



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Ordinær skule versus spesials skule

Ordinary school versus special school

Vilde Nilsvik

Totalt antall sider inkludert forsiden: 40

Molde, 25.05.2022



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: Anne Hilde Silset Haraldsvik

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: 25.05.2022

Antall ord: 9331

Forord

*Eg ville aldri forandra deg for verden,
men eg er villig til å forandre verden for deg*

(Foreverinmomgenes u.å.)

Eg ynskjer å takke min dyktige lærar Anne Hilde Silset Haraldsvik, for god rettleiing i bachelorperioda. Til trass for COVID-19 pandemien og restriksjonane den har medført har eg fått den merksemda og rettleiinga eg trengte for å gjennomføre oppgåva.

Samandrag

Bakgrunn: Inkludering av barn med funksjonshemming i den ordinære skulen er eit omdiskutert og dagsaktuelt tema. Temaet for oppgåva er ordinær skule versus spesialskule.

Hensikt: Oppgåva har som hensikt å få fram både fordelar og ulemper ved dei ulike opplæringstilboda.

Metode: Bacheloroppgåva er ein kvalitativ litteraturstudie. Problemstillinga for oppgåva vil difor vere «*Medfører spesialskule sosial ekskludering og segregering for barn med funksjonshemming?*»

Målet med oppgåva vil vere å fremje ulike sider ved temaet ved å vise til ulike forståingar og litteratur.

Resultat: Forsking sprikar i høve til om ordinær skule eller spesialskule er det beste opplæringstilbodet for barn med funksjonshemming. Nokre studie konkluderer med at barna finn meir tilhøyrse i spesialskulen, medan andre meiner at opplæringstilbodet i den ordinære skulen er bra nok.

Det ser ut til at foreldre vel ulikt når det kjem til kvar dei vil at deira barn skal gå. Fleirtalet er einige om at særskilte tilbod ikkje bør leggjast ned.

Konklusjon: Kva opplæringstilbod som er best for barn og unge med funksjonshemming konkluderer ikkje studien med.

Innholdsliste

Forord	6
1.0 Innleiing	1
1.1 Tema	1
2.0 Problemstilling	2
2.1 Forforståing	2
2.2 Avgrensing	3
2.3 Definisjonar på omgrep	3
2.3.1 Spesialskule.....	3
2.3.2 Sosial ekskludering	4
2.3.3 Segregering	4
2.3.4 Funksjonshemming	4
3.0 Metode	5
3.1 Datainnsamling.....	5
3.1.1 Søkestrategi	5
3.1.2 Kvalitetsvurdering.....	7
4.0 Teori	8
4.1 Inkludering	8
4.2 Integrering	9
4.3 Normalisering	10
4.4 Tilpassa opplæring	11
4.5 Funksjonshemming og dei sentrale forståingsmodellane.....	11
4.6 Spesialskule	12
4.7 Ordinær opplæring	14
5.0 Drøfting	16
5.1 Den inkluderande skulen «Ein skule for alle».....	16
5.2 Ordinærskule versus spesialskule.....	19
5.3 Sosialisering og tilhøyrse	24
6.0 Avslutning	28
7.0 Litteraturliste	29

1.0 Innleiing

Temaet for oppgåva er ordinær skule versus spesialskule. Hovudfokuset vil vere å få fram både fordelar og ulemper ved dei ulike opplæringstilboda. Oppgåva er skriva i samband med avsluttande studie på vernepleiarutdanninga ved Høgskulen i Molde.

Utdanningsdirektoratet (Udir 2020) viser til at ein skule skal vere for alle uavhengig av funksjonshemming, bakgrunn og kjønn. Skulen tek utgangspunkt i eit likeverdsprinsipp som omfattar at alle elevar skal ha like moglegheiter til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø (Udir 2020). Vidare skriv Udir (2020) at alle elevar skal inkluderast i opplæringa og få vere ein del av klassen. Opplæringslova § 1-3 (1998) viser til at opplæringa skal tilpassast føresetnadane og evnene til den enkelte elev.

1.1 Tema

Bakgrunn for val av tema er at dette er noko eg er engasjert i, synest er spennande og difor vil finne ut meir om. Temaet er omdiskutert, og eg ynskjer i oppgåva å få fram ulike sider ved det. Eiga yrkeserfaring frå å jobbe med barn med funksjonshemming i den ordinære skulen, ved forsterka einingar, ved alternative opplæringsarenaer og spesialskular, har påverka valet for temaet i denne oppgåva. Gjennom desse erfaringane har eg eit inntrykk av at fleire av barna blir segregert i den ordinære skulen i form av at dei ikkje deltek i klasserommet på lik linje med andre barn. Det kan sjå ut til at barna strevar med å få ei tilhøyrse i det sosiale fellesskapet, og truleg såleis kan ha mindre utbytte av å vere i den ordinære skulen slik som alle andre. Alt i frå yrkeserfaring vil vere anonymisert.

2.0 Problemstilling

«Medfører spesialskule sosial ekskludering og segregering for barn med funksjonshemming?»

2.1 Forforståing

Aadland (2015) framhevar at forforståing omhandlar personlege meiningar og haldningar ein tek med seg i møtet med menneske og når ein les ei tekst. Mi forforståing er utvikla gjennom erfaringar frå yrkessamanheng og tidlegare praksisperiodar. Eg har erfart i mitt yrke at barn med funksjonshemming i den ordinære skulen ofte er utanfor klasserommet, og at dei oftast er plassert i grupperom, eigne klasser eller i forsterka einingar. Det kan også sjå ut til at fleire av barna manglar sosial tilhøyrslø og kontakt med andre jamgamle, og at dei ofte går åleine i friminutta ilag med assistentar.

I mi siste praksisperiode var eg utplassert ved ein mindre spesialskule for ungdom som ikkje kunne nyttiggjere seg av den ordinære grunnskuleundervisninga. Frå tilsette og elevar fekk eg godt innblikk i deira erfaringar med det ordinære skuletilbodet. Det var sterke historier om opplevd segregering og ekskludering. Fleire av elevane vart plassert i åleinetaletak eller i mindre grupper utanfor klasserommet, men likevel i «nærskulen». Friminutta vart gjennomført saman med assistent, i fullt påsyn av dei andre klassekameratane. Elevane fortel om mangelfull kontakt og tilhøyrslø til andre jamgamle elevar, og fleire opplevde å bli krenka av medelevar gjennom nedverdiggande tiltale og ryktespreiing. Dette førte til at mange av dei ikkje møtte opp og såleis fekk eit høgt fråvær gjennom skuleåret.

Då elevane kom til spesialskulen danna dei sterke venskap til dei jamgamle og opplevde tilknytning til dei tilsette. I dette skuletilbodet fekk dei eit opplæringstilbod tilpassa deira evner og føresetnader, samt tilhøyrslø til eit fellesskap med andre elevar. Dei kjende meistring, og det opplevde utanforskapet vart sterkt redusert.

Denne praksisplassen gjorde eit sterkt inntrykk på meg. Eg kjende behov for å undersøke kvifor spesialskular blir sett på som eit segregerende tiltak, når det kan føre til sterke venskap, tilhøyrslø og auka meistringskjensle. Vel merksam på at eiga yrkeserfaring og fordomar kan påverke mi forforståing, meiner eg likevel ikkje å vere i ein låst posisjon der

eg kun ser ei side av saka. Det er ei klar hensikt å sjå fleire sider av temaet for å forstå kvifor føringane er at alle skal inkluderast i det ordinære skuletilbodet. Eg ynskjer å ta eit djupdykk i ulik teori for å forstå dette ytterlegare og for å fremje ulike synspunkt.

2.2 Avgrensing

Avgrensinga av oppgåva er ved å ta utgangspunkt i barn med funksjonshemming, som blir omtala som ei felles gruppe. Det er viktig å påpeike at «barn» i oppgåva er barn/ungdom i aldersgruppa 6 til 17 år.

Årsak til at omgrepet funksjonshemming blir nytta i oppgåva er at ein finn omgrepet mykje beskrive i litteraturbøker og i diverse fagartiklar. Funksjonshemming er også eit søkeord som gir mykje funn i ulike databasar. Omgrepet er stort og omfattar ulike behov samt føresetnadar. Det er difor rett å presisere at når barn med funksjonshemming blir nytta i oppgåva, meiner ein barn med nedsett funksjonsevne. Omgrepa funksjonshemming og nedsett funksjonsevne blir såleis brukt i oppgåva.

Oppgåva er vidare avgrensa ved at den omhandlar spesialskuletilbodet.

Vidare har eg valt å bruke omgrepa sosial ekskludering og segregering for å belyse temaet ytterlegare.

I databasar har eg ynskja å undersøkje norske forhold. I oppgåva blir det difor brukt norsk litteratur og norske søk i databasar.

2.3 Definisjonar på omgrep

2.3.1 Spesialskule

Utdannings definisjon av spesialskule er:

«Undervisning foregår i egne lokaler utenfor ordinær skole hvor en fast elevgruppe holder til mesteparten av skoletiden (over 50 prosent).» (Jelstad og Holterman 2012).

2.3.2 Sosial ekskludering

«Med sosial ekskludering siktes det til hindringer for deltakelse i meningsfulle aktiviteter (utdanning, arbeid, sosial tilhørighet og fritid)» (Halvorsen, Stjernø og Øverbye 2019, 71).

2.3.3 Segregering

«Segregering på grunn av nedsatt funksjonsevne betyr at man sorterer og plasserer mennesker i ulike isolerte grupper basert på funksjonsevne» (NOU 2016:17, 39).

2.3.4 Funksjonshemming

Owren og Linde (2011) viser til den relasjonelle forståinga også kjent som GAP-modellen som ifølge NOU 2016:17 den norske politikken har brukt sidan 1980-talet:

«Politiske dokumenter i dag definerer gjennomgående fenomenet funksjonshemming som et gap eller misforhold mellom personens forutsetninger og de kravene personens fysiske og sosiale omgivelser stiller» (Owren og Linde 2011, 37-38).

3.0 Metode

Metode som blir brukt i oppgåva vil vere ein kvalitativ litteraturstudie, som er bestemt av høgskulen. Garsjø (2001) hevdar at metode er eit verktøy og reiskap innan vitskapleg arbeid som kan brukast for å samle inn informasjon. Ein kvalitativ studie er som oftast ein litteraturstudie eller fagtidsskrifter, som vekslar på eigne erfaringar og kunnskap (Garsjø 2001). Ifølgje Tjora (2021) framhev kvalitativ metode innsikt, og kvalitativ forskning søker til forståing.

3.1 Datainnsamling

Hausten 2021 starta arbeidet med bacheloroppgåva. Eg opparbeida ein generell kunnskap og forståing for val av tema. Eg utarbeida meg ein søkestrategi utover arbeidet med den systematisk litteraturstudien, og nytta vidare denne ved systematiske søk i ulike databasar. Pensum litteratur og sjølvvalt litteratur, som er skrive av personar med relevant kunnskap og erfaringar innanfor temaet, er brukt i oppgåva. Rettleiar har kome med tips til relevant litteratur.

3.1.1 Søkestrategi

Første del av søkeprosessen baserte seg på å finne dei søkeorda og databasane som var best eigna for problemstillinga sitt perspektiv og tema:

«Medfører spesialskule sosial ekskludering og segregering for barn med funksjonshemming?»

For å innhente data søkte eg på høgskulen i Molde sine databasar; Brage HiM, Oria, PsycINFO og Idunn. Ved å bruke desse har eg fått tilgang til bøker, artiklar og tidlegare oppgåver skrive av tidlegare studentar. Ved søk i Oria og Idun har eg funne artiklar ved å bruke søkeord. Søk i Nasjonalbiblioteket sine sider og Google-Scholar har også blitt utført. Eg har sett på litteraturlister i bøker, artiklar og studentoppgåver for å finne primærkjelder. Dette har ført til funn av nye artiklar, bøker og tidsskrift som har vore relevant for temaet i oppgåva. Eg har leita etter litteratur som omhandlar barn med funksjonshemming i skulen, spesialundervisning, spesialskular og tilhøyrse i samfunnet.

Eg har nytta ulike kombinasjonar av følgjande søkeord:

«Funksjonshemming», «Funksjonshem*+spesialskele», «Funksjonshem*+undervisning», «Funksjonshem*+skele», «Segregering», «Ekskludering», «Inkludering», «Ordinær+opplæring» «Ordinær+skele», «Tilpasset+opplæring», «Spesialskele», «Funksjonshem*+opplæring», «Sosial+deltakelse», «Funksjonshem*+barn+skele», «Inkludering+skele», «Segregering+skele», «Ekskludering+skele» «Inkludering+Spesialskele».

I oppgåva har teori om spesialskulane si historie vore sentrale funn. Eigen litteratur som er funne til oppgåva er boka «Dette vet vi om inkludering», som Professor i pedagogikk Peder Haug har skrive. Peder Haug har skrive fleire bøker og fagartiklar om mellom anna tilpassa opplæring (Utdanningsforskning u.å.). Boka omhandlar inkludering, ulike sider av det og korleis det kan realiserast i skulen. Denne boka gjorde meg merksam på forfattarane Jan Tøssebro, som er professor innan sosialt arbeid og dr.polit i sosiologi, og Borgunn Ytterhus, som er dr.polit i sosiologi og førsteamanuensis i helsevitenskap. Gjennom desse fann eg boka deira om «Funksjonshemmete barn i skele og familie», der det står om det langsiktige prosjektet *Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge*. Boka omhandlar oppveksten til barn med nedsett funksjonsevne og deira familie etter dei politiske ideala i samfunnet på 90-tallet. Vidare førte det meg til boka «Oppvekst med funksjonshemming», skriven av professor Jan Tøssebro og Christian Wendelborg, som er pedagog med doktorgrad i sosialt arbeid. I boka tek dei to forfattarane utgangspunkt i det same longitudinelle prosjektet *Å vokse opp med funksjonshemming i dagens Norge*. Her fann eg tal, statistikk og internasjonal forskning på temaet. Dette førte meg også til Christian Wendelborg si studie *Å vokse opp med funksjonshemming i skele og blant jevnaldrene*, som er ei del av det longitudinelle prosjektet, som omhandlar opplæringstilbod og deltaking for barn med nedsett funksjonsevne.

Etter fleire søk i databasar, der søkeorda spesialskele og ekskludering vart brukt, fann eg artikkelen som Jelstad og Holterman (2012) har skrive i tidsskriftet *Utdanning*. Artikkelen fortel at 5000 elevar er utanfor normalskulen. Søket førte meg vidare til «Spesialskolene som forsvant fra statistikken» som også er skrive av Jelstad og Holterman i 2013. I denne artikkelen finn ein Sonja Holterman (2012) sin artikkel om Tøndergård skele og ressurscenter. Den samla litteraturen som eg innhenta gjorde greie for både positive og negative forhold ved opplæring i og utanfor normalskulen. Dette støtta

inntrykket eg hadde frå før, og at problemstillinga i oppgåva omhandlar eit stort og omdiskutert tema.

3.1.2 Kvalitetsvurdering

Alle forskingsartiklane og fagartiklane som er brukt i oppgåva er blitt kritisk undersøkt og vurdert i høve validitet og relevans for å kunne svare på problemstillinga. Eg har undersøkt kven som har skrive kjeldene, samt sett på bakgrunnen til undersøkingane, og om andre pålitelege kjelder har referert til kjeldene som har blitt funne. Alle forskingsartiklane som er brukt i oppgåva er kvalitetsvurdert etter ein IMRaD-struktur, som ifølgje Dalland (2012, 79) består av Introduksjon, Metode, Resultat og Diskusjon.

4.0 Teori

4.1 Inkludering

Inkludering blir definert av Reiser (2002:132) referert i Kassah og Kassah (2009) som å:

(...) verdsette alle barn, uavhengig av deres art og grad av funksjonsnedsettelse, eller å rekonstruere institusjonen slik at barrierer nedbygges, så undervisning og læring foregår på en måte der alle barn kan verdsettes for hvem de er, og delta, samspille og utvikle sine muligheter (Kassah og Kassah 2009, 118).

Ideologien om inkludering vaks fram etter spesialskulane vart lagt ned i 1992, der føremålet var at alle skulle inkluderast i ordinær skule og klasse (Jelstad og Holterman 2012). Inkludering i skulen har difor, ifølgje Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006), lenge vore ei politisk målsetting. Haug (2014) påpeikar at det Ultimate målet er at alle skal gå i ordinær klasse og ha ein vanleg oppvekst som andre, og at dette er ein del av normaliseringa.

Booth (1996) og Mitchell (2005) referert i Haug (2014) viser til at inkludering som omgrep handlar om eleven si deltaking i skulen sin felles kultur, auke i læreplanbaserte aktivitetar og minimalisering av ekskludering. Kassah og Kassah (2009) påpeikar at inkludering i skulen er ein prosess som krev god planlegging, haldningsendringar, lærarressursar, tid og økonomiske midlar. For å inkludere barn med funksjonshemming beskriv Kassah og Kassah (2009) at skulen må endre seg slik at dei individuelle behova blir møtt og fanga opp. Engh (2016) viser til at det handlar om at alle skal kjenne tilhøyrse til skulen sitt fellesskap uavhengig av deira føresetnader.

Omgrepet inkludering har erstatta integreringsomgrepet, då ein ynskjer å unngå stigmatisering då fleire trur at sistnemnte har oppretthaldt dette (Engh 2016). Inkludering og integrering har nær samanheng, og årsaka til at omgrepa vaks fram var at ikkje alle barn og unge passa inn i det «normale» fellesskapet i den ordinære skulen (Haug 2014). Målet i samfunnet vårt er å inkludere og akseptere ulikheiter (Owren 2011). Engh (2016) skriv at inkludering skal hindre stigmatisering og ekskludering av barn som er annleis. Vidare skal inkludering fremje mangfald og meistring for alle barn, uavhengig av diagnose (Engh

2016). Det omhandlar ein sosial og fysisk integrasjon, der skulen skal legge til rette for at alle kan delta på lik linje og meiste opplæringa (Engh 2016). Wendelborg (2014) skriv at for å lukkast med inkludering må skulen opne for mangfald som bidreg til læring, sosialisering og tilhøyrse.

4.2 Integrering

Reiser (2001:132) referert i Kassah og Kassah (2009) definerer integrering som:

(...) et spørsmål om lokalisering, om å plassere et barn på en ordinær skole, som regel med en viss grad av ekstra støtte for å sikre barnet tilgang til det skolen har å tilby, og å forandre barnet slik at det passer inn i skolens sosiale og akademiske liv (Kassah og Kassah 2009, 116).

Kassah og Kassah (2009) skriv at integrering som omgrep har ulik betyding etter kva samanheng ein brukar det i, men at det kan bli forstått som å halde noko saman i heilheit. Tøssebro (2004) referert i Kassah og Kassah (2009) påpeikar at ein kan bruke omgrepet i samanheng med menneske med funksjonshemming, der det kan bli forstått som å føre menneske med funksjonshemming inn på normale arenaer for samhandling, til dømes i skule eller barnehage (Kassah og Kassah 2009).

Haug (2014) skriv at ein skule som skulle vere for alle vart kalla den integrerte skulen, og at omgrepet vart knytt til at det var forventa at elevar med særskilde behov skulle fungere i den ordinære opplæringa. Sett på spissen, handla dette om at elevane med særskilde behov skulle tilpasse seg skulen slik den var (Haug 2014). Engh (2016) skriv at skulen hadde stort fokus på eleven sine utfordringar, i staden for det eleven meistra.

Fasting, Hausstätter og Turmo (2011) skriv at det å integrere menneske med funksjonshemming i samfunnet lenge har vore eit mål og at det er sentralt i utdanningspolitiske føringar. Likevel ser det ut til at det å skape ein skule for alle er utfordrande (Fasting, Hausstätter og Turmo 2011). Sjølvve intensjonen med det å ha ein skule for alle er å integrere og inkludere, men til trass for dette, ser det ut til at prinsippet har ført med seg behov for alternative løysingar som har ført til segregering av enkelte elevar (Fasting, Hausstätter og Turmo 2011). Ifølgje NOU 2003: 16 referert i Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006, 79) går «om lag 0,5 % av elevene i grunnskolen i egne klasser

eller skoler for spesialundervisning». Undersøkinga til Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) viser derimot til at fleirtalet av barn går i vanleg klasse, men at 40 % av barna har undervisning som er organisert på ein annan måte ein lovverket si hovudløyising. Tøssebro mfl. (2006) framhevar i undersøkinga at sjølv om barn går i vanleg klasse, tyder ikkje dette på at dei er godt integrerte i klassa.

Østrem (1998, 60) referert i Tøssebro mfl. (2006, 89) skriv «*å ha tilhørighet i en vanlig klasse betyr ikke at eleven er i klassen*». Østrem (1998) referert i Tøssebro mfl. (2006) visert til ein studie der 60 % av barn med sterk nedsett funksjonsevne gjekk i vanleg klasse, men at dei kun var inne i klassa i 5 timar eller mindre per veke.

Pedagog og forskar Christian Wendelborg (2014) har undersøkt tal barn med utviklingshemming som har tilbod utanfor vanleg klasse i perioden 1999 til 2012. Undersøkinga syner at nærare 40 % har tilbod utanfor si normalklasse i barneskulen, og at talet aukar til nesten 60 % i ungdomsskulen og til 85 % i den vidaregåande skulen (Wendelborg 2014).

4.3 Normalisering

Normalisering tyder å unngå å trekke skiljelinjer mellom menneske med nedsett funksjonsevne og andre når det kjem til utdanning, sysselsetting, oppseding, omsorg og behandling (Askheim 2003). Askheim (2003) skriv at normaliseringstenkinga legg vekt på menneske med funksjonshemming sin rett til sjølv å bestemme og ta eigne val. Hovudbodskapen er at menneske med nedsett funksjonsevne skal ha rett til ein normal livssituasjon på lik linje med andre menneske i samfunnet (Askheim 2003).

Eng (2016) skriv at normalisering handlar om å skape eit kvardagsliv som mest mogleg er likeverdig med funksjonsfriske sine liv. Dette kan vere å bu i vanleg bustad, arbeide, vere sosial, gå på skule eller følgje sine interesser (Engh 2016). Engh (2016) nemner at HVPU-reforma (Helsevernet for psykisk utviklingshemma), har vore med på å stake ut vegen for å normalisere kvardagen til menneske med utviklingshemming. Avviklinga av sentralinstitusjonane medførte etablering av bustadar og forsterka einingar på skulane i heimkommunen (Engh 2016). Fleire barn og unge med funksjonshemming fekk bu lenger heime med foreldra og fekk ei viss tilknytning til klassa si på skulen (Engh 2016).

Engh (2016) skriv at omgrepet har vore eit honnørord som har bidrege til å rive ned skilje mellom spesialinstitusjonar og vanlege institusjonar som spesialskule og skule. Halvorsen, Stjernø og Øverbye (2019) syner til at tanken om normalisering og integrering førte til at institusjonar og spesialskular vart lagt ned. Sentralinstitusjonane fekk kritikk for å stigmatisere og stemple menneske med nedsett funksjonsevne som annleis og unormale (Halvorsen, Stjernø og Øverbye 2019).

4.4 Tilpassa opplæring

Utdanningsdirektoratet (Udir) 2022 skriv at tilpassa opplæring handlar om å legge til rette for at alle elevar i størst mogleg grad skal få eit godt utbyte av opplæringa. Tilpassa opplæring gjeld for alle elevar, og skulen har ei plikt til å legge til rette samt tilpasse opplæringa til alle (Udir 2022). Tilpassa opplæring rommar både ordinær opplæring og spesialundervisning (Udir 2022).

Det er læraren som har ansvar for å leggje til rette for opplæring som fremjar fellesskap og meistring for eleven (Udir 2022). Tilpassa opplæring handlar om at læraren tek utgangspunkt i eleven sin forkunnskap og korleis elevane lærer best (Udir 2022). Det omhandlar å ha ein tidleg innsats, som å setje inn tiltak når ein elev har behov for tilrettelegging (Udir 2022). Skulen skal fremje inkludering gjennom opplæringa, slik at alle elevar skal kunne kjenne på tilhøyrse til fellesskapet (Udir 2022).

Det handlar om at skulen skal gje alle elevar høve til utvikling og læring uavhengig av deira føresetnader (Udir 2022). Ifølgje Martinsen (2021) skal skulen ha fokus på barrierar som hindrar deltaking, meistring og tilhøyrse. Den skal ikkje ha fokus på manglar hos eleven og at eleven ikkje passar inn i den ordinære undervisninga (Booth & Ainscow, 2002; Dyson, Howes, & Roberts, 2002 referert i Martinsen 2021).

4.5 Funksjonshemming og dei sentrale forståingsmodellane

NOU 2016:17 skriv at det er fleire definisjonar av funksjonshemming og at omgrepet har vore diskutert over lang tid. Den norske politikken har sidan 1980 talet nytta den relasjonelle forståinga av funksjonshemming for personar med nedsett funksjonsevne (NOU 2016:17). Owren og Linde (2011) viser til tre forståingar av omgrepet funksjonshemming, den medisinske, sosiale og relasjonelle modellen.

Den relasjonelle forståinga tek for seg at funksjonshemming skjer når individet i ein bestemt situasjon møter eit misforhold eller eit gap mellom egne føresetnader og omgjevnadane sine krav (Owren og Linde 2011). I den medisinske forståinga er ein funksjonshemma fordi ein har nedsett funksjonsevne (Owren og Linde 2011). Vidare hevdar forfattarane til at denne forståinga handlar om fysisk- og/eller psykisk sjukdom hos ein person som årsak for funksjonshemminga. Den sosiale forståinga av funksjonshemming handlar om at ein blir funksjonshemma fordi ein lever i eit samfunn som er tilrettelagt for menneske utan funksjonsnedsettingar (Owren og Linde 2011).

4.6 Spesialskule

Fram til 1970 vart uttrykket «ikkje opplæringsdyktig» nytta, noko som medførte at alle rettigheter til undervisning vart teke vekk for barn og unge som gjekk under denne kategorien (Engh 2016). Rettighetene til menneske med funksjonshemming eksisterte ikkje på lik linje med andre i samfunnet på denne tida og mange blei behandla dårleg (Engh 2016). Barn som ikkje passa inn i utdanningssystemet vart ekskludert (Tøssebro 2014). På 1800-talet vaks dei første institusjonane fram og i 1825 kom den første spesialskulen i Norge som var for døve elevar (Engh 2016). Etter dette kom det fleire spesialskular (Tøssebro 2014).

I 1881 fekk barn og unge med utviklingshemming rett til å gå på skule (Engh 2016). «Abnorme børn» var omgrepet som ein nytta om åndssvake, døve og blinde (Engh 2016). Lova *Abnorme Børns undervisning* vart vedteken i 1881, noko som førte til at elevane vart teke ut i frå det ordinære skuletilbodet (Engh 2016). Årsaka var at ein meinte at desse elevane hadde behov for særskild pedagogisk kompetanse som ein ikkje hadde tilgang til i den ordinære skulen (Engh 2016). Tøssebro og Ytterhus (2006) referert i Kassah og Kassah (2009) viser til at spesialskulane vart danna då fleire hevda at den ordinære skulen hadde store utfordringar i å møte barn med funksjonshemming sine behov for læring og sosialisering.

Lova *Abnorme Børns undervisning* varte fram til spesialskulelova vart integrert i grunnskulelova i 1975 (Engh 2016). Spesialskulelova førte til ei avvikling av spesialskulane i 1992 (Tøssebro, Engan og Ytterhus 2006). Intensjonen var at spesialskular skulle byggast ned og elevane skulle integrerast i den ordinære skulen (Kassah og Kassah

2009). Fleire av elevane fekk skuletilbod i heimkommunens normalskular (Kassah og Kassah 2009).

Engh (2016) hevdar at spesialskulane eksisterte mykje lenger til trass for avviklinga, og at det kan diskutertast om dette i dag har oppstått på nytt, då det ifølgje Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) har vakse fram nye spesialskular og andre særskilde tilbod. Det at spesialskulane har vakse fram på nytt har skapt ein debatt der nokre er kritiske til slike særskilde tilbod, medan andre ser dette som ei naudsynt tilpassing i forhold til dei behova elevane har (Tøssebro, Engan og Ytterhus 2006). Flem og Keller (2000) referert i Bachmann og Haug (2006) skriv at sjølv om inkludering får fulle stemmer er det også ei felles semje om at enkelte elevar har betre utbytte av å gå i spesialskule eller -klasser.

Wendelborg (2010) hevdar at tal på elevar i spesialklasser og skular i Norge har i stor grad vore stabil i over tiår, sjølv om det er sterke politiske signal om inkludering.

Kartlegginga til tidsskriftet *Utdanning* i artikkelen «De nye spesialskolene» gjennomført av Jelstad og Holterman (2012) viser til at Myndighetene saman med Grunnskulens informasjonssystem (GSI) kartla at 479 skular hadde forsterka einingar (Jelstad og Holterman 2012). Tidsskriftet kontakta alle desse skulane i 2012 der dei fann ut at over 5000 elevar er teken ut av sin nærskule (Jelstad og Holterman 2012). Vidare avdekkja dei at 172 skular har 10 elevar og meir i eigne særskilde tiltak og at 248 skular har mindre spesialgrupper der 9 elevar eller mindre er ute i eigne grupper (Jelstad og Holterman 2012).

80 skular hadde einingar for elevar med sosiale og emosjonelle utfordringar, og 44 av einingane var lokalisert langt vekk frå andre jamgamle (Jelstad og Holterman 2012). Vidare skriv forfattarane at 38 skular av dei 479 skulane seier at dei ikkje har forsterka einingar (Jelstad og Holterman 2012). Det eksisterer totalt 80 reine spesialskular, ifølgje Jelstad og Holterman (2012). Holterman (2012) skriv at ein av desse er Tøndergård skule og ressurscenter som ligg i Molde kommune, som er for elevar som har ulike læreanskar og treng miljøterapeutisk opplæring (Tøndergard u.å.).

4.7 Ordinær opplæring

Kunnskapsdepartementet referert i Festøy og Haug (2017), viser til at alle barn skal få kunnskap, verdier og haldningar som skal føre til at dei meistrar sitt eige liv og kan påverke til at ein er aktiv i arbeids- og samfunnsliv. Festøy og Haug (2017) skriv at ordinær opplæring omhandlar retten og plikta til grunnskuleopplæring etter § 2-1 i opplæringslova og tilpassa opplæring etter § 1-3 (Opplæringslova 1998).

Festøy og Haug (2017) syner til at ein tidlegare har sett at ikkje alle når opp til måla i læreplanane, og at den ordinære skulen passar best for gjennomsnittlege elevar, og at den i liten grad meistrar mangfald (Haug 2003 referert i Festøy og Haug 2017). Festøy og Haug (2017) skriv at dette skulle endrast når innføringa av kunnskapsløftet kom. Målsettinga var då auka individorientering, og fokus på tilpassa opplæring (Jenssen og Lillejord 2009 referert i Festøy og Haug 2017).

Opplæringslova § 5-1 (1998) slår fast at det skal leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven i opplæringstilbodet, og at tilbodet skal gje eleven eit forsvarleg utbyte og realistiske mål. I § 1-1 står det at opplæringa i skulen skal, i samarbeid med heimen, opne dører mot verda, der skulen skal motarbeide diskriminering (Opplæringslova, 1998).

Utdanningsdirektoratet (Udir u.å.) skriv at eleven sitt beste alltid skal vere eit grunnleggande omsyn i skulen og at alle elevar skal bli behandla likeverdige. Skulen skal legge til rette for at alle elevar opplever tilhørsløse (Udir u.å.).

Vidare står det at alle elevar, uavhengig av føresetnader, skal verdsettast og anerkjennast (Udir u.å.). Alle elevar skal få like moglegheiter, samt rett til å ta sjølvstendige val (Udir u.å.). Elevane skal lære å samarbeide med kvarandre og fungere i lag med andre medelevar (Udir u.å.). Udir (u.å.) skriv at skulen skal utvikle eit inkluderande fellesskap der dei skal legge til rette for alle.

Når det kjem til kva opplæringstilbod unge med særskilte behov vel sjølve, viser Wendelborg (2014) til ei spørjeundersøking i 2009 der 76 ungdommar svarte. 90 % av elevane som gjekk i vanleg klasse ville fortsette å gå i vanleg klasse, 38% av dei som gjekk i spesialgruppe ville gå i vanleg klasse (Wendelborg 2014). 10% av dei som gjekk i

vanleg klasse ville gå i skule med ungdommar med liknande funksjonshemming (Wendelborg 2014).

62% av dei som gjekk i spesialgruppe ville gå i skule med ungdomar med liknande funksjonshemming (Wendelborg 2014). I 2012 blei dei same spørsmåla stilt, der fleirtalet ville gå i vanleg klasse, og nærmare 60 % ville gå i skule med ungdom med liknande funksjonshemming, mens 11 % ville gå i skule med berre ungdomar med liknande funksjonshemming (Wendelborg 2014). Undersøkingane viser til at dei fleste vil gå i ordinær skule i klasse med alle slags ungdommar (Wendelborg 2014).

5.0 Drøfting

5.1 Den inkluderande skulen «Ein skule for alle»

Professor innan Pedagogikk, Peder Haug (2014), meiner at ein er kome langt med å utvikle ein inkluderande skule, men at forholda likevel er eit stykke i frå det ein ynskjer.

Forfattaren skriv at inkludering og integrering truleg har gjort skulen til ein betre plass å vere for barn og unge. Haug (2014) påpeikar at barn som det før var utenkeleg skulle gå i vanleg klasse, gjer dette i stor grad no, og at dei fleste har utbytte av opplæringstilbodet som blir gitt.

Haug (2014) meiner at fellesskap i skulen omhandlar at elevane er samla i eit felles skulesystem, der dei går på same skule og i vanleg klasse eller grupper.

David Mitchell (2008) referert i Haug (2014) har i ei analyse fått fram kva han meiner skal til for å skape inkluderande undervisning. Dette er at alle elevar blir plassert i den ordinære skulen, at ein har ei leiing som set inkludering høgt og at ressursane er tilstrekkelege for å fremje inkludering (David Mitchell 2008 referert i Haug 2014). Haug (2014) hevdar at når kvaliteten i opplæringa er god, vil omfanget av behov for særskilde tiltak bli redusert.

Ideologien om inkludering har medført at barn med nedsett funksjonsevne i dagens samfunn skal ha ein mest mogleg normal oppvekst, der dei går i ordinær skule og klasse saman med andre jamgamle elevar (Wendelborg 2014). Opplæringslova §§ 8-1 og 8-2 viser at alle elevar har rett til å gå på sin nærskule og kjenne tilhøyrsløse til miljøet på skulen (1998). Likevel kan det sjå ut til at fleire barn blir segregerte i frå fellesskapet i skulen på ulike måtar (Haug 2014).

I Norge er det store variasjonar for korleis undervisninga blir organisert for elevar med særskilde behov (Wendelborg 2014). Organiseringa har truleg blitt påverka av reglane om klassedeling som kom inn i Opplæringslova i 2014 (Wendelborg 2014). Opplæringslova § 8-2 (1998) presiserte i 2003 at elevar skal delast inn i klasser, grupper eller basisgrupper for å ivareta behovet deira for sosial tilhøyrsløse. Delar av opplæringa kan delast i andre grupper etter behov, og organiseringa skal til vanleg ikkje skje etter nivå, kjønn eller etnisk tilhøyr (Opplæringslova, § 8-2, 1998). Ifølgje Wendelborg (2014) førte dette til ei avvikling av retten til å ha tilhøyrsløse ei klasse, då skulane fekk rom til å setje elevar saman

i grupper. Von Tetzchner (2004) referert i Wendelborg (2014) hevdar at skulen lagar grupper som samlar elevar med same nivå, til dømes grupper eller egne klasser som består av barn og unge med funksjonshemming. Eigen yrkeserfaring peikar mot at dette stemmer, då elevane eg har følgd har blitt plassert i egne grupper, grupperom og i forsterka einingar i sin ordinære skule.

Wendelborg (2014) beskriv korleis elevar med funksjonshemming tidlegare gradvis vart overført til spesialskular eller -klasser, men at dei no blir teke ut av klasserommet i sin ordinære skule. Forfattaren kallar dette ei gøymd segregering, der skulen prøvar å halde på eksisterande praksis i møtet med inkluderingsideologien. Det kan mellom anna sjå ut til at fleire kommunar prøver å gøyme at dei segregerer ved å ikkje opplyse om eller vise fram at det eksisterer spesialskular eller andre særskilte tilbod. I mi siste praksisperiode var eg utplassert ved ein spesialskule, der dei tilsette formidla at avisa ikkje ville publisere ein artikkel om skulen då den vart sett på som eit segregerende tiltak. Eigne erfaringar peikar også på at det er fleire kommunar som ikkje vil høyre om eller opprette slike tilbod då dei meiner at det strid mot ideologien om inkludering.

Det ser ut til at det ikkje berre er skulen og kommunane som gøymer at dei segregerer. Kunnskapsdepartementet svarte til tidsskriftet *Utdanning* at dei ikkje lenger samlar inn opplysningar over tal på elevar som går i spesialskular eller som er utanfor klasseromet (Jelstad og Holterman 2012). Forskarane og statistisk sentralbyrå seier at dei ikkje har oversikt over omfanget eller over kva tilbod elevane får (Jelstad og Holterman 2012). Årsaka til dette kan truleg vere at dei ikkje vil ha den oversikta (Jelstad og Holterman 2012). Professor innan psykologi Terje Ogden meiner at myndigheitene latar som at omfanget av særskilte tilbod ikkje eksisterer (Jelstad og Holterman 2012). Thomas Nordahl, forskar og pedagogikkprofessor, skriv at det som skapar ubehag vil ein ikkje vite om, og siktar til talet på elevar som blir segregerte i skulen (Jelstad og Holterman 2012). Det kan difor sjå til at fleire anten unngår eller latar som at omfanget av særskilte tilbod ikkje eksisterer då det skapar ubehag.

Wendelborg (2014) skriv at han er kritisk til at «ein skule for alle» gjeld barn og unge med funksjonshemming. Haug (1998) referert i Wendelborg (2014) skriv at organiseringa av opplæringstilbodet til barn med funksjonshemming er ei segregerende integrering, der elevane har tilhøyrse til den ordinære skulen, men at dei må tilpasse seg skulen, noko som

fører til opplæring utanfor klasserommet og einetimar. Haug (2014) påpeikar at til trass for at skulen skal vere inkluderande er det er ei utfordring å gje moglegheiter for deltaking og læring for alle elevar, då den mest utbreidde måten å jobbe på i skulen ikkje passar like godt for alle.

På den eine sida kan det sjå ut som at prinsippet om inkludering har mista sitt fotfeste, då offisiell statistikk syner at skulen i aukande grad gjev elevar som er krevjande, opplæringstilbod i spesialklasser eller -skular (Wendelborg 2010). Wendelborg (2010) påpeikar at segregeringa skjer i den ordinære skulen og ikkje ved at ein overfører elevar gradvis til spesialtilbod. Wendelborg (2014) skriv at skulen er prega av eksisterande strukturar som bidreg til marginalisering og segregering av barn og unge med nedsett funksjonsevne. Vidare skriv Wendelborg (2014) at overgangane frå barnehage til barneskule, frå barneskule til ungdomsskule og frå ungdomsskule til vidaregåande skuletilbod fører til ein veg ut av miljøet med dei jamgamle for elevar med funksjonshemming, der elevane er gradvis mindre og mindre delaktige inne i klasserommet.

Haug (2014) hevdar at integreringa i skulen har medført at spesialiserte ordningar utanfor skulen gjekk ned, men at spesialundervisninga i skulen auka. Wendelborg (2014) skriv at auke i tildelt spesialundervisning truleg kan skuldast i korleis skulane føreheld seg til inkludering. Haug (2014) skriv at det store auke i spesialundervisning syner at kvaliteten på det ordinære opplæringstilbodet ikkje er godt nok, og såleis blir dette den største utfordringa når det gjeld å skape ein inkluderande skule. Wendelborg (2014) skriv at den ordinære skulen i stor grad nyttar ei individuell forståing av funksjonshemming, der dei rettar merksemda mot at det er individet som er problemet, og at miljøet ikkje skal tilpasse seg. Vidare skriv forfattaren at det difor ofte blir eit gap mellom eleven sine føresetnader og skulen sine krav. Wendelborg (2014) meiner at skulen løyser dette problemet ved å overføre ansvaret for barn og unge med funksjonshemming til assistentar og spesialpedagogar, noko som fører til at dei blir tekne ut av klasserommet og ut i frå det sosiale miljøet med dei jamgamle.

Engh (2016) påpeikar at dei svakaste i skulesystemet i stor grad er elevar med utviklingshemming. Engh (2016) seier at det fortsett eksisterer haldningar om at undervisninga deira ikkje er like viktig, noko som fører til at lærarane til desse elevane blir

omplassert når det er behov for vikarar andre stader ved sjukdom. Dette medfører at elevane ofte får opplæring frå tilfeldige vikarar eller assistentar (Engh 2016). Slik eg ser det vil dette kunne vere uheldig for enkelte elevar som er avhengig av trygge og stabile rammer.

Wendelborg (2014) skriv at det kan verke som at skulesystemet ikkje prøver på å skape tilpassing og legge til rette for alle, og at dersom skulen skal lukkast med inkludering må dei opne for mangfald som bidreg til læring, sosialisering og tilhøyrslø. Intensjonen om at skulen har endra seg for elevane, kan på ein måte vere misvisande når skulesystemet stort sett ikkje har forandra seg, og at det fortsett blir laga særskilde tiltak retta mot enkelte elevar (Nevøy, Rasmussen, Ohna og Barow 2014, Tetler 2005 referert i Martinsen 2021).

Engh (2016) påpeikar at det er utfordrande å vite kva inkluderingsomgrepet har hatt å seie for elevar med funksjonshemming. Forfattaren skriv at fleire nok vil hevde at inkludering ikkje har ført til store endringar i praksis for elevar med nedsett funksjonsevne.

Martinsen (2021) meiner at det ikkje er tilstrekkeleg for barn med funksjonshemming å vere inkludert i ei klasse med andre og utføre same aktivitetar som andre jamgamle elevar. Eleven skal ha høve til å yte til fellesskapet og påverke til utvikling, samt bli bært fram av dei andre elevane (Martinsen 2021). Det motsette vil vere at eleven er i eit klasserom der han er passiv tilskodar utan høve til å medverke, som er det motsette av inkludering (Haug 2003 referert i Martinsen 2021). Eigne erfaringar peikar på at sistnemnte ofte er det som kan skje når elevar med funksjonshemming skal vere inne i klasserommet med andre.

Det er fleire som hevdar at ein har ein inkluderande skule, men Jelstad og Holterman (2012) si oversikt syner at tal på spesialskular har dobla seg frå 1992 til 2012. Forfattarane meiner at ingen har oversikt over korleis inkludering fungerer i praksis etter at ideologien vaks fram for 40 år sidan. Det kan difor sjå ut til at mange konkluderer med at skulen er inkluderande utan at dei verken har tal eller oversikt på kven som er utanfor klasserommet eller ikkje.

5.2 Ordinærskule versus spesialskule

Det er utfordrande å konkludere med kva opplæringstilbod som er best for barn og unge med funksjonshemming, då forskning syner til ulike resultat (Wendelborg 2014).

Wendelborg (2014) viser til internasjonal forskning, der ein nederlandsk studie ikkje fann

faglege eller psykososiale forskjellar om barnet gjekk i ordinærskule eller spesialskule (Karsten mfl. 2001 referert i Wendelborg 2014). Hardiman, Guerin og Fitzsimons (2009) referert i Wendelborg (2014) fekk same resultat, det var ikkje endring i mål og sosial kompetanse om elevar med utviklingshemming gjekk i ordinærskule eller spesialskule.

Nordahl og Overland (1998) referert i Bachmann og Haug (2006) evaluerte spesialundervisninga i Oslo der dei fann ut at nokre elevar i ordinær opplæring utan spesialundervisning hadde dårlegare faglege prestasjonar enn gjennomsnittet i spesialskulane og -klassene. Ei anna undersøking frå Nederland viser derimot at elevar i ordinær skule hadde betre fagleg utvikling enn dei som gjekk i spesialskule (Peetsma mfl. 2001 referert i Wendelborg 2014). Ein studie på 2000-talet fastslo at det var ingen faglege eller sosiale fordelar ved å gå i vanleg skule eller i eit spesialtilbod (Lindsay 2007 referert i Wendelborg 2014). Mangel på konklusjonar i høve kva opplæringstilbod som er best opnar difor for ulike forståingar og tolkingar (Wendelborg 2014).

Opplæring i ordinær skule for barn og unge med funksjonshemming ser ut til å kunne føre med seg både fordelar og ulemper. Haug (2014) skriv at då barn og unge skulle integrerast i skulen, måtte dei fungere i den ordinære opplæringa og tilpasse seg skulen slik den var. Konsekvensen av integreringa var at mange vart plassert i skulen utan utbytte av det ordinære opplæringstilbodet og med mangelfull sosial tilhøyrsløse (Haug 2014). Haug (2014) viser til ei studie der informantane var elevar med lærevanskar og utviklingshemming, der halvparten var einsame i skulen, og at to av ti i gruppa kjende seg inkludert.

Kunnskapsdepartementet (2009) referert i Haug (2014) viser til norsk utgreiing der dei konkluderte med at mellom ein tredel og ein firedel av elevane i den ordinære skulen hadde eit mangelfullt utbytte av undervisninga. John Hattie (2009) referert i Haug (2014) kallar det å plassere elevar med spesielle behov i vanleg klasse for «mainstreaming». Hattie (2009) referert i Haug (2014) meiner at ein ved å plassere barna i vanleg klasse utan ekstra tiltak, fråtek dei utbytte av undervisninga samanlikna med når dei er i egne spesialklasser.

Engh (2016) seier at det ikkje er realistisk at barn og unge med utviklingshemming skal få heile skuletilbodet sitt i ei normalklasse. Forfattaren beskriv at mangelfull tilknytning eller

framandgjerung kan bli like stor eller større i ei klasse med elevar som meistrar sine skuleaktivitetar og livet på eit anna nivå enn barna med utviklingshemming. Engh (2016) skriv at det er ei utfordring å gje eit godt opplæringstilbod til elevar med utviklingshemming, og at det difor må skje ei endring i høve dette.

Wendelborg (2014) påpeikar at nokre meiner at inkluderinga av barn og unge med funksjonshemming i skulen er misslukka, medan andre opplever at elevane klarer seg godt i dei ulike opplæringstilboda. Wendelborg (2010) skriv at elevar flest blir plassert og verande i sine opplæringstilbod uansett om det er i den vanlege skulen eller i spesialklasser eller -skular. Kva type og grad av funksjonshemming eleven har er med på å bestemme om eleven går i ordinær skule eller i eit spesialtilbod (Wendelborg 2010). Wendelborg (2010) skriv at barn med store funksjonsvanskar, som til dømes utviklingshemming og samansette funksjonsvanskar, oftast er i spesialskule eller – klasse i høve til elevar med fysiske funksjonsnedsettingar. Storleiken på kommunen har også noko å seie for om barnet går i spesialskule (Wendelborg 2010). Forfattaren skriv vidare at barn oftare går i spesialskular i store kommunar versus små kommunar.

Foreldre vel sjølv kvar dei vil at borna skal gå (Wendelborg 2014). Internasjonale studiar syner til at foreldre som har positive haldningar til spesialskular, er skeptiske til tilbod i ordinær skule ved at dei er bekymra for manglande kompetanse, ressursar og negative haldningar (Wendelborg 2014). Nokre er redde for at den ordinære skulen har lite forståing for barn med særskilde behov (Wendelborg 2014).

Argumentet for å opprette spesialskular i sekstiåra var at det var ein fordel å ha fleire elevar med same funksjonshemming saman i spesialinstitusjon, då dei kunne få undervisning av personell som hadde spesialkompetanse i den funksjonshemminga som skulen var innretta mot (Engh 2016). På denne tida var det spesialskular for nesten alle diagnosar, og mange av desse låg isolert til (Engh 2016). Spesialskulen som eg var utplassert ved låg langt vekk frå andre skular, og hadde tilsette med kompetanse innan miljøarbeid. At skulen låg isolert frå andre, tenkjer eg ikkje hadde noko betydning. Men den fysiske utforminga med tilgang på fri-/uteområde var viktig for gjennomføringa av dei ulike aktivitetane ved skulen. Den største fordelten var heilt klart dei tilsette sin spisskompetanse i høve til å tilrettelegge for meistring og tilpassing, slik at elevane fekk oppleve meistring, inkludering og tilhøyrsl.

Spesialskulane skulle leggjast ned då politikarane ynskja ein inkluderande skule (Jelstad og Holterman 2013). Jelstad og Holterman (2012) skriv at norske politikarar i 20 år har fremja at spesialskular eksisterte før og at ein kvitta seg med dei når HVPU reforma kom i 1991, som ifølgje NOU 2016:17 skulle avvikle institusjonane og legge ned segregerte tilbod. Trass dette ser ein at nye særskilde tiltak veks fram der elevar enten blir teken ut av klassa, er i egne grupper eller er utanfor skulen (Jelstad og Holterman 2012). Ein kan stille spørsmål om oppgåva for kommunane vart for stor, og at tilrettelegginga vart for utfordrande. Ei løysing kunne truleg vore ei blanding av ordinært skuletilbod versus spesialskuletilbod for å sikre tverrfagleg kompetanse og inkludering i større grad.

Fleirtalet av elevane som er segregerte er ifølgje Jelstad og Holterman (2012) i gråsoner tilbod, som vil seie i tilbod der dei blir teke ut av klasserommet og inn i grupper. Thomas Nordahl er meir bekymra for desse tilboda og kvaliteten på dei, enn elevane som går i spesialskular (Jelstad og Holterman 2012). Ifølgje Wendelborg og Paulsen (2014) ser det ut til at barn og unge med funksjonshemming som går i ordinær skule, og blir teke ut av klasserommet der, har mindre sosial tilhøyrse enn andre som har heilt segregerte opplæringstilbod som dei som går i spesialskule eller dei som ofte er inne i klasserommet.

Jelstad og Holterman (2012) hevdar at det er elevar som har sosiale og emosjonelle utfordringar som ofte er plassert i spesialskular eller einingar langt vekk frå sin nærskule. Barn og unge med utviklingshemming eller tunge diagnoser er derimot ofte plassert i egne einingar i den ordinære skulen (Jelstad og Holterman 2012). Forfattarane meiner at barna som er plassert i den ordinære skulen har meir kontakt med klassa si enn elevane i spesialskulen. Eigen erfaring i frå praksis peikar på at fleirtalet av elevane i spesialskule hadde mangelfull kontakt med si klasse i nærskulen. Truleg kan dette skuldast at skulane oftast er plassert langt vekk frå den ordinære skulen. I tillegg peikar egne erfaringar på at elevar med funksjonshemming i den ordinære skulen har manglande sosial kontakt med klassa si.

Peder Haug referert i Jelstad og Holterman (2012) skriv at ein ikkje veit korleis det går med elevane som går i spesialtilbod og at elevane kjem inn i eit spor som ikkje ser ut til å vere godt for dei. Haug (2014) skriv at eit diskusjonstema som ofte dukkar opp er dette med at privatskular bryt med tanken om inkludering, der han nemner at spesialskular, spesialundervisning og undervisning i egne grupper påverkar fellesskapet i den ordinære

skulen.

Peder Haug svarar i *Utdanning* på kvifor det er så tabu å snakke spesialskular, der han fortel at det vart knytta veldig negative assosiasjonar til omgrepet spesialskule rundt 1960 til 70 talet (Jelstad og Holterman 2012). «*Det er nå like ille å bruke begrepet spesialscole som å bruke ordet neger om folk med mørk hudfarge, sier Haug*» (Jelstad og Holterman 2012). Det kan sjå ut til at årsaka til at det er tabu å snakke om spesialskular kan vere knytta til forutinntatte haldningar. Truleg kan det å vise fram særskilte tilbod og å starte å snakke om dei, fremje positive haldningar, og ikkje minst bidra til å opplyse foreldre om at slike tilbod eksisterer.

Sonja Holterman (2012) har skrive om Tøndergård skule og ressurscenter, som er eit døme på ein spesialskule som eksisterer i dag. Holterman (2012) har intervjuet rektoren av skulen, Eli Bakke, som ynskjer å vise fram ein av landet sine spesialskular. Elevar som kjem til Tøndergård skule har som regel gått i ordinær skule i mange år, der foreldra eller lærarar har sett etter kvart at barna treng noko anna (Holterman 2012).

Rektor Eli Bakke vil at folk skal vite om skulen, då det er mange som ikkje veit at det eksisterer slike tilbod i dag (Holterman 2012). Ho fortel at det er mange fordomar i høve skuletilbod som Tøndergård, då fleire tenkjer at spesialskular er segregerte (Holterman 2012). Eli Bakke seier at det er politisk ukorrekt å drive med det ho og dei andre på Tøndergård skule gjer, og at dei i teorien ikkje skal finnast (Holterman 2012).

Rektoren påpeikar at Tøndergård jobbar for at elevane skal kjenne tilhøyrse til eit sosialt fellesskap ilag med andre (Holterman 2012). Eli Bakke fortel at mange av elevane som går på Tøndergård skule er redde for å bli gjennomskoda på ting dei ikkje kan når dei kjem frå det ordinære skuletilbodet (Holterman 2012). Ho tenkjer at dei truleg har prøvd å skjule sine manglar (Holterman 2012).

Holterman (2012) har vidare snakka med fleire elevar og foreldre til barn som går på Tøndergård skule. Ein forelder fortel om jenta si og korleis ho gradvis mista kontakta med dei andre elevar i den ordinære skulen (Holterman 2012). Han fortel at andre jenter tok avstand frå ho og at ho gjekk åleine i friminutta saman med ein lærar (Holterman 2012). Jenta fortel sjølv at ho hadde det einsamt og trist i den ordinære skulen, der ho vart plaga

av andre medelevar (Holterman 2012). Når ho kom til Tøndergård skule fortel ho at ho har det veldig bra og at ho har fått mange vener der (Holterman 2012).

Holterman (2012) viser til ein annan forelder som beskriv kor isolert guten hans var i den ordinære skulen, der han sat åleine saman med ein spesialpedagog på eit rom og aldri var saman med klassa. Faren fortel om utagering og sjølvskading, der foreldra stod på sidelinja å såg på at guten ikkje hadde det bra (Holterman 2012). Foreldra trudde ikkje det var nokre andre alternativ (Holterman 2012). Far fortel om ein son som no blir sett og forstått (Holterman 2012).

Wendelborg (2014) skriv at det er utfordrande å svare på om barn og unge har det best i ordinær skule eller spesialtilbod.

Når det kjem til kva fleirtalet vil, står det i NOU 2016: 17 *På lik linje* om utvalets hovudforslag at fleirtalet i utvalet vil at det skal etablerast ei godkjenningsordning for spesialskular og -klasser. Eit mindretal i utvalet føreslår å avvikle alle spesialskular og -klasser (NOU 2016: 17).

5.3 Sosialisering og tilhøyrse

Engh (2016) skriv at menneske med funksjonshemming tidlegare var ei gruppe som vart isolert og segregert frå samfunnet. Dei vart i liten grad sett av andre, noko som har medført utfordringar knytt til å akseptere og utvikle normale relasjonar til dei som ein høyrer om, men aldri kjem i kontakt med (Engh 2016). Engh (2016) meiner at dette har påverka normaliseringa og at det er naudsynt for alle å møte menneska i dagleglivet for å utvikle eit normalt forhold til dei.

Engh (2016) skriv at særskilde tilbod utanfor klasseromet kan skape ei uynskt haldning, i form av at medelevar og lærarar ikkje blir kjend med eller får møte elevane. Dette kan hindre deira forståing og aksept for menneske med nedsett funksjonsevne (Engh 2016). Vidare skriv Engh (2016) at det kan føre til at dei ser på elevane med funksjonshemming som ei gruppe med same behov, og at mangel på forståing og kjennskap kan gjere dei uvitne om elevane sine interesser og styrker.

Engh (2016) seier at når barn og unge med funksjonshemming er integrerte i skulen, vil dette truleg skape meir forståing og kjennskap til dei hjå medelevar og lærarar. Kassah og Kassah (2009) skriv at det å inkludere barn i ordinær skule kan motarbeide diskriminerande haldningar, men at dette i stor grad handlar om kor i verda barnet er og i kva kultur det veks opp. Kassah og Kassah (2009) påpeikar at det er ulike erfaringar rundt dette for menneske med funksjonshemming.

Kassah og Kassah (2009) seier at sjølv om det ofte blir framstilt at integrering i nærmiljøet er positivt, tyder ikkje dette på at det er negativt å få undervisning i spesialskular. Forfattarane hevdar at det ser ut til at mange barn med funksjonshemming ofte opplever å vere einsame og såleis kan ha manglande sosial kontakt med andre funksjonsfriskebarn i den ordinære skulen og i nærmiljøet.

For barn med funksjonshemming kan det å vere i omgjevnader saman med andre barn med funksjonshemming vere frigjerande og positivt, samt at dei kan unngå å bli utsett for fordomar og diskriminering (Kassah og Kassah 2009). Forfattarane meiner at for barna kan det å gå i spesialskule vere trygt og godt i form av at ein er saman med andre med funksjonshemming eller ulike diagnoser. French og Swain (2007:210) referert i Kassah og Kassah (2009) viser til ein gut som gjekk i spesialskule si formidling: «(...) for første gang begynte jeg å få venner blant andre barn, og ha det gøy (...)» (Kassah og Kassah 2009, 122).

Nokre av barna med funksjonshemming kan truleg oppleve større tilhøyrsløse enn dei har gjort i si normalklasse, når dei er i grupper med elevar med same, andre eller like diagnoser (Engh 2016). Nokre får heile skuletilbodet sitt i slike grupper, medan andre er i grupper i tillegg til nokre timar inne i klassa (Engh 2016). Engh (2016) meiner at relasjonen og kontakta til normalklassa er sjeldnare til eldre elevane blir, men at dette er avhengig av eleven sitt funksjonsnivå og tradisjonane til skulen.

Ifølgje Engh (2016) vil nokon barn med funksjonshemming kunne oppleve sterk tilhøyrsløse til klassa si og ha kontakt med medelevar, der medelevane er flinke til å passe på og vise omsorg inne og ute i friminutta. Ved andre skular kan ein erfare at det er umogleg å få eit inkluderande skulemiljø då funksjonsfriske barn ikkje dannar relasjonar til barn med funksjonshemming (Engh 2016). Det sistnemnte kan grunne i at normale barn mogleg har

nok med seg sjølv, i den forstand at dei blir eldre der dei søkjer til likesinna jamgamle med same interesser.

Haug (2003) referert i Ytterhus og Tøssebro (2006) har undersøkt at barn i 10-14 års alder ofte er oppteken av å vere «god nok», som handlar om andre si vurdering av deg der ein lever opp til andre sine forventningar. Ytterhus og Tøssebro (2006) skriv at i miljøa til barn kan det å ikkje kvalifisere seg som god nok medføre til at barnet blir omtala av andre gjennom sukk, latter, knising eller tilrop. Vidare skriv forfattarane at det i skulen ikkje hjelper at ein er synleg annleis og ein såleis må kvalifisere seg som «god nok» for å ikkje bli uthengt av andre jamgamle. I skulen blir det også forventa å vere «lik nok», som til dømes å ha like klede og interesser som andre (Ytterhus og Tøssebro 2006).

I skulen vil barn med funksjonshemming ofte prøve å vere lik andre jamgamle barn (Halvorsen, Stjernø og Øverbye 2019). Halvorsen, Stjernø og Øverbye (2019) skriv at mange difor kan oppleve at integrering i skulen blir meir utfordrande dess eldre dei blir, då funksjonsfriske barn mogleg veks raskare i frå leiken. Romøren (2011) referert i Halvorsen, Stjernø og Øverbye (2019) seier at det difor for fleire kan vere godt å vere saman med andre barn i same situasjon, enten i normalskulen eller utanfor. Det kan vere sunt å strekke seg etter noko eller nokon som fungerer betre enn seg sjølv i delar av livet. Men det kan sjå ut til at dette dessverre etter kvart medfører at gapet og akseptet for det annleise blir meir tydeleg. Til dømes kan det vere at barn med funksjonshemming ikkje er ferdig med å leike når andre barn er det.

Ytterhus og Tøssebro (2006) skriv at små barn ofte viser sterk vilje til å vere med andre jamgamle, men at barn med funksjonshemming ofte gir ein ubevisst avvisande respons ved si åtferd som fører til at andre trekk seg unna (Kopp mfl. 1992 referert i Ytterhus og Tøssebro 2006).

Leiken til barn inneberer retning og rytme der ein må tilpasse seg dersom ein skal kome inn (Ytterhus og Tøssebro 2006). Den er prega av å vere viten om kva som er på «liksom» eller «ordentleg» (Ytterhus og Tøssebro 2006). Ein skal ikkje lugge, bite eller slå andre (Ytterhus og Tøssebro 2006). For barn med nedsett funksjonsevne kan balansen mellom dette vere utfordrande å følgje og forstå (Ytterhus og Tøssebro 2006). Slik eg ser det er det truleg ikkje realistisk at alle barn skal delta i klasserommet saman med andre, då dette kan

medføre situasjonar som for begge partar kan vere uheldig. Til dømes har nokre elevar ei sosial utfordrande åtferd i form av at dei enten kan slå eller bite både seg sjølv og andre. Gjennom egne erfaringar har eg opplevd at leiken mellom utviklingshemma og medelevar har blitt for utfordrande då den utviklingshemma av og til ikkje veit forskjellen på kva som er på «liksom» eller kva som er på «ordentleg». Dette har ført til uheldige hendingar som ikkje gjer inkluderinga enklare.

French og Swain (2007:210) referert i Kassah og Kassah (2009) formidlar at mange barn i den vestlege verda opplever det flaut å være annleis. Nokre kan kjenne at særskilde hjelpemiddel gjer funksjonshemminga meir openlys (Kassah og Kassah 2009). Vlachou (1997) referert i Kassah og Kassah (2009) viser til ei undersøking der elevar i ordinær skule såg på elevane med funksjonshemming som mindre kompetente, avhengige og svake. I frå eigen praksis opplevde eg at fleire av elevane i spesialskulen synes det var flaut å møte på andre elevar frå normalskulen, og brukte difor ofte å gøyme seg for dei.

Elevar med særskilde behov ofte er åleine med ein assistent i skulen (Engh 2016). I eigen praksis opplevde eg at ei jente med utviklingshemming alltid gjekk åleine med ein assistent i friminutta medan alle dei andre barna leika med kvarandre. Ingen kom bort å spurde om ho ville være med å leike. Wendelborg og Paulsen (2014) meiner at spesialundervisning og assistentbruk kan påverke den sosiale deltakinga til barnet negativt i form av at det kan gjere funksjonshemminga synleg, noko som kan føre til at andre jamgamle trekk seg unna. Wendelborg og Paulsen (2014) set difor spørsmål om inkluderingsarbeidet meistrer å gje alle barn med funksjonshemming sosial deltaking i skulemiljøet. Halvorsen, Stjernø og Øverbye (2019) skriv at det difor er ein avstand mellom ideane om normalisering, integrering og avinstitusjonalisering og korleis det eigentleg er i praksis.

6.0 Avslutning

Litteraturstudien har hatt som hensikt å finne ut om spesialskule bidreg til segregering og ekskludering for barn med funksjonshemming samt belyse to ulike opplæringstilbod opp mot kvarandre. Sjølv om inkluderingsideologien var at alle særskilte tilbod skulle nedleggast, veks det fortsett fram nye segregerende tiltak i og utanfor skulen. Drøftinga viser til at ideologien om inkludering i den ordinære skulen, der skulen skal vere for alle, ikkje ser ut til å stemme overeins. Fleire funn peikar på at det ofte er der segregeringa førekjem for barn og unge med funksjonshemming i form av at dei blir plassert i egne grupperom, forsterka einingar eller i spesialskular.

Studien viser at fleire hevdar at skulen er inkluderande, utan å ha tal eller statistikkar i høve barn og unge med særskilte behov som er utanfor den vanlege klassa og skulen. Det kan difor verke som at fleire prøver å gøyme vekk segregeringa, då den strir mot dagens lovverk. Eit overraskande funn er at barn og unge med sosiale og emosjonelle utfordringar ofte er dei som blir sendt vekk og segregert frå den ordinære skulen, dette til trass det auka fokuset på barns psykisk helse siste åra.

Forforståinga mi av temaet var prega av egne erfaringar innan å jobbe med elevar med funksjonshemming i den ordinære skulen og i spesialskulen, som peikte i retninga mot at spesialskule mogleg er det beste tilbodet for desse elevane. Eg er fortsett kritisk til om barn med funksjonshemming er inkludert og integrert i den ordinære skulen. Gjennom arbeidet med oppgåva har eg fått meir kunnskap og ei utvida forståing over kvifor ein skal inkludere barn med funksjonshemming i den ordinære skulen, og eg ser at det både er fordelar og ulemper ved begge opplæringstilboda. Foreldre, kommunar og landsdelar ser ut til å velje ulikt innan opplæringstilboda. Forsking sprikar på om spesialskule eller ordinær skule er det bese opplæringstilbodet, men fleirtalet er einige om at særskilte tilbod ikkje bør leggast ned. Kva opplæringstilbod som er best for barn og unge med funksjonshemming konkluderer ikkje studien med.

7.0 Litteraturliste

Aadland, Einar. 2015. «Og eg ser på deg...» *Vitenskapsteori for helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Bachmann, Kari og Peder Haug. 2006. «Forskning om tilpasset opplæring». Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda: Møreforskning i Volda.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf.

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engh, Roar. 2016. *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Fasting, Rolf, Rune Sarromaa Hausstätter og Are Turmo. «Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?». Publisert 06.05.2011. Lest 10.05.2022.
<https://www.idunn.no/npt/2011/02/art03>.

Festøy, Anne Randi Fagerlid og Peder Haug. 2017. «Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering». I *Spesialundervisning: innhold og funksjon*, redigert av Peder Haug, 52 – 73. Oslo: Det Norske Samlaget.

Foreverinmomgenes. U.å. «25 quotes about parenting a child with disabilities». Lest 19.01.2022. https://www.foreverinmomgenes.com/2017/02/19/25-quotes-about-special-needs-parenting/?fbclid=IwAR0qPZ8XhwbLaj_CD1MdWvJPPLttxsq9YAPxhSpiK1STR9zTE8a311BOCh0

Garsjø, Olav. 2001. *Sosiologisk tenkemåte: En introduksjon for helse- og sosialarbeidere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Halvorsen, Knut, Steinar Stjernø og Einar Øverbye. 2019. *Innføring i helse og sosialpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Holterman, Sonja. 2012. ««Jeg går nå mest alene. Men det er greit. Jeg er vant med det». Utdanning. Publisert 21. september 2012. Sist oppdatert 20. desember 2019.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-spesialpedagogikk-spesialskoler/jeg-gar-na-mest-alene-men-det-er-greit-jeg-er-vant-med-det/199485>.

Haug, Peder. 2014. *Dette vet vi om inkludering*. Redigert av Thomas Nordahl og Ole Hansen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jelstad, Jørgen og Sonja Holterman. 2012. «De nye spesialskolene». Publisert 21. september 2012. Sist oppdatert 20. desember 2019.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-gsi-spesialpedagogikk/myndighetene-mangler-oversikt-utdanning-fant-5000-elever-utenfor-normalskolen/199478>.

Jelstad, Jørgen og Sonja Holterman. 2013. «Spesialskolene som forsvant fra statistikken». Publisert 21. februar 2013. Sist oppdatert 20. desember 2019.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-gsi-spesialpedagogikk/spesialskolene-som-forsvant-fra-statistikken/198262>.

Kassah, Alexander Kwesi og Bente Lilljan Lind Kassah. 2009. *Funksjonshemming: Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Martinsen, Finn. 2021. «Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie.» *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Publisert: 28.mai.2021. Lest 22.04.2022.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-07>.

NOU 2016:17. 2016. *På lik linje – åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>.

Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17.juli 1998 nr.61. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/kap5#kap5>.

Owren Thomas. 2011. «Mangfold og grenser». I *vernepleiefaglig teori og praksis: Sosialfaglige perspektiver*, redigert av Thomas Owren og Sølvi Linde, 264 – 282. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Tjora, Aksel. 2021. *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tondergardskole.no: Tøndergård skole og ressurscenter. U.å. «Skole». <https://www.tondergardskole.no/>. Lest. 09.05.2022.

Tøssebro, Jan, Hege Lundeby, Borgunn Ytterhus, Elin Engan og Ingvild Åmot. 2006. «Kort om datagrunnlaget». I *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis*, redigert av Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus, 39-48. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tøssebro, Jan, Elin Engan og Borgunn Ytterhus. 2006. «Har vi en inkluderende skole?». I *Funksjonshemmete barn i skole og familie*, redigert av Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus, 75-98. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tøssebro, Jan. 2014. «Introduksjon». I *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*, redigert av Jan Tøssebro og Christian Wendelborg, 14-32. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (Udir). 2022. «Tilpasset opplæring». Sist endret: 31.03.2022. Lest 29.04.2022. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>.

Utdanningsdirektoratet (Udir). 2020. «Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen Udir- 3 2010». Sist endret: 18.09.2020. Lest 28.03.2022.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>.

Utdanningsdirektoratet (Udir). U.å. «Veilederen Spesialundervisning». Lest: 03.04.2022.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>.

Utdanningsdirektoratet (Udir). U.å. «Tilpasset opplæring». Lest: 03.04.2022.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/>.

Utdanningsforskning.no. U.å. «Peder Haug». Lest 02.05.2022.

<https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/h/peder-haug/>

Utdanningsdirektoratet (Udir). U.å. «Opplæringens verdigrunnlag». Lest 05.05.2022.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/>.

Wendelborg, Christian. 2010. «Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrene: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne». Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267691/310088_FULLTEXT04.pdf?sequence=2.

Wendelborg, Christian. 2014. «Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet». I *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*, redigert av Jan Tøssebro og Christian Wendelborg, 35-56. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wendelborg, Christian og Veronika Paulsen. 2014. «Inkludering i skolen – inkludering på fritida?». I *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger*, redigert av Jan Tøssebro og Christian Wendelborg, 59-78. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ytterhus, Borgunn og Jan Tøssebro. 2006. «Jevnaldermiljøet» I *Funksjonshemmete barn i skole og familie*, redigert av Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus, 50-71. Oslo: Gyldendal Akademisk.

