

BACHELOROPPGÅVE

Psykisk utviklingshemming og inkludering i læringsmiljøet.

Korleis kan ein som lærar inkludera barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet på barneskulen?

av

Maria Santiago
kandidatnummer 102

How can a teacher include children with mental disabilities in the learning environment in primary school?

Grunnskulelærer, 1-7

PE369 (1)

Mai 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

kandidatnummer Maria Santiago

JA NEI

Innhold

1. Innleiing	4
2. Problemstilling.....	5
2.1 Omgrepsavklaring.....	5
3. Teori.....	6
3.1 Psykisk utviklingshemming.....	6
3.2 Spesialundervisning.....	8
3.3 Salamanca erklæringa	8
3.4 Tilpassa opplæring.....	9
3.5 Inkludering	10
3.6 Læringsmiljø	11
3.7 Undervisning for barn med psykisk utviklingshemming	11
4. Metode	12
4.1 Val av metode.....	12
4.2 Intervju	12
4.3 Reliabilitet og Validitet	13
4.4 Val av informantar	14
4.5 Gjennomføring	15
4.6 Etske omsyn.....	15
5. Empiri og drøfting.....	16
5.1 Inkludering og læringsmiljø.....	16
5.2 Kunnskap om barn med psykisk utviklingshemming	19
5.3 Klassen og barnet med psykisk utviklingshemming	19
6. Avslutting.....	21
7. Kjeldeliste	22
8. Vedlegg.....	25
8.1 Intervjuguide	25
8.2 Informasjonsbrev	26

1. Innleiing

I denne bacheloroppgåva vil eg sjå på korleis lærarar legg til rette for at barn med psykisk utviklingshemming blir inkludert i læringsmiljøet. I oppgåva vil eg definere psykisk utviklingshemming, spesialundervisning, tilpassa opplæring, læringsmiljø og inkludering. Eg er på førehand kjend med at barn med psykisk utviklingshemming vil ha ulike utfordringar og behov, på lik linje med andre barn. Difor vil behov for tilrettelegging for inkludering variere frå person til person.

Inkludering er avgjerande for ein positiv skulekvardag for alle barn. Barn med psykisk utviklingshemming ofte har ei svak stemme i samfunnet. Dei stiller ikkje krav til korleis undervisninga skal utformast, ofte klarar dei ikkje formidle korleis dei oppfattar skulen og skulekvardagen. Difor har me som lærar ei stor oppgåve for å sikra barna ein skulekvardag som inneheld læring og samhandling på ulike plan. Gjennom denne bacheloroppgåva har eg eit sterkt ønske om å tileigna meg meir kunnskap om korleis eg som lærar kan inkludera barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet.

Det at barn med psykisk utviklingshemming blir inkludert i læringsmiljøet er eit stort pluss, både for barnet med spesielle utfordringar og klassekameratane. For eleven med psykisk utviklingshemming er det eit stort pluss fordi barnet får kjensle av fellesskap, tillit, respekt og likeverd. Eleven skal oppleve eit godt læringsmiljø, med faglege og sosialt fellesskap. For medelevane er det eit pluss fordi dei får ein djupare forståing av mangfaldet i samfunnet, i forhold til barn som ikkje er kjend med psykisk utviklingshemma barn. Det kan vera med på å skapa ei betre forståing og gode holdningar for ulikskapar i samfunnet. Her er det sjølvstøtt viktig at lærar er med på å gi elevane gode holdningar og rikeleg med kunnskap rundt psykisk utviklingshemma menneske.

Dette er eit av fleire tema som me ikkje lærer nok om i utdanninga, i tillegg er det eit tema som eg brenn litt ekstra for. Eg har ein onkel med psykisk utviklingshemming og ei fostersøster med lettare psykisk utviklingshemming. Frå onkel var rundt 3 år visste mormor og morfar at han hadde ein form for psykisk utviklingshemming, det såg ein tydeleg på åtferdsmønsteret og motorikken. Men for fostersøstera mi var det annleis. Ho fekk ikkje diagnosen før ho var i ungdomsskule alder. Dette synleggjer nok bredda av vanskar og utfordringar innanfor omgrepet psykisk utviklingshemming. Både onkel og fostersøster spelar ei stor rolle i livet mitt og eg prisar meg lukkeleg for mangfaldet i samfunnet vårt!

2. Problemstilling

Korleis kan ein som lærar inkludera barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet på barneskulen?

2.1 Omgrepsavklaring

Psykisk utviklingshemming (PU)

Sida 1948 er det WHO som har korrigert den offisielle definisjonen av utviklingshemming i Norge. Definisjonen følger klassifikasjonssystemet ICD-10.

«Tilstand av forsinka eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjenneteikna ved hemming av ferdigheiter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheiter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. Kognitive, språklige, motoriske eller sosiale. Utviklingshemming kan førekomma med eller utan andre psykiske og somatiske lidningar» (F70-F79).

Spesialundervisning

«Hvis eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har han eller hun rett til spesialundervisning. Spesialundervisningen kan for eksempel bestå av forsterket organisering, avvik fra læreplanen eller lærer med særskilt kompetanse» (Udir.no).

Tilpassa opplæring

«Tilpasset opplæring handler om at skolen og læreren skaper et læringsmiljø som kan ivareta den enkelte elevens evner og forutsetninger, og samtidig det fellesskapet som eleven er en del av» (Udir.no)

Inkludering

«Skolen må organisere og tilrettelegge opplæringen slik at den er inkluderende overfor alle elever. Inkluderende opplæring innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk» (Udir.no).

Individuell opplæringsplan

«En individuell opplæringsplan (IOP) er arbeidsverktøyet for lærerne som skal gi spesialundervisningen. IOP-en bygger på det som er fastsatt i enkeltvedtaket og er et arbeidsverktøy for lærerne» (Udir.no).

Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT)

«PPT er en kommunal eller fylkeskommunal rådgivende tjeneste. PPT skal hjelpe barn, ungdom og voksne som strever i utviklingen, eller som har en vanskelig opplærings situasjon. Den skal gi skoler råd og veiledning for å tilrettelegge for barn og unge som trenger det, og bistå skoler for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte behov» (Udir.no)

3. Teori

3.1 Psykisk utviklingshemming

Psykisk utviklingshemming (PU) er ikke eit eintydig omgrep. Det omhandlar ulike funksjonsnivå hjå enkeltpersonar. Omgrepet omhandlar mange symptom ved ulike sjukdommar og tilstandar. Det som er felles for alle med psykisk utviklingshemming er at sjukdommane deira på ein eller fleire måtar påverkar hjernen og dermed fører til funksjonsforstyrningar.

Ein slik funksjonsforstyrning på hjernen kan medføre andre hjerneorganiske symptom og skapa tilleggsvanskar. Det er heller ikkje utenkeleg at personar med psykisk utviklingshemming har vanskar med organ eller organsystem og dermed får sanseforstyrningar og/eller misdanningar. Innunder omgrepet psykisk utviklingshemming finn ein eit bredt spekter av sjukdommar med varierende grad av funksjonshemmingar. Det er likt for barn med psykisk utviklingshemming, som med barn utan – alle er forskjellige, både når det gjeld utsjånad, motorikk, somatikk, psykisk tilstand, og deira behov

for omsorg og tiltak. Det einaste barn med psykisk utviklingshemming treng ha til felles er at deira funksjonsnivå ligg under same vilkårlege fastsette grenseverdi (Koppang & Spurkland, 1985).

Psykisk utviklingshemming kan delast inn i fire undergrupper, mild, moderat, alvorleg og djup psykisk utviklingshemming (F70-F79).

Lett psykisk utviklingshemming er den mildaste forma for PU. Dei fleste barn med lett PU utviklar sosiale ferdigheiter og språk før dei er fem år gamle. Dei fleste får ikkje ein diagnose før dei er i ungdomsskulealder, då dei har minimale sensoriske og motoriske hemmingar. Personar med lett PU kan funger som normalt og klara seg i arbeidslivet. Med støtte og vegleing kan dei klare seg godt i samfunnet elles, anten åleine eller i bufellesskap med andre (Holden, 2008).

Neste form for psykisk utviklingshemming er moderat PU. Dei fleste med moderat PU lærer å kommunisera i løpet av dei første leveåra. Med vegleing kan dei til ein viss grad stelle seg sjølv. Dei kan ha utbytte av skulegang, men vil sjeldan lære skuleferdigheitar utover 2. klasse i grunnskulen. Når dei eldrast kan dei ha vanskar når det gjeld samhandling med andre på deira alder (Holden, 2008).

Få personar med moderat PU lærer å preike i løpet av dei første leveåra. I alderen 6-10 år kan dei til ei viss grad tileigne seg taleferdigheitar og noko grunnleggjande sjølvhjelp. Dei har liten sjans for å lære eksempelvis alfabete, men kan lære enkelte ordbilete. Personar med moderat PU har ofte bruk for mykje støtte i dagleglivet (Holden, 2008).

Dei fleste med djup PU har ein kjent nevrologisk lidning som er årsaka til utviklingshemminga. Dei fungerer dårleg sensorisk-motorisk. Ofte har dei bruk for sterkt strukturerte omgivadar med kontinuerlig bistand frå omsorgspersonar som har god kjennskap til personen. Riktig opplæring er avgjerande for motorisk utvikling, sjølvhjelp og kommunikasjon (Holden, 2008).

Me kan dela inn i tre ulike modellar for å forklare funksjonshemming, ein medisinsk modell, ein sosial modell og ein relasjonell modell.

- I den medisinske modellen ser ein på funksjonshemming som eigenskapar hos individet som fører til begrensingar. Begrensingane skyldast sjukdommar og andre patologiske tilstandar. Funksjonshemming sjåast på som ein eigenskap hjå individet. Istaden for å sei «personen har ein funksjonshemming» seier me «personen er funksjonshemma».

- Den sosiale modellen meiner at individet ikkje er funksjonshemma, men at individet møter funksjonshemmande hinder fordi omgjevnadane ikkje er konstruert for alle. Samfunnet skaper funksjonshemming.
- Den relasjonelle modellen fokuserer på samspelet mellom hinder som samfunnet har skapa og utfordringar knytt til den enkelte sine forutsetningar (Tøssebro, 2014).

3.2 Spesialundervisning

Spesialundervisning er eit tilbod som kan hjelpa enkelte elevar med gjennomføring skulegang og er ein rett elevane har dersom dei ikkje har utbytte av vanleg undervisning. Spesialundervisninga legg til rette for at alle barn skal ha ein moglegheit til å gjennomføra grunnskulen i Norge. Det er skulen som har hovud ansvaret for å fanga opp elevar som eventuelt treng spesialundervisning og kontakte Pedagogisk- Psykologisk teneste (PPT) for å avklare om eleven faktisk treng spesialundervisning. Før skulen tar kontakt med PP-tenesta for sakkyndig vurdering, må dei ha samtykke frå foreldre/føresette og/eller eleven. I fleire tilfelle tek eleven eller dei føresette initiativ til at skulen skal gå vidare til PP-tenesta og gjer nødvendige undersøkingar for å vurdere om eleven treng spesialundervisning (Udir).

Etter PP-tenesta har gjennomført den sakkyndige vurderinga, treng skulen nytt samtykke frå foreldre/føresette før dei fattar enkeltvedtak for eleven. Har eleven behov for spesialundervisning må lærar, saman med elev og føresette utarbeida ein individuell opplæringsplan(IPO). Læraren har i oppgåve å laga ein skriftlig oversikt over opplæringa eleven har fått, og ei vurdering av korleis ein skal arbeida vidare for å gi eleven den tilstrekkelege opplæringa. Denne vurderinga skal læraren gjennomgå ein gong i året (Udir).

Hensikta med all undervisning er læring, anten eleven nyttar ordinært opplæringstilbod eller spesialundervisning. Kunnskapsutvikling skjer ikkje på same måte som modningsprosessen. Modningsprosessen skjer av seg sjølv, medan kunnskapsutviklings blir til gjennom undervisning. Undervisning må betraktast som ein interaksjon. Læring er ikkje bare avhengig av den som lærer bort, mest av alt er den avhengig av den som lærer (Hausstatter, 2012).

3.3 Salamanca erklæringa

Salamanca erklæringa blei i 1994 utarbeida i Spania, på ein konferanse i regi av FN. Det internasjonale styringsdokumentet er eit dokument som omhandlar undervisning av barn med

spesielle behov. Erklæringa legg opp til at skulen skal leggje til rette for alle barn uavhengig av fysiske, intellektuelle, sosiale, følelsesmessige og andre tilstandar. Ein inkluderande skule er den mest effektive måten for å utdanna alle grupper av elevar og fremja eit inkluderande samfunn. Erklæringa representerer ei endring i fokus, på lik linje som fokuset endra seg i skiftet mellom integrering og inkludering. Erklæringa rettar fokus mot at skulen skal leggje til rette for alle barn og ikkje berre integrera dei. Alle partane som er med under erklæringa har forplikta seg til å prøva å følgja retningslinjene som erklæringa slår fast, sjølv om den ikkje er juridisk bindande (UNESCO, 1994).

3.4 Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er eit prinsipp som gjeld all undervising. Dermed gjelder tilpassa opplæring elevar som har lærevanskar og elevar som treng større fagleg utfordring i skulen, alle elevgrupper skal få tilpassa opplæring som samsvarar med deira moglegheiter (Holmberg & Ekeberg, 2009).

Tilpassa opplæring (TPO) er eit sentralt prinsipp i skulesamanheng. Tanken bak TPO er å utvikla skulen ved å auka læringsutbytte, inkludering og sosial-utjamning. TPO er eit dynamisk omgrep som mange har ulik oppfatning av. I kunnskapsløftet er det ikkje nokon gitt føring på korleis ein skal handtera TPO på ulike skular. Kunnskapsløftet gir skulane olbogerom til å organisera undervisninga utifrå dei behova ein har på den gitte skulen. Nokre ser på TPO som ein praksis retta mot individet og andre ser på det som ein praksis retta mot elev fellesskapet. Dette skjer fordi skulen som organisasjon er ulik frå skule til skule og lærarar som personar er ulike (Jenssen og Roald, 2014).

Tilpassa opplæring er på lik linje med likeverdig og inkluderande opplæring dei mest sentrale skulepolitiske intensjonane. TPO, likeverd og inkludering er avgjerande for læring hjå enkelteleven (Holmberg & Ekeberg, 2009).

På utdanningsdirektoratet sine nettsider kan ein sjå at den tilpassa opplæringa omhandlar arbeidet skulen gjer for å gi eleven best mogleg utbytte av opplæringa. Ein kan tilpassa opplæringa innan organisering av opplæringa, val av arbeidsmåtar og metodar, variasjon i arbeidsoppgåver, bruk av lærestoff, variasjon i bruk av læringsstrategiar, ulikt tempo og progresjon i opplæringa, vanskegrad i oppgåver og ulik grad av måloppnåing.

For å kunne gjennomføre tilstrekkeleg og god tilpassa opplæring må ein som lærar kjenna til skulen som organisasjon og ikkje minst kjenna elevane sine. Det er heilt sentralt med gode relasjonar mellom lærar – elev og eventuelt føresette.

3.5 Inkludering

Inkluderings prinsippet er generelt og gjeld alle elevar i grunnskuleopplæring. Inkludering handlar om at alle elevar skal kunne få eit fagleg utbytte, og delta kulturelt og i det sosiale mangfaldet.

Inkludering handlar både om fellesskap og individuell tilpassing. Alle elevar er ulike og opplæringa skal møta dei deretter, altså møta elevane sine ulikskapar (Holmberg & Ekeberg, 2009).

Integrering og inkludering er to omgrep som byggjer på kvarandre og vert ofte brukt parallelt. I denne oppgåva vel eg å leggja vekt på omgrepet inkludering, men vil kort forklara kva integrering har å seie i denne samanheng. Som resultat av kritiske blick på spesialskulane vaks integrerings omgrepet fram på rundt 70 talet. Spesialskulane blei «uglesett» og i denne samanheng omhandla integrering å få elevane inn i den vanlege skulen og ut av spesialskulen (Tøssebro, 2006). Integreringsprosessen skjedde ikkje over natta og barn med spesielle behov kom inn i ein skule som ikkje var tilpassa deira behov. Dette resulterte i at mange barn gjekk ut av skulen utan å ha lært noko særleg (Grue & Rua, 2013). «Dei integrerte barna» sin utsette posisjon fekk i aukande grad større fokus. Dette resulterte i at fokuset vart retta mot inkludering, som i reform 97 erstatta omgrepet integrering. Idealet har sida den gong vert «den inkluderande skulen». Inkluderingsomgrepet seier at alle har ein rett til å vera forskjellig, me er verdt det same anten ein er fattig, rik, ung, vaksen, sjuk og frisk. Innanfor inkluderingsomgrepet finn me omgrepet likeverdige. Likeverdige omhandlar at du har rett til å vera slik som du er og eg har rett til å vera slik som eg er, uavhengig om me har same verdiar, sjukdommar, rikdom eller haldningar. Forskjellen på inkludering og integrering er nettopp omgrepet likeverdige, integrering omhandlar ikkje retten til ulikskap, berre retten til å vere i eit fellesskap (NOU 2009). Omgrepet inkludering må brukast som praksis knytt til heile elevgruppa og ikkje berre enkeltelevane. I ein inkluderande skule og i inkluderande undervisning må alle barn varetakast på ein meningsfull måte (Imsen, 2012). I Haug sin horisontale dimensjon blir inkluderinga beskriven gjennom fire ulike utfordringar.

- Å sikra deltaking. Alle elevar skal ha moglegheit til direkte engasjement i ein meningsfylt aktivitet. For å få til ekte deltaking må ein vere i stand til å gi eit bidrag for fellesskapet, og vere i stand til å få lov til å nyte av det same fellesskapet. Her er det viktig at ein ser på eleven sin føresetnad og legg til rette for at eleven får ta del i det han/ho meistarar. Tilpassa opplæring er eit sentralt omgrep når ein snakkar om inkludering.
- Å sikra fellesskap. Alle elevar skal ha moglegheit til å bli medlem av ein klasse eller ei gruppe. I klassen eller gruppa skal dei få ta del i det sosiale, saman med alle dei andre.

- Å sikra medverknad. Alle elevar har ei stemme, den skal høyrast. Elevar og deira føresette skal ha moglegheit til å bli orientert, få uttale seg og påverke det som gjeld egne interesser i opplæringa.
- Å sikra utbytte. Alle elevar har rett på ei opplæring som er tilpassa dei, både sosialt og fagleg.

Viktige verdiar innan inkludering er sosial rettferd, sosial likskap, likestilling og fellesskap (Haug, 2014). Inkludering kan skiljast i to, sosial og fysisk inkludering. For å få til ei sosial inkludering må ei fysisk inkludering ligge til grunne. Den fysiske inkluderinga handlar om at elevane er under same tak, men betyr ikkje automatisk at eleven får ta del i det sosiale på skulen. Den sosiale inkluderinga handlar om at eleven får ta del i det sosiale på skulen, sosial deltaking (Engan & Tøssebro, 2006).

3.6 Læringsmiljø

Eit læringsmiljø kan forståast på ulike måtar. Ulike fagmiljø har ulik tolking og tilnæringsmåte til læringsmiljøet. Ein kan sjå på læringsmiljøet som det miljøet, den sosiale interaksjonen, atmosfæren og dei vurderingane som elevane erfarer og opplever i skulen. Som lærar må du skilje mellom korleis læringsmiljøet er organisert og tilrettelagt og korleis elevane opplever det. Skal ein endre på opplevingane til elevane, må ein endre på dei forholda som har noko å seie for elevane si oppleving (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

3.7 Undervisning for barn med psykisk utviklingshemming

Elevar med utviklingshemming og samansette vanskar er mykje ute av vanleg undervisningsgruppe. Graden av deltaking i vanleg undervisningsgruppe minskar jo eldre barna blir. I barnehagen er 7,5% av barna med utviklingshemming og 26,9% av barna med samansette vanskar utanfor vanleg undervisningsgruppe, på barneskulen er 36,2% av barn med utviklingshemming og 61,3% av barn med samansette vanskar utanfor vanleg undervisningsgruppe (Wendelborg, 2014). Her ser ein at graden av deltaking i vanleg undervisningsgruppe i stor grad reduserast jo eldre barna blir.

Aksept for annleisheit og arbeid for openheit som føresetnad for eit inkluderande skulemiljø er i stor grad avgjerande for barn med psykisk utviklingshemming. Dette kan oppnåast ved at lærar informerer elevane sine om ulikskapar og om korleis det er å vere annleis. Lærar bør belyse elevane og gi dei forståing og skape aksept for at me alle er ulike og at me tolkar situasjonar ulikt (Ekeberg & Holmberg, 2000).

4. Metode

Metode er ein framgangsmåte for å skaffa kunnskap eller etterprøva påstandar som framsettas med krav om å vera gyldige eller truverdige. Metode er eit hjelpemiddel for å samle inn data. Data er den informasjonen ein treng for å fullføra ei undersøking (Dalland, 2010). Empirisk forskning handlar om å innhenta data om den verkelegheita ein forskar på. Det vi skapar ved å slå saman verkelegheita og tolkingane vår er data. Verkelegheita består av både objektive ting og subjektive oppfatningar som mellom anna haldningar og verdiar. Representasjonen av verkelegheita blir i denne samanheng kalla data og empiri. Etter at ein har samla inn all data vel ein kva data ein vil bruka.

4.1 Val av metode

Eg valte å bruke kvalitativ metode for å tileigne meg kunnskap rundt problemstillinga mi. Kvalitativ metode blir ofte brukt når ein vil undersøkje og skildra det menneske uttrykkjer skriftleg eller munnleg. Eit intervju blir gjennomført i form av ein dialog mellom den som intervjuar og respondenten (Christoffersen & Johannesen, 2012). På førehand har forskaren laga ein plan for kva tema han/ho vil snakke om.

Kvalitativ undersøking blir ofte betrakta som ein induktiv metode (Postholm & Jacobsen, 2011). Det å vere induktiv inneber at ein stiller med eit opent sinn og ikkje har eit klart svar på kva data vil visa. Ein kvalitativ metode eignar seg best når ein vil tilnærma seg problemstillingar på ein induktiv måte. Det motsatte av induktiv metode er deduktiv metode, som inneber at ein har utarbeida seg hypotesar og variablar som ikkje endres i løpet av forskingsarbeidet (Postholm & Jacobsen, 2011). I mi oppgåve har eg hatt ei pragmatisk tilnærming som er ein interaksjon mellom det deduktive og det induktive (Postholm & Jacobsen, 2011) .

I ein kvalitativ studie er det viktig at forskaren synleggjer korleis han/ho har komme fram til sine tolkingar, dette gjer ein ved å beskrive funn og vise korleis han/ho meiner at disse funna kan forståast i lys av dei teoriar han/ho har brukt.

4.2 Intervju

Eit kvalitativt intervju kan være eit ustrukturert, semistrukturert og strukturert intervju med faste svaralternativ. Eg valte å laga eit semistrukturert intervju. Eg hadde på førehand laga ein

intervjuguide som utgangspunkt, medan spørsmål og rekkefølga varierte (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Eit intervju er ein samtale mellom forskar og respondent. Eg har valt å bruke intervju, i eit intervju er det viktig at ein som intervjuar ikkje overstyrar samtalen. Ved å styre samtalen mykje kan ein miste eller gå glipp av nyttig informasjon. Eg nytta eit kvalitativt forskingsintervju som metode i oppgåva for å finna svar på problemstillinga. Eg hadde på førehand valt tema og laga ein intervjuguide (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Eg synes det er viktig å gje informantane rom for å uttrykkja seg. Når ein ønskjer at informantane skal ha denne fridommen, passar det seg å bruke intervju som metode framfor strukturerte spørjeskjema. Ved å bruke eit standardisert intervju vil eg får systematiserte tilbakemeldingar og kan i etterkant samanlikna svara respondentane gav meg (Christoffersen & Johannesen, 2012).

Gjennom intervju fekk eg inntrykk av at tema eg tar opp i problemstillinga var viktig for informantane. Dei hadde utrolig mykje å komma med og preika med interesse og innleving om deira erfaringar og oppfatningar. Eg hadde ikkje fått all den informasjonen eg fekk gjennom intervjuet av ei spørjeundersøking. Innimellom spora me vekk frå spørsmåla noko som resulterte i at eg fekk ei breiare forståing av svara informanten gav. Ved at informanten får være med på å forme samtalen kjem erfaringane og oppfatningane deira betre fram. I eit kvalitativt intervju har ein moglegheit til å få fram kompleksitet og nyansar (Christoffersen & Johannesen, 2012).

4.3 Reliabilitet og Validitet

Reliabilitet er det same som pålitelegheita til data. Når ein samlar inn data er det alltid ein fare for unøyaktigheit i innsamling og behandling av data (Christoffersen & Johannesen, 2012). Korleis ein tolkar data er ulikt frå menneske til menneske. Eg kan ikkje sikra at andre som forskar på dette temaet hadde komme fram til det same som meg eller konkludert med det same, men eg kan gje deg som lesar innsikt i mine funn og korleis eg kom fram til dei. Ved å gje deg innsikt i korleis eg gjorde mine funn vil eg sikra undersøkinga si truverdigheit (Fangen, 2004).

Validitet handlar om relevans og gyldigheit. Validitet kan ikkje sjåast på som noko absolutt, det er heller meint som eit kvalitetskrav som kan vera tilnærma oppfylt (Christoffersen & Johannesen, 2012). Eg har intervju personar som har kjennskap til og mykje erfaring med barn med PU, og korleis dei kan inkludera denne elevgruppa i læringsmiljøet. Difor ser eg på data frå dette intervjuet som

godt valide, då dette er eit tema respondentane mine har mykje erfaring med. Måten ein stiller eit spørsmål på kan vera avgjerande for svaret og kan påverka gyldigheita i svara.

Triangulering av metodar kan betre sikre at saka sine ulike aspekt kjem fram. Eg sendte ein kopi av transkriberingane til informantane for å kvalitetssikra transkripsjonen. Å transkribere eit intervju er å tolka det informanten seier. Valideringa ligg i at informanten godkjenner mi tolking av det han/ho har uttrykt (Kvale og Brinkmann, 2009). Å transkribere blir sett på som ein forskingsaktivitet der forskar må høyre på opptaket fleire gongar for å utelukka feiltolkingar og for å oppdage omstende han/ho ikkje fanga opp til å byrje med (Postholm, 2011).

4.4 Val av informantar

Eg har valt å intervju to lærarar som har arbeida tett på eit eller fleire barn med psykisk utviklingshemming. I ei kvalitativ undersøking vert intervjuobjekta kalla informantar (Christoffersen & Johannesen, 2012). Informantane er eller har vore i ein situasjon som dei fleste lærarar kjem opp i. Eg leita etter informantar i heimkommunen min. Eg valte å spør etter informantar med erfaring rundt barn med psykisk utviklingshemming og inkludering i læringsmiljøet. I oppgåva vert informantane kalla informant 1(I1) og informant 2(I2).

Eg tok kontakt med rektor på to ulike skular og spurde etter ein passande informant frå kvar skule, deretter kontakta eg informantane som rektoren meina var passande. Eg sendte dei eit brev med informasjon om tema for intervju. I tillegg fekk dei tilsendt intervjuguiden slik at dei fekk moglegheit til å førebu svara. Informantane utstråler tryggleik og interesse for temaet, dei ser ut til å ha mykje kunnskap rundt barn med psykisk utviklingshemming og inkludering i læringsmiljøet.

I1 har arbeida som lærar i ca. 18 år, 8 år før og under utdanning deretter 10 år etter utdanning. I1 har vert kontaktlærar for ein elev med lettare psykisk utviklingshemming gjennom eleven sine 5 første år på barneskulen, frå 1. til 5. klasse. Før dette var i1 kontaktlærar for ein annan elev med tyngre utviklingshemming. Eleven med lettare psykisk utviklingshemming hadde ulike tilleggsvanskar. Eleven med tyngre utviklingshemming hadde fleire vanskar og mangla blant anna språk og evna til å gå. I1 hadde arbeida som lærar i omlag 13 år før ho/han var kontaktlærar for eit barn med psykisk utviklingshemming.

I2 arbeida som førskulelærar i 10 år før han/ho tok vidareutdanning i spesialpedagogikk, alt i alt har personen arbeida på skule i om lag 16 år. I2 har ikkje vore kontaktlærar for barn med psykisk

utviklingshemming, men informanten har arbeida som spesialpedagog med fleire barn med psykisk utviklingshemming på barneskule. Denne informanten har arbeida med fleire barn med tung psykisk utviklingshemming.

4.5 Gjennomføring

Rammene for intervjuet kan ha stor betydning for kvaliteten på samtalen. Informantane og eg hadde ein samtale før intervjuet om kor dei skulle gjennomførast. Intervjuet med I1 blei gjennomført heime hos informanten. I denne situasjonen var det mogleg for meg å observera informanten undervegs. Eg observerte kroppsspråket til informanten, dette var med på å understreka eller svekka informasjon (Dalland, 2010). Siste intervju blei gjennomført via mobiltelefon. Eg har kjennskap til I2 frå før, så intervjuet via telefon gjekk veldig bra. I denne situasjonen var det ikkje lenger mogleg for meg å observera kroppsspråket til informanten men eg observerte informantens toneleie.

Informantane svara på spørsmåla og med tilleggsinformasjon der dei følte dei hadde meir å fortelje. Dei virka avslappa og positive til spørsmåla, det trur eg kan komme av at eg sendte intervjuguiden på førehand. Eg valte å spele inn begge intervjuet med mobiltelefonen min. Opptaka vart sletta etter eg transkriberte intervjuet.

Ved hjelp av intervjuguiden kunne eg spore tilbake til dei ulike spørsmåla dersom informanten kom med noko uventa, eksempelvis svara på meir enn eg spurde om. Dersom informanten var ivrig og svara på meir enn eg lurte på, fekk vedkommande fortelje om dette medan eg dokumenterte det eg syntes var relevant i forhold til problemstillinga. Eg valte å ikkje avbryta informanten då det fort kan føra til tap av nytting informasjon. Å avbryta ein god forteljing kan òg vera øydeleggjande for samtalen. Når ein presenterer eit nytt tema og ventar på ein reaksjon, er det viktig å la informanten fullføra uforstyrra før ein går vidare. Informanten merkar fort om eg sit å ventar for å stilla eit ferdigformulert spørsmål (Dalland, 2010).

4.6 Ethiske omsyn

I oppgåva har eg hatt fokus på å verna om etiske omsyn. Informantane er informert om målet med intervjuet, eg har forklart kva informasjonen skal brukast til og korleis eg vel å bruke den. Ømfintleg informasjon er anonymisert, både namn på informantar og elevar. Eg veit at temaet eg tek opp i oppgåva kan vere ømfintleg på ulike punkter. Informasjon om korleis informantane handterer dei ulike situasjonane kan vera ømfintleg, då det ikkje finnes noko fasit svar på dei situasjonane som oppstår. Det er viktig at eg som søker informasjon ikkje «missbrukar» informasjonen i form av omformuleringar og feiltolkningar. For å sikre at eg ikkje feiltolkar informasjonen har eg etter

transkriberinga sendt data til informantane. Dei las gjennom tolkinga og godkjente den før eg brukte informasjonen i oppgåva mi.

Eg har ein onkel med psykisk utviklingshemming og ei fostersøster med ein lettare grad av psykisk utviklingshemming. Difor drar eg med meg ei forståing inn i forskinga mi. Eg prøver å ikkje la mine personlege opplevingar og holdningar påverka oppgåva mi, ved at eg heile tida minnar meg sjølv på nettopp dette.

5. Empiri og drøfting

Empiri og drøfting er eit resultat av kva som kom fram i intervjuet og kva teori viser. Her kjem informanten sine tankar, erfaringar, haldningar og handlingar fram. Som overordna tema til intervjuet var problemstillinga «Korleis kan ein som lærar inkludera barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet på barneskulen». Eg vil sjå på kva som er likt og ulikt i svarea frå informantane, og deretter drøfte svarea deira gjennom bruk av relevant teori.

5.1 Inkludering og læringsmiljø

Kva vanskar kan ein som kontaktlærar møte på når ein skal leggje til rette for at barn med psykisk utviklingshemming skal inkluderast i læringsmiljøet?

Informantane meina at dette er individuelt, at alle barn er ulike. Det er avgjerande med relasjonsbygging. Ved å skape relasjonar til kvar elev vil du lettare kunna oppdaga og handtera vanskar som eventuelt oppstår. Eksempel på vanskar ein kan møte når ein skal inkludere eit barn med psykisk utviklingshemming i klassemiljøet er mangel på forståing frå medelvar. Ikkje alle elevar vil «godta» og forstå vanskane til eleven med psykisk utviklingshemming. I mange tilfelle skil eleven seg ut frå dei andre elevane. Det er viktig at lærar gir tilstrekkeleg informasjon til medelevar. Samstundes må læraren tenkje over at han/ho har teieplikt og ikkje skal seie meir enn han/ho har samtykke frå føresette og eleven om å seie vidare. I1 fortalte at

«For eleven med lettare psykisk utviklingshemming var dette ein av vanskane me møtte på. Foreldra til eleven ville ikkje at skulen skulle informera resten av klassen om den psykiske utviklingshemminga til eleven, då dei frykta elevane ville ta avstand frå barnet deira.»

Foreldra til eleven håpa det var nok å informera om elevens tilleggsvanskar, dei ville ikkje at barnet deira skulle skilje seg ut meir enn nødvendig. Dette skapa vanskar då barna tok avstand frå barnet grunna ulikskapar som kom av utfordringane barnet hadde grunna psykisk utviklingshemming. I eit slikt tilfelle kan det vere lurt av lærar å belyse barna om inkluderingsomgrepet. Inkluderingsomgrepet seier at me alle har ein rett til å vera ulik. Eg har rett til å vera meg og du har rett til å vera deg, me er verdt det same. Ein må lære barna om ulikskapar og likeverd (NOU, 2009).

Andre vanskar ein kan møte på er manglande interesse frå eleven med psykisk utviklingshemming. I dette tilfelle må ein som lærar finne ut kva som er årsaka til den manglande interessa og eventuelt arbeide vidare for å få til ei form for inkludering med klassekameratane til eleven.

Kva bør ein leggje vekt på når ein skal inkludere eit barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet?

Begge informantane la vekt på den sosiale inkluderinga. Den sosiale inkluderinga er vel så viktig som den faglege inkluderinga. Dei meina at det er nødvendig å gi eleven ei kjensle av at han/ho er i eit fellesskap med klassen. I1 sa så fint

«Eleven skal få kjensle av at det er oss og ikkje klassen og eg».

Omgrepet inkludering må brukast som praksis knytt til heile elevgruppa og ikkje berre enkelteleven. Det er ikkje berre ein person som blir inkludert, men eit fellesskap som skal inkludere alle (Imsen, 2012). Det er difor viktig å hugsa på medelevane til eleven. Som teorien seier skal eleven inkluderast i eit fellesskap der alle blir inkludert.

Når det gjeld det faglege er informantane spesielt oppteken av å skapa mestring hjå elevane. Dersom eleven skal delta i klasserommet under fagleg gjennomgang, bør det leggjast til rette for at barnet har moglegheit til å meistre det faglege. Anten ved hjelp av assistent eller åleine. Det kan vere ein fordel å ta for seg noko du veit med sikkerheit at eleven meistrar.

«Eg har hatt fokus på å tryggja eleven på det faglege før eg tek eleven med inn i klassen. Dette inneber at eleven vert kjend med ulike tema, eksempelvis 2gangen, før resten av klassen. Dette gjer eg for å gje eleven moglegheit til aktiv deltaking og for å skapa mestringskjensle hjå eleven». Seier I1.

Dette kan ein belyse i ein del av Haug sin horisontale dimensjon som beskriv inkluderinga gjennom fire ulike utfordringar. Alle elevar skal ha moglegheit til direkte engasjement i ein meningsfylt

aktivitet. For å få til ekte deltaking må ein vere i stand til å gje eit bidrag for fellesskapet, og vere i stand til å nytte av det same fellesskapet. Her er det viktig at ein ser på eleven sine føresetnader og legg til rette for at eleven får ta del i det han/ho meistrar (Haug, 2014).

Å byggja relasjonar mellom lærar-elev og elev-elev er heilt avgjerande i denne samanheng. I2 meina at det å leggje til rette for og bruka tid på at elevane skal bli godt kjende med kvarandre er vel så viktig som noko anna. Ein måte å gjere dette på er å leggje til rette for aktivitetar som barna likar og set pris på. Dette spesielt når barna skal lære å kjenne eleven med psykisk utviklingshemming. Det har både I1 og I2 gjort fleire gongar. Dei har laga ulike aktivitetar der eleven med vanskar får med seg ei gruppe på 3-5 medelevar. Kven som får vere med på aktivitetane går på runde, slik at alle får same moglegheit til å skape relasjonar med eleven. For å få til inkludering er det nyttig å sikre fellesskap. Alle elevar skal ha moglegheit til å bli medlem av ein klasse eller ei gruppe. I klassen eller gruppa skal dei få ta del i det sosiale, saman med dei andre (Haug, 2014).

Kva kan ein gjer for å leggje til rette for at barn med psykisk utviklingshemming blir inkludert i klassemiljøet?

Informantane meiner at godt samarbeid er noko som må ligge til grunne. Ein bør ha eit godt samarbeid med foreldra til barnet, assistent og PPT. Ein må heile tida tenkje over at alle barn er ulike og treng individuell tilpassing. Her trekk informantane mine inn prinsippet om tilpassa opplæring. Tilpassa opplæring gjeld både ordinær- og spesialundervisning, alle elevar skal få tilpassa opplæring som samsvarar med deira moglegheiter (Holmberg & Ekeberg, 2009).

«Det er ikkje alle barn med psykisk utviklingshemming som drar fordel av å vera i klasserommet saman med medelevane sine. Som lærar må du vurdera om barnet skal vera saman med resten av klassen, i mindre grupper, åleine eller på eit anna rom saman med få elevar. Det viktigaste er at barnet har utbytte av undervisninga og lærer». Seier I2.

I dette utsagnet drar I2 fram hensikta med all undervisning, nemlig at barnet har utbytte og lærer (Hausstatter, 2012). Lærar og assistent må sjå an kvardagen til eleven, ingen dagar er like og humøret til barnet varierer på lik linje som ditt og mitt humør varierer. Eit vesentleg spørsmål er om eleven kan følgje klassen med ekstra tilrettelegging, i matøktar, i gym timar, i friminutta eller i engelsk timar. Dette er noko ein må sjå på over lengre tid og gjerne prøve ut fleire gongar.

5.2 Kunnskap om barn med psykisk utviklingshemming

Korleis få tilstrekkeleg kunnskap om og rundt barn med psykisk utviklingshemming?

Informantane er einige i at lærarutdanninga ikkje inneheld nok undervisning om barn med psykisk utviklingshemming. Barn med psykisk utviklingshemming er ikkje like, ein diagnose gjer dei ikkje lik. Dei er forskjellige når det gjeld utsjånad, motorikk, somatikk, psykisk tilstand og deira behov for omsorg og tiltak (Koppang & Spurkland, 1985). Likt for alle barn er at du må tileigne deg kunnskap om individet. Det er ikkje nok å være godt lærd på ulike diagnosar, du må lære å kjenne barnet. Når du er ferdig med lærarstudiet er du ikkje utlærd, du må tileigna deg kunnskap på vegen vidare. I2 seier at

«Du kan komme borti mykje som du ikkje har nok kunnskap om og må lese deg opp på. Som lærar vil du møte mange ulike barn med blant anna diagnosar, utagerande åtferd og ulike truseiningar. Godt samarbeid med dei som kjenner barnet best er nyttig. Slike personar kan vere føresette, barnehagearbeidarar og fleire».

I1 seier det kan vera nyttig å ha forkunnskap om psykisk utviklingshemming men at du ikkje treng vera utlærd på området.

«Om du skal arbeide tett på eit barn med PU får du som regel beskjed i god tid. Dermed har du tid til å tileigne deg kunnskap om barnet før han/ho byrjar på skulen. Skal du lære deg alt om psykisk utviklingshemming blir du sitjande grådig lenge. Det viktigaste er at du tileignar deg kunnskap om eleven din».

Det er sant som I1 seier. Som lærar er det meir nyttig å lese seg opp på elevn og ikkje heile spekteret av psykiske utviklingshemmingar. Psykisk utviklingshemming kan delast inn i fire undergrupper, mild, moderat, alvorleg og djup (F70-F79). Om du skal leggja til rette for at eit barn med mild PU skal inkluderast i læringsmiljøet, er det du treng kunnskap om. Viktigast av alt, bli kjend med eleven din og finn ut korleis han/ho får best utbytte av undervisninga.

5.3 Klassen og barnet med psykisk utviklingshemming

Korleis tek elevar imot og inkluderar ein elev med psykisk utviklingshemming?

Korleis ein elev med psykisk utviklingshemming vert teken imot av andre elevar varierer i stor grad. I2 har ikkje sett eller høyrd om tilfelle av ekskludering. Skulen ligg i ei lita bygd der alle veit kven alle er, dermed kjenner elevane på skulen godt til eleven med PU og veit kva vanskar eleven har. Fleire av elevane har kjend kvarandre i mange år og har knytt nære band. I2 seier at

«I skuletida er elevane på denne skulen veldig inkluderande ovanfor elevar med ulike vanskar. Dei vernar om dei og inkluderar dei, eksempelvis når det gjeld leik i friminutta. Me har eit tilfelle der elevane avtalar kven dei skal sitje med på bussen på veg til bading. I dette tilfellet stiller eleven med vanskar på lik linje som dei andre elevane, eleven vert aldri sitjande åleine».

I1 seier at klassekameratane til eleven med PU inkluderer ho/han i større grad enn andre elevar på skulen. Dette er ein stor skule med mange elevar. I1 seier at

«For klassekameratane var det lettare å inkludera barnet med mild PU i forhold til barnet med djup PU. Barnet med djup PU hadde ikkje språk eller evne til å gå, difor vart det vanskeleg å inkludera han/ho i leik og anna fysisk aktivitet. Barna gjorde eit forsøk likevel. Dei merka fort at dei fekk respons i form av latter då dei kitla ho/han».

6. Avslutting

I problemstillinga spurde eg «Korleis kan ein som lærar inkludera barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet på barneskulen». Mi førforståing var at barn med psykisk utviklingshemming i stor grad vart ekskludert frå det vanlege læringsmiljøet. Eg har gjennom utdanninga mi sett ulike grader av inkludering og ekskludering av barn med psykisk utviklingshemming på barneskulen. Eg hadde eit inntrykk av at grada av inkludering av barn med psykisk utviklingshemming gjekk på haldningane og engasjementet hjå den enkelte lærar. Det er personalet sine haldningar som påverkar i kor stor grad barnet vert inkludert i læringsmiljøet.

Eg er takksam for å ha møtt to dyktige informantar som verkeleg brenn for elevane og arbeidet sitt i skulen. Gjennom dei har eg fått eit innblikk i kvardagen til lærarar, ein kvardag fylt med utfordringar, der ein ofte må ta avgjerla som ikkje har noko fasit svar. Som nemnt tidlegare er barn med psykisk utviklingshemming ei mangfaldig gruppe. I arbeidet med psykisk utviklingshemma barn har ein nokre retningslinjer og metodar for korleis ein kan fremja deltaking i det sosiale og faglege miljøet. Mange av metodane ein bruker i dette arbeidet er metodar ein tileignar seg undervegs i arbeid med barnet, barna er ulike og metodane blir difor ofte individuelle.

Etter arbeidet med denne oppgåva ser eg kor viktig det er å inkludera barna i eit fellesskap. Eg vil konkludera med at problemstillinga «korleis kan ein som lærar inkludera barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet på barneskulen» ikkje har noko fasitsvar, men mange moglegheita. Som lærar må du sjå på barna som individuelle individ. Ein må tileigna seg kunnskap om barnet med psykisk utviklingshemming. Ein kan ikkje lese seg opp på ein diagnose og forvente at alle barn med den gitte diagnosen kan behandlas likt. Ein må først og frems skapa relasjonar og bli kjend med eleven og deretter sjå på tilnæringsmåtar. Det er ikkje nok å lese ein haug med teori for å finne ut korleis ein kan inkludere barn med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet på barneskulen. Dei aller fleste barn med PU treng tilpassa opplæring og spesialundervisning. Korleis ein arbeider for å inkludera barna i læringsmiljøet vil variere frå barn til barn.

7. Kjeldeliste

B. Holden (2008). *Psykiske lidelser og utviklingshemming – atferdsanalytisk forståelse og behandling*.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

B. Koppang & I. Spurkland (1985). *Det psykisk utviklingshemmede barnet, barnet-familien-
institusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

C. Wendelborg & V. Paulsen (2014). Inkludering i skolen: inkludering på fritiden?

J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red). *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp
og overganger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

E. M. Skaalvik & S. Skaalvik (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon
og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

E., S. Jenssen & K. Roald (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen:
Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

J. B. Holmberg & T. R. Ekeberg (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*.
Oslo: Universitetsforlaget AS.

J. Tøssebro, E. Engan & B. Ytterhus (2006). Har vi en inkludende skole? I Tøssebro, J. &
Ytterhus, B. (Red). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og*

hverdagspraksis. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

J. Tøssebro (2006). Introduksjon: å vokse opp med funksjonshemming: i kontekst. I Tøssebro,

J. & Ytterhus, B. (Red). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal*

og hverdagspraksis. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

K. Fangen (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

L. Christoffersen, A. Johannessen & P.A. Tufte (2010). *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode(4.utgåve). Oslo: Abstrakt forlag.

L. Christoffersen & A. Johannesen (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningen*

(1.utgave). Oslo: Abstrakt forlag.

L. Grue & M. Rua (2013). *To skritt foran: om funksjonshemming, oppvekst og mestring*. Oslo:

Gyldendal Norsk Forlag AS.

M. B. Postholm (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for*

lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

O. Dalland (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal

R. S. Hausstatter (Red). (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

P. Haug, T. Nordahl & O. Hansen (Red). (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal

Norsk Forlag AS.,

T.R. Ekeberg, & J.B. Holmberg (2000). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education: adopted by World Conference on Special Needs Education: Access and equality*. Henta 12.april.2016
<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Utdanningsdirektoratet (?) Henta Mars 30. 2016 fra Udir.no:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (?) Henta April 01. 2016 frå Udir.no: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (?) Henta Mai 01. 2016 frå Udir.no:

<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (?) Henta Mai 03. 2016 frå Udir.no:

<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Voksenopplaring/Hva-betyr/Individuell-opplaringsplan-IOP/>

Utdanningsdirektoratet (?) Henta Mai 03. 2016 frå Udir.no:

<http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/For-skole/Oversikt-over-aktorene/PP-tjenesten/>

8. Vedlegg

8.1 Intervjuguide

Innleiande spørsmål

- Kor mange år har du arbeida som lærar?
- Er du, eller har du vore kontaktlærar for eit eller fleire barn med psykisk utviklingshemming?
 - I kor mange år har du eventuelt vore?
- Kor mange år arbeida du som lærar før du var kontaktlærar for eit barn med psykisk utviklingshemming?

Barn med psykisk utviklingshemming og kompetanse

- Omgrepet psykisk utviklingshemming omhandlar eit spekter av utfordringar eller vanskar, kva utfordring/vanskar har eleven din?
- Syntes du sjølv at du hadde nok kompetanse rundt barn med psykisk utviklingshemming på den tida, eller måtte du lese deg opp på temaet?

Inkludering og læringsmiljø

- Kva legg du i omgrepet inkludering? Med utgangspunkt i psykisk utviklingshemming.
- Kva faktorar meiner du må leggje til rette for å skape inkludering i læringsmiljøet for eit barn med psykisk utviklingshemming.
- Når du skal inkludere barnet med psykisk utviklingshemming i læringsmiljøet, kva legg du vekt på då?
- Korleis legg du til rette for at barnet med psykisk utviklingshemming skal inkluderast i læringsmiljøet?
- Om har du arbeida som kontaktlærar for barn med psykisk utviklingshemming fleire enn ein gong, gjorde du noko annleis når du la til rette for inkludering i læringsmiljøet andre gong?

Medelevar og elev med psykisk utviklingshemming

- Er klassekameratane til eleven med psykisk utviklingshemming kjend med utfordringane/vanskane hans/hennar har?
 - Korleis informerte de dei om utfordringane til eleven?
- I kva grad inkluderer dei andre barna, barnet med psykisk utviklingshemming?
- Kva erfaringar har du rundt korleis dei andre barna tek i mot barn med psykisk utviklingshemming?

Fagtimar

- Er det fag det er lettare å inkludera eit barn med psykisk utviklingshemming enn andre?
 - Kva fag og kvifor?

Generelt

- Har du nokre tips til ein nyutdanna lærar når det gjeld inkludering av barn med psykisk utviklingshemming?
- Er det noko du ville gjort annleis i dag om du var kontaktlærar for barn med psykisk utviklingshemming?
 - Kva og kvifor?

8.2 Informasjonsbrev

Rektor ved skule.

Mitt namn er Maria Santiago, eg går tredje året på grunnskulelærer 1-7 ved høgskulen i Sogn og Fjordane. I løpet av våren skal eg skriva ei bacheloroppgåva. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunna nyttast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd. Temaet eg har valt for mi oppgåve er barn med psykisk utviklingshemming og inkludering i læringsmiljøet. Eg vil difor spørja om de kunne vere interesserte i å vere informantar i denne oppgåva. Eg ser etter ein person som har jobba tett på eit eller fleire barn med psykisk utviklingshemming.

Intervjuet vil ta om lag 30 min.

Under intervjuet ynskjer eg å bruke lydopptak (mobil). Når intervjuet er skrive ut til tekst vert lydfile sletta. Lydfile og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta.

Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om korleis ein som lærar kan inkludera barn med psykisk utviklingshemming i klassemiljøet på barneskulen.

Eg er heime i Kvinnherad i veke 15 og vil gjerne gjennomføra intervjuet den veka om det er mogleg.

Ta kontakt per tlf eller epost om det er noko de lurar på.

Eg ser fram til eit godt samarbeid.

Med venleg helsing

Maria Santiago

maria_ts93@live.no

46420262