kan en risikere at årsaksforklaringen, på tilfeller av ikke-tilfredsstillende muligheter for tilhørighet, blir utfordringene barnet har, og dermed hemme villigheten til å endre på omgivelsene, som i denne sammenheng er skolen, skolens organisering og gjennomføring av opplæringstilbudet. Om nærskoleprinsippet virker mot sin hensikt med tanke på funksjonshemmede barns mulighet for tilhørighet, eller om det er andre faktorer som virker inn, gir ikke besvarelsen grunnlag for å konkludere med.

6.0 Referanseliste

Askheim, Ole Petter. 2003. *Fra normalisering til empowerment- Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Aadland, Einar. 2015. «Og er ser på deg...» *Vitenskapsteori i Helse- og sosialfag*. 3. utgave, 3. opplag 2015. Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, Olav. 2017. *Metode og oppgaveskriving*. 6. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Garsjø, Olav. 2019. *Sosiologisk tenkemåte – en introduksjon for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Grue, Lars. 2004. *Funksjonshemmet er bare et ord – forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Grue, Lars Petter. 2011. *Barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Universitetsforlaget

Grue, Lars. 2006. *Funksjonshemming, retorikk og forståelse*. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne

Guneriussen, Willy. 2008:159. Normalitet, mangfold og forvirring i *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet* av Bjørnå, Turid, Willy Guneriussen og Viktor sommerbakk. 155-173 Oslo: Universitetsforlaget AS

Halvorsen, Knut, Steinar Stjernø og Einar Øverbye (2013) *Innføring i helse og sosialpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jelstad, J. & Holterman, S. (2012, 21. September). De nye spesialskolene. Elevene som ikke finnes. Utdanning, nr 15, s.12-19.

URL: <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-gsi-spesialpedagogikk/myndighetene-mangler-oversikt-utdanning-fant-5000-elever-utenfor-normalskolen/199478>

Kassah, Alexander Kwesi og Bente Lilljan Lind Kassah. 2009. *Funksjonshemming - sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Korsvold, Tora. 2006. *Barns verdi – En barndom som evneveik på 1950-tallet*. Oslo: Abstrakt Forlag

Lillejord, Sølvi. (2015, 01. februar). Den lange veien mot en inkluderende skole. Utdanning, nr 1, s.84-86.

URL: <https://cld.bz/bookdata/beYHKGt/basic-html/page-84.html>

Morken, Ivar. 2006. *Normalitet og avvik – Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelenes Forlag AS

Nilsen, Svein. 2017. *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, Terje, Camilla Brørup Dyssegaard, Bjørn Wessel Hennestad, Trond Johnsen, Judith Martinsen, Pia Paulsrud, Bengt Persson, Elin Kragset Vold og Mari Waage Wang. 2018. *Inkluderende Fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

NOU 2001:22. *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial og Helsedepartementet

NOU 2016:17. 2016. *På lik linje – åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning

Tøssebro, Jan og Borgunn Ytterhus, 2006. *Funksjonshemmete barn i skole og familie – inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Tøssebro, Jan. 2014. Introduksjon I *Oppvekst med funksjonshemming – familie, livsløp og overganger* av Jan Tøssebro og Christian Wendelborg. 11-34. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Tøssebro, Jan og Christian Wendelborg. 2014. *Oppvekst med funksjonshemming – familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Ogden, Terje. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole* (nr. 4), s. 23-27

URL: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202012.pdf>

Opplæringslova (Oppl). 1998. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV1998-07-17-61).

URL: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, Terje og Thomas Nordahl. 2013. *Rett og plikt til opplæring – om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke

Owren, Thomas og Sølvi Linde. 2011. *Vernepleiefaglig teori og praksis- Sosialfaglige perspektiver*. Oslo. Universitetsforlaget

Uthus, Marit. 2017. Skolens helsefremmende ressurser I *Elevenes psykiske helse i skolen – Utdanning til å mestre egne liv* av Marit Uthus. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet. 2010. *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Udir-3-2010. Oslo: Utdanningsdirektoratet (Udir).

URL: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplæringsarenaer-i-grunnskolen/> (Nedlastet 28.07.2020)

Utdanningsdirektoratet. 2014. *Veilederen*. Spesialundervisning. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

URL: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-ifulltekst/Spesialundervisning/> (Nedlastet 18.09.2020)

Wendelborg, Christian og Borgunn Ytterhus. 2009. Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten I *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* av Jan Tøssebro. S. 165-178. Oslo: Universitetsforlaget

Wendelborg, Christian. 2010. *Barrierer mot deltakelse – familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning

Wendelborg, Christian. 2014. Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldremiljøet I *Oppvekst med funksjonshemming – familie, livsløp og overganger* av Jan Tøssebro og Christian Wendelborg. 35-58. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ytterhus, Borgunn og Jan Tøssebro. 2005. *En skole for alle? En studie av organiseringen av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole*. Trondheim: Institutt for sosialt arbeid og helevitenskap Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)