

Trond Einar Martinsen

# Inkludering av utviklingshemmede i skolen og vernepleiers bidrag for god inkludering.

Bacheloroppgave i Bachelor i vernepleie

Veileder: Lise Tevik Løvseth

Mai 2022



Trond Einar Martinsen

# **Inkludering av utviklingshemmede i skolen og vernepleiers bidrag for god inkludering.**

Bacheloroppgave i Bachelor i vernepleie  
Veileder: Lise Tevik Løvseth  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for medisin og helsevitenskap  
Institutt for psykisk helse



## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	1
1.2 For-forståelse .....	1
1.3 Oppgavens formål .....	2
1.4 Begrepsavklaring .....	2
<b>2.0 Teori</b> .....	3
2.1 Historisk perspektiv og lovverk .....	3
2.2 Psykisk utviklingshemming .....	4
2.2.1 Grader av utviklingshemming .....	4
2.2.2 Kognitiv funksjonshemming .....	4
2.3 Autismespekterdiagnose (ASD) .....	5
2.4 Sårbare elever og lærevansker .....	5
2.5 Tjenesteyters rolle for inkludering av elever med utviklingshemming .....	6
2.6 Tilpasset og særskilt tilrettelagt undervisning .....	7
2.7 Individuell opplæringsplan .....	7
<b>3.0 Metode</b> .....	8
3.1 Metodisk tilnærming .....	8
3.2 Søkeprosess/Fremgangsmåte .....	8
3.3 Analysemodell .....	17
<b>4.0 Resultat</b> .....	19
4.1 Lærer og tjenesteyters rolle .....	19
4.2 Behov for individuell oppfølging og tilrettelegging .....	19
4.3 Deltakelse i klasserommet og ordinær undervisning .....	20
4.4 Behov for kompetanse .....	20
4.5 Skolens organisering og inkludering .....	21
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	22
5.1 Elevers behov og profesjoners tilnærming .....	22
5.2 Sosial deltakelse og samarbeid med jevnaldrende .....	24
5.3 Spesialundervisning .....	25
5.4 Metodediskusjon .....	26
<b>6.0 Konklusjon</b> .....	28
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	30

## Sammendrag

**Tittel:** Inkludering av elever med utviklingshemming i skolen og vernepleiers bidrag for god inkludering.

**Introduksjon/bakgrunn:** Temaet inkludering av utviklingshemmede i skolen har over en lengre periode vært preget av tradisjonelle holdninger, ekskludering og stigmatisering. I løpet av de senere årene har det blitt lagt mer fokus og viet mer oppmerksomhet til temaet, hvordan det kan tilrettelegges for en forsvarlig og god opplæring gjennom inkludering av elever med utviklingshemming i skolen.

**Hensikt:** Formålet med oppgaven er å gi vernepleieren kunnskap om hvordan tilrettelegging og individuell oppfølging vil kunne bidra til god inkludering av elever med utviklingshemming i skolen.

**Metode:** Oppgaven benytter seg av litteraturstudie som metode, og undersøker fem ulike forskningsartikler, samt annen relevant teori og litteratur.

**Resultat:** De fem artiklene studien tar for seg ga alle funn om tilrettelegging for god inkludering av elever med forskjellige funksjonsnedsettelse. Resultatene i artiklene dannet et grunnlag for fem tema diskutert i oppgaven: 1. Lærer og tjenesteyters rolle, 2. Behov for individuell oppfølging og tilrettelegging, 3. Deltakelse i klasserommet og ordinær undervisning, 4. Behov for kompetanse og 5. Skolens organisering og inkludering.

**Konklusjon:** Kompetanse hos tjenesteytere og lærere, sosial deltakelse, gode relasjoner, rette holdninger, gode tilnærminger og høyere forventninger vurderes som essensielt for at elevene skal oppleve god inkludering i skolen. Dette bidrar til at tilretteleggingen gjennomføres slik at den møter elevens behov og forutsetninger. Innsikt i elevers erfaring og kompetanseheving vil kunne bidra til bedre beslutningstaking som ikke går på bekostning av inkludering. Bruk av spesialundervisning og individuell oppfølging anses som nødvendig for at elevene skal få et tilstrekkelig og forsvarlig opplæringstilbud. En balanse mellom intervensjon fra profesjonelle og elevers egenutforskning ser ut til å bidra til mindre barrierer og negative responser fra miljøet, slik at elever med utviklingshemming opplever god inkludering i skolen.

**Antall ord: 7695**

## Summary

**Title:** Inclusion of students with developmental disabilities in school and intellectual disability nurse's contributions for good inclusion.

**Introduction / background:** The theme of inclusion of people with developmental disability in school has for a long time been characterized by traditional attitudes, exclusion and stigma. In recent years, more focus and attention has been given to the topic how to facilitate for good education through the inclusion of students with developmental disabilities in school.

**Method:** Literature studies has been used as a method and examines five different research articles, as well as other relevant theory and literature.

**Result:** The five articles the study addresses gave all findings on facilitating good inclusion of students with various disabilities. The results in the articles formed a basis for five topics discussed in the thesis: 1. The role of teacher and service provider, 2. Need for individual follow-up and facilitation, 3. Participation in the classroom and ordinary teaching, 4. Need for competence and 5. School organization and inclusion.

**Conclusion:** Competence among service providers and teachers, social participation, good relationships, right attitudes, good approaches and higher expectations are considered essential for students with disabilities to experience good inclusion in school. This contributes to the facilitation, so it meets the student's needs and prerequisites. Insight into students' experience and competence development will be able to contribute to better decision-making that does not come at the expense of inclusion. The use of special education and individual follow-up is considered necessary for the pupils to receive an adequate and sound educational offer. A balance between intervention from professionals and students' own exploration seems to contribute to less barriers and negative responses from the environment, so students with developmental disabilities experience good inclusion in school.

## 1.0 Innledning

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Etter min tid i praksis har interessen min blitt større for vernepleiere og miljøarbeid i skolen, og spesielt elever med utviklingshemming og som ses på som sårbare. Vernepleierfaglig kompetanse og tilnærming i undervisningssetting er, og vil bli mer etterspurt basert på prinsippene om tilpasset opplæring/inkludering i norsk skole og samtidig økt forekomst av sammensatte utfordringer som sårbare elever kan støte på gjennom det norske utdanningssystemet. Lærers kompetanse i seg selv vurderes ikke som tilstrekkelig nok i møte med elever med behov for tilrettelegging og tilpasset oppfølging utover undervisning og læring. For å få til tilpasset opplæring er det ikke bare nødvendig med god klasseledelse, men også et godt læringsmiljø, som ivaretar relasjonsarbeid mellom lærere og elever, og vier oppmerksomhet til elevgruppen (Olsen, 2016, s. 16).

Vernepleierfaglig arbeid i skolen er dynamisk og veksler mellom systematisk tiltaksarbeid og det mer kontekstavhengige arbeidet, herunder det som kalles relasjonelt arbeid. Relasjonelt arbeid er basert på kjennskap til den det gjelder, men også til faglig kunnskap og evne til inn-toning. Dette muliggjør intervensjon og ved å konsentrere seg om det beste for den andre, kan det bidra til at eleven opplever seg sett, inkludert og anerkjent (Fellesorganisasjonen, 2019, s. 4), for å iverksette tiltak som understøtter læring og undervisning for elever med utviklingshemming.

Inkluderende tiltak og metodisk tilnærming for at utviklingshemmede skal få tilgang til en tilfredsstillende opplæring og føle seg inkludert i skolen anses som relevant og viktig for vernepleierens yrkesutøvelse i arbeid med elevgruppen.

### 1.2 For-forståelse

Vi forstår andre på bakgrunn av våre egne erfaringer, tanker og følelser i møte med andre mennesker, og de forutsetningene vi har i møte med dem (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 58) Før tiden i praksis var mitt inntrykk av vernepleiers rolle i skole uklar, ettersom jeg ikke hadde hørt særlig mye om ansatte vernepleiere i skolen og deres rolle. I tillegg oppfattet jeg at elever med utviklingshemming hadde en tendens til å bli ekskludert fra den ordinære undervisningen, ut ifra tidligere inntrykk da jeg selv gikk på skolen. Erfaringer fra praksis har gitt meg innsikt og noe endring i oppfatning av vernepleiers kompetanse og rolle, utviklingshemmede og inkluderingen av dem i skolen.



### 1.3 Oppgavens formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke inkludering av elever med utviklingshemming i skolen og hvordan kan vernepleier bidra til god inkludering av elever med utviklingshemming i den norske skolen.

Oppgaven vil undersøke hvordan elever med utviklingshemming blir inkludert i den norske skolen, uavhengig alder eller klassetrinn. Funnene vil drøftes i forhold til vernepleiers rolle i skolen for god inkludering. Videre vil oppgaven ta for seg spørsmål om hvordan dagens inkludering av utviklingshemmede i norske skoler er, og om det er forbedringspotensialer basert på systematisk kunnskap innenfor feltet for problemstillingen.

### 1.4 Begrepsavklaring

Begrepet utviklingshemming blir benyttet gjennomgående i oppgaven. Det er en generell betegnelse som inkluderer ulike former for funksjonsnedsettelse, både psykisk og fysisk, der grad av funksjonsnedsettelse varierer fra en elev til en annen. Ifølge den amerikanske psykiaterforeningen (APA, 2013) sin manual DSM-5 er utviklingshemming kalt Intellectual Disability, et begrep som kan oversettes med intellektuell funksjonsnedsettelse, og Intellectual Developmental Disorder, som kan oversettes med intellektuell utviklingsforstyrrelse. Diagnosen har altså fått et navn som peker på den kognitive funksjonsevnen (Engh, 2016, s. 20). Betegnelsen sårbare elever benyttes om de elevene som er mer utsatte for å bli ekskludert på bakgrunn av deres utviklingshemming. Tjenesteyter brukes som en betegnelse for de som gir bistand til eleven i tilrettelegging og individuell oppfølging, som i denne oppgaven refererer til vernepleier og miljøarbeider.

## 2.0 Teori

### 2.1 Historisk perspektiv og lovverk

Som grunnlag for problemstillingen vil det historiske perspektivet og utviklingen inkludering av utviklingshemmede undersøkes fordi dette fortsatt kan prege holdninger til inkludering for elever med utviklingshemming i dag. I Norge ble den første skoleloven som ga alle barn rett og plikt til skolegang vedtatt i 1739. Opprinnelig var det ikke slik at det ble brukt et særskilt og entydig navn på gruppen utviklingshemmede som gjaldt over hele landet på denne tiden. Like rettigheter til mennesker med utviklingshemming var ingen selvfølge, og begreper som integrering, likeverdig opplæring, spesialundervisning og inkludering var ukjente. Barn som utvilsomt ble vurdert som tilbakestående eller åndssvake, fikk minimalt eller lite skolegang. Helt frem til 1970 ble uttrykket «ikke opplæringsdyktig» tatt i bruk i lovverket (Engh, 2016, s. 42-43).

I 1974 ble vedtatt at å gradvis redusere spesialskolene der elever med spesielle behov i større grad skulle integreres i ordinær skole. Intensjonen var at det skulle føre til en gradvis nedbygging av spesialskolene, og i 1992 var nesten alle statlige drevne spesialskolene nedstengt (Wendelborg & Tøssebro, 2010). Forsøket på integrering førte derimot til at barn og unge med utviklingshemming ikke ble sosialt integrert, samt at flere elever mistet tilhørigheten i klassen og elever med utviklingshemming opplevde stigmatisering (Engh, 2016, s. 99-100).

Vedtaket i 1974 innebar at utdanningssystemet var ansvarlige for barna, og at læringen måtte være tilpasset til hver elevs evner og forutsetninger, som er prinsippet bak «tilpasset opplæring». Omtrent 20 år senere ble det vedtatt, et prinsipp om en enhetlig skole i lovverket med utgangspunkt i to sentrale krav. Dette var at alle elever skulle kunne gå på sin lokale skole (prinsippet om nærhet) og skulle tilhøre en klasse og skolemiljøet (prinsippet om gruppetilhørighet) (Fallang et al., 2017, s. 269).

Opplæringsloven (1998) § 1-3 viser til at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger. Videre sier loven at når en elev ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglene i kapittel 5. I vurderingen av hvilket opplæringstilbud som skal gis, skal det særlig legges vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til andre elever og i forhold til de opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Elever som får spesialundervisning, skal ha det samme totale undervisningstimetallet som gjelder andre elever (Opplæringsloven, 1998). Disse punktene er spesielt viktige med tanke på elever med psykisk utviklingshemming.

## 2.2 Psykisk utviklingshemming

Ifølge kodeverket ICD-10 er psykisk utviklingshemming en medisinsk diagnose (WHO, 2015, ICD-10). For å fylle diagnosekriteriet psykisk utviklingshemming i ICD-10, må evnetester vise en intelligenskvotient (IQ), under 70. I tillegg til IQ-test undersøkes også personens evner på andre områder som motoriske ferdigheter, språk, sosial kompetanse og evne til å klare dagligdagse aktiviteter. For at diagnosen psykisk utviklingshemming skal kunne settes må tilstanden ha oppstått før personen er fylt 18 år (WHO, 2015, ICD-10).

ICD-10 (2015) definerer psykisk utviklingshemming «som en tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå som spesielt er kjennetegnet ved hemning av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, for eksempel kognitive, språklige, motoriske og sosiale» (NAKU, 2021).

Mennesker med utviklingshemming er svært forskjellige på alle måter, både i forhold til kognitive forutsetninger, kommunikasjonsferdigheter, mestring av dagliglivsaktiviteter og sosial kompetanse. Blant lærere og vernepleiere/miljøarbeidere er det vanlig å skille elevens funksjon som høytfungerende og lavtfungerende, selv om dette er ikke er en differensiering eller begrep som fremkommer i diagnosemanualene (Engh, 2016, s. 25)

### 2.2.1 Grader av utviklingshemming

I manualene for diagnosekriterier kategoriene mild grad, moderat grad, alvorlig og dyp grad av utviklingshemming benyttet (Engh, 2016, s. 25). Ved lett grad av utviklingshemming er elevens IQ 50-69. Den mentale alderen varierer fra 9-12 år. Lærevansker gjennom skolealderen er vanlig i denne elevgruppen, og de har ofte sosiale og følelsesmessige utfordringer og forsinkelser. Som voksne kan de klare en enkel, praktisk jobb og inngå i gode sosiale relasjoner (Helsedirektoratet, 2018).

Moderat grad av utviklingshemming er IQ mellom 35-49. Mental alder er 6-9 år. Det fremkommer en markert forsinkelse i utvikling. Elever kan lære praktiske og kommunikative ferdigheter, men har behov for varierende grad av bistand i voksenlivet. Alvorlig grad av utviklingshemming har IQ 20-34 år. Mentalt vil personen være 3-6 år. Behov for kontinuerlig bistand er normalt. Dyp grad av utviklingshemming har IQ under 20. Mental alder er tilsvarende under tre år. En elev med dyp grad av utviklingshemming har store begrensninger i selvhjelpsferdigheter, kommunikasjon og mobilitet (Helsedirektoratet, 2018).

### 2.2.2 Kognitiv funksjonshemming

Psykisk utviklingshemming påvirker kognisjon (mentale prosesser som hukommelse, oppmerksomhet, resonering, kommunikasjon, sansing og problemløsning), først og fremst utviklingshemming, ervervet hjerneskade og autisme (Bakken, 2020, s. 15).

### 2.3 Autismespekterdiagnose (ASD)

Autisme referer til en gruppe utviklingsforstyrrelser som alle kjennetegnes av kvalitative avvik i sammenheng (1) gjensidig sosial interaksjon, (2) kommunikasjon og språkutvikling, og (3) repetitiv atferd, som interesser, temaer eller stereotyper (APA 1994;WHO 1993). Selv om alle med autismespekterforstyrrelse kjennetegnes av utfordringer innenfor de nevnte områdene, varierer alvorlighetsgraden av kjernesymptomene, utviklingsforløpet og andre assosierte vansker sterkt fra en elev til en annen. Autisme opptrer dermed på en dimensjon eller et spekter fra lav til høy grad. Derfor har det blitt mer vanlig å benytte uttrykk som «autismespekterforstyrrelser eller autismespekterdiagnoser (ASD), der spekteret inneholder fem-seks undergrupper. De vanligste undergruppene er Asperger syndrom og barneautisme (Mæhle, Eknes & Houge, 2018, s. 240). Forekomsten av utviklingshemming blant personer med autisme er estimert til omkring 80 %, men beregningsgrunnlaget er imidlertid noe usikkert (Bakken, 2020, s. 13).

### 2.4 Sårbare elever og lærevansker

Helt fra småbarnsalder vil elever med utviklingshemming vise nedsatt funksjonsevne på mange områder i livet, for eksempel bevegelse, språk, selvstendighet og evne til å lære (Bakken, 2020, s. 19). De har generelt vanskeligheter med å lære, men er ellers like forskjellige som andre barn. Å oppfatte dem som en ensartet gruppe vil hindre viktige variasjoner i deres begrensninger og muligheter, og i deres behov for miljømessig tilrettelegging (Tetzchner, 2019, s. 233).

Lærevansker innebærer at barn har vanskeligheter med å oppnå noen av skolens opplæringsmål, selv om det er forutsetninger som kognitive ressurser og egnet opplæring til stede (Tetzchner, 2019, s. 243). Når et barn har lærevansker, er det nødvendig å tilpasse undervisning i henhold til barnets vansker. I tilfeller der vanskene er alvorlige, kan man vurdere en alternativ pedagogisk tilnærming enn det andre barn generelt har nytte av. Et barn kan vise tidlige tegn på sårbarhet for å få lærevansker, som for eksempel forsinket språkutvikling, og det kan være gode grunner til å sette inn forebyggende tiltak så tidlig som mulig (Tetzchner, 2019, s. 243).

Elever med utviklingshemming er gjerne de som presterer svakest i skolesystemet, og det eksisterer fortsatt holdninger om deres undervisning ikke er like viktig som andre elevs (Engh, 2016, s. 80). Noen elever er svært sårbare for plutselige endringer eller uforutsigbare hendelser, dette gjelder særsilt elever med som er innenfor autismespekteret. Dersom man ikke har den nødvendige kompetansen til å forberede elevene til å lære og håndtere slike tilfeller på en hensiktsmessig måte, kan dette ofte resultere i at elevene blir fortvilte, frustrerte og kan fremkalle utagering (Engh, 2016, s.

105). Dette kan indikere at det er viktig med rett kompetanse for å møte eleven på best mulig måte i skolesetting.

## 2.5 Tjenesteyters rolle for inkludering av elever med utviklingshemming

Mye tyder på at elever fremdeles ekskluderes i skolen på ulike måter. Dette er gjeldende særskilt elever som i utgangspunktet er sårbare (Olsen, 2016, s. 7). Vernepleier i skolen kan bidra i inkludering av elever med utviklingshemming med sin kompetanse om tilrettelegging av individuell opplæring, tilpasset opplæring, kartlegging, forberedelse, gjennomføring av individuelle opplæringstiltak og identifisering av miljøfaktorer som fremmer opplæring og utvikling i forhold til elevens utfordringer eleven (Fellesorganisasjonen, 2017).

Ivaretagelse av inkludering og tilrettelegging for personer med utviklingshemming og andre funksjonsnedsettelse er en stor del av vernepleiers oppgave. Vernepleiers kompetanse om pedagogiske tilnærming er spesielt tilkoblet tilrettelegging og gjennomføring av læringsprosesser sammen med mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse. Tilrettelegging for læring krever kunnskap om elevens funksjonsevner og ulike pedagogiske virkemidlers begrensninger og muligheter (Nordlund, Throndsen & Linde, 2017, s. 25) for å iverksette tiltak som understøtter elevens forutsetninger for å ta til seg kunnskap og læring i undervisningssituasjonen.

Grunnleggende Arbeidsmodell i Vernepleierfaglig arbeid (GAVE), viser at kartlegging er en sentral metode i vernepleierfaglig arbeid. Vernepleierfaglig arbeid og kunnskapsbasert praksis må bygge på grundig kartlegging som fundament for faglige argumenter videre i arbeidsprosessen, for eksempel i begrunnelser for et tiltak eller for å kunne vurdere effekten av tiltaket (Nordlund, Throndsen & Lie, 2017, s. 68). Metodisk vernepleierfaglig arbeid for inkludering av elever med utviklingshemming er essensielt for at tilnærmingen ikke skal være tilfeldig basert eller uten faglig grunnlag.

Som vernepleier er man nødt til å være kompetent og fleksibel til å improvisere, og samtidig vite når man kan trekke på de kompetansene som kreves i øyeblikket, som for eksempel i en skolesetting. Brask, Østby & Ødegård (2017) har utarbeidet en refleksjonsmodell med fire kjerneverker som tydeliggjør rolleforventningene til vernepleieren. Kjerneverker inndelt i partnerrolle, ansvarsrolle, brobyggerrolle og pådriverrolle. Hver av kjerneverkene innebærer ulike forventninger. Partnerrollen og ansvarsrollen retter seg spesifikt mot rolleforventninger på individnivået.

Brobyggerrollen og pådriverrollen fokuserer på rolleforventninger på systemnivå. Modellens funksjon viser en dynamisk beskrivelse av de valgsituasjoner en står overfor, hvor vernepleieren har fleksibilitet nok til å bevege seg mellom rollene og langs

dimensjonene når situasjonen tilsier det, som for eksempel i tilrettelegging for inkludering av elever med utviklingshemming (Brask, Østby & Ødegård, 2017, s. 40).

## 2.6 Tilpasset og særskilt tilrettelagt undervisning

Selv om skolen skal være inkluderende, og selv lærere er pålagt å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger vil ikke det nødvendigvis si at læringen er hensiktsmessig dersom de deltar i klassen til enhver tid (Engh, 2016, s. 71). Elevene som etter sakkyndig vurdering ikke kan få et godt nok utbytte av den ordinære undervisningen har rett til å få en særskilt spesialundervisning der det blir tatt hensyn til deres personlige behov. Dette nevnes i Opplæringsloven (1998) §5 som tar hensyn og gir spesielle rettigheter til elevene med behov for tilrettelagt undervisning, samtidig som det nevnes i § 1-3 at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hvor den enkelte eleven er (Opplæringsloven, 1998). Utredningen og vurderingen gjort av sakkyndig utvalg konkluderer om elevenes læringsbehov ikke kan dekkes på en forsvarlig måte, uten at eleven får tilført ekstra ressurser gjennom undervisningstimer til særskilt tilrettelagt undervisning. Før det søkes om spesialundervisning skal det alltid vurderes hvilke muligheter skolen har til å gi et forsvarlig undervisningstilbud med de ressursene som allerede er tilgjengelig. Skolen bør derfor ha gjennomført en kartlegging som viser elevens faglige kompetanse og læringsbehov. Elever som har rett på spesialundervisning, har i tillegg krav på å få en individuelt tilrettelagt opplæringsplan (IOP) (Engh, 2016, s. 72-76).

## 2.7 Individuell opplæringsplan

En individuelt tilrettelagt opplæringsplan er skolens ansvar å utarbeide så snart som mulig. Den skal beskrive elevens kompetanse og sterke sider, men også deres særskilte læringsbehov i forhold til §5-5 i Opplæringsloven (1998). IOP tar utgangspunkt i det sakkyndige utvalgets vurderinger og beskriver hvordan elevens læringsbehov og rettigheter kan dekkes gjennom en individuell tilrettelagt undervisning. Et viktig poeng her er at planen blir utviklet på bakgrunn av de tidligere erfaringene som er gjort, slik at for eksempel den undervisningen som eleven har lyktes i kan fortsette som tidligere. Opplæringsplanen skal beskrive undervisningsmål i de fagene som planen omfatter, samtidig som at den skal ta for seg hvordan spesialundervisningen kan finne sted på best mulig måte. Eksempelvis om eleven kan delta i gruppeundervisning, og hvor stor del av tiden, eller om det er forsvarlig å gi ham hjelp av en assistent/miljøarbeider i stedet for en spesiallærer i enkelte timer. Målene skal så langt det lar seg gjøre, også være i samsvar med klassens undervisningsplan (Engh, 2016, s. 76-77).

Å omsette intensjonene om inkludering til inkluderende praksiser er krevende prosesser, som er avhengig av et samspill mellom mange faktorer. Det er ikke tilstrekkelig med mindre justeringer i den eksisterende praksis, det trengs mer grunnleggende og

systemomfattende endringer i praksiser, kultur og holdninger (Nilsen, 2017, s. 30-31). Det er en rekke barrierer for tilpasset opplæring og inkludering for alle elever i forhold til de kognitive, sosiale, fysiske og psykiske utfordringene som psykisk utviklingshemmede elever har i undervisnings og læringssituasjonen. Der er derfor viktig med systematisk kunnskap om tema og hvordan vernepleiere kan bidra til å inkludere elever med utviklingshemming i den norske skolen.

## 3.0 Metode

### 3.1 Metodisk tilnærming

Oppgaven er en litteraturstudie hvor litteratursøket tar utgangspunkt i rammeverket av Thidemann (2020, s. 78-79) for å innhente kunnskap og litteratur som er relevant for å besvare problemstillingen. Litteraturstudie som metode gir en systematisk tilnærming til innhenting av kunnskap fra skriftlige kilder. Gjennom hele prosessen jobber man systematisk på denne måten (Thidemann, 2020, s. 77-78).

### 3.2 Søkeprosess/Fremgangsmåte

Det ble først gjort et innledende litteratursøk (Thidemann, 2019, s. 81) i Google Scholar og Oria for å få en generell oversikt over forskningslitteraturen innenfor temaet til problemstillingen. Søkeordene baserte seg på ord og begreper fra problemstillingen, som «utviklingshemming» og «inkludering i skolen». Søkeordene ble vurdert med hensyn til relevans for problemstillingen, eksklusjons- og inklusjonskriterier, og antall treff på

artikler. Med utgangspunkt i det innledende søket ble det avdekket andre aktuelle søkeord, som førte til at søkene ble utvidet til engelsk ettersom antall treff på nyere norsk litteratur innenfor feltet var begrenset. Her ble det brukt de boolske operatorene «and» og «or» for å få flere treff (Thidemann, 2020, s. 87). Etter gjennomgang av flere artikler som ble vurdert relevante for problemstillingen, ble det lagt merke til spesielt en sentral artikkel som ble nevnt flere steder innenfor litteraturen på fagfeltet. Det ble på bakgrunn av dette gjort et direkte søk på forfatterne, med filtre som var forordnet gjennom databasen, hvor «disability», «inclusion» og «special education needs» ble tatt i bruk. Denne artikkelen (Wendelborg & Tøssebro, 2011) ble vurdert svært sentral for kunnskapsgrunnlaget i problemstillingen «Utviklingshemmedes inkludering i skolen» og derfor inkludert. Søkeprosessen er vist i Tabell 2: Søkehistorikk. Søkehistorikken skal vise dato for søket, hvilke databaser man har søkt i, kombinasjoner av søkeord og hvor mange treff søket fikk (Thidemann, 2019, s. 89).

Tabell 1 viser søkeprosessen basert på PICO-skjema (Population/Patient/Problem, Intervention, Comparison, Outcome), fra Thidemann (2020, s. 82-87). PICO- skjemaet strukturerte søket i databasene ved å organisere og koble søkeordene sammen opp mot en søkestrategi. Via skjemaet eller bestemmelse av noen hovedbegreper fra problemstillingen ble noen søkeord på norsk og engelsk identifisert, samt noen synonymer for disse. Det systematiserer litteratursøket slik at det hele tiden var begrunnet, planlagt, etterprøvbart og dokumentert (Thidemann, 2020, s. 82-87).

**Tabell 1. PICO-skjema**

<b>P</b> Population/patient/problem Hvem?	<b>I</b> Intervention Hva?	<b>O</b> Outcome Resultater
Elever med utviklingshemming	Inkludering av brukergruppen i skolen	Erfaring fra foreldre, elevgruppen, lærere og ansatte i skolen.

Inklusjonskriterier for det systematiske søket var fagfellevurderte artikler, relevans for tema i problemstillingen og tidsrom. Med utgangspunkt i begrensning ved nyere norske publikasjoner ble det fortrinnsvis inkludert engelske artikler som inkluderte nyere forskning. Det ble gjort et unntak i valg av artikkel som ble publisert i 2011, av Wendelborg & Tøssebro. Denne ble inkludert da det ble vurdert at den er relevant for



problemstillingen. Artikkelens relevans ble også vurdert ut ifra tidsskriftet det var publisert i. Inklusjonskriterier var studier etter 2017 da det var ønskelig med nyere forskning. Studier med overskrift eller abstract som ble vurdert ikke relevante for problemstillingen, eller studier med utgangspunkt i utdanningssystem som hadde overføringsverdi til norske forhold ble ikke inkludert. En artikkelens alder avvek på en artikkel fra 2011 som hadde stor relevans for å besvare problemstillingen. I tillegg ble det vurdert å velge bort noen artikler på bakgrunn av at artiklene var fra samme tidsskrift for å få variasjon i fagdisipliner for hvor litteraturen var publisert. Det var ønskelig å benytte studier med både kvantitativ og kvalitativ forskning for bredde og dybde i litteraturen. Fire av de fem artiklene tar i bruk kvalitativ metode (Jardí et al., 2021; Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018; Ibrahim & Snipstad 2020; Fallang et al., 2017), og en artikkel benytter kvantitativ metode (Wendelborg & Tøssebro, 2011).

Kritisk kvalitetsvurdering av artiklene var essensielt og til dette formålet ble det benyttet sjekklister (Thidemann, 2020, s. 91). Helsebibliotekets (2020) sjekklister for kvalitative studier ble benyttet ved gjennomgang av de fire studiene med kvalitativ metode, hvor hver enkelt artikkel ble sjekket opp mot kriteriene. Artikkelen som var en kvantitativ studie, med utgangspunkt i data fra en longitudinell studie og som innhentet data gjennom spørreskjema ble sjekket opp mot sjekklisten for prevalensstudie (Helsebiblioteket, 2006).

**Tabell 2. Søkehistorikk**

Søkedato	Søk nr.	Søkeord og ordkombinasjoner	Avgrensninger Database	Antall treff	Leste abstract	Leste artikler	Artikler inkludert
20.04.22	2.	Utviklingshemming og inkludering i skolen 2017-2022	Idunn Fagfellevurder	8	1	1	1 Gjertsen, Hansen & Juberg (2018).
24.04.22	3.	Paraprofessional, education 2017-2022	PsycINFO Peer reviewed	31	2	2	1 Jardí et al., (2021).
10.05.22	4.	(disability or disabilities or disabled or impairment or impaired or special or special needs) AND inclusive education AND (Norway	EBSCOhost Academic Search Complete Peer reviewed	55	5	4	1 Snipstad (2020).

		or Norwegian) 2017-2022					
11.05.22	5.	Disability and school 2017-2019 (siste publisert på database)	SveMed+ Peer reviewed	10	2	1	1 Fallang et al., (2017).
13.05.22	6.	Tøssebro, J. & Wendelborg, C, filters: Inclusion and special education needs	Taylor and Francis Online Peer reviewed	31	3	2	1 Wendelborg & Tøssebro (2011).

I siste fase ble fem artikler med relevans for å besvare problemstillingen valgt. Med utgangspunkt i Thidemann (2020, s. 95) ble det utarbeidet en litteraturmatriser for hver av de fem artiklene, som er oppsummert med blant annet oversikt over relevante funn for å besvare problemstillingen.

**Tabell 3. Artikkel 1.**

<b>Full referanse</b>	Gjertsen, P.Å, Hansen, M.B.V., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. Tidsskrift for velferdsforskning, pp 163-179. <a href="https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05">https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05</a>
<b>Hensikt</b>	Undersøker hvilken rolle og status barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere har og bør ha i skolen, som en sentral inkluderingsarena. Og undersøke hva slags rolle og status skoleverket tilbyr profesjonene.
<b>Metode</b>	Kvalitative intervju av fokusgrupper (skoleansatte) med barnevernspedagog, sosionom eller vernepleierbakgrunn. Enkeltintervju av mellomlederne. Lydopptak.
<b>Utvalg</b>	Åtte deltakere med BSV- bakgrunn, én rektor og fire mellomledere. Det fremkommer ikke kjønn, alder eller antall av de ulike profesjonene som deltok i undersøkelsen. Land: Norge.
<b>Hovedfunn</b>	Funnene er inndelt i kategoriene: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informanters opplevelse av en underordnet rolle til læreren, uklar status og maktforhold i skolen. Mellomleder gir uttrykk for at man bør anerkjenne og verdsette andre profesjoner i tillegg til læreren på grunn av deres spesielle kompetanse, som er behov for.</li> <li>2. Deltakernes opplevelse av rolle og status i tverrfaglig og flerfaglig samarbeid i skolen. De uttrykker viktigheten med samarbeid for god oppfølging av elevene.</li> <li>3. Informanters inntrykk av deres egne spesialkompetanse og andres kompetanse avhengig av hvilke utviklingsoppgaver de arbeider med hos barna. Mellomleder opplever at vernepleiere har en tydeligere, strukturert og konsekvenstenkning-tilnærming til barn med Asperger-syndrom og ulike grader av autisme.</li> <li>4. Deltakernes opplevelse av en formell eller uformell posisjon som følge av forutsigbare eller uforutsigbare arbeidsoppgaver. De gir uttrykk for at jobben er uforutsigbar, og at arbeidsoppgavene mellom lærere, helsesøster, sosionomer, barnevernspedagoger og vernepleiere har en glidende overgang.</li> </ol>
<b>Kvalitetsvurdering</b>	<b>Styrker:</b> Fokusgrupper kan for eksempel bidra til å fange opp forhold av maktulikhet og ikke minst skjult makt. Studien inneholder sitater fra deltakerne som styrker studiens reliabilitet og validitet. Forut for intervjuene var det utarbeidet en intervjuguide. <b>Svakheter:</b> Begrenset antall deltakere. Rekrutteringsprosessen var basert på at deltakerne var tidligere kjente fra undervisningssammenhenger og tidligere prosjekter.
<b>Relevans</b>	Undersøker den uklare rollen og statusen som barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere har i skolen. Studien konkluderer med at hovedårsaken til dårlige skoleprestasjoner ikke ligger hos elevene, men i et utilstrekkelig hjelpeapparat.
<b>Etikk</b>	Godkjenning av studiet fremkommer ikke.

**Tabell 4. Artikkel 2.**

<b>Full referanse</b>	Jardí, A., Puigdel·lívol, I., Petreñas, C. & Sabando, D. (2021). The role of teaching assistants in managing behaviour in inclusive Catalan schools. <i>European Journal of Special Needs Education</i> , 36:2, 265-277. <a href="https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376">https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376</a>
<b>Hensikt</b>	Undersøker hvordan lærerassistenter og lærerteam håndterer situasjoner med forstyrrende atferd i inkluderende urbane katalanske skoler.
<b>Metode</b>	Studie med kvalitativ fenomenologisk tilnærming. Semi-strukturerte intervju Gjennomsnittsintervjuet var på 43:30 minutter.
<b>Utvalg</b>	29 deltakere; 12 elev assistenter og 17 lærere fra 14 ulike skoler valgt på bakgrunn høy skåre for inkludering. i. Totalt 17 lærerassistenter (94,12% kvinner) og 5,98% menn mellom 22-58 år. Gjennomsnittsalder 41.35 år og 12 kvinnelige lærere mellom 31-49. Gjennomsnittsalder 39.58 år. Land: Spania, region Catalonia.
<b>Hovedfunn/resultater</b>	<p>_Funnene er inndelt i:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informanters eksternalisering av utforderende atferd, målt effekt av ekstra bemanning i klasserommet, proaktive løsninger og følelse av ansvar fordelt på de ulike rollene. Dette ble gjenspeilet i elevers deltakelse i klasserommet, mindre fravær og inkludering av elevene.</li> <li>2. Deltakernes uttrykk for behov for å etablere regler og rutiner for elevene, å fremstå som en konsistent enhet og involvere studentene og annet skolepersonell i atferds- prosessene og rutine.</li> <li>3. Informanters opplevelse av viktigheten rundt pedagogisk tilnærming og kompetanse for at studentene skulle føle seg mer inkludert. Informantene opplevde at de kunne forhindre negativ atferd ved støttende verbal regulering eller deeskalerende tiltak. Informanter gir uttrykk for at kjennskap til eleven og hva som ville trigge deres atferd, kunne føre til en mer effektiv håndtering av forstyrrende atferd.</li> </ol>
<b>Kvalitetsvurdering</b>	<p><b>Styrker:</b> Kunnskap om beste praksis fra skoler rangert høyt for inkludering. Studien inneholder sitater fra deltakerne som styrker studiens reliabilitet og validitet.</p> <p><b>Svakheter:</b> Skoler som ikke nådde høyt nok opp i spørreundersøkelsen ble ekskludert. Dette førte til en begrensning av data. Mangler kontrast til skoler som presterer dårlig og faktorer som fører til dette. Overtall kvinnelige deltakere enn menn, som kan påvirke reliabiliteten.</p>
<b>Relevans</b>	Tilstedeværelse fra mer enn en voksen i klasserommet kan bidra til å forhindre forstyrrende atferd og gjør det mulig å støtte elevene på en mer inkluderende måte i skolen.
<b>Etikk</b>	Godkjent i henhold til EU-kommisjonens (2016) etiske rammer. Deltakerne signerte et informert samtykkeark og data er anonymisert.

**Tabell 5. Artikkel 3.**

<b>Full referanse</b>	Snipstad, Ø.I.M. (2020) Inclusive education: 'making up' the normal and deviant pupil. <i>Disability &amp; Society</i> , 35:7, 1124-1144. <a href="https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680342">https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680342</a>
<b>Hensikt</b>	Studien undersøker kategorien «utviklingshemmet» og hvordan det kan påvirke måten en elev som er klassifisert innenfor kategorien, forstår sin situasjon og omgivelser i skolen.
<b>Metode</b>	Kvalitative, semi-strukturerte intervjuer over en måned. Etnografisk tilnærming. Observasjoner av en elev i miljøet. Ustrukturerte samtaler med interessenter (foreldre, lærere og andre ansatte ved skolen).
<b>Utvalg</b>	En elev med utviklingshemming i 9. klasse på ungdomstrinnet. Alder: 14/15 år. Land: Norge.
<b>Hovedfunn/resultater</b>	Resultatene er delt inn i: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informantens behov for tilrettelegging og deltakelse i ordinær undervisning (oppgaver som var lettere eller oppgaver som krevde mindre arbeid, foreldres ønsker, tid utenfor klasserommet, timer med assistent, samarbeid med jevnaldrende og egne valgte oppgaver)</li> <li>2. Lærers, assistenters og andre elevers oppfatning av informanten i klasserommet (tvetydige holdninger, uklare roller blant ansatte, respekt fra jevnaldrende, informantens følelse av inkludering og anerkjennelse fra lærer). Skolens tilnærming til eleven hadde en positiv innflytelse på elevens følelse av inkludering.</li> <li>3. Deltakers egne forståelse av gruppeaktivitet og ambisjoner (mer aktivitet i mindre grupper, mindre aktivitet i større grupper, viktigheten rundt egne måloppnåelser og fremtidige utsikter). Informanten gir uttrykk for at han er mer aktiv i mindre grupper ettersom han som regel kan svar på spørsmål og har selvtillit nok til å prøve, i motsetning til i større grupper.</li> </ol>
<b>Kvalitetsvurdering</b>	<b>Styrker:</b> Fra et fagfelleurdert tidsskrift og av nyere dato. Intervjuene hadde noen forutbestemte spørsmål, mens noen spørsmål ble formulert etter hvert gjennom observasjon mens tilfeller oppstod. Flere intervjuer enn et funksjonerte som en validering fra tidligere svar. Intervjuene er målrettet og gir tilgang til informantens tanker, erfaringer og opplevelser. Observasjoner gir ekstra informasjon i tillegg til intervjuene. <b>Svakheter:</b> Det nevnes at bakgrunn av deres funksjonsnedsettelse og maktforhold at utviklingshemmede ofte er assosiert med å svare bekræftende eller avkreftende (naysaying) uten egenrefleksjon uavhengig av spørsmålet. Både spørsmål, svar og respons kan være farget av bias. Deltakere kan være påvirket av at de blir observert. Enkel case studie, som gjør det vanskelig å generalisere på bakgrunn av funn.

<b>Relevans</b>	Undersøker hvilken påvirkning inkludering av en elev med utviklingshemming i ordinær undervisning har på elevens forutsetninger og ambisjoner. Artikkelen diskuterer hvordan individualistiske og sosiale perspektiver på inkluderende undervisning tilfører eller hindrer mulighetene på skolen og livet videre.
<b>Etikk</b>	Samtykke innhentet fra foreldre og informanten.

**Tabell 6. Artikkel 4.**

<b>Full referanse</b>	Fallang, B., Øien, I., Østensjø, S., & Gulbrandsen, L. M. (2017). Micro-processes in social and learning activities at school generate exclusions for children with disabilities. <i>Scandinavian Journal of Disability Research</i> , 19(3), 269–280. DOI: <a href="http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1276472">http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1276472</a>
<b>Hensikt</b>	Studien undersøker barn med utviklingshemmings hverdagslige aktiviteter i skolen, og hvordan disse barnene støter på muligheter og rom for å samhandle med jevnaldre. Undersøker hvordan individuell oppfølging kan føre til ekskludering i skolen.
<b>Metode</b>	Etnografisk tilnærming, «Life Mode Interview». Observasjoner av informantene, jevnaldrende og ansatte ute i miljøet, billedtaking som en visuell plattform for informanter med begrenset språk og kvalitative intervju.
<b>Utvalg</b>	Åtte barn med cerebral parese, mild til moderat motorisk funksjonsnedsettelse. Tre barn med alvorlig nedsettelse av språk eller tale. Alder: fem-seks år. Ansatte og miljøpersonalet/assistenter, lærere, foresatte og fysioterapeuter. Land: Norge.
<b>Hovedfunn/resultater</b>	Resultatene er organisert i prosesser for deltakelse som kunne genere ekskludering: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deltakelse i klasserommet (størrelse på klasse, inndeling i mindre grupper, samarbeid med jevnaldrende, assistenter til stede, plassering i klasserommet, fysisk læringsmiljø, lærerrollen og undervisningsinnhold).</li> <li>2. Deltakelse i utendørsaktiviteter (begrensninger i miljøet, lek som ikke var tilpasset elevens behov og deltakernes opplevelse).</li> <li>3. Bruk av ekstra ressurser til individuell oppfølging og tverrfaglig samarbeid (tidsbruk og timing, alternative terapeutiske program, lærers prioriteringer, deltakernes innsikt og betydning for beslutningstaking hos fysioterapeut). Informant (fysioterapeut) gir uttrykk for at de ikke har vurdert å utforske muligheten for å inkludere barnet i beslutningstaking ved terapeutiske intervensjoner.</li> </ol>
<b>Kvalitetsvurdering</b>	<b>Styrke:</b> Fagfellevurdert tidsskrift av nyere tid. Intervjuene er målrettet og gir tilgang til informantens tanker, erfaringer og opplevelser. Observasjonene gir ekstra informasjon i tillegg til intervjuene. Undersøkerne kan fokusere på hva som skjer når de ikke er direkte deltakende. Bildebruk: Leseren kan gjøre egne vurderinger

	<p>og det kan øke den interne validiteten. Bilder kan illustrere fenomener som er vanskelig å beskrive med ord. Ved å delta aktivt i fenomenet får man en økt forståelse for situasjonen.</p> <p><b>Svakheter:</b> Deltakerne kan bli påvirket av at de føler de blir observert. Utfordringer med å fange opp alt som skjer gjennom observasjon på en objektiv måte. Observasjonene ble gjort over en kort periode.</p> <p>Deltakende observasjoner kan være med på å påvirke fenomenet ved å være «hands on», og evne til kritisk vurdering kan reduseres.</p>
<b>Relevans</b>	Undersøker hvordan skoleorganisering, deltakelse i utendørsaktiviteter og tildeling av ekstra ressurser for individuell oppfølging kan føre til mikroprosesser som generer ekskludering av elever med utviklingshemming.
<b>Etikk</b>	Regional Committess for Medical and Health Research Ethics (southeast) godkjente undersøkelsen.

**Tabell 7. Artikkel 5.**

<b>Full referanse</b>	Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 15:5, 497-512. <a href="https://doi.org/10.1080/13603110903131739">https://doi.org/10.1080/13603110903131739</a>
<b>Hensikt</b>	Studien undersøker forholdet mellom pedagogiske ordninger og sosial deltakelse blant barn med utviklingshemming i grunnskolen.
<b>Metode</b>	Studien er en del av en longitudinell studie «Growing up with disabilities», med livsløpsperspektiv som tilnærming. Kvantitativt. Data baserer seg på spørreundersøkelser gjort i 2006.
<b>Utvalg</b>	443 foreldre til barn med utviklingshemmede som deltar i ordinær undervisning. Land: Norge. 55.9% av barna var gutter, og 44.1% jenter. Alder på barn: 11 – 13 år.
<b>Hovedfunn/resultater</b>	<p>Funnene er delt inn i kategoriene:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sosial deltakelse med jevnaldrende (hvor stor grad barna deltar, om de trekker seg unna andre barn, andre barn er i tvil under samhandlingen eller avviser barnet, informanternes opplevelse av barns inkludering i fellesskapet i klasserommet med venner eller lek).</li> <li>2. Faktorer rundt barna som påvirker sosial deltakelse (kjønn, grad av utviklingshemming, fysisk/kognitiv nedsettelse og grad av funksjonsnedsettelse, og andre nedsettelse). Disse faktorene hadde en direkte, og indirekte negativ påvirkning på sosial deltakelse.</li> <li>3. Utdanningsorganiserings påvirkning på sosial deltakelse (Timer med spesialundervisning og timer med assistent hadde negativ innvirkning på sosial deltakelse).</li> <li>4. Deltakelse i klasserommet og ordinær undervisning (funnene viste deltakelse i klasserommet hadde en direkte og positiv innvirkning på sosial deltakelse).</li> </ol>

<b>Kvalitetsvurdering</b>	<p><b>Styrker:</b> Foreldre har med sannsynlighet stor kjennskap til sitt barns deltakelse i skolen og ikke-skole relaterte aktiviteter på grunn av deres nære samarbeid med skolen og deres avhengige forhold til dem. Antall deltakere i studien styrker validiteten. Undersøkelsen er del av en større studie som bringer inn deltakerne over en lengre periode, dette kan være med på å styrke reliabiliteten.</p> <p><b>Svakheter:</b> Svar fra undersøkelsen er gjort på bakgrunn av foreldres inntrykk av deres barn i skolen, som i mange tilfeller kan gi et mer positivt inntrykk enn hva elevene selv opplever. Et nøyaktig estimat av potensiell skjevhet i utvalget er ikke mulig fordi det ikke finnes egnede statistiske registreringer av barn med nedsatt funksjonsevne som kan sammenligne data. Ut ifra undersøkelsen har foreldre til barn med utviklingshemming en tendens til å overvurdere deres barn sin sosiale posisjon sammenlignet med barnets jevnaldrende.</p>
<b>Relevans</b>	Undersøker sammenhengen mellom utdanningsorganiseringen, institusjonens karakteristikk av elevene og sosial deltakelse i skolen for elever med utviklingshemming.
<b>Etikk</b>	Studien var godkjent av NSD

### 3.3 Analysemodell

Analysearbeidet baserer seg på Aveyards Tematiske analysemodell (Aveyard, 2019; i Thidemann, 2020, s. 96) hvordan man systematisk kan gjennomføre en analyse av forskningsartikler trinnvis.

Innledningsvis ble analysearbeidet gjort ved grundig gjennomgang av hver enkelt artikkel. Ved første gjennomlesning ble artiklene tatt for seg på en metode som ga godt innblikk i hva den handlet om. Videre ble artiklenes tema tatt for seg og markert med tusj for å organisere de ulike temaene og vinklingene. Understreking av temaer som var relevant for problemstillingen virket som en god tilnærming for undertegnede for å organisere innholdet i artiklene. Samtidig fungerte fremgangsmåten slik at informasjon som var relevant for problemstillingen ble skillett fra irrelevant informasjon.

Etter organiseringen ble fokuset rettet mot resultatdelene, ettersom analysen av artiklenes funn er fundamentet for resultatene i denne litteraturanalsen. Gradvis som man leser gjennom resultatene fra samtlige artikler og identifiserer flere resultater, vil man identifisere på hvilken måte de samsvarer i felles tema (Thidemann, 2020, s. 97).

Ut ifra Aveyard (2019) ble tema basert på resultatene i hver artikkel systematisert inn i en tematabell som også viser i hvilken artikkel det enkelte temaet er innhentet (Tabell?). På denne måten kan man undersøke om det er noen dominerende temaer i alle artiklene, og om noen temaer er spesifikke for noen artikler (Thidemann, 2020, s. 97).



Delresultater som ikke var relevante for problemstillingen ble ekskludert fra tematabellen. Det ble vurdert om det var nyttig å ta i bruk allerede eksisterende temanavn som var presentert i resultatdelene i litteraturen, eller om det skulle formuleres nye. Temanavnene ble delvis hentet fra begreper fra artiklene, mens andre ble formulert selv (Thidemann, 2020, s. 93). Eksempelvis ble temaoverskrift som omhandler involvering og følelse av inkludering av eleven slått sammen til inkludering. Det samme ble gjort med temaet som tok for seg behov for spesialundervisning og timer utover ordinær undervisning, som ble plassert i tema «Behov for individuell oppfølging og tilrettelegging». Holdninger, tilnærminger og anerkjennelse er plassert under «Lærer/tjenesteyters rolle», da det ble vurdert at disse inngår i rollene som profesjonelle i skolen. Temaene i tabell 8 er av forskjellig grad relevant for problemstillingen, men grunnet mangel på tid og oppgavens omfang eksisterer ingen mulighet for å analysere de videre i oppgaven.

**Tabell 8. Tematabell.**

<b>Tema</b>	<b>Artikkel 1</b>	<b>Artikkel 2</b>	<b>Artikkel 3</b>	<b>Artikkel 4</b>	<b>Artikkel 5</b>
Lærer og tjenesteyters rolle i skolen	x	x	x	x	x
Tverrfaglig samarbeid	x	x		x	
Uklare roller i skolen	x	x	x		
Behov for individuell oppfølging og tilrettelegging		x	x	x	x
Samarbeid med jevnaldrende			x	x	x
Andre elevers holdninger og stigmatisering			x	x	x
Deltakelse i klasserommet og ordinær undervisning		x	x	x	x
Behov for kompetanse	x	x		x	x
Skolens organisering og inkludering		x	x	x	x

Basert på analysen ble 9 tema identifisert i tabell 8 som munnet ut i fem hovedtemaer valgt som sentrale for å besvare problemstillingen: 1. Lærer og tjenesteyters rolle, 2. Behov for individuell oppfølging og tilrettelegging, 3. Deltakelse i klasserommet og ordinær undervisning, 4. Behov for kompetanse og 5. Skolens organisering og inkludering.

## 4.0 Resultat

Analysene resulterte i fem overordnede tema som er sentrale for god inkludering av elever med psykisk utviklingshemmede barn i skolen. Her presenteres resultatene fra artiklene sammenfattet. Resultatene fremkommer tidligere i litteraturmatrisen under kolonnen «hovedfunn».

### 4.1 Lærer og tjenesteyters rolle

Alle studiene dokumenterte betydningen av lærer og tjenesteyters rolle for inkludering av elever med utviklingshemming. I artikkel 2 beskriver deltakerne en uklar rolle og blant de ansatte i inkluderende arbeid rundt eleven, da dette kunne variere fra en lærer til annen og skolens organisering (Jardi et al., 2021, s. 270). Dette ses også i artikkel 1 hvor deltakerne beskriver en uformell posisjon som følge av uforutsigbare arbeidsoppgaver i forhold til inkludering. Artikkel 1 har en litt annen vinkling til inkludering, ettersom funnene knyttes til barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleiers rolle i skolen for inkludering. Selv om noen uttrykte at deres rolle ble tydeliggjort avhengig av hvilke utviklingsoppgaver de jobbet med hos elevene (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 172). Funnet i artikkel 3 viste at lærers og ansattes rolle hadde en positiv innvirkning på elevens følelse av inkludering. Noen deltakere uttrykte på en annen side at inkludering av eleven i undervisningen kunne føre til forvirring blant elevene rundt lærers og assistenters rolle til elevene (Snipstad, 2020, s. 1133). Artikkel 4 gir lærer uttrykk for nødvendigheten med en lærers, og ikke eksklusivt paraprofesjonelles rolle for systematisk akademisk fremgang og inkludering av eleven (Fallang et al., 2017, s. 273). Funnet i artikkel 5 skildrer at rollen som assistent har er viktig for å bidra til en forsvarlig og inkluderende utdanning, men at deres rolle kan i noen tilfeller begrense inkluderingen (Wendelborg & Tøssebro, 2011, s. 509).

### 4.2 Behov for individuell oppfølging og tilrettelegging

Deltakerne i undersøkelsen beskriver nødvendigheten ved å forutse hvordan forstyrrende atferd kunne påvirke undervisningen, og at de tilrettela dersom en spesiell aktivitet ikke lot seg gjennomføre på en god måte. En assistent forklarer at tilrettelegging av undervisningen ved å gi elever oppgaver som korrelerte med resten av klassens, resulterte i at elevene følte seg inkludert (Jardi et al., 2021, s. 271-272). Funnet i artikkel 3 viste at informanten mottok tilrettelagt undervisning og fikk tid sammen med assistent til individuell oppfølging. Videre opplyser lærerne ved skolen at de sørget for at informanten hadde muligheten til å arbeide med oppgavene i klasserommet for å poengtere viktigheten med inkludering (Snipstad, 2020, s. 1138). I artikkel 4 viser funnene at assistentene som tilrettela for elevene møtte en del utfordringer rundt beslutningstaking og vurderinger på stedet som ikke alltid bidro til inkludering. Informanter som deltok i tilretteleggingen og individuell oppfølging ga også uttrykk for

at de ikke hadde utforsket mulighetene rundt å inkludere eleven i beslutningstakingen (Fallang et al., s. 276-277). Resultatene i artikkel 5 viser en direkte sammenheng mellom timer med spesialundervisning og tilrettelagt undervisning, og timer med assistent og individuell oppfølging sin negative effekt på inkludering av elever med utviklingshemming i skolen (Wendelborg & Tøssebro, 2011, s. 507).

#### 4.3 Deltakelse i klasserommet og ordinær undervisning

Informantene i artikkel 2 opplyser om hvordan elever ble møtt i klasserommet, var avhengig av lærers holdning og involvering i regulering av atferd, som videre sørget for at elevene tilbrakte mer tid i ordinær undervisning. Deltakerne informerer om avvergende handlinger for å redusere utfordrende atferd bidro til alle elevers engasjement og deltakelse i klasserommet, samtidig som man unngår mer restriktive og mindre inkluderende løsninger (Jardi et al., 2021, s. 269 og 273). Resultatene i artikkel 3 viste at da informanten deltok i klasserommet var som regel en assistent til stede, selv om hans undervisningsopplegg alltid fulgte læringsplanen i den ordinære undervisningen. På denne måten fikk informanten delta i innholdet i den ordinære undervisningen og ble mer inkludert (Snipstad, 2020, s. 1138). Artikkel 4 presenterer at elever med utviklingshemming ble i tilfeller plassert midt i klassen for at læreren skulle ha lett tilgang, samtidig som at assistenten kunne bistå andre elever. I andre tilfeller ble elevene med utviklingshemming plassert helt bakerst i klasserommet som signaliserte en forskjell mellom elevene. Resultatene viste at strukturen til det fysiske læringsmiljøet (avstand, plassering og materiell) i klasserommet fremstilte mangel på oppmerksomhet rettet mot en inkluderende læring (Fallang et al., 2017, s. 273). På en annen side viser resultatene fra artikkel 5 en direkte og positiv innvirkning av deltakelse i den ordinære undervisningen i forbindelse med sosial deltakelse og inkludering (Wendelborg & Tøssebro, 2011, s. 505).

#### 4.4 Behov for kompetanse

Funn i artikkel 5 presenterer at støtte fra en kompetent voksen kan kompensere og bidra til å bygge opp sosiale evner, hvor mangel på sosiale evne og strategier som anses passende i sosiale settinger kan føre til negative responser fra miljøet og utfordringer ved å oppnå sosial inkludering (Wendelborg & Tøssebro, 2011, s.509). Resultatene i artikkel 4 viser at assistenter blir delegert oppgaver på vegne av lærere og eksterne profesjoner som spesialpedagoger og fysioterapeuter. Oppgavene kunne innebære konkurrerende mål som tilsa beslutningstaking som overgikk kompetansen til en assistent (Fallang et al., 2017, s. 274). I Artikkel 2 sine resultater indikerer at dersom elevassistenter ikke har tilstrekkelig kompetanse, vil dette reflekteres i lavere kvalitet i intervensjoner sammenlignet med lærers, og dette påvirker elevene med mest behov for bistand i inkludering i skolen (Jardi et al., 2021, s. 273). Resultatene i artikkel 1 viser

ikke nødvendigvis til at andre yrkesgrupper enn lærere er bedre egnet til å håndtere atferdsproblemer, sosiale og emosjonelle vansker, men danner et fundament for spørsmål om hvem som skal ta ansvaret for allmenn dannelse og velferd av elever når lærerens tradisjonelle funksjoner vender i større grad mot en instrumentell orientering (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 174).

#### 4.5 Skolens organisering og inkludering

Funn fra artikkel 2 viser at når det var alvorlige tilfeller med utfordrende atferd, ble avtaler for gjennomføring av systematiske intervensjoner og prosedyrer gjeldende for hele skolen benyttet. En elevassistent uttrykte for eksempel en prosess hvor en elev ble fjernet fra klasserommet dersom tidligere forsøk på å regulere atferden ikke hadde fungert. Eleven returnerte til klassen når de hadde roet seg ned og oppførselen var stabil. En annen elevassistent opplyser at ansatte tok i bruk telefoner for bistand i klasserommet, mens læreren snakket med eleven utenfor (Jardi et al., 2021, s. 272). Resultatene fra artikkel 1 presenterer at skolens organisering med sine komplekse målsettinger ikke har en tydelig organisert måte å komplettere lærerrollen, slik at elever inkluderes på best mulig måte (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 174). Artikkel 4 fremviser i resultatene et behov for vektlegging av profesjonelle arbeidsmetoder som er organisert fra «bunnen og opp» på let etter relevante kontekstuelle erfaringer for barn med utviklingshemming. Studien viser at gjennom observasjoner av barn som handler og ved å utforske deres interesser, deres refleksjoner rundt handling og deres innlærte kunnskap kan føre til en mer samhandlende beslutningstaking med barnet. Dette fremmer selvbestemmelse og følelse av tilhørighet, som er målet for læringsplanen i inkluderende skoler (Fallang et al., 2017, s. 277).

## 5.0 Diskusjon

I denne delen vil faglitteratur fra teoridelen diskuteres opp mot de sammenfattede resultatene fra de utvalgte artiklene. Hensikten med denne studien er å undersøke inkludering av utviklingshemmede elever i skolen og hvordan vernepleier kan bidra til god inkludering.

### 5.1 Elevers behov og profesjoners tilnærming

Elever med utviklingshemming har like stort behov som andre elever for å bli sett, holde seg nær voksenpersonen, bli snakket til på en omsorgsfull og inkluderende måte (Engh, 2016, s. 115). Blant de ulike profesjonene som omtales i studiene trekkes vernepleiernes tilnærming frem særskilt i en studie, hvor deres tilnærming til barn med Asperger-syndrom og ulike grader av autismespekteret fremstår mer konsekvenstenkende, strukturert og tydeligere enn spesialpedagoger (Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018, s. 172). I de siste årene har også flere vernepleiere blitt ansatt i skolen, som har ført til et nærmere samarbeid mellom vernepleiere og lærere. Videre har dette bidratt til å øke fagkompetansen, tilnærming og forståelsen for elever med utviklingshemming i begge yrkesgrupper (Engh, 2016, s. 51). Dette kan bety at vernepleiers kompetanse og tilnærming til å følge opp behovene til elever med utviklingshemming anses som viktig i skolen.

Fallang et al. (2017) skriver om prinsipper for møte elevers behov gjennom kunnskap «nedenfra». Dette innebærer at man tar hensyn til elevens interesser, refleksjoner og innlærte kunnskap i beslutningstaking som fagperson. Nilsen (2017) mener dette kan fordre at lærere og fagpersoner har forståelse for at forskjeller møtes med ulik innsats, innhenter kjennskap til den enkelte elevens forutsetninger og behov (Nilsen, 2017, s. 92). På en annen side nevner en studie at dersom fagpersonens tilnærming er for innblandende kan dette skape hindringer for elever, for eksempel ved behov for sosial deltakelse. Videre opplyser studien at det bør være en balansegang mellom fagpersoners tilnærming for å møte elevers behov, og elevers mulighet til å oppfylle sine behov (Wendelborg & Tøssebro, 2011, s. 508-509).

Snipstad (2020, s. 1137) forteller om individualistiske/tradisjonelle og medisinske tilnærminger i møte elever med elevers behov, er normative og vurderer utviklingshemming som en uønsket og uheldig tilstand. I skolen har det vært tradisjon at de individuelle læringsbehovene har vært opplevd så særegne at eleven får tilbud om spesialundervisning med et eget individuelt tilpasset undervisningsopplegg (Engh, 2016, s. 114). På bakgrunn av dette kan man argumentere for at tradisjonelt sett har en individuell tilnærming vært grunnlaget for noen læreres, assistenters og fagpersoners forståelse av elever med utviklingshemming. En studies funn viser til den positive virkningen av læreres og assistenters ikke-kategoriske og mer sosiale tilnærming. Dette

kan indikere at læreres, assistenters og fagpersoners tradisjonelle og individuelle tilnærming i dag bør endres i retning mer ikke-kategorisk og sosial tilnærming for å møte behovene til elever med utviklingshemming på en mer inkluderende måte (Snipstad, 2020, s. 1137). Videre viser teorien at mange kan bli overrasket over de ferdighetene som elever med utviklingshemming etter hvert behersker, og at lærere, miljøpersonell og assistenter må ha tro på deres muligheter til utvikling gjennom arbeid for å skape et gunstig læringsmiljø med et utholdende læringstrykk som gir best mulig kompetanse (Engh, 2016, s. 102). Bekreftelse på dette fremkommer gjennom resultatene i studien til Snipstad (2020).

Det er ikke alltid lett å få elever med utviklingshemming til å samarbeide eller til å kommunisere om felles problemløsning, men kreative lærere som forstår betydningen av samarbeidet bør kunne utvikle strategier som muliggjør dette. Innledningsvis vil læreren og eventuelt assistenten/miljøarbeideren være den viktigste samspillpartneren i undervisningen (Engh, 2016, s. 116). På bakgrunn av resultatene i en studie, understrekes at hvis elevassistenters kommunikasjonsferdigheter ikke er gode nok, vil dette gjenspeiles i dårligere samspill med eleven (Jardì et al., 2021, s. 273). Dette kan bety at lærere, assistenter og miljøarbeidere bør ha tilstrekkelige kommuniserende evner og rett tilnærming for å møte elevens behov og bygge relasjon. Å bygge relasjoner til elever med utviklingshemming som kommuniserer førspråklig, innebærer at samspillpartneren evner å respondere tilfredsstillende på elevens initiativ, også når deres form for kommunikasjon er sterkt personlig (Bakken, 2020, s. 160).

Som vernepleiere, miljøarbeidere, assistenter og lærere vil man ha behov for å bli kjent med eleven og forstå på hvilken måte støtte og tilrettelegging kan gis (Nordlund, Throndsen & Linde, 2017, s. 68). Samarbeid med nærpåsoner og ikke minst personen selv er grunnleggende for et vellykket forløp. Derfor bør det innhentes mest mulig informasjon om essensielle og betydningsfulle hendelser samt eventuelle endringer i atferd. Samarbeid med nærpåsoner er nødvendig for å få grundigere informasjon om personens kommunikasjonsstil, følelsesuttrykk, læring og fremtreden slik at tilnærmingen tilpasses eleven. Et viktig supplement er den faglige historien som kommer frem gjennom helsedokumenter, journaler og individuell opplæringsplan (Bakken, 2020, s. 132). Denne kunnskapen kan innhentes også gjennom kartlegging. Kartlegging er av avgjørende betydning for å unngå tilfeldigheter og sikre kvaliteten i resten av prosessen, herunder tilnærming og oppfølging av elever med utviklingshemming. Man må gjøre en grundig kartlegging på mange områder, innhentede data må analyseres, og tiltak og tilnærming må tilpasses den eleven det gjelder. I en skolehverdag hvor vernepleiere, miljøarbeidere, lærere og assistenter kjenner eleven godt, vil det å følge en slik

arbeidsmodell sikre systematikk og tilnærminger samtidig som at arbeidet er mindre krevende (Nordlund, Thronsen & Linde, 2017, s. 68).

## 5.2 Sosial deltakelse og samarbeid med jevnaldrende

Vi vet at tidligere forskning knyttet til jevnaldrenderelasjoner blant elever med utviklingshemming i hovedsak har vært rettet mot vennskap mellom elever med og uten funksjonshemming, for eksempel i studier av Carter og Hughes (2005), Pijl, Frostad & Flem (2008), Webster & Carter (2007) og Wendelborg & Tøssebro (2011). Formulert på en annen måte har oppmerksomheten vært mindre knyttet til vennskap mellom jevnaldrende der begge har en funksjonshemming (Nilsen, 2017, s. 201).

Gjennomgående for flere av studiene av sosial deltakelse og samarbeid med jevnaldrende er at de tar utgangspunkt i elever med utviklingshemmings samarbeid med jevnaldrende uten utviklingshemming (Wendelborg & Tøssebro, 2011; Fallang et al. 2017; Snipstad, 2020).

En tidligere norsk studie med fokus på inkludering og jevnaldrende relasjoner hos ungdomsskoleelever med lett grad av utviklingshemming viste at elevene hadde ulike oppfatninger med hensyn til hvem de ønsket å være med på skolen. Noen ville helst slippe å delta i sin ordinære klasse, og foretrakk heller å være sammen med elever innenfor sin spesialgruppe. Andre ønsket gjerne å være «blant alle andre» selv om det ofte viste seg å være en utfordring. Resultatene er tvetydige, ved at desto nærmere relasjonene i spesialgruppene var, desto mer aktuelt var det å delta i slike grupper. På den andre siden ved tilfeller der relasjonene til spesialgruppen var svakere, desto større var ønsket om å bli inkludert blant jevnaldrende uten utviklingshemming (Nilsen, 2017, s. 202).

Selv om det finnes tvetydige resultater kan man argumentere for at sosial deltakelse for elever med utviklingshemming blant jevnaldrende viser en positiv effekt på flere områder, som for eksempel følelse av tilhørighet og inkludering. Dette støttes i flere studier (Wendelborg & Tøssebro, 2011; Snipstad, 2020; Fallang et al., 2017) ved de positive faktorene knyttet til sosial deltakelse og samarbeid med jevnaldrende for elever med utviklingshemming. En viktig utfordring ligger i bruken av fellesskapet mellom elever med og uten utviklingshemming til positive erfaringer for begge gruppene. Det kanskje vanligste og enkleste er å la en elev om gangen være faglig hjelper eller en form for fadder til eleven med utviklingshemming. Samarbeidet kan være fruktbart for begge parter i en viss periode, men avstanden i funksjonsnivå og vanskelighetsgraden i fagene bestemmer hvor lang dette kan benyttes (Engh, 2016, s. 116).

En studie beskriver erfaringene en elev med utviklingshemming har som følge av å samarbeide med jevnaldrende og delta sosialt. Ifølge en lærer finnes det bevis for at

sammenslåtte klasser gir en positiv uttelling på elevens prestasjon i skolen (Snipstad, 2020, s. 1133). Dette fremkommer også i studier som viser at to eller flere barn løser oppgaver som de ikke hadde forhåndskunnskaper om bedre i fellesskap enn hver for seg (Battistich & Watson, 2003; Gillies, 2014; Johnson & Johnson, 2009). På en annen side har studier imidlertid også funnet at effekten av samarbeid avhenger av samspillet mellom barna og selve oppgaven. Spørsmålet som gjenstår er derimot hvorfor og hvordan samarbeid gjør læring mer effektiv, og hvordan en løsning gjennom samarbeid kan bli bedre enn den beste individuelle løsningen (Tetzchner, 2019, s. 243).

### 5.3 Spesialundervisning

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning. Innholdet i spesialundervisningen er beskrevet i den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten og spesifiseres i den individuelle opplæringsplanen (Engh, 2016, s. 102). Det stilles derimot spørsmål i en studie om elever utviklingshemming mottar tilstrekkelig akademisk oppfølging i forhold til deres evner og paraprofesjonelle assistenters forventninger til eleven (Fallang et al., 2017, s. 277). En annen studie opplyser at bruken av spesialundervisning og elevassistenter er viktig for å gi tilfredsstillende opplæring til elever med utviklingshemming i ordinære skoler, men det fremkommer i studien negative aspekter ved praksisen i forhold til deltakelse i klasserommet. Strategisk benytter skolen seg av støtte gjennom spesialundervisning og bruk av assistenter/miljøpersonell for læring av elever med utviklingshemming. Dette kan illustrere hvordan gode intensjoner kan gi u hensiktsmessige og uønskede resultater, ved løsningen på en problemstilling fører til en ny problemstilling (Wendelborg & Tøssebro, 2011, s. 508-509). Dette støttes i en annen studie ved eksterne parters involvering som egentlig er ment for elevens beste intensjoner kan hindre deres deltakelse, på bakgrunn av funn som er gjort i undersøkelser rundt paraprofesjonelle og spesialundervisning (Fallang et al., 2017, s. 277).

En studie får frem at hvorvidt en elev mottar spesialundervisning preges av foreldres ønsker, som uttrykt gjennom en assistent. Lærer opplyser derimot at ikke alle deler den samme holdningen til praksisen. Dette kan indikere at ansatte opplevde at læringsutbyttet til eleven var bedre i spesialundervisningen enn i ordinær undervisning, eller at holdninger til inkludering av utviklingshemmede fortsatt preges av tradisjonell tenkning (Snipstad, 2020, s. 1133). På teoretisk bakgrunn vises at de fleste elever som har spesialundervisning deltar for mesteparten i klassens ordinære opplæring, og er i stor grad avhengig av det fellesskapet og den tilpasningen de møter der (Nilsen, 2017, s. 55). Igjen støttes dette blant annet gjennom studien til Snipstad (2020), hvor eleven ikke mottok spesialundervisning selv om det fantes grunnlag for det. Det ble gjort noen tilpasninger i forhold til arbeidsmengde og læremetoder hvor eleven hadde deler av



opplæringen utenfor klasserommet, men han fikk som regel tilbudet om å jobbe sammen med de andre i klassen.

Elever med utviklingshemming er i større grad avhengig av spesiell tilrettelegging av omgivelsene for å få best mulig utvikling. Det er nødvendig at utviklingsforløpet må individuelt organiseres på en langt mer detaljert måte enn for andre barn.

Utviklingshemmede elever kan ha tidlige indikatorer for utvikling av lærevansker, og når elever har lærevansker må undervisningen tilrettelegges i forhold til elevens vansker. Når utfordringene er omfattende, kan man være nødt til å benytte en annen pedagogisk tilnærming enn hva andre elever har fordeler av (Tetzchner, 2019, s. 243).

Det avgjørende premisset for at elever skal få rett til spesialundervisningen, er ifølge opplæringsloven at de ikke kan få eller har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. I vurderingen om dette vilkåret er til stede, må en rette oppmerksomhet både mot den ordinære opplæringens evne til å følge opp elevene og elevens evne til å følge ordinær opplæring (Nilsen, 2017, s. 58). Ingenting i lovverket tilser at noe skal tas i fra de elevene som har rett til spesialundervisning, og de generelle læreplanmål og overordnede målene er derfor gjeldene for dem også (Engh, 2016, s. 102). En del elever ser ut til å ha lite nytte av vanlige tiltak, og det er derfor nødvendig å ha et bredt repertoar av strategier ettersom større doser av det som ikke virker, har mindre hensikt (Tetzchner, 2019, s. 244). En studie indikerer at profesjonelle strategier som er organisert «nedenfra» og opp kan føre til svar på relevante erfaringer i forhold til skolekonteksten rundt barn med utviklingshemming. Dette kan eksempelvis gi føringer til om elevens spesialundervisning går på bekostning av andre forhold (Fallang et al., 2017, s. 277).

#### 5.4 Metodediskusjon

Videre vurderes styrker og svakheter, blant annet ved litteraturen som er benyttet i oppgaven. Det nevnes i litteraturmatrisen de ulike styrkene og svakhetene ved litteraturen hittil. I denne delen vil de styrkene og svakhetene som er relevante for problemstillingen vurderes. Hensikten med litteraturstudie er å gi leseren god forståelse og en oppdatering av kunnskapen innenfor temaet som problemstillingen etterspør og utdyper hvordan man har kommet frem til denne kunnskapen. Verktøyets konkretisering fører til at man vil kunne komme frem til samme resultat ved å følge stegene beskrevet i oppgaven (Thidemann, 2020, s. 78). Dette er med på å styrke reliabiliteten til studien. Bare en artikkel benytter seg av kvantitativ metode, og det kan være en utfordring med slike studier da datainnsamlingen skjer med en form for fjernhet til feltet (Dalland, 2018, s. 53).

Informantenes svar kan være mindre pålitelige sammenlignet med kvalitativ, på bakgrunn av at de ikke nødvendigvis har innsikt i hva de svarer på uten at det blir lagt merke til. Resterende inkluderte artikler benytter seg av kvalitativ metode. Her er det vesentlig å ta hensyn til at forskernes personlighet kan prege intervju og observasjoner gjort i studien. Evnen til å oppnå kontakt betyr mye ved kvalitativ metode (Dalland, 2018, s. 54). Dette vises særskilt til i en studie (Snipstad, 2020, s. 1132) ved at forskerne har tatt hensyn til dette gjennom formulering av spørsmål og relasjonsbygging for å styrke reliabiliteten i resultatene.

Det poengteres viktigheten rundt å benytte artikler som både har kvantitativ og kvalitative metoder ettersom dette kan bidra til å styrke reliabiliteten hvis funnene korrelerer. Reliabiliteten kan på en annen side være svekket ettersom at fire av fem artiklene inkludert er oversatt til norsk av undertegnede. Det kan være mulig at resultatene er blitt misforstått gjennom feiltolkning og feiloversetning, men det understrekes at det er blitt lagt mye fokus i å forstå og oversette artiklene etter beste evne. Det bør nevnes at en av fem artikler er utenlandsk, som kan påvirke resultatbiten i forbindelse med overføringsverdi til den norske standarden. På en annen side vises det til at utdanningsorganiseringen i Spania er relativt lik i Norge, med unntak av noe variasjon i formelle definisjoner av trinn og et år lengre på ungdomsskolen (SNL, 2016), noe som kan redusere svakheten. Forskningen er stort sett av nyere dato, som igjen kan være en styrke.

Erfaring og forforståelse kan reflekteres i litteratursøk og ønske om å bekrefte hypoteser man har fra før, noe som kan påvirke reliabiliteten. Dette kan eksempelvis føre til at man er selektiv i valg av artikler. Viktig er det derfor å reflektere over sin tenkemåte og forforståelse (Røkenes & Hanssen, 2015, s. 154). Gjennom refleksjon over forforståelsen innledningsvis kan dette bidra til at litteratursøket blir mer kritisk vurdert og åpen for forskjellige vinklinger av tema i problemstillingen, både på det positive og negative aspektet.

## 6.0 Konklusjon

Formålet med denne litteraturstudien var å undersøke hvordan inkludering av elever med utviklingshemmede i skolen er og hvordan vernepleier kan bidra til god inkludering.

Det fremkommer fortsatt et behov for kompetanse gjennom litteraturen som kan bidra til forsvarlig tilrettelegging og individuell oppfølging, og bedre beslutningstaking i forbindelse med inkludering av elever med utviklingshemming. Selv om det foreligger et behov for kompetanse i skolen, fremstår fortsatt rollen til vernepleierne som uklar og underdanig lærerrollen.

Å finne relevant forskning som besvarte problemstillingen viste seg å være en utfordring. Forskningen baserer seg i større grad på undersøkelser og funn fra et perspektiv som ikke involverer eleven direkte. En utfordring knyttet til dette kan for eksempel komme av at utviklingshemmede har en tendens til å svare på spørsmål bekræftende eller avkreftende uten å reflektere selv på bakgrunn av deres kognitive nedsettelse og maktforhold til undersøkernes. Dette burde uansett ikke være grunnlag til at man bevisst velger bort å forske innenfor deres perspektiv, da mye kunnskap kan innhentes på basis av elevenes inntrykk og erfaringer.

Spesialundervisning og individuell tilrettelegging anses som nødvendig for at elevene skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, men vil i noen tilfeller bidra til å danne et grunnlag for ekskludering og problemstillinger knyttet til sosial deltakelse. Det opplyses i tillegg at det stilles spørsmål om spesialundervisningen og den individuelle oppfølgingen er tilstrekkelig ifølge litteraturen.

Sosial deltakelse understrekes som et positivt bidrag for et godt læringsmiljø og dannelse av sosiale relasjoner med jevnaldrende, men at det i noen tilfeller kan føre til negative responser fra miljøet dersom de sosiale evnene ikke er til stede. Her poengteres viktigheten med å ha en kompetent voksenperson som kan støtte opp elevens sosiale evner. For mye intervensjon fra den voksne derimot, kan føre til begrensninger og litteraturen fremhever et behov for å balansere involveringen fra voksne.

Inkludering av elever med utviklingshemming i skolen er svært aktuelt som følge av de vedtatte lovene som skal sikre deres rettigheter til et forsvarlig og godt opplæringstilbud. Skolen skal dessuten være et sted for utvikling og læring, samtidig som at det er en arena for kvalifisering for fremtiden deres. Inkludering av elever med utviklingshemming har gjennom historien båret preg av tradisjonelle holdninger og lave forventninger. Litteraturen viser at det er forbedringspotensialer innenfor flere områder, men samtidig at utviklingen går rett vei gjennom blant annet et skifte i holdninger og høyere forventninger til elevene. Selv om det ikke fremkommer tydelige og presise svar

på hvordan problemstillingen bør og kan løses, er mitt håp at funnene gjort i studien danner et grunnlag for videre forskning innenfor temaet. Det er, og vil fortsatt være aktuelt å forske på hvordan elever med utviklingshemming blir inkludert i skolen for å øke kunnskapen rundt dette temaet, og ikke minst hvordan samfunnet på best mulig måte bidra til dette.

## 7.0 Litteraturliste

Bakken, T.L. (2020) *Utviklingshemning og hverdagsvansker*. (1.utg.). Gyldendal.

Brask, O.D., Østby, M., & Ødegård, A. (2017). *Vernepleierens kjerneroller*. Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2018) *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Gyldendal

Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Fallang, B., Øien, I., Østensjø, S., & Gulbrandsen, L. M. (2017). Micro-processes in social and learning activities at school generate exclusions for children with disabilities.

Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3), 269–280. DOI:

<http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1276472>

Fellesorganisasjonen (2019) *Vernepleiere i skolen*. Hentet fra:

<https://www.fo.no/getfile.php/1311801->

[1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen.pdf](https://www.fo.no/getfile.php/1311801-1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen.pdf)

Gjertsen, P.Å, Hansen, M.B.V., & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleieres rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, pp 163-179.

<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Helsebiblioteket. (2016, 3. juni.). *Sjekklistor*. Hentet fra:

<https://www.helsebiblioteket.no/kunnskapsbasert-praksis/kritisk-vurdering/sjekklistor>

Helsedirektoratet (2018, 22. november). *Om psykisk utviklingshemming*. Hentet fra:

<https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/steriliseringsloven-med-kommentarer/om-psykisk-utviklingshemming>

Jardí, A., Puigdemívol, I., Petreñas, C. & Sabando, D. (2021). *The role of teaching assistants in managing behaviour in inclusive Catalan schools*. European Journal of Special Needs Education, 36:2, 265-277.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901376>

Mæhle, I.R., Eknes, J., & Houge, G. (2019) *Utviklingshemming og konsekvenser*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

NAKU (2021). *Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming*. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10>

Nilsen, S. (2017) *Inkludering og mangfold*. Universitetsforlaget.

Nordlund, I., Thronsen, A., & Linde, S. (2017). *Innføring i vernepleie*. Universitetsforlaget.

Olsen, M.H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Pedlex AS

Opplæringsloven (1998). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/kap5#kap5>

Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2015). *Bære eller breste*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

Snipstad, Ø., I., M. (2020) *Inclusive education: 'making up' the normal and deviant pupil*. Disability & Society, 35:7, 1124-1144. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1680342>

Thidemann, I.J (2020). *Bacheloroppgaven for sykepleiestudenter*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

Tetzchner, S. (2019) *Barne og ungdomspsykologi*. (1.utg.). Gyldendal.

Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). *Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools*. *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>

