



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MPUV550-OBE-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MPUV550 1 OBE 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	206
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25562
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Psykisk utviklingshemming og inkludering
i vidaregåande skule – fire lærarperspektiv

Intellectual disabilities and inclusion
in upper secondary school
– four teachers' perspectives

Irlin Charlotte Mandelid

Master i praktisk utdanningsvitenskap
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)
15.05.23

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore svært spanande, tidkrevjande, interessant, utfordrande og ikkje minst lærerikt. Prosjektet har ført til både personleg- og profesjonell utvikling. I tillegg til å vere masterstudent, er eg lærar på fulltid ved ei tilrettelagt avdeling i vidaregåande skule. Alle elevane mine har ei grad av psykisk utviklingshemming, noko som har ført til ei særleg interesse for opplærings situasjonen til denne elevgruppa. Jobben som spesialpedagog har eg hatt sidan 2017, og i tre år før det arbeidde eg på ein avlastningsheim for born og unge med psykisk utviklingshemming. I jobbsamanheng har eg ofte erfart at organisering og inkludering er eit diskusjonstema, noko som var ei viktig årsak til at eg ynskte å forske på akkurat dette.

I løpet av prosjektet opplevde eg at arbeidsbakgrunnen min var til hjelp, men også at den kunne by på nokre utfordringar. Det er fort gjort å late si eiga forforståing påverke resultatata i ei slik undersøking, noko eg sjølv sagt ville unngå i størst mogleg grad. Hensikta med denne oppgåva var trass alt å søke ny og utvida kunnskap, ikkje å få bekrefte mine eigne eksisterande tankar. Eg har tileigna meg mykje kunnskap som eg vil ha god nytte av i eiga yrkesutøving vidare, og som eg ynsker å dele med andre den kan vere relevant for.

Eg vil rette ein takk til informantane mine, då deira deltaking gjorde det mogleg å realisere forskingsprosjektet. Eg sette verkeleg pris på at dei tok seg tid til å dele sine tankar og erfaringar med meg, i ein elles travel lærarkvardag. Rettleiaren min, Nina Ludvigsen, fortener også ein stor takk for særleg god oppfølging og konstruktive tilbakemeldingar gjennom heile arbeidsprosessen. Oppmuntrande ord og støtte frå sambuar, familie, vener og medstudentar har også vore avgjerande for gjennomføringa. Takk!

Irlin Charlotte Mandelid

Voss, mai 2023

Samandrag

Denne masteroppgåva undersøker lærarar på avdelingar for tilrettelagt opplæring sine opplevingar knytt til inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i vidaregåande skule. Sentrale dokument som Salamanca-erklæringa og FN-konvensjonen om rettighetene til menneske med nedsett funksjonsevne, beskriv ein intensjon om at alle menneske på lik linje skal vere inkluderte i skule og samfunn. Målet med avhandlinga er å finne døme på haldningar og praksis knytt til sosial og fagleg inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming, og å skape ei bevisstgjerings kring temaet.

Kvalitativ metode vart nytta for å samle inn data. Forskinga baserer seg på fire semistrukturerte intervju med lærarar frå fire ulike landsdelar. Alle forskingsdeltakarane har erfaring med undervisning av elevar med moderat grad av psykisk utviklingshemming i spesialpedagogiske grupper. For å støtte utviklinga av tiltru til empirien, og unngå forhasta slutningar, vart stegvis-deduktiv induktiv metode teke i bruk (Tjora, 2021).

Teori eg støttar meg til, er mellom anna Nilsen (2017) sine tre inkluderingsdimensjonar; den organisatoriske og fysiske, den sosiale og den faglege og kulturelle, og Gislason (2018) sin skulemiljømodell, som fokuserer på dei fire elementa fysiske rammer, organisering, pedagogisk kultur og elevdynamikk. Den relasjonelle modellen som er nytta i den internasjonale klassifikasjonen av funksjon, funksjonshemming og helse vert også presentert, med særleg vekt på deltaking.

Funn i studien viser at lærarar på tilrettelagte avdelingar i vidaregåande skule opplever positive følger og moglegheiter knytt til inkludering, men også utfordringar. Alle elevar kan ha noko å lære av kvarandre, og inkludering kan føre til svært nyttig sosial trening for elevar med moderat psykisk utviklingshemming. Samarbeid på tvers av klassar og avdelingar må vere godt planlagt og gjennomtenkt for å oppnå ynska læringsutbytte for alle elevar. Positive haldningar til inkludering verkar å råde, men implementering av eit inkluderande læringsmiljø som prinsipp for skulen sin praksis, ser likevel ikkje ut til å gå knirkefritt. Lærarane trekk fram utfordringar knytt til mellom anna samarbeid og elevdynamikk.

Abstract

This master's thesis examines experiences of teachers in departments for special education, related to inclusion of students with moderate mental retardation in upper secondary school. Key documents such as the Salamanca Statement and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, express an intention that all people should be included equally in school and society in general. The aim of this thesis is to find examples of attitudes and practices linked to the social and academic inclusion of students with intellectual disabilities, and to raise awareness about this topic.

A qualitative method was used to collect data. The research is based on four semi-structured interviews with teachers from different parts of Norway. All the research participants have experience related to teaching pupils with a moderate degree of mental retardation in special education groups. In order to support the development of empirical evidence, and to avoid hasty conclusions, a step-by-step deductive inductive method (Tjora, 2021) was used in the analysis process.

Nilsen's (2017) three dimensions of inclusion (the organisational, the academic and the social) in addition to Gislason's (2018) school environment model, which focuses on the four elements physical design, organization, educational culture and student dynamics, are essential parts of the theory section. The relational model that is used in the international classification of function, disability and health, is also presented with particular emphasis on participation.

The findings of the research show that teachers in special education departments in secondary schools experience positive consequences and opportunities related to inclusion, but also challenges. All pupils can have something to learn from each other, and inclusion can lead to useful social training for pupils with moderate mental retardation. Collaboration across classes and departments must be well planned and thought out to achieve the desired learning effects for all students. Positive attitudes towards inclusion seem to prevail, but the implementation of an inclusive learning environment still does not seem to be easy. The teachers highlight challenges related to collaboration and student dynamics.

Innhald

FORORD	1
SAMANDRAG	2
ABSTRACT	3
1. INNLEIING	6
1.1 BAKGRUNN	6
1.2 TEMA.....	7
1.3 FORMÅL	8
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKINGSSPØRSMÅL	9
1.5 LITTERATURREVIEW	9
1.6 OPPGÅVA SI OPPBYGGING.....	13
2. TEORI OG OMGREPSAVKLARING	14
2.1 HISTORISK TILBAKEBLIKK	14
2.1.1 <i>Slutten av 1800-talet – 1970</i>	14
2.1.2 <i>1970 – 1990</i>	15
2.1.3 <i>1990 – dags dato</i>	16
2.1.4 <i>Overordna del av Læreplanverket 2020</i>	17
2.2 INKLUDERINGSOMGREPET	18
2.2.1 <i>Inkluderande skule</i>	18
2.2.2 <i>Inkluderande opplæring</i>	18
2.2.3 <i>Ulike inkluderingsdimensjonar</i>	20
2.2.4 <i>Ideal og praksis</i>	21
2.3 PSYKISK UTVIKLINGSHEMMING.....	23
2.3.1 <i>Grad av psykisk utviklingshemming</i>	24
2.3.2 <i>Psykisk utviklingshemming og deltaking</i>	25
2.4 SPESIALUNDERVISNING.....	26
2.4.1 <i>Tilrettelagte avdelingar</i>	28
2.5 LÆRINGSMILJØ	29
2.5.1 <i>Fysiske rammer</i>	30
2.5.2 <i>Organisering</i>	30
2.5.3 <i>Pedagogisk kultur</i>	31
2.5.4 <i>Elevdynamikk</i>	31
2.6 SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV	32
3. METODE	34
3.1 VAL AV METODE.....	34
3.1.1 <i>Eit konstruktivistisk perspektiv</i>	34
3.1.2 <i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	35
3.2 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKINGA.....	36
3.2.1 <i>Utsel av informantar</i>	36
3.2.2 <i>Intervjuguide</i>	38
3.2.3 <i>Pilotintervju</i>	38
3.2.4 <i>Intervjusamtalen</i>	39
3.3 ETTERBEHANDLING AV DATAMATERIALET	40
3.4 ANALYSE	40
3.4.1 <i>SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode</i>	40
3.5 FORSKINGSKVALITET	42
3.5.1 <i>Intervjukvalitet</i>	43
3.5.2 <i>Hermeneutikk</i>	43
3.5.2.1 <i>Dobbel hermeneutikk</i>	44
3.5.3 <i>Reliabilitet</i>	44
3.5.4 <i>Validitet</i>	45
3.6 ETISKE REFLEKSJONAR	46

4. RESULTAT	48
4.1 LÆRARAR SI OPPFATNING AV INKLUDERINGSOMGREPET	48
4.1.1 Inkludering	48
4.1.2 Inkludering i gruppa	49
4.1.3 Inkludering i skulemiljøet	50
4.2 FULLVERDIG DELTAKAR	51
4.2.1 Fullverdig deltakar i gruppa	52
4.2.2 Fullverdig deltakar i skulemiljøet	53
4.2.3 Synlegheit	54
4.3 LÆRARAR SI OPPFATNING AV MOGLEGHEITER OG UTFORDRINGAR KNYTT TIL INKLUDERING	55
4.3.1 Moglegheiter og positive følger	55
4.3.2 Utfordringar	56
4.4 KULTUR	57
4.4.1 Leiing	58
4.4.2 Organisering og fysisk plassering	58
4.4.3 Fagleg samarbeid	59
4.4.4 Sosialt samarbeid	62
5. DRØFTING	63
5.1 INKLUDERING	63
5.1.1 Ulike inkluderingsdimensjonar	64
5.1.2 Organisering	64
5.1.2.1 Motsetnadsforhold	64
5.1.2.2 Medbestemming	65
5.2 FULLVERDIG DELTAKAR	65
5.3 MOGLEGHEITER OG UTFORDRINGAR	67
5.3.1 Førebuing til livet vidare	67
5.3.2 Sosialt og fagleg spenn	68
5.3.2.1 Elevdynamikk	69
5.3.3 Fagleg inkludering, eller integrering?	70
5.3.4 Tid og ressursar	70
5.4 KULTUR	71
5.4.1 Ordinær versus segregert opplæring	72
5.4.1.1 Møtepunkt	73
5.4.1.2 Kulturell inkludering	73
5.4.2 Samarbeid	73
6. OPPSUMMERING OG REFLEKSJON	75
6.1 OPPSUMMERING	75
6.2 EIGEN REFLEKSJON	76
REFERANSAR	79
VEDLEGG	85
VEDLEGG 1 – SKJEMATISK OVERSIKT OVER LITTERATURSØKET	85
VEDLEGG 2 – SKJEMATISK OVERSIKT OVER LITTERATURREVIEW	87
VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV	90
VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE	92
VEDLEGG 5 – SIKT – GODKJENNING AV MELDESKJEMA	93

LISTE OVER FIGURAR

Figur 2.1: Vekselverknader i ICF omgrepsstruktur	25
Figur 2.2: School Environment Model	29
Figur 3.1: Stegvis-deduktiv induktiv metode	41

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn

Inkludering av menneske med nedsett funksjonsevne i utdanning og samfunnet elles, har i mange år hatt ein sentral plass på den politiske agendaen, både internasjonalt og nasjonalt. I oktober 2022 uttalte Noregs kultur- og likestillingsminister, Anette Trettebergstuen, at regjeringa vil inkorporere FN-konvensjonen om rettighetene til menneske med nedsett funksjonsevne (Convention On The Rights Of Persons With Disabilities/CRPD) i norsk lov (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2022). CRPD har som formål å fremme, verne om og sikre menneske med nedsett funksjonsevne full og likeverdig rett til å nyte alle menneskerettigheter (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006, artikkel 1). På FN sine nettsider står det at «selv om rettighetene i menneskerettighetskonvensjonene gjelder for alle mennesker, vet vi at funksjonshemmede ekskluderes fra mange viktige områder i samfunnet, som utdanning, helse og arbeid» (FN-sambandet, 2022). Dette impliserer at fokus på dette, og ikkje minst kunnskapsauke, er nødvendig.

CRPD listar opp åtte generelle prinsipp, der eit av dei er «fullgod og effektiv deltakelse og inkludering i samfunnet» (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006, artikkel 3). Nordahl (2018, s. 9) hevder at eit inkluderande og demokratisk samfunn berre kan realiserast, dersom barnehagar og skular fungerer som inkluderande og demokratiske institusjonar. I Noreg har tilpassa, likeverdig og inkluderande opplæring lenge vore rekna som dei mest sentrale skulepolitiske intensjonane (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009; Nilsen, 2017). Den internasjonale Salamanca-erklæringa (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) frå 1994 har hatt stor innverknad på arbeidet mot ein inkluderande skule for alle. Idealet alle opplæringsinstitusjonar bør arbeide mot vert beskrive slik: «institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs» (UNESCO, 1994).

Salamanca-erklæringa vektlegg at utdanningssystemet må ta omsyn til den store variasjonen i born sine eigenskapar, føresetnader og behov, noko som medfører tilrettelegging for ei

inkluderande opplæring for alle i ordinære skular (NOU 2009:18). For å etablere ein positiv kultur som stimulerer alle elevar si faglege og sosiale utvikling, står eit raust og støttande læringsmiljø sentralt. I overordna del av det gjeldande norske læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, står det at «skolen skal fremje demokratiske verdiar og haldningar som motvekt mot fordommar og diskriminering. Skolen skal òg skape respekt for at menneske er ulike» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.2 Tema

Temaet for denne masteroppgåva er sosial og fagleg inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming i skulemiljøet. I eiga datainnsamling valte eg å fokusere på lærarar på tilrettelagte avdelingar sine erfaringar og tankar, kring inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i vidaregåande skule. Eg valte å avgrense undersøkinga til å omhandle elevar med moderat psykisk utviklingshemming, då grad av utviklingshemming og funksjonsnivå vil ha innverknad på eleven sine behov, og dermed også på læraren sitt arbeid. Lærarar som profesjonsutøvarar sit på ein stor del av ansvaret for gjennomføring av dei intensjonane som ligg til grunn for ein inkluderande skule, og er såleis viktige brikker i utviklinga av ein betre opplæringspraksis for desse elevane.

Karlsen (2020, s. 17) seier at inkludering i skulen inneber at alle born og unge skal oppleve at dei har ein naturleg plass i fellesskapet. Gjennom korleis inkluderingsomgrepet vert nytta, mellom anna i sentrale dokument frå internasjonale organisasjonar, ser me at det i stor grad handlar om «en ambisjon om at skoler utvikler seg slik at de evner å utgjøre et fellesskap som møter mangfoldet i bakgrunn, forutsetninger og behov hos alle barn, og dermed skaper gode muligheter for læring for alle» (Nilsen, 2017, s. 16). Enkelte vil nok hevde at inkludering slik sett er ei svært krevjande og idealistisk målsetting. Er det realistisk at inkluderande opplæring skal auke alle elevar si deltaking, og redusere all ekskludering frå ulike fellesskap i skulen?

Kva med elevar med psykisk utviklingshemming, som har andre føresetnader for læring enn fleirtalet? I ein kartleggingsstudie gjennomført i 2013 kom det fram at det då var i overkant av 2800 elevar med psykisk utviklingshemming i norsk skule (Gjertsen & Olsen, 2013, s. 23). Heilt sidan 80-talet har den norske politikken for menneske med nedsett funksjonsevne hatt

full deltaking og likestilling som overordna målsetting (Dalen, 2006, s. 33). Ved diskusjon av spørsmålet om inkludering av elevar med funksjonsnedsetting i skulen, må ein ha klart for seg at skulen sitt arbeidsmål for alle elevar eigentleg er inkludering i samfunnet. Ein må difor sjå ulike organiseringsmåtar som pedagogiske tiltak i strategien for å nå denne målsettinga, og vurdere dei utifrå kor effektive dei kan vere (Dalen, 2006, s. 29). Uthus (2022, s. 135) hevder at både ordinær og segregert opplæring har sine særeigne moglegheiter og avgrensingar.

Resultat frå ein studie av Wendelborg et al. (2017) indikerer at det er ein samanheng mellom funksjonsnivå og deltaking i undervisning saman med elevar utan nedsett funksjonsevne. Dei viser også at lærarar sine haldningar kan ha innverknad på i kva grad elevar med utviklingshemming deltek i undervisningstimar saman med andre elevar utan tilsvarende utfordringar (Wendelborg et al., 2017, s. 96). Nordahl (2018, s. 147) peiker på tidlegare forskning som har vist at haldningane til inkludering er minst positive hjå dei som er nærast eleven og skal gjere jobben, altså hjå lærarane, medan dei er mest positive hjå dei som i liten eller ingen grad møter elevane i klasserommet. Dette tykte eg var svært interessant, og det bidrog til valet om å få fram lærarperspektivet.

1.3 Formål

Formålet med prosjektet var å finne døme på haldningar og praksis knytt til inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming, på vidaregåande skular med eigen tilrettelagt avdeling. I ein større samanheng ynskte eg å finne ut noko om korleis me på best mogleg måte kan legge til rette for, og ta vare på, elevar med psykisk utviklingshemming. Dette er nyttig for samfunnet å vite noko om, og spesielt verdifullt for den elevgruppa det gjeld. På eit meir personleg plan hadde eg eit mål om at eg, mine kollegaer og eventuelt andre lesarar av oppgåva skulle kunne nytte den som ein tanke- og utviklingsreiskap for eigen praksis. Ved å undersøke kva andre lærarar gjer, og kva erfaringar dei har, kan ein få eit nytt perspektiv på eiga yrkesutøving.

For å kunne bidra til utvikling er det nyttig å vite noko om kvar me er på noverande tidspunkt, og få eit lite innblikk i korleis dagens lærarar opplever inkluderingsarbeid i praksis. Kva moglegheiter og utfordringar møter dei i kvardagen? Det å synleggjere moglegheiter og

positive følger av inkludering kan verke oppløftande, inspirerande og motiverande for vidare arbeid. Ved å også løfte fram og sette fokus på utfordringar, kan ein skape refleksjon og diskusjon rundt kvifor noko er vanskeleg, og deretter sjå etter moglege løysingar. Med dette som grunnlag forma eg ei problemstilling og to forskingsspørsmål til prosjektet mitt.

1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål

«Kva opplevingar har lærarar på avdelingar for tilrettelagt opplæring i vidaregåande skule, knytt til inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i skulemiljøet?»

- Kva meiner lærarar at reell inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i det faglege og sosiale skulemiljøet inneber?
- Kva moglegheiter og utfordringar opplever lærarar i grupper for tilrettelagt opplæring knytt til inkludering?

Det er altså lærarar som er analyseeining, og det er deira opplevingar eg søker i denne studien. Resultata vil kunne ha noko å seie for andre lærarar og avgjerdstakarar vedrørende inkludering i skulen. I oppstartsfasen av masterprosjektet var det viktig å undersøke kva studiar som var gjort på feltet tidlegare. For å få ei oppdatert oversikt over eksisterande forskning, og for å verte godt kjend med kunnskapsfronten, gjennomførte eg ein litteraturreview (Krumsvik & Røkenes, 2019).

1.5 Litteraturreview

For å finne relevante og interessante artiklar til litteraturreviewen/gjennomgangen, starta eg med å lage ein tabell over inklusjons- og eksklusjonskriterium til litteratursøk. Vidare fann eg ut kva databasar som var mest føremålstenlege å nytte, og gjennomførte ei rekke søk (Vedlegg 1). Eg fokuserte på titlar, nøkkelord og samandrag for å finne dei artiklane som kunne tenkast å vere mest relevante for mitt prosjekt.

Då eg skulle gjennomføre prosjektet i Noreg, ville eg gjerne ha med nokre norske studiar i litteraturgjennomgangen, for å få eit bilete av nyare forskning på fagfeltet her i landet. I søka etter forskingsartiklar som omhandlar inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming i norsk vidaregåande skule, fann eg svært lite. Difor valde eg å inkludere artiklar som ikkje

nødvendigvis er direkte knytt til vidaregåande skule, så lenge skulekonteksten og inkluderingsperspektivet er til stades. Eg utvida også etterkvart søket for å sjå om eg kunne finne relevant internasjonal forskning kring temaet. Då var det litt meir å finne, og etter avgrensa kriterium stod det igjen totalt tolv artiklar som eg laga ei oversikt over (Vedlegg 2).

Alle desse artiklane omhandlar inkludering av elevar med spesialpedagogiske behov og/eller psykisk utviklingshemming i skulen, men dei har ulike innfallsvinklar til arbeidet. I studia vert det mellom anna fokusert på fysisk organisering, læreplanar, undervisningsmetodar, reell deltaking og/eller samarbeid. Buli-Holmberg et al. (2019) fokuserer på læreplanarbeid og samarbeidskultur. Jorgensen og Lambert (2012), Bennett og Gallagher (2013), Ineland (2015), Buli-Holmberg og Jeyaprathaban (2016), Bjørnsrud og Nilsen (2018), Nilsen (2020) og Göransson et al. (2022) legg også vekt på kor viktig samarbeid mellom lærarar (både spesialpedagogar og andre) er for å sikre inkludering av elevar med spesialpedagogiske behov i skulen. Moljord (2020) framhevar særleg læreplanarbeid som viktig, i samheng med å tilpasse det faglege innhaldet etter eleven sine individuelle behov.

Samtlege av artiklane konstaterer at inkludering av alle elevar i ein felles skule har vore eit politisk ideal dei siste åra. Ni av dei ti skandinaviske artiklane peiker spesifikt på Salamanca-erklæringa frå 1994 som ein sentral retningsgjevar i arbeidet mot «ein skule for alle» (Bjørnsrud & Nilsen, 2018; Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016; Buli-Holmberg et al., 2019; Göransson et al., 2022; Ineland, 2015; Moljord, 2020; Nes et al., 2017; Nilsen, 2020; Reindal, 2015). I den amerikanske artikkelen nemner Jorgensen og Lambert (2012) «The United States special education law – The Individuals With Disabilities Education Act (IDEA)», som stadfester at skulen er ansvarleg for at alle elevar med utviklingshemming skal ha progresjon innanfor ordinære læreplanmål. I den kanadiske artikkelen viser Bennett og Gallagher (2013) til CRPD, som stadfester at individ med utviklingshemmingar har krav på støtte som lettar full inkludering i opplærings situasjonar og samfunnet elles.

Generelt positive haldningar og verdiar knytt til inkludering i skulen ser ut til å råde i artiklane. Trass i at ein inkluderande opplæringsmodell i hovudsak er eit ideal utifrå skulepolitikk og skulepersonell sine haldningar, peiker fleire av forskarane på utfordringar. Desse utfordringane er spesielt knytt til implementering av ein inkluderande praksis, mellom

anna grunna mangel på tid, kunnskap og samarbeid (Bjørnsrud & Nilsen, 2018; Buli-Holmberg et al., 2019; Ineland, 2015; Nilsen, 2020). Snipstad (2019) peiker i tillegg på ei heilt anna type utfordring. Han fokuserer på korleis demokrati og medbestemming kan stå i eit motsetnadsforhold til andre aspekt ved inkludering, som fellesskap og deltaking. Eit praksisnært døme kan vere at nokon elevar av ulike grunnar vel sjølv-segregering, dersom dei får moglegheit til det.

Snipstad (2019) sin case-studie omhandlar ein elev med vedtak om spesialundervisning, som i mange tilfelle vel å trekke seg ut av elevfellesskapet. Skulekvardagen til denne eleven er organisert slik at ho har nokre praktiske fag, som kroppsøving og kunst og handverk, saman med jamaldra medelevar, og nokre fag åleine med lærar eller assistent på eit eige grupperom. I undersøkinga kjem det fram at ho i dei kontekstane som er meint å vere inkluderande, altså dei undervisningsøktene der ho er saman med andre elevar, ofte vert svært passiv og lite deltakande.

Reindal (2015) og Moljord (2020) hevder at det er lite retningslinjer for spesialundervisning og fagleg integrering i den ordinære undervisninga. Moljord (2020) frykter at dette kan føre til at innhald knytt til utvikling av elevane sin kommunikasjon og praktiske- og sosiale ferdigheiter kan verte marginaliserte, og at ein kan risikere å ta frå elevar med utviklingshemming moglegheita til å utvikle adaptive ferdigheiter i skulen. Adaptive ferdigheiter omfattar «de begrepsmessige, sosiale og praktiske ferdighetene som er nødvendig for å møte dagliglivets utfordringer» (Sigstad, 2017, s. 133). Nilsen (2020) støtter opp om denne bekymringa, ved å indikere at liten grad av samarbeid og koordinering mellom allmenn- og spesialundervisning fører til mangel på tilstrekkeleg tilpassing, og ei fagleg standardisering som reduserer potensialet for å møte elevar med spesialpedagogiske behov på ein god måte.

Nilsen (2020) og Buli-Holmberg et al. (2019) sine funn indikerer at dei fleste av dei deltakande skulane såg ut til å vere prega av at lærarane stort sett arbeidde på eiga hand med liten grad av fellesskap og gjensidig støtte. Bjørnsrud og Nilsen (2018) sine funn samsvara ikkje med desse. Dei undersøkte ein norsk skule der dei fann at lærarane hadde ei felles oppfatning av at refleksjon i ein delingskultur skapar felles referanserammer for

praktiske handlingar i inkluderingsamanheng, og dermed prioriterte samarbeid. Grunnen til desse motstridande funna kan vere at lærarane i Bjørnsrud og Nilsen (2018) sin studie tidlegare hadde delteke i eit nasjonalt program for skuleutvikling, der det mellom anna var fokus på samarbeidskultur.

Eit anna interessant funn som ikkje samsvara med funna i dei øvrige forskingsartiklane, var resultatane i Göransson et al. (2022) sin studie. Den handlar om fysisk organisering av elevar med psykisk utviklingshemming, og dei undersøkte lærarar i segregerte grupper i skulen sine synspunkt på utdanning. I motsetnad til dei andre artiklane som stort sett utelukkande framhevar full inkludering som den ideelle organiseringsmåten, fann Göransson et al. (2022) at lærarar som arbeider i segregerte grupper for elevar med psykisk utviklingshemming uttrykte engasjement for å bevare slike organiseringsformer. Dei fleste deltakarane såg ikkje skulegang og undervisning for desse elevane som heilt foreinleg med ideen om inkluderande opplæring i det totale skulemiljøet. Snipstad (2019) understrekar at inkludering inneber meir enn berre fysisk plassering, og at det ikkje nødvendigvis kjennest inkluderande for alle sjølv om alle elevane er samla i same rom. Dette syner at inkludering i praksis er komplekst.

Ei systematiske kunnskapsoversikt over nordisk forskning om inkludering i skulen vart publisert samstundes som eg var godt i gang med denne masteroppgåva. Keles et al. (2022) gjennomførte ei kartlegging av 135 studiar frå 2000 og fram til i dag, som mellom anna resulterte i ein vitenskapleg artikkel. Artikkelen kom ut etter at eg hadde skrive denne litteraturreviewen, men då den er særskild aktuell og relevant for temaet ynsker eg å ta den med her. Kunnskapsoversikta viste stor variasjon når det kom til forståing av omgrepet *inkludering*. Keles et al. (2022) hevder at det ikkje finst ei eintydig forståing av kva omgrepet eigentleg inneber, noko som kan skape forvirring. Dei trekk fram dette som eit viktig moment med stort forbettringspotensiale.

1.6 Oppgåva si oppbygging

Kapittel 1 – Innleiing har bestått av bakgrunn, temaval og formål med dette masterprosjektet, etterfylgt av problemstilling og forskings spørsmål. Det vart også presentert eksisterande forskning som er relevant for temaet, i form av ein litteraturreview.

Vidare i **kapittel 2 – Teori og omgrepsavklaring** presenterer eg teorigrunnlaget mitt, og avklarar sentrale omgrep som er relevante for problemstilling og drøfting.

I **kapittel 3 – Metode** beskriv eg slutningar eg har gjort knytt til vitskapleg tilnærming og forskingsmetode. Heile forskingsprosessen vert gjennomgått, med grunningjeving for ulike val.

I **kapittel 4 – Resultat** presenterer eg empirien frå dei fire forskingsintervjua eg har gjennomført.

I **kapittel 5 – Drøfting** løftar eg fram mine funn og drøftar dei i lys av tidlegare forskning og teori, knytt opp mot den overordna problemstillinga og forskings spørsmåla.

Kapittel 6 – Oppsummering og refleksjon består av ei samanfating av eigne funn og refleksjon kring desse.

2. Teori og omgrepsavklaring

I denne delen av oppgåva vil eg gå inn på teori som er relevant for problemstillinga mi, og avklare sentrale omgrep. Eg har valt å dele kapittelet inn tematisk, og vil difor peike på både styringsdokument og forskning under nokre av temaa. Då det er skilnad mellom kjeldene eg viser til, til dømes ved at styringsdokument kan vere prega av politisk ideologi, skal det kome tydeleg fram kva type kjelder som er nytta i ulike samanhengar.

For å få ei djupare forståing av dagens situasjon, kan det vere tenleg med eit historisk tilbakeblikk på inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming i skulen. Difor vil eg fyrst presentere eit utval sentrale hendingar som har lagt grunnlaget for, og hatt innverknad på, gjeldande prinsipp og verdiar i dagens skulesystem. Etter den historiske gjennomgangen vil eg gå nærare inn på inkluderingsomgrepet, med særleg fokus på notidas skulekontekst, før eg definerer psykisk utviklingshemming, og koplar det opp mot deltaking. Vidare går eg inn på fenomenet spesialundervisning, og deretter læringsmiljø. Mot slutten av kapitelet relaterer eg det heile til sosiokulturell læringsteori.

2.1 Historisk tilbakeblikk

2.1.1 Slutten av 1800-talet – 1970

Frå slutten av 1800-talet og fram til kring 1970 hadde Noreg parallelle skuleordningar. «Enhetskolen», eller normalskulen, var for dei fleste born og unge, medan ei mindre gruppe elevar vart tilvist plass i spesialskular/institusjonar (Sorkmo, 2011). I 1881 vedtok Stortinget «Lov om abnorme Børns undervisning», også kalla abnormskulelova. Denne lova gjaldt mellom anna blinde, døve, og såkalla åndssvake. Folkeskulelovene som Stortinget vedtok i 1889, bygde på ein føresetnad om at folkeskulen ikkje var for alle. Barn som på grunn av «aandelig eller legemlig mangel ikke kan følge med i Undervisningen» var mellom dei som vart avviste (Lov om Folkeskolen paa Landet, 1889). Det var på denne tida egne åndssvakeskular, der det ved inntak til desse vart vurdert om borna var utviklingsdyktige eller ikkje. Dei vart delt inn i ulike kategoriar basert på intelligenskvotient. Born med IQ på 55-75 skulle gå i åndssvakeskular, medan dei med IQ under 54 skulle plasserast i pleieheim (Sorkmo, 2011).

Etter andre verdenskrig gjekk skulane inn i ei avgjerande reformtid. I 1951 vart «Lov om spesialskolers for utviklingshemmede», seinare forkorta til «Lov om spesialskular», vedteken. For dei såkalla åndssvake gjaldt lova for elevar som var utviklingsdyktige. Elevar med IQ på under 50 skulle framleis overlatast til den medisinske åndssvakeomsorga (Sorkmo, 2011). Vidare fram mot midten av 1960-åra førte fagleg framgang og materiell velstandsauke til optimisme. Direktoratet for spesialskulane la på denne tida grunnlaget for modernisering av heile institusjonsdrifta (Sorkmo, 2011). Mange retta etterkvart blikket vekk frå den tradisjonelle individual-medisinske forståinga av elevane sine vanskar, og heller meir mot politiske årsakar.

«Tanken om integrering av funksjonshemmede i normalskolen vokste fram mot slutten av 1960-årene, og omfattet elever i både åndssvakeomsorgen og spesialskolesystemet» (Sorkmo, 2011, s. 76). Det vart bestemt at også born med funksjonshemmingar så langt som råd burde få opplæringa si i «vanlege utdanningsinstitusjonar». Det vart også uttalt frå høgare hald at elevar med funksjonshemmingar skulle ha krav på vidaregåande skulegang som var tilpassa deira evner og interesser.

I 1969 vart eit utval med høgsterettsdommar Knut Blom i spissen oppnemnt mellom anna for å utarbeide nye lovreglar om ansvar for undervisning av born og unge med funksjonshemmingar (Sorkmo, 2011). Blomkomiteen la i desember 1970 fram «Innstilling for lovregler for spesialundervisning», der dei samanfatta synet sitt slik; «Det er spørsmålet om eleven får en undervisning som er tilpasset deres behov og om de blir akseptert og finner tilhørighet og trivsel i et godt og stimulerende sosialt fellesskap som er avgjørende for at integreringen skal kunne virkeliggjøres» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 39). Komiteen sitt arbeid la grunnlaget for revisjon av skulelova, og spesialundervisninga skulle integrerast i denne.

2.1.2 1970 – 1990

Mønsterplan for grunnskolen (M74) vart teken i bruk frå og med 1975. No skulle skulen vere for alle, og det kunnskapsmessige minstekravet var fjerna. Normalplanutvalet (1970) beskreib det slik;

Det foretas ingen utvelgning for å få elever som passer til skolen, der er det skolen som skal tilpasse til elevene. Den skal tilpasses til alle kategorier av elever når undervisningen er obligatorisk for alle. Strengt tatt kan det da ikke på forhånd angis bestemte faglige mål som elevene forutsettes å nå. Det er etter elevenes egne individuelle forutsetninger kravene skal avstemmes. En betydelig spredning med hensyn til hvor langt elevene når, vil da ikke bare være et faktum, men være et uttrykk for en intensjon (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1970, s. 63).

I M74 står det at læreren må rekne med og ta omsyn til stor variasjonsbreidde i elevane sine evner, interesser og fysiske føresetnader. Det vert framheva at elevar med funksjonshemmingar har eit stort behov for individuelt tilpassa undervisning, og at det er viktig at alle elevar skal verte engasjerte og oppdage sine egne moglegheiter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Dette var også gjeldande i vidaregåande opplæring. I mønsterplanen som avløyste M74, M87, vart tilpassa opplæring for fyrste gong lansert som eit grunnleggande prinsipp i ein nasjonal læreplan. Der står det spesifikt at alle barn og unge har rett til likeverdig og tilpassa opplæring, og at også elevar med vanskar bør undervisast innanfor klassen sine rammer. Spesialskule er likevel framleis eit alternativ, noko som er beskrive slik i planen; «I enkelte tilfeller kan det være aktuelt med opplæring i egen skole for spesialundervisning eller i skole ved en sosial eller medisinsk institusjon, for en kortere eller lengre periode, dersom foreldrene ønsker det» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987).

2.1.3 1990 – dags dato

I generell del av læreplanen frå 1993 er mangfaldet i skulen omtala som ein ressurs for alle si utvikling. Det vert understreka at skulen skal ha rom for alle (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Året etter skreiv Noreg under på UNESCO si internasjonale Salamanca-erklæring. I 1997 kom det ein ny læreplan, L97, der «lik rett til opplæring for alle uavhengig av heimstad, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn, etisk tilhøyrse eller funksjonsdugleik» vert presisert som eit generelt mål og grunnleggande prinsipp for den vidare utviklinga av skulen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Einskapskulen vert beskrive som eit samordna skulesystem med likeverdig og tilpassa opplæring for alle, bygd på det same læreplanverket. Skulen skal vere ein felles arbeids- og møteplass, der elevane kjem saman, og lærer av og lev med ulikskap. Læreplanen framheva at elevar med særskilte opplæringsbehov på ein likeverdig måte skulle delta i det sosiale,

faglege og kulturelle fellesskapet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Nilsen (2017, s. 22) seier dette kan tyde på at det var overfor denne elevgruppa ein meinte at utfordringane med å realisere ein inkluderande skule var størst.

Når kunnskapsløftet vart innført i 2006, var forståinga av at skulen skulle vere for alle elevar godt etablert. Same året vart CRPD vedteken (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006). Den «understreker viktigheten av ikke-diskriminering, like muligheter for alle, inkluderende opplæring på alle utdanningsnivåer, og sikring av utdanningsmuligheter i et livslangt perspektiv med sikte på å utvikle læringspotensialet for alle» (NOU 2009:18). I 2020 vart det gjeldande læreplanverket, LK20, innført. Verdiar knytt til inkludering kjem tydeleg fram i den overordna delen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1.4 Overordna del av Læreplanverket 2020

Med heimel i opplæringslova §1-5 vart Overordna del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) fastsett ved kongeleg resolusjon hausten 2017. Den overordna delen inneheld verdiar og prinsipp for grunnopplæringa i Noreg, som består av grunnskule og vidaregåande opplæring. I kapittel 3 som omhandlar prinsipp for praksisen i skulen er *Eit inkluderande læringsmiljø* det fyrste prinsippet. Der vert det framheva at skulen «skal utvikle inkluderande fellesskapar som fremjar helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vidare vert det understreka at mangfald skal anerkjennast som ein ressurs i arbeidet med å utvikle eit inkluderande og inspirerande læringsmiljø.

Alle skal oppleve at dei høyrer til i skulen. «Elevane skal lære å respektere ulikskap og forstå at alle har ein plass i fellesskapen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vert også fokusert på i kapittel 1 om verdigrunnet i opplæringa. Der står det at skulen må ta omsyn til elevmangfaldet, og tilrettelegge for at alle skal oppleve å høyre til, både i skulen og i samfunnet elles. Alle kan kjenne på følelsen av å skilje seg ut eller føle seg annleis enn andre, uavhengig av kva utfordringar ein har. Med dette som utgangspunkt er det viktig at ulikskapar vert anerkjente og verdsette. «Menneskeverdet er ukrenkjeleg», og alle menneske er like mykje verdt (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Inkluderingsomgrepet

I tale om inkludering kjem ein gjerne også inn på omgrepa integrering og segregering. Integrering handlar om å innlemme i ein heilskap, medan segregering er motstykket til dette, og handlar om å skilje ut frå heilskapen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 33). Nokon vil seie at integrering og inkludering er det same, medan andre oppfattar inkludering som noko meir. Eit samfunn eller ein skule som skal integrere, har definert nokon utanfor i utgangspunktet. Eit inkluderande samfunn og ein inkluderande skule rommar derimot alle, og alle høyrer til i like stor grad (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Det vert forventa at eit inkluderande skulemiljø skal oppmuntre og stimulere, og målet er meningsfull deltaking og oppleving av tilhøyrse for alle elevar (Nordahl, 2018).

2.2.1 Inkluderande skule

Haug (2003; 2011; 2017) hevder at det isolert sett er fire sentrale arbeidsoppgåver i den inkluderande skulen: Å auke fellesskapet, deltakinga, demokratiseringa og utbyttet. Ved å auke fellesskapet skal alle elevar vere medlemmar av ein klasse eller ei gruppe, jamfør Opplæringslova (1998, § 8-2), og ta del i det sosiale livet på skulen saman med alle andre. Alle elevar skal vere ekte deltakarar, ikkje berre tilskodarar, og gje bidrag til det beste for fellesskapet utifrå egne føresetnader. Alle stemmer skal verte høyrte, og elevar og føresette skal få moglegheit til å uttale seg og påverke det som gjeld deira interesser i utdanninga. Den siste arbeidsoppgåva, å auke utbyttet, handlar om at alle elevar skal få ei opplæring som gagnar dei både sosialt og fagleg. Snipstad (2019) og Næss et al. (2019) peiker på korleis desse ulike aspekta i praksis kan stå i ein innbyrdes konflikt som utfordrar inkluderingsideologien. «I enkelte tilfeller kan for eksempel tilstedeværelse i det ordinære klasserommet vanskeliggjøre aktiv deltaking og godt utbytte for alle» (Næss et al., 2019, s. 419).

2.2.2 Inkluderande opplæring

Opplæringstilbodet må organiserast og tilretteleggast slik at alle elevar subjektivt opplever det som inkluderande (Nordahl, 2018). Nilsen (2017, s. 15) seier at eit vesentleg trekk ved inkluderande opplæring er at det dreiar seg om eit samspel mellom å møte mangfald og å utvikle fellesskap for alle elevar. For at dette skal vere mogleg må skulen samla arbeide for

det. Salamanca-erklæringa, som i utgangspunktet hadde spesialundervisning som sitt primære fokus, legg vekt på at inkludering er eit ansvar for heile skulen og all opplæring som går føre seg der (UNESCO, 1994). Dette understreker også Groven (2013, s. 39):

Inkludering vektlegger *alles* behov for tilhørighet til et fellesskap. Inkludering er slik sett ikke et spesialpedagogisk begrep, men et allmennpedagogisk, og ansvar for gjennomføring av de intensjoner som ligger i en inkluderende barnehage, skole og et samfunn, ligger både hos ledere og profesjonsutøvere. Vidt forstått er omsetting av inkludering alles ansvar, et fellesansvar.

Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 35) seier at inkludering handlar om å forstå elevmangfold og ulikskap som noko som bidreg til å gjere fellesskapet rikare. Dette er eit ideal som går att i bøker om temaet inkludering, og som også er framheva fleire stader i den overordna delen av LK20. Knutsen og Emstad (2021) hevder at det å sjå mangfold og ulikskap utelukkande som ein ressurs ikkje nødvendigvis er heilt uproblematisk å realisere i praksis. Dei peiker på at det store elevmangfoldet og variasjonsbreidda i norsk skule kan vere utfordrande, særleg didaktisk, både for læraren og skulen som heilskap.

Ein må respektere ulikskap og erkjenne stor spreiding i føresetnader og evner som normaltilstand, for at inkluderande opplæring skal vere mogleg (Jenssen & Roald, 2014; Nilsen, 2017; Nordahl, 2018). Å ta omsyn til skilnader og å møte mangfold er både krevjande og spanande. «Målet må være å møte alle barn med realistiske forventninger fra et kompetent pedagogisk personale innenfor rammen av et stimulerende og trygt læringsmiljø» (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 11). For at alle elevar skal oppleve å bli møtt der dei er, og få den støtta dei har behov for i læringsarbeidet, må det vere kompetanse til stades, i tillegg til ei romslegheit i struktur og innhald (Nilsen, 2017).

Det er viktig å understreke at inkluderingsomgrepet har ei dynamisk side, og at det ikkje er slik at ein skule er inkluderande ein gong for alle (Dalen, 2006; Jenssen & Roald, 2014; Solli, 2010). Det er ein prosess som inngår i all dagleg pedagogisk verksemd, ikkje eit mål som ein kan seie er nådd eller ikkje (Solli, 2010). Wendelborg (2022, s. 114) hevder at det har skjedd eit ideologisk klimaskifte dei siste åra, ved at den politiske merksemda rundt inkludering i skulen har forskyvd seg meir over på eit mål- og resultatfokus. Reindal (2015) peiker også på dette, ved å seie at dei gjeldande utdanningsformene no i stor grad fremjar konkurranse

mellom skular og måling av effektivitet. Dette let seg ikkje nødvendigvis uproblematisk kombinere med prinsippet om inkludering. Difor må ein inkluderande skule «være i en kontinuerlig og kollektiv refleksjon over egen praksis» (Jenssen & Roald, 2014, s. 114).

Det er omfattande prosessar som må til for å omsette intensjonane om inkludering til inkluderande praksisar, og desse prosessane krev eit samspel mellom fleire faktorar (Nilsen, 2017). Mitchell (2014) anvender ein formel basert på internasjonal forskning for å illustrere dette: Inkluderande opplæring = V + P + 3T + 2A + S + R + L (Visjon + Plassering + Tilpassa opplæring, vurdering og undervisning + Aksept og Adgang + Støtte + Ressursar + Leiing). Denne formelen synleggjer kompleksiteten.

2.2.3 Ulike inkluderingsdimensjonar

Det er ei utbreidd forståing at inkludering i praksis er komplekst, og mange hevdar at det kan vere føremålstenleg å skilje mellom ulike dimensjonar ved inkludering som ledd i ei meir samla forståing (Nilsen, 2017; Nordahl, 2018; Olsen, 2015; Qvortrup & Qvortrup, 2015). Nilsen (2017) omtalar tre inkluderingsdimensjonar: *den organisatoriske og fysiske, den sosiale og den faglege og kulturelle*. I praksis er det eit dynamisk samspel mellom desse, samstundes som me analytisk sett kan skilje dei. Samspelet mellom dimensjonane er avgjerande for heilskapsopplevinga til elevane, men det er viktig å hugse på at den enkelte elev si subjektive oppleving av å vere inkludert kan variere for kvar av inkluderingsdimensjonane (Nilsen, 2017; Nordahl, 2018; Olsen, 2015).

«Den organisatoriske og fysiske dimensjonen ved inkludering dreier seg om plassering og organiseringsformer» (Nilsen, 2017, s. 24). Dette har med andre ord om kvar elevane får opplæringa si å gjere; om det er i ordinær skule, ordinær klasse, i egne grupper eller einetimar, eller i spesialskule/andre spesialtiltak. I kva grad plasseringa er prega av ein inkluderande praksis kan objektivt sett vurderast på grunnlag av kor mange timar eleven tek del i ulike organiseringsformer. I utgangspunktet vil omfattande plassering i spesialtiltak utanfor vanlig setting verte sett på som uttrykk for ein lite inkluderande praksis, med bakgrunn i intensjonar for opplæringa (Nilsen, 2017). Samstundes er det viktig å søke elevane si subjektive oppleving og erfaring av opplæringstilbodet si fysiske organisering.

Den sosiale dimensjonen ved inkludering handlar om i kva grad alle elevane «ikke bare er plassert sammen og befinner seg under samme tak, men om de arbeider, lærer og omgås sammen, har gode relasjonar osv.» (Nilsen, 2017, s. 26). Det at menneske med ulik bakgrunn og ulike føresetnader lærer å omgå kvarandre og leve saman i gjensidig forståing og respekt er av like stor verdi for skulen og samfunnet elles, som for enkeltindividet. Denne dimensjonen omfattar ulike relasjonar, både mellom elevar, og mellom elevar og lærarar. Medbestemming og deltaking i det arbeidet og dei aktivitetane som går føre seg i elevgruppa, til dømes i form av plikter og ansvar, er eit sentralt element her, då det vil ha innverknad på eleven si oppleving av tilhøyrse, samhald og trivsel (Nilsen, 2017).

Den faglege og kulturelle sida ved inkludering har å gjere med i kva grad «elevane arbeider sammen om noe, om de deler et visst faglig innhold, om de arbeider med felles oppgaver, og også om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer som del av det faglige innholdet» (Nilsen, 2017, s. 27). Dette kan sjåast i samanheng med det å utvikle felles verdiar, og skape nokon felles referanserammer for alle elevar, som igjen kan føre til samhald og ei kjensle av fellesskap. Dette er vektlagt i den overordna delen av LK20. I læringsarbeidet med elevar med psykisk utviklingshemming er ein balansegang knytt til fagleg fellesskap viktig. Elevane skal kjenne at dei er aktive deltakarar og inkluderte, samstundes som dei ikkje skal pressast til å arbeide med noko dei ikkje har føresetnader for (Nilsen, 2017; Nordahl, 2018).

2.2.4 Ideal og praksis

Markussen et al. (2019) seier det ser ut til å vere ein konflikt mellom ideal og praksis i spesialundervisninga i vidaregåande opplæring i Noreg. Ein studie dei gjennomførte skuleåret 2018-2019, fann at to av tre elevar med spesialundervisning på landsbasis går i eigne klassar med redusert elevtal, noko som står i eit motsetnadsforhold til statlege signal om auka inkludering. Rapporten legg fram mykje tidlegare forskning som talar for at full inkludering i ordinære klassar er det beste for alle elevar si sosiale- og faglege utvikling (Baker et al., 1994; Cosier et al., 2013; OECD, 2000), men det finst også forskning som talar for det motsette. Nokon studiar har funne at elevar som har spesialundervisning organisatorisk inkludert i den ordinære skulen opplever mindre sosial deltaking og aksept, og meir sosial stigmatisering og avvising, enn innanfor det som kan kallast segregerte løysingar (Nepi et al., 2015; Schwab et al., 2015; Stiefel et al., 2018).

Slike motseiande funn er til stades i både norsk og internasjonal forskning. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) gjennomførte i 1999 ein stor studie i fem europeiske land i tillegg til USA, Canada og Australia, der dei konkluderte med at alle elevar, uansett grad av funksjonsnedsetting, kan inkluderast i ordinære skular utan at dei sjølve eller andre tek skade, så lenge omstenda ligg til rette for det (OECD, 2000). Dette stemmer ikkje overeins med mellom anna det Kauffman og Hallahan (1995) presenterer i boka *The illusion of full inclusion*. Dei hevder at det ordinære utdanningssystemet umogleg kan vere i stand til å legge til rette for elevar med særskilte behov i tilstrekkeleg grad, og at det dermed er nødvendig med ein supplerande struktur for å hindre at elevar med behov for spesialundervisning fell gjennom i offentleg utdanning.

Markussen et al. (2019, s. 44) omtalar forskning på spesialundervisning i norsk vidaregåande skule i perioden 1994-2009, som viser at «både organisatorisk segregering og inkludering kan medføre faglig mestring og sosial inkludering, men også det motsatte; at elevene ikke mestrer faglig og opplever seg sosialt ekskludert». Forskinga gjev med andre ord ikkje eintydige svar på kva som er den beste måten å organisere spesialundervisninga på, når målsettinga er både sosial inkludering og fagleg meistring (Markussen et al., 2019). Fleire studie er ikkje så opptekne av den fysiske organiseringa, men peiker heller i retning av at læringsutbyttet aukar når kvaliteten på spesialundervisninga er god. Dei støttar verken dei som argumenterer for full inkludering eller dei som argumenterer for auka bruk av segregerte løysingar, men vektlegg heller kvaliteten på sjølve opplæringa.

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) argumenterte for at alle born og unge, uavhengig av funksjonshemming, bør motta undervisning med høge forventningar og ambisjonar knytt til deira pedagogiske og sosiale potensiale. Dersom det ikkje skjer, kan det føre til at dei utviklar usunne måtar å kompensere for vanskane sine på, som ikkje er hensiktsmessige om målet er full inkludering. For at ein elev med psykisk utviklingshemming vidare skal fungere som eit fullverdig medlem av samfunnet, meinte Vygotsky at det er avgjerande at spesialundervisninga møter desse elevane med ei opplæring som er i stand til å sjå forbi eventuelle manglar i fysiske eller kognitive evner. Alle elevar må utfordrast slik at dei kan utvikle strategiar for å overvinne problem på ein hensiktsmessig måte (Vygotsky et al., 1993).

Meld. St. 18 ((2010-2011), s. 10) påpeiker at mange elevar med utviklingshemming framleis vert møtt med låge forventningar til læring, og at dei ikkje får gode nok moglegheiter til å utvikle seg. I den tidlegare nemnde undersøkinga til OECD (2000) konkluderer dei med at det innanfor ei inkluderande ramme er mogleg å kombinere høge mål med gode resultat, så lenge det vert lagt til rette for at heile elevpopulasjonen skal få ei opplæring alle har utbytte av. Det krev mellom anna nødvendige rom og utstyr, ei fleksibel tilrettelegging og ikkje minst kompetanse i personalet (Haug, 2011). Dette er framleis gjeldande. «Ansatte med god kompetanse og nære relasjonar til elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8).

Markussen et al. (2003) hevder også at det er avgjerande at skulane og lærarane har høg pedagogisk bevisstheit, og at elevane heile tida får tett oppfølging. Dei fokuserer på at det som er mest avgjerande for læringsutbyttet, er instruksjonane og støtta til læraren. Også godt lærarsamarbeid vert trekt fram som noko som potensielt sett kan skape sosiale og akademiske fordelar for elevar som mottok spesialundervisning. I denne samanhengen er det interessant at mykje spesialundervisning i realiteten vert gjeve av personar utan rett kompetanse (Markussen et al., 2019; Nordahl, 2018). Sjølv om høg og relevant kompetanse vert rekna som ein viktig faktor for å kunne legge til rette for mangfald, viser forskning at bruken av assistentar rundt elevar med psykisk utviklingshemming er omfattande i praksis (Nordahl, 2018).

2.3 Psykisk utviklingshemming

Psykisk utviklingshemming inneber intellektuell og praktisk fungering under normalområdet (Bakken, 2015). I den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sjukdommar og beslektede helseproblem, ICD-10, vert diagnosen psykisk utviklingshemming definert slik: «Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f.eks. kognitive, språklige, motoriske og sosiale» (Direktoratet for e-helse, 2018).

Personar med psykisk utviklingshemming er ei relativt heterogen gruppe med det felles at dei har nedsett kognitiv funksjonsevne, og utfordringar knytt til sosial- og adaptiv fungering

(Bakken, 2015). Det er eit stort spenn når det kjem til grad av psykisk utviklingshemming, og nivåa lett/mild, moderat, alvorleg og djup grad vert difor nytta for å spesifisere (Næss et al., 2019; Sigstad, 2017). Graden vert vanlegvis vurdert utifrå standardiserte intelligenstestar, og basert på funksjonsnivået på det aktuelle utreiingstidspunktet. Diagnosemanualen poengterer at intellektuelle ferdigheiter og sosial tilpassing kan endre seg over tid (Direktoratet for e-helse, 2018).

2.3.1 Grad av psykisk utviklingshemming

Lett psykisk utviklingshemming inneber at personen anslagsvis har ein IQ på mellom 50 og 69. Denne diagnosen fører vanlegvis til lærevanskar i skulen, men mange er i stand til å arbeide som vaksne, og ha gode sosiale relasjonar. Moderat psykisk utviklingshemming inneber at personen anslagsvis har ein IQ på mellom 35 og 49. Sjølv om denne diagnosen vanlegvis fører til markert utviklingshemming i barndommen, kan dei fleste lærast opp til å utvikle noko grad av sjølvstende i det å sørge for seg sjølv, oppnå adekvat kommunikasjon og nokon skuleferdigheiter (Direktoratet for e-helse, 2018, s. 195). Alvorleg psykisk utviklingshemming inneber at personen anslagsvis har ein IQ på mellom 20 og 34, og fører vanlegvis med seg eit kontinuerleg omsorgsbehov. Djup psykisk utviklingshemming inneber at personen har ein IQ under 20, som fører til alvorleg avgrensing av eigenomsorg, kontinens, kommunikasjon og rørsle (Direktoratet for e-helse, 2018).

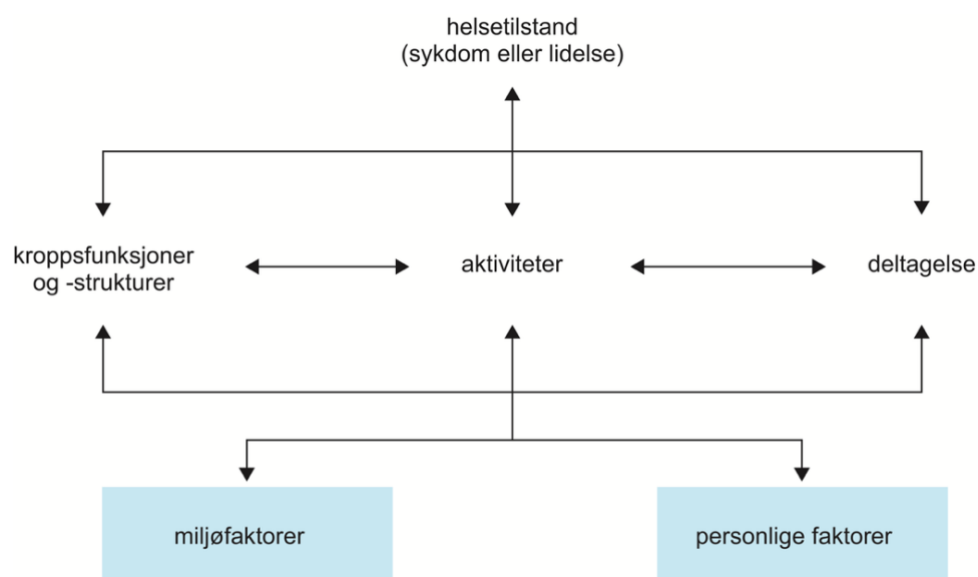
I dette forskingsprosjektet er hovudfokuset på elevar med moderat grad av psykisk utviklingshemming. Grunnen til dette er todelt. Det er naturleg, med bakgrunn i kognitivt funksjonsnivå, at elevar med lett eller moderat psykisk utviklingshemming gjerne samanliknar seg med andre ungdommar i mykje større grad enn det elevar med alvorleg eller djup grad av psykisk utviklingshemming har føresetnader for. Dette er relevant med tanke på inkludering i skulemiljøet, og korleis lærarar legg til rette for at elevane skal få tilfredsstilt både sosiale og faglege behov. Grunnen til at hovudfokuset er på moderat framfor lett grad av psykisk utviklingshemming er at moderat grad kjem tydelegare fram for lærarar og medelevar, ved at dei har eit større og gjerne meir definert støttebehov (Engh, 2016). Når dei har kome så langt som til vidaregåande skule er det ofte eit stort gap mellom kronologisk og mental alder hjå desse elevane. Den kronologiske alderen viser til kor mange

år personen har levd, medan den mentale alderen seier noko om kognitiv modnad og kva utviklingsmoglegheiter personen har (Helse Norge, 2020).

2.3.2 Psykisk utviklingshemming og deltaking

Næss et al. (2019, s. 400) hevder at det har vore eit paradigmeskifte i forståinga av utviklingshemming. No tillegg ein samspelet med miljøet ei langt større rolle samanlikna med tidlegare, då det var ei meir ein-sidig vektlegging av individet sine funksjonsavgrensingar som årsak til fungeringsvanskar. Dette underbygger også Nilsen (2017, s. 17) i skulesamanheng, ved å påpeike at merksemda ikkje berre må rettast mot elevane sine evner og føresetnader, men også mot å endre på ulike faktorar i læringsmiljøet som kan utgjere barrierar for deltaking og læring for alle. Dette krev ei vanskeleg avveging mellom å ivareta omsyn til både fellesskap og tilpassing.

Næss et al. (2019) viser til ein relasjonell modell utvikla av American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), som inneber ei forståing av fem dimensjonar knytt til utviklingshemming: intellektuell fungering, adaptiv fungering, helse, deltaking og kontekst/miljø. Denne kan minne om den grunnleggande omgrepsstrukturen som er brukt i den internasjonale klassifikasjonen av funksjon, funksjonshemming og helse, ICF (Figur 2.1). ICF er meint å utfylle diagnoseklassifikasjonen ICD-10 med særleg fokus på funksjonsevne, aktivitetar og samspel med miljøfaktorar (Sosial- og helsedirektoratet, 2001).



Figur 2.1: Vekselverknader i ICF sin omgrepsstruktur (Sosial- og helsedirektoratet, 2001).

Deltakingsdimensjonen er sentral i begge modellane, og gjerne særleg relevant i samband med temaet inkludering. Deltaking er både eit mål og eit middel. Deltaking i meningsfulle aktivitetar er eit viktig middel for å fremje læring, utvikling og livskvalitet på eit individuelt plan. På same tid er deltaking eit pedagogisk mål som kan fremje inkludering av born og unge med utviklingshemming i skulen og samfunnet elles (Næss et al., 2019). Denne dimensjonen i den relasjonelle modellen omhandlar involvering og samhandling i ulike aktivitetar. Personen sitt engasjement er også ein sentral indikator på deltaking. Deltaking forutset altså ikkje berre det å vere fysisk tilstades, då engasjement i aktiviteten er like vesentleg (Gustavsson, 2014; Næss et al., 2019).

Elevar med psykisk utviklingshemming treng ofte individuell tilrettelegging for å kunne delta i aktivitetar saman med andre. Eleven sitt engasjement i ein aktivitet vert delvis styrt av eleven sin kognitive og emosjonelle tilstand, men det vert også påverka av korleis omgjevnadane legg til rette for engasjement. I eit relasjonelt perspektiv vert det lagt vekt på at unge sine utfordringar i skulen har ein samanheng med struktur og kultur, læringsmiljøet og ikkje minst innhaldet i den ordinære pedagogiske praksisen. Eit individperspektiv som identifiserer den enkelte elev sine vanskar vil likevel også vere nødvendig for å kunne etablere individuelt tilpassa og målretta tiltak og gje best mogleg hjelp og støtte (Nordahl, 2018). Jenssen og Roald (2014, s. 113) beskriv inkludering som noko som «tar utgangspunkt i det kollektive og retter oppmerksomheten mot fellesskapet samtidig som den enkelte elev blir ivaretatt».

2.4 Spesialundervisning

Elevar som ikkje har tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet har ifølgje Opplæringslova §5-1 rett til spesialundervisning. Ei individuell, skjønsmessig vurdering er då nødvendig. Ved kartlegging av kva behov ein elev har, er ikkje ein diagnose avgjerande for utfallet, men det kan vere til hjelp i kartleggingsarbeidet. Det skal utarbeidast ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven før det vert fatta vedtak om spesialundervisning. Ved inntak til vidaregåande skule er det regulert fire rettslege grunnlag som opnar for fortrinnsrett for søkarar. Eit av desse er *Fortrinnsrett til eit særskilt utdanningsprogram*, som krev at søkaren har ei sakkunnig vurdering. «Her er det fastsatt at søkere med rett til

spesialundervisning etter §5-1, som oppfyller vilkårene har rett til inntak til et særskilt utdanningsprogram» (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Sjølv om hovudprinsippet i fleire år har vore at alle elevar i Noreg skal ha opplæringa si i ein felles skule for alle (Karlsen, 2020), opnar opplæringslova for ei rekke kommunale ordningar knytt til spesialundervisning. Dette inneber at nokon elevar får undervisninga si i spesialavdeling, spesialklasse eller spesialgruppe ved ordinære skular (Meld. St. 18 (2010-2011)). Kunnskapsdepartementet hevder at desse spesialtiltaka i hovudsak retter seg mot elevar med utviklingshemmingar, åtferdsproblem, sosiale og emosjonelle vanskar, medisinske tilstander knytt til astma og allergi, autisme, høyrselshemming og språkvanskar og lærevanskar (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 38). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 35) peiker på at det er viktig å ikkje usynleggjere desse elevane med særskilte behov som ikkje alltid kan imøtekomast innanfor det ordinære opplæringstilbodet.

I tillegg til spesialtiltaka som finst, eksisterer det også framleis kommunale spesialskular i Noreg, særleg i dei største byane. Det har med andre ord vekse fram ei rekke alternative tiltak etter det vart bestemt at dei statlege spesialskulane skulle leggjast ned. I dag er det fleire elevar som får opplæringa si innanfor eit av dei nemnte spesialtilboda, enn dei som gjekk i dei statlege spesialskulane tidlegare (Nilsen, 2017). Dette samsvarar ikkje heilt med dagens politiske ambisjonar og den inkluderande ideologien. Samstundes indikerer forskning at ein del elevar som er overført til spesialtiltak frå ordinær skule, kan oppleve betre sosiale relasjonar og fagleg utbytte i spesialtiltaket (Amundsen, 2014; Nilsen, 2017). Dette synleggjer at inkluderingsarbeid kan vere utfordrande og krevjande for ordinære skular.

Uavhengig av fysisk organisering, er likeverdsprinsippet ei sentral retningslinje i samband med spesialundervisning. «Dette prinsippet innebærer at elever med rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med tilbudet andre elever får», står det i Utdanningsdirektoratet (2014, s. 9) sin rettleiar om spesialundervisning. Organiseringa av elevar med spesielle opplæringsbehov må ta omsyn til at elevane skal ha dei same moglegheitene for å nå måla sine som andre elevar har innanfor det ordinære tilbudet. Prinsippet som skal ligge til grunn for organiseringa er at opplæringa skal vere inkluderande.

Eleven sitt behov for sosial tilhøyrse og stabilitet skal med andre ord vege tungt, samstundes som eleven sine føresetnader og behov må takast omsyn til. «Satt på spissen kan en kanskje hevde at spesialpedagogikken befinner seg i – og alltid må befinne seg i – en kronisk ambivalens mellom to diametralt motsatte ideer, uttrykt gjennom begrepene differensiering og inkludering» (Dalen, 2006, s. 34). Nokon elevar har eit større behov for struktur, oversikt og føreseielegheit enn andre. Nordahl (2018) hevder ei vanleg misforståing av omgrepet *inkluderande skulemiljø* er at det handlar om at alle elevar alltid skal vere i same rom og undervisast av dei same lærarane.

2.4.1 Tilrettelagte avdelingar

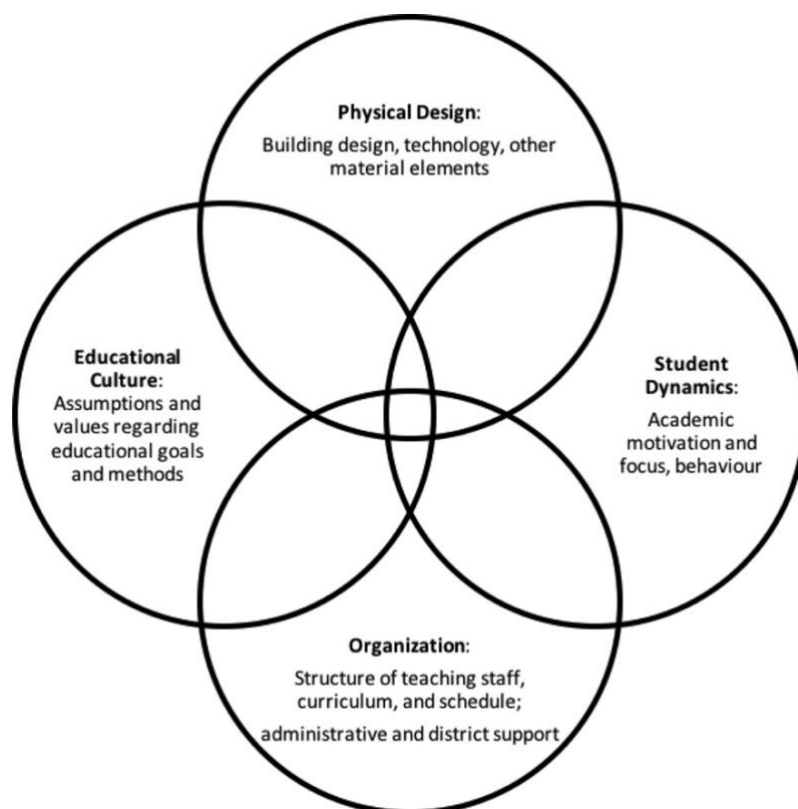
Det er mange vidaregåande skular i Noreg som har eigne tilrettelagte avdelingar for elevar med omfattande og samansette behov, som til dømes psykisk utviklingshemming (Markussen et al., 2019; Nordahl, 2018). I følge funn i ei undersøking av Wendelborg et al. (2017, s. 77), er det vanlegaste organiseringstilbodet til elevar med utviklingshemming i vidaregåande skule ein kombinasjon av arbeidslivstrening, ADL (kvardagslivstrening) og opplæring i basisferdigheiter i fellesfag. Tilrettelagte grupper, som gjerne vert kalla arbeidstrening eller kvardagsliv, utgjer mange stader eigne avdelingar. Forskarane i det nemnte prosjektet fekk inntrykk av at elevar med utviklingshemming tilbringar mykje tid utanfor ordinær undervisning, noko også Gjertsen og Olsen (2013) fann i si kartleggingsundersøking fire år tidlegare. Nordahl (2018) viser også til konkrete tal som stadfester dette, samstundes som han synleggjer ein interessant samanheng mellom alder og auke i bruk av segregerte tilbod: «I en kohortstudie av barn med nedsatt funksjonsevne var 11% i segregerte tilbod i barnehagen, mens det i barneskolen var 30%. På vidaregåande var 72% i et segregert tilbod» (s. 149).

I følge Markussen et al. (2019) varierer det kor mykje kontakt elevane i tilrettelagte grupper har med resten av skulen. Nokon stader er dei heilt isolerte, medan dei andre stader er ein del av skulemiljøet ved at dei mellom anna deler kantine og deltek på felles arrangement. Ein av skulane som var med i undersøkinga til Markussen et al. (2019) fortalte om elevar som hadde gått i ordinær klasse heile grunnskulen, og aldri opplevd å ha ordentlege vener. Desse elevane blomstra då dei kom i ei såkalla segregert gruppe på vidaregåande skule, fordi det der var stor toleranse for at alle er forskjellige. Dei måtte ikkje lenger fungere i ein klasse

med elevar som fungerte mykje betre, men fekk samstundes delta på felles aktivitetar saman med resten av skulen. Rektor på denne skulen argumenterte for at sjølv om desse elevane var på ein eigen avdeling, var dei ein del av eit større fellesskap, og dermed ikkje ekskluderte (Markussen et al., 2019).

2.5 Læringsmiljø

Felles for alle skular i Noreg er at dei er pålagt å «legge til rette for et læringsmiljø som fremmer trygghet, samspill og kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2014). For å kunne bidra til å skape eit trygt og godt læringsmiljø for alle elevar, må ein ta omsyn til at det er fleire ulike element som har innverknad på det totale læringsmiljøet ved ein skule. Fleire forskarar har forsøkt å beskrive og tydeleggjere dette ved å utvikle rammeverk og modellar med hensikt å visualisere samspelet mellom dei ulike elementa (Boys, 2010; Gislason, 2018; Ricken, 2010). Vidare vil eg gå nærare inn på Gislason (2018) sin «School Environment Model» (Figur 2.2), som består av dei fire elementa *fysiske rammer* (physical design), *organisering* (organization), *pedagogisk kultur* (educational culture) og *elevdynamikk* (student dynamics).



Figur 2.2: School Environment Model (Gislason, 2018).

Skulen sine *fysiske rammer* omfattar ei rekke materielle element, mellom anna skulebygget si konkrete utforming og estetiske fasilitetar, belysning, oppvarming, tilgang til informasjonsteknologi osb. Samanheng mellom form og funksjon er viktig. Det gjeld også ved *organisering*, som inneber alle aspekt av korleis skulen er organisert når det kjem til administrasjon, avdelingsstruktur, læreplan og dagsplan. *Pedagogisk kultur* refererer til kva haldningar og verdiar knytt til opplæring og utdanning som finst i skulesamfunnet. Grad av semje kring desse verdiane påverkar skulen sine pedagogiske føresetnader. Samarbeid er ein svært viktig faktor her. Når det kjem til det siste elementet, *elevdynamikk*, er elevane sitt aldersspenn, nivået av akademisk motivasjon og elevane si evne til sjølvregulering mellom faktorane som har særleg stor innverknad (Gislason, 2018).

2.5.1 Fysiske rammer

Ved planlegging og konstruksjon av nye skulebygg er det viktig å koordinere form og funksjon, og tanken bak bør vere «å kunne ønske hele den menneskelige variasjonen velkommen» (Egeland, 1971 sitert i Dalen, 2006, s. 29). Skulen si fysiske utforming vil støtte nokon undervisningsmetodar betre enn andre. Manglande tilpassing mellom skulen sine utdanningsprogram og dei fysiske rammene kan resultere i varig frustrasjon hjå lærarar og dårlegare kvalitet på opplæringa (Gislason, 2018).

Eit bevisst val av plassering kan gje elevar med psykisk utviklingshemming moglegheiter for sosial kontakt med elevar utan funksjonsnedsettingar (Nordahl, 2018). I eit prosjekt gjennomført av Wendelborg et al. (2017) var dei spesialpedagogiske avdelingane ved to av tre caseskular plassert i utkanten av skulemiljøet, medan den siste var plassert midt i skulelokala. Nordahl (2018, s. 148) hevder at plassering midt i skulen gjev auka tilgang til fellesområde, og bidreg til at elevane har tilgang til fellesskap med andre elevar.

2.5.2 Organisering

For å oppnå ei føremålstenleg organisering må ein ha ei forståing av korleis skulen skal fungere best mogeleg i det daglege. Også her er hovudfokuset på ei sterk kopling mellom form og funksjon. Skulen si organisering legg føringar for inkluderingsarbeidet. Korleis organiseringa av den spesialpedagogiske avdelinga er kopla opp mot organiseringa av resten

av skulen, gjerne spesielt når det kjem til læreplan og dagsplan, vil ha innverknad på praksisen knytt til inkludering (Gislason, 2018).

2.5.3 Pedagogisk kultur

Korleis dei ulike aktørane i skulen saman utfører sitt pedagogiske oppdrag, vert mellom anna påverka av om administrasjonen og lærarane har det same synet, og saman arbeider mot ein felles opplæringspraksis (Gislason, 2018). For å oppnå eit godt og inkluderande læringsmiljø er det dermed grunnleggande at både dei som arbeider direkte med elevane kvar dag, og leiinga er samstemte, og ser verdien av fellesskap trass ulikskap. Godt lærarsamarbeid internt på avdelinga og på tvers av ulike avdelingar står også sentralt her (Gislason, 2018).

2.5.4 Elevdynamikk

Det er mykje som spelar inn på korleis elevdynamikken på ein skule utviklar seg. Gislason (2018) nemner mellom anna alder. For elevar med psykisk utviklingshemming talar ein gjerne om både kronologisk og mental alder. Kronologisk og mental alder kan ikkje samanliknast direkte, då til dømes ein elev med psykisk utviklingshemming på vidaregåande skule med ein mental alder rekna til 6-9 år vil ha mykje meir livserfaring enn eit «ordinært» barn på 6-9 år. Den mentale alderen kan likevel gje ein peikepinn på kva evne eleven har til å lære seg nye ferdigheiter. Stor skilnad i mental alder i elevgruppa vil naturlegvis påverke elevdynamikken.

Gislason (2018) nemner også åtferd og evne til sjølvregulering i samband med elementet elevdynamikk. Nedsett sosial fungering er ei av hovudutfordringane til elevar med psykisk utviklingshemming (Bakken, 2015). Mange har vanskar med kommunikasjon og/eller å forstå samspelsreglar, noko som kan vere utfordrande både for eleven sjølv, men også for medelevar. Mange har også utfordringar knytt til sjølvregulering, og til det å forstå og utøve adekvat åtferd i ulike situasjonar som oppstår i skulekvardagen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009).

2.6 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I tale om gode læringsmiljø og inkluderende fellesskap er det gjerne naturleg å kome inn på sosiokulturell læringsteori, då grunnideen bak fellesskolen er at me lærer av kvarandre (Nordahl, 2018). Eit sosiokulturelt læringsperspektiv inneber ei relasjonell oppfatning av læring, der ein retter søkelyset mot gjensidig læring gjennom interaksjon (Tangen, 2019). Denne teorien legg vekt på korleis meining vert skapt i eit fellesskap, og at felles kunnskapsbygging skjer ved at erfarne og mindre erfarne deltakarar engasjerer seg i same aktivitet (Karlsen, 2020). Wittek og Brandmo (2014, s. 122) beskriv det slik; «sosiokulturelle perspektiv på læring legger vekt på hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes ved å delta i kulturelle aktiviteter». Vidare seier dei at læring med utgangspunkt i dette perspektivet er noko som må studerast og verte forstått utifrå det sosiale livet og kulturen personen deltek og lærer i, og dermed ikkje er eit lausrive fenomen.

Kluge (2021) påpeiker også at kunnskap i eit sosiokulturelt perspektiv kan sjåast som situert, altså knytt til den konteksten (lærings-)aktiviteten går føre seg i. Tilnærminga baserer seg på ei konstruktivistisk oppfatning av kunnskap, der kunnskapssynet er dynamisk, og dynamikken går føre seg på det sosiale nivået. Wittek og Brandmo (2014, s. 126) hevder at det ikkje er dei biologiske føresetnadene eller dei innebygde tankestrukturane som set grenser for menneskeleg handling, utvikling og læring, sjølv om utvikling og kognitiv vekst sjølvsagt har eit biologisk utgangspunkt. Det som i staden vert avgjerande er kva moglegheiter for samspel med andre og kva kulturelle reiskap (til dømes språk og teknologi) ein har tilgang på (Manger et al., 2012). Dette synet fokuserer på at kunnskap vert danna, gjenskapt og vidareutvikla i ein sosial samanheng, og Kluge (2021) beskriv det som at kunnskap ikkje har nokon objektiv representasjon utanfor kulturen eller mennesket sitt virke.

Lev Vygotsky er gjerne den mest kjende personen knytt til sosiokulturell læringsteori. Teoriane han utvikla har hatt, og har framleis, stor innverknad på læringsforskning. Vygotsky var tidleg ute med å forstå læring og utvikling som grunnleggande sosiale prosessar, i ei tid der det i hovudsak var fokus på dei individuelle dimensjonane. For han var det samspel med andre som gjorde læring mogleg. Dette synet bygde på ei meining om at det sosiale kjem før

det individuelle, og at menneske ikkje kan meistre noko på eiga hand, før dei meistrar det saman med nokon (Vygotsky, 1996).

I eit sosiokulturelt perspektiv er det altså den sosiale og kulturelle konteksten som gjer at læring gir meining og vert gitt ei meining (Kluge, 2021). Slik vert læringsprosessane i større grad observerbare, og ikkje berre representert ved mentale aktivitetar. Sosiokulturelle tilnærmingar bind saman det å vere fullverdige og aktive deltakarar i ei gruppe og skulefagleg motivasjon. For at elevane skal verte motiverte for vidare læring må dei føle at dei vert verdsette og rekna med (Manger et al., 2012, s. 23). Sosiale omgivnader og aktivitetar er med andre ord viktig i samband med motivasjon, og motivasjon kan igjen beskrivast som sjølve drivkrafta bak innsatsen for læring (Karlsen, 2020).

3. Metode

I eit forskingsprosjekt som dette, er det viktig å reflektere over kva metode eller metodar som kan vere mest føremålstenleg å ta i bruk for å finne svar på det ein ynsker. Metode tvingar forskaren til å tenke nøye gjennom vala ein må ta i ein forskingsprosess, og kva konsekvensar desse vala vil ha, då alt ein gjer i prosessen vil påverke resultata ein sit att med til slutt (Postholm & Jacobsen, 2018). God metodebruk er avgjerande, då mangelfull metodebruk kan føre til feilkjelder. I all empirisk forskning er det eit grunnleggande utgangspunkt å velje forskingsdesign etter kva som best kan belyse problemstillinga og gje svar på forskingsspørsmåla ein har formulert (Postholm & Jacobsen, 2018). Alle metodar har styrker og svakheiter som ein må ta med i vurderinga når ein skal gjere eit godt, gjennomtenkt og reflektert val.

3.1 Val av metode

Problemstillinga og forskingsspørsmåla i dette masterprosjektet inneber ein nysgjerrigheit på korleis noko fortonar seg, og vart formulerte som utforskande spørsmål. Hovudmålet var å skaffe kunnskap om temaet, gjennom ei forståing av forskingsdeltakarane sitt perspektiv. På bakgrunn av dette vart ei kvalitativ tilnærming eit naturleg val. Kvalitative metodar tek kort sagt utgangspunkt i å hente inn informasjon om verkelegheita gjennom ord eller språk. Slike datainnsamlingsmetodar vert gjerne nytta for «å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping i deres naturlige kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Når ein tek i bruk kvalitative metodar er det gjerne vanleg å definere seg innanfor eit konstruktivistisk paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskaren sitt syn på verkelegheita (ontologi) og kunnskap (epistemologi) vil verke inn på heile forskingsprosessen.

3.1.1 Eit konstruktivistisk perspektiv

Konstruktivistisk epistemologi hevder at ein ikkje kan skilje forskaren frå det som vert forska på ved studie av sosiale fenomen, då kunnskap er noko som vert produsert i eit samspel mellom forskar og dei som vert undersøkte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91).

Konstruktivisme tek med andre ord utgangspunkt i at kunnskap er noko som vert konstruert i sosial samhandling mellom menneske. Eit slikt ontologisk prosessperspektiv tilseier også at verkelegheita ikkje er verken objektiv eller stabil, men at oppfatningar ein har av

verkelegheita kan utvikle og/eller endre seg ved tileigning av ny kunnskap. Med dette utgangspunktet var ikkje målet for forskingsprosjektet å kome fram til ei objektiv sanning, men heller det Postholm og Jacobsen (2018, s. 51) beskriv som *intersubjektivitet*, nemleg at fleire har same oppfatning av verkelegheita.

3.1.2 Det kvalitative forskingsintervju

For å samle inn empiri som kunne bidra til å belyse problemstillinga valte eg det kvalitative forskingsintervju. Denne teknikken for datagenerering «søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kvalitative intervju er godt eigna til å få fram kompleksitet og ulike nyansar (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det å avdekke informantane si oppleving av verda, og å få fram betydninga av erfaringane deira er eit viktig mål ved bruk av denne metoden (Kvale & Brinkmann, 2015). Christoffersen og Johannessen (2012) karakteriserer det kvalitative forskingsintervjuet som ein samtale med ein struktur og eit føremål, men grada av struktur er ulik etter kva intervjuform ein vel å ta i bruk.

Det semi-strukturerte intervjuet har som målsetting å forstå deltakarane sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskaren styrar i hovudsak samtalen ved å stille spørsmål, men den som vert intervjuet kan også vere med på å styre retninga vidare. Slik vert kunnskap konstruert gjennom interaksjon og samhandling (Sollid, 2013). Ein tek gjerne utgangspunkt i ein intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål, men eigenarten til denne typen intervju er at ein også har moglegheita til å ta tak i moment som ikkje er nedskrivne på førehand (Krumsvik, 2019a). Ein har også moglegheita til å stille oppklarings spørsmål undervegs. I ei undersøking som denne, der eg var ute etter lærarane sine opplevingar, var det heilt sentralt å kunne be informantane om å til dømes tydeleggjere, bekrefte eller utdjupe ved behov. Det semi-strukturerte intervjuet inneber altså at ein har fleksibilitet innanfor ei støttande ramme, og vart difor valt som intervjuform i dette prosjektet.

For å sikre at alle forskingsdeltakarane fekk formidla det dei ynskte, og ikkje skulle verte påverka av kvarandre, valte eg å ha intervju med ein og ein lærar. Det å kunne fokusere på ein lærar om gongen gjorde det også lettare for meg, som relativt uerfaren intervjuar, å vere ein aktiv lyttar i større grad. Aktiv lytting går ut på å lytte til kva intervjupersonen seier, og

korleis. «Beslutninger om hvilke av de mange dimensjonene hos en intervjuperson som skal forfølges, krever at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuets sosiale relasjon, og at intervjueren vet hva han eller hun gjerne vil spørre om» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Kvale og Brinkmann (2015, s. 48) framhevar også det dei kallar *bevisst naivitet*. Det inneber at intervjuaren viser openheit for nye og uventa fenomen, i staden for å ha ferdige kategoriar og fortolkings skjema. Tanken bak valet av kvalitativt forskingsintervju som metode var å hente inn så omfattande og føresetnadslause beskrivingar som mogleg frå informantane.

3.2 Planlegging og gjennomføring av undersøkinga

Planleggingsfasen gjekk ut på å bestemme kven og kor mange som skulle intervjuast, utarbeide gode tema og spørsmål for intervjusamtalen, kontakte potensielle informantar, gjere avtalar og sette seg inn i teknisk utstyr som skulle nyttast i gjennomføringa. Før undersøkingane kunne starte, måtte prosjektet godkjennast av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som no heiter Sikt. Søknad vedlagt informasjonskriv (Vedlegg 3) og intervjuguide (Vedlegg 4) vart sendt inn, og då prosjektet vart godkjent (Vedlegg 5) starta rekrutteringa av informantar.

3.2.1 Utval av informantar

Med tanke på medverknad vurderte eg fyrst å intervjuje elevar med psykisk utviklingshemming. Etter ytterlegare refleksjon og diskusjon med andre, konkluderte eg med at det truleg ikkje ville gje meg den kunnskapen eg var ute etter. Ungdom med psykisk utviklingshemming er ei gruppe med relativt få individ, der mange av dei har utfordringar knytt til språk. Inkludering er eit abstrakt omgrep, og vanskar knytt til både språkforståing og språkproduksjon ville potensielt sett kunne avgrense resultatane. Den kognitive funksjonsnedsettinga som psykisk utviklingshemming inneber, fører også til at ein må gjere andre etiske vurderingar i forskingsarbeid som involverer denne gruppa direkte.

Eg valte difor å snakke med nokon som kjenner kvardagen til elevar med psykisk utviklingshemming godt. Det er lærarane som organiserer undervisninga, og dermed gjerne sit på fyrstehandserfaringar knytt til verdiane som finst på skulen, og inkluderingsarbeidet

som vert gjort der. For å vere sikker på å få tak i informantar med erfaring og god kjennskap til den aktuelle elevgruppa, vart utvalet snevra inn til lærarar som arbeider på egne tilrettelagte avdelingar i vidaregåande skule. Det var også eit kriterium at lærarane arbeidde med, eller har arbeidd med, elevar med moderat grad av psykisk utviklingshemming.

Talet intervjupersonar avhenger av føremålet med undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom ein intervjuar for mange kan det verte utfordrande å føreta ei djuptgåande analyse av intervjuet, innanfor rammene av prosjektet. Eg bestemte dermed at fire informantar kunne vere føremålstenleg for å belyse problemstillinga mi. Ved å fokusere på relativt få lærarar, ville moglegheita for å gå grundigare inn i deira tankar og opplevingar vere større, som igjen truleg ville skape ei djupare forståing.

For å auke sannsynet for å få varierte svar, valte eg å sikre geografisk avstand mellom informantane. Mange avdelingar på vidaregåande skular har fagnettverk som dei samarbeider med i eigen region. Eg ville gjerne unngå å snakke med to eller fleire lærarar som grunna lokalt samarbeid kunne gje mange like svar. Difor ynskte eg å intervjuet ein lærar frå vest i Noreg, ein frå sør, ein frå aust og ein frå Midt/Nord-Noreg.

Snøballmetoden (Christoffersen & Johannessen, 2012; Tjora, 2021) vart nytta for å rekruttere informantar. Eg fann kontaktinformasjonen til avdelingsleiarar ved tilrettelagte avdelingar på heimesidene til ulike skular, og spurte om dei hadde ein lærar på si avdeling som dei trudde kunne vere interessert i å delta i denne studien. Avdelingsleiarane eg fekk kontakt med vidareformidla informasjonen til sine tilsette, som då tok kontakt med meg. Intervjutidspunkt vart deretter avtalt direkte med fire lærarar. Ved å rekruttere informantar på denne måten aukar gjerne sannsynet for å berre kome i kontakt med lærarar som har vist særskilt stor interesse for temaet, noko som kan vere ei potensiell feilkjelde.

Alle lærarane som takka ja til å delta i denne studien har altså felles at dei arbeider som spesialpedagogar på tilrettelagte avdelingar i vidaregåande skule, og har erfaring med å undervise elevar med moderat grad av psykisk utviklingshemming. Dei fire informantane er mellom 30 og 55 år, og viste seg å ha relativt ulik bakgrunn og fartstid i skulen. Informant 1 er utdanna grunnskulelærer 5-10. Hen arbeidde i bustad for menneske med nedsett

funksjonsevne i studietida, og starta i jobben som lærar på tilrettelagt avdeling i vidaregåande skule i 2017. Informant 2 har bakgrunn som musikar. Hen har bachelorgrad i spesialpedagogikk, og har arbeidd i skulen sidan 2015. Hen arbeidde på tilrettelagt avdeling i grunnskulen fram til 2018, og har arbeidd i vidaregåande skule etter det. Informant 3 har master i anvendt lingvistikk, og har teke PPU, ulike undervisningsfag og spesialpedagogikk. Hen har 20 års erfaring i vidaregåande, men på tre ulike skular, og har arbeidd som spesialpedagog i ordinære klassar tidlegare. Informant 4 har bakgrunn som barnevernspedagog, men har arbeidd i vidaregåande skule i 13 år.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden skal basere seg på andre delar av studien, og det er særst viktig at den er nært knytt til forskingsspørsmåla (Krumsvik, 2019a). For å kunne utvikle gode spørsmål til intervjuguiden er det vesentleg at ein har sett seg godt inn i tematikken for intervjuet. I tillegg står kunnskap om forskingsintervju og ulike typar spørsmål sentralt. Krumsvik (2019a) hevder at val av type spørsmål i intervjuguiden vil kunne påverke kvaliteten på intervjuet. Intervjuguiden som vart utarbeida i denne studien vart delt inn i fem fokusområde (*Generell informasjon, Inkludering, Deltaking, Inkluderingsarbeid og Skuleleiing, involvering og samarbeid*), med to-tre spørsmål under kvart av dei (Vedlegg 5). Desse fokusområda bidrog til å halde tråden ved gjennomføring av intervjuet.

Ved utvikling av spørsmåla var eg bevisst på kva ord eg nytta. For at intervjupersonane skulle føle seg trygge på at eg ikkje var ute etter bestemte svar i intervjusituasjonen måtte eg sikre at dei enkelt kunne forstå alle omgrep, og sjølve spørsmåla. Dette auka også sjansane for at informantane skulle svare på det eg faktisk ynskte å få svar på, og kunne kome med relevant informasjon (Krumsvik, 2019a). Sollid (2013) hevder at det å prøve å stille spørsmål som utfordrar intervjupersonen til å forklare, beskrive og grunngje kan vere ein god regel. Ein vil gjerne få meir utfyllande informasjon dersom ein startar spørsmåla med spørjeord, og eg nytta difor bevisst «kva», «korleis» og «kvifor» i stor grad.

3.2.3 Pilotintervju

Ved gjennomføring av pilotintervju, eller prøveintervju, kan ein få tilbakemeldingar på om spørsmåla er greie å forstå, om nokon omgrep er uklare, om tempoet i intervjuet er ok, og

liknande, før ein skal gjennomføre intervjuet til sjølv studien (Krumsvik, 2019a). Intervjuaren får også testa sine eigne ferdigheiter, noko som er særskilt viktig i det kvalitative forskingsintervjuet «sidan det er intervjuaren sjølv som er forskingsreiskapen» (Krumsvik, 2019a, s. 169). Ein arbeidskollega, som også representerer gruppa eg gjennomførte studien på, stilte opp til pilotintervju. Hen kom med gode og konstruktive tilbakemeldingar, som førte til små og litt større endringar. Eg fekk mellom anna tilbakemelding på at eg gjekk litt for fort fram, noko som gjorde meg bevisst på at eg måtte roe ned tempoet, og gje deltakarane betre tid til å reflektere og svare.

3.2.4 Intervjusamtalen

Gjennomføring av intervjuet var ein svært engasjerande fase av undersøkinga. Kontinuerleg ny innsikt i intervjupersonen si livsverd og den personlege kontakten gjorde arbeidet spanande (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil alltid vere eit menneskeleg nærvær i denne fasen, og intervjuar bør vere bevisst si eiga framtoning i møte med intervjupersonen. Ein bør også vere bevisst på at måten ein stiller eit spørsmål på, vil kunne påverke svara ein får. Eg valde å ikkje sende intervjuguiden til informantane i forkant av intervjuet, då eg ynskte så spontane og ærlege svar som mogleg.

Det at den som vert intervjuet føler seg trygg i situasjonen, både med den som intervjuar, men også med tanke på dei fysiske rammene rundt, er det beste utgangspunktet for å få gode og utfyllande svar. Grunna store geografiske avstandar mellom informantane vart intervjuet gjennomført digitalt via Microsoft Teams, ei plattform alle hadde uttrykt at dei følte seg komfortable med. Det at intervjuet føregjekk digitalt gav kvar enkelt informant rom for å bestemme heilt fritt kvar hen ville halde til fysisk under intervjusamtalen.

Samtalen starta med ein kort introduksjon og føremål med undersøkinga. Vidare fekk informantane nokre oppvarmingsspørsmål for å få praten i gang. Dette var nøytrale faktaspørsmål, og spørsmål om personleg erfaring. For å føre samtalen meir konkret inn på temaet kom deretter spørsmålet «Kva legg du i omgrepet inkludering i skulesamanheng?». Eg valte bevisst å ikkje vise spørsmåla på skjermen undervegs, då det kunne hatt innverknad på grad av deltaking i dialogen, og avgrensa moglegheitene for augekontakt og observasjon av kroppsspråk. Lærarane fortalte om sine tankar og erfaringar, og eg som intervjuar kom

med nokre små bekreftande kommentarar eller oppfølgingsspørsmål undervegs. Mi erfaring frå feltet bidrog til at eg kunne stille relevante spørsmål. Informantane virka opptekne av temaet, og dei framstod som engasjerte og reflekterte når dei snakka. Avslutningsvis burde eg hatt med eit spørsmål i intervjuguiden om det var noko informantane hadde lyst til å seie, som me ikkje hadde fått snakka om endå. Eg spurte to av dei på refleks, men ikkje alle.

3.3 Etterbehandling av datamaterialet

Etter intervjuet arbeider ein med datamaterialet i fleire fasar. Under alle intervju vart det etter samtykke gjort lydopptak, som i etterkant vart transkriberte. Transkripsjon går ut på å gjere dei munnlege intervjusamtalane om til skriftleg tekst. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) beskriv dette som «prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse». Krumsvik (2019a) påpeiker at det er viktig å unngå fortolking medan ein transkriberer, det skal ein ikkje gjere før i analysefasen. Ein må også vere bevisst på kommunikasjon som kan gå tapt i transkriberingsprosessen, som til dømes kroppsspråk, gester, stemmeleie, intonasjon og liknande.

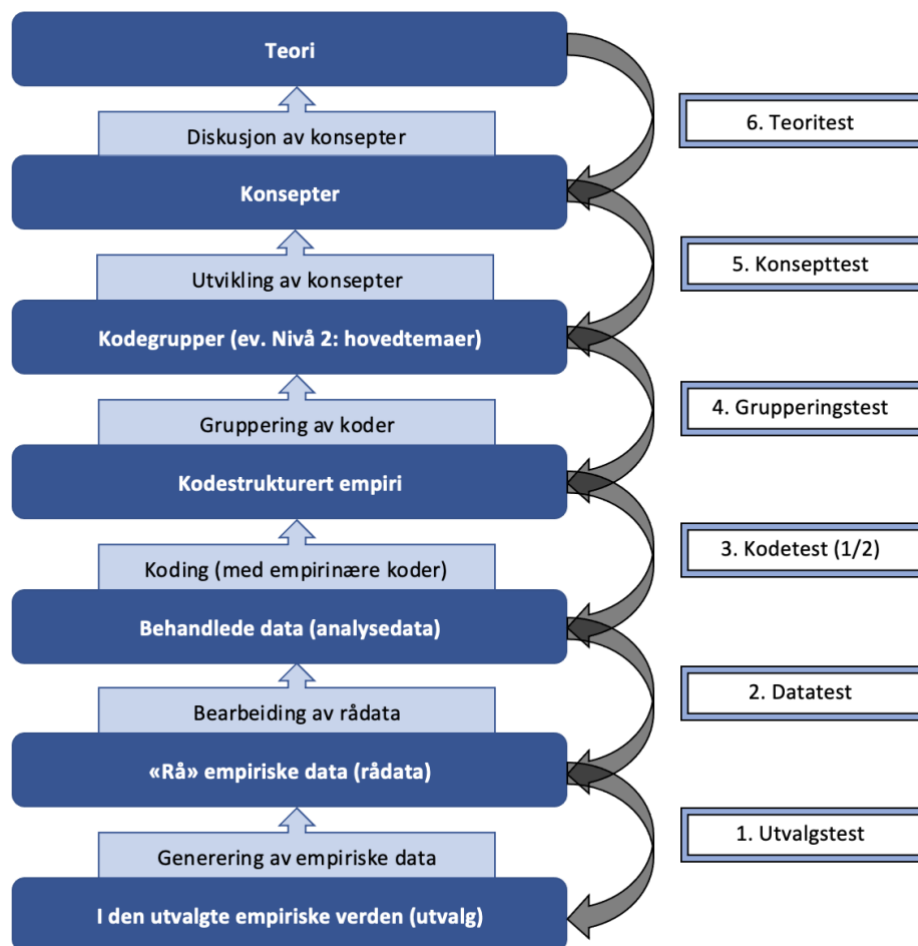
3.4 Analyse

Den kvalitative analysen har kort sagt som mål at ein lesar av forskinga skal kunne få auka kunnskap om saksområdet, utan å sjølv måtte gå gjennom dei dataa som er generert i løpet av prosjektet. I dette prosjektet tok eg utgangspunkt i den stegvis-deduktive induktive metoden (SDI), som går ut på å arbeide i etappar frå rådata til konsept eller teoriar (Tjora, 2021). Tjora (2021) hevder at det ved bruk av denne metoden er heilt essensielt å ta i bruk dataprogram for kvalitative analysar (CAQDAS). På grunnlag av at me hadde hatt ein introduksjon til det digitale analyseverktøyet Nvivo tidligare på masterstudiet, valte eg å sette meg endå betre inn i det, og nytte det til koding og kodegruppering.

3.4.1 SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode

Tjora (2021) illustrerer den stegvis-deduktive induktive metoden med ein modell tilsvarande Figur 3. Den «oppadgåande» prosessen der ein arbeider frå data mot teori er å oppfatte som induktiv, medan dei «nedadgåande» tilbakekoplingane er å oppfatte som deduktive. «De deduktive tilbakekoplingene i modellen hviler på seks tester, visualisert med buede

nedoverpiler, og danner utgangspunkt for iterasjoner mellom to nabosteg i modellen» (Tjora, 2021, s. 20). Ved til dømes grupperingstestar vil ein arbeide med gruppering heilt til alle kodar er grupperte.



Figur 3.1: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2021, s. 21).

Den stegvis-deduktive induktive metoden kan framstille den kvalitative forskingsprosessen som meir lineær enn den vanlegvis er, men modellen er meint å bidra til å oppretthalde god systematikk gjennomgåande. SDI skal støtte utviklinga av tiltru til empirien, og ved stegvis arbeid unngå premature konklusjonar eller forhasta slutningar (Tjora, 2021). Arbeidsmåten går ut på å gå gjennom analysedatadokumenta (transkripsjonane) eit etter eit, og opprette kodar, det vil seie eit ord eller frase, setning, del av ei setning, utsegn, dialog, eller kanskje eit avsnitt i dokumentet (Tjora, 2021, s. 219). Ein held fram med dei kodane ein har oppretta, og lagar nye der det trengs. Desse kodane er direkte utvikla frå empirien, ikkje frå hypotesar, teori eller anna.

I SDI-modellen er målet med koding tredelt: «(1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2021, s. 218). Alle forskarar sit på forventningar og teoriar som dei i større eller mindre grad vil trekke med seg inn i analysen, men ei slik induktiv empirinær koding gjer det mogleg å redusere påverkinga av desse. Innanfor SDI-analysen arbeider ein alltid mot eit (stadig meir) teoretisk nivå (Tjora, 2021).

Eit døme på ein kode som vart til i analyseprosessen i denne undersøkinga er «synlege». To delar av analysedataa, henta frå to ulike intervju, fekk denne koden: (1) «Me har ei elevbedrift, og dei dyrkar blomstrar... Me har fått eit lite gartneri framfor skulen slik at me vert synlege» og (2) «Sjølv om me kanskje ikkje er med på så mykje, så visar me veldig godt igjen på skulen, fordi me har valt å vere synlege». Koden «synlege» var dermed eit omgrep som allereie fanst i datamaterialet. Empirinære kodar skal i følge Tjora (2021, s. 224) gje svar på kva informanten seier, ikkje berre kva hen snakkar om. Etter kodinga sat eg att med svært mange ulike kodar, og forstod kvifor Tjora (2021) hevder det er nødvendig å nytte dataprogram for kvalitative analysar i dette arbeidet. Vidare grupperte eg kodar ved å sjå etter liknande meiningsinnhald og innbyrdes tematisk samanheng. Kodane «synlege», «vise att» og «synlegheit» vart til dømes gruppert saman i kodegruppa «synlegheit».

3.5 Forskingskvalitet

Postholm og Jacobsen (2018) framhevar systematikk og openheit som to grunnleggande kjenneteikn i samband med forskingskvalitet. Systematikk går på at forskaren har reflektert over, og kan gjere greie for, korleis og i kva kontekst hen samla inn og behandla data. Tjora (2021) meiner at systematikk ikkje er nokon garanti for sikker kunnskap i samfunnsvitskapane, men at det mogleggjer kvalitetssikring ved å gjere forskinga vurderbar for andre. Også openheit rundt kva val forskaren har teke undervegs i forskingsprosessen bidreg til dette. God forskning er transparent forskning, hevder Postholm og Jacobsen (2018). For å sikre størst mogleg grad av transparens i mitt prosjekt har eg mellom anna beskrive dei ulike stega eg har teke i prosessen, og lagt ved dokument (vedlegg) som synleggjer kva som har blitt gjort undervegs.

3.5.1 Intervjukvalitet

Ved gjennomføring av dei ulike fasane i intervjuprosessen måtte eg vere svært bevisst min eigen subjektivitet. Heilt objektiv forskning er umogleg å få til, grunna individuelle teoriar basert på tidlegare erfaringar (Postholm & Jacobsen, 2018). Då alle fasane i forskingsprosessen heng tett saman, kan redusert kvalitet i ein fase, påverke kvaliteten på neste. Kvaliteten på det originale intervjuet er mellom anna avgjerande for kvaliteten på den seinare analysen, verifiseringa og rapporteringa av intervjuet, seier Kvale og Brinkmann (2015). Gjennomføring av pilotintervju var difor ein del av kvalitetssikringa. I transkriberingsfasen innsåg eg at ein meir erfaren intervjuar gjerne ville fylgt opp det informantane sa på ein betre måte enn eg klarte, for å få tydeleggjort meir. Det ville auka sjansane for at intervjuar i større grad oppfatta og tolka det informantane sa, slik det var meint. Hermeneutikk står sentralt i arbeidet med å sikre kvalitet i alle fasane av intervjuprosessen.

3.5.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er læra om fortolking av tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015). «Hermeneutikk i moderne varianter består av forsøk på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse skal vere mulig» (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Hermeneutikk er relevant i denne oppgåva nettopp fordi datamaterialet som er samla inn bygger på meningsfulle fenomen. Fortolking og forståing står heilt sentralt ved bruk av det kvalitative forskingsintervjuet. Tjora (2021, s. 278) hevder at tolking av data i all empirisk forskning må følgast av ei form for refleksjon over korleis denne tolkinga vert til. Visse om at empiriske data i seg sjølv ikkje kan vere ei enkel spegling av verkelegheita legg grunnlaget for slik refleksjon.

Det at menneske alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnader er ein grunntanke i hermeneutikken. Hans-Georg Gadamer kalla desse føresetnadane for forforståing (Gilje & Grimen, 1993). Det er forforståinga som bestemmer kva som er forståeleg for oss, og kva som ikkje er det. Dette var viktig å ha i bakhovudet under planlegging, gjennomføring og analysing av intervjua. Dei ulike rollane me har i livet påverkar forforståinga vår.

Arbeidsbakgrunnen min som lærar ved tilrettelagt avdeling i vidaregåande skule var til hjelp i enkelte fasar av prosjektet, som då eg skulle utarbeide intervjuguiden. Det var likevel ikkje

uproblematisk at eg på noverande tidspunkt parallelt med rolla som forskar, har same rolle i arbeidslivet som informantane mine. Eg måtte difor passe ekstra godt på å ikkje blande rollene, og ikkje late mi eiga forforståing farge det informantane ville formidle. Målet var å få fram deira perspektiv.

3.5.2.1 Dobbel hermeneutikk

Menneske er sosiale aktørar som går rundt med tankar om korleis dei sjølve er, og gjerne om korleis dei ynsker å vere. Dei fleste har også tankar og meiningar om korleis samfunnet me lever i er, og gjerne også om korleis det burde vere. Når ein skal samle inn og fortolke data frå menneske, er også dette noko ein bør vere bevisst på. Gilje og Grimen (1993) beskriv det som at samfunnsforskarar ofte må fortolke og forstå noko som allereie er fortolkingar. Dei viser til Anthony Giddens, som hevda at samfunnsvitskapen bygger på ein dobbel hermeneutikk, der den kvalitative forskaren både må ta omsyn til forskingsdeltakarane sine eigne skildringar, samstundes som dei skal rekonstruere fortolkingane ved hjelp av teoretiske omgrep innanfor eit samfunnsvitskapleg språk (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). I dette prosjektet søkte eg forskingsdeltakarane sine opplevingar og erfaringar, og i intervju fortalte dei om konkrete situasjonar og hendingar. Døma dei kom med var då allereie fortolka av informantane sjølve, og påverka av deira subjektive tankar. For å kunne sette informantane sine beskrivingar inn i ein større samfunnsvitskapleg samanheng, måtte eg som forskar forsøke å fortolke deira fortolkingar.

3.5.3 Reliabilitet

To andre heilt sentrale omgrep i samband med forskingskvalitet er reliabilitet og validitet. Reliabilitet, eller pålitelegheit, har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) med forskingsresultata si truverd og konsistens å gjere. I forskingsrapporten søker eg difor å vere transparent i alle delar av prosessen. Kan forskingsresultata reproduserast av andre forskarar på andre tidspunkt? Postholm og Jacobsen (2018) peiker på at det vil vere svært vanskeleg å replikere ei kvalitativ undersøking. Grunnen til dette er mellom anna at møtet mellom forskaren, forskingsfeltet og menneska som deltek i studien vil fortone seg ulikt, og at alle menneske er i utvikling heile tida, både forskarar og forskingsdeltakarar.

Ved bruk av kvalitativt forskingsintervju som i dette prosjektet, er det likevel mogleg å gjere grep for å styrke reliabiliteten. Eg forsøkte å kvalitetssikre intervjuguiden, og å utarbeide presise spørsmål som informantane utan problem skulle kunne oppfatte og forstå. Eg reflekterte også over korleis måten spørsmåla vart stilt på kunne påverke svara frå informantane. Med førehandskunnskap om spørsmålsstilling i intervju var eg medviten om å ikkje stille leiande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Reaksjonar frå intervjuar, som lydar og kroppsspråk, kan også verke inn på det informantane seier, noko eg forsøkte å vere bevisst. Også i fasane etter gjennomføringa av intervju er det mange element som kan påverke reliabiliteten. Til dømes kan teiknsetting i transkriberinga i nokon tilfelle utgjere meiningsforskjellar (Krumsvik, 2019a). Ved å lytte til opptaka fleire gonger minska eg sjansane for å transkribere feil.

3.5.4 Validitet

Det som sikrar reliabilitet vil i neste omgang styrke validiteten. Validitet, eller gyldigheit, handlar om i kva grad ein metode eignar seg til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Sjølv om det i denne definisjonen kanskje kan verke slik, handlar det ikkje berre om dei konkrete metodane som vert nytta. Kvale og Brinkmann (2015) framhevar at forskaren som person, inkludert vedkomande sin moralske integritet og praktiske klokskap er avgjerande for evalueringa av den vitskaplege kunnskapen som vert produsert. Det er vanleg å skilje mellom intern validitet og ekstern validitet. I kvalitativ forskning vert omgrepet kredibilitet nytta om intern validitet, og det går til dømes ut på om «det er konsistens mellom funna forskaren har gjort og det teoretiske rammeverket» (Krumsvik, 2019b, s. 192). Ekstern validitet handlar om funna har overføringsverdi, og om dei kan generaliserast (Krumsvik, 2019b).

Generalisering omhandlar i kva grad funn kan overførast frå ein kontekst til andre kontekstar som ikkje er studert. Tjora (2021) understrekar at kunnskap må ha gyldigheit utover det utvalet som er studert for å kvalifisere som god forskning. I ein kvalitativ studie med få deltakarar, vil overføring vere knytt til om ei beskriving er mogeleg å kjenne att for andre. Dette vert gjerne kalla *naturalistisk generalisering*. Denne forma for generalisering inneber at «leseren opplever det som han eller hun lesar, som parallelle erfaringer og tilpasser og overfører disse til egen setting» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238) På denne måten kan

lesaren nytte forskningsteksten som ein tanke- og utviklingsreiskap for eigen praksis, noko som gjer den nyttig og relevant. Slik naturalistisk generalisering var målet i denne masteroppgåva. I ei undersøking med mange deltakarar ville det vore interessant å sjå om nokon tendensar gjekk att, til dømes internt i dei ulike landsdelane, men det er sjølvsagt ikkje mogeleg og har inga hensikt i ei så lita undersøking som denne.

For å styrke den interne validiteten i masterprosjektet reflekterte eg over korleis eg som forskar og tolkande vesen kunne ha innverknad på det empiriske materialet (Krumsvik, 2019a). Eg tok også nokre meir handfaste og konkrete grep. Tjora (2021) hevder at bruk av dataprogram for analyse av kvalitative data kan bidra til å betre transparens, gyldigheit og pålitelegheit i kvalitative forskingsprosjekt. Eg nytta det digitale analyseverktøyet Nvivo, mellom anna på grunnlag av dette. Også det å gjennomføre pilotintervju i forkant av intervjuet til studien vart gjort for å sikre god intervjureliabilitet- og validitet (Krumsvik, 2019a).

3.6 Ethiske refleksjonar

Forskingsetikk skal bidra til å konstituere og sikre god og forsvarleg vitenskapleg praksis. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har gitt ut etiske retningslinjer som eg tok stilling til i alle fasane av forskingsprosessen (NESH, 2021). Som forskar må ein heile tida reflektere, og vere klar over dei etiske vurderingane ein gjer. I planleggingsfasen av prosjektet tenkte eg nøye gjennom kva fordelaktige konsekvensar denne studien kunne ha, og korleis den potensielt sett kunne bidra til å betre elevar med psykisk utviklingshemming sin opplærings situasjon.

Eg utarbeidde eit detaljert informasjonsskriv, for så å hente inn informerte samtykke frå informantane. Ei utfordring ved å forske på grupper med relativt få individ er å sikre anonymitet. Sjølv om deltakarane i dette forskingsprosjektet var lærarar, og ikkje elevar med psykisk utviklingshemming direkte, var det viktig å sikre at ikkje identiteten til verken lærarane eller elevar som vart omtala skulle kome fram. Avgjerla om å rekruttere informantar frå eit stort geografisk område bidrog til å gjere identifisering av skulane og deltakarane vanskeleg. Gjennom heile prosjektet reflekterte eg over korleis eg kunne ivareta deltakarane sin konfidensialitet, og korleis mi rolle som forskar kunne påverke studien.

Eg ville sikre klarleik om rollar og ansvar, ved å vere open med informantane om at eg parallelt med å vere masterstudent arbeider som lærar for elevar med psykisk utviklingshemming sjølv. Eg var tydeleg på at det var i forskingsaugneméd eg yngste å intervju dei. Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) hevder at forskingsintervjuet er gjennomsyra av etiske problem, då «den kunnskap som kommer ut av slik forskning, avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede». Ved å nytte mest mogleg direkte sitat i resultatdelen søkte eg å få fram informantane sine stemmer i den ferdige rapporten.

4. Resultat

I dette kapitlet vil eg presentere empirien frå dei fire forskingsintervjua eg har gjennomført. I arbeidet med denne delen av prosjektet var det særleg relevant å reflektere over den hermeneutiske grunntanken om at menneske alltid tolkar og forstår noko på grunnlag av visse føresetnader (Gilje & Grimen, 1993). Forskingsdeltakarane sine meiningar og fortellingar som kom fram under intervjua er basert på deira fortolking og forståing av egne opplevingar og erfaringar. Ved å samtale med informantane og lytte til utsegna deira, for så å transkribere og analysere det som vart sagt, har også mi fortolking og forståing hatt innverknad på det som vert presentert her.

For å legge fram resultatata tek eg utgangspunkt i temaa eg utvikla på bakgrunn av kodegruppene i analyseprosessen. Kodegruppene var nært knytt til problemstillinga mi, og dei to forskingsspørsmåla eg presenterte innleiingsvis. Dei totalt tre spørsmåla låg til grunn for utarbeiding av intervjuguiden, som igjen la visse føringar for kva informantane snakka om i intervjua. Alle forskingsdeltakarane vert konsekvent omtala som «hen», då kjønn ikkje spelar nokon rolle i denne undersøkinga. For å best mogleg bevare informantane sine stemmer, har eg valt å nytte ei rekke direkte sitat, som er markerte med innrykk, sitatteikn, kursiv og enkel linjeavstand.

4.1 Lærarar si oppfatning av inkluderingsomgrepet

Eit svært sentralt spørsmål som kan seiast å vere grunnleggande i dette forskingsprosjektet er korleis informantane oppfattar omgrepet inkludering i skulesamanheng. I denne delen vil eg gå inn på kva informantane hadde å seie om inkludering generelt, inkludering i klassemiljøet/gruppa på tilrettelagt avdeling og inkludering i skulemiljøet. Vidare vert det fokusert på kva det inneber å vere ein fullverdig deltakar på dei ulike arenaene i skulen, for elevar med moderat psykisk utviklingshemming.

4.1.1 Inkludering

Alle informantane virka samde om at inkludering er eit viktig prinsipp som dei var opptekne av, noko som gjerne er naturleg når dei har valt å delta i ei undersøking om dette temaet.

Dei var også relativt samde om kva dei meiner omgrepet inneber i praksis. Informant 4 beskreib det slik:

«Eg tenker det handlar om at ein på ein måte er ein naturlig del av skulefellesskapet, og at ein høyrer til i storskulen... og at ein vert hugsa på, og at ein har felles treffpunkt»,

medan Informant 1 sa dette:

«Eg tenker jo at inkludering er... Ja, det er jo det at alle skal vere med i den aktiviteten som vert gjort... men samstundes så er det jo det med å finne aktivitetar der ein veit at det er rom for alle. Så det er kanskje det som er inkludering, at det er plass til alle».

Fleire av informantane poengterte at inkludering i skulesamanheng ikkje nødvendigvis inneber at elevane på tilrettelagt avdeling skal vere saman med alle dei andre elevane på skulen heile tida. Nokon av informantane framheva at dersom inkluderinga ikkje er godt gjennomtenkt, kan det gå ut over den faglege utviklinga til enkeltelevar. Informant 2 sa det slik:

«Inkludering er jo noko ein burde jobbe veldig mykje med. Det bør ligge som eit overordna prinsipp, men ikkje for einkvar pris. Det kan gå utover læringa til desse elevane».

Informant 3 brukte desse orda:

«Det er jo veldig inn i tida at alle skal inkluderast. Det er liksom «yes» uansett, åkkesom korleis det er. Men eg ser jo det, at det ikkje alltid er til det beste for eleven».

4.1.2 Inkludering i gruppa

Informantane vart spurte om kva dei tenker er viktig i samband med inkludering på eiga avdeling, og korleis dei i praksis arbeider med inkludering i klassane/gruppene. Alle informantane nemnte i samband med dette viktigheita av tilhøyrsløse i eit fellesskap.

Informant 1:

«Det er ei forventning om at elevane som byrjar her får tilhøyrsløse i eit fellesskap som dei kanskje ikkje har opplevd før. For dei er gjerne vane med å vere den eine som er litt annleis enn dei andre... Her er alle ulike, og det er normalen».

Informant 4 understreka at det er eleven si subjektive oppleving av tilhøyrsløse som er viktig, og at det difor er heilt nødvendig at elevane sjølve må få velje om dei vil vere ein del av eit fellesskap med andre med tilsvarande utfordringar eller ikkje:

«Eg trur at dei som har søkt seg inn på tilrettelagt avdeling synes det er godt å høyre til ein klasse, slik som alle andre. Nokon kan jo seie at det er segregering at me er ein egen klasse. Og på eitt vis, så er det jo det... men det er jo difor det er så viktig at ein

må få velje. Vil du gå saman med andre som også har lærevanskar og høyre til den klassen, eller vil du søke deg inn ein annan plass? Så det synes eg er noko av det viktigaste då, at det faktisk er eit val».

Hen fortsette:

«Det er snakk om å inkludere, men inkludering frå kven sitt perspektiv? Elevane har jo kanskje eit litt anna perspektiv på det. Det kan vere nok å berre vere der, utan å nødvendigvis samhandle, i staden for å vere saman med nokon ein ikkje identifiserer seg med i det heile... at ein kanskje føler seg meir åleine då».

Deretter kom hen med eit konkret døme:

«Eg hugsar ein elev som gjekk i tilrettelagt gruppe tidlegare. Ein dag sat han heilt for seg sjølv i den store kantina på skulen. Så då sa eg til han «er det ikkje litt kjedeleg å sitte her åleine og ete då?», meir som «vil du ikkje heller ete saman med oss i gruppa?». Og då svara han: «Nei, eg er ikkje åleine, det sit ein der borte», og peika på ein elev i andre enden av kantina. Så då sat han der og tenkte «yes, eg er like kul som andre ungdommar. Eg treng ikkje å sitte ilag med nokon andre med utviklingshemming. Her er me kule, eg og han borti der», og det var nok for han, ikkje sant? Så det var ein augeopnar for meg. Det er klart han måtte få lov til å sitte der, sjølv om han tilsynelatande sat åleine. For han var det jo viktig å gjere sånn som dei andre, og no var det tilfeldigvis berre to der, men det var heilt fint».

Informant 1 var også oppteken av å ta omsyn til elevane si subjektive oppleving, og at inkluderingsarbeidet må skje på deira premissar. Hen beskrev det slik:

«Viss me tenker på elevgruppa, så kan ikkje dei bli med på mine premissar, fordi deira premissar ikkje er like mine. Det dei forventar, eller det som dei tenker er å vere inkludert, er gjerne noko heilt anna enn det eg tenker på som for meg er å vere inkludert».

Hen fortsette også med eit døme:

«Så lenge elevane føler at dei har ei tilhøyrsløse til aktiviteten eller til gruppa, eller ja... Kanskje var det eit for stort steg å vere med, eller berre å sette seg attmed og sjå på... men dei veit at dei var invitert, og dei veit at «det var plass til meg ved det bordet og, men eg sit her borte og puslar med mine ting, og så ser eg bort, og så er eg litt med likevel». Då er dei jo ein del av det».

4.1.3 Inkludering i skulemiljøet

På spørsmål om korleis informantane arbeider med inkludering i skulemiljøet, la alle fire vekt på viktigheita av naturlege treffpunkt der elevane på tilrettelagt avdeling kan møte elevar frå andre avdelingar på skulen. Dei nemnde mellom anna fellesområde som kantine, bibliotek og idrettshall, og felles arrangement som aktivitetsdag og berekraftsveke. Informantane var

opptekne av at elevane må ha tilgang til desse treffpunkta, men at ein alltid må ta omsyn til individuelle behov. Informant 1:

«Inkludering for denne gruppa er kanskje at det er rom for oss i det store, men at me samstundes har moglegheit til å trekke oss tilbake. Fordi me krev... eller behovet er så annleis. Me krev at det er tilrettelagt på ein annan måte. Det er det heilt nøydd til å vere, elles fungerer det ikkje».

Informant 2:

«Det er så mange faktorar som me ikkje kan styre i det store skulemiljøet. Det er ikkje alle elevane, når dei byrjar hjå oss, som er klare for å ha kontakt med elevar som går eit ordinært løp. Det kan for nokon ta eit halvt år eller eit år det... Men me får elevane våre til å handle i kantina, og til å gå ut i gangen og sånn, når dei er klare for det».

Informant 3 fokuserte også på korleis elevens individuelle behov må kome i fyrste rekke:

«Så er det jo sånn at nokon av våre elevar synes det er veldig kjekt å vere med på felles arrangement med heile skulen, og nokon synes ikkje det er kjekt. Nokon har utbytte og nokon har ikkje. Sånn at me prøver jo å vere med der me kan, altså dei som kan vere med på sånne ting. Me har jo kuslepp, me har lammevakt... Me prøver å vere med på sånt for dei som klarar det, og for dei som ikkje klarar det så er det jo grunnar til det. Så det er eigentleg elevens behov og utfordringar som avgjer».

Informant 4 uttrykte at alle elevane på skulen skal vere inkluderte når det til dømes er grautdag, Operasjon Dagsverk eller aktivitetsdag, men at det på store skular gjerne er meir naturleg å vere saman med dei andre klassane på same avdeling. Avdelinga Informant 4 jobbar på skil seg frå dei andre tre ved at det ikkje er ei rein tilrettelagt avdeling, men at det er fleire andre utdanningsprogram der også. Hen sa mellom anna dette om inkludering i skulemiljøet:

«Det vert mest saman med dei andre klassane på same avdeling, som til dømes service og samferdsel. Så er me og med i elevrådet, og slike ting. Me ynsker oss jo eigentleg litt tettare... at me skal ha litt meir samarbeid med andre utdanningsprogram også, men det varierer litt kva me får til».

4.2 Fullverdig deltakar

Deltaking i fellesskapet står sentralt i tale om inkludering. Eg ville høyre kva informantane tenker det inneber å vere ein fullverdig deltakar for denne elevgruppa. Informant 1 uttrykte seg slik:

«Det veit eg at eg har strevd litt med, og me snakkar eigentleg ein del om det i kollegiet... at deltaking ikkje kan skje på mine premisar. Det er ikkje eg som skal synast at ting er kjekt eller moro eller vanskeleg... fordi eg har ei heilt anna forståing

for omverda som gjer at det vert annleis. Deltaking må skje på elevane sine egne premisser, då det er veldig subjektivt korleis ein kjenner på tilhøyrsløse, og kva som må til for det...».

Informant 2 fokuserte også på at ein må ta utgangspunkt i elevane sine føresetnader og ta omsyn til deira premisser, men hen la i større grad vekt på fagleg deltaking og læraren si rolle:

«Det er jo oss som kontaktlærarar sitt ansvar då, å legge til rette for at eleven skal vere ein fullverdig deltakar... Ved å gje tilpassa oppgåver og spørsmål og rettleiing, for å hjelpe dei å nå det potensialet dei har. Me har eit sånt motto her at «alle kan lære». Alle skal lære, og alle kan lære eit eller anna. Og det er vår oppgåve å finne ut av det. Me må finne mål som gjer at elevane får delteke på sin måte».

Hen la også vekt på kor viktig det er at desse elevane vert stilt krav til på lik linje som andre elevar, sjølv om krava sjølvstøtt må justerast etter individuelle føresetnader:

«Eg ser på det som veldig viktig med tanke på fullverdig deltaking i vidare arbeidsliv, at elevane opplever å bli stilt krav til. Me jobbar jo frykteleg mykje med det at elevane skal kunne følge ein plan, og jobbe etter planen... elles så blir det sånn koseopplegg som ikkje fører nokon stads hen, og det går ikkje når ein skal ut og konkurrere om varig tilrettelagte arbeidsplassar (VTA) seinare».

4.2.1 Fullverdig deltakar i gruppa

På spørsmål knytt til fullverdig deltaking i klassen/gruppa på tilrettelagt avdeling, gav informantane uttrykk for at dei meiner at elevane i stor grad er fullverdige deltakarar.

Informant 2 sa det slik:

«I klassen synes eg absolutt at elevane er fullverdige deltakarar. For det er me veldig opptekne av, at alle skal få vere med utifrå sine føresetnader».

Hen fortalte at det er eit stort fagleg spenn i gruppa, men at dei arbeider for å finne felles møtepunkt. Dei har til dømes daglege morgonmøte, der tanken er at alle skal bidra, og alle skal ha noko å hente.

«Alle i gruppa er då samla i starten av dagen, kvar dag, og alle deltek».

Fleire av informantane var opptekne av korleis individuell tilrettelegging gjerne er enklare å få til på avdelinga enn i skulemiljøet elles. Dei la vekt på at elevane skal få oppleve, lære og ta del i det same som andre elevar. Nokon gav uttrykk for at rammene rundt det å vere på ei tilrettelagt avdeling gjerne gjev større moglegheiter for fullverdig deltaking ved gjennomføring av ulike aktivitetar. Informant 1 gav fleire konkrete døme på kva elevane på tilrettelagt avdeling deltek på:

«Me tek elevane med på teater, me tek dei med på konsertar, og me har elevkveldar og diskotek. Og me reiser på vikingmarknad. Det viser seg gjerne at elevane våre kanskje aldri har vore med på ein klasseset før. Dei har kanskje aldri vore på diskotek. Dei har kanskje ikkje gått på butikken og handla åleine. Fordi dei ofte får sydd puter under armane, eller dei har fått lov til å velje det vekk. Her vert det forventa at dei skal delta i det som skjer... sjølv sagt utifrå eigne føresetnader».

Også Informant 3 sette fokus på at elevane på tilrettelagt avdeling skal få vere med på det same som andre elevar. Hen la vekt på at desse aktivitetane då ikkje nødvendigvis kan gjennomførast saman med dei andre elevane på skulen, dersom alle skal ha moglegheit til å delta på ein fullverdig måte. Dette uttrykte også Informant 2. Hen hadde eit døme knytt til deltaking i elevbedrifta på avdelinga, der hen fortalte om korleis den gjev alle elevane i gruppa rom for å delta og arbeide saman:

«Dei har eit felles prosjekt, og det fungerer veldig bra. For alle finn ei oppgåve dei kan gjere der. Dei kan enten finne flasker, pante flasker, føre rekneskap, vere i arrangementgruppa eller noko... Uansett kva nivå dei er på».

4.2.2 Fullverdig deltakar i skulemiljøet

På spørsmål knytt til fullverdig deltaking i skulemiljøet, gav informantane uttrykk for at det ikkje alltid er like lett å få til. Informant 4 peika på at både det sosiale og faglege spennet mellom elevar med og utan psykisk utviklingshemming vert større dess eldre elevane vert, og at det i tenåra har blitt ganske stort. Informant 2 konkluderte med at hen ikkje ville beskrive elevane på si tilrettelagte avdeling som fullverdige deltakarar i skulemiljøet:

«Nei, dei er ikkje fullverdige deltakarar i skulemiljøet... fordi dei ikkje har føresetnadane for det, sosialt sett. Viss du skjønner kva eg meiner, altså dei... dei er klønede sosialt. Og det er det me jobbar med. Dei er ikkje fullverdige sosiale deltakarar. Det kan hende nokon er ueinige med meg, men eg synes ikkje det vertfall».

Informant 4 trakk fram meir systemretta utfordringar:

«Det å vere ein fullverdig deltakar i skulemiljøet er vel at du kan vere med på det som skjer då, og at ein... Punkt 1; at alle vert invitert når det skjer noko. For det har me opplevd nokon gonger, at me har ramla ut av lista og sånn... Og så er det reint praktiske ting som kan skape utfordringar. Som når elevane skal få skulebevis må dei ha eit mobilnummer, men for dei som ikkje har sitt eige mobilnummer, berre foreldra sine, vert det vanskeleg. Så sånne ting bruker me mykje tid på, og det gjer at ein føler seg endå meir annleis... men elles sånn med deltaking, så tenker eg jo at viss skulen skal på tur til dømes, så må det passe for alle. Viss me vert einige om at det skal vere for heile skulen, så må me vere sikre på at alle har moglegheit til å vere med».

Informant 3 gav uttrykk for at det om elevane er fullverdige deltakarar i skulemiljøet kjem an på korleis ein definerer det, og kva ein legg i det i praksis:

«Altså, me møtes i kantina, me er med på merkedagar, me er med på kuslepp, og me er med når det er grilling. Når det er aktivitetsdag og sånt så er jo det deltaking i det store skulefelleskapet. Men slik som på ein aktivitetsdag, så kan ikkje desse elevane til dømes ha eit eige volleyball-lag i ei turnering... For dei klarar det ikkje fysisk, og dei skjønner ikkje reglane. Så det me gjer, er at me har kanonball til dømes, på vår avdeling. Eg trur ikkje elevane våre tenker på at dei ikkje er ein del av noko gøy då. Då har me aktivitetsdag, og alle deltek».

Informant 1 snakka ein del om kva forventningar og krav hen opplever at skulen stiller til elevane på tilrettelagt avdeling, og kom med eit par døme. Hen fortalte om at skulen har noko dei kallar «berekraftsveker», der alle klassane skal lage til eit tverrfagleg opplegg knytt til dette temaet. Då vert det forventa like mykje av klassane på tilrettelagt avdeling, som av dei andre avdelingane, og dei har til dømes hatt suksess med å arrangere loppemarknad. Elles gjennom året har dei ulike klassane på skulen «ryddeveke» der dei plukkar bos ute. Det vert det også forventa at elevane på tilrettelagt avdeling skal gjere, når det er deira tur. Også informant 2 nemnte dette med å verte stilt krav og forventningar til på lik linje som dei andre elevane på skulen, men at avdelinga i stor grad får tilpasse det sjølve.

«Men me presenterer det for våre elevar som at dette er vår jobb og at alle på skulen må delta. Det er like viktig for oss som for dei andre».

4.2.3 Synlegheit

Tre av informantane snakka om det å vere ein synleg og naturleg del av skulemiljøet, og framheva i denne samanhengen arbeid med elevbedrifter. Informant 2 fortalte at deira elevbedrift har ansvaret for å samle inn alle tomflaskene på skulen, medan Informant 3 sine elevar dyrkar blommar som dei sel i ein bod. Gartneriet deira er plassert framfor skulen, slik at dei skal vere synlege. Informant 1 fortalte om ei elevbedrift på deira tilrettelagte avdeling som driv eit lite bakeri og catering på skulen. Hen la vekt på at dei er opptekne av å «vise igjen» både i skulemiljøet og i sosiale media;

«Det er jo viktig, altså berre det å få vist fram mangfaldet me har på skulen».

4.3 Lærarar si oppfatning av moglegheiter og utfordringar knytt til inkludering

Korleis lærarar på tilrettelagte avdelingar opplever moglegheiter og utfordringar knytt til inkludering, vil gjerne ha innverknad på korleis dei arbeider i praksis. I denne delen vil eg gå inn på kva informantane hadde å seie om moglegheiter og positive følger av inkludering, og deretter kva dei opplevde som utfordrande. Vidare vert det fokusert på kultur, leiing, organisering og fysisk plassering og fagleg- og sosialt samarbeid.

4.3.1 Moglegheiter og positive følger

Fleire av informantane trakk fram korleis inkludering skapar moglegheiter for svært nyttig sosial trening for elevar med moderat psykisk utviklingshemming som noko av det mest positive. Informant 2 uttrykte seg slik:

«Eg ser på det som ekstremt viktig å få sosial trening gjennom inkludering. Sosial kompetanse går igjen i alle sakkunnige rapportar og i alle individuelle opplæringsplanar. Det er liksom den store paraplyen, fordi ein ikkje får ein VTA-plass dersom ein ikkje kan oppføre seg. Så enkelt er det, og så vanskeleg er det. Og jo meir ein klarar å få til ei fungerande sosial samhandling... jo meir trening ein får i det, jo betre vert det».

Informant 3 var oppteken av positiv samhandling mellom elevar med og utan psykisk utviklingshemming:

«Det at andre snakkar til dei og bryr seg om dei utan at dei må... altså utan at dei andre også har ein diagnose, det betyr veldig mykje».

Fleire av informantane var også inne på korleis mangfald kan gjere skulemiljøet rikare, og at inkludering kan ha positive følger for alle elevane på skulen. Informant 2 sa dette:

«Det som seies er at alle har veldig godt av at mangfaldet i skulen vert synleg, då det er representativt for eit samfunn, på ein måte. Som sagt, så er inkludering eit prinsipp ein absolutt bør jobbe mot, men det må gjerast litt sånn smidig og lurt for alle partar».

Informant 3 framheva også korleis vidaregåande skule skal førebu elevane på livet vidare i eit samfunn der mangfald no skal vere normalen. Hen peika på at det har vore ei utvikling for elevar med psykisk utviklingshemming i løpet av dei 20 åra hen har jobba i skulen:

«Før var det jo liksom rett ut i dagsenter... og så kom det meir arbeidstrening med sikte mot VTA... Medan no har me liksom «Helt med» også. Altså dei kan få jobb i ei ordinær bedrift, til dømes i ein butikk. Ergo; dei personane dei treff i arbeidslivet er ikkje nødvendigvis andre med psykisk utviklingshemming. Det vert forventning av dei. Dei går ikkje der som ein maskot, dei går berre på jobb!».

Hen understreka at arbeidskollegaene dei ein dag skal møte gjerne er dei som på vidaregåande er medelevar i ordinære klassar, og at det difor er viktig å normalisere mangfald. Slik kan ein skape forståing for at menneske med psykisk utviklingshemming har same tankar og følelsar som dei utan, sa hen.

4.3.2 Utfordringar

Informant 2 uttrykte som nemnt at inkludering mogleggjer svært nyttig sosial trening, men framheva at det også finst utfordringar knytt til dette:

«Det må vere ei slags... vertfall i starten, ei slags styrt sosial trening med dei andre elevane. Me prøver liksom å vere litt i forkant, ved å gå å snakke med dei andre elevane og lærarane på skulen. Me har alltid eit personale med den elevgruppa som elskar å gå i kantina, og å gå i gangen og snakke med alle der. Dei er nøydd til å få rettleiing, elles plumpar dei gjerne ut med noko som gjer at dei andre elevane ikkje giddar å prate med dei meir. Difor er det så viktig å ruste elevane våre til å møte andre på ein mest mogleg adekvat måte».

Dette var også Informant 3 oppteken av. Hen kom med eit konkret døme:

«Eg har hatt ein elev som utav det blå kunne seie veldig heftige ting, som til dømes «eg har lyst til å stikke ein kniv i halsen, og drepe meg sjølv». For andre elevar som tilfeldigvis er der, og ikkje anar noko før dei plutseleg høyrer dette, kan det vere tøft. Ein må tenke over den psykiske belastinga det kan gje andre når ein skal inkludere alle. Altså, det er jo ingen rangering på verdigheita her, men eg synes faktisk ikkje det er verdig at det er det inntrykket andre elevar får av vedkomande. Kor kjekt er det då å møte desse medelevane neste gong? Kva gjer dei då? Jo, dei går ein lang omveg. Difor må me vaksne vere der, og me må kunne lese når det byrjar å bli nok, for begge partar».

Vidare uttrykte Informant 3 at det ikkje berre er sosialt det kan vere utfordrande at alle skal vere inkludert, men også fagleg:

«Det å ha med nokon som er fagleg svakare kan gjerne tyngje medelevane utan psykisk utviklingshemming litt. Dei føler at dei må ta omsyn. Viss det skal vere ei fast greie, så må dei heile tida ta omsyn, ergo; dei får ikkje nødvendigvis utvikle seg sjølve».

Informant 4 var også inne på dette med fagleg utvikling, men frå eit heilt anna perspektiv:

«Me har jo foreldre som ikkje vil at ungane deira skal gå i tilrettelagt gruppe fordi... dei fleste synes det er fint at ungen skal vere ilag med nokon som trekker dei opp, ikkje sant? Og då vil dei på ein måte synes at det er sårt og ikkje ynskeleg at dei skal vere saman med elevar som er svakare enn dei. Så det er jo ei reell utfordring».

Informant 2 fokuserte på at fagleg samarbeid mellom tilrettelagte og «ordinære» klassar kan vere utfordrande, då hovudmålet dei arbeider mot ikkje er heilt det same:

«Det er vår jobb å ruste elevane våre best mogleg for å komme gjennom nålauget, og få ein varig tilrettelagt arbeidsplass. Men dei andre lærarane på skulen... eg trur ikkje dei heilt forstår at for våre elevar, så er det like viktig som eit vitnemål er for deira elevar».

På spørsmål om korleis informantane ynsker å arbeide med inkludering kom det fram fleire konkrete døme på kva dei tenker er utfordrande, og kvifor. Informant 2 sa dette:

«Eg skulle gjerne ha samarbeida meir. Eg skulle gjerne hatt to ordinære elevar med meg i halvparten av undervisninga berre for å få sosial trening. Eg skulle gjerne gått rundt med mine elevar i alle klasserom, og latt dei prate med elevar og få trening i å presentera seg sjølve og alt det der... men ein kan ikkje forvente det. Me har ikkje tid til det, dei har ikkje tid til det, og ikkje er det bemanning til det heller... Så er det det med arbeidsmengde, for både ordinære og oss, som er utfordrande. Så eg skulle gjerne jobba meir konkret med inkludering. Me ser alltid etter moglegheiter for det altså, men det er ofte vanskeleg på grunn av tid og bemanning... og at det krev veldig mykje av oss viss me skal planlegge det heile tida».

Informant 3 brukte desse orda:

«Det er noko med når kvardagen innhentar deg, sant... Så syns du jo at du gjer nok. Du syns at du er med, og du prøver og du prøver... men det heng jo saman med så mykje. Det er ikkje liksom ei «ferdig pakke» som ligg der ute, det å verte inkludert meir. Og nokon elevgrupper og enkelte lærarar har ikkje same interesse tilbake. Så nokon år er det betre, medan det andre år er meir krevjande».

4.4 Kultur

Kulturen på kvar enkelt skule er bygd opp av kva verdiar, haldningar og normer som rår der. For å få eit lite innblikk i kva informantane tenker om inkluderingskulturen på sin skule, fekk dei mellom anna spørsmål om korleis dei opplever at leiinga og andre tilsette arbeider for ein inkluderande skule for alle. Fleire av informantane gav uttrykk for at haldningane på skulen deira i hovudsak er gode, men at det av ulike grunnar ikkje alltid er så enkelt å formidle desse haldningane gjennom handling. Informant 4 uttrykte det slik:

«Eg syns jo at alle lærarane på skulen er imøtekommande... Og på hausten så trur me og andre lærarar at me skal få til meir samarbeid... Men så blir det liksom ikkje, for det krev jo ekstra innsats, og då kan det jo vere ein av dei tinga ein ikkje får tid til. Ikkje av vond vilje, men for at ein ikkje rekk på alt».

Informant 2 hadde denne oppfatninga:

«Eg føler egentleg ikkje at det er ein kultur for at alle lærarane på skulen arbeider for å inkludere alle. For det er ein veldig stor skule».

Hen forklarte det slik at det er svært mange lærarar som arbeider på skulen, og at det er naturleg at dei fokuserer mest på si eiga avdeling og kva som må gjerast for å nå måla til elevane der.

«Me må gjennom vårt, og dei må gjennom sitt, men temaet er veldig ofte på banen».

4.4.1 Leiing

Informant 1 fortalde om korleis dei som avdeling ofte vert «gløymt» på til dømes skjema og lister som leiinga sender ut til heile skulen, men at dei då seier tydeleg ifrå og krev plassen sin i håp om å kome med neste gong. Informant 3 kom også med døme på at avdelinga deira hadde blitt gløymt:

«Skulen hadde laga ein flyer for ny skule der dei presenterte kva linjer me tilbyr, men så hadde dei ikkje teke med tilrettelagt. Det seier jo litt. Altså shit... 10000 flyers, for meg rett i boset, ikkje sant?».

Trass i desse døma gav ikkje informantane uttrykk for at dei trudde det var vondt meint frå leiinga si side.

Både informant 1 og 2 fortalde at dei har leiarar som sjølve har arbeidd som lærarar på tilrettelagt avdeling tidlegare, noko dei meiner har gjeve dei ein eigen innsikt i kva behov elevane på denne avdelinga har. Informant 1 og 4 framheva begge at dei opplever at leiinga legg til rette for at alle elevane skal inkluderast i det som skjer på skulen. Informant 3 sa det same, men påpeika at dei sjølve må vere litt proaktive, då det ikkje nødvendigvis alltid går av seg sjølv:

«Det er nokon litt artige eksempel, der dei ikkje heng heilt med i timen... Men intensjonen er der, leiinga er stolte av oss, og me kjenner anerkjenning for arbeidet og elevane. Det er difor eg seier at eg synes ting er godt forankra hjå leiinga vår. Det at me må henge litt på, det taklar me. Det viktigaste er jo at haldningane er der, og at dei er positive».

4.4.2 Organisering og fysisk plassering

Korleis gruppene på tilrettelagt avdeling er organisert, og kvar dei fysisk er plasserte på skulen, vil naturlegvis ha innverknad på moglegheiter og utfordringar knytt til inkludering.

Informant 1 peika på kor viktig det er at skulen tek bevisste val når det kjem til fysisk plassering. Hen meinte at det er ein stor fordel at tilrettelagt avdeling er plassert i nærleiken

av dei andre programfaga på skulen, og ikkje minst i nærleiken av fellesareal. På denne måten får elevane naturlege treffpunkt, og dei ser kvarandre i det daglege. Hen fortalte om arkitektar som ved bygging av ny skule hadde bestemt at det skulle vere teorirom for dei andre linjene på skulen midt inne i tilrettelagt avdeling, då dei hadde gode erfaringar med det.

Informant 2 fortalde også om korleis den fysiske plasseringa er på deira skule, og korleis det fungerer:

«Klasserommet vårt er midt i idrettsgangen, så uansett kvar me beveger oss, så er det andre elevar der, overalt. Så ungdomane ser vertfall kvarandre, og vert vant til mangfaldet».

Hen fortalte også litt om organiseringa:

«Me har ikkje så mange rom på avdelinga, så me er nøydd til å ha ein del felles undervisning. Elles deler me inn gruppene etter fag og etter kva som er mogleg å få til. Det er ein elev som må skjerma totalt, som er med ein time i veka i fellesfag, elles er han skjerma heile tida».

Informant 3 fortalte også om elevar som grunna svært store utfordringar har behov for mykje skjerming. Dei har basen sin ein annan stad på skuleområdet enn resten av gruppa.

Avdelinga Informant 4 arbeider på er som nemnt organisert noko annleis enn dei tre andre. Den er ikkje organisert som ei separat avdeling, men deler avdelingsleiar med tre andre programfag. Hen uttrykte at det i fylket hen er tilsett i har vore mykje fokus på at det ikkje skal vere «spesialklassar» der. I praksis er det likevel det, noko som kan skape utfordringar:

«Når elevar skal søke seg inn på tilrettelagt, så må dei liksom søke på eit tilbod som ikkje finnes nesten... Før så fekk det ikkje eingong stå om oss på heimesida, men det gjer det no, så der har det skjedd ei endring».

4.4.3 Fagleg samarbeid

Informantane vart spurte om korleis dei ynsker å arbeide med fagleg inkludering, og kva dei per dags dato gjer i praksis. Fleire av informantane uttrykte at dei såg på fagleg inkludering og samarbeid som meir krevjande enn sosial inkludering. Samtlege uttrykte at dei ynskte meir samarbeid på tvers av dei ulike programfaga på skulen, men alle kunne likevel vise til noko dei allereie gjer. Informant 1 fortalte om felles prosjekt med musikklinja:

«Me har ein musikk lærar som er veldig flink til å ta kontakt dersom dei skal gjere noko som han tenker me kan ha glede og nytte av å vere med på. Dei siste åra har me sett opp ein kabaret saman. Me har og lunsjkonsertar som varar cirka ein halv time,

og då er alle elevane inkludert. Men det betyr jo at nokon står og mimar, nokon står bak trappa og viser ikkje i det heile tatt... men dei er jo der. For desse elevane må me legge det på eit heilt anna nivå, ja, og differensiere sjølv sagt... Men det er ein toleranse for ulikskap».

Vidare fortalte hen at grunnlaget for fruktbart samarbeid må vere at det ikkje føreligg ein skjult agenda:

«Av og til har me ei oppleving av at nokon på skulen ynsker arbeidskrafta til oss vaksne, då me er relativt godt bemanna, men skjuler det ved å invitere elevane. Til dømes har me ei volleyballturnering for heile skulen kvart år, og det er jo kjempekjekt! Då vert elevane våre inkludert, og dei får vere på lag med ein idrettsklasse. Så det er veldig positivt, men då kjem ofte spørsmålet om ikkje me, eller om ikkje elevane våre kan drive kaféen eller kiosken. Og av erfaring då, så seier me no at «nei, det evnar dei faktisk ikkje, for det er så hektisk»... Men det dei eigentleg spør om er «kan ikkje de vaksne berre ta det?» Så kan elevane berre vere der å smile, sant. Så det er litt sånn, stygt å seie det, men litt sånn maskot-tendensar».

Informant 2 snakka om eit tradisjonsrikt samarbeid med idrettslinja på skulen deira:

«Heile året har me eit samarbeid med idrettslinja. Elevane der er i praksis, og då er dei enten på barneskule eller i ein fotballklubb eller handballklubb eller kva som helst, og så er det alltid ei gruppe som har gym med våre elevar. Dette samarbeidet har visst vore her sidan 70-80-talet, så det er ganske godt forankra i skulekulturen».

Hen konkluderte vidare med at det utanom dette ikkje var så mykje fagleg samarbeid med andre programområde som låg fast, men at dei andre lærarane på skulen verka opne for det om dei vart spurte.

Informant 3 hadde nokre tankar rundt samarbeid med elevar på naturbrukslinja ved skulen deira:

«Det handlar om utbytte heile tida. For sjølv med dei sterkaste av våre elevar, vert det til at dei andre tek vare på dei, viss dei er for lenge saman... Men på hest og dyr vil eg seie at me kan klare ei viss fagleg inkludering».

Hen fortalte at dei elevane på tilrettelagt avdeling som driv med riding gjerne kan vere saman med elevar frå hestelinja, men at dei sjølv sagt har behov for tilrettelegging og tett oppfølging. Dei treng i større grad rettleiing steg for steg, og gjerne laminerte handlingsrekker for å få gjort det dei skal i riktig rekkefølge. Hen haldt fram:

«Det treng jo ikkje dei andre elevane. Medan våre elevar salar på ein hest kan ein «ordinær» elev stå og gjere det same, samstundes. Det vert på ein måte parallell undervisning, men det er ikkje alltid samhandling. Ofte viss det skal verte noko meir, så er det gjerne dei andre som har eit oppdrag».

Informant 4 fortalte om eit samarbeid mellom tilrettelagt avdeling og vg1 helse- og oppvekstfag, som ikkje vart så vellykka som dei hadde håpa. Tanken var at dei to linjene skulle reise på friluftsturar saman.

«Det skulle vere for å øve seg litt, for begge partar, både med sosial samhandling og ja... Det var ganske krevjande å få til. Faglæraren sa at det var vanskelegare å få med seg HO-klassen enn elevane frå tilrettelagt».

Hen forklarte dette med at dei fleste av elevane på helse- og oppvekstfag var for umodne til å skjønne at dei skulle øve seg på å bli fagarbeidarar, og viste lite interesse for samarbeidet.

Fleire av informantane uttrykte at dei opplever det som utfordrande å få til samarbeid på tvers av programfaga på skulen generelt. To av grunnane som gjekk att var at skulane ikkje har store nok rom til å samle mange elevar til felles prosjekt, og at kvardagen i vidaregåande skule i stor grad er styrt av det timeplantekniske. Alle dei fire informantane var inne på at sjølv om ikkje elevane med moderat psykisk utviklingshemming nødvendigvis er saman med elevar frå andre avdelingar i undervisningsøktene, er det ei form for fagleg inkludering at dei har same fag, i same rom, med same utstyr og med dei same lærarane som andre elevar på skulen. Alle elevar søker seg inn på eit programfag i vidaregåande skule, sjølv om dei søker seg inn på tilrettelagt avdeling. Dersom ein elev til dømes har valt bygg- og anleggsteknikk, var fleire av informantane opptekne av at den eleven skal få ha programfaget sitt på byggfagavdelinga med ein faglærer frå byggseksjonen. Også i andre fag, særleg kroppsøving, nemnte fleire av informantane at elevane på tilrettelagt avdeling hadde eksterne lærarar med fagkompetanse, på lik linje som dei andre på skulen.

Alle dei fire informantane nemnte også at elevane deira kan få tilbod om å følge ein annan klasse i enkeltfag, dersom dei har interesse og utbytte av det. På skulen der Informant 4 arbeider har dei relativt fleksible organiseringsmåtar på tvers av avdelingar og linjer:

«Viss elevane sjølve ynsker kan dei nokon gonger følge ein ordinær klasse i eit kryssløp, eller kombinasjonsløp, der dei føl ein yrkesfagklasse og går på tilrettelagt. Kanskje dei har matte, norsk og ADL for eksempel på tilrettelagt avdeling, og så føl dei ein ordinær klasse i praktiske fag. Ja, og så har me nokon som går på tilrettelagt og har alle faga sine på tilrettelagt, men som har valt eit valfag på ein måte, at dei vel seg ei fordjuping frå eit yrkesfag».

4.4.4 Sosialt samarbeid

Informantane vart også spurte om korleis dei ynsker å arbeide med sosial inkludering, og kva dei gjer i praksis. I tale om sosialt samarbeid kom fleire av informantane inn på temaet russetid. Informant 1 og 3 snakka om at nokre av elevane deira vel å vere russ, og at det i hovudsak er noko dei må ordne med på privaten, men at skulen gjerne hjelper dei å «kople seg på» det som skjer. Fleire av informantane nemnte også at dei tilrettelagte gruppene vert spurte om dei har kandidatar til elevrådet på skulen. Informant 2 nemnte at tilrettelagt avdeling på skulen hen arbeider på har eit eige volleyball-lag dei åra elevgruppa har hatt interesse og føresetnader for det. Hen fortalte at det no er ei stund sidan dei har stilt med eige lag i den årlege volleyballturneringa:

«Men det er på grunn av elevgruppa, ikkje for at nokon ikkje vil at me skal vere med. Me er velkomne viss me har moglegheita, absolutt. Eg har aldri følt at nokon ikkje har villa inkludere oss i noko, men alle veit kanskje ikkje heilt kven me er og kva me driv med».

5. Drøfting

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte resultatata opp mot tidlegare forskning og teori. Målet er då å kunne svare på problemstillinga: *Kva opplevingar har lærarar på avdelingar for tilrettelagt opplæring i vidaregåande skule, knytt til inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i skulemiljøet?*, og dei to forskingsspørsmåla: «Kva meiner lærarar at reell inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i det faglege og sosiale skulemiljøet inneber?» og «Kva moglegheiter og utfordringar opplever lærarar i grupper for tilrettelagt opplæring knytt til inkludering?»

5.1 Inkludering

Frå det kunnskapsmessige minstekravet vart fjerna kring 1970, og det vart bestemt at den norske skulen skulle vere for alle, har inkluderingsomgrepet fått stadig større plass i opplæringssamanheng. I arbeidet med masterprosjektet oppdaga eg at det i ulike styringsdokument, forskingsartiklar og faglitteratur finst ulike definisjonar og forklaringar på kva omgrepet eigentleg inneber. Keles et al. (2022) erfarte det same i si kartlegging av forskning om inkludering i skulen. Dette opnar opp for at inkluderingsomgrepet kan brukast ulikt i ulike kontekstar, slik at det tener den aktuelle avsendaren sitt formål best mogleg. Funn i undersøkinga mi viste at lærarane eg intervjuja hadde ei felles overordna teoretisk forståing av omgrepet, men at det varierte noko meir kva dei la i det i praksis. For at skular i størst mogleg grad skal lukkast med å inkludere alle elevar, og realisere idealet som er beskrive i Salamanca-erklæringa (UNESCO, 1994), er det føremålstenleg at ei felles forståing for det konkrete innhaldet i inkluderingsomgrepet ligg til grunn.

Forskingsdeltakarane i dette prosjektet nemnde på ulike måtar tilhøyrse i eit fellesskap i samband med kva dei meiner inkludering handlar om. Dette er forankra i den overordna delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og samsvarar godt med Karlsen (2020, s. 17) sin definisjon, som seier at alle born og unge skal oppleve at dei har ein naturleg plass i fellesskapet på skulen. Haug (2017) er også oppteken av fellesskap, men legg i tillegg til deltaking, demokratisering og utbytte i si beskriving av den inkluderande skulen. Det er i hovudsak denne definisjonen eg tek utgangspunkt i vidare i drøftinga.

5.1.1 Ulike inkluderingsdimensjonar

I vidaregåande skule finst det fleire ulike fellesskap elevane kan vere ein del av. I denne undersøkinga vart det fokusert på både inkludering i klassefellesskapet/fellesskapet på avdelinga, og inkludering i det store skulefellesskapet. Uavhengig av om inkluderinga skjer på klasse- eller skulenivå, framheva fleire av lærarane at det er eleven si subjektive kjensle av tilhøyrse som er viktig. Nordahl (2018) støtter opp om dette, og seier at opplæringstilbodet må vere lagt opp slik at alle elevar subjektivt opplever det som inkluderande. Mellom anna Nilsen (2017), Nordahl (2018) og Olsen (2015) beskriv ulike inkluderingsdimensjonar, og påpeiker at eleven si oppleving av inkludering kan variere for kvar av desse. Resultata i undersøkinga mi viste også variasjon mellom dei ulike dimensjonane, men då frå lærarane sitt perspektiv. Informantane gav uttrykk for at dei i større grad opplevde å lukkast med inkludering på det sosiale planet, særleg samanlikna med det faglege.

5.1.2 Organisering

Lærarane i undersøkinga var opptekne av at alle elevar skal kjenne på tilhøyrse i eit fellesskap. Samtlege formidla at elevane deira, uansett funksjonsnivå, er medlem av ein klasse eller ei gruppe, jamfør Opplæringslova § 8-2. Det kom likevel fram at nokre få enkeltelevar av ulike årsaker er svært lite saman med andre elevar i skulekvardagen. Dette vart grunngeve med at den fysiske organiseringa må ta omsyn til eleven sine individuelle utfordringar. «Ved organisering av opplæring skal prinsippet om at opplæringa skal vere inkluderende, ivareta elevens behov for sosial tilhørighet og stabilitet ligge til grunn. Samtidig må organiseringa ta hensyn til elevens forutsetningar og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 76). Denne formuleringa opnar opp for ulike tolkingar, noko som gjer det forståeleg at ulike organiseringsmåtar vert praktiserte.

5.1.2.1 Motsetnadsforhold

Døme som kom fram i intervjuet viste at nokre få elevar i norsk vidaregåande skule i stor grad vert skjerma frå dei andre elevane på skulen. I nokon tilfelle gav informantane inntrykk av at det i hovudsak var eleven sjølv som hadde behov for mykje skjerming, medan det i andre tilfelle i noko grad også var medelevane. Det at nokon elevar, trass i at dei høyrer til i ei tilrettelagt gruppe, tilbringar det meste av skuledagen sin utanfor gruppa, viser tydeleg kor

komplekst inkludering er i praksis. Som Næss et al. (2019) og Snipstad (2019) poengterer kan ulike aspekt ved inkludering i nokon tilfelle stå i eit motsetnadsforhold til kvarandre.

Snipstad (2019) kallar det eit potensielt paradoks. Kva skal til dømes vege tyngst dersom ein elev ynsker å ikkje vere saman med gruppa? Demokrati og medbestemming eller fellesskap og deltaking? I praksis er det ofte fleire slike omsyn å ta.

5.1.2.2 Medbestemming

Empirien viste viktigheita av at elevane sjølv, i samråd med sine føresette, får bestemme om dei vil gå på tilrettelagt avdeling eller ikkje. Denne avgjerda må baserast på både sosiale og faglege behov, for å sikre at opplæringa i størst mogleg grad bidreg til at eleven kan nå potensialet sitt. Medbestemming står sentralt. Eit ynske om å delta og engasjere seg veks gjerne fram ved at ein opplever å ha påverknadskraft. Dette forutset at ein får uttale seg, og vert høyrte. Gjennom intervju kom det fram at nokon elevar med moderat psykisk utviklingshemming i stor grad samanliknar seg med medelevar utan liknande vanskar. Dette bør ein tenke på ved planlegging og organisering av elevane si opplæring, samstundes som ein må ta omsyn til at desse elevane har eit vesentleg støttebehov (Engh, 2016).

Elevar med moderat psykisk utviklingshemming har per definisjon ein målt IQ på mellom 35 og 49 (Direktoratet for e-helse, 2018). På 50-talet fekk ikkje desse elevane eingong gå i åndssvakeskular, då born og unge med IQ under 50 skulle overlatast til den medisinske åndssvakeomsorga (Sorkmo, 2011). Utdanningssystemet og det norske samfunnet generelt har heldigvis utvikla seg mykje dei siste tiåra. Då det på 70-talet vart bestemt at ein ikkje lenger skulle kunne plukke ut kva elevar som passa inn i skulen, var det ein viktig milestolpe for elevar med psykisk utviklingshemming. Sidan den gong har det vore skulen sitt ansvar å tilpasse seg elevane. Alle elevar.

5.2 Fullverdig deltakar

Lærarane presiserte fleire gonger at det er elevane sine individuelle behov som skal vere avgjerande for korleis skuledagen deira vert organisert. Dei gav uttrykk for ein ambisjon om å auke elevane si deltaking, der det er forsvarleg, og eit mål om at alle elevar skal oppleve å bidra positivt til fellesskapet. For at det skal vere mogleg framheva informantane viktigheita

av at alle elevane på skulen vert inviterte og inkluderte ved felles arrangement og merkedagar. Om noko skal vere for alle, må det leggst opp til at alle kan delta aktivt, utifrå sine føresetnader. Dette gjeld også når skulen skal innføre digitale system som alle lærarar/elear på skulen vert pålagde å bruke. Dersom desse systema ikkje er tilpassa alle elevar, inkludert dei som går på tilrettelagt avdeling, kan det føre til ei vond kjensle av utanforskap.

Empirien viste at lærarane var opptekne av at elevane deira skulle vere ein synleg og likeverdig del av skulefellesskapet. To av informantane nemnte «Maskot-tendensar» med negativt forteikn, som noko som kan oppstå dersom ein ikkje bevisst arbeider for at elevar med psykisk utviklingshemming også skal vere ekte og fullverdige deltakararar. Det å vere fysisk til stades i ein aktivitet er ikkje nødvendigvis automatisk inkluderande, dersom det ikkje vert lagt til rette for involvering, samhandling og engasjement (Gustavsson, 2014; Næss et al., 2019).

Snipstad (2019) sin case-studie er interessant i denne samanhengen. Den viste at ein elev med vedtak om spesialundervisning ofte berre vart ein tilskodar i undervisningsøker der ho var saman med jamaldra elevar. Kan ein då kalle det inkluderande opplæring? Om ein ser deltaking som ein heilt sentral dimensjon av inkludering, slik mykje eksisterande forskning og litteratur legg opp til (Gustavsson, 2014; Haug, 2017; Jorgensen & Lambert, 2012; Næss et al., 2019), er svaret på dette spørsmålet nei. Funn frå mi eiga undersøking kan bidra til å nansere svaret noko.

Informantane fortalte om elevar med moderat psykisk utviklingshemming som hadde uttrykt at dei følte seg inkluderte i fellesskap på skulen, sjølv utan aktiv deltaking og samhandling med andre elevar. Døme som kom fram i intervjuet indikerte at me som lærarar ikkje utan vidare kan sitte med definisjonsmakta over kva som vil opplevast som inkluderande for elevane våre. Informantane understreka at dette ikkje betyr at aktiv deltaking i skulekvardagen ikkje er viktig. Næss et al. (2019) beskriv deltaking som både eit middel for å fremje læring, utvikling og livskvalitet, og eit mål som kan fremje inkludering i skulen og samfunnet elles.

5.3 Moglegheiter og utfordringar

Funn i dette prosjektet indikerer at lærarar for elevar med moderat psykisk utviklingshemming opplever at arbeid med inkludering gir mange moglegheiter og positive følger, men også ulike utfordringar i kvardagen. Alle informantane sa at dei er opptekne av inkludering som overordna prinsipp, og at det er eit tema som ofte er oppe til diskusjon i kollegiet. Eg fekk totalt sett inntrykk av at dei føler dei gjer mykje bra, men at det samstundes alltid finst noko dei kunne gjort meir av, eller annleis. Empirien viste mellom anna at lærarane ynskte meir organisert samarbeid med andre avdelingar og utdanningsprogram på skulen.

Forskingdeltakarane gav uttrykk for at dei opplevde fleire moglegheiter og positive følger ved sosial inkludering og samarbeid, og fleire utfordringar knytt til fagleg inkludering og samarbeid. Det virka som det i mange samanhengar var fokus på enten det eine eller det andre. Markussen et al. (2019) hevder at «sosial inkludering og mestring har betydning for faglig inkludering og mestring, og motsatt» (s. 41), og at desse forholda dermed er gjensidig avhengig av kvarandre. Dette argumenterer for at dersom ein lukkast med sosial inkludering i skulemiljøet, vil det kunne ha positiv effekt på den faglege inkluderingsdimensjonen.

5.3.1 Førebuing til livet vidare

I samband med moglegheiter og positive følger av inkludering var informantane mine kanskje aller mest opptekne av sosial trening. Elevar i tilrettelagte grupper med individuelle opplæringsplanar i alle fag, har eigne konkrete mål knytt til sosial kompetanse. For at elevane skal få moglegheit til å vidareutvikle og auke den sosiale kompetansen sin, treng dei gode rollemodellar, og ikkje minst mykje øving i interaksjon og samhandling med andre. Å skape situasjonar som gir moglegheit for å lære av kompetente jamaldringar kan vere svært nyttig (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016). Manger et al. (2012, s. 22) viser til sosiokulturell læringsteori, og seier at det er samspel med andre og kva kulturelle reiskap, som til dømes språk og teknologi, ein har tilgang på, som skaper moglegheiter for læring og utvikling. Utifrå eit slikt syn vil elevar med psykisk utviklingshemming kunne tene stort på inkludering.

Empirien viste også at det ikkje berre er elevane med utviklingshemming som har noko å vinne på eit inkluderande skulemiljø. Skulen skal førebu alle elevar på livet vidare, som del av eit inkluderande samfunn med stort mangfald. Nordahl (2018) peiker på opplæringsinstitusjonar si heilt sentrale rolle i denne samanhengen, ved å påstå at eit inkluderande og demokratisk samfunn berre kan realiserast gjennom inkluderande skular. Ved å synleggjere mangfald frå tidleg alder, vert ulikskap i større grad normalisert. Dette vil kunne bidra til å skape tryggleik for alle partar.

I intervjuet kom det fram at mange elevar med psykisk utviklingshemming no får seg tilrettelagte jobbar i ordinære bedrifter etter vidaregåande. Dette inneber at det no gjerne er fleire naturlege treffpunkt, der personar med og utan psykisk utviklingshemming må forhalda seg til kvarandre, enn det har vore tidlegare. I samband med denne utviklinga i samfunn- og arbeidsliv peika lærarane på kor viktig det er at elevar med moderat psykisk utviklingshemming ikkje vert fråteken moglegheita til å utvikle dei adaptive ferdigheitene sine i skulen. Moljord (2020) understrekar også kor viktig det er at desse elevane får fokusere på utvikling av kommunikasjon og praktiske- og sosiale ferdigheiter. Gode adaptive ferdigheiter vil styrke sjansane deira for å få ein varig tilrettelagt arbeidsplass etter fullført skulegang.

5.3.2 Sosialt og fagleg spenn

Fleire av informantane mine uttrykte at den store variasjonsbreidda i sosiale og faglege ferdigheiter i elevpopulasjonen på skulen kunne vere utfordrande. Salamanca-erklæringa vektlegg at utdanningssystemet må ta omsyn til variasjon i interesser, behov og kognitive og fysiske føresetnader hjå elevane (UNESCO, 1994). Det er ikkje dermed sagt at det ei enkel oppgåve. Den overordna delen av den gjeldande læreplanen, LK20, understrekar også at mangfald skal anerkjennast som ein ressurs. Knutsen og Emstad (2021) hevder at dette ikkje nødvendigvis er heilt uproblematisk å realisere i praksis, særleg didaktisk, noko som samsvarar med resultatane i undersøkinga mi.

Alle forskingsdeltakarane var einige om at inkludering kan føre til svært nyttig sosial trening for både elevar med og utan psykisk utviklingshemming, men fleire av dei uttrykte likevel ei bekymring over det faglege utbyttet elevane sit att med etter felles prosjekt. Dette gjaldt

særleg ved samarbeid på tvers av tilrettelagt avdeling og ordinære avdelingar. Det kom fram fleire grunnar til dette, mellom anna at elevane er på svært ulike nivå, kognitivt sett. Då denne skilnaden er så stor, er det ulikt kva ferdigheiter dei har behov for å utvikle.

Wendelborg (2022) og Reindal (2015) uttrykker bekymring over at den politiske merksemda rundt inkludering i skulen har forskyvd seg meir over på eit mål- og resultatfokus dei siste åra. Resultata av undersøkinga mi viste at mange av elevane som går i ordinære klassar gjerne føler at dei må ta mykje omsyn til elevane på tilrettelagt når dei er saman, i staden for å fokusere på si eiga faglege utvikling. Med utdanningsformer som i stor grad fremjar konkurranse og måling av effektivitet kan det opplevast som problematisk. Elevar med moderat psykisk utviklingshemming i vidaregåande skule jobbar i stor grad mot andre kompetansemål enn elevar som følger eit ordinært løp.

Det kom også fram i intervjuet at det ikkje berre er stor skilnad mellom elevane i tilrettelagte og ordinære klassar, men også mellom elevane internt i klassane. Det kan difor vere vanskeleg å sikre at alle får optimalisert sitt læringsutbytte. Fagleg samarbeid der elevgrupper med ulike mål på lik linje skal oppnå auka utbytte, må difor vere godt planlagt og gjennomtenkt, hevda informantane. Nilsen (2017) og Nordahl (2018) understrekar at ein balansegang knytt til fagleg fellesskap er viktig i læringsarbeidet med elevar med psykisk utviklingshemming. Elevane skal ikkje pressast til å arbeide med noko dei ikkje har føresetnader for. Mykje tidlegare forskning (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016; Moljord, 2020; Nilsen, 2020; Reindal, 2015) understrekar at godt samarbeid, koordinering og tilstrekkeleg tilpassing er essensielt for å lukkast med fagleg inkludering.

5.3.2.1 Elevdynamikk

I tale om stort sosialt og fagleg spenn, kom informantane også inn på konkrete utfordringar knytt til elevdynamikk. Mange elevar med psykisk utviklingshemming har utfordringar knytt til sosial fungering (Bakken, 2015). Vanskar med kommunikasjon, samspelsreglar og sjølvregulering kan vere utfordrande for både eleven sjølv og medelevar (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2009). Empirien viste at det på bakgrunn av dette er heilt nødvendig at sosial trening på tvers av klassar og avdelingar i stor grad vert «styrt» av det pedagogiske personalet på skulen, særleg i starten. Rettleiing vart framstilt som svært viktig, då vellukka samhandling mellom elevar med og utan psykisk utviklingshemming ikkje nødvendigvis skjer

av seg sjølv. Nilsen (2017) legg vekt på at det må vere rett kompetanse til stades, for at elevane skal få den støtta dei har behov for i læringsarbeidet.

5.3.3 Fagleg inkludering, eller integrering?

Lærarane uttrykte bekymring over at inkludering skulle stå i vegen for enkeltelevar sine individuelle opplæringsbehov. I denne samanhengen tolka eg det som dei ikkje nødvendigvis tenkte på inkludering, men heller på fagleg integrering. Integrering handlar om å innlemme i ein heilskap, noko som vil seie at nokon er definert utanfor denne heilskapen i utgangspunktet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Gjennom intervju fekk eg inntrykk av at det ved fagleg samarbeid mellom ordinær- og tilrettelagt opplæring, ofte var slik at elevane frå tilrettelagt avdeling vart integrerte i andre sine opplegg. Opplegga var sjeldan utforma slik at dei skulle vere tilpassa alle i utgangspunktet. Dette førte gjerne til at lærarane på tilrettelagt avdeling etter beste evne måtte tilpasse opplegget til sine elevar undervegs. Når eit felles opplegg eller arrangement, som til dømes aktivitetsdag, er meint å vere for heile skulen, bør det vere mogleg å finne vertfall nokre felles aktivitetar som alle elevane kan delta aktivt i, utifrå sine føresetnader.

Empirien viste at omfanget av fagleg inkludering på tvers av dei ulike avdelingane på skulen virka å vere relativt tilfeldig og personavhengig. Om intensjonane som ligg i inkluderande opplæring skal realiserast, kan ein ikkje overlata det til tilfeldigheter. Leiinga på skulen må saman med heile kollegiet ta ansvar for å prioritere det, til dømes ved å gjennomføre faste møter med fokus på inkluderingsarbeid. Nilsen (2020) trekk fram samarbeid og koordinering mellom allmenn- og spesialundervisning som ein viktig faktor for å lukkast med fagleg inkludering. Liten grad av samarbeid kan føre til mangelfull tilpassing, som igjen vil ha negativ innverknad på elevane sitt læringsutbytte. Det er difor viktig at heile det pedagogiske personalet på skulen ser si rolle i inkluderingsarbeidet, og reflekterer over korleis dei skal førebu alle elevar på livet vidare.

5.3.4 Tid og ressursar

Mangel på tid og ressursar vart av fleire av mine informantar trekt fram som ei av hovudutfordringane med inkluderingsarbeid. Dette er ei utfordring som i tillegg til lite utvikla samarbeidspraksis også vert fokusert på i mykje tidlegare forskning (Bjørnsrud og Nilsen,

2018; Buli-Holmber et al., 2019; Ineland, 2015; Nilsen, 2020). Det kan sjå ut til at inkluderingsprinsippet ikkje er godt nok implementert i skulekvardagen til at det ikkje skapar ekstraarbeid for lærarane. Med tanke på den dynamiske sida til inkluderingsomgrepet (Jenssen & Roald, 2014; Solli, 2010) er det ikkje nødvendigvis realistisk å tenke at det er mogleg å oppnå ein opplæringspraksis som automatisk er inkluderande for alle elevar. Dalen (2006, s. 34) seier at spesialpedagogikken finn stad i ein kronisk ambivalens mellom to diametralt motsette idear, uttrykt gjennom omgrepa differensiering og inkludering. Kanskje det er dette som gjer at inkluderingsarbeid alltid vil krevje ein ekstra innsats? Dersom det forventast at lærarane skal legge ned denne ekstra innsatsen må det prioriterast, og det må løyvast tid og ressursar.

5.4 Kultur

Generelt uttrykte forskingsdeltakarane at det i hovudsak råda positive haldningar til inkludering på deira arbeidsplass. Nokon av dei gav likevel inntrykk av at leiinga og det pedagogiske personalet på resten av skulen, ikkje nødvendigvis hadde så god oversikt over tilrettelagt avdeling, når det kom til kva dei arbeider med der, korleis og kvifor.

Informantane som var inne på dette understreka at dei ikkje trudde det var uvanleg på store skular, der ulike programområde er delte inn i eigne avdelingar. Dei ulike avdelingane har, på same måte som tilrettelagt avdeling, naturleg nok størst fokus på arbeid med sine eigne fag og kompetansemål.

Lærarane opplevde likevel i stor grad at både dei som arbeidde med elevane direkte og leiinga såg verdien av fellesskap trass ulikskap. Dette legg ifølgje Gislason (2018) eit godt grunnlag for utvikling av ein felles, inkluderande opplæringspraksis. Det må vere i alle si interesse å arbeide for eit trygt og godt skulemiljø, der det er rom for at elevane skal få utvikle seg utifrå sine føresetnader. Fleire av informantane nemnte krav og forventningar i samband med dette. Dei meinte at elevar med psykisk utviklingshemming, på lik linje med andre elevar, skal oppleve at skulen har positive forventningar til dei og kva dei kan få til. Vygotsky et al. (1993) sin påstand om at born og unge med psykisk utviklingshemming må utfordrast slik at dei utviklar strategiar for å overvinne problem slik som alle andre, understøtter dette. Låge forventningar kan ha negativ effekt på born og unge si læring og utvikling (Reindal, 2015, s. 9).

Det å kunne vite kva som er realistiske forventningar krev kompetanse. Informantane mine hevda at elevane på deira tilrettelagte avdeling vart underviste av lærarar med formell fagkompetanse i dei fleste fag, både praktiske og teoretiske. Dette var eit positivt funn, som ikkje samsvara med undersøkingane til Markussen et al. (2019) og Nordahl (2018). Deira funn indikerte nemleg at mykje spesialundervisning i realiteten vert gjeve av personar utan rett kompetanse. Sjølv om ein ikkje kan trekke slutningar frå eit så lite datamateriale som føreligg i dette masterprosjektet, er det interessant. Kan det vere at lærarar med fagkompetanse i større grad vert nytta i spesialundervisning i vidaregåande skule, samanlikna med i grunnskulen? Dette kunne vore interessant å forska meir på.

5.4.1 Ordinær versus segregert opplæring

Eit anna viktig moment som har innverknad på elevane si læring, er korleis opplæringa vert organisert (Gislason, 2018). Lærarane eg intervjuar hevda at såkalla segregerte løysingar skapar gode rammer for læring og utvikling for elevar med moderat psykisk utviklingshemming, både sosialt og fagleg. Rom for utvikling av adaptive ferdigheiter vart også vektlagt i denne samanhengen. Lærarane var samstundes svært opptekne av å få fram at desse elevane sjølv sagt ikkje skal «isolerast» på avdelinga, men vere ein naturleg del av det store skulefelleskapet, på lik linje som andre klassar og avdelingar. I kartleggingsundersøkinga til Gjertsen og Olsen (2013, s. 47) kom det fram at slike segregerte løysingar er det mest vanlege for elevar med psykisk utviklingshemming i norsk vidaregåande skule. 61% av dei 171 skulane dei undersøkte hadde eigne einingar for elevar med ulike funksjonsnedsetjingar. Dette er interessant, då eit fleirtal av forskingsartiklane eg har lese framhevar full inkludering i ordinære klassar som den ideelle organiseringsmåten (Bjørnsrud & Nilsen, 2018; Ineland, 2015; Jorgensen & Lambert, 2012; Nilsen, 2020).

Resultat frå undersøkinga mi samsvarar i stor grad med funn frå den svenske undersøkinga til Göransson et al. (2022) og den norske undersøkinga til Markussen et al. (2019), der forskingsdeltakarane argumenterte for at ei organisering i eigne tilrettelagte grupper er riktig og nødvendig. Uthus (2022, s. 135) hevder at det finst særnelege moglegheiter og avgrensingar ved både ordinær og segregert opplæring. Markussen et al. (2019) konkluderer med at det ikkje føreligg eit eintydig svar på kva som er den beste organiseringsmåten, då tidlegare forskning sprikar på dette området. Dei motstridande funna kan tyde på at det for

mange elevar er best å tilhøyra ein ordinær klasse, medan ei segregert løysing kan vere det beste for andre (Markussen et al., 2019). På grunnlag av dette er det som ein av informantane mine påpeikte svært viktig at elevane sjølve har medbestemningsrett i denne samanhengen.

5.4.1.1 Møtepunkt

I denne masteroppgåva er hovudfokuset på eigne spesialpedagogiske avdelingar i vidaregåande skular, som skal vere tilrettelagde for mellom anna elevar med psykisk utviklingshemming. Desse avdelingane har på same måte som skulane elles ulik fysisk utforming, og det varierer kvar dei er plasserte. Fleire av informantane var opptekne av at det å høyre til eit fellesskap ikkje nødvendigvis inneber at ein skal vere saman i same rom heile tida. Dette kan koplast til det Snipstad (2019) seier om at inkludering består av meir enn berre eit spørsmål om fysisk plassering. Både Snipstad (2019) og Gjertsen og Olsen (2013) påpeiker at det å plassere ein elev i eit ordinært klasserom med jamaldringar ikkje nødvendigvis automatisk er inkluderande. I samband med fysisk plassering i skulemiljøet var informantane mine mest opptekne av at alle elevar skal ha lik tilgang til fellesområde og naturlege møtepunkt, der mangfaldet vert synleg og normalisert.

5.4.1.2 Kulturell inkludering

Fleire av forskingsdeltakarane framheva også viktigheita av at elevane på tilrettelagt avdeling skal vere med på det same som dei andre elevane på skulen får vere med på. Opplegga må sjølvstilt tilpassast elevane sine individuelle føresetnader og behov, noko som betyr at dei ikkje alltid kan gjennomførast på same tidspunkt og fysisk saman med dei andre elevane. Tanken bak er at det likevel skal kunne føre til samhald og ei kjensle av fellesskap. Nilsen (2017) omtalar dette som den kulturelle sida av inkludering, og hevdar at den kan sjåast i samheng med å utvikle felles verdiar, og skape nokon felles referanserammer for alle elevar.

5.4.2 Samarbeid

Lærarane i undersøkinga mi uttrykte eit klart ynske om meir og betre samarbeid på sin arbeidsplass. Det er godt dokumentert at samarbeid mellom lærarar (både spesialpedagogar

og andre) er viktig for å sikre inkludering av elevar med spesialpedagogiske behov i skulen (Bennett & Gallagher, 2013; Bjørnsrud & Nilsen, 2018; Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016; Göransson et al., 2022; Ineland, 2015; Jorgensen & Lambert, 2012; Nilsen, 2020). Dessverre viser ein del tidlegare forskning at mange spesialpedagogar arbeider mykje på eigenhand, med liten grad av fellesskap og gjensidig støtte (Buli-Holmberg et al., 2019; Nilsen, 2020). Eit fruktbart samarbeid forutset at begge partar er interesserte, og ser at dei har utbytte av samarbeidet.

Empirien viste at lærarane på dei tilrettelagte avdelingane ikkje alltid opplevde same interesse tilbake når dei tok initiativ til samarbeid. I tale om samarbeid knytt til inkludering er det viktig å hugse på at dette omgrepet ikkje berre er knytt til ei lita gruppe elevar. Det er heile skulen sitt ansvar å sikre at alle elevar er, og føler seg, inkluderte i skulemiljøet. Eg fekk likevel inntrykk av at spesialpedagogane i undersøkinga tok på seg ein svært stor del av dette ansvaret. Som Groven (2013, s. 39) presiserer er inkludering eit allmennpedagogisk omgrep, som «vektlegger *alles* behov for tilhørighet til et fellesskap», og det er difor eit fellesansvar å gjennomføre intensjonane som ligg i det å vere ein inkluderande skule (s. 39).

6. Oppsummering og refleksjon

Formålet med denne avhandlninga var å sette fokus på, og skape ei bevisstgjerung kring temaet psykisk utviklingshemming og inkludering i vidaregåande skule. Det konstruktivistiske synet på læring og kunnskap som masteroppgåva bygger på, hevder at kunnskap vert til gjennom sosial samhandling mellom menneske. Eg som forskar har i samspel med informantane forsøkt å konstruere kunnskap som kan gje svar på den overordna problemstillinga i forskingsprosjektet. I dette kapittelet vil eg samanfatte hovudfunna, og legge fram nokre av mine eigne refleksjonar.

6.1 Oppsummering

Denne undersøkinga basert på erfaringar frå fire lærarar på tilrettelagte avdelingar i vidaregåande skule, har gjeve eit innblikk i deira opplevingar knytt til inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i skulemiljøet. Alle informantane hevda at dei er opptekne av inkludering som overordna prinsipp, men at rammevilkåra som ligg til grunn for skulen si verksemd legg føringar for kva som er mogleg å få til. Resultata i prosjektet viste at lærarar opplever at inkluderingsidealet både byr på moglegheiter og utfordringar i opplæringsamanheng.

Det å lære elevane å respektere ulikskap og forstå at alle har ein plass i fellesskapen, står sentralt i arbeidet med å utvikle eit inkluderande læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærarane i denne undersøkinga understrekte viktigeita av naturlege treffpunkt for elevane på skulen. Dei peika på at alle skal ha lik tilgang til fellesareal, og verte inviterte til felles arrangement. Dei var også opptekne av at inkludering kan ha positive følger for alle elevane på skulen. Forskingsdeltakarane uttrykte at mangfald kan gjere skulemiljøet rikare, men at samarbeid på tvers av klassar og avdelingar må vere godt planlagt og gjennomtenkt for å oppnå dette. Tilpassing vart også nemnt som eit nøkkelord i denne samanheng, då enkeltelevar sine individuelle utfordringar og behov må kome i fyrste rekke.

I denne undersøkinga var informantane samde om at såkalla segregerte løysingar skapar gode rammer for læring og utvikling for elevar med moderat psykisk utviklingshemming. Ein av informantane understreka at dette gjeld på det vilkår at eleven sjølv har valt å søke seg

inn i tilrettelagt gruppe med redusert elevtal. Fleire av forskingsdeltakarane poengterte at tilrettelagt avdeling på mange måtar ikkje er meir segregert enn andre programområde på skulen, då normalen i vidaregåande skule er å vere mest saman med klassen sin, og arbeide med eigne fag og mål. Informantane mine framheva eleven si subjektive oppleving av tilhøyrse som det viktigaste knytt til inkludering og fellesskap, noko også Nilsen (2017) og Nordahl (2018) gjer.

Dersom den tilrettelagte avdelinga er plassert nær fellesareal og andre programområde, ser elevane kvarandre i større grad i det daglege. Det kan føre til at mangfaldet på skulen vert meir synleg og normalisert. Alle informantane var opptekne av at inkludering kan føre til svært nyttig sosial trening for elevar med moderat psykisk utviklingshemming, og at alle elevar kan ha noko å lære av kvarandre. Dette er i tråd med eit sosiokulturelt læringsperspektiv, som rettar søkelyset mot gjensidig læring gjennom interaksjon (Tangen, 2019).

I samband med organisering og pedagogisk kultur sa informantane at dei følte at det generelt råda positive haldningar til inkludering i kollegiet på skulen deira, men at det ikkje alltid var like enkelt å realisere dei gode intensjonane i praksis. Dei trakk fram utfordringar knytt til mellom anna samarbeid og elevdynamikk. På vidaregåande er spriket i mental alder mellom jamaldra elevar med og utan moderat psykisk utviklingshemming blitt nokså stort. Dette såg særleg ut til å skape utfordringar knytt til fagleg samarbeid, då elevane har ulike mål dei arbeider mot. Forskingsdeltakarane peika også på andre utfordringar, som at ulike aspekt ved inkludering i enkelte situasjonar kan stå i eit motsetnadsforhold til kvarandre (Næss et al., 2019; Snipstad, 2019).

6.2 Eigen refleksjon

Gjennom intervjuet eg gjennomførte kom det fram at spesialpedagogisk personale i grupper med redusert elevtal på tilrettelagte avdelingar opplever utfordringar knytt til fellesskap og deltaking. Som me har sett er det mange ulike forhold som kan ha innverknad på inkludering. Eg fekk inntrykk av at spesialpedagogane sjølv tok på seg ein stor del av ansvaret for å inkludere elevane sine i skulefellesskapet. Spesifikt fokus på utvikling av ein god samarbeidskultur, der løysingsorientert diskusjon og refleksjon rundt relevante tema er ein

del av praksisen, vil truleg kunne ha ein positiv effekt på inkluderingsarbeidet. Heile skulen må samla ta ansvar for at alle skal føle seg som viktige og likeverdige deltakarar i elevfellesskapet.

Utfordringar med å få til ein inkluderande skule kan ha samanheng med at me historisk har streva med dette. Norsk skule har heldigvis bevegde seg i riktig retning i mange år, men eit stadig større mål- og resultatfokus i utdanningssamheng kan ha negativ innverknad på denne utviklinga. Funna mine indikerer at det i praksis ser ut til å gå føre seg meir fagleg integrering enn inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming, på vidaregåande skular med eigen tilrettelagt avdeling. Slik eg oppfatta det, kan dette ha samanheng med at det er mykje fokus på konkurranse og måling av effektivitet. Elevar med moderat psykisk utviklingshemming konkurrerer gjerne om å få seg ein varig tilrettelagt arbeidsplass etter vidaregåande. Elevar som går eit ordinært løp må forhalda seg til karakterar og eksamen, noko som naturlegvis gjer at både dei sjølv og lærarane deira arbeider for å oppnå gode resultat. Inkludering er ikkje målbart på same måte.

Det at inkludering er eit overordna mål og eit omgrep som er særst vanskeleg å avgrense og definere trur eg også bidreg til å skape utfordringar ved implementering av ein inkluderande opplæringspraksis. Om prinsippet om «fullgod og effektiv deltakelse og inkludering i samfunnet» for menneske med nedsett funksjonsevne skal realiserast (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006, artikkel 3), er fullgod og effektiv deltaking og inkludering av alle elevar i skulen grunnleggande. Ei felles forståing for det konkrete innhaldet i prinsippet og omgrepet generelt, trur eg ville gjort det enklare for skuleleiarar og pedagogisk personale å arbeide meir målretta mot ein skule for alle.

Resultata i denne studien kan som nemnt ikkje generaliserast, men dei kan bidra til å gje auka innsikt i viktige forhold knytt til lærarar på tilrettelagte avdelingar i vidaregåande skule sin arbeidskvardag. Forhåpentlegvis kan lesarar av denne masteroppgåva oppleve noko av det hen les som parallelle erfaringar, som vidare kan tilpassast og overførast til eigne settingar. Slik vil studien kunne sjåast som eit bidrag for å betre elevar med psykisk utviklingshemming sin opplæringsituasjon i ein inkluderande skule. I ein større samanheng

håpar eg at den også kan vere eit bidrag i utviklinga av eit meir inkluderande og demokratisk samfunn, der alle samhandlar i større grad, og har respekt for at alle menneske er ulike.

Referansar

- Amundsen, M.-L. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk*, 1/2014.
- Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1994). The Effects of Inclusion on Learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemning og hverdagsvansker: Faktorer som påvirker psykisk helse*. Gyldendal akademisk.
- Bennett, S. M. & Gallagher, T. L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: Multiple perspectives on inclusion. *Canadian Journal of Education*, 36, 96-124. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.96>.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>
- Boys, J. (2010). *Towards Creative Learning Spaces: Re-thinking the Architecture of Post-Compulsory Education*. Routledge.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099986.pdf>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237128.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. & Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Dalen, M. (2006). *"Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...»: Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Direktoratet for e-helse (2018). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2018*.
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemning i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- FN-sambandet (2022, 4. februar). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gislason, N. (2018). The Whole School: Planning and Evaluating Innovative Middle and Secondary Schools. I S. Alterator & C. Deed (Red.), *School Space and Its Occupation: Conceptualising and Evaluating Innovative Learning Environments* (s. 187 - 201). Brill Sense.

- Gjertsen, H. & Olsen, T. (2013). *Broer inn i arbeidslivet: Elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring – kartleggingsstudie av opplæringstilbud, organisering og tilpasninger* (Bd. 1003/2013). Nordlandsforskning.
<https://kudos.dfo.no/dokument/broer-inn-i-arbeidslivet-elever-med-funksjonsnedsettelse-i-videregaaende-opplaering-kartleggingsstudie-av-opplaeringstilbud-organisering-og-tilpasninger?evalueringportalen=1>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Gustavsson, A. (2014). Utviklingshemming og deltakelse: Politikk og teori. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse*. Universitetsforlaget.
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2022). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367-1382.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Red.), *Developing Inclusive Teacher Education: Reforming Teacher Education* (s. 99-116). Taylor & Francis Group.
- Haug, P. (2011). Elever med særskilte behov. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7*. Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Helse Norge (2020). *Utviklingshemming hos barn og unge*. Helse Norge.
<https://www.helsenorge.no/sykdom/hjerne-og-nerver/utviklingshemming-hos-barn-og-unge/>
- Ineland, J. (2015). Logics and ambivalence: Professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry*, 6(1), 53-71.
<https://doi.org/10.3402/edui.v6.26157>
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Fagbokforlaget.
- Jorgensen, C. M. & Lambert, L. (2012). Inclusion Means More than Just Being «in»: Planning Full Participation of Students with Intellectual and Other Developmental Disabilities in the General Education Classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 21-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991531.pdf>
- Karlsen, A. V. (2020). *Flere med i klassefellesskapet: Digitale læringsressurser som støtte*. Universitetsforlaget.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (1995). *The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Pro-Ed.
- Keles, S., ten Braak, D. & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1970). *Forarbeid til Normalplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1971). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.*
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: M74* (8203059619).
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (8203131484).

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for grunnskole, vidaregående opplæring, voksenopplæring: generell del*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: L97* (8277264119).
- Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi: Teorier og utviklingstrekk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Knutsen, B. & Emstad, A. B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole - også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.
- Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (13-12-2006 nr 34 Multilateral)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2006-12-13-34>
- Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2006, artikkel 1). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (13-12-2006 nr 34 Multilateral)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2006-12-13-34>
- Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (2006, artikkel 3). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (13-12-2006 nr 34 Multilateral)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2006-12-13-34>
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2019). Hvordan finne kunnskapsfronten? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 95-135). Fagbokforlaget.
- Kultur- og likestillingsdepartementet (2022, 5. oktober). *Regjeringa vil inkorporere CRPD i norsk lov*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringa-vil-inkorporere-crpd-i-norsk-lov/id2931738/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lov om Folkeskolen paa Landet (1889). *Lov om Folkeskolen paa Landet*, (LOV-1889-06-26-1).
- Manger, T., Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Markussen, E., Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Nordisk institutt for studier av innovasjon forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/275306>
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). «... respekten for forskjelligheten ...»: *En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018–2019*. Nordisk institutt for studier av innovasjon forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2626316>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). Routledge.
- Moljord, G. (2020). Aiming for (What) Capabilities? An Inquiry into School Policy for Pupils with Intellectual Disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1141-1155. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243>
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Nes, K., Demo, H. & Ianes, D. (2017). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- NESH (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2020). Inside but Still on the Outside? Teachers' Experiences with the Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in General Education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gommæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 396-427). Cappelen Damm akademisk.
- OECD (2000). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*.
<https://doi.org/10.1787/9789264180383-en>
- Olsen, M. H. (2015, 5. januar). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion: Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. Hans Reitzels Forlag.

- Reindal, S. (2015). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Ricken, W. (2010). *Arkitektur, Pædagogik og Sundhed - Samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum i relation til handlemuligheter og udvikling af handlekompetence*. Kunstakademiets Arkitektskole.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550>
- Sigstad, H. M. H. (2017). Hva er utviklingshemming? Definisjoner og beskrivelser. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 132-160). Gyldendal akademisk.
- Snipstad, Ø. I. M. (2019). Democracy or fellowship and participation with peers: what constitutes one's choice to self-segregate? *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520493>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget.
- Sorkmo, J. (2011). *Statped: Siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk - En faktaframstilling*. Utdanningsdirektoratet.
- Sosial- og helsedirektoratet (2001). *ICF: Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*.
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. & Gottfried, M. (2018). Who Feels Included in School? Examining Feelings of Inclusion Among Students With Disabilities. *Educational Researcher*, 47(2), 105-120. <https://doi.org/10.3102/0013189X17738761>
- Tangen, R. (2019). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 680-701). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Uthus, M. (2022). Inkluderings muligheter og begrensninger. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (2. utg., s. 131-151). Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1996). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s. 151-165). Ad Notam Gyldendal.
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W. & Carton, A. S. (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Springer.

- Wendelborg, C. (2022). Inkludering versus marginalisering - Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (2 utg., s. 114-130). Gyldendal.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring - et historisk riss. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 113-132). Cappelen Damm akademisk.

Delar av masteroppgåva bygger på mine tidlegare innleverte tekstar «Mappeeksamen» på kurs MPUV504 *Vitenskapsteori og metode* og «Prosjektskisse» på kurs MPUV505 *Utdanningsforskning i praksis* i 2021.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Skjematisk oversikt over litteratursøket

Tema	Inkludert	Ekskludert
Database	ERIC, JSTOR, Google Scholar, Idunn	Alle andre
Tid	2010-2021	Studiar frå før 2010
Type publikasjon	Fagfellevurdert forskingsartikkel	Alle andre
Fokus	Empiriske studiar med fokus på haldningar/praksis knytt til inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming.	Ariklar som fokuserer på andre aspekt.
Type aktivitet	Inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming i det faglege- og sosiale skulemiljøet.	Inkludering av personar med psykisk utviklingshemming i samfunnet generelt.
Språk	Engelsk, norsk, svensk, dansk	Andre språk
Søkeord	Engelsk: inclusion, “inclusive education”, participation, segregation, “segregated education”, “intellectual disability”, “special education needs”, “cognitive disability”, “high school”, “secondary school”, norway, norwegian, school, “school policy” Norsk: inkludering, “psykisk utviklingshemming”, skule	
Metode	Kvalitativ, kvantitativ, mixed methods	Ingen

ERIC			
Søkeord	Resultat	Vurdert som potensielt relevant	Inkludert i litteraturreview
“inclusive education” AND “special education needs” AND (norway OR norwegian)	11	8	5
inclusion AND “intellectual disability” AND school AND (norway OR norwegian)	7	5	1
inclusion AND “intellectual disability” AND “high school”	56	10	1
inclusion AND “intellectual disability” AND “high school” AND (norway OR norwegian)	2	1	0
inclusion AND “intellectual disability” AND “school policy”	7	4	1
inclusion AND “intellectual disability” AND curriculum	46	8	1
JSTOR			
Søkeord	Resultat	Vurdert som relevant	

inclusion AND "intellectual disability" AND school AND norway	40	1	0
Google Scholar			
Søkeord	Resultat	Vurdert som relevant	
"intellectual disabilities" AND "school policy" AND inclusion	985	1+	1
"segregated education" AND "intellectual disability"	1030	3+	1
"inclusive education" AND "special education needs" AND norway AND school	1320	3+	1
Idunn			
Søkeord	Resultat	Vurdert som relevant	
inkludering AND "psykisk utviklingshemming"	22	3	0
TOTALT			12

Vedlegg 2 – Skjematisk oversikt over litteraturreview

Tittel:	<i>Aiming for (What) Capabilities? An inquiry into School Policy for Pupils with Intellectual Disabilities</i>	<i>Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education</i>	<i>Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures</i>	<i>Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway</i>
Forfatter:	Gøril Moljord	Sven Nilsen	Jorun Buli-Holmberg, Sven Nilsen & Kjell Skogen	Halvor Bjørnsrud & Sven Nilsen
År:	2020	2020	2019	2018
Tema:	Spesialundervisning og læreplanteilnærming. Inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming i «ein skule for alle».	Inkludering av elevar med spesialpedagogiske behov i ordinær opplæring. Læraren sine utfordringar og situasjonen til elevane.	Inkluderande undervisning for elevar med spesialpedagogiske behov.	Lærarar sine erfaringar knytt til felles refleksjon og felles oppfølgingspraksis sin innverknad på utvikling av inkluderande undervisning.
Metode:	Kvalitativ (dokumentanalyse)	Kvalitativ (semi-strukturerte intervju)	Kvalitativ (intervju)	Kvalitativ
Nasjonalitet:	Norsk	Norsk	Norsk	Norsk
Mål/problemstilling:	Undersøke norsk skulepolitikk i perioden 2014-2018 for å evaluere utdanningsløpet til elevar med utviklingshemming.	Få ei betre forståing av korleis lærarane oppfatar moglegheitene for å møte behova til elevar med spesialpedagogiske behov i allmennoplæringa, sett i samanheng med	Studien søkte å finne ut korleis rolla til skuleleiarane, rolla til lærarane og praksisen knytt til læreplan-planlegging kan sjåast som indikatorar på om skulane i hovudsak er	Kva påverknad har lærarane sin felles refleksjon over handling på inkluderande opplæring?
		intensjonane om inkluderande opplæring.	prega av ein individualistisk- eller samarbeidskultur, og om inkluderingsarbeidet varierer med slike skilnader.	
Konklusjon:	Funna viser lite retningslinjer for spesialundervisning og fagleg integrering. Innhald knytt til utvikling av elevane sin kommunikasjon og praktiske- og sosiale ferdigheiter kan verte marginaliserte, og ein kan risikere å ta frå elevar med utviklingshemming moglegheita til å utvikle adaptive ferdigheiter.	Resultata indikerer at det er liten grad av samarbeid og koordinering mellom allmenn- og spesialundervisning i grunnskulen. Dette fører til mangel på tilstrekkeleg tilpassing og ei fagleg standardisering som reduserer potensialet for å møte behova til elevar med spesialpedagogiske behov.	Funna indikerer at dei fleste av dei deltakande skulane ser ut til å hovudsakleg vere prega av ein kultur med fragmentert individualisme, der lærarane stort sett arbeider på eiga hand med liten grad av fellesskap og gjensidig støtte. Dette er ein trend som vekker alvorlege bekymringar kring tilgangen til kvalitetsopplæring for alle elevar.	Eit av funna er at felles refleksjon i ein delingskultur skapar felles referanserammer for praktiske handlingar i inkluderingsamanheng.

Tittel:	<i>Democracy or fellowship and participation with peers: what constitutes one's choice to self-segregate</i>	<i>Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capability approach</i>	<i>Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences</i>	<i>Effective practice in inclusive and special needs education</i>
Forfatter:	Øyvind Ibrahim Marøy Snipstad	Solveig M. Reindal	Kari Nes, Heidrun Demo & Dario Ianes	Jorun Buli-Holmberg & Sujathamalini Jeyaprabahan
År:	2019	2015	2017	2016
Tema:	Fysisk organisering av elevar med psykisk utviklingshemming i skulen, inkludering og medbestemming.	Hensikta med inkludering, og etiske aspekt knytt til dette, med utgangspunkt i ei evneutviklande tilnærming.	Fysisk organisering av elevar i inkluderande skulesystem, med fokus på inkluderande- og segregierende løysingar.	Effektiv undervisningspraksis for elevar med særskilte læringsbehov.
Metode:	Kvalitativ (observasjon og semi-strukturerte intervju, case)	Kvalitativ (dokumentanalyse)	Kvalitativ (dokumentanalyse)	Kvalitativ (case)
Nasjonalitet:	Norsk	Norsk	Norsk/Italiensk	Norsk/Indisk
Mål/problemstilling:	Studere inkludering frå eit mikronivå-perspektiv ved å diskutere korleis deltaking og fellesskap utfordrar førestillinga om demokrati og medbestemming.	Undersøke om kapabilitetstilnærminga kan vere ein kandidat for eit etisk rammeverk som kan tene som eit felles grunnlag for dei verdiane og den menneskeleg oppblomstringa inkluderande opplæring er meint å initiere.	Utforske og samanlikne forskingsdata om pull-out- og push-out-fenomen i inkluderande skulesystem, og diskutere om, og eventuelt korleis, dei representerer ein risiko for inkludering.	Undersøke kva praksis som vil vere effektiv i ulike inkluderande klasseromsmiljø, og kva faktorar som bidreg til effektiv praksis.
Konklusjon:	Demokrati og medbestemming knytt til inkludering kan stå i eit motstandsforhold til andre aspekt ved inkludering, til dømes ved at ein elev vel å segregere seg framfor fellesskap og deltaking i aktivitetar med medelevar. I nokre høve kan det kanskje vere nødvendig å overstyre elevar sine preferansar for å sikre deltaking.	Vektlegging av kvar enkelt elev sine evner kan bidra til ei større forståing av korleis ein kan oppnå inkludering, og kva inkluderinga bør bestå av.	I motsetnad til intensjonane, held spesialskule-liknande løysingar fram saman med fleksible tilpassingar innanfor heilklasse- og gruppemiljø for alle elevar.	Ein variert og fleksibel praksis viste seg å møte læringsbehova til elevar med særskilte behov på ein god måte. Dei tre dimensjonane interaksjon, støtte og tilpassing i undervisninga og læringsprosessen bidrog til effektiv inkludering.

Tittel:	<i>Logics and Ambivalence – Professional Dilemmas During Implementation of an Inclusive Education Practice</i>	<i>Segregated Education as a Challenge to Inclusive Processes: A Total Population Study of Swedish Teachers' Views on Education for Pupils with Intellectual Disability</i>	<i>Inclusion Means More than Just Being "In": Planning Full Participation of Students with Intellectual and Other Developmental Disabilities in the General Education Classroom</i>	<i>High School Students with Intellectual Disabilities in the School and Workplace: Multiple Perspectives on Inclusion</i>
Forfatter:	Jens Ineland	Kerstin Göransson, Karin Bengtsson, Susanne Hansson, Nina Klang, Gunilla Lindqvist & Claes Nilholm	Cheryl M. Jorgensen & Laurie Lambert	Sheila M. Bennett & Tiffany L. Gallagher
År:	2015	2020	2012	2013
Tema:	Utfordringar knytt til implementering av ein inkluderande skulepraksis.	Fysisk organisering av elevar med psykisk utviklingshemming i skulen.	Inkluderande skule. Fullverdig deltaking for elevar med psykisk utviklingshemming.	Inkluderande praksisar i vidaregåande skule og i overgangen til arbeidslivet.
Metode:	Kvalitativ (case)	Kvantitativ	Kvalitativ (case)	Kvantitativ
Nasjonalitet:	Svensk	Svensk	Amerikansk	Canadisk
Mål/problemstilling:	Beskrive og analysere profesjonelle erfaringar av ein politikkbasert ovanfrå og ned-initiert inkluderande praksis i ein kommune nord i Sverige.	Undersøke lærarar i segregerte grupper i skulen sine synspunkt på utdanning.	Beskrive korleis den rutinebaserte planleggingsprosessen 'Beyond Access Model' kan fremje elevar sitt fulle medlemskap, deltaking og læring knytt til den	Undersøke lærarar, assistentar, foreldre, arbeidsgivarar, elevar med psykisk utviklingshemming og medelevar sine oppfatningar av inkludering av elevar med psykisk
Konklusjon:	Inkludering har fått stort fokus i politiske dokument knytt til skuleutvikling. Sjølv om mange lærarar føretekker ein inkluderande utdanningsmodell, opplever mange utfordringar med å implementere ein inkluderande praksis i den institusjonelle konteksten.	Lærarar som arbeider i segregerte grupper for elevar med psykisk utviklingshemming uttrykte engasjement for å bevare slike organiseringsformer. Dei fleste deltakarane såg ikkje skulegang og undervisning for desse elevane som heilt foreinleg med ideen om inkluderande opplæring.	nasjonale læreplanen i eit ordinært klasserom. Å bruke den rutinebaserte planleggingsprosessen 'Beyond Access Model' kan bidra til å sikre at det vert stilt forventningar til alle elevar, og at dei som har behov for det får den støtta dei treng for å fungere som fullverdige deltakarar i ein ordinær klasse, ikkje berre vere fysisk til stades.	utviklingshemming i skule/på arbeidsplass. Deltakarane viste seg å ha dei same verdiane og oppfatningane knytt til inkludering og elevane sin rett til eit passande tilbod om utdannings-program. Deltakarane framheva viktigeita av å skape ein inkluderande atmosfære, og kor viktig det er med samarbeid.

Vil du delta i forskingsprosjektet ”Psykisk utviklingshemming og inkludering”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne døme på haldningar og praksis knytt til inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i vidaregåande skule. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Føremålet med dette masterprosjektet er å undersøke lærarar på eigne avdelingar for tilrettelagt opplæring i vidaregåande skule sine perspektiv på inkludering av elevar med psykisk utviklingshemming.

Dette er problemstillinga eg søker svar på:

«Kva opplevingar har lærarar på avdelingar for tilrettelagt opplæring i vidaregåande skule knytt til inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i skulemiljøet?»

Eg har også utforma eit par forskingsspørsmål eg ynsker å analysere:

- Kva moglegheiter og utfordringar knytt til inkludering opplever lærarar i eigne grupper for tilrettelagt opplæring?
- Kva meiner lærarar at reell inkludering av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i det faglege og sosiale skulemiljøet inneber?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynsker å intervjuje lærarar som arbeider i grupper for kvardagslivstrening (HTH) i vidaregåande skule. Målet er å intervjuje totalt fire lærarar, ein frå kvar av landsdelane nord, sør, aust og vest.

Rektor på skulen din har vidaresendt denne førespurnaden om deltaking til deg, fordi han/ho tenker at du kan vere ein relevant og interessant informant i dette prosjektet.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, vil det i løpet av våren verte gjennomført eit individuelt digitalt intervju. Tema for intervjuet er psykisk utviklingshemming, inkludering og deltaking, og varigheit vil vere ca. 1 time. Det er læraren sine tankar og opplevingar knytt til inkludering som er i fokus, og sensitive opplysningar om elevar vil ikkje verte etterspurt. For å sikre kvalitet i etterarbeidet vil eg ta notat undervegs, i tillegg til å nytte lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket

tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Masterstudent, Irlin Charlotte Mandelid, og prosjektets rettleiar, Nina Ludvigsen, vil ha tilgang til opplysingane ved behandlingsansvarleg institusjon.
- Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Datamaterialet vert lagra på ein kodebeskytta harddisk.

Deltakarane vil ikkje kunne kjennast att i den ferdige publikasjonen.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 1. juli 2023. Personopplysingar og eventuelle opptak vert sletta ved prosjektslutt.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved masterstudent Irlin Charlotte Mandelid på tlf. 974 79 473 eller e-post 242273@stud.hvl.no. Prosjektets rettleiar er Nina Ludvigsen, høgskulelektor i pedagogikk, Nina.Ludvigsen@hvl.no.
- Vårt personverombod: Trine Anikken Larsen, Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Nina Ludvigsen
(Forskar/rettleiar)

Irlin Charlotte Mandelid
(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Psykisk utviklingshemming og inkludering» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Generell informasjon

- Gjennomgang av tema
- Bakgrunnsinformasjon om informant
 - Alder, kjønn, utdanning, kor lenge vedkomande har arbeidd i skulen og på noverande arbeidsplass.

Inkludering

- Kva legg du i omgrepet inkludering i skulesamanheng?
- Kva moglegheiter/positive følger ser du knytt til inkludering (av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i vidaregåande skule)?
- Kva utfordringar ser du knytt til inkludering (av elevar med moderat psykisk utviklingshemming i vidaregåande skule)?

Deltaking

- Kva legg du i det å vere ein fullverdig deltakar?
 - I elevfellesskapet på avdelinga og i elevfellesskapet på skulen.
- Opplever du at elevane dine med moderat psykisk utviklingshemming er fullverdige deltakarar i det sosiale skulemiljøet?
 - Dersom ja; korleis? Dersom nei; kvifor?
- Opplever du at elevane dine med moderat psykisk utviklingshemming er fullverdige deltakarar i det faglege læringsmiljøet på skulen?
 - Dersom ja; korleis? Dersom nei; kvifor?

Inkluderingsarbeid

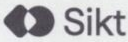
- Korleis ynsker du å arbeide med fagleg inkludering (av elevar med moderat psykisk utviklingshemming), og kva gjer du/de i praksis?
- Korleis ynsker du å arbeide med sosial inkludering (av elevar med moderat psykisk utviklingshemming), og kva gjer du/de i praksis?

Skuleleiing, involvering og samarbeid

- I kva grad, og korleis, tenker du leiinga på skulen legg til rette for at alle elevar skal inkluderast i skulemiljøet?
- Korleis opplever du/de at dei andre lærarane på skulen arbeider for ein inkluderande skule for alle?

Vedlegg 5 – Sikt – Godkjenning av meldeskjema

Meldeskjema for behandling av personopplysninger 15.03.2023, 14:40



[Meldeskjema](#) / [Psykisk utviklingshemming og inkludering](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 327086	Vurderingstype Standard	Dato 28.02.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel
Psykisk utviklingshemming og inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig
Nina Ludvígsen


Student
Irlin Charlotte Mandelid

Prosjektperiode
07.02.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar
Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at gjennomføringen av prosjektet ditt er lovlig etter personvernforordningen (GDPR).

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.
Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.sikt.no/61f2f45f-76a1-4ddb-b345-ed685959e815/vurdering> Side 1 av 2

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!