

Wendelborg, C., Caspersen, J. (2023). Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfelleskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 53–70). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230103>

Kapittel 3

Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid

Christian Wendelborg & Joakim Caspersen

Innledning

Norge ratifiserte FNs konvensjon for rettighetene til mennesker med ned-satt funksjonsevne (CRPD) i juni 2013 (Barne-, likestillings- og inkludering-departementet, 2013). Det vil si at Norge har forpliktet seg til å føre en politikk i samsvar med konvensjonens artikler. Regjeringen Støre har signalisert at de vil inkorporere FN-konvensjonen i norsk lovverk. Det er spesielt artikkel 24 (Utdanning) i konvensjonen som viser til at personer med ned-satt funksjonsevne har lik rett til utdanning på alle nivåer. Tilrettelegging av undervisning, egnede og tilpassede hjelpemidler til den enkeltes behov skal gi muligheter for likeverdig deltakelse på alle nivå i hele utdanningsløpet.

I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i en relasjonell forståelse av funksjonshemming, der det å være «funksjonshemmet» handler om å møte barrierer i interaksjon med omgivelsene (Tøssebro, 2010). I en relasjonell forståelse er funksjonshemming noe som oppstår i «forhandlinger» mellom individets forutsetninger i møte med omgivelsene, slik også Wilhelmsen viser i diskusjonen om forskjeller i den medisinske, den sosiale og relasjonelle forståelsen i kapittel 2 i denne boka. Funksjonshemming har dermed et tosidig aspekt – det individuelle og omgivelsene. Elever med nedsatt funksjonsevne er «bare» elever – helt til de møter barrierer i skolen. Da blir de ofte knyttet til en såkalt «masterstatus» som elever med funksjonshemming (Kittelsaa, 2008), selv om elevenes identitet naturlig nok er bredere enn denne avgrensede statusen. I dette kapittelet går vi nærmere inn på utfallet av forhandlingsprosessen mellom elever med funksjonsnedsettelse og manglende tilrettelagte skoler, med formål om å belyse hvilken betydning det fysiske læringsmiljøet i skolen har på inkludering i skole og fritid. For å gjøre dette må vi først se nærmere på de ulike dimensjonene i inkluderingsbegrepet, og hvilke dimensjoner som inngår i læringsmiljøet i skole.

Inkludering og fysisk tilrettelegging i læringsmiljøet

Prinsippet om inkludering er nedfelt i opplæringsloven § 1-1 og forskrifter, i læreplanverket for Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (LK20, Kunnskapsdepartementet, 2019, 2016). I tillegg er barn og unges rett til en inkluderende utdanning nedfelt i barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 1989) og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (FN, u.å.). Inkludering er blitt et krav som retter seg mot skolen og opplæringen, og gjelder for alle. Det vil si at skolen skal kunne tilpasse seg alle elever uavhengig av evner, forutsetninger og interesser og ikke marginalisere elever som skolen ikke greier å gi et tilfredsstillende tilbud til. Målet med inkludering er å sikre deltakelse i skolen for alle og deltakelse i sammenhenger som er positivt verdsatt, og fjerning av ordninger og roller som er nedvurdert og stigmatisert (Tøssebro & Lundebry, 2002, s. 100).

Ifølge Nilsen (2017, s. 24–30) kan inkludering forstås langs tre dimensjoner:

1. Den fysiske/organisatoriske dimensjonen (fysisk og organisatorisk tilgang til læringsfellesskapet)
2. Den sosiale dimensjonen (om det sosiale miljøet er inkluderende, og om det er en reell mulighet til deltakelse i det sosiale fellesskapet)
3. Den faglige/kulturelle dimensjonen (tilgang til faglig læring og utvikling og deltakelse i læringsfellesskap sammen med andre jevnaldrende, og der det kulturelle handler om deltakelse i læringsfellesskap og aktiviteter med andre)

Inkludering omfatter alle elever uavhengig av forutsetninger, funksjonsnivå og behov, og har en begrunnelse som strekker seg langt tilbake i tid. Et vanlig sted å starte er vektleggingen av at alle barn skal ha rett til utdanning uansett funksjonsevne i Salamancaerklæringen i 1994 (se for eksempel Faldet mfl., 2022). Til tross for at inkludering som overordnet prinsipp har vært vektlagt over lengre tid, har det tidvis vært en markant økning i bruk av spesialundervisning i skolen, særlig i perioden 2005–2013. Etter 2013 har andelen stabilisert seg rundt 8 prosent (Wendelborg mfl., 2017, 2015). Et annet viktig poeng er at spesialundervisning ofte foregår i mindre grupper, på siden av den ordinære undervisningen. I skoleåret 2015–16 fikk rundt to tredjedeler (66 prosent) spesialundervisning utenfor ordinær klasse, mens denne andelen er redusert til rundt 52 prosent i skoleåret 2021–22 (Wendelborg mfl., 2020). Andelen elever som tas ut av ordinære undervisningsgrupper og gis et delvis segregert opplæringsstilbud, er dermed fortsatt stor, men nedadgående. Som tidligere nevnt kan inkluderingsbegrepet forstås gjennom flere dimensjoner, og det trenger ikke alltid å være samsvar mellom den subjektive opplevelsen av inkludering og den objektive inkluderingen, og dette kan variere fra situasjon til situasjon. En elev med opplæring utenfor den ordinære gruppen kan dermed oppleve større grad av faglig inkludering om kvaliteten på spesialundervisningen er god nok. På samme måte kan opplevelsen av psykisk og sosial inkludering være større ved deltakelse i den ordinære undervisningen, men med mindre faglig inkludering.

Inkluderingsbegrepet har altså en fysisk dimensjon, som er uløselig, men ikke ensidig eller lineært koblet til de sosiale og psykiske dimensjonene av inkludering. Det samme kan vi si om læringsmiljø. Læringsmiljøet ved en skole består av mange ulike dimensjoner, der enkelte av disse også tangerer begrepet «universell utforming». Vi forstår læringsmiljø som de samlede

kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Wendelborg mfl., 2020). Det fysiske læringsmiljøet kan dermed ikke ses som en isolert egenskap ved skolen, men henger sammen med kulturelle og relasjonelle forhold, på samme måte som inkludering ikke kan avgrenses til en enkelt dimensjon, verken fysisk, sosialt eller psykisk. Spørsmålet blir hvordan sammenhengene arter seg, og hvordan det fysiske læringsmiljøet henger sammen med relasjonelle forhold – og inkludering som et overordnet begrep. Utgangspunktet for analysene er at det er en helt selvfølgelig konsekvens av ønsket om å ha en inkluderende skole at alle har mulighet til å være en del av klassefelleskapet sammen med medelever (ev. jevnaldrende). I tillegg må skoler være fysisk tilgjengelig og også det fysiske *læringsmiljøet* må være tilgjengelig, og dette tar oss inn på ideen og kravet om universell utforming.

Universell utforming er bredt definert, og omhandler flere ulike forhold; fra bygningsmasse, til pedagogikk og digitale læringsressurser (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2018). Regjeringens handlingsplan for universell utforming 2021–2025 (Regjeringen, 2021) har som målsetning å bidra til et bærekraftig og likestilt samfunn gjennom utforming av fysiske og tekniske omgivelser, og argumenterer for at universell utforming gir økte kvaliteter for alle, ikke bare for personer med nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov. God belysning, skilting eller sanntidsinformasjon på holdeplasser er eksempler på universell utforming som skal gjøre det lettere for alle å orientere seg.

Er skolene i Norge fysisk tilgjengelige?

Status for faktisk tilgjengelighet ved norske skoler er nokså uklar. Det finnes ingen komplett oversikt over hvor stor andel av skolene som er universelt utformet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2018), men noen tall finnes – og de spriker kraftig. Blant annet avdekket Handikapforbundet i samarbeid med IRIS (NHF, u.å.) at nesten 8 av 10 norske skoler var utilgjengelige for mange med funksjonsnedsettelse. Norsk Kommunalteknisk Forening har registrert at seks prosent av skolene hadde alvorlige feil og mangler og 15 prosent mindre alvorlige feil og mangler relatert til tilgjengelighet, basert på innsamling av data fra IK-bygg (en forkortelse for «intern-

kontroll bygg» som brukes til å kartlegge byggenes tilstand og skaderisiko i rundt 150 kommuner, se www.ikbygg.no). Det er med andre ord stor usikkerhet knyttet til status for universell utforming i den norske grunnskolen.

I rapporten Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne (Wendelborg mfl., 2020) fant man basert på intervjuer med og spørreundersøkelser til foreldre til barn med funksjonshemming, og ansatte i skole og kommuner, at det ikke var fysiske barrierer som var avgjørende for om elever med nedsatt funksjonsevne gikk på nærskolen eller ikke. Det var heller type funksjonsvanske, alvorlighetsgrad av vanske, alder og kommunestørrelse som hadde innvirkning på om en gikk på nærskolen eller ikke. Dette er i tråd med annen forskning på feltet (se for eksempel Wendelborg & Tøssebro, 2008). Rapporten viste også at når det gjelder type vanske, var det ikke bevegelsesvansker og fysiske barrierer som så ut til å være hovedutfordringen med tanke på å gå på nærskolen, men heller kognitive vansker og læringsutfordringer som er viktigst. Foreldre oppga å bruke skolens kompetanse, sosiale forhold, undervisningstilrettelegging og ressurser som begrunnelser for at barnet ikke går på nærskolen (Wendelborg mfl., 2020). De samlede undersøkelsene i rapporten peker også på hvordan strukturelle forhold er med på å avgjøre om familier velger nærskole eller ikke. Det er mye mer sannsynlig at et barn med nedsatt funksjonsevne går i egne spesialiserte tilbud i sentraliserte strøk med mange innbyggere enn i mer grisgrendte strøk. En årsak som oppgis for dette, er at det ikke er et elevgrunnlag for å lage et eget spesialisert og sentralisert skoletilbud i småkommuner (Wendelborg mfl., 2020). Skoler gjør også en innsats i å tilrettelegge for elever som har behov for det, og mange skoler gjør utbedringer og tilrettelegging når det kommer til elever med behov for fysisk tilrettelegging. Det kan derfor se ut til at skoler opplever det som lettere å gjøre fysiske utbedringer enn organisatoriske, undervisningsmessige og holdningsmessige endringer (Wendelborg mfl., 2020).

Vi skal videre i kapittelet se nærmere på fysiske barrierer i læringsmiljøet sin betydning for inkludering i skole og fritid. Vi tar utgangspunkt i datamaterialet fra rapporten som er referert flere ganger tidligere (Wendelborg mfl., 2020), men vil gjøre mer inngående analyser enn det som tidligere er presentert i rapporten.

Nærmere om datagrunnlaget og noen forbehold

I forbindelse med prosjektet Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne og arbeidet med rapporten ble det sendt ut en spørreskjemaundersøkelse til 7375 foreldre til barn i alderen 6 til 16 år som mottar hjelpemidler fra NAV. Hjelpemidlene er kategorisert etter hvilket behov barnet har, for eksempel bevegelse, rullestol, kognisjon, syn og hørsel. Av foreldrene som fikk tilsendt surveyen, svarte 1207. Dette gir en svaroppslutning på 16 prosent. Svarprosenten er lav, men ikke uvanlig for slike undersøkelser. En lav svarprosent kan utgjøre en trussel mot representativiteten til utvalget og dermed gyldigheten til de slutninger vi trekker på bakgrunn av dataene fra utvalget. Mye nyere forskning på svarprosent og representativitet påpeker imidlertid at det ikke er svarprosenten som er avgjørende, men om det er en systematikk i hvem som velger å svare eller ikke (se for eksempel Hellevik, 2015). Ved å sjekke bakgrunnsvariabler som kjønn, alder og bosted i datamaterialet opp mot kjennetegn ved populasjonen og opp mot andre undersøkelser, har vi ikke avdekket slike systematiske skjevheter i dette datamaterialet.

Et annet viktig tema å diskutere er foreldre som informanter for barns situasjon. Andre undersøkelser støtter at foreldre er troverdige informanter på flere områder relatert til deres barn, og ofte som mer troverdige enn lærere eller barna selv (Findling mfl., 2002; Kahana, Youngstrom, Findling & Calabrese, 2003; Youngstrom, Findling & Calabrese, 2003). Foreldre til barn med funksjonshemming er også av nødvendighet involvert i sine barns aktiviteter i skole og blant jevnaldrende, siden barna er mer avhengig av dem enn øvrige barn (Ytterhus, Wendelborg & Lundeborg, 2008). Selv om det ikke er barnas stemmer, har foreldre like fullt verdifull informasjon om sine barn.

Datamaterialet er undersøkt med ulike typer statistiske analyser. Vi presenterer gjennomsnitt og frekvenser, og vi tester for om forskjeller vi finner er signifikante, altså om vi med en gitt grad av sikkerhet kan utelukke at de skyldes tilfeldigheter.

I slike overordnede analyser kan det likevel skjule seg mange variasjoner mellom grupper. Det kan for eksempel være slik at elever med bevegelsesvansker opplever tilgjengeligheten bedre eller verre enn øvrige elever. Vi ønsker derfor å se nærmere på om det er visse egenskaper blant de som er med i undersøkelsen, som har betydning for hvordan foreldrene svarer på spørsmålene om tilrettelegging. For å undersøke dette gjennomfører vi

regresjonsanalyser som gir oss et mål på styrken i sammenhengen mellom variabler. For eksempel type vanske og opplevelse av tilrettelegging. Vi gjør en multippel regresjonsanalyse når vi inkluderer flere forklaringsvariabler i en modell samtidig. Det kan for eksempel være at vi ønsker å se på hvilken betydning type vanske har på opplevelsen av tilrettelegging kontrollert for grad av alvorlighet av vansken. Dermed får vi vite hvor stor betydning type vanske har for hvordan foreldrene svarer, uavhengig av hvor alvorlig vansken er. Når vi inkluderer en ikke-kontinuerlig variabel (en variabel som det ikke kan regnes gjennomsnitt for) i en regresjonsanalyse, bruker vi den ene kategorien som referansekategori som de andre kategoriene ses i forhold til. Eksempelvis vil resultater for foreldre med barn med hørselsvansker være relative sammenlignet med foreldre til barn med bevegesvansker. Hva vi bruker som referansekategori, er en avveining av hvor mange det er i gruppen og egenskaper ved denne. I dette tilfellet er bevegesvansker en relativt stor gruppe, som også er forbundet med å ha behov for fysisk tilrettelegging.

I en regresjonsanalyse er man opptatt av hvor mye hver enkelt uavhengig variabel bidrar til endring i den avhengige variabelen, og man uttrykker dette i form av standardiserte og ikke-standardiserte regresjonskoeffisienter. Man er også opptatt av hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som forklares av de uavhengige variablene samlet, og dette uttrykkes som forklart varians, og oppgis i prosent. For en grunnleggende innføring i metoden henviser vi til standard grunnlitteratur i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (f.eks. Ringdal, 2001).

I analysene har vi også slått sammen svar på flere variabler til det som kalles en additiv indeks, eller et sammensatt mål. En additiv indeks vil si at vi summerer verdiene. Deretter har vi delt på antall påstander (dvs. 4) slik at skalaen fremdeles går fra 1 til 5.

Fysisk tilrettelegging av undervisnings-situasjonen og øvrig tilrettelegging på skolen

Foreldrene ble presentert ulike utsagn for hvordan skolens fysiske tilgjengelighet er tilpasset deres barn. I tabell 3.1 har vi skilt mellom utsagn relatert til undervisningssituasjonen og utsagn som omhandler øvrig fysisk tilrettelegging på skolen.

Tabell 3.1 Andel foreldres svar på påstander om hvordan skolens fysiske tilgjengelighet er tilpasset deres barn. Prosent. Gjennomsnitt og standardavvik (SA)
N=898–1125.

Ta stilling til følgende påstander om den skolen barnet går på nå	Helt uenig	Uenig	Både enig og uenig	Enig	Helt enig	Snitt	SA
Fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen							
Undervisningslokalet er godt tilpasset	6,1	13,3	29,1	33,7	17,8	3,44	1,11
Øvrig fysisk tilrettelegging på skolen							
Barnet vårt kan benytte seg av alle skolens lokaler på samme måte som øvrige elever	3,6	7,0	22,4	37,1	29,9	3,88	1,16
Skolens uteområder er tilrettelagt slik at barnet kan delta sammen med andre elever	3,7	5,5	8,9	41,0	40,8	3,83	1,05
Skolens inngangsparti er tilrettelagt for at barnet vårt kan benytte seg av det som øvrige elever	4,3	5,2	8,8	41,4	40,2	4,10	1,02
Toalettforholdene på skolen er godt tilrettelagt for vårt barn	5,2	9,0	15,8	32,7	37,4	4,08	1,04

Tabell 3.1 viser at rundt halvparten av foreldrene er enige i at undervisningslokalet er godt tilpasset deres barn. Imidlertid er det rundt 20 prosent som mener det motsatte. De fire øvrige påstandene i tabell 3.1 er forhold som ikke direkte angår undervisningssituasjonen. Vi ser at foreldrene vurderer den fysiske tilgjengeligheten positivt. Mellom 70 og 80 prosent av foreldrene er enige i at barnet deres kan benytte seg av alle lokaler på lik linje som øvrige elever, og at uteområder, inngangsparti og toaletter er godt tilrettelagt. Det ser dermed ut som at det er et skille mellom hvordan foreldrene vurderer undervisningslokalene og hvordan de vurderer den øvrige fysiske tilgjengeligheten på skolen.

For å gå litt dypere inn i forskjellene i datamaterialet har vi slått sammen de fire utsagnene som omhandler den øvrige fysiske tilretteleggingen ved skolen til en additiv indeks. Vi har deretter gjennomført en multipl regressjonsanalyse der vi kontrollerer for ulike vansketyper, foreldrenes vurdering av vanskenes alvorlighetsgrad, barnets kjønn, i hva slags type område de befinner seg (landlig/urban), og hvilket årstrinn barnet går på i skolen (1.–4. trinn, 5.–7. trinn eller 8.–10. trinn). Resultatene er presentert i tabell 3.2.

Tabell 3.2 Multipl regressjon av hva som er med på å forklare om foreldrene opplever at undervisningslokalene er godt tilpasset og øvrig fysisk tilrettelegging. (b=ustandardisert regressjonskoeffisient; Beta=standardisert regressjonskoeffisient)

	Undervisningslokalet er godt tilpasset			Øvrig fysisk tilrettelegging		
	b	Beta	sig	b	Beta	sig
Type funksjonsvanske (bevegelsesvanske ref.)						
Hørselsvansker	-0,24	-0,10	0,035	0,63	0,31	0,000
Synsvansker	-0,21	-0,04	0,234	0,40	0,10	0,006
Spesifikke lærevansker	-0,08	-0,02	0,600	0,52	0,16	0,000
Vansker med å huske, planlegge og organisere (kognitive vansker)	-0,18	-0,04	0,240	0,58	0,19	0,000
Vansker med å forstå (kognitive vansker)	-0,15	-0,04	0,308	0,33	0,11	0,005
Sammensatte vansker	-0,10	-0,04	0,420	0,27	0,14	0,004
Annet	-0,36	-0,05	0,143	0,22	0,04	0,243
Grad av alvorlighet (1:mild-5:alvorlig)	-0,11	-0,10	0,001	-0,15	-0,18	0,000
Jente (gutt ref.)	0,02	0,01	0,819	-0,14	-0,08	0,021
Landlig (urban ref.)	-0,06	-0,03	0,407	-0,15	-0,09	0,011
Årstrinn (1.-4. trinn ref.)						
5-7. trinn	0,00	0,00	0,951	0,00	0,00	0,956
8-10. trinn	0,14	0,06	0,103	0,14	0,07	0,049
Konstant	3,96			4,25		
R ²	0,01			0,10		

Det første en kan legge merke til i regresjonsmodellene i tabell 3.2, er at det knapt er noen forskjell mellom foreldre til elever med ulike typer vansker i vurderingen av om undervisningslokalet er godt tilpasset barnet. Det er en liten tendens til at foreldre til elever med hørselsvansker opplever at undervisningslokalet er bedre tilpasset sammenlignet med bevegelsesvansker (referansekategori). Vi ser videre at alvorlighetsgrad er med på å forklare litt av variasjonen om hvordan foreldrene svarer når det gjelder vurdering av undervisningslokalet. Det vil si at foreldre til elever med alvorligere funksjonsvansker tenderer til gjennomsnittlig å vurdere den fysiske tilpasningen av undervisningslokalet lavere. Når det gjelder øvrig fysisk tilrettelegging, ser vi at det er mer systematisk variasjon og at samtlige grupper foruten «annet» har en positiv relasjon til øvrig fysisk tilrettelegging. Det vil si at de vurderer tilretteleggingen på de øvrige forhold som er inkludert i indeksen, gjennomsnittlig høyere enn foreldre med barn med bevegelseshemming. Variablene i modellen er med på å forklare 10 prosent i variasjonen i den avhengige variabelen.

Et annet forhold i tabell 3.2 som det er verdt å legge merke til, er at i tillegg til at alvorlighetsgrad har en innvirkning, tenderer foreldre til jenter å vurdere at de øvrige forhold ut over undervisningslokalene er mindre tilpasset, og det samme gjør foreldre som har krysset av at de bor landlig til sammenlignet med de som mener de bor urbant. Det kan tolkes som at foreldre til jenter opplever at eksempelvis utearealene og toalettforhold er mer tilrettelagt for gutter. At foreldre som bor landlig vurderer den øvrige fysiske tilretteleggingsindeksen lavere, kan skyldes at det er flere i urbane strøk som har skiftet skole fra nærskolen til en skole som er bedre tilrettelagt. Denne tolkningen styrkes av at dersom vi gjennomfører regresjonsmodellen bare på de som har barnet i nærskolen, mister variabelen landlig/urban sin effekt.

Et spørsmål som dukker opp, er hvordan vi kan forstå at det øyensynlig er lite systematikk i hva som kan forklare hvordan foreldre vurderer tilpassingen av undervisningslokalene, mens det framkommer tydelige variasjoner og forklaringer når det gjelder foreldres vurdering av øvrig fysisk tilrettelegging på skolen.

I og med at vi har brukt bevegelsesvansker som referansekategori, viser tabell 3.2 at nær sagt alle foreldre til elever med andre typer vansker enn bevegelsesvansker, vurderer øvrig fysisk tilrettelegging gjennomsnittlig som bedre enn foreldre som har barn med bevegelsesvansker. Elever med bevegelse-

sesvansker har oftere behov for tilrettelegging av inngangsparti eller toaletter enn øvrige elever med andre typer vansker. Resultatene indikerer at det er en vei å gå for at skolene er universelt utformet og tilgjengelig for alle. En annen forklaring kan være at når skoler får elever som har behov for tilrettelegging, bestreber skoler seg på å gjøre fysiske tilpasninger i undervisningssituasjonen. Dermed er det naturlig at det ikke er vesentlig skille mellom foreldre i vurderingen av den fysiske tilretteleggingen av undervisningslokalet. Vi kommer tilbake til disse punktene i den avsluttende diskusjonen.

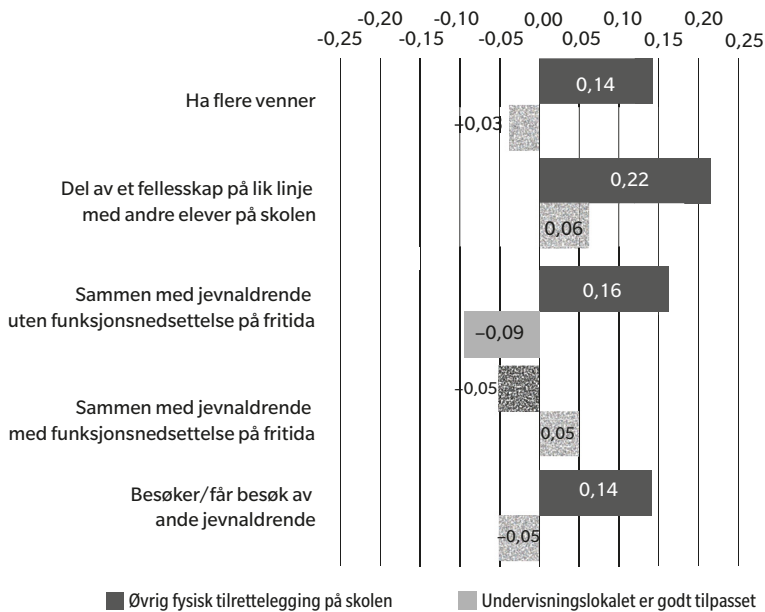
Fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen sin betydning for sosial inkludering i skole og fritid

Vi har til nå beskrevet at foreldre skiller mellom om undervisningslokalene er godt tilpasset og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen. Som nevnt tidligere i kapittelet består inkludering av flere dimensjoner enn fysisk og organisatorisk inkludering, men de ulike dimensjonene er sammenkoblet. Vi skal videre i kapittelet se nærmere på denne sammenkoblingen.

I surveyen har vi inkludert flere indikatorer på sosial inkludering: om barnet deres har ingen, en eller flere venner, om barnet er en del av et fellesskap på linje med andre elever på skolen, om barnet er sammen med andre jevnaldrende med/uten funksjonsnedsettelse på fritiden og om de går til eller får besøk av jevnaldrende på fritiden. For å undersøke om fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen har innvirkning på disse indikatorene har vi gjennomført regresjonsanalyser for hver indikator for å se om foreldrenes vurdering av fysisk tilrettelegging har innvirkning på indikatorene på sosial inkludering i skole og fritid.

Flere har sett på sammenhengene mellom deltakelse i skolens aktiviteter, innenfor og utenfor klasserommet, og barnas liv utenfor skolen (se for eksempel Bossaert mfl., 2015; de Boer mfl., 2013; Wendelborg & Tøssebro, 2011). Wendelborg og Paulsen (2014) viste at deltakelse i klassen, spesialundervisning og assistentbruk, i tillegg til årstrinn, type funksjonsnedsettelse og grad av alvorlighet på funksjonsnedsettelse hadde en klar innvirkning på sosial deltakelse på fritiden. Vi har i vår analyse derfor kontrollert for disse forholdene i en regresjonsanalyse i et forsøk på å få et bedre bilde av hvilken

betydning fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig fysisk tilrettelegging på skolen har. I tillegg er det bare elever som har et ordinært skoletilbud som er med i analysen. Det vil si at elever som er i et segregert tilbud som spesialskole eller et forsterket tilbud på en ordinær skole, ikke er med i analysen. Resultatene fra regresjonsanalysen er presentert grafisk i figur 3.1. De mørke liggende søylene viser resultatene for øvrig fysisk tilrettelegging på skolen, mens de lyse viser resultatene for vurderingen av om undervisningslokalet er godt tilpasset. Om søylene går til høyre, er det en positiv sammenheng, om de går til venstre, er det en negativ.



Figur 3.1 Fysisk tilrettelegging av undervisningssituasjonen og øvrig tilrettelegging på skolen sin betydning på vennskap, fellesskapsopplevelse og fritidsaktiviteter med jevnaldrende. Figuren viser standardiserte betaverdier kontrollert for klassesdeltakelse, type vanske, alvorlighetsgrad av vansken, årstrinn. Prikkete felt er ikke signifikant¹.

1 Forklart varians (R2) er rundt 30 prosent foruten spørsmålene ha flere venner og sammen med andre med nedsatt funksjonsevne. For disse to spørsmålene er forklart varians henholdsvis 16 og 4 prosent.

Det som kommer klart fram i figur 3.1, er at foreldrenes vurdering av om undervisningslokalet er godt tilpasset, har en negativ sammenheng på om barnet er sammen med jevnaldrende uten nedsatt funksjonsevne på fritiden. På den andre siden ser vi at øvrig fysisk tilrettelegging på skolen har en klar positiv sammenheng på de fleste indikatorene. Dersom foreldrene opplever at skolen ut over undervisningslokalene er fysisk tilrettelagt, har det en klar innvirkning på om de rapporterer at barnet har flere venner, er en del av et fellesskap på linje med andre elever på skolen, er sammen med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse på fritiden, samt at de går på eller får besøk av jevnaldrende. Disse resultatene er som nevnt kontrollert for andre forhold som vi vet har innvirkning.

Diskusjon – et helhetlig inkluderingsperspektiv og et helhetlig læringsmiljø

I dette kapittelet har vi sammenfattet funn og gjort utdypende analyser knyttet til betydningen av det fysiske læringsmiljøet for elevers skoledag og livet utenfor skolen. Det overordnede læringspunkt vi kan ta med oss fra denne studien, er at når en skal tilrettelegge for elever med nedsatt funksjonsevne, må en sørge for at alle deler av skolen blir tilrettelagt og ikke bare undervisningslokalene. Universell utforming må være reelt universell, og omfatte undervisningslokaler, uteområder, toaletter og annet, i tillegg til at undervisningen i så stor grad som mulig gir tilfredsstillende utbytte for alle elever.

Vår tolkning av funnene indikerer at man i tilretteleggingsarbeidet står i fare for utelukkende å fokusere på fysisk tilrettelegging på skolen. Dermed overser man den øvrige tilretteleggingen som tilnærmingen til læringsmiljø, universell utforming og inkludering innebærer, slik vi løftet fram i de innledende avsnittene av kapittelet. Et viktig poeng er også at vi ikke kan gå ut fra at undervisningslokalene er tilpasset alle, selv om det ikke kommer frem store forskjeller mellom elevgruppene i våre analyser. I våre resultater ser vi at respondentene gir en lavere vurdering av undervisningslokalets tilpasning enn øvrig fysisk tilrettelegging. Konklusjonen blir heller at *alle* foreldrene til *alle* elevgrupper vurderer tilpasningen av undervisningslokalet like godt eller dårlig. Bevegelseshandicap har ikke like stor betydning når en først har kommet seg inn i undervisningslokalet.

Et annet viktig læringspunkt er at det ikke er mulig å isolere de ulike dimensjonene av inkludering fra hverandre. Ved å sette søkelys på deltakelse i undervisningssituasjonen gjennom å tilpasse undervisningslokalene, kan det være med på å sikre faglig inkludering. Men samtidig har et slikt ensidig fokus få eller i verste fall negative følger for den sosiale inkluderingen. På samme måte som en må ha et helhetlig perspektiv på universell utforming, må en ha et helhetlig perspektiv på inkludering for å sikre inkludering langs alle tre dimensjoner; fysisk og organisatorisk, sosial og faglig/kulturell inkludering.

Dette poenget er tydeliggjort i analysene i kapittelet ved den negative sammenhengen mellom å være sammen med jevnaldrende på fritiden og om undervisningslokalene er godt tilpasset. Det vil si dersom foreldrene opplever at den fysiske tilretteleggingen av undervisningssituasjonen er godt tilpasset, vil de gjennomsnittlig oppgi at barnet deres er mindre sammen med andre på fritiden. Dette kan tilsynelatende virke motstridende, men individuell tilrettelegging kan gi stigmatiserende og marginaliserende effekter. I vår undersøkelse er det ikke spurt direkte om dette, men det er godt dokumentert at spesialundervisning og organisering av denne kan føre til lavere deltakelse i skole og fritid (Wendelborg mfl., 2020).

Det er likevel et viktig poeng at også fysisk tilrettelegging kan gi tilsvarende effekter. Ved å få tilrettelagt undervisningslokaler gjennom hjelpemidler som kan bidra til å redusere praktiske problemer knyttet til skole og opplæring, kan en fort tydeliggjøre hvem som er annerledes og hvem som er «normal». Eksempelvis kan svaksynte ha behov for tavlekamera, hørselshemmede kan ha behov for mikrofon og lydanlegg, elever med bevegelsesvansker kan ha behov for egnet arbeidsstilling og støtte- og forflyttingsutstyr, etc. Individuell tilrettelegging som har faglig inkludering som mål, kan gå ut over sosial inkludering (Mjøen, Kermit & Caspersen, 2021, Magnus & Tøssebro, 2014). Magnus og Tøssebro (2014) viser hvordan individuell tilrettelegging i høyere utdanning opplevdes ofte som nødvendig, men også som stigmatiserende for studentene. Mange studenter valgte å ikke fortelle om behov for individuell tilrettelegging for å slippe å bli «outet» som funksjonshemmet og «unormal», noe som i faglitteraturen ofte diskuteres som dilemmaer rundt «disability disclosure» (se for eksempel diskusjon i Svendby, 2020, s. 276). Dette dilemmaet går i kjernen på hvordan Tøssebro og Lundebry (2002) forstår inkludering, altså å sikre deltakelse i skolen for alle og

i sammenhenger som er positivt verdsatte og fjerne ordninger og roller som er nedvurdert og stigmatisert (Tøssebro & Lundeby, 2002, s. 100). Samtidig løfter det også frem spenningen mellom elevenes behov og ønsker, lærernes handlinger, kompetanse og verdier, og skolens strukturer.

Det er intet alternativ å fjerne fysiske tilrettelegginger, men resultatene viser dilemmaene og bredden som ligger i å arbeide med læringsmiljø, inkludering og universell utforming i sin fulle bredde. Skoler må parallelt arbeide med fysisk tilrettelegging, jobbe med holdninger og verdier i skolen slik at lærere og medelever ser på fysiske tilrettelegginger og tilpasninger som en naturlig del av skolens utforming (Mitchell & Sutherland, 2020). I tillegg indikerer funnet et klart behov for universell utforming av skolen som gir økte kvaliteter for alle, ikke bare for personer med nedsatt funksjonsevne eller særskilte behov. På den måten slipper elever med nedsatt funksjonsevne å få merkelappen annerledes.

Resultatene viser også hvordan øvrig tilrettelegging i skolen har innvirkning på vennskap og sosial deltakelse i skole og fritid. Å ha god tilgjengelighet og universelt utformede skolelokaler og uteområder vil kunne ha stor betydning for sosial deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Skolen er mer enn undervisning, og tilrettelegging og universell utforming må gjelde for hele skolens læringsmiljø.

Referanser

- Barne- og familiedepartementet. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet 9. desember 2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/id2519764>
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Bossaert, G., de Boer, A.A., Frostad, P., Pijl, S.J. & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bufdir. (2018). *Veikart universelt utformet nærskole*. Hentet 9. desember 2022 fra: <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004557>
- de Boer, A., Pijl, S.J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831–844.
- Diskrimineringsombudsloven. (2017). *Lov om Likestillings- og diskrimineringsombudet og Diskrimineringsnemnda (diskrimineringsombudsloven)* (LOV-2017-06-16-50). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-50>
- Faldet, A.-C., Knudsmoen, H. & Nes, K. (2022). Inkluderingsbegrepet under utvikling? En analyse av de norske læreplanverkene L97, LK06 og LK20. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3434>
- Findling, R.L., Youngstrom, E.A., Danielson, C.K., DelPorto-Bedoya, D., Papish-David, R., Townsend, L. mfl. (2002). Clinical decision-making using the General Behavior Inventory in juvenile bipolarity. *Bipolar Disorders*, 4(1), 34–42.
- FN. (2020, 18. mai). *FNs bærekraftsmål Agenda 2030*. Hentet 1. desember 2022 fra: https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/sdg_oversikt/id2505654/
- FNs standardregler for like muligheter for mennesker med funksjonshemming. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning – Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Hellevik, O. (2015). Extreme nonresponse and response bias. *Quality & Quantity*, 50(5), 1969–1991. <https://doi.org/10.1007/s11135-015-0246-5>
- Kahana, S.Y., Youngstrom, E.A., Findling, R.L. & Calabrese, J.R. (2003). Employing parent, teacher, and youth self-report checklists in identifying pediatric bipolar spectrum disorders – An examination of diagnostic accuracy and clinical utility. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 13(4), 471–488. <https://doi.org/10.1089/104454603322724869>
- Kittelsaa, A.M. (2008). *Et ganske normalt liv – Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse* (Doktorgradsavhandling). NTNU.

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven)* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Magnus, E. & Tossebro, J. (2014). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), 316–332.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education – Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Mjøen, O.M., Kermit, P. & Caspersen, J. (2021). *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede*. NTNU.
- NHF. (u.å.). *NHF mener skole* (Brosjyre). https://nhf.no/wp-content/uploads/2020/01/NHF-mener_Skole.pdf
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V. & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Plan- og bygningsloven. (2008). *Lov om planlegging og byggesaksbehandling (plan- og bygningsloven)* (LOV-2008-06-27-71). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-27-71>
- Regjeringen. (2021). *Bærekraft og like muligheter – et universelt utformet Norge (2021–2025)*.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold– samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Svendby, R. (2020). Lecturers' teaching experiences with invisibly disabled students in higher education: Connecting and aiming at inclusion. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 275–284. <http://doi.org/10.16993/sjdr.712>
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. & Lundebj, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming – De første årene*. Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – Inkludering på fritida? I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305–319. <https://doi.org/10.1080/08856250802387257>

- 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>
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold?* (Rapport). NTNU.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?: Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen.* (Rapport). NTNU.
- Wendelborg, C., Røe, M., Molden, T.H. & Wik, S.E. (2020). *Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne.* (Rapport). NTNU.
- Youngstrom, E.A., Findling, R.L. & Calabrese, J.R. (2003). Who are the comorbid adolescents? Agreement between psychiatric diagnosis, youth, parent, and teacher report. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 231–245. <https://doi.org/10.1023/a:1021717231272>
- Ytterhus, B., Wendelborg, C. & Lundeby, H. (2008). Managing turning-points and transitions in childhood and parenthood – Insights from families with disabled children in Norway. *Disability & Society*, 23(6), 625–636. <https://doi.org/10.1080/09687590802328535>