



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Sosial inkludering for elever med utviklingshemming

Kandidatnummer: 101

Navn: Nathalie Seldal Barkved

GUPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Lok Subba

Innleveringsdato: 14. juni 2019

Antall ord: 8989

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven, tilknyttet pedagogikk og elevkunnskap, vil ha som hensikt å presentere og drøfte ulike erfaringer og oppfatninger lærere har om den sosiale inkluderingen av elever med utviklingshemming i spesialklasser og ordinære klasser. Bakgrunnen for oppgaven baserer seg på viktigheten av å inkludere elever med utviklingshemming sosialt, samt at de skal inkluderes i samfunnet på lik linje som alle andre. Metoden som er brukt er kvalitative dybdeintervju av fire lærere, gjennomført våren 2019. Søkelyset er rettet mot hvordan de oppfatter den sosiale inkluderingen av elever med utviklingshemming, og hvilke tiltak de har. Funnene i undersøkelsen viser at det er vanskelig å finne entydige svar, og det avhenger av hvilken type, og grad av utviklingshemming eleven har. Konklusjonen er at det må tilrettelegges og tilpasses for hver enkelt elev.

Abstract

The purpose of this bachelor's thesis is to present and discuss different experiences and notions that teachers have about the social inclusion of pupils with intellectual disabilities in special classes and ordinary classes. The background for this paper is based on the importance of including pupils with intellectual disabilities on a social basis, and also treating them like everyone else. The method is qualitative depth interview of four teachers, completed spring, 2019. The focus is how they perceive the social inclusion, and which initiatives they have for it. The findings show that it's hard to answer this clear-cut. It depends on the type and degree of disability that the pupils have. The conclusion is simply that it has to be facilitated and adapted to each and every one.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
1.0 INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	5
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	6
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	6
2.0 TEORI	8
2.1 HVA ER UTVIKLINGSHEMMING	8
2.2 HISTORISK PERSPEKTIV	9
2.3 TILPASSET OPPLÆRING	10
2.4 INKLUDERING	11
2.5 SOSIAL DELTAKELSE OG SOSIAL STATUS	12
2.6 NÆRSKOLEPRINSIPPET OG SPESIALKLASSER	14
3.0 METODE	16
3.1 KVALITATIVT INTERVJU	16
3.2 UTVALG AV INFORMANTER.....	16
3.3 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU	17
3.4 ETISKE RETNINGSLINJER.....	17
3.5 VURDERING AV VALIDITET	18
4.0 RESULTAT AV INTERVJU	19
4.1 ORGANISERING	19
4.2 DELTAKELSE I SOSIALE AKTIVITETER	20
4.2.1 På skolen	20
4.2.2 I friminuttene.....	20
4.2.3 På fritiden	21
4.3 SOSIALE RELASJONER	21
4.4 LÆRERNES SYNSPUNKT PÅ SPESIALKLASSE OG ORDINÆR KLASSE.....	22
5.0 TOLKNING OG DRØFTING AV FUNN.....	22
5.1 ORGANISERING	23
5.2 DELTAKELSE I SOSIALE AKTIVITETER	25
5.3 SOSIALE RELASJONER	27
6.0 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	29
7.0 LITTERATURLISTE.....	31
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER.....	33
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL SPESIALKLASSE.....	36
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE TIL ORDINÆRKLASSE	38

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I bacheloroppgaven vil jeg se på hvordan elever med utviklingshemming har det i spesialklasser og ordinære klasser. Det er viktig at personer med utviklingshemming blir inkludert i samfunnet på lik linje som alle andre. De må ikke bli glemt og gjemt bort. Derfor ønsker jeg å klargjøre hva som kan være best for deres sosiale hverdag. Det sosiale i skolen er utrolig viktig, både med tanke på utvikling, og læring. En kan si at det legger et fundament for resten av livet. Tilhørighet skapes av vennskap og gjør at en føler seg mindre sårbar. Dersom elever blir møtt med anerkjennelse og respekt i skolen, vil dette bidra til at de opplever en tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Jeg ønsker å finne ut hvordan de sosiale forholdene på, og rundt, skolen påvirker elevene. Med sosiale forhold menes relasjoner mellom medelever i klassen og på skolen, og hvem de er sammen med i friminuttene. Hvordan påvirker de sosiale forholdene på skolen elevene på fritiden? Deltar de på fritidsaktiviteter, er de sammen med klassekamerater og blir de invitert i bursdager? Dette ønsker jeg å finne mer ut av. I tillegg ønsker jeg å se på hvilke tiltak skolen har for å inkludere elever med utviklingshemming i fellesskapet. Dersom det er en spesialklasse, bør skolen ha flere konkrete tiltak for at disse elevene skal føle seg inkludert.

Jeg er usikker på hvilken rolle elever med utviklingshemming har i skolesystemet, og ønsker dermed å se nærmere på dette. Har de det bra? Får de det de har rett på? Jeg er personlig engasjert og nysgjerrig på å vite hvordan ulike skoler gjør det, og høre om læreres erfaringer rundt dette. Jeg har selv en søster med utviklingshemming, og har derfor en nær tilknytning til disse problemstillingene. I min fremtid som lærer kommer jeg til å møte på flere elever med utviklingshemming, og vurderer også å spesialisere meg på dette området, og ser derfor viktigheten av å lære mer om hvordan man best mulig kan tilrettelegge for denne elevgruppen. I den nye læreplanen, som etter planen skal bli tatt i bruk fra høsten 2020, fremheves skolens ansvar for å skape et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og læring for alle. Videre vektlegges det at elevene skal lære å respektere forskjellighet, og at mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette understreker viktigheten av å undersøke hvordan sosial inkludering fungerer i skolen.

En annen grunn til at temaet er spennende, er fordi det finnes lite forskning på elever med utviklingshemming sin inkludering i skolen, og særlig lite på forskjellen mellom spesialklasse og ordinær klasse. Det virker å være stor uenighet om hvordan spesialundervisningen bør organiseres og gjennomføres. I denne oppgaven vil jeg bruke et knippe utvalgte læreres erfaringer med de forskjellige måtene å organisere spesialundervisningen på, og se hva som fungerer best for å inkludere elevene sosialt.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Studien vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer og oppfatninger har lærere om den sosiale inkluderingen av elever med utviklingshemming i spesialklasser og ordinære klasser?* Videre har jeg en hypotese om at det skjer et vesentlig sprang i mental utvikling, både mellom småtrinnet og mellomtrinnet, og mellom mellomtrinnet og ungdomsskolen, som gjør min problemstilling mest relevant for mellomtrinnet. På småtrinnet tror jeg ikke det er et dilemma, fordi barna er lite diskriminerende, og ønsker å leke med alle. Mens på ungdomsskolen har gjerne den mentale forskjellen blitt for stor. Dette er grunnen til at oppgavens fokus er på mellomtrinnet.

Jeg vil også presisere at det finnes et annet tilbud for elever med utviklingshemming, som er spesialskoler. Dette er likevel noe jeg ikke kommer til å gå inn på i min oppgave.

For å avgrense oppgaven vil jeg omtale elever med utviklingshemming som en felles gruppe. Dette kan fremstå som generaliserende, men noe annet ville vært for omfattende. Jeg vil i det følgende forholde meg til begrepet *elever med utviklingshemming* for å unngå misforståelser. Begrepet er dekkende samtidig som at andre begreper kan være misvisende og degraderende. Caroline Tidemand-Andersen (2008, s. 171) understreker behovet for en ny type terminologi som er positivt ladet, dette for å fremheve utviklingspotensialet til denne elevgruppen. Likevel velger også hun å bruke begrepet *elever med utviklingshemming*, for å sette fokus på eleven og elevens behov, egenskaper og muligheter.

1.3 Oppgavens oppbygning

Først skal jeg presentere relevant teori som utgjør bakgrunnen for undersøkelsen. Dette inkluderer sentrale begrep og modeller. Videre vil jeg beskrive forskningsmetoden som er

valgt, og fremgangsmåten. Deretter vil jeg legge frem resultatene fra intervjuene, som jeg i neste del skal drøfte, for så å sammenfatte til en avsluttende refleksjon.

2.0 Teori

2.1 Hva er utviklingshemming

Begrepet *utviklingshemming* er bredt, og dekker en enorm variasjon av mennesker. Det er en sammensatt gruppe hvor alle er forskjellige og har ulike individuelle utfordringer. Verdens helseorganisasjon (WHO) har utarbeidet en definisjon av psykisk utviklingshemming:

Tilstand med stagnert eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som særlig kjennetegnes av svekkede ferdigheter som viser seg i løpet av utviklingsperioden. Dette er ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, som kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter. Utviklingshemming kan forekomme med eller uten andre psykiske eller somatiske lidelser. (Statens helsetilsyn & World Health Organization, 1999, s. 224).

Kognitive ferdigheter omfatter hukommelse, språk, oppmerksomhet, bearbeidelse av informasjon, problemløsning, tenking og ervervelse av erfaringer og kunnskap (Tidemand-Andersen, 2008, s. 177). Sosiale ferdigheter innebærer evner til å samarbeide, ta ansvar, ha selvkontroll og empati. Disse faktorene er viktige for at elever ikke skal føle seg ensomme og havne utenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Videre klassifiseres det gjerne i fire kategorier ut ifra grad av utviklingshemming: Lett, moderat, alvorlig og dyp psykisk utviklingshemming (Statens helsetilsyn & World Health Organization 1999, s. 225). Det vil variere fra person til person hvor mye støtte og hjelp den enkelte vil ha behov for gjennom livet. Viktige faktorer som kan påvirke hjelpebehov er hvor stor utviklingshemmingen er, hvilke muligheter personen har for å utvikle sine evner, og hvordan omgivelsene legges til rette for den enkelte.

Personer med *lettere* psykisk utviklingshemming er mer sårbare for å få generelle lærevansker. Når det kommer til sosiale ferdigheter, vil elever i denne gruppen ha problemer med å forstå en del uskrevne koder eller regler for væremåte. Det kan i tillegg være vanskelig å være med på spill og leker som har mange og kompliserte regler. Personer med *moderat* grad av utviklingshemming vil ha større problemer med å lære seg funksjonelle leseferdigheter, og det er sjelden at de lærer seg skoleferdigheter utover første trinn på grunnskolen. Flere vil ha problemer med å forstå allmenne sosiale regler, og dette kan

medføre vansker med å få venner på samme alderstrinn. Hos personer med *alvorlig* og *dyp* grad av utviklingshemming, vil lærevanskene være så omfattende, at flere ikke vil ha utbytte av tradisjonell lese- og skriveopplæring. I forbindelse med det sosiale, vil det viktigste for disse elevene være å få god omsorg og oppmerksomhet. Det er viktig å huske på at den mentale alderen vil variere. Unge og voksne med *dyp* grad av utviklingshemming har en mental alder på under tre år, *alvorlig* grad vil være rundt tre år, *moderat* grad på mellom seks og ni år, og *lettere* grad på mellom ni og tolv år (Haugen, 2010, s. 252-254).

2.2 Historisk perspektiv

Forståelsen av personer med utviklingshemming har gjennom historien vært både varierende og mangelfull. 1800-tallet var preget av et optimistisk syn og tro på at personer med utviklingshemming kunne behandles og deretter komme tilbake til samfunnet som «produktive mennesker» (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 385). Mot slutten av 1800-tallet endret dette synet seg fullstendig, og det vokste frem en rasehygienisk tenkning der personer med utviklingshemming ble betraktet som mindre verdt og en trussel mot resten av samfunnet. Dette førte til at flere personer med utviklingshemming ble sterilisert og isolert på institusjoner. Disse institusjonene lå plassert i landlige omgivelser og var atskilte fra omverdenen, noe som forsterket og synliggjorde segregeringen (Tøssebro, 2010, s. 89).

Etter andre verdenskrig ble det lagt større vekt på det sosiale miljøets påvirkning på individets utvikling. Dette førte til et større engasjement for å bedre forholdene for personer med utviklingshemming. I løpet av 1960-tallet ble de store institusjonene kritisert som segregerende (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 385-386). «Institusjonene gikk fra å være løsningen til å bli problemet» (Tøssebro, 2010, s. 93). Institusjonene skulle ikke lenger være et sted der de syke skulle oppholde seg, men et sted for behandling. Spesialskolene fikk også kritikk, fordi de ga dårlige betingelser for læring. Samtidig som kritikken kom, skiftet fokuset på hvem det handlet om. Tidlig på 1900-tallet var institusjonene etablert med hensyn til familiene. Nå ble fokuset flyttet over på personer med utviklingshemming, og kvaliteten på tjenestene ble viktigere (Tøssebro, 2010, s. 96).

I 1988 ble det vedtatt en enstemmig reform i Stortinget, som ble iverksatt i 1991. Reformen for personer med utviklingshemming, også kalt HVPU-reformen, var utvilsomt omdiskutert. Etter reformen i 1991 begynte myndighetene å legge ned institusjonene, og elevene skulle

gradvis integreres i normalskolen (Tøssebro, 2010, s. 83). Integrering og segregering har satt sitt preg på det å vokse opp med utviklingshemming. Nå er imidlertid begrepsbruken i ferd med å endre seg, og en bruker gjerne inkludering og ikke integrering (Tøssebro, 2006, s. 31).

Rundt samme tid som HVPU-reformen kom, ble FNs konvensjon om barns rettigheter vedtatt. Barnekonvensjonen ble vedtatt i 1989, og trådte i kraft i 1990. I artikkel 23 står det om funksjonshemmede barn sine rettigheter. I konvensjonen legges det vekt på at barn med psykisk eller fysisk utviklingshemming skal ha et verdig liv og delta aktivt i samfunnet. I tillegg skal barna motta undervisning og opplæring «på en måte som best mulig fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling» (Barnekonvensjonen, 2003).

I 1994 hadde UNESCO en konferanse hvor utdanning for personer med spesielle behov var tema, og denne er senere kjent som Salamanca-erklæringen. Erklæringen tar opp prinsippet om at alle barn, uavhengig av funksjonsevne, har rett til utdanning. I tillegg uttrykker erklæringen skepsis til segregering, og mener at utdanningssystemene må legge til rette for en mer inkluderende opplæring for alle mennesker i den ordinære skolen. Ifølge denne erklæringen er det de skolene som fokuserer på inkludering, som på best mulig måte klarer å stå imot diskriminerende holdninger, og skape et åpent og inkluderende samfunn (UNESCO, 1994).

Ifølge Verdens helseorganisasjon var det i 2018 rundt 15 prosent av verdens befolkning som levde med en form for utviklingshemming, og denne gruppen var, og er nok fortsatt, den største minoriteten i verden. Det ble derfor utarbeidet en konvensjon som skulle sikre at personer med utviklingshemming skulle få innfridd sine menneskerettigheter på lik linje som alle andre. Konvensjonen om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne ble vedtatt i 2006, og trådte i kraft to år senere. I konvensjonen blir det stilt krav til hvordan medlemslandene skal legge til rette for at personer med utviklingshemming skal få oppfylt sine menneskerettigheter (FN-sambandet, 2018).

2.3 Tilpasset opplæring

I Opplæringsloven § 1-3 (1998) blir det slått fast at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten». Alle elever har dermed krav på å få tilpasset opplæring. Skolen og lærerne må innføre ulike tiltak for å sikre at elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Opplæringen

skal ta hensyn til elevenes forutsetninger og behov samt bidra til utviklingen av kunnskap og ferdigheter. Selv om opplæringen foregår innenfor et fellesskap, skal den likevel tilpasses til hvert enkelt individ. Fellesskapet har likevel stor betydning for elevenes trivsel og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Innenfor tilpasset opplæring kan en skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Ordinær opplæring er den opplæringen alle elever får. Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har ifølge Opplæringsloven § 5-1 (1998) rett på å få spesialundervisning. Alle er ulike og har ulike forutsetninger for å lære. Spesialundervisning bygger på likestilling, likeverd og rettferdighet. De som har vansker med å lære skal få ekstra hjelp (Haug, 2011, s. 247). Opplæringen skal tilrettelegges på en forsvarlig måte med mål som er realistiske for elevene. Prosessen rundt hvem som skal få spesialundervisning er omfattende. Det må foretas sakkyndig vurdering av elevens behov, for å vurdere om det er nødvendig med spesialundervisning. Deretter kan eleven få vedtak om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5-1). De fleste elever med utviklingshemming vil sannsynligvis få et slikt vedtak. Da skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan, IOP, som skal sikre tilpasset og likeverdig opplæring (Gomnæs & Rognhaug, 2012, s. 395).

2.4 Inkludering

Inkludering er et viktig prinsipp i den norske skolen, og går ut på at alle elever skal tilhøre en klasse og et fellesskap i skolen. Alle skoler skal jobbe for å utvikle et fellesskap der elevenes bakgrunn, kjønn, evner og forutsetninger ikke skal ha noe betydning. Hver enkelt elev skal bli møtt med respekt og verdighet, og få likeverdig opplæring. Det betyr ikke at alle skal bli behandlet likt, men få en opplæring basert på behov (Overland, 2015). Videre skiller Overland (2015) mellom faglig, sosial og psykisk inkludering. Faglig inkludering går ut på at elevene aktivt skal delta i et faglig fellesskap. Sosial inkludering handler om at elevene skal være sosialt aktive, ha venner og være i et positivt samspill sammen med jevnaldrende. Psykisk inkludering dreier seg om elevens egen opplevelse av hvordan han eller hun har det på skolen, i forskjellige situasjoner.

Peter Farrell, som er anerkjent på feltet, viser til fire betingelser som må være til stede for å oppnå ekte inkludering. Det første han peker på er at personen faktisk må være til stede på skolen. Den andre faktoren er at skolens ansatte og medelever anerkjenner og aksepterer denne eleven. Den tredje er aktiv deltakelse i samfunnsaktiviteter. Den fjerde faktoren er rom

for positiv selvutvikling, da både faglig, sosialt og personlighetsmessig (Peter Farell, 2002 i Hedegaard-Sørensen, Baltzer, Boye, Andersen & Tetler, 2009, s. 274).

Hegarty, Pocklington og Lucas (1981, s. 72 i Wendelborg, 2014, s. 39) har utarbeidet et kontinuum av åtte organiseringsformer innenfor inkludering. Kontinuumet går fra mest inkluderende i relasjon til plassering, til mest segregert eller adskilt fra andre elever. På den ene enden av kontinuumet, punkt en, finner vi «elever med særskilte behov som mottar opplæring i vanlig klasse uten ekstra støtte». I motsatt ende finner vi «elever med særskilte behov som mottar opplæring i spesialskole». De mest relevante organiseringsformene for denne oppgaven, er punkt nummer tre og nummer fem. Punkt nummer tre innebærer at elevene mottar opplæring i vanlig skole og klasse, men kan få ekstra støtte i klassen, og tas ut av klassen ved tilrettelagte tilbud. På nummer fem går elevene i vanlig skole, men mottar hovedsakelig opplæring i spesialklasse. Det at en elev har tilhørighet til en vanlig skole innebærer ikke nødvendigvis at eleven får opplæringstilbud sammen med jevnaldrende. Dette kontinuumet beskriver også organiseringsformer der eleven ikke tilbringer mye tid med medelever selv om eleven går i vanlig skole eller vanlig klasse (Wendelborg, 2014, s. 39).

I 6-7-årsalderen er barn gjennomgående inkluderende. Når elevene blir eldre vil interessen og omsorgen for medelever med utviklingshemming avta, siden de vil ha mindre til felles, og en mindre tilknytning til en klasse. Det som da kan praktiseres er omvendt inkludering, hvor spesialpedagoger og assistenter skaper situasjoner der elever uten utviklingshemming får positive opplevelser ved å delta (Engh, 2016, s. 105).

På nærmiljøskoler er det kanskje bare en elev med diagnosen utviklingshemming, og undervisningen kan foregå på enerom med ansvarlig lærer. Det er mange fordeler med eneundervisning, blant annet å skape gode relasjoner. Individualiseringen åpner derimot også for at eleven kan miste tilhørighet til de andre i sin aldersgruppe; vennskap blir vanskeligere å etablere, og denne avstanden kan gjøre at andre elever ser på en som spesiell (Engh, 2016, s. 114-115).

2.5 Sosial deltakelse og sosial status

Et begrep som faller inn under den sosiale dimensjonen ved inkludering, er sosial deltakelse. Det innebærer en positiv samhandling med jevnaldrende, sosiale relasjoner og vennskap, samt akseptering og følelse av å bli akseptert (Koster m.fl., 2007 i Wendelborg & Paulsen, 2014, s.

63). Sosial inkludering fremmer selvtillit, mental helse, trivsel og lykke for alle personer. Personer med utviklingshemming er en sårbar gruppe, som kan utsettes for manglende inkludering hva gjelder kognitive og sosiale forhold. De har nedsatt funksjon på det sosiale feltet, og er derfor mer utsatt i mellommenneskelige relasjoner, noe som kan føre til isolasjon. Sosial inkludering er derfor et viktig mål for at de skal trives og ha det bra på skolen. Noen forskere har også hevdet at det kan være en fordel at de segregeres, fordi da kan de få en følelse av tilhørighet, vennskap og trygghet med likesinnede (Hall, 2010 i Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015). Videre kommer det frem at voksne personer spiller en viktig rolle for personer med utviklingshemming, for at de skal opprettholde relasjoner og delta i samfunnet (Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015).

«Elever med psykisk utviklingshemming vil vise vansker med å få venner fordi de mentalt befinner seg på et tidligere utviklingsnivå enn medelevene» (Ekeberg & Holmberg, 2004, s. 119). I tillegg er barn og unge med utviklingshemming en sårbar gruppe når det gjelder sosial status og deltakelse i jevnaldergruppen, og vil ha vansker med å utvikle vennskap og relasjoner med jevnaldrende (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 62). En elev med utviklingshemming vil likevel ha stort utbytte av å lære mange sosiale ferdigheter i et vanlig klassefelleskap, selv om vedkommende er på et annet nivå enn medelevene når det kommer til det faglige. Det er svært nødvendig å lære seg sosiale ferdigheter for å få et godt selvbylde og å bli mer selvstendig. Gode sosiale ferdigheter kan blant annet være å mestre dagligdagse gjøremål, kommunisere bedre og ta del i et fellesskap. En bør se på hvilke forutsetninger elevene har, og hva som skal til for at de skal mestre sitt fremtidige liv (Tidemand-Andersen, 2008, s. 192).

Jan Tøssebro og Christian Wendelborg har i studien «Å vokse opp med funksjonshemming» forsket på elevers sosiale deltakelse i skolen, sosiale relasjoner på skolen og sosial deltakelse i fritiden (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 63). Resultatene er kategorisert i tre grupper, i henhold til hvordan elevenes skoletilbud er organisert. Den første kategorien er *segregert*, som omfatter elever som går på spesialskole eller i spesialklasse. Den andre er *delvis segregert*, som består av elever som tilhører ordinær klasse, men som er i klassen under halvparten av tiden. Den siste kategorien kalles *inkludert*, og består av elever som har tilhørighet til ordinær klasse og tilbringer mer enn halvparten av tiden med klassen. I studien kommer det frem at den sosiale deltakelsen i skolen og fritiden til alle elever med utviklingshemming reduseres i løpet av skoleløpet. Dette har sammenheng med *grad og type*

utviklingshemming, samtidig som at opplæringstilbudet har en avgjort effekt på den sosiale deltakelsen. Studien viser videre at i sen barneskole har *inkluderte* elever høyest sosial deltakelse i skolen og på fritiden. Elever med utviklingshemming som er *delvis segregert* får en lavere sosial deltakelse i skolen enn både de som har helt segregerte tilbud, og elever som er mye sammen med vanlig klasse. Med andre ord påvirker praksisen med å ta eleven ut av klassen svært negativt når det kommer til den sosiale deltakelsen i skolen (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 71-74). I tillegg har det betydning for den sosiale deltakelsen i fritiden. Spesialundervisning og assistentbruk har også en negativ effekt da det hindrer sosiale relasjoner i skolen, og dette påvirker deltakelse på fritiden (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 78). Det kommer også frem at elever som er *segregert* deltar minst når det kommer til deltakelse i fritiden (Wendelborg & Paulsen, 2014, s. 71-74).

2.6 Nærskoleprinsippet og spesialklasser

Opplæringsloven § 8-1 (1998) stadfester at alle barn har rett til å gå på sin nærmeste skole, også kjent som nærskoleprinsippet. Det vil være hensiktsmessig for de fleste barn og unge med utviklingshemming å gå på sin nærskole. Likevel er det noen foreldre som ønsker muligheten til å ha valget mellom forskjellige skoletilbud, basert på hva de mener er det beste for sitt barn. Et eksempel på dette er et spesialgruppetilbud utenfor nærskolen (Tidemand-Andersen, 2008, s. 206). Det er særlig tre faktorer som avgjør om en elev begynner i ordinær klasse eller spesialklasse i grunnskolen. Disse faktorene er *type* utviklingshemming, *grad* av utviklingshemming og kommunens størrelse. Store kommuner vil ofte ha flere skoler å velge mellom, og sannsynligheten er stor for at de har spesialtilbud. I små kommuner uten spesialtilbud vil det ikke nødvendigvis være mange valgmuligheter. Elever som bor i små kommuner må antakelig derfor reise lengre for å komme til sentraliserte tilbud. Dersom skoletilbudet ligger langt fra nærmiljøet til barnet, kan det gi negative utslag når det kommer til den sosiale, fordi eleven kan miste den naturlige sosiale relasjonen til medelever på fritiden (Wendelborg, 2014, s. 41).

En av hovedgrunnene til at foreldre og skoler ser etter andre løsninger for barn med psykisk utviklingshemming, er for å forhindre ensomhet (Tidemand-Andersen, 2008, s. 207). Elevene blir derfor plassert i spesialgrupper der tanken er at de skal treffe «likesinnede» som har samme læringsbehov og interesser. Det viser seg imidlertid at elevene i disse gruppene er mer forskjellige enn andre elever, og at det ikke fungerer slik flere lærere og foreldre kanskje hadde tenkt. En ser at det er få elever som får venner i disse gruppene, og at de ofte kan bli

mer isolert og har mindre sosial kontakt enn hvis de hadde gått i ordinær klasse. Dette kan ha sammenheng med at en forventer mindre deltakelse av elevene i spesialgruppene, og at en derfor gjør mindre for å utvikle kontakten med jevnaldrende. Flere elever i spesialgruppene har også mindre sosial kontakt utenom skolen enn elever som går i vanlig skole eller klasse (Tidemand-Andersen, 2008, s. 207).

3.0 Metode

Metode kan betraktes som en instruks som en må følge på veien mot et mål. Dersom en skal forske på noe som skjer i skolen, må en ta i bruk samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan en skal gå frem for å innhente informasjon om virkeligheten, hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den kan fortelle oss om samfunnsmessige prosesser og forhold. For å undersøke om mine antakelser stemmer overens med virkeligheten eller ikke, må jeg som forsker samle inn, analysere og tolke data (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 16).

En kan ta i bruk ulike metoder på veien mot det ferdige produktet, og innenfor den samfunnsvitenskapelige metoden skiller en mellom to hovedtyper: kvantitative og kvalitative metoder. Basert på oppgavens problemstilling var det naturlig å bruke kvalitativ metode. Det var ikke ønskelig å sammenligne tall og statistikk, samtidig ville det nok vært utfordrende å få nok deltakere til at det skulle blitt statistisk signifikant. Kvalitativ metode egner seg bedre til å se bak problemene. Da får vi meninger og en dypere forståelse som statistikk ikke nødvendigvis bidrar med. I tillegg kan en få mer detaljerte og utfyllende svar, enn hva en gjerne får i kvantitativ forskning (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17). Dette gjør det lettere å få svar på oppgavens problemstilling.

3.1 Kvalitativt intervju

Innenfor den kvalitative forskningsmetoden finnes det flere metoder å velge mellom, men jeg har i denne oppgaven valgt å bruke kvalitativt intervju. For at mennesker lettere skal forstå hverandre, kunne svare på hverandres spørsmål, kommentere utsagnene til hverandre, og beskrive deres tanker og refleksjoner, er samtaler svært viktig (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 77). Jeg ønsket å få en bedre forståelse av læreres erfaringer og refleksjoner ved å ha en strukturert samtale med dem. Denne metoden er svært fleksibel da den kan anvendes omtrent overalt. I et intervju vil informantene være komfortable med å snakke, samt at de vil ha større frihet til å uttrykke og forklare seg, fremfor hva en ville gjort i et spørreskjema.

3.2 Utvalg av informanter

Denne oppgaven baserer seg på intervju med fire lærere fra fire forskjellige skoler, hvorav to av lærerne var fra ordinær klasse, og to var fra spesialklasse. Ved å intervju fire forskjellige

lærere får en ulike tanker og erfaringer, og et godt innblikk i hvordan de sosiale forholdene påvirker elever med utviklingshemming. Lærerne er der hele tiden, og ser ulike situasjoner gjennom hele skoleåret. De kjenner elevene godt, og snakker jevnlig med dem om hvordan de har det på skolen. Utfordringen ved å intervju fire lærere er at en ikke dekker alle mulige perspektiv. Samtidig begrenser oppgavens omfang, samt valg av metode, antall informanter. Det negative ved å intervju lærere, og ikke elevene selv, er at en ikke får innblikk i elevenes egne opplevelser og tanker.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Før intervjuene ble gjennomført ble det utarbeidet en intervjuguide. I intervjuguiden ble alle spørsmålene som skulle stilles til informantene skrevet ned. Dette ble gjort for å sikre at alle ønskelige tema ble tatt med. De fleste spørsmålene i de to gruppene ble like, men noen ble tilpasset ordinær klasse og andre spesialklasse. Det var dermed et strukturert intervju, der alle lærerne ble intervjuet individuelt. Informantene fikk på forhånd se på spørsmålene, og deretter gikk vi gjennom dem sammen. I tillegg fikk informantene ha spørsmålene foran seg slik at de gjennom hele intervjuet kunne følge med på dem, og notere ned stikkord. Det ble også stilt fortløpende spørsmål underveis i intervjuet, for å klargjøre informantenes svar. Informantene hadde god tid til å presentere sine erfaringer og refleksjoner under intervjuet. For å sikre at ingenting av informasjonen skulle bli glemt, og for å få mest utbytte av intervjuene, ble intervjuene tatt opp på lydfil. Deretter ble intervjuene transkribert. Det negative ved å transkribere i ettertid må være at det har vært tidkrevende og at det gikk tid mellom intervjuene og transkriberingen.

3.4 Etiske retningslinjer

Før forskningen ble igangsatt, var det flere etiske hensyn å ta. Det første som måtte gjøres var å søke til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for å få tillatelse til å gjennomføre forskningen. Da søknaden var godkjent, ble passende informanter kontaktet og intervju avtalt. Når en skal drive forskning på barn eller sårbare grupper er det store krav til beskyttelse. I denne studien er informantene lærere som har eller har hatt elever med utviklingshemming, og det stilles store krav til at informantene er anonyme og ikke kan gjenkjennes. Intervjuene er blitt gjennomført slik at identifiserbare opplysninger eller taushetsbelagt informasjon ikke vil komme frem (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 46). Informantene ble derfor påminnet taushetsplikten før intervjuene startet. I tillegg ble det nevnt at informanten kunne

bruke "personen", "vedkommende" eller lignende ord slik at kjønn eller navn på elevene ikke kom frem. Det var også viktig at verken navn på skole, alder eller diagnose skulle komme frem. Videre var det vesentlig at lærerne var forsiktige med å bruke eksempler, samt at elevene ble omtalt slik at det ikke kom frem om det var nåværende eller tidligere elever. Det skulle heller ikke komme frem om læreren hadde undervist færre enn fem elever med utviklingshemming.

3.5 Vurdering av validitet

Begrepet validitet anvendes for å vurdere hvor gyldig et forskningsprosjekt er, og i hvilken grad det kan trekkes gyldige konklusjoner på grunnlag av datamaterialet. En skiller gjerne mellom ytre og indre validitet. Ytre validitet betegner om resultatene kan overføres til andre situasjoner og utvalg, og om resultatene kan generaliseres. Indre validitet går ut på om funnene besvares i oppgaven, og at det ikke finnes andre forklaringer på resultatene (Dahlum, 2018).

Dette forskningsprosjektet har en svak ytre validitet, fordi det er et lite antall informanter. Forsøket har en tilsynelatende god indre validitet, fordi det ikke var mye rom for forvirring, all informasjon ble tatt opp på lydopptak, det var mulig å stille oppfølgingsspørsmål og de fikk lese spørsmålene på forhånd. Alt dette ga grunnlag for gode og utfyllende svar. Metoden er også enkel og grei å replikere for andre forskere eller studenter.

4.0 Resultat av intervju

I det kommende avsnittet presenteres oppgavens informanter. Lærer 1 og lærer 2 er fra spesialklasse, og lærer 3 og lærer 4 er fra ordinær klasse. Lærer 1 har jobbet i skolen i 28 år, og har lang erfaring med å jobbe med elever med utviklingshemming. Vedkommende har jobbet i både ordinær klasse og spesialklasse, men har de siste 22 årene jobbet på en skole med spesialgrupper. Lærer 2 har jobbet i skolen i 3 år, og har erfaring fra å jobbe med elever med utviklingshemming i både spesialgruppe og ordinær klasse. Personen er utdannet spesialpedagog, og jobber nå på en skole med spesialgrupper. Lærer 3 har jobbet i skolen i 6 år, og i 5 av de årene har denne personen jobbet med elever med utviklingshemming. Vedkommende har kun erfaring fra ordinær klasse. Lærer 4 har jobbet i skolen i 22 år, og har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk. Denne personen har lang erfaring med å jobbe med elever med utviklingshemming. Alle disse informantene er relevante for min oppgave, da alle har erfaring fra å jobbe med elever med utviklingshemming i spesialklasse, ordinær klasse eller begge deler.

Basert på svarene som informantene gav, og for å gjøre dette oversiktlig, var det naturlig å dele inn i tre kategorier. Disse kategoriene er organisering, deltakelse i sosiale aktiviteter og sosiale relasjoner. Under *organisering* kommer det frem hvordan lærerne organiserer undervisningen og hvordan den blir tilrettelagt. Innenfor *deltakelse i sosiale aktiviteter*, vil elevenes deltakelse i skolen og fritiden komme frem. På *sosiale relasjoner* vil det trekkes inn hvordan relasjonene til medelever i klassene og på skolen er, og hvordan relasjonene til de voksne er. Videre vil lærernes refleksjoner rundt temaet bli presentert.

4.1 Organisering

Lærer 1 og lærer 2 forklarer at elevene går i det som kalles spesialgrupper på rundt 4-6 elever. I tillegg til disse gruppene, har alle elevene tilhørighet til en klasse på samme alderstrinn. Elevene er i klassen så mye som mulig, ut ifra hvor mye de orker og hvor stort utbyttet er. Noen kan og bør være mye i klasse, mens for andre kan det være belastende å være mye i klasse. Lærer 2 forteller at noen elever er i klassen daglig, mens andre aldri er i klassen. Begge lærerne vektlegger at de skreddersyr tilbudet til hver enkelt elev, og ser på deres individuelle behov og dagsform. Videre nevner lærer 1 at jo eldre elevene blir, jo mindre deltar de i teoretiske fag i klassen.

Lærer 3 og 4 forteller at de prøver å tilpasse undervisningen mest mulig i klasserommet. Lærer 3 sier at det da enten er tilpasset opplegg fra faglærer eller assistent til stede. Videre forteller denne læreren at undervisningen samtidig må tilpasses slik at eleven får faglig utbytte, og at det da i noen tilfeller vil være behov for å ta eleven ut. Likevel mener vedkommende at måten undervisningen organiseres på, ikke har hatt noe påvirkning på elevene sosialt, og at de alltid har vært en del av klassen. Lærer 4 har opplevd tilfeller der elever ikke har ønsket å være i klasserommet. Da har læreren, sammen med eleven, prøvd å jobbe seg inn i klassen. Dette har fungert til en viss grad, men elevene har likevel ønsket å være ute mesteparten av tiden.

4.2 Deltakelse i sosiale aktiviteter

4.2.1 På skolen

Lærer 1 og lærer 2 forteller at de har «omvendt inkludering» hver uke, der elever fra klassen rullerer på å komme inn til gruppene. Videre forteller de to lærerne at elevene deltar på de praktiske fagene som musikk, kunst og håndverk og mat og helse. Lærer 4 forteller at elever som ikke har ønsket å være i klassen, har vært mye på kjøkkenet og laget mat. Dette fikk også noen elever fra klassen være med på. I tillegg hadde de noe som kaltes verksted, der elever kom ut fra klasserommet og lekte sammen med elevene med utviklingshemming og spilte spill. Alle lærerne understreker at elevene alltid er med på sosiale arrangement som stelles i stand på skolen eller i klassen. Lærer 1, 2 og 4 trekker frem at det noen ganger vil være behov for enkelte elever å trekke seg tilbake på slike arrangementer.

4.2.2 I friminuttene

Lærer 1 oppfatter at elevene stort sett leker sammen med andre fra spesialgruppene, og i noen grad sammen med elever fra klassene. Vedkommende trekker også frem at det er mer lek mellom elevene på småtrinnet, men at dette endrer seg på mellomtrinnet. Læreren ser en tendens til at elever uten utviklingshemming trekker seg litt unna. Lærer 2 forteller at det ikke alltid er alle elevene som er ute i friminuttene, grunnet fysiske forhold. Lærer 2 og 4 opplever at elever med utviklingshemming sjelden leker sammen med så mange i friminuttene. Lærer 4 har erfart at noen elever med utviklingshemming ikke alltid interesserer seg så veldig i de andre elevene, og stort sett liker å leke alene. I tillegg erfarer alle lærerne at flere elever med utviklingshemming synes det kan bli bråkete og utrygt, og at de grunnet forskjellige nivå ikke

alltid forstår leken. Lærer 3 forteller at det varierer hvem elevene er sammen med i friminuttene. Noen ganger liker de å leke alene, mens andre ganger er de sammen med elever fra klassen og trinnet på forskjellige aktiviteter. Læreren trekker frem at medelevene er flinke til å inkludere dem i leken. Lærer 1, 2 og 4 trekker frem at en på mellomtrinnet er mer avhengig av at de voksne legger til rette for å etablere samhandlingsarenaer.

4.2.3 På fritiden

Lærer 1 og 2 forteller at flere av elevene ikke har skolen som sin nærscole, og at de derfor ikke er med på aktiviteter i nærmiljøet. Flere av elevene deltar derimot på tilrettelagte aktiviteter, mens andre for det meste er hjemme med familien. Lærer 3 og 4 forteller at noen elever med utviklingshemming er sammen med klassekameratene på fritiden, men at dette varierer. Alle lærerne understreker at elevene blir invitert i bursdager til medelevene fra klassen, og legger vekt på at dette er en regel på skolen.

4.3 Sosiale relasjoner

Alle lærerne opplever at de sosiale relasjonene til medelevene er svært varierte. Noen er mer sosiale av seg, mens andre er mer tilbakeholdne. Lærer 1 forteller at noen elever synes det er gøy å være med elever med utviklingshemming, og blir veldig knyttet til dem. Andre synes derimot at det kan være skummelt og rart. Lærer 2 synes det er utfordrende å få enkelte elever til å interessere seg og inkludere elever med utviklingshemming, men at det også kan være utfordrende å få elever med utviklingshemming til å interessere seg. Lærer 3 opplever at elevene kan ha vansker med å hevde seg på samme sosiale nivå, grunnet utviklingshemmingen, språkforståelse og forståelse for sosiale situasjoner. Læreren har sett at elever med utviklingshemming fort kan bli misforstått når de prøver å få kontakt med medelever. Lærer 4 tenker at det kan være utfordrende for elever å bli en del av det sosiale miljøet, dersom vanskene er for store. Videre forteller vedkommende at elever som ikke har ønsket å være i klassen likevel har følt tilhørighet til klassen. Læreren merket derimot at elevene slet med å henge med i det sosiale spillet som foregikk. Lærer 2 og 4 erfarer at elever som er sammen med elever med utviklingshemming blir veldig omsorgsfulle. Lærer 4 legger til at elevene lærer seg å ta hensyn til andre, godta ulike ting og lærer seg at elever har ulike behov. Videre erfarer alle lærerne at relasjonene til medelevene endrer seg når elevene starter på mellomtrinnet, og at dette kan ha noe med at ulikhetene forsterkes. De mener at elever uten utviklingshemming får en litt annen rolle overfor elever med utviklingshemming. I tillegg

fremhever alle lærerne den sterke relasjonen elevene har til de voksne, og at dette kan ha sammenheng med at elevene har mye voksenkontakt.

4.4 Lærernes synspunkt på spesialklasse og ordinær klasse

Det er enighet blant alle lærerne om at det er helt individuelt hva som er det beste for elevene. Det finnes ingen bestemt mal å gå etter, og en må vurdere den enkelte elevs behov. Alle understreker at det er positivt at det finnes flere muligheter, og at en derfor vil finne noe som passer den enkelte. Lærer 1 mener at den modellen de har på sin skole, der barna går i en gruppe og har tilhørighet til en klasse, er den beste modellen. Alle lærerne trekker frem at det i noen tilfeller vil være det beste å gå i spesialklasser, da vennskapene vil være på et mer likt nivå og muligens føles mer ekte. Lærer 3 og 4 trekker frem at det på mange måter er veldig fint at elevene går i ordinær klasse, men at det må være ressurser til det på skolen. De opplever også at dersom gapet mellom elevene blir veldig stort, kan det tenkes at elevene kan ha det bedre sosialt ved å gå i spesialklasse.

5.0 Tolkning og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte anvendt teori og resultat i lys av oppgavens problemstilling: *Hvilke erfaringer og oppfatninger har lærere om den sosiale inkluderingen av elever med utviklingshemming i spesialklasser og ordinære klasser?*

5.1 Organisering

Elevene som går i spesialgruppe har, som tidligere nevnt, også tilhørighet til en klasse. Denne elevgruppen får da en slags dobbel inkludering, da de både er inkludert i spesialgruppen og i en klasse. De vil hele tiden være sosialt inkludert sammen med andre jevnaldrende. Elevene som går i ordinære klasser får ikke denne doble inkluderingen. Dersom de tas ut av klassen, vil de ikke ha en annen gruppe å gå til. I de fleste tilfeller vil denne elevgruppen da være alene sammen med en voksen. På skoler der det er flere personer med utviklingshemming som går i ordinære klasser, vil det være mulig at elever fra ulike klasser kan samles og ha tilpasset undervisning sammen. På en annen side kan en si at elevene som går i spesialgruppe på et vis blir segregert. De er en gruppe «likesinnede» elever som blir plassert sammen i en gruppe. Elever med utviklingshemming er like forskjellige som alle andre barn, og vil derfor ha ulike behov. En kan derfor se på det som stigmatiserende at de skal samles i en gruppe, av den enkle grunn at de har en utviklingshemming. Det kan også være uheldig at det skilles så tydelig mellom elever med utviklingshemming og elever uten utviklingshemming.

Lærer 3 og lærer 4 forteller at deres mål er å tilpasse undervisningen på best mulig måte i klasserommet. Dette er derimot ikke alltid mulig, og i noen tilfeller vil det være behov for å ta elever ut av klasserommet for at eleven skal få faglig utbytte. Lærer 4 forteller også om elever som ikke ønsker å tilbringe mye tid i klassen, og som liker seg best ute av klasserommet. I Tøssebro og Wendelborg (2014) sin studie «Å vokse opp med funksjonshemming», kommer det frem at *delvis segregerte* elever, som tilhører en ordinær klasse, men som blir tatt mye ut av undervisningen, kan miste sin sosiale tilhørighet til klassen. Mye av det sosiale samspillet foregår nettopp i klasserommet, og elever som går glipp av dette kan havne utenfor det sosiale fellesskapet. Denne individualiseringen kan ses på som en segregering, og kan resultere i isolasjon, ensomhet og redusert sosial kompetanse. Ut ifra hva lærer 4 fortalte under intervjuet, kan det tyde på at elever som tilbringer mye tid ute av klasserommet, også leker mye alene i friminuttene. Dette kan derfor bekrefte teorien til Tøssebro og Wendelborg.

Da institusjonene og spesialskolene ble lagt ned på slutten av 1900-tallet, skulle personer med utviklingshemming inkluderes i skolen. En kan derfor stille seg kritisk til hvordan det har blitt i dag, ettersom en kan sammenligne det med hvordan det var før. Det kan hevdes at vi har gått noen skritt tilbake til slik det var tidligere, og bort fra tanken om en inkluderende skole for alle. Likevel vil det trolig være andre hensyn bak enn hva det var før. Elevene skal ikke segregeres i spesialklasser fordi de blir sett på som syke og må behandles, men fordi en ønsker å tilrettelegge for elevens beste. Noen forskere mener at det kan være positivt at elever med utviklingshemming segregeres, da de kan skape vennskap, og følelse av tilhørighet og trygghet sammen med «likesinnede» (Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015).

I intervjuene nevner både lærer 3 og 4 at elevene har assistenter. Gjennom studien til Tøssebro og Wendelborg (2014), kommer det frem at dette er noe som har en negativ påvirkning på sosiale relasjoner til medelever på skolen og i fritiden. Assistenter og spesialpedagoger synliggjør annerledesheten, hvilket har en virkning på om elever vil være med elever med utviklingshemming. For mange elever med utviklingshemming i ordinær klasse, vil det være helt nødvendig å ha en assistent, og det er derfor noe en ikke kan ta helt bort. Skolen bør likevel være klar over det slik at dette ikke skaper unødvendige sosiale belastninger. Måten skoletilbudet organiseres på fører til at elever med utviklingshemming føres bort fra jevnaldrende elever. Konsekvensen av dette kan være at elevene ekskluderes fra den sosiale deltakelsen i skolen og på fritiden.

Det vil også være verdt å nevne Hegarty, Pocklington og Lucas (1981, s. 72 i Wendelborg, 2014, s. 39) sitt kontinuum av åtte organiseringsformer. Modellen er fra 1981, og kan tenkes å være utdatert. Likevel er den oversiktlig og virker like relevant i dag, fordi den beskriver hvor inkluderende de ulike organiseringsformene er. Punkt nummer fem i kontinuumet omfatter elever som får opplæring hovedsakelig i spesialklasse, men delvis i vanlig skole. I denne studien vil det gjelde alle elevene som går i spesialgruppene. Dette punktet er som nevnt nummer fem, og kan derfor indikere at elevene er mer segregerte enn inkluderte. Punkt tre omhandler elever som får opplæring i ordinær klasse, men som blir tatt ut for tilrettelagt undervisning. Dette vil gjelde elevene som tilhører ordinær klasse. Ut ifra dette kontinuumet kan det tenkes at elevene som tilhører en ordinær klasse er mer inkluderte enn hva elevene som går i spesialklassene er.

5.2 Deltakelse i sosiale aktiviteter

Ifølge Engh (2016) vil interessen og omsorgen for elever med utviklingshemming avta når elevene blir eldre, grunnet mindre felles interesser og mindre tilknytning til klasse. Under intervjuene forteller lærer 1 og 2 som nevnt at de har «omvendt inkludering» som et tiltak for at elever med utviklingshemming skal få sosialt samspill sammen med klassekameratene. Da er det slik at elever fra klassene kommer ut til spesialgruppene, der de har egne opplegg. Begge lærerne har kun positive erfaringer med dette, og trekker frem det positive samspillet mellom elevene. Lærer 4 forteller at de har hatt et lignende opplegg, der elever fra klassen har vært med på forskjellige aktiviteter sammen med eleven med utviklingshemming. Dette viser at dette er noe som kan praktiseres både i spesialklasser og ordinære klasser.

Under intervjuene kommer det frem fra lærer 1 og 2 at elevene i spesialgruppene er lite sammen med jevnaldrende fra klassene i friminutt og på fritiden. Dette støttes opp av teorien som Tøssebro og Wendelborg (2014) har kommet med. I deres studie kommer det frem at den sosiale deltakelsen i skolen og på fritiden avtar gjennom skoleløpet for alle elever med utviklingshemming. Derimot kommer det frem at *segregerte* elever, det vil si elever i spesialklasser, deltar minst når det kommer til fritidsaktiviteter i sen barneskole, altså på mellomtrinnet. Studien viser videre at elever som er *inkludert*, altså elever som har tilhørighet til klasse og tilbringer mer enn halvparten av tiden i klassen, har høyest sosial deltakelse i skolen og på fritiden. Lærer 3 forteller at elevene med utviklingshemming er sammen med klassekamerater i friminuttene og på fritiden, noe som støtter denne teorien. Elever som er *delvis segregerte*, som tilhører en klasse, men som tilbringer under halvparten av tiden sammen med dem, har lavest sosial deltakelse i skolen. Lærer 4 forteller om elever som tilbringer lite tid med klassen, og som liker å leke alene i friminuttene. Dette bekrefter teorien til Tøssebro og Wendelborg.

Lærer 1 og 2 forteller at elevene ikke er sammen med klassekameratene på fritiden, mens lærer 3 og 4 forteller at elevene i noen grad er med klassekameratene på fritiden. Det kommer frem at de fleste elevene i spesialgruppene ikke har skolen som sin nærscole, og dette kan være årsaken til at elevene ikke er sammen med klassekameratene på fritiden. Wendelborg (2014, s. 41) mener at det kan gi negative utslag spesielt med hensyn til det sosiale, dersom elever går på skoler som ligger langt borte fra nærmiljøet. Det kan derfor se ut til at det har stor betydning for eleven om en går på nærskolen eller ikke, og at det derfor kan være fordel

for elever som går i ordinære klasser. Elever i spesialgruppene mister gjerne den naturlige arenaen som er i nabolaget.

Det kommer frem av intervjuet med lærerne at noen elever har problemer med spill mange regler. Dette støttes av Haugen (2010) sin teori om at enkelte elever med utviklingshemming vil ha vansker med å forstå spill og leker som har mange og kompliserte regler. Da oppstår det et dilemma: Elevene sliter med å leke med andre i friminuttene, samtidig som de har godt av å leke sammen med jevnaldrende. Skal en da forandre lekene? Det er ikke alltid like enkelt, men virker å være eneste utvei. I denne sammenheng kan voksne være med på å arrangere forskjellige aktiviteter. Likevel er det en tendens til at det er de voksne som styrer leken mellom elever med utviklingshemming og elever uten utviklingshemming. Det er derfor viktig at lærerne noen ganger trekker seg unna, slik at elevene selv skaper relasjoner med jevnaldrende. Blir elevene egentlig inkludert når det er voksne som organiserer leken? Basert på Overland (2015) sin inndeling av inkludering, er det viktig at eleven selv er aktiv i sosiale aktiviteter. For noen kan dette derimot være vanskelig, og enkelte elever kan ha behov for veiledning og hjelp til dette.

Peter Farrell påpeker også viktigheten av at eleven er aktiv, har en deltakelse og tilstedeværelse på skolen. Dette er to av hans fire betingelser for inkludering i skolen. De fire kan forkortes til tilstedeværelse, anerkjennelse, deltakelse og selvutvikling (Peter Farrell, 2002 i Hedegaard-Sørensen, Baltzer, Boye, Andersen & Tetler, 2009, s. 274). En kan bruke disse for å se på inkludering av elever med utviklingshemming i skolen. Tilstedeværelse vil si at eleven faktisk er til stede på skolen. Ingen av lærerne nevner noe annet enn at elevene er til stede på skolen, og de vil ut ifra dette punktet være inkludert. Den andre faktoren er anerkjennelse. Ut ifra intervjuene kan en få inntrykk av at både lærere og medelever anerkjenner og aksepterer elevene, både elevene i spesialklasse og ordinær klasse. Den tredje faktoren er deltakelse i aktiviteter. Under intervjuene kommer det frem at ikke alle elevene som går i spesialgrupper deltar i aktiviteter på fritiden, og de elevene som gjør det deltar stort sett på tilrettelagte aktiviteter. Noen elever fra ordinære klasser deltar i aktiviteter på fritiden. Den siste faktoren som er selvutvikling er vanskelig å si noe om fordi denne studien tar for seg lærernes erfaringer og ikke elevene selv, samt at den ikke ser på hvordan det har gått med elevene i spesialklasse sammenlignet med ordinær klasse.

5.3 Sosiale relasjoner

Under intervjuene trekker alle lærerne frem at det skjer en endring i de sosiale relasjonene når elevene starter på mellomtrinnet. Forskjellene blir større og tydeligere. Dette kan en se i lys av teorien til Ekeberg og Holmberg (2004) om at elever med utviklingshemming befinner seg på et tidligere utviklingsnivå mentalt enn medelevene, og at det av den grunn kan være utfordrende for dem å få jevnaldrende venner. Lærer 3 trekker frem at enkelte elever med utviklingshemming sliter med å hevde seg på samme sosiale nivå som medelevene. I tillegg kan det ofte være kommunikasjonsproblemer som gjør at elevene har vansker for å uttrykke seg, noe som kan føre til at elevene kan bli misforstått. Likevel kommer det frem av intervjuene at elever uten utviklingshemming har positivt utbytte av å være sammen med elever med utviklingshemming. De lærer at alle er forskjellige, og at dette er en god ting. Lærer 2 og 4 erfarer dessuten at elever som er sammen med elever med utviklingshemming blir veldig omsorgsfulle.

Videre understreker alle lærerne den gode relasjonen elever med utviklingshemming har til de voksne. Flere elever får i noen tilfeller en sterkere relasjon til de voksne, fremfor medelever. Dette kan være fordi elevene har mye voksenkontakt, hvilket fører til at voksne kan være et symbol på trygghet for elevene. Gode relasjoner til de voksne er viktig, og kan være en viktig forutsetning for at eleven har det bra på skolen. Voksne personer spiller en vesentlig rolle for at elever med utviklingshemming skal opprettholde relasjoner og delta i samfunnet (Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015). Samtidig bør ikke denne relasjonen ha negativ påvirkning for elevenes muligheter til å danne relasjoner og vennskap til jevnaldrende.

Personer med utviklingshemming er en sårbar gruppe, og er utsatt for å ikke bli inkludert i kognitive og sosiale forhold. De har nedsatt funksjon på det sosiale feltet, og er derfor mer utsatt for vansker med mellommenneskelige relasjoner. Elevene bør derfor stimuleres for sosial kontakt sammen med jevnaldrende elever. Lærerne trekker frem at det kan være lettere for elever med utviklingshemming å få seg venner i en spesialgruppe fremfor ordinær klasse. Dette virker å stemme overens med at elevene leker sammen med medelever fra gruppene i friminuttene som lærer 1 rapporterte. Når elever er i spesialgrupper kan de få en følelse av vennskap, tilhørighet og trygghet med «likesinnede» (Hall, 2010 i Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy, 2015). Imidlertid viser Tidemand-Andersen (2008) at få elever får venner i disse gruppene, samt at de har mindre sosial kontakt enn hvis de hadde gått i ordinær klasse.

Under intervjuene kommer det frem at flere elever med utviklingshemming i spesialgruppene er lite deltakende i fritidsaktiviteter, noe som kan bekrefte denne teorien. Videre understreker lærer 3 at elevene i ordinære klasser også leker mye sammen med klassekameratene i friminuttene og på fritiden, noe som viser at det ikke nødvendigvis er lettere å få seg venner i spesialklasser. Det som også kan skje er at noen ikke ønsker å sosialiseres på denne måten. Lærer 4 har opplevd tilfeller der dette har vært en utfordring, hvor eleven ikke har ønsket å være i klassen. Spørsmålet er hva en som lærer kan gjøre da. En vet at eleven mister mye av den sosiale relasjonen til medelever når en ikke tilbringer tid i klasserommet, men det blir ikke rett å tvinge eleven til noe eleven ikke ønsker.

6.0 Avsluttende refleksjoner

Bakgrunnen for valg av tema var et ønske om å belyse sosial inkludering av elever med utviklingshemming. Så hva er den beste måten å inkludere elever med utviklingshemming? Vil det være i spesialklasse eller ordinær klasse? Det er vanskelig å finne et entydig svar på dette. Alle lærerne påpeker at det avhenger av hvilken utviklingshemming eleven har, og om det er lett, moderat, alvorlig eller dyp grad av utviklingshemming. I tillegg finnes det individuelle forskjeller, og personlige preferanser. Noen ønsker ikke å være i ordinære klasser, mens andre ikke vil ha noe utbytte av det. For enkelte elever med alvorlig eller dyp grad av utviklingshemming, eventuelt en autismediagnose, vil trolig spesialtilbud være et bedre alternativ, da det kan være utfordrende for dem å takle store og voldsomme sosiale sammenhenger i skolen. Likevel er det ikke umulig å inkludere dem i nærskolen, men i slike tilfeller må en se på mulighetene fremfor begrensningene, og bruke gode ressurser for at det skal kunne gjennomføres. Alle skoler må jobbe kontinuerlig for å være inkluderende, slik at alle elever føler seg som en del av det sosiale fellesskapet. Elever med utviklingshemming er forskjellige, og tilbudene må derfor tilpasses til hver enkelt elev. Noe som passer for en elev, vil ikke nødvendigvis passe for en annen.

Vi lever i en verden der utviklingen går i retning av mer og mer sortering, det såkalte sorteringssamfunnet. For å sette det på spissen, kan spesialklasser ses på som en måte å sortere elevene på. Samtidig er det ikke slik at elever med utviklingshemming skal være et slags symbol eller bilde på at «her er vi inkluderende». Skolen kan hevde at de inkluderer elevene, og på denne måten oppnå et bedre rykte, selv om løsningen kan være feil. De kan også ha gode intensjoner og prøve å inkludere, noe som også kan bli feil. Det er viktig å se på hva som er best for hver enkelt elev, og ikke ha en overordnet og generell holdning om hva som er riktig. Denne vurderingen blir opp til lærerne og foreldrene i samarbeid med eleven selv. Denne prosessen er særdeles viktig, men også vanskelig. Foreldrene kan ha et sterkt ønske om at eleven bare skal gå i vanlig klasse, selv om det ikke vil være det beste for eleven. Da kan en forsøksordning være en løsning, hvor resultatet blir formidlet til foreldrene, og så kan en jobbe videre ut ifra det.

Hypotesen om at mellomtrinnet vil være mest relevant for problemstillingen, stemmer overens både med forskning og med informantene i denne studien. Det er konsensus blant lærerne om at relasjonene til medelevene endrer seg når elevene starter på mellomtrinnet, og

at årsaken til dette kan være at ulikhetene forsterkes. I Tøssebro og Wendelborg (2014) sin studie kommer det frem at den sosiale deltakelsen på skolen og fritiden til alle elever med utviklingshemming reduseres i løpet av skoleløpet. Dette kan illustrere at det skjer en forandring som blir mer merkbar med årene. Samtidig er det ofte i disse årene puberteten inntreffer, noe som kompliserer problemstillingen enda mer.

Konklusjonen må være at det ikke finnes noen enkel løsning, og hver elev må vurderes individuelt. Det er flere faktorer som spiller inn, og en må gjerne prøve og feile for å finne de tiltakene som passer best. Det finnes argumenter både for at elever med utviklingshemming skal gå i ordinære klasser, men også for at de skal gå i spesialklasser. Videre kunne det vært interessant å se hvordan det går med elever som har gått i spesialklasse og ordinær klasse, og sammenlignet disse. I tillegg ville det vært informativt å intervju de det faktisk gjelder, altså elevene med utviklingshemming. Informantene i denne studien har gode intensjoner om å inkludere elever med utviklingshemming. Spørsmålet om elevene er tilfredsstillende inkludert er likevel vanskelig å besvare.

7.0 Litteraturliste

- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahlum, S. (2018, 20. februar). Validitet. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- FN-sambandet. (2018, 17. januar). Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Gomnæs, U. T. & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.), (s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2011) Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s. 233-251). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2010). Lærevansker relatert til utviklingshemning. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4* (s. 249-269). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hedegaard-Sørensen, L., Baltzer, K., Boye, C., Andersen, G. L. & Tetler, S. (2009). Byggesten til 'god praksis'. I N. Egelund & S. Tetler (Red.), *Effekter af specialundervisningen* (s. 271-308). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015, 8. september). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in developmental disabilities*, 38, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Statens helsetilsyn, & World Health Organization. (1999). *ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemming. I A. L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (170-211). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I J. Tøssebro & B. Ytterhus (Red.). *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (s. 11-38). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. mars). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 1. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 22. oktober). Overordnet del av læreplanverket. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/inkluderende-laringsmiljo/?fbclid=IwAR1yKI4bMC8tAfobDXGRoM9QC_6h4QaH8-vfGgoBspjMA--_0LQJhhN5gek
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming* (s. 35-58). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming* (s. 59-79). Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Sosial inkludering for elever med utviklingshemming*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan elever med utviklingshemming har det sosialt i spesialklasser og ordinære klasser, dersom det foreløpige utkastet som er foreslått blir gjeldende. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I bacheloroppgaven vil jeg se på hvordan elever med utviklingshemming har det sosialt i spesialklasser og ordinære klasser. Jeg ønsker å finne ut hvordan de sosiale forholdene på og rundt skolen påvirker elevene. Med sosiale forhold, tenker jeg blant annet på relasjoner til medelever i klassen og på skolen, hvem de er sammen med i friminuttene, hvordan de sosiale forholdene på skolen påvirker elevene på fritiden, om de deltar på fritidsaktiviteter, eller om de blir invitert i bursdager. I tillegg ønsker jeg å se på hvilke tiltak skolen har for å inkludere elever med utviklingshemming i fellesskapet. Dersom det er en spesialklasse, må gjerne skolen ha flere konkrete tiltak for at de skal føle seg inkludert på skolen. Det er viktig at personer med utviklingshemming skal være inkludert i samfunnet på lik linje som alle andre. De må ikke bli glemt og gjemt bort. Derfor ønsker jeg å klargjøre hva som kan være best for deres sosiale hverdag. I min framtid som lærer vet jeg at jeg kommer til å møte på flere elever med utviklingshemming, og jeg ser derfor viktigheten av å sette meg mer inn i hvordan man skal tilrettelegge undervisningen for dem.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Høgskulen på Vestlandet / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved høgskolelektor Lok Subba.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min undersøkelse ønsker jeg å ha med erfaringer og refleksjoner fra lærere med god kompetanse, som har eller har hatt elever med utviklingshemming i ordinær klasse eller spesialklasse. I tillegg til deg er det tre andre lærere som også får spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta, innebærer det at du er med på et muntlig individuelt intervju. Her ønsker jeg å høre dine synspunkter rundt hvordan elever med utviklingshemming har det i spesialklasse sammenlignet med ordinær klasse. Gjennom en semistrukturert intervjuguide, vil du få mulighet til å komme med utfyllende og komplekse svar, samt dele av egne erfaringer. Intervjuet vil bli registrert elektronisk gjennom lydopptak. Det vil bli anonymisert. For å unngå misforståelser og sikre at det jeg skriver stemmer, vil jeg i etterkant av intervjuet transkribere og sende tilbake til deg for godkjenning og eventuell korrigerings. Intervjuet vil ikke ta mer enn 45 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes den 3. juni 2019, og lydopptaket vil da bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskulen på Vestlandet ved Lok Subba, tlf.

Vårt personvernombud: Personvernombud for administrative behandlinger av personopplysninger ved HVL, epost personvernombud@hvl.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Lok Subba

Student
Nathalie Seldal Barkved

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan har elever med utviklingshemming det sosialt i spesialklasser sammenlignet med ordinære klasser?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03.06.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide til spesialklasse

Intervjuguide: Spesialklasse

Presentere meg

- Jeg vil starte med å presentere meg selv
- Presentere prosjektet
- Skrive under på samtykkeerklæring
- Fortelle at intervjuet vil dokumenteres med lydopptak, som senere skal transkriberes og sendes tilbake til informant for godkjenning dersom de ønsker det
- Informere om at informanten når som helst kan avslutte intervjuet
- Minne om at informanten er anonym og ikke kan gjenkjennes
- Minne på informanten om taushetsplikt, og at identifiserbare opplysninger ikke må komme frem. Verken navn på skole, alder, kjønn eller diagnose skal komme frem. Minne lærer på å være forsiktig med å bruke eksempler, at læreren må omtale elevene på en måte slik at det ikke kommer frem om det er nåværende eller tidligere elever, og at det ikke må komme frem under intervjuet dersom læreren har undervist under fem elever med utviklingshemming.

Åpningsspørsmål til informant

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvilken stillingstittel har du?
 - Og hva innebærer den i praksis?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor mange år har du jobbet på denne skolen?

Introduksjonsspørsmål

- Har du lang erfaring med å jobbe med elever med utviklingshemming?

Overgangsspørsmål

- Hvilke erfaringer har du fra å jobbe med elever med utviklingshemming?
 - Spesialklasser? Ordinære klasser? Begge?

Nøkkelspørsmål

- Hvilke erfaringer har du gjort deg med de sosiale forholdene i klassen?
- Hvordan er relasjonene til medelevene i klassen?
- Hvordan er relasjonene til medelevene på skolen?
- Hvor holder spesialklassen til på skolen?
 - Hvordan kan dette påvirke elevene med utviklingshemming?
 - Hvordan kan dette påvirke de andre elevene på skolen?
- Hvem er elevene sammen med i friminuttene?
 - På fritiden?
- Deltar elevene på noen fritidsaktiviteter?
- Blir elevene invitert i bursdager til medelever som ikke har utviklingshemming?
- Hvilke tiltak gjør dere for å inkludere elevene mest mulig i fellesskapet på skolen?

- Får de være med på sosiale ting som skjer på skolen? For eksempel den kulturelle skolesekken
- Har holdninger til elever med utviklingshemming i skolen endret seg de årene du har jobbet?
- Hvilke tanker har du om hva som er det beste sosialt sett for elever med utviklingshemming – å gå i spesialklasse eller ordinær klasse?

Avslutning

- Opplyser informanten om at intervjuet nå nærmer seg slutten
- Har du andre tanker/innspill rundt hvordan de sosiale forholdene i spesialklasser påvirker elever med utviklingshemming?

Vedlegg 3: Intervjuguide til ordinærklasse

Intervjuguide: Ordinær klasse

Presentere meg

- Jeg vil starte med å presentere meg selv
- Presentere prosjektet
- Skrive under på samtykkeerklæring
- Fortelle at intervjuet vil dokumenteres med lydopptak, som senere skal transkriberes og sendes tilbake til informant for godkjenning dersom de ønsker det.
- Informere om at informanten når som helst kan avslutte intervjuet
- Minne om at informanten er anonym og ikke kan gjenkjennes
- Minne på informanten om taushetsplikt, og at identifiserbare opplysninger ikke må komme frem. Verken navn på skole, alder, kjønn eller diagnose skal komme frem. Minne lærer på å være forsiktig med å bruke eksempler, at læreren må omtale elevene på en måte slik at det ikke kommer frem om det er nåværende eller tidligere elever, og at det ikke må komme frem under intervjuet dersom læreren har undervist under fem elever med utviklingshemming.

Åpningsspørsmål til informant

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvilken stillingstittel har du?
 - Og hva innebærer den i praksis?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Hvor mange år har du jobbet på denne skolen?

Introduksjonsspørsmål

- Har du lang erfaring med å jobbe med elever med utviklingshemming?

Overgangsspørsmål

- Hvilke erfaringer har du fra å jobbe med elever med utviklingshemming?
 - Spesialklasser? Ordinære klasser? Begge?

Nøkkelspørsmål

- Hvilke erfaringer har du gjort deg med de sosiale forholdene i klassen?
- Hvordan er relasjonene til medelevene i klassen?
- Hvordan er relasjonene til medelevene på skolen?
- På hvilken måte tilpasser dere opplæringen for elever med utviklingshemming?
 - Tar dere ofte dem ut av klasserommet?
 - I hvilken grad påvirker det eleven sosialt?
- Hvem er de sammen med i friminuttene?
 - På fritiden?
- Deltar eleven på noen fritidsaktiviteter?
- Blir eleven invitert i bursdager til medelever i klassen?
 - Har foreldre noen innvirkning i dette?
- Hvilke tiltak gjør dere for å inkludere eleven mest mulig i fellesskapet i klassen?

- Blir elevene tatt inn i klassen når det skal være sosiale ting som skjer?
- Har holdninger til elever med utviklingshemming i skolen endret seg de årene du har jobbet?
- Hvilke tanker har du om hva som er det beste sosialt sett for elever med utviklingshemming – å gå i spesialklasse eller ordinær klasse?

Avslutning

- Opplyser informanten om at intervjuet nå nærmer seg slutten
- Har du andre tanker/innspill rundt hvordan de sosiale forholdene i spesialklasser eller ordinære klasser påvirker elever med utviklingshemming?