

Lone Osmundsen

Inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Per Frostad

Mai 2023

Lone Osmundsen

Inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Per Frostad
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I pedagogisk sammenheng handler inkludering om å være en del av et faglig og sosialt fellesskap, gjennom aktiv medvirkning, verdifull deltakselse og et betydningsfullt utbytte (Haug, 2021). Disse faktorene er grunnlaget for Haugs (2021) flerdimensjonale forståelse av inkluderingsbegrepet, og er utgangspunktet for denne studien. Formålet med studien er å rette fokuset på inkludering av elever med omfattende og varige behov for særskilt tilrettelagt opplæring i grunnskolen, som får sitt undervisningstilbud på en tilrettelagt avdeling. Stortingsmelding 6 (2019-2020) trekker frem at elevene opplever en større sosial tilhørighet blant likesinnede elever på tilrettelagte avdelinger, enn det de gjør i en ordinær klasse. Likevel er målet at alle elever skal oppleve å bli inkludert i det ordinære sosiale fellesskapet. Hensikten med denne studien er dermed å kartlegge hvordan spesialpedagoger på tilrettelagte avdelinger tenker i forhold til tilretteleggingen rundt inkludering. Det er opp til hver enkelt skole hvordan en ønsker å organisere spesialundervisningen, innenfor gitte rammer og ressurser, noe som kan tyde på store variasjoner i praksis. Studiens problemstilling er som følger: *Hva tenker spesialpedagoger om hvordan man kan legge til rette for inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen?* For å besvare problemstillingen, er det utarbeidet flere underliggende forskningsspørsmål. Disse tar utgangspunkt i den flerdimensjonale forståelsen av inkluderingsbegrepet, og utgjør følgende faktorer som kan påvirke inkluderingsprosessen: organisering, bruk av og innhold i individuelle opplæringsplaner (IOP), medvirkning, og fellesskap og deltakelse (Haug, 2021).

Med utgangspunkt i disse faktorene er det utarbeidet et digitalt spørreskjema for spesialpedagoger på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen. Disse jobber med eller har erfaring med elever med psykisk utviklingshemming. Studiens utvalg består av 55 respondenter, fordelt på 18 ulike skoler i Norge. Det er innhentet bakgrunnsopplysninger om respondentene som kan være indirekte personidentifiserende, derav er forskningsprosjektet godkjent av Sikt. Resultatene er analysert i SPSS, og innebærer i hovedsak deskriptive analyser, signifikanstesting og mål på effektstørrelse.

Det fremkommer ikke et entydig svar på hva spesialpedagogene tenker om hvordan man kan legge til rette for inkludering for elever med psykisk utviklingshemming. Resultatene indikerer imidlertid at elevenes grad av diagnosen kan ha en påvirkende effekt. Det samme gjelder spesialpedagogenes utdanningsbakgrunn og antall år som spesialpedagog i skolen. Det er spesialpedagogenes ansvar å ivareta elevenes individuelle behov, og utarbeide en kvalitetssikker IOP med realistiske og funksjonelle mål. Resultatene tyder på at IOP-ene fungerer som et nyttig verktøy i skolehverdagen, og at de hjelper i stor grad til å legge til rette for elevenes måloppnåelse.

Abstract

In an educational context, inclusion refers to being part of an academic and social community through active participation, valuable engagement, and meaningful outcomes (Haug, 2021). These factors form the basis of Haug's (2021) multidimensional understanding of the concept of inclusion and serve as the starting point for this study. The study aims to focus on including students with extensive and enduring needs for special education in primary schools that receive their instruction in a specialized setting. A parliamentary announcement highlights that students experience greater social belonging among like-minded peers in specialized settings than in regular classrooms (Meld. St. 6 (2019-2020)). However, the goal is for all students to experience inclusion within the regular social community. Thus, this study aims to assess how special educators in specialized settings think about providing support for inclusion. Each school is free to determine how they wish to organize special education within given frameworks and resources, which may imply significant variations in practice. The research question for this study is as follows: What do special educators think about facilitating the inclusion of students with intellectual disabilities in specialized settings in primary schools? To answer the research question, there have been developed several underlying research sub-questions. These sub-questions are based on the multidimensional understanding of the concept of inclusion and encompass the following factors that may influence the inclusion process: organization, use, and content of Individualized Education Programs (IEPs), participation, and community and engagement (Haug, 2021).

Based on these factors, a digital questionnaire has been developed for special educators working in specialized settings in primary schools. They work with or have experience with students with intellectual disabilities. The study sample consists of 55 respondents, distributed among 18 schools in Norway. Background information about the respondents, which may be indirectly personally identifiable, has been collected. Therefore, the research project has been approved by Sikt. The results have been analyzed using SPSS and primarily involve descriptive analysis, significance testing, and effect size measures.

There is no clear-cut answer regarding what special educators think about facilitating inclusion for students with intellectual disabilities. However, the results indicate that the severity of the students' diagnosis may have an influencing effect. The same applies to the special educators' educational background and years of experience as special educators in schools. Special educators are responsible for meeting students' needs and developing a well-structured IEP with realistic and functional goals. The results indicate that IEPs function as valuable tools in daily school life and greatly assist in facilitating the students' goal achievement.

Forord

Med inspirasjon og motivasjon fra min arbeidshverdag på en tilrettelagte avdeling i grunnskolen, har jeg endelig fullført min mastergrad i spesialpedagogikk ved Norges teknisk- og naturvitenskaplige universitet (NTNU).

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til et større fokus på elevene med varige og omfattende behov for særskilt tilrettelagt opplæring, både på de ulike universitetsutdanningene i landet og på politisk nivå. Det er også viktig å fremme og inkludere denne elevgruppen på skolene, til tross for at de tilhører en egen avdeling.

Etter en toårsperiode med både studie og jobb, er jeg veldig klar og motivert til å begynne i ny jobb som spesialpedagog på en tilrettelagt avdeling.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Per Frostad, for gode faglige innspill og støtte underveis i hele prosessen. Jeg vil også takke alle spesialpedagogene som har tatt seg tid til å svare på det digitale spørreskjemaet. Og en spesiell takk til Fride, Marte og Tine som har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min samboer, mine nærmeste venner og familie for enorm støtte og forståelse i denne travle perioden.

Jeg ønsker deg med dette en god lesing videre!

Lone Osmundsen

Stavanger, mai 2023

Innhold

| | |
|---|----|
| Figurer | xi |
| Tabeller | xi |
| Forkortelser | xi |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering | 1 |
| 1.2 Formål | 2 |
| 1.3 Problemstilling | 2 |
| 1.4 Studiens oppbygning | 2 |
| 2 Teoretisk rammeverk | 3 |
| 2.1 Idealet om inkludering | 3 |
| 2.1.1 Historisk perspektiv | 3 |
| 2.1.2 Endimensjonal og flerdimensjonal forståelse av inkluderingsbegrepet | 4 |
| 2.2 Dagens spesialundervisning | 6 |
| 2.2.1 Individuell opplæringsplan (IOP) | 7 |
| 2.3 Psykisk utviklingshemming | 8 |
| 2.3.1 Historisk perspektiv – fra etterkrigstiden til i dag | 9 |
| 2.4 Oppsummering og forskningsspørsmål | 10 |
| 3 Metode | 12 |
| 3.1 Forskningsstrategi og design | 12 |
| 3.2 Beskrivelse av utvalg og populasjon | 13 |
| 3.3 Beskrivelse av måleinstrument..... | 14 |
| 3.3.1 Utforming av spørreskjemaet..... | 14 |
| 3.3.2 Gjennomføring av undersøkelsen | 15 |
| 3.3.3 Faktorer..... | 15 |
| 3.3.3.1 Organisering..... | 16 |
| 3.3.3.2 Bruk av og innhold i IOP | 17 |
| 3.3.3.3 Medvirkning | 17 |
| 3.3.3.4 Fellesskap og deltakelse..... | 18 |
| 3.4 Beskrivelse av analysen | 18 |
| 3.4.1 Deskriptiv statistikk..... | 18 |
| 3.4.2 Signifikanstesting..... | 19 |
| 3.4.2.1 Effektstørrelse | 19 |
| 3.5 Kvalitetssikring | 20 |
| 3.5.1 Reliabilitet..... | 20 |
| 3.5.2 Validitet | 21 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.5.3 | Etiske betraktninger | 22 |
| 4 | Resultat | 24 |
| 4.1 | Deskriptive analyser | 24 |
| 4.1.1 | Utvalg..... | 24 |
| 4.1.2 | Organisering..... | 25 |
| 4.1.3 | Bruk av og innhold i IOP | 26 |
| 4.1.4 | Medvirkning..... | 27 |
| 4.1.5 | Fellesskap og deltakelse..... | 28 |
| 4.2 | Signifikanstesting | 30 |
| 4.2.1 | Organisering..... | 30 |
| 4.2.2 | Bruk av og innhold i IOP | 33 |
| 4.2.3 | Medvirkning..... | 36 |
| 4.2.4 | Fellesskap og deltakelse..... | 37 |
| 5 | Drøfting | 39 |
| 5.1 | Organiseringen av tilrettelagte avdelinger | 39 |
| 5.2 | Bruken av og innholdet i elevenes IOP | 41 |
| 5.3 | Elevmedvirkning | 43 |
| 5.4 | Fellesskap og deltakelse..... | 45 |
| 6 | Avslutning..... | 47 |
| 6.1 | Oppsummering og konklusjon..... | 47 |
| 6.2 | Studiens begrensninger og refleksjoner rundt videre forskning..... | 48 |
| 7 | Referanser | 50 |
| | Vedlegg | 54 |

Figurer

Figur 1: Konkretisering av en flerdimensjonal forståelse av inkluderingsbegrepet 5

Tabeller

| | |
|--|----|
| Tabell 1: Frekvenstabell – utdanningsbakgrunn..... | 24 |
| Tabell 2: Frekvenstabell – psykisk utviklingshemming..... | 25 |
| Tabell 3: Frekvenstabell – innhold IOP..... | 27 |
| Tabell 4: Frekvenstabell – medvirkning..... | 28 |
| Tabell 5: Frekvenstabell – sosialt fellesskap..... | 30 |
| Tabell 6: Krysstabell – organisering av avdeling/klassemtilhørighet..... | 31 |
| Tabell 7: Krysstabell – organisering av undervisning/klassemtilhørighet..... | 33 |
| Tabell 8: Krysstabell – IOP/utdanningsbakgrunn..... | 35 |
| Tabell 9: Krysstabell – IOP/antall år som spesialpedagog..... | 36 |
| Tabell 10: Krysstabell – medvirkning/psykisk utviklingshemming..... | 37 |
| Tabell 11: Krysstabell – fellesskap og deltakelse/psykisk utviklingshemming..... | 38 |

Forkortelser

| | |
|-------|--|
| ADL | Aktiviteter i dagliglivet |
| ASK | Alternativ og supplerende kommunikasjon |
| GSI | Grunnskolen informasjonssystem |
| HVPU | Helsevernet for psykisk utviklingshemming |
| IOP | Individuell opplæringsplan |
| NAKU | Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming |
| NTNU | Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet |
| PPT | Pedagogisk-psykologisk tjeneste |
| STOLT | Særskilt tilrettelagt opplæringstilbud |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering

Inkludering handler om å være en del av et fellesskap, gjennom aktiv medvirkning, verdifull deltakelse og betydningsfullt utbytte (Haug, 2021). I skolesammenheng dreier inkludering seg om å ha et inkluderende læringsmiljø og sosialt fellesskap for alle elever, ved å verdsette mangfoldet og elevenes individuelle behov og forutsetninger. Det inkluderende miljøet og fellesskapet skal fremheves gjennom aksept, respekt og likeverd, uavhengig av bakgrunn, kjønn og funksjonsnivå. Innenfor pedagogikken preges begrepet av en spesialpedagogisk tilnærming, og blir som oftest brukt i sammenheng med inkludering av elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Nordahl et al, 2018). Likevel er det meningen at inkludering skal omhandle alle, uansett hvilken type opplæringstilbud en får.

Parallelt med det inkluderende miljøet og fellesskapet, skal skolene også legge til rette for en tilpasset opplæring for alle elever (Opplæringsloven, §1-3, 1998). Det innebærer både elevene som følger ordinær undervisning og de som får spesialundervisning. Til tross for nasjonale føringer i opplæringsloven, fra Utdanningsdirektoratet og i læreplanen, er det opp til hver enkelt skole hvordan en ønsker å organisere undervisningen innenfor gitte rammer og ressurser. De elevene som ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett på spesialundervisning og en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringsloven, §5-1, 1998; Opplæringsloven, § 5-5, 1998). Spesialundervisningen kan blant annet organiseres ved at eleven det gjelder får all spesialundervisning i den ordinære klassen, eller noe i klassen og noe utenfor. Dersom behovene er varige og omfattende, kan eleven ha behov for undervisning i et segregert tilbud på en tilrettelagt avdeling eller på en spesialskole. I forbindelse med tilrettelagte avdelinger og spesialskoler står det skrevet i Stortingsmelding 6 (2019-2020), at mange som får et slikt tilbud opplever en større sosial tilhørighet med andre likesinnede elever der, enn det de gjør i et ordinært tilbud. Etterfulgt av en beskrivelse av at målet likevel er at alle elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i det ordinære tilbudet. Dette synes jeg er interessant, da både Haug (2021) og Uthus (2020) beskriver hvordan det er elevenes egen opplevelse av inkludering som skal tas hensyn til i vurderingen om det er tilstrekkelig oppnådd. Selv om den overordnede inkluderende ideologien taler for en skole for alle, kan det likevel fattes enkeltvedtak om spesialundervisning på tilrettelagte avdelinger. En slik vurdering må tas på bakgrunn av tilgjengelige ressurser og individuelle behov.

Min arbeidserfaring med elever på tilrettelagte avdelinger preges av et godt samhold og fellesskapsfølelse innad på avdelingen. På bakgrunn av dette er jeg kritisk til tanken om at «alle» skal passe inn i et ordinært skolefellesskap (Nordahl et al., 2018). Samtidig er jeg nysgjerrig på hvordan spesialpedagoger på tilrettelagte avdelinger opplever dette. Jeg undrer meg over hvilke tiltak de setter inn for å skape et inkluderende fellesskap, og hvordan de bruker elevenes IOP i denne prosessen. Jeg antar at det er svært ulik praksis på tvers av skolene, gitt at de står fritt til å velge hvordan opplæringstilbudet skal organiseres.

1.2 Formål

Som fremtidig spesialpedagog ønsker jeg å rette fokus på inkludering av elever med omfattende og varige behov for særskilt tilrettelagt opplæring, da denne elevgruppen ofte er underrepresentert i forskning og litteratur. Min erfaring er at mye av forskningen som er gjort, omhandler elever som går i en ordinær klasse og får spesialundervisning i noen fag (Nordahl et al, 2018; Wilson et al., 2018). Jeg ønsker dermed et større fokus på de elevene med et mer omfattende behov for tilrettelegging i skolehverdagen.

Da fokuset i nyere styringsdokumenter ligger på inkludering av alle elever i ordinære klasser, og avvikling av tilrettelagte avdelinger på sikt, er det spesielt viktig at det fremkommer relevant forskning. Denne studien har dermed som hensikt å opplyse pedagogisk personell som jobber i skolen i dag, samt kommende pedagoger, om relevante resultater innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet. For å gjøre dette kartlegges spesialpedagogenes tanker i forhold til tilrettelegging rundt inkludering.

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i det aktuelle temaet om inkludering i grunnskolen, samt teori, styringsdokumenter og tidligere forskning, er det utformet en problemstilling med fokus på inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger. Problemstillingen lyder som følger:

Hva tenker spesialpedagoger om hvordan man kan legge til rette for inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen?

1.4 Studiens oppbygning

Denne studien er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet har studiens tema, problemstilling og formål blitt presentert og aktualisert. Videre beskrives det teoretiske rammeverket i kapittel 2, derunder inkludering, dagens spesialundervisning og diagnosen psykisk utviklingshemming. Kapitlet avsluttes med en oppsummering og konkretisering av videre forskningsspørsmål. I kapittel 3 presenteres den kvantitative metoden, hvor studiens forskningsstrategi og design blir gjort rede for. Her beskrives også studiens utvalg, populasjon, måleinstrument og analyse, samt en refleksjon rundt kvalitetssikringen. Under beskrivelsen av studiens måleinstrument, vil aktuelle faktorer som kan påvirke studiens forskningsspørsmål bli presentert. De samme faktorene blir analysert og testet i SPSS, og resultatene blir formidlet i kapittel 4. Kapittel 5 er et drøftingskapittel, der problemstillingens underliggende forskningsspørsmålene vil bli diskutert på bakgrunn av teori- og resultatkapitlet. Det siste kapitlet består av avsluttende refleksjoner med en oppsummering og konklusjon, samt studiens begrensninger og egne refleksjoner rundt videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning bli presentert. Jeg tar utgangspunkt i problemstillingens mest sentrale spørsmål og begreper, for å kunne forstå, belyse og diskutere videre på en fornuftig måte.

2.1 Idealet om inkludering

Forståelsen av inkluderingsbegrepet er ulikt fra land til land og fra sted til sted. I Norden er vi særlig opptatt av inkludering av personer med ulike funksjonsnedsettelse, mens enkelte land i Afrika har et større fokus på inkludering av barn som er HIV-positive. Samtidig er begrepets felles visjon at forskjeller skal fremheves, og at alle skal få mulighet til å delta i et fellesskap for å forebygge sosial ekskludering og marginalisering av sårbare grupper. Dette er uavhengig av rase, kjønn, religion og evner (Uthus, 2020). For å få en bedre forståelse av hva begrepet betyr i dag, må vi se på historien som ligger bak. Videre i denne studien tas det utgangspunkt i inkluderingsbegrepets betydning i Norge, og derav også den norske historien bak det.

2.1.1 Historisk perspektiv

Til og med andre verdenskrig var spesialskolene vurdert som en god opplæringsarena for barn med behov for særskilt tilrettelagt opplæring. Tanken var å samle homogene grupper på bakgrunn av diagnoser og behov, som fikk sin opplæring ut ifra forutsetningene på den tiden. Etter hvert som krigen tok slutt ble det et større fokus på sosialdemokrati i landet, og at alle skulle være en del av et fellesskap. Dermed kom integreringsbegrepet på banen. Norge var tidlig ute i denne prosessen, og allerede i 1970 foreslo Blomkomiteen et regulert lovverk rundt spesialundervisningen (St.meld. nr. 23 (1997-1998)). I den forbindelse ble integrering definert med utgangspunkt i tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser. Grunnskoleloven ble endret i 1975, og i løpet av 1980-årene startet prosessen med å redusere antall statlige spesialskoler i landet. Enkelte av de statlige spesialskolene ble nedlagt, andre ble overført til kommunene og noen ble gjort om til kompetansesentre (Wendelborg, 2014). Målet var at flest mulig elever skulle gå på sin nærscole, uansett hvilke forutsetninger som lå til grunn. Det kom senere frem at flere av elevene som hadde blitt flyttet ikke var en del av de ordinære læringsfellesskapene, til tross for fysisk integrering. Dette ble blant annet forklart med at prosessen var dårlig planlagt (Meld. St. 45 (2012-2013)).

Som et resultat og en løsning på den omdiskuterte integreringsprosessen, oppstod det nye begrepet om inkludering, som var ment til å videreføre verdiene og ideologien bak integrering. Det nye begrepet hadde et større fokus på å sørge for en reell og aktiv deltakelse for alle elever. Inkluderingsbegrepet kom på banen i utdanningssammenheng i Salamancaerklæringen i 1994. Salamancaerklæringen legger vekt på at opplæringen som gis, skal gi *alle* elever et tilfredsstillende utbytte, uavhengig av egenskaper, interesser, evner eller bakgrunn (UNESCO, 1994). Det betyr at det skal legges til rette for inkludering både for elever med og uten behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Bø & Helle, 2014). Den sier også noe om at elevene skal være i et inkluderende læringsmiljø, som bidrar til best mulig vilkår for læring og utvikling (UNESCO, 1994). Bø & Helle (2014) trekker frem elevmangfoldet som en ressurs heller enn et problem i sin definisjon av inklusjon.

På bakgrunn av begrepets historie har litteraturen gradvis kommet frem til en delvis felles forståelse av begrepet. I utdanningssammenheng legges det vekt på at inkludering er en prosess for å møte elevmangfoldet, noe som skjer ved å øke deltakelsen i og redusere ekskluderingen fra det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik skal det bidra til å realisere retten til opplæring og undervisning med høy kvalitet for alle elever i skolen. Et inkluderende læringsmiljø nevnes i flere sammenhenger. For å oppnå dette er skolene avhengige av en felles forståelse av inkluderingsbegrepet, og må sammen ha en felles visjon for hvordan dette skal oppnås. Samtidig som skoleledelsen og andre ansatte kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø på skolen, er det elevenes egne opplevelser av å føle seg inkludert som er avgjørende for om de kan si at de har lyktes eller ikke. I tillegg til et inkluderende læringsmiljø på skolen, er det like viktig at det legges til rette for at de samme verdiene blir ivaretatt av lokalsamfunnet rundt på fritiden (Haug, 2021; Uthus, 2020; Wendelborg & Paulsen, 2014).

2.1.2 Endimensjonal og flerdimensjonal forståelse av inkluderingsbegrepet

Inkludering kan forstås som et endimensjonalt eller et flerdimensjonalt begrep. Den *endimensjonale* forståelsen kan minne om den tidligere integreringen, med et stort fokus på organiseringen av undervisningen. Her skal for eksempel både ordinær undervisning og spesialundervisning foregå i samme klasserom og i det samme sosiale fellesskapet. En konsekvens av en endimensjonal praktisering av inkludering, er at undervisningens kvalitet ikke nødvendigvis blir tilstrekkelig prioritert. Det kan føre til mistrivsel og dårlige læringsvilkår for elevene det gjelder. Peder Haug (2021) setter den endimensjonale forståelsen litt på spissen, og sier at den innebærer en konklusjon om inkludering er oppnådd eller ikke. Likevel kommer det samtidig frem at en kan vurdere graden av oppnådd inkludering (Haug, 2021).

Når det gjelder den *flerdimensjonale* forståelsen av begrepet, omhandler den i større grad resultatet av samspillet mellom flere faktorer. Samtidig som den legger til rette for trivsel og gode læringsvilkår, tar den flerdimensjonale forståelsen også høyde for kompleksiteten med å legge til rette for flere elementer samtidig. I situasjoner hvor det er utfordrende å oppfylle alle faktorer, vil det være naturlig å prioritere de viktigste på bakgrunn av elevenes individuelle behov. Haug (2021) har konkretisert den flerdimensjonale forståelsen i figuren nedenfor, og skiller mellom en vertikal og en horisontal dimensjon. Innenfor hver dimensjon, defineres inkluderingsbegrepet av en rekke sammenlagte faktorer.

Figur 1: Konkretisering av en flerdimensjonal forståelse av inkluderingsbegrepet (Haug, 2021, s. 53).

| | Felleskap | Deltakelse | Medvirkning | Utbytte |
|--|-----------|------------|-------------|---------|
| Stat Verdi, ideologi og politikk | | | | |
| Kommune Verdier, organisering og vilkår | | | | |
| Skole/lærer Verdier og praktisk handling | | | | |
| Elev/foresatte Opplevelse og erfaring | | | | |

Den vertikale dimensjonen tar for seg de offentlige styringskjedene fra topp til bunn, som vil si fra statlige vedtekter og liknende, til elevenes egne opplevelser av å bli inkludert. Hovedbudskapet er at det som blir bestemt på statlig nivå, skal kunne være gjenkjennbart i elevenes egne opplevelser av opplæringen i skolehverdagen. Det forutsetter at vedtektene blir fulgt av alle, og at de ulike inkluderingselementene fremmes av lærere og andre praktikanter. For å gi en tilstrekkelig vurdering av inkluderingen er det nødvendig å se alle nivåene i styringskjeden i en sammenheng, samtidig som alle nivåene har en felles forståelse av begrepet (Haug, 2021).

Haug (2021) deler den horisontale dimensjonen inn i fire ulike pedagogiske utfordringer, som må møtes og løses utfra gjeldende forutsetninger. De fire utfordringene som beskriver inkluderingsbegrepet er fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Et etablert og inkluderende *fellesskap* skal bidra til at alle elevene i skolen skal tilhøre et sosialt og faglig fellesskap, i en klasse eller gruppe. I Norge er dette vanlig praksis, da de aller fleste elevene allerede er en del av en klasse. Det er likevel utfordringer knyttet til fellesskapet i forbindelse med spesialundervisningen, noe som kommer frem i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge», også kalt Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018). Thomas Nordahl (2018) beskriver dagens spesialundervisning som et segregert tilbud, og peker på et stort forbedringspotensial med tanke på å gjennomføre spesialundervisningen i det ordinære klasserommet. Haug (2021) peker på at fellesskapet har størst verdi for trivsel, utvikling og læring. *Deltakelse* forutsetter at elevene kan gi et bidrag til og nyte av det samme fellesskapet. Dette gjøres utfra elevenes egne forutsetninger, og må tilpasses av læreren. For at elevene skal oppleve seg som meningsfulle deltakere, heller enn tilskuere, er det avgjørende med kompetente lærere som kan tilpasse undervisningen på en slik måte at alle kan være verdifulle bidragsyttere. Modellens *medvirkning* sier noe om at elever og foresatte skal orienteres og få muligheten til å uttale seg, og påvirke i de saker som er av egeninteresse i elevenes opplæring. Det forutsetter en god relasjon mellom partene, for å skape et godt grunnlag for forståelse. For at elevene skal få best mulig hjelp til å løse sine utfordringer, er det viktig at læreren kan sette seg inn i situasjonen og forstå den på samme måte som elevene opplever den. Også dagens grad av elevmedvirkning blir kritisert i Nordahl-rapporten, hvor det kommer frem at elevenes stemme ikke blir hørt i vurderingen av spesialundervisning og organiseringen rundt (Nordahl et al., 2018). For å få et tilstrekkelig *utbytte* av opplæringen kreves det en undervisning som stimulerer den enkelte, både sosialt og faglig. Det betyr at undervisningen må tilpasses, jamfør opplæringsloven §1-3. Paragrafen sier at alle elever i skolen har rett på tilpasset

opplæring, uansett om de har behov for et særskilt tilrettelagt tilbud eller følger den ordinære undervisningen (Opplæringsloven, § 1-3, 1998).

Alle de pedagogiske utfordringene er knyttet til den daglige praksisen i skolen, og kan løses gjennom blant annet organisatoriske tiltak. Likevel skal elevenes egne opplevelser av fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte vektlegges i betydelig grad, før en eventuelt kan konkludere med at inkludering er oppnådd (Haug, 2021; Uthus, 2020). På bakgrunn av dette er det den flerdimensjonale forståelsen av inkluderingsbegrepet som blir utgangspunktet for denne studien.

2.2 Dagens spesialundervisning

Ifølge opplæringsloven kapittel 5 har alle elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett på spesialundervisning. Det er særlig elevenes utviklingsmuligheter som skal vektlegges i organiseringen av undervisningen (Opplæringsloven, 1998). I forkant av iverksatt spesialundervisning skal skoleeier skrive et enkeltvedtak, som redegjør for omfanget av og organiseringen rundt spesialundervisningen. Den som er faglig ansvarlig for eleven skal skrive en IOP, som inneholder mål og plan for måloppnåelse (Opplæringsloven, § 5-5, 1998). For de fleste elevene gjelder spesialundervisningen bare i et eller i noen få fag, mens for noen gjelder det i alle fag. Enkelte elever med spesialundervisning i alle fag, har fritak fra den ordinære læreplanen (Aarnes, 2013; Nilsen & Herlofsen, 2021). Elevene som har enkeltvedtak om spesialundervisning i alle fag, mottar gjerne undervisningen i et segregert opplæringstilbud. I utgangspunktet har alle barn i Norge rett til å gå på sin nærskole, og det er bare elevenes foreldre som kan overstyre dette (Opplæringsloven, 1998, §8-1). Noen foreldre velger å søke barna sine inn på skoler med tilrettelagte avdelinger, på bakgrunn av deres behov for et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud. Det finnes også egne spesialskoler. Ifølge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) mottar 4564 elever fra 1.-10. klasse sin undervisning på egne faste avdelinger for spesialundervisning dette skoleåret (2022-2023) (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Denne studien omhandler de elevene som har spesialundervisning i alle fag, og som får sitt opplæringstilbud på en tilrettelagt avdeling i grunnskolen. På landsbasis er det flere ulike begreper som blir brukt i beskrivelsen av skolenes tilrettelagte avdelinger, deriblant forsterket avdeling, STOLT (Særskilt tilrettelagt opplæringstilbud), plussavdeling og kompetanseavdeling. Videre i denne studien brukes tilrettelagt avdeling som et fellesbegrep for alle disse, uansett hva den enkelte skolen velger å kalle sin avdeling.

Det vises til store variasjoner i hvordan spesialundervisningen for utviklingshemmede elever er organisert i Norge, samt kvaliteten på opplæringstilbudet som gis (Wendelborg, 2014). Variasjonene kan skyldes økonomiske, politiske og geografiske forhold, som kan gi ulike muligheter og begrensninger. Nordahl med flere kritiserer den manglende oversikten over de segregerte opplæringstilbudene i landet (Nordahl et al., 2018). Faktorer som type og grad av funksjonsnedsettelse, spiller en rolle i hvorvidt elevene har mulighet til å søke og få innpass på en tilrettelagt avdeling (Wendelborg, 2014). Det kommer frem at i de største kommunene med flest innbyggere, er det større sannsynlighet for at det finnes en tilrettelagt avdeling å søke på, enn dersom familien bor i en liten kommune (Wendelborg, 2014). På bakgrunn av elevenes modenhet og alder, skal det gis rom for at de skal bli hørt i saker som angår dem selv, som for eksempel valget om opplæring på tilrettelagt avdeling eller i ordinær klasse (Kongeriket Norges Grunnlov, 1814, § 104).

Selv om mange elever formelt sett tilhører en tilrettelagt avdeling, er det likevel mulighet for tilhørighet til en ordinær klasse. Mange av de tilrettelagte avdelingene er organisert på en slik måte at de har et tett samarbeid med de ordinære klassene, og elevene har en egen «samarbeidsklasse». For noen innebærer dette for eksempel at de følger den ordinære klassens undervisning i de praktiske fagene som gym og forming, parallelt med at de får undervisning i de teoretiske fagene på den tilrettelagte avdelingen. Undervisningen som foregår på den tilrettelagte avdelingen kan blant annet være en-til-en undervisning med elev og spesialpedagog/miljøpersonell, fellesundervisning på gruppen en tilhører eller fellesundervisning på tvers av gruppene på den tilrettelagte avdelingen (Tøssebro & Ytterhus, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Enkelte elever vil også ha behov for blant annet fysioterapi og musikkterapi, som da vil være en del av deres timeplan. Mange har i tillegg et stort behov for å trene på aktiviteter i dagliglivet (ADL), noe det er rom for å sette av god tid til på en tilrettelagt avdeling. Eksempler på ADL-trening er av- og påkledning, matlaging og ivaretagelse av personlig hygiene (Befring, 2021; Store norske leksikon, 2018). Enkelte deler av ADL-treningen kan gjøres i fellesskap, deriblant matlaging og felles måltid. Ifølge Statped (2023) er et felles måltid en fin og naturlig sosialiseringsarena, som kan bidra til å styrke det sosiale fellesskapet.

En konsekvens av å ha all undervisning på en tilrettelagt avdeling, fremfor i en ordinær klasse, er det eventuelle tapet av tilhørighet, kvalifisering og sosialisering i jevnaldningsgruppen. Samtidig skal en ikke undervurdere det sosiale fellesskapet som dannes på tilrettelagte avdelinger, der elevene kan være blant «likesinnede» og der det hele tiden legges til rette for deltakelse og mestringsopplevelser (Mathiesen & Vedøy, 2012; Meld. St. 6, (2019-2020)). En dansk studie viser hvordan elevene kan speile seg i hverandre og kjenne seg igjen i hverandres styrker og svakheter, når de har vært i nok interaksjon med hverandre. Slik hyppig og trygg interaksjon er det gode forutsetninger for på en tilrettelagt avdeling (Danmarks evalueringsinstitutt, 2022). Samtidig rapporteres det om manglende forskning på resultatene som oppnås blant elevene på de tilrettelagte avdelingene (NOU 2016: 17).

2.2.1 Individuell opplæringsplan (IOP)

Utarbeidelsen og bruken av individuelle opplæringsplaner (IOP) begynte for alvor å komme inn i skolen i starten av 1990-årene (Dalen, 2013). I dag står det i opplæringsloven § 5-5 at alle elever som mottar spesialundervisning har rett på en IOP (Opplæringsloven, 1998, §5-5). Den skal bygge på elevens enkeltvedtak om spesialundervisning fra skoleeier, samt ta utgangspunkt i tilrådommen i elevens sakkyndige vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). En IOP skal inneholde en konkretisering og utdyping av læringsmål og innholdet i opplæringen, samt organiseringen rundt (Aarnes, 2013; Befring, 2021). Forskning viser at utarbeidelsen av IOP-er har styrket kvaliteten på opplæringen, ved å sikre kontinuitet og oppfølging gjennom å bruke planene aktivt (Dalen, 2013). I slutten av hvert skoleår skal elevens nærmeste personell utarbeide en årsrapport, der det gjøres en vurdering av hvorvidt elevens utvikling har holdt opp mot de satte målene (Befring, 2021). En IOP skal inneholde mål i alle fag eleven har spesialundervisning i, enten det er innenfor læreplanen eller dersom enkeltvedtaket sier at en har fritak fra den ordinære læreplanen (Bø & Helle, 2014). For noen elever vil det være naturlig å ha med blant annet sosiale, motoriske og praktiske mål. Disse skal også evalueres i årsrapporten. For elevene på tilrettelagt avdeling vil det være den ansvarlige spesialpedagogen som utarbeider både

IOP og årsrapport, ofte i samarbeid med ansvarlig miljøpersonell og skoleledelse (Dalen, 2013).

For at spesialundervisningen som gis skal være effektiv og forsvarlig er det helt avgjørende med en IOP av god kvalitet. Studier viser at IOP-er til elever med utviklingshemming har et forbedringspotensial når det kommer til tydelighet, funksjonalitet og at de er basert på kartlegging, samt inneholder konkrete strategier og metoder for måloppnåelse (Næss et al., 2021). I arbeid med psykisk utviklingshemmede er det verdifullt å lytte til og se hver enkelt elev sine individuelle læringsbehov, og skrive en detaljert IOP deretter. Målene bør brytes ned og være realistiske, samtidig som en ikke skal undervurdere elevenes evner og forutsetninger (Nordahl et al., 2018; Næss et al., 2021).

Et dilemma knyttet til utarbeidelsen og bruken av IOP, er vurderingen om hvorvidt det skal være fokus på faglig utbytte eller sosial inkludering. Dersom en fokuserer for mye på det sosiale fellesskapet og elevens individuelle sosiale mål, kan dette gå utover elevens faglige utbytte og måloppnåelse. Samtidig kan et økt fokus på oppnåelsen av de faglige målene komme i konflikt med elevenes sosiale tilhørighet til fellesskapet. Dette ser en for eksempel i situasjoner hvor eleven har best faglig læringsutbytte i en-til-en undervisning, og en må vurdere om det blir verdt det i forhold til det sosiale en eventuelt går glipp av i fellesskapet (Mathiesen & Vedøy, 2012).

2.3 Psykisk utviklingshemming

Et fellestrekk for barn og unge med psykisk utviklingshemming er blant annet at de har omfattende læringsutfordringer, samt utfordringer med å delta i dagliglivets aktiviteter og sosiale fellesskap. Samtidig er det store individuelle forskjeller i både funksjonsnivå, personlighet, temperament og generelle styrker og svakheter. Enkelte har i tillegg store utfordringer knyttet til verbalt språk, og motorisk bevegelse i forbindelse med ivaretagelse av egne behov. Mange kan i perioder vise utfordrende atferd, som kan skyldes vanskeligheter med å uttrykke seg og det å bli forstått, eller på grunn av fysiske utfordringer som smerte eller ubehag (Næss et al., 2021). For å styrke kommunikasjonen, kan de med språklige utfordringer ha behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Det kan for eksempel være en talemaskin eller bildestyrt kommunikasjon, som kan hjelpe dem i direkte kommunikasjon med andre (Statped, 2021).

I diagnostiseringsprosessen av psykisk utviklingshemming må tre kriterier være oppfylt, ifølge diagnosemanualen ICD-11 (World Health Organization (WHO), 2018). For det første må personen det gjelder ha en intellektuell funksjon på under 70. Dette innebærer en måling av IQ ved bruk av standardiserte og aldersnormerte intelligens tester, som for eksempel WISC. For det andre må det avdekkes signifikante utfordringer knyttet til adaptive ferdigheter. Det vil si at personen har vansker med å tilpasse seg blant annet kommunikative og sosiale krav i omgivelsene. Også dette blir målt med standardiserte kartleggingsverktøy. Det siste kriteriet er at tilstanden skal ha oppstått i utviklingsperioden, altså før personen har fylt 18 år (Næss et al., 2021; WHO, 2018). Næss et al. (2021) presiserer at alle de tre kriteriene må være oppfylt samtidig. Diagnosen deles inn i lett, moderat, alvorlig og dyp psykisk utviklingshemming, hvor graden vanligvis blir vurdert ut fra personens kognitive og adaptive evnenivå.

Personer med *lett* psykisk utviklingshemming kan som oftest ta hånd om seg selv på en god måte og mestre mange av dagliglivets nødvendige ferdigheter. Utfordringene er knyttet til lærevesker i skolen og varierende språklige evner. Den intellektuelle funksjonen er mellom 50-69, og utgjør en mental alder som regnes med å være på rundt 9 til 12 år. Neste grad er *moderat* psykisk utviklingshemming, som medfører et forsinket utviklet språk, også i voksen alder. Innenfor denne graden er det vanlig med tilleggstilstander som autisme, epilepsi og ulike fysiske funksjonsnedsettelse. Evnen til egenpleie og motoriske ferdigheter er noe begrenset. Når det gjelder det skolefaglige handler utfordringene om evnen til å utvikle seg i de vanskelige skolefagene, samtidig som noen har mulighet til å lære å lese, skrive og telle. De har en mental alder på rundt 6 til 9 år, som tilsvarer en IQ på 35-49. Personer med *alvorlig* psykisk utviklingshemming fungerer nokså likt som de med moderat grad, likevel er ferdighetsnivået noe lavere. De fleste har betydelig nedsatt motorikk, og tilleggstilstander som forklares av mangelfull utvikling eller skader av sentralnervesystemet. Denne graden innebærer en mental alder på rundt 3-6 år, og en IQ på 20-34. Å ha en *dyp* psykisk utviklingshemming medfører en svært begrenset evne til å kommunisere og forstå verbalt språk. De har et konstant behov for bistand og støtte, på bakgrunn av manglende evne til å ivareta egne behov. De samme tilleggstilstandene som i den moderate graden forekommer hyppig. Disse personene har en mental alder på under 3 år, og en IQ på under 20 (NAKU, 2023; WHO, 2018).

Tallene på antall mennesker med psykisk utviklingshemming er uklare. Verdens helseorganisasjon (WHO) hevder at mellom 1-3% av verdens befolkning har en form for utviklingshemming, da dette blant annet kan variere på bakgrunn av levekår og kvaliteten på fødselsomsorgen i landet (WHO, 1968). Samtidig er det store variasjoner i de teoretiske anslagene og antall registrerte diagnostiserte personer, noe som skyldes varierende kriterier, hjelpeapparatets organisering og kapasitet (NOU 2016: 17). I denne studien tas det utgangspunkt i antall registrerte personer, som i 2021 var 24 000 i Norge (Næss et al., 2021).

2.3.1 Historisk perspektiv – fra etterkrigstiden til i dag

Historisk sett har synet på psykisk utviklingshemmede vært preget av fordommer, frykt og skam, noe som førte til ekskludering fra samfunnet (Meld. St. 8, (2022-2023)). I etterkrigstiden ble det etablert en rekke statlige institusjoner for psykisk utviklingshemmede, som et tiltak i forbindelse med utviklingen av velferdsstaten. Fokuset lå på antall sengeplasser, heller enn faglig kompetente ansatte og kvalitetssikre planer. På 1960-tallet vokste det frem et nytt syn på psykisk utviklingshemmede som vektla at de skulle ha samme gode levevilkår som alle andre. Som et resultat av dette kom ansvarsreformen fra Helsevernet for psykisk utviklingshemmede (HVPU), også kalt HVPU-reformen. Den la grunnlaget for vedtaket om avviklingen av de statligstyrte institusjonene i 1988. Ansvaret ble nå lagt på hver enkelt kommune, og personene med psykisk utviklingshemming skulle nå være medborgere på lik linje med resten av befolkningen. Fokuset var å normalisere psykisk utviklingshemmede (Meld. St. 88 (1966-1967)). Likevel kom det frem i Stortingsmelding 45 i 2012-2013 at den ønskede likestillingen ikke var nådd, og at den på noen områder hadde tatt et steg tilbake. Det kom blant annet frem at det var færre i arbeid eller arbeidsrettede tiltak, og institusjonene eller bofellesskapene ble nå bygget større enn de gjorde de ti første årene etter reformen (Meld. St. 45 (2012-2013)). Dette var både personene med psykisk utviklingshemming selv og deres foreldre kritiske til (Tøssebro & Lundebj, 2002). Som et

tiltak for den negative utviklingen satt regjeringen sammen et offentlig utvalg som skulle foreslå tiltak for å styrke de grunnleggende rettighetene til personer med psykisk utviklingshemming. Dette skjedde i 2014, og i 2016 la de frem sine resultater i en av Norges offentlige utredninger (NOU) (NOU 2016: 17). I de senere årene har det vært lite fokus på HVPU-reformen, noe som kan skyldes lite oppmerksomhet på personer med psykisk utviklingshemming på arbeidsplassen, i offentligheten og i media (Meld. St. 8, (2022-2023)).

Elever med psykisk utviklingshemming har samme rett og plikt til opplæring som øvrige elever i skolealder. For at kravene i opplæringsloven skal bli møtt, er det viktig å ha fokus på tilpasset og likeverdig opplæring, uansett om en har rett på spesialundervisning eller om en følger opplæringen i en ordinær klasse. På grunn av at retten til spesialundervisning ikke er knyttet til diagnoser, er forskningen og statistikken som utarbeides sjeldent diagnosespesifikk (Meld. St. 8, (2022-2023)). Det preges også av få og små studier, ofte med stor aldersspredning blant informantene, samt mangel på sammenligningsgrupper eller -betingelser når tiltak evalueres (Næss et al., 2021). Dette preger både tiltakene som settes inn i skolesammenheng, men også i hverdagen deres for øvrig.

2.4 Oppsummering og forskningsspørsmål

Hittil har jeg presentert et teoretisk grunnlag på bakgrunn av studiens problemstilling om hva spesialpedagoger tenker om hvordan man kan legge til rette for inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen. Begrepene som er gjort rede for er inkludering, derunder et historisk blikk og en endimensjonal- og flerdimensjonal forståelse av begrepet. Videre ble dagens spesialundervisning presentert, med fokus på tilrettelagte avdelinger og elevenes IOP. Avslutningsvis ble psykisk utviklingshemming beskrevet med sine fire grader, samt et historisk blikk. For å undersøke ulike faktorer knyttet til problemstillingen er det utarbeidet noen underliggende forskningsspørsmål som jeg er nysgjerrig på:

- Hvordan organiseres tilrettelagte avdelinger?
 - I hvilken grad avhenger dette av om elevene står på klasselistene til en ordinær klasse eller en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen?
- Hvordan bruker spesialpedagogene på tilrettelagt avdeling elevenes IOP?
 - I hvilken grad avhenger dette av spesialpedagogenes utdanningsbakgrunn?
 - I hvilken grad avhenger dette av hvor lenge de har jobbet som spesialpedagog i skolen?
- Hvordan legger spesialpedagogene på tilrettelagte avdelinger til rette for elevmedvirkning?
 - I hvilken grad avhenger dette av elevenes grad av psykisk utviklingshemming?
- Hva tenker spesialpedagogene på tilrettelagte avdelinger om elevenes sosiale relasjoner?
 - I hvilken grad avhenger dette av elevenes grad av psykisk utviklingshemming?

Den tidligere forskningen som er presentert ovenfor gir ulike indikasjoner på hvilke funn en trolig kan komme frem til i denne studien. Blant annet vises det til et forbedringspotensial når det gjelder IOP-ens funksjonalitet, noe som kan påvirke hyppigheten av bruken blant spesialpedagogene (Næss mfl., 2021). Dette kan blant annet skyldes elevgruppens sammensatte individuelle behov, som gjør det utfordrende å finne et representativt utvalg til aktuell forskning. Denne faktoren kan være gjeldende for flere av de underliggende forskningsspørsmålene, samt problemstillingen generelt.

3 Metode

Forskningsmetode er en fremgangsmåte vi bruker for å besvare eller belyse spørsmål, og for å tilegne oss kunnskap på bakgrunn av en refleksjon eller tanke (Kleven & Hjordemaal, 2021). I følgende kapittel skal studiens kvantitative metode presenteres ved å innledningsvis beskrive forskningsstrategi og design, for deretter å beskrive studiens utvalg og populasjon. Videre gis det en grundig gjennomgang av måleinstrumentet, det digitale spørreskjemaet, inkludert utformingen og gjennomføringen av dette. Aktuelle påvirkende faktorer i forbindelse med studiens problemstilling vil også bli presentert. Etterfulgt av en beskrivelse av de ulike analysene som er gjort i forbindelse med studiens forskningsspørsmål, derunder deskriptive analyser, signifikanstesting og mål på effektstørrelse. Avslutningsvis diskuteres kvalitetssikringen rundt studien, ved å se på reliabilitet, validitet, eventuelle målefeil og etiske betraktninger.

3.1 Forskningsstrategi og design

Hensikten med denne studien er å kartlegge hvordan spesialpedagoger på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen tenker i forhold til tilrettelegging rundt inkludering. I den forbindelse har jeg plukket ut fire faktorer som jeg er nysgjerrig på om påvirker denne tilretteleggingsprosessen, og i hvilken grad. For det første ønsker jeg å se på hvordan spesialpedagogene organiserer skolehverdagen for sine elever, både når det gjelder undervisningen og generelt på den tilrettelagte avdelingen. Det er også ønskelig å innhente informasjon om hvordan spesialpedagogene bruker elevenes IOP i skolehverdagen, og hva den inneholder. Faktoren om elevmedvirkning vil også bli undersøkt, både i forbindelse med IOP og skolehverdagen for øvrig. Siste faktor innebærer elevens sosiale relasjoner, derunder det sosiale fellesskapet på avdelingen og på skolen. De aktuelle faktorene er inspirert av Haug (2021) sin flerdimensjonale forståelse av inkluderingsbegrepet.

For å undersøke dette har jeg utarbeidet et digitalt spørreskjema på Nettskjema.no, som er et digitalt verktøy i regi av Universitetet i Oslo. Innsamlingen av datamaterialet ble gjort i en tidsbegrenset periode i begynnelsen av 2023. Det er blant annet stilt åpne spørsmål som gir respondentene rom for å utdype hvordan praksisen er på deres skole, samtidig som de blir bedt om å ta stilling til ulike påstander for å få frem nyansene i både holdninger, perspektiv og praksis. Respondentene blir i tillegg spurt om deres vurdering av oppnådd inkludering, og hvordan en slik organiseringsprosess kommer frem i elevenes IOP. Det vil i hovedsak bli innhentet opplysninger som gir rom for deskriptive forskningsresultater.

I tillegg til spørsmål rundt de aktuelle faktorene, har jeg også innhentet bakgrunnsopplysninger om respondentene. Hensikten med dette er å kunne dele respondentene inn i ulike grupper, og undersøke eventuelle sammenhenger eller ulikheter mellom dem. Bakgrunnsopplysningene innebærer blant annet respondentenes kjønn, utdanningsbakgrunn og antall år som spesialpedagog i skolen. Samtidig som respondentene deles inn i grupper, har de også blitt bedt om å ta utgangspunkt i en spesifikk elevgruppe når de svarer på spørreskjemaet. Elevgruppen de velger innebærer

en av de fire gradene av psykisk utviklingshemming, samt et valg mellom elever på 1.-4. trinn, 5.-7. trinn eller 8.-10. trinn. Å ta utgangspunkt i en spesifikk elevgruppe gjennom hele spørreskjemaet, gir mulighet for å kategorisere resultatene etter for eksempel grad av psykisk utviklingshemming.

I forbindelse med utarbeidelsen av studiens teorikapittel og videre diskusjon av problemstillingen, er det gjort ulike litteratursøk for å underbygge de forskjellige perspektivene. Et litteratursøk gir mulighet til å få frem kunnskapsstatus innenfor ulike tema, samtidig som det kan avdekke eventuelle kunnskapshull (Dalland, 2017). Det er i hovedsak søkt etter forskning som er gjort i Norge, men også i andre nordiske land som Danmark og Sverige, da mye kan være overførbart med tanke på likheter i samfunnsstruktur og kultur. Databasene som er brukt for å søke er i hovedsak Google Scholar, Idunn og Oria. Mye informasjon er også hentet fra Utdanningsdirektoratet sin nettside, Stortingsmeldinger fra regjeringen og opplæringsloven (1998).

3.2 Beskrivelse av utvalg og populasjon

Populasjonen er den gruppen studiens resultat skal gjelde for (Ringdal, 2018). I denne studien er populasjonen spesialpedagoger som jobber med eller har erfaring med elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen. Hvorvidt resultatene fra studien kan generaliseres til populasjonen eller ikke, avhenger blant annet av hvor representativt utvalget er (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Respondentene i denne studien er trukket ved et bekvemmelighetsutvalg, som vil si at de er valgt ut fra tilgjengelighet, og ikke tilfeldighet som i et sannsynlighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2013). Det er gjort av praktiske årsaker, da det viste seg å være utfordrende å motivere og engasjere travle spesialpedagoger i arbeidshverdagen.

En annen årsak for at utvalget er trukket ved et bekvemmelighetsutvalg er utfordringer knyttet til prosessen med å få en oversikt over aktuelle skoler. Det finnes ingen oversikt over hvilke grunnskoler i Norge som har tilbud om tilrettelagte avdelinger, så utvalget er funnet ved generelle søk på de enkelte kommunenes nettside, for deretter å finne ut mer om de enkelte skolene på deres egne nettsider. Prosessen startet med å søke i de største kommunene som Oslo, Bergen og Trondheim, og fortsatte i tilfeldige mindre kommuner. Til slutt ble det sendt ut forespørsel om deltakelse til 47 ulike skoler i landet, hvor 18 av dem svarte at de var interesserte og ville videresende informasjonsskriv og lenke til det digitale spørreskjemaet, til sine aktuelle spesialpedagoger. Det er ikke innhentet informasjon om hvilke skoler respondentene jobber på, og det er derfor ikke mulig å identifisere hvilke av de 18 skolene som er representert i utvalget.

I starten av januar 2023 ble det forsøkt å opprette kontakt med ulike skoler, ved å ringe til rektorene for å presentere prosjektet og spørre om de var interesserte i å bidra med sine erfaringer, meninger og perspektiv. For flere var dette én av veldig mange forespørsler om liknende prosjekter, så svaret ble at spesialpedagogene ikke hadde tid til flere. Da det ble tydeligere presisert at det gjaldt spesialpedagogene på den tilrettelagte avdelingen hørtes det ut til å vekke ekstra interesse, og enkelte rektorer endret deretter mening og ville bidra likevel. I de påfølgende ukene ble det tatt kontakt med flere skoler per mail, på bakgrunn av utilgjengeligheten jeg erfarte per telefon. Det digitale spørreskjemaet hadde til sammen 55 respondenter, på tvers av tilfeldige byer og

landsdeler, fordelt mellom barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler.

3.3 Beskrivelse av måleinstrument

I denne studien er det brukt et elektronisk spørreskjema for å innhente informasjon. Et spørreskjema er en systematisk og strukturert utspørring av et utvalg personer om hvilket som helst tema (Ringdal, 2018). Studiens spørreskjema er i hovedsak bygget opp av en rekke påstander, hvor spesialpedagogene skal ta stilling til i hvilken grad de stemmer eller ikke utfra deres erfaring med egenvalgt elevgruppe. Påstandene er delt inn i kategorier som gjør det oversiktlig for respondentene, i tillegg til å forbedre strukturen i resultatene. Kategoriene er utarbeidet med tanke på faktorer som kan påvirke tilretteleggingsprosessen rundt inkludering, og utgjør kategoriene organisering, bruk av og innhold i IOP, elevmedvirkning og elevenes sosiale relasjoner. Faktorene er inspirert av Peder Haug (2021) sin flerdimensjonale forståelse av inkludering, som innebærer fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

3.3.1 Utforming av spørreskjemaet

Arbeidet med spørreskjemaet startet allerede i slutten av 2022, da forskningsprosjektet måtte sendes inn til godkjenning av Sikt. Dette ble gjort i samråd med veileder Per Frostad, da dataen som skulle innhentes potensielt kunne være indirekte personidentifiserende. I første utkast ble det skrevet ned enkle spørsmål, for å indikere hva studien skulle inneholde, og for å starte prosessen med å få det godkjent. De første tilbakemeldingene kom i januar, og spørreskjemaet måtte konkretiseres for at Sikt skulle godkjenne. I begynnelsen av februar ble prosjektet godkjent, etter tett dialog med Sikt. Spørreskjemaet er delt inn i fem kapitler: bakgrunnsinformasjon, valg av elevgruppe, organisering, påstander og åpne spørsmål.

Bakgrunnsinformasjonen som skal oppgis kan være indirekte personidentifiserende, og omhandler i hovedsak kjønn, utdanningsbakgrunn og antall år i arbeid som spesialpedagog i skolen. Det stilles også et åpent spørsmål om hva respondenten legger i begrepet inkludering. Dette er for å få en oversikt over om utvalgets respondenter har en felles forståelse for begrepet, samtidig som det kan bidra til en bedre forståelse av svarene som oppgis videre i spørreskjemaet.

I valget av elevgruppe legges det opp til at respondentene skal velge å ta utgangspunkt i enten lett, moderat, alvorlig eller dyp psykisk utviklingshemming. I tillegg skal respondenten ta utgangspunkt i en elevgruppe på 1.-4. trinn, 5.-7. trinn eller 8.-10. trinn. Det blir presisert både i informasjonsmailen, informasjonsskrivet og i starten av spørreskjemaet at opplysningene som oppgis i spørreskjemaet skal være på generelt grunnlag og ut ifra deres egen erfaring med valgt gruppe. Det skal ikke være nødvendig å bryte taushetsplikten for å svare på spørreskjemaet, noe Sikt var tydelige på at måtte komme klart frem.

Videre skal det oppgis informasjon om hvordan den tilrettelagte avdelingen på den enkelte skole er organisert. Innledningsvis må respondenten oppgi om han eller hun jobber på en barneskole, ungdomsskole eller kombinert barne- og ungdomsskole, før det stilles spørsmål om elevantall på skolen og på avdelingen. Det stilles også spørsmål om

hvordan undervisningen er organisert, både på den tilrettelagte avdelingen, men også i de ordinære klassene for de elevene som har forutsetninger for å delta der. Respondentene skal også si noe om hvem som utarbeider og evaluerer elevenes IOP, og hvor ofte dette gjøres.

Det fjerde kapittelet innebærer en rekke påstander som respondentene skal ta stilling til. Påstandene er inspirert av den flerdimensjonale forståelsen av inkluderingsbegrepet, og er delt inn i tema om IOP, elevmedvirkning og sosiale relasjoner (Haug, 2021). Det er seks svaralternativer som går fra «Stemmer ikke» til «Stemmer godt». Til slutt skal respondentene svare på noen generelle påstander, hvor de også får seks svaralternativer, men hvor svaralternativene nå går fra «Svært uenig» til «Svært enig».

Avslutningsvis stilles det tre åpne spørsmål. I det første skal respondentene skrive litt om sin vurdering av hvordan de synes elevenes IOP fungerer som et verktøy i det daglige arbeidet på skolen. I likhet med det åpne spørsmålet om inkluderingsbegrepet i begynnelsen av spørreskjemaet, vil det også her være interessant å se om spesialpedagogene på tvers av ulike skoler og byer er samkjørte når det kommer til vurdering av IOP. I de to siste åpne spørsmålene får respondentene mulighet til å si noe om hvilke tiltak som er gjort, både på skolen og på den tilrettelagte avdelingen, for å skape et inkluderende sosialt fellesskap.

3.3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Etter at lenken til det elektroniske spørreskjemaet ble sendt ut til de ulike skolene i løpet av februar og mars, var målet å få inn 40 svar. Det var mest pågang de første ukene, men med en likevel generelt jevn flyt resulterte det til slutt i 55 unike svar. Underveis kom det inn flere tilbakemeldinger om et fint, oversiktlig og gjennomførbart spørreskjema. En kan likevel regne med et lite frafall ved bruk av digitale spørreskjema, da det kan bli glemt av respondentene eller havne i søppelposten (Ringdal, 2018).

Det ble presisert både i informasjonsmailen og i spørreskjemaet at respondentene gjerne kunne svare på spørreskjemaet flere ganger, dersom de hadde erfaring med flere grader av psykisk utviklingshemming og/eller klasseser. Min erfaring med dette er at det var et fåtall som faktisk svarte flere ganger, og at spesialpedagogenes travle arbeidshverdag muligens gjorde dette utfordrende.

3.3.3 Faktorer

Denne studiens resultater baserer seg på respondentenes svar på det elektroniske spørreskjemaet. Spørreskjemaet inneholder en rekke spørsmål og påstander for å besvare problemstillingen om hva spesialpedagoger tenker angående hvordan man kan legge til rette for inkludering av elever med psykisk utviklingshemming. Spørsmålene og påstandene er ordnet etter tema, og utgjør til sammen fire faktorer som kan påvirke problemstillingen. De aktuelle faktorene består av et visst antall variabler, som vil bli presentert i de følgende delkapitlene.

Variablene som består av tematiske påstander, har en variasjonsbredde på 1 til 6 og består dermed av en sekspunktsskala, hvor 1 = «Stemmer ikke» og 6 = «Stemmer godt». Felles for disse er at alle er dikotomisert i ettetid, som betyr at variablene som var på ordinalnivå, er nå blitt til dikotome variabler med kun to verdier (Valås, 2022).

3.3.3.1 Organisering

Spesialpedagogenes måte å organisere elevenes undervisning på og den tilrettelagte avdelingen generelt, blir kartlagt flere plasser i det digitale spørreskjemaet. Etter det er innhentet bakgrunnsopplysninger om respondentene, får de muligheten til å svare på en rekke spørsmål som eksplisitt omhandler organisering. Spørsmålene som har som hensikt å se på organiseringen er:

- «Elevene på den tilrettelagte avdelingen står på klasselistene til ...»
- «Hvordan er den tilrettelagte avdelingen organisert?»
- «Hvordan organiseres undervisningen på den tilrettelagte avdelingen?»

Det første spørsmålet kartlegger hvilken klasse elevene formelt sett hører til, og svaralternativene er dermed «En gruppe/klasse på den tilrettelagte avdelingen» eller «En ordinær klasse». Den andre spørsmålet handler avdelingens gruppesammensetning- og tilhørighet i praksis. Svaralternativene er «I grupper etter alder/klassestrinn», «I grupper etter funksjonsnivå og behov», «Én felles gruppe på avdelingen», «Elevene tilhører ikke en fast gruppe», «Elevene er kun i ordinær klasse», «Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av alder/klassestrinn» og «Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av funksjonsnivå og behov». Dette spørsmålet er stilt for å få en oversikt over hvordan de ulike skolene organiserer sin tilrettelagte avdeling, og for å undersøke om det er store forskjeller eller likheter i praksis. Det siste spørsmålet handler om hvordan undervisningen foregår: «En-til-en undervisning», «Fellesundervisning med gruppa/klassen på den tilrettelagte avdelingen» og «Fellesundervisning med andre elever på tvers av gruppene/klassene på den tilrettelagte avdelingen». Dette er et flervalgs spørsmål, som gir respondentene mulighet til å krysse av på alle de ulike organiseringsmåtene de praktiserer. Dersom respondentene svarer at elevene tilhører både en gruppe/klasse på avdelingen og en ordinær klasse får de et ekstra spørsmål om hvordan undervisningen i den ordinære klassen er organisert.

Spørreskjemaet inneholder også påstander angående organiseringen, som respondentene skal ta stilling til. Påstandene som handler om organiseringen av avdelingen og undervisningen er plassert i delkapittelet om inkludering og sosiale mål, og lyder som følger:

- «Elevene spiser lunsj på den tilrettelagte avdelingen flest dager i uken»
- «Elevene er ute i friminuttene samtidig med elever fra de ordinære klassene»
- «Elevene har egen skolegård»
- «Elevene er inne på avdelingen i flest friminutt»
- «Elevene har egne plasser på storsamlinger med hele skolen»
- «Skolens tilrettelagte avdeling er i et eget bygg»

3.3.3.2 Bruk av og innhold i IOP

For å få en overordnet oversikt over hvordan praksisen rundt elevenes IOP er på de ulike skolene, er det stilt følgende spørsmål:

- «Hvem medvirker i utarbeidelsen av elevenes IOP?»
- «Hvem medvirker i evalueringen av elevenes IOP?»
- «Hvor ofte evalueres IOP-en?»

De to første spørsmålene er stilt for å kartlegge hvem som er aktive deltakere i både utarbeidelsen og evalueringen av elevenes IOP. Svaralternativene på begge spørsmålene er: «Miljøveileder/miljøterapeut/miljøarbeider», «Spesialpedagog/lærer», «Elevene», «Avdelingsleder», «Rektor» og «Elevenes foresatte». I etterkant er svaralternativene forenklet, og variabelen er dikotomisert. Den forteller nå om eleven og/eller foresatte medvirker eller ikke i utarbeidelsen og/eller evalueringen av IOP-en. Det gjør at disse to spørsmålene omhandler både variabelen om bruken av og innhold i IOP, men også variabelen om medvirkning. Det siste spørsmålet om hvor ofte IOP-en evalueres har to svaralternativer, og redegjør for om den evalueres «En gang i året» eller «Flere ganger i året».

Videre skal respondentene ta stilling til 14 ulike påstander som omhandler bruken av og innholdet i elevenes IOP, i et eget delkapittel i spørreskjemaet. Fem av påstandene lyder som følgende:

- «Jeg synes det er enkelt å utarbeide en IOP»
- «IOP-ene fungerer som et nyttig verktøy i skolehverdagen»
- «Skolen har felles retningslinjer for hvordan en IOP skal utarbeides»
- «Jeg følger opp målene som står i IOP-en»
- «Jeg leser IOP-ene månedlig»

I siste del av spørreskjemaet får respondentene mulighet til å beskrive sin vurdering av hvordan IOP-ene fungerer som et verktøy i det daglige arbeidet i skolen i et åpent spørsmål. Respondentenes svar er i ettertid delt inn i fem kategorier: «Utfordringer», «Skolehverdag», «Evaluering», «Periodeplaner» og «Tverrfaglighet».

3.3.3.3 Medvirkning

Variabelen om medvirkning er inspirert av Peder Haug sin flerdimensjonale forståelse av inkluderingsbegrepet (Haug, 2021). Medvirkning kartlegges i et eget delkapittel i spørreskjemaet, gjennom følgende påstander:

- «Elevene får komme med innspill til læringsmålene i fagene»
- «Elevene får komme med innspill til sosiale mål»
- «Elevene er med og lager ordensregler i klassen/gruppa»
- «Elevene får velge om de vil ha undervisning i ordinær klasse eller på den tilrettelagte avdelingen»
- «Elevene får komme med innspill til aktiviteter på timeplanen»

Spørreskjemaet inneholder også en påstand om medvirkning under delkapittelet om IOP, hvor det spørres om hvorvidt det stemmer at elevene får informasjon om at det skrives en IOP med faglige og sosiale mål for skoleåret. I tillegg til to spørsmål innledningsvis i spørreskjemaet som kartlegger hvem som medvirker i utarbeidelsen og

evalueringen av IOP. Dette er nærmere beskrevet under overskriften 3.3.3.2. Bruken av og innhold i IOP.

3.3.3.4 Fellesskap og deltakelse

I likhet med medvirkning er denne variabelen inspirert av den flerdimensjonale forståelsen av inkluderingsbegrepet, derunder både fellesskap og deltakelse (Haug, 2021). Spørreskjemaets delkapittel om inkludering og sosiale mål innhenter informasjon om Haugs begreper, og inneholder 10 påstander. Deriblant påstandene:

- «Elevene har venner på den tilrettelagte avdelingen»
- «Elevene har venner i ordinær klasse»
- «Elevene tar initiativ til samtaler med andre elever på den tilrettelagte avdelingen»
- «De fleste elevene er godt inkludert i skolens sosiale fellesskap»
- «Elevene opplever mestring daglig»

Spørreskjemaet avsluttes med to åpne spørsmål om hvilke tiltak som er gjort for å skape et inkluderende sosialt fellesskap på den tilrettelagte avdelingen og på skolen. Det vil ikke være mulig å identifisere hvilke skoler som har hvilke tiltak, men spørsmålene har som hensikt å skape en oversikt over hvilke tiltak som er satt inn på de ulike skolene rundt om i landet. Svarene som har kommet inn har i ettertid blitt delt inn i kategorier. Svarkategoriene til spørsmålet om inkluderende tiltak på den tilrettelagte avdelingen er: «Sosiale tiltak», «Faglige tiltak», «Tiltak i samhandling med ordinær klasse», «Fokus på mangfold», «Hensiktsmessig gruppesammensetning» og «Ingen tiltak». Svarkategoriene til spørsmålet om inkluderende tiltak på skolene er delt inn litt annerledes, på bakgrunn av svarene som har kommet inn, og er som følger: «Sosiale tiltak», «Faglige tiltak», «Tiltak på tvers av klasse/trinn/avdeling», «Fokus på mangfold», «Overordnede tiltak» og «Ingen/få tiltak».

3.4 Beskrivelse av analysen

I denne studien er analysene av svarene fra det digitale spørreskjemaet gjennomført i programvaren SPSS (IBM SPSS Statistics, versjon 28). De ulike analysene som er gjort vil bli presentert nedenfor, og tilhørende resultater i kapittel 4. Dette innebærer i hovedsak deskriptive analyser og analyser av eventuelle sammenhenger.

3.4.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk innebærer beskrivende analyser av datamaterialet, og er ifølge Valås (2022) viktig for å fremstille viktig informasjon om ulike sider ved utvalget. Ved å presentere en prosentvis fordeling av variabelenes resultater, bidrar det til videre og mer nyansert tolkning av resultatene. Det er nødvendig med grundige deskriptive resultater for å sikre studiens kvalitetsvurdering (Valås, 2022). De deskriptive analysene i denne studien blir presentert i frekvenstabeller og i oppgaveteksten. Deskriptiv statistikk brukes for å si noe om hva resultatene fra spørreskjemaet forteller, og hvordan respondentenes svar fordeler seg i forhold til hverandre. En kan da for eksempel se på fordelingen mellom utdanningsbakgrunn eller antall år som spesialpedagog i skolen.

3.4.2 Signifikanstesting

At to variabler er statistisk signifikante betyr at de har en betydningsfull forskjell eller sammenheng, utfra hypotesen som testes. Ofte måles variablenes signifikansnivå utfra et 5% nivå, som vil si at signifikansverdien må være <0.05 for at variablene skal regnes som signifikante (Valås, 2022). I resultater bestående av variabler på nominalnivå og dikotome variabler, er det aktuelt å teste signifikansen med en kjiqvadrattest. En slik signifikanstest tar ikke hensyn til rekkefølgen mellom svaralternativene, noe som er typisk for dikotome og nominale variabler. Denne typen variabler består av gjensidig utelukkende svar, og angir kun om svarene er like eller ulike. De fleste variablene i denne studiens spørreskjema formidler om de oppgitte påstandene stemmer eller ikke. Det er derfor benyttet en kjiqvadrattest for å kvalitetssikre resultatene, ved å bekrefte eller avkrefte signifikante forskjeller eller sammenhenger mellom to variabler (Ringdal, 2018; Valås, 2022).

For å finne variablenes signifikansnivå i en kjiqvadrattest, må en lage en krysstabell i SPSS. En krysstabell inneholder en oversikt over frekvenser og prosentfordelinger mellom kategorivariablene, og blir ofte brukt i fremstillingen av resultater fra spørreskjema (Ringdal, 2018). Valås (2022) trekker frem en tommelfingerregel om at minst 80% av cellene i en kjiqvadrattest skal ha en forventet frekvens på minst fem. En konsekvens dersom det er mindre, er at sannsynligheten for å forkaste en sann hypotese eller beholde en usann hypotese øker. Det er imidlertid delte meninger om tommelfingerregelen, men samtidig enighet om konsekvensene som kan oppstå.

3.4.2.1 Effektstørrelse

Mens signifikanstesten kun opplyser om en eventuell sammenheng mellom variablene, viser effektstørrelsesmålet hvor stor denne sammenhengen er og hvilken betydning den har i praksis (Cheung & Salvin, 2016; Sullivan & Feinn, 2012). En av årsakene til at effektstørrelsesmålet kan påvirke den praktiske betydningen, er fordi det er helt uavhengig av utvalgets størrelse. Dette gjør effektstørrelsesmålet særlig relevant i denne studien, da utvalget bare består av 55 respondenter. Effektstørrelsesmålet som blir brukt er phi og Cramers V. I krysstabeller med kun dikotome variabler, er det phi-verdien som tolkes, mens i krysstabeller med en variabel på høyere nivå, er det Cramers V-verdien (Ringdal, 2018). For å tolke disse verdiene brukes følgende tommelfingerregel (Kleven, 2013):

0,10 = svak effekt 0,30 = moderat effekt 0,50 = sterk effekt

3.5 Kvalitetssikring

God forskning er knyttet til klarheten i det forholdet som blir undersøkt. For å kunne si at forskningsprosessen og resultatene som oppnås er pålitelige, gyldige og representative for utvalget eller populasjonen er det viktig at det prøves i forhold til ulike pålitelighets- og gyldighetskriterier. Ved å gjøre dette kan en vurdere grunnlaget bak konklusjonene som blir trukket, samt hvilke alternative tolkninger som er mulige (Dalland, 2017; Kleven & Hjordemaal, 2018). I de følgende delkapitlene vil kvalitetssikringsarbeidet bli presentert ved en diskusjon rundt studiens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil etiske betraktninger rundt studien bli diskutert.

3.5.1 Reliabilitet

Studiens reliabilitet, eller pålitelighet, handler om hvor nøyaktige og konsistente resultatene er over tid eller i ulike situasjoner. En studie er reliabel om en får omtrent de samme resultatene hver gang den gjentas (Ringdal, 2018). For å sikre likest mulig resultater gang på gang er det viktig at forskeren gjør studien transparent, ved å ha en detaljert redegjørelse for hele forskningsprosessen. En slik redegjørelse av denne studien finnes i kapittel 3.3 Beskrivelse av måleinstrumentet.

Reliabiliteten kan påvirkes av tilfeldige målefeil. Dette kan blant annet være at respondentene krysser av feil i spørreskjemaet, ikke finner passende svaralternativer eller at jeg som forsker feiltolker svarene. Enkle tilfeldige målefeil vil som regel jevne seg ut i studier med store utvalg (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2018). Når det gjelder denne studien med 55 respondenter er det en fordel å unngå for mange av de små målefeilene, da dette kan påvirke resultatene i større grad enn det for eksempel hadde gjort i et utvalg på over 1000 respondenter.

For å gjøre denne studien mest mulig reliabel har respondentene hele tiden fått den samme informasjonen. Det er gjort ved å systematisk sende ut de samme oppdateringsmailene om prosessen underveis, og den samme endelige mailen med lenke til det elektroniske spørreskjemaet og det formelle informasjonsskrivet som vedlegg. Ved å gi den samme informasjonen kan tilfeldige målefeil unngås, ved at respondentene forhåpentligvis forstår forskningsprosjektet og prosessen rundt på samme måte, og dermed svarer utfra de samme forutsetningene. Det ligger i tillegg et solid forarbeid til grunn i forbindelse med det digitale spørreskjemaet. Det innebærer en detaljert gjennomgang av både de åpne spørsmålene, avkryssningsspørsmålene og påstandene, for å sikre at alle respondentene forstår disse på samme måte er de formulert så konkret som mulig med lite rom for tolkning. I spørsmålet hvor respondentene skal velge hvilken grad av psykisk utviklingshemming de tar utgangspunkt i, er det gjort rede for kjennetegn innenfor de ulike gradene av diagnosen i forbindelse med spørsmålet. Gradene er beskrevet kort og konkret, med lite rom for tolkning. Det ser ut til at grundigheten og tydeligheten har fungert godt, da mange av respondentene har svart på de aller fleste spørsmålene og påstandene i spørreskjemaet.

Når det gjelder svaralternativene i studiens spørreskjema er disse delt i seks, hvor 1 = «Stemmer ikke» og 6 = «Stemmer godt». Det er kun de to ytterpunktene som er navngitte svaralternativer, og alternativene imellom står uten navn. Årsaken til at det er seks svaralternativer er for å gi respondentene mulighet til å gi et svar som passer med deres mening. Samtidig er antallet svaralternativer bevisst oppgitt i partall, for å unngå at respondentene svarer nøytralt i midten. En konsekvens med dette kan være at

respondentene som faktisk stiller seg nøytrale ikke finner et passende svaralternativ, likevel velger jeg å utelate det nøytrale midtpunktet for å forhåpentligvis få frem tydeligere meninger. Samtidig bidrar en slik utforming til effektivitet, både for respondenten og den som skal bearbeide dataen i etterkant. Det vil også føre til et høyere presisjonsnivå i svarene som kan føre til enklere kategorisering av dataen, i motsetning til dersom det stilles åpne spørsmål som kan lede til et hav av ulike svar (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I løpet av tiden hvor spørreskjemaet var åpent kom det inn to tilbakemeldinger om at alle utdanningsløpene ikke var representert i svaralternativene. Dette gjaldt da de som har utdannet seg i tiden før bachelor- og mastergrader, det vil si de som har grunnfag, mellomfag eller hovedfag. Dette gjaldt ikke mange, men det kan ha medført et par tilfeldige målefeil og påvirket studiens reliabilitet.

3.5.2 Validitet

Ifølge Ringdal (2018) er høy reliabilitet en forutsetning for en høy validitet. Validitet handler om studiens gyldighet, og om den faktisk måler det som den er ment til å måle. En kan stille seg spørsmålet om de slutningene som er trukket er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert, og om vi kan stole på dem (Thagaard, 2018). Det finnes ulike typer validitet, derunder begrepsvaliditet, indre- og ytre validitet og statistisk validitet (Kleven, 2008).

Å ha en sterk *begrepsvaliditet* er grunnleggende for å sikre studiens kvalitet. Begrepsvaliditet handler om at det skal være samsvar mellom det teoretiske begrepet som ligger bak og det operasjonelle begrepet som forskes på, altså at en måler det som en har til hensikt å måle (Kleven & Hjordemaal, 2018). I denne studien er det blant annet lagt ekstra vekt på inkluderingsbegrepet. For å sørge for at alle aspekter rundt det blir representert, er det tatt utgangspunkt i Peder Haug sin flerdimensjonale forståelse av begrepet (Haug, 2021). Det innebærer et fokus på fellesskap, medvirkning, deltakelse og utbytte, som forhåpentligvis fører til at hele begrepet dekkes, og at slutningene som trekkes er gyldige. Dersom begrepsvaliditeten ikke er tilstrekkelig oppnådd, og deler av relevante begreper ikke dekkes, kan det resultere i systematiske målefeil og derav upålitelige slutninger. I tilfeller hvor respondentene vrir svarene sine i sosialt ønskelige retninger, vil det kunne føre til en skjev måling av begrepene. En skal derfor være oppmerksom på at respondentene kan overvurdere sine positive kvaliteter og undervurdere sine negative kvaliteter, i sin vurdering av egen arbeidsinnsats og måloppnåelse (Stangor, 2007). For å motvirke denne type målefeil er spørreskjemaet lagt opp slik at respondentene holdes anonyme, som kan motivere til å svare ærlig og realistisk.

Indre validitet er viktig når en konkluderer om eventuelle årsakssammenhenger i en studie. Det betyr at dersom en sier at en avhengig variabel påvirkes av en uavhengig, må en sørge for at det er grunnlag for å konkludere med dette. Slike årsakssammenhenger bør være gjenkjennbare og meningsfulle utfra studiens teoretiske grunnlag med forskning og litteratur (Kleven, 2008). I denne kvantitative studien vil årsakssammenhengene også komme frem i signifikanstester. Det er blant annet fokus på hvorvidt graden av psykisk utviklingshemming påvirker elevmedvirkning. For å styrke studiens indre validitet er det presentert en grundig redegjørelse av hva diagnosen innebærer, og dens fire grader. Inkluderingsbegrepet, derunder medvirkning, er også

gjort rede for i studiens teoretiske grunnlag, i Haugs (2021) flerdimensjonale forståelse. En sikrer altså studiens indre validitet ved å validere kausaliteten (Kleven, 2008).

Den *ytre validiteten* omhandler studiens gyldighet i en større sammenheng, altså om studiens resultater kan generaliseres fra utvalg til populasjon. Dersom denne studien har en tilfredsstillende ytre validitet vil det si at resultatene som kommer frem fra spesialpedagogenes svar på spørreskjemaet, kan representere alle spesialpedagogene som jobber på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen i Norge. Siden utvalget i denne studien er et bekvemmelighetsutvalg, og ikke et sannsynlighetsutvalg, er ikke slutningene representative i populasjonen, noe som begrenser muligheten til generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2018; McQueen & Knussen, 2018; Ringdal, 2018). Studiens lave svarprosent i forhold til hvor mange spesialpedagoger som jobber på tilrettelagte avdelinger i landet, kan også skape utfordringer i forbindelse med den ytre validiteten og generaliseringen. Samtidig er de 55 respondentene spredt utover flere deler av landet som likevel kan styrke den ytre validiteten. Det rapporteres blant annet om en kjønnsfordeling på 85% kvinner og 15% menn, noe som ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå kan gjenkjennes i populasjonen (Statistisk sentralbyrå, 2022). På bakgrunn av forholdene rundt den ytre validiteten kan det bli utfordrende å generalisere resultatene. Samtidig kan det vise seg å være tendenser i studien som er gjeldene for populasjonen.

Studios *statistiske validitet* handler om hvorvidt det er en tendens som bør anses som betydelig eller stabil nok til å være grunnlaget for en tolkning eller konklusjon. I denne kvantitative studien er det variabelenes effektstørrelse, altså hvor sterk den signifikante sammenhengen er, som danner grunnlaget for den statistiske validiteten (Kleven, 2008). Effektstørrelsesmålet bestemmes på bakgrunn av variabelenes målenivå, noe som resulterer i Cramers V- eller phi-verdier. Cramers V brukes når en ser på sammenhengen mellom en dikotom og en nominal variabel, og Phi brukes i sammenheng med to dikotome variabler (Kleven, 2013; Ringdal, 2018). Effektstørrelsesmålet forteller om den uavhengig variabelen har en svak, moderat eller sterk effekt på den avhengige (Kleven, 2013).

For å hindre systematiske målefeil kan det være fornuftig å kjøre en pilotundersøkelse. Det vil si at en tester spørreskjemaet på et mindre utvalg, med hensikt å oppdage eventuelle feil og mangler (Cohen et al., 2011; Ringdal, 2018). På bakgrunn av tid og ressurser ble det ikke prioritert en pilotundersøkelse i denne studien.

3.5.3 Etske betraktninger

Forskning skal gjennomføres på en slik måte at det ivaretar respondentenes individuelle rettigheter, samtidig som det tas hensyn til aktuelle normer og regler. Dette innebærer blant annet ivaretagelse av respondentens anonymitet. For å sikre dette i denne studien er det presisert i det formelle informasjonsskrivet at spørreskjemaet er anonymt, og at det ikke inneholder spørsmål som er direkte identifiserende. Likevel kan enkelte spørsmål føre til indirekte identifisering, da det spesialpedagogiske miljøet på de tilrettelagte avdelingene i Norge ikke er så stort. Det skal også nevnes at jeg jobber på en av de representerte skolene, noe som kan påvirke respondentenes anonymitet. Mine kollegaer har imidlertid fått den samme informasjonen som de andre respondentene, i tillegg til en ytterligere påminnelse om at informasjonen de oppgir kan være indirekte identifiserende. På bakgrunn av disse faktorene, måtte forskningsprosjektet bli godkjent av Sikt.

Respondentene har rett til å protestere underveis, rette og slette informasjonen de selv oppgir, samt sende inn klage til datatilsynet om behandling av deres personopplysninger. De har også rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert (Kleven & Hjordemaal, 2018).

En av de viktigste etiske vurderingene som må tas hensyn til i denne studien er at elevene med psykisk utviklingshemming forblir anonyme, ved at spesialpedagogene som svarer på spørreskjemaet opprettholder taushetsplikten. Som tidligere nevnt er det presisert både i informasjonsskrivet og i selve spørreskjemaet at svarene skal gis på generelt grunnlag utfra deres erfaring med elevgruppen, ikke enkeltelever. For å sørge for at dette blir gjort er spørsmålene og påstandene i spørreskjemaet formulert på en slik måte at de omhandler elever i flertall, og ikke spør etter enkeltelever. Dette er spesielt viktig i dette forskningsprosjektet, da elevene det gjelder allerede er en sårbar gruppe.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2006) kan en ikke si at en skole er inkluderende, før en vet hvordan elevene selv opplever situasjonen. Dette er en svakhet med denne studien, da det kun er spesialpedagogenes perspektiv som blir presentert. Prosessen med å få barn/elever til å være respondenter i en kvantitativ studie er svært utfordrende, på bakgrunn av samtykke fra foreldre og tiden som er til disposisjon i denne studien. I tillegg består gruppen av psykisk utviklingshemmede elever, som kan gjøre det utfordrende å få representative svar med tanke på deres kognitive forståelse og liknende. Dette kommer selvsagt an på graden av psykisk utviklingshemming, og ikke minst individuelle styrker og svakheter.

Spørreskjemaet er satt sammen på en slik måte at det ikke skal ta mer enn 10-20 minutter å svare. Dette er fordi det skal være motiverende for respondentene, da det ikke er altfor omfattende. Samtidig skal det ikke ta for mye av spesialpedagogenes tid, som de ellers kunne brukt på planarbeid eller sammen med elever. Likevel kan et slikt spørreskjema føre til egne refleksjoner, som kan bidra til økt faglig kompetanse og ettertanke.

4 Resultat

I dette kapitlet presenteres ulike funn som er gjort i forbindelse med statistiske analyser i SPSS, delt inn i deskriptive analyser og signifikanstesting. Analysene er gjort med utgangspunkt i de fire faktorene som kan påvirke studiens problemstilling: «Organisering», «Bruk av og innhold i IOP», «Medvirkning» og «Felleskap og deltakelse». Til sammen skal dette gi et bilde på spesialpedagogens tankegang når det gjelder tilretteleggingsprosessen for inkludering.

4.1 Deskriptive analyser

De følgende deskriptive analysene består av beskrivende informasjon om ulike sider av studiens utvalg. Resultatene er presentert i prosent.

4.1.1 Utvalg

Tabell 1: Spesialpedagogenes relevante utdanning fordelt mellom bachelorutdanning og master-/grunnskolelærerutdanning. Svarfordeling i frekvens og prosent, n=52

| | Frekvens | Prosent |
|---|-----------------|----------------|
| Bachelorutdanning | 25 | 46 |
| Master-/grunnskolelærerutdanning | 27 | 49 |
| Missing | 3 | 5 |
| Total | 55 | 100 |

Tabellen viser at fordelingen mellom de som har bachelorutdanning og master-/grunnskolelærerutdanning er relativt likt fordelt, da 46% av respondentene har bachelorutdanning og 49% av respondentene har master-/grunnskolelærerutdanning. Det kommer også frem at det er 5% missing på dette spørsmålet, som betyr at 3 respondenter ikke har svart. Mest sannsynlig har dette en sammenheng med en målefeil, som innebærer at ikke alle typer utdanning er representert. Tilbakemeldinger tilsier at det gjelder de som har tatt utdanningen sin før det het bachelor- og mastergrad.

Tabell 2: Spesialpedagogenes valg av psykisk utviklingshemming fordelt i diagnosens fire grader. Svarfordeling i frekvens og prosent, n=55

| | Frekvens | Prosent | Kumulativ prosent |
|---|-----------------|----------------|--------------------------|
| Lett psykisk utviklingshemming | 11 | 20 | 20 |
| Moderat psykisk utviklingshemming | 27 | 49 | 69 |
| Alvorlig psykisk utviklingshemming | 9 | 16 | 86 |
| Dyp psykisk utviklingshemming | 8 | 15 | 100 |
| Total | 55 | 100 | |

Frekvenstabellen viser at fordelingen mellom de ulike gradene av psykisk utviklingshemming er ujevn, da hele 50% av utvalget har tatt utgangspunkt i en moderat grad av psykisk utviklingshemming. De tre resterende gradene fordeler seg relativt jevnt, med 20% på lett, 16% på alvorlig og 15% på dyp psykisk utviklingshemming. Vi ser likevel at det er de to «letteste» gradene av diagnosen som har flest representanter, med 69% av utvalgets respondenter.

Ut fra bakgrunnsopplysningene spesialpedagogene har oppgitt kommer det frem en kjønnsfordeling på 85% kvinner og 15% menn. Som nevnt i kapittel 3 kan disse prosenttallene være gjenkjennbare i populasjonen, da kjønnsfordelingen av ansatte i grunnskolen i Norge er 74,4% kvinner og 25,6% menn (Statistisk sentralbyrå, 2022). Når det gjelder hvor mange år respondentene har jobbet som spesialpedagog i skolen, er denne variabelen dikotomisert i ettertid. Det betyr at den nå forteller om de har jobbet i skolen i mer eller mindre enn ti år, og at dette er en nøyaktig 50/50 fordeling.

4.1.2 Organisering

Med tanke på spørsmål om *formell* organisering av de tilrettelagte avdelingene, altså om elevene står på klasselistene til en ordinær klasse eller en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen, rapporteres det om at flertallet står på en klasseliste til sistnevnte. Det betyr at 58% av elevene står på klasselisten til en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen, mens de resterende 42% står på klasselistene til en ordinær klasse. Når det gjelder spørsmål om *praktisk* organisering rapporteres det om at 55% av elevene både tilhører en ordinær klasse og en gruppe på avdelingen, hvor flesteparten (46%) svarer at klassesetilhørigheten bestemmes på bakgrunn av elevenes alder/klassestrinn, heller enn funksjonsnivå og behov. Likevel svarer nesten alle som oppgir at elevene tilhører en gruppe på den tilrettelagte avdelingen, at gruppesammensetningen her bestemmes på bakgrunn av elevenes funksjonsnivå og behov.

Undervisningen på de tilrettelagte avdelingene organiseres med en-til-en undervisning, fellesundervisning med egen gruppe og/eller fellesundervisning på tvers av gruppene. Respondentene har fått muligheten til å krysse av på flere svaralternativer på dette spørsmålet, og det kommer frem at 44% praktiserer en kombinasjon av alle de tre undervisningsmetodene på sin avdeling. Kombinasjonen med nest flest svar er en-til-en undervisning og fellesundervisning med egen gruppe, med 22% av svarene. Det rapporteres om at 16% praktiserer kun en-til-en undervisning på sin avdeling, noe som

kan skape konsekvenser for inkluderingen i det sosiale fellesskapet. Samtidig kan en vektlegge sosiale aktiviteter i større grad i andre sammenhenger.

På generelle spørsmål om organisering rapporterer spesialpedagogene blant annet at 93% av elevene spiser lunsj på den tilrettelagte avdelingen flest dager i uken. 31% oppgir at deres skole har en egen skolegård for elevene på den tilrettelagte avdelingen, samtidig er det 74% som sier at elevene er ute i friminuttene samtidig med elevene fra de ordinære klassene. Det er 26% som oppgir at elevene på deres avdeling er inne i de fleste friminuttene. Når det gjelder lokalisering av den tilrettelagte avdelingen på de enkelte skolene, rapporteres det om at 30% av avdelingene er i et eget bygg på skolen. Når hele skolen samles på storsamlinger og lignende, er det 34% som sier at elevene på den tilrettelagte avdelingen har egne faste plasser. Jeg tolker det slik at de som ikke har faste plasser sitter sammen med sin ordinær klasse eller tilfeldig spredt rundt i salen.

4.1.3 Bruk av og innhold i IOP

Når det gjelder utarbeidelsen av elevenes IOP rapporterer 78% av spesialpedagogene på de tilrettelagte avdelingene at de synes det er enkelt. Det kan skyldes at 75% av respondentene har felles retningslinjer for hvordan IOP-ene skal utarbeides og at 83% rapporterer om en felles forståelse for hva IOP-en skal inneholde. Samtidig er det 83% som sier at IOP-ene skal godkjennes av sin leder før den sendes hjem til eleven og foresatte.

Elevenes IOP skal fungere som et «levende» dokument gjennom hele skoleåret, og skal ifølge opplæringsloven § 5-5 evalueres en gang i året (Opplæringsloven §5-5, 1998). I spørreskjemaets resultater kommer det frem at 54% av spesialpedagogene på tilrettelagte avdelinger evaluerer IOP-en flere ganger i året, mens de resterende 46% evaluerer IOP-ene en gang i året. Det kan se ut til at spesialpedagogene på de tilrettelagte avdelingene har et positivt forhold til IOP-ene, da:

- 87% sier det stemmer at IOP-ene fungerer som et nyttig verktøy i skolehverdagen
- 96% sier det stemmer at den hjelper i stor grad til å legge til rette for måloppnåelse hos elevene
- 98% følger opp målene som står i IOP-en

Likevel er det bare 67% som leser IOP-ene månedlig. Det kommer også frem at bare 68% av miljøpersonalet alltid har tilgang til elevenes IOP.

Tabellen nedenfor viser en prosentfordeling over hva spesialpedagogene har svart på de ulike påstandene angående innholdet i elevenes IOP. Det er mellom 51 og 54 respondenter som har tatt stilling til påstandene. Fellestrekket for alle de aktuelle variablene er at flertallet svarer at det stemmer at elevenes IOP inneholder de oppgitte målene. Alle målene som er etterspurt kan knyttes til inkluderingsprosessen av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger, med utgangspunkt i den flerdimensjonale forståelsen av inkluderingsbegrepet (Haug, 2021).

Tabell 3: Aktuelle variabler om innhold i IOP fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer». Svarfordeling i prosent, n=51-54

| | | Prosent |
|--|--------------|---------|
| Inneholder en beskrivelse av organisering for å oppnå de sosiale målene | Stemmer ikke | 2 |
| | Stemmer | 98 |
| Inneholder mål om elevenes vennskapsrelasjoner | Stemmer ikke | 22 |
| | Stemmer | 78 |
| Inneholder mål om sosial aktivisering i friminutt | Stemmer ikke | 41 |
| | Stemmer | 59 |
| Inneholder sosiale mål som er organisert inne på den tilrettelagte avdelingen | Stemmer ikke | 2 |
| | Stemmer | 98 |
| Inneholder sosiale mål som er organisert i ordinær klasse | Stemmer ikke | 36 |
| | Stemmer | 64 |

Siste del av spørreskjemaet inneholder tre åpne spørsmål, hvorav et av de gir respondentene mulighet til å skrive litt om sin vurdering av hvordan IOP-ene fungerer som et verktøy i det daglige arbeidet på skolen. Det er 47 respondenter som har svart på dette. Nesten halvparten, 42%, har nevnt hvordan IOP-en styrer undervisningen og skolehverdagen for elevene. Videre har 26% nevnt at de bruker IOP-ene som et hjelpemiddel når de lager periodeplaner/ukeplaner for elevene. 22% sier noe om at den brukes som et hjelpemiddel i konkretisering for måloppnåelse og evaluering. Det er 16% av respondentene som påpeker utfordringene IOP-ene medfører, deriblant utilgjengelighet og at det fungerer mer som et overordnet dokument, enn et dokument som kan brukes aktivt i det daglige. Kun 13% av respondentene har trukket frem hvordan IOP-en er et tverrfaglige dokument, hvor fagpersoner fra andre instanser også kan komme med innspill, for eksempel en elevs fysioterapeut.

4.1.4 Medvirkning

Spørsmålet om medvirkning fra eleven og/eller foresatte i utarbeidelsen av elevenes IOP var i utgangspunktet dikotomisert, og formidlet kun om eleven og/eller foresatte medvirket eller ikke. Det kom da frem at 91% rapporterte at de medvirker i utarbeidelsen av IOP-en. Samtidig viser påstanden «Jeg informerer elevene om at jeg/vi skriver en IOP med faglige og sosiale mål for skoleåret» at kun 22% av respondentene informerer om dette. Da det er såpass stort spenn mellom disse tallene, valgt jeg å se på resultatene fra det første spørsmålet igjen, men denne gang uten at variabelen er dikotomisert. Da kommer det frem at 73% har svart at foresatte medvirker, mens kun 9% har svart at elevene selv medvirker, noe som forklarer spennet. Når det gjelder medvirkning i evalueringen av elevenes IOP oppgir 72% at eleven og/eller foresatte er med på dette.

Påstandene som tas stilling til i forbindelse med medvirkning er presentert i tabellen nedenfor, med 54 respondenter på hver. Tallene viser blant annet at elevene har størst medvirkning når det gjelder aktiviteter på timeplanen. De fire første variablene viser at over halvparten av respondentene svarer at det «Ikke stemmer» at elevene får komme med innspill og ta valg i de gitte situasjonene. Det tyder på at det er et forbedringspotensial når det gjelder elevmedvirkning, samtidig som enkelte læringsmål og lignende må følge læreplanen og ikke er like aktuelle å forandre.

Tabell 4: Aktuelle variabler om medvirkning, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer». Svarfordeling i prosent, n=54

| | | Prosent |
|---|--------------|----------------|
| Elevene får komme med innspill til læringsmålene i fagene | Stemmer ikke | 76 |
| | Stemmer | 24 |
| Elevene får komme med innspill til sosiale mål | Stemmer ikke | 76 |
| | Stemmer | 24 |
| Elevene er med og lager ordensregler i klassen/gruppa | Stemmer ikke | 54 |
| | Stemmer | 46 |
| Elevene får velge om de vil ha undervisning i ordinær klasse eller på den tilrettelagte avdelingen | Stemmer ikke | 78 |
| | Stemmer | 22 |
| Eleven får komme med innspill til aktiviteter på timeplanen | Stemmer ikke | 37 |
| | Stemmer | 63 |

4.1.5 Fellesskap og deltakelse

Elevenes sosiale relasjoner blir studert i forbindelse med fellesskapet på skolen og den tilrettelagte avdelingen, samt deres individuelle sosiale deltakelse. For å undersøke dette har respondentene tatt stilling til en rekke påstander, hvor deskriptive resultater av disse presenteres i tabellen nedenfor. Det er mellom 51 og 54 respondenter på hver påstand.

72% av respondentene oppgir at de fleste elevene er godt inkludert i skolens sosiale fellesskap. Det kan skyldes noen av tiltakene som nevnes i et av spørreskjemaets åpne spørsmål, om hva som er gjort for å skape et inkluderende sosialt fellesskap på skolen. Det er 45 respondenter som har svart på spørsmålet. Fordelingen mellom de ulike svarkategoriene er som følgende:

- 66% nevner sosiale tiltak
- 38% nevner tiltak som går på tvers av ordinære klasser, trinn og avdelinger
- 15% nevner faglige tiltak
- 11% nevner overordnede tiltak
- 6% sier at det er ingen eller få tiltak
- 4% nevner fokus på mangfold som tiltak

Med tanke på at det spørres etter inkluderende tiltak er det betryggende at over halvparten har sosiale tiltak på sin skole, og at såpass mange også trekker frem et godt samarbeid på tvers, da dette er viktige faktorer for å oppnå inkludering (Haug, 2021). Samtidig er det overraskende at 6% trekker frem at det er ingen eller få inkluderende tiltak på deres skole, med henblikk på alt fokuset som er på inkludering på overordnet nivå (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Når det kommer til hvorvidt det stemmer at de fleste elevene er godt inkludert i den tilrettelagte avdelingens sosiale fellesskap svarer 98% at det stemmer, noe som er svært oppløftende. Også her har respondentene fått mulighet til å oppgi hvilke tiltak som er gjort for å skape et inkluderende sosialt fellesskap på avdelingen. I likhet med det andre åpne spørsmålet, er det 45 respondenter som har svart. Svarene er delt inn i kategorier, med en fordelingsprosent som følger:

- 69% nevner sosiale tiltak
- 53% nevner faglige tiltak
- 15% nevner tiltak i samhandling med ordinær klasse
- 9% nevner tiltak som omhandler en gjennomtenkt gruppesammensetning
- 4% nevner fokus på mangfold som tiltak
- 2% sier at det ikke er noen tiltak

Ettersom hele 98% av respondentene mener at de fleste elevene er godt inkludert på den tilrettelagte avdelingen, er det god grunn til å tro at tiltakene ovenfor fungerer til sin hensikt. Også her er det positivt at de tilrettelagte avdelingene har fokus på sosiale tiltak for å fremme inkludering. Det kommer også frem at det er et mye større fokus på de faglige tiltakene i forbindelse med inkludering innad på de tilrettelagte avdelingene, med en svarprosent på 53, i forhold til de 15% som har trukket frem faglige tiltak for å oppnå inkludering på skolen.

Tabell 5: Aktuelle variabler om det sosiale fellesskapet, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer». Svarfordeling i prosent, n=51-54

| | | Prosent |
|---|--------------|----------------|
| Elevene har venner på den tilrettelagte avdelingen | Stemmer ikke | 17 |
| | Stemmer | 83 |
| Elevene har venner i ordinær klasse | Stemmer ikke | 68 |
| | Stemmer | 32 |
| Elevene tar initiativ til samtaler med andre elever på den tilrettelagte avdelingen | Stemmer ikke | 28 |
| | Stemmer | 72 |
| Elevene tar initiativ til samtaler med elever i ordinær klasse | Stemmer ikke | 59 |
| | Stemmer | 41 |
| Når elevene er i ordinær klasse, vil andre medelever samarbeide med elevene fra den tilrettelagte avdelingen | Stemmer ikke | 60 |
| | Stemmer | 40 |
| Det er lite mobbing på skolen | Stemmer ikke | 27 |
| | Stemmer | 73 |
| Elevene er inkludert i et faglig fellesskap | Stemmer ikke | 28 |
| | Stemmer | 72 |
| Elevene opplever mestring daglig | Stemmer ikke | 6 |
| | Stemmer | 94 |

4.2 Signifikanstesting

I delkapittel 4.1 Deskriptive analyser, er det presentert beskrivende statistikk i forbindelse med første del av forskningsspørsmålene. I dette delkapittelet skal den signifikante sammenhengen mellom avhengige variabler og uavhengige variabler testes. Der det finnes signifikante sammenhenger vil effektstørrelsesmålet bli oppgitt. Det tas utgangspunkt i tommelfingerregelen om at 0,10 = svak effekt, 0,30 = moderat effekt og 0,50 = sterk effekt (Kleven, 2013).

4.2.1 Organisering

Jeg er nysgjerrig på om elevenes formelle tilhørighet til en klasse, gjennom klasselistene, avhenger av organisatoriske faktorer på den tilrettelagte avdelingen eller på skolen. For å undersøke dette er det kjørt kjikvadrattester for å søke etter signifikante sammenhenger på 5% nivå, mellom flere avhengige variabler og en uavhengig. Den uavhengige variabelen handler i dette tilfelle om hvilken klasseliste elevene står på: «Ordinær klasse» eller «En klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen». Der det viser seg å være signifikante sammenhenger, er variablenes mål på effektstørrelse testet med en phi- eller Cramers V-verdi. Dette avhenger av hvilket nivå variablene er på (Ringdal, 2018).

Det første som er undersøkt er hvorvidt elevene som spiser lunsj på den tilrettelagte avdelingen flest dager i uken, påvirkes av hvilken klasseliste de formelt sett hører til. Signifikansnivået mellom disse variablene er på 3% som vil si at det er en signifikant sammenheng. Siden begge variablene er dikotome har jeg testet effektstørrelsesmålet med en phi-verdi, og funnet ut at det er på 0,29. Vi kan da si at elevenes tilhørighet på klasselisten har en tilnærmet moderat effekt på hvor de spiser lunsj flest dager i uken.

Den andre påstanden som er testet er om hvorvidt elevene har egne plasser på storsamlinger med hele skolen, avhenger av hvilken klasseliste de står på. Kjikvadrattesten viser et 5% signifikansnivå, som vil si at det er en signifikant sammenheng der. Effektstørrelsesmålet viser en phi-verdi på 0,26, som betyr at klasselistetilhørigheten har en tilnærmet moderat effekt på elevenes plassering på storsamlinger. Krysstabellen viser at når det gjelder de elevene som står på klasselisten til en klasse/gruppe på en tilrettelagte avdelingen, er det omtrent likt fordelt i om de har egne plasser eller ikke på storsamlinger. De elevene som står på en klasseliste i en ordinær klasse er mer skjevfordelt, med betydelig flere som ikke har egne plasser på storsamlinger. Det kan tolkes som at de da trolig sitter sammen med sin ordinære klasse når hele skolen samles.

Tabell 6: Aktuelle variabler om organisering av avdeling, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer» i krysstabell med hvilken klasseliste elevene formelt sett tilhører. Svarfordeling i prosent, signifikansnivå (kjikvadrattest), effektstørrelsesmål (phi)

| | | Elevene på den tilrettelagte avdelingen står på klasselistene til ... | | Sig. | Phi |
|--|--------------|---|--|------|-----|
| | | Ordinær klasse | En gruppe/klasse på den tilrettelagte avdelingen | | |
| Elevene spiser lunsj på den tilrettelagte avdelingen flest dager i uken | Stemmer ikke | 14% | 0% | .03 | .29 |
| | Stemmer | 86% | 100% | | |
| Elevene har egne plasser på storsamlinger med hele skolen | Stemmer ikke | 81% | 55% | .05 | .26 |
| | Stemmer | 19% | 45% | | |

Når det gjelder hvem som er med å utarbeide elevenes IOP, handler det både om hvordan avdelingen organiseres i tillegg til medvirkning fra elevene og foresatte. Jeg velger å skrive om det under «Organisering». Det kommer frem i kjikvadrattesten at signifikansnivået på variablene om hvem som medvirker i utarbeidelsen av elevenes IOP og hvilken klasseliste elevene hører til, er på 2%. Effektstørrelsesmålet blir målt med en phi-verdi, da begge variablene er dikotome. Det kommer da frem at phi-verdien er på 0,36, som betyr at hvilken klasseliste elevene tilhører har en moderat effekt på hvem som medvirker i utarbeidelsen av IOP-en. Krysstabellen nedenfor viser at *alle* respondentene som svarer for de elevene som tilhører en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen, legger til rette for medvirkning fra elevene og foresatte, noe som er svært positivt. Samtidig viser det en større variasjon i tallene for de som formelt sett

tilhører en ordinær klasse, noe som kan skyldes flere involverte og utydelighet i arbeidsfordeling.

Den praktiske organiseringen på den tilrettelagte avdelingen er også testet i en kjikvadrattest, for å undersøke den eventuelle sammenhengen med elevenes formelle klasses tilhørighet. Kjikvadrattesten viser et signifikansnivå på $<0,1\%$ og et effektstørrelsesmål på 0,69. Effektstørrelsen er målt med en Cramers V-verdi, da variabelen om avdelingens organisering er på nominalnivå. Verdien viser at elevenes formelle klasses tilhørighet har en veldig sterk effekt på måten den tilrettelagte avdelingen er organisert på. Noe av det interessante som kommer frem i krysstabellen nedenfor er at flertallet av elevene som formelt sett tilhører en ordinær klasse, har en tilhørighet der på bakgrunn av alder/klassestrinn. Mens flertallet av de som formelt sett tilhører en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen, har en tilhørighet der bestemt utfra elevenes funksjonsnivå og behov. For noen elever vil det være helt naturlig at de er i en klasse med jevnaldrende, mens for andre vil kanskje utfordringer i forbindelse med den psykisk utviklingshemmingen påvirke i såpass stor grad at det er mer fornuftig å sette sammen grupper på bakgrunn av funksjonsnivå og behov.

Hvordan undervisningen organiseres på den tilrettelagte avdelingen har også en signifikant sammenheng med elevenes formelle klasses tilhørighet, med et signifikansnivå på 3%. I videre testing av effektstørrelse, kommer det frem en Cramers V-verdi på 0,44. Det betyr at elevenes formelle tilhørighet til en klasse har moderat til sterk effekt på hvordan undervisningen organiseres på avdelingen (Kleven, 2013).

Tabell 7: Aktuelle variabler om organisering av undervisning, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer» i krysstabell med hvilken klasseliste elevene formelt sett tilhører. Svarfordeling i prosent, signifikansnivå (kjkvdrattest), effektstørrelsesmål (phi/Cramers V)

| | | Elevene på den tilrettelagte avdelingen står på klasselistene til | | Sig. | Phi/ Cramers V |
|--|---|---|--|------|----------------------|
| | | Ordinær klasse | En gruppe/klasse på den tilrettelagte avdelingen | | |
| Hvem medvirker i utarbeidelsen av elevenes IOP? | Eleven og/eller foresatte er med | 79% | 100% | .02 | .36 |
| | Eleven og/eller foresatte er ikke med | 21% | 0% | | |
| Hvordan er den tilrettelagte avdelingen organisert? | I grupper etter alder/klasetrinn | 0% | 3% | .001 | .69 |
| | I grupper etter funksjonsnivå/behov | 9% | 65% | | |
| | En felles gruppe på avdelingen | 0% | 3% | | |
| | En gruppe på avd.+en ordinær klasse etter alder/klasetrinn | 86% | 16% | | |
| | En gruppe på avd.+en ordinær klasse etter funksjonsnivå/behov | 5% | 13% | | |
| Hvordan organiseres undervisningen på den tilrettelagte avdelingen? | En kombinasjon av alle tre | 32% | 54% | .03 | .44 |
| | Bare en-til-en undervisning | 27% | 10% | | |
| | Bare felles med egen gruppe | 5% | 10% | | |
| | En-til-en og felles med egen gruppe | 18% | 26% | | |
| | En-til-en og felles på tvers av gruppene | 18% | 0% | | |

4.2.2 Bruk av og innhold i IOP

I tillegg til å undersøke hvordan spesialpedagogene på tilrettelagte avdelinger bruker elevenes IOP, er jeg nysgjerrig på om bruken avhenger av hvorvidt spesialpedagogene har en bachelorutdanning eller master-/grunnskolelærerutdanning. Aktuelle variabler er testet i en kjkvdrattest, med et signifikansnivå på 5%. Variablenes mål på effektstørrelse er også testet. Dette er gjort med en phi-korrelasjon, da alle de aktuelle variablene er dikotome (Kleven, 2013; Ringdal, 2018).

Den første variabelen som er aktuell er påstanden «Jeg synes det er enkelt å utarbeide en IOP». Som tidligere nevnt er det 78% av respondentene som har rapportert at de synes det er enkelt, det var derfor interessant å se om dette hadde noen sammenheng med utdanningsbakgrunnen deres. Kjikvadrattesten som er kjørt viser et signifikansnivå på 14%, som betyr at variablene ikke er signifikante på et 5% nivå. Ved å se på fordelingen i krysstabellen nedenfor, kan det likevel se ut som en tendens at det er spesialpedagogene med master-/grunnskolelærerutdanning som synes det er enklest å skrive elevenes IOP. En av årsakene til at det likevel ikke ble en signifikant sammenheng kan være at utvalget er for lite. På bakgrunn av dette er effektstørrelsesmålet undersøkt, og det kommer frem en phi-verdi på 0,20. Det betyr at spesialpedagogenes utdanningsbakgrunn har en svak til moderat effekt på hvorvidt de synes det er enkelt å utarbeide en IOP.

Videre testes påstanden «IOP-ene inneholder mål om sosial aktivisering i friminutt». Det er i utgangspunktet 59% av respondentene som sier at det stemmer at IOP-ene inneholder mål om gitt tema, og jeg undrer meg om dette avhenger av deres utdanningsbakgrunn. Ifølge kjikvadrattesten er signifikansnivået på 5%, som betyr at variablene har en signifikant sammenheng. Det er i den forbindelse kjørt en test av effektstørrelsesmålet. Testen viser en phi-verdi på 0,27, som betyr at det er en svak til moderat effekt (Kleven, 2013). Også i sammenheng med disse variablene ser vi at spesialpedagogene med master-/grunnskolelærerutdanning har en tendens til å inkludere mål om sosial aktivisering i friminutt i elevenes IOP. Fordelingen er presentert i krysstabellen nedenfor.

Jeg ønsket å undersøke nærmere om hvorvidt spesialpedagogene leser IOP-ene månedlig, hadde noen sammenheng med hvilken utdanningsbakgrunn de har. Kjikvadrattesten viste at det ikke var en signifikant sammenheng, med et signifikansnivå på 16,5%. Selv om det ikke er en signifikant sammenheng viser krysstabellen nedenfor en tendens til at spesialpedagogene som leser IOP-ene månedlig gjerne har master-/grunnskolelærerutdanning. Det er i den forbindelse også kjørt en test på effektstørrelsesmålet, som viser en phi-verdi på 0,19. Noe som betyr at spesialpedagogenes utdanningsbakgrunn har en svak effekt på hvor ofte de leser IOP-ene.

Tabell 8: Aktuelle variabler om IOP, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer» i krysstabell med spesialpedagogenes utdanningsbakgrunn. Svarfordeling i prosent, signifikansnivå (kjikvadrattest), effektstørrelsesmål (phi)

| | | Hvilken relevant utdanning har du? | | Sig. | Phi |
|--|--------------|------------------------------------|----------------------------|------|-----|
| | | Bachelor | Master/ grunnskolelærer | | |
| Jeg synes det er enkelt å utarbeide en IOP | Stemmer ikke | 32% | 15% | .14 | .20 |
| | Stemmer | 68% | 85% | | |
| IOP-ene inneholder mål om sosial aktivisering i friminutt | Stemmer ikke | 52% | 26% | .05 | .27 |
| | Stemmer | 48% | 74% | | |
| Jeg leser IOP-ene månedlig | Stemmer ikke | 40% | 22% | .16 | .19 |
| | Stemmer | 60% | 78% | | |

I avsnittene over tabellen er det diskutert hvilke faktorer i forbindelse med elevenes IOP som eventuelt avhenger av spesialpedagogenes utdanning. I følgende avsnitt skal spesialpedagogenes antall år i arbeid på skole testes for det samme. Spesialpedagogene som har svart på spørreskjemaet har skrevet inn antall år de har jobbet som spesialpedagog i skolen i et åpent spørsmål. I etterkant er variabelen dikotomisert, og svarene er nå delt inn i «Mindre enn 10 år» og «Mer enn 10 år».

Det kommer frem at hele 78% av respondentene har svart at det ikke stemmer at «Jeg informerer elevene om at jeg/vi skriver en IOP med faglige og sosiale mål for skoleåret», og kun 22% som har svart at de informerer elevene. På den ene siden er dette veldig oppsiktsvekkende tall, da over tre fjerdedeler av elevene ikke blir informert om hvilke planer som legges rundt deres individuelle undervisning, eller at det i det hele tatt legges en plan. Samtidig kan det diskuteres hvor mye elevene med psykisk utviklingshemming forstår av en slik overordnet plan, og dermed det eventuelle utbyttet av å bli informert. I en kjikvadrattest kommer det frem at signifikansnivået mellom påstanden og hvor mange år spesialpedagogen har jobbet i skolen er på 5%, og med en phi-verdi på 0,27. Det betyr at antall år spesialpedagogene har jobbet i skolen har en svak til moderat effekt på hvorvidt elevene blir informert om at det skrives en IOP eller ikke. Tabellen nedenfor viser en tendens til at det er de spesialpedagogene som har jobbet i skolen i mer enn 10 år, som i flest tilfeller informerer elevene om at det skrives en IOP. Samtidig kommer det frem i resultatene av spørreskjemaet at det er elevene med lett og moderat psykisk utviklingshemming som oftest blir informert, fremfor elevene med alvorlig eller dyp grad av diagnosen.

Spørreskjemaet inneholder også en påstand som sier at «Jeg synes det er enkelt å utarbeide en IOP». Jeg lurer på om dette kan avhenge av hvor mange år spesialpedagogene har jobbet i skolen, og derav har erfaring med å skrive IOP-er. En kjikvadrattest viser et signifikansnivå på 5% mellom disse variablene, og en phi-verdi på 0,27. Det betyr at hvor lenge spesialpedagogen har jobbet i skolen har en svak til moderat effekt på om de synes det er enkelt å utarbeide en IOP. Det kommer tydelig frem i krysstabellen nedenfor at det er spesialpedagogene med flest år i arbeid som synes det er enklest å utarbeide en IOP. Dette henger nok nøye sammen med erfaring.

Tabell 9: Aktuelle variabler om IOP, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer» i krysstabell med hvor mange år spesialpedagogen har jobbet i skolen. Svarfordeling i prosent, signifikansnivå (kjkvadrattest), effektstørrelsesmål (phi)

| | | Hvor mange år har du jobbet som spesialpedagog i skolen? | | Sig. | Phi |
|--|--------------|--|---------------|------|-----|
| | | Mindre enn 10 år | Mer enn 10 år | | |
| Jeg informerer elevene om at jeg/vi skriver en IOP med faglige og sosiale mål for skoleåret | Stemmer ikke | 89% | 67% | .05 | .27 |
| | Stemmer | 11% | 33% | | |
| Jeg synes det er enkelt å utarbeide en IOP | Stemmer ikke | 33% | 11% | .05 | .27 |
| | Stemmer | 67% | 89% | | |

4.2.3 Medvirkning

Tidligere er det undersøkt hvordan spesialpedagogene på tilrettelagte avdelinger legger til rette for elevmedvirkning. Videre skal jeg undersøke om denne prosessen avhenger av hvilken grad av psykisk utviklingshemming respondentene har tatt utgangspunkt i når de har svart på spørreskjemaet. Signifikansnivået på aktuelle variabler har blitt testet i en kjkvadrattest, med et signifikansnivå på 5%. Variablenes effektstørrelsesmål vil bli målt i forbindelse med de variablene som viser seg å ha en signifikant sammenheng med graden av psykisk utviklingshemming. I og med at variabelen om grad av psykisk utviklingshemming består av fire svaralternativer, vil effektstørrelsesmålet ha en Cramers V-verdi (Ringdal, 2018).

Jeg lurte på om hvorvidt elevene som får være med å lage ordensregler i klassen/gruppa eller ikke, avhenger av hvilken grad av psykisk utviklingshemming de har. I kjkvadrattesten som er kjørt viser det et signifikansnivå på 0,8% mellom disse to variablene. Det betyr at det er en signifikant sammenheng i hvorvidt elevene får være med å lage ordensregler i klassen/gruppe og hvilken grad av psykisk utviklingshemming de har. Effektstørrelsesmålet viser en Cramers V-verdi på 0,47, som ifølge Kleven (2013) tilsier en moderat til sterk effekt. Det kommer frem i krysstabellen nedenfor at det helst er de elevene med de to «letteste» gradene av diagnosen, altså lett og moderat grad, som får medvirke i ordensreglene. Det kommer også frem at elevene med alvorlig og dyp grad av psykisk utviklingshemming, ikke medvirker i like stor grad når det gjelder ordensregler. Dette kan skyldes kognitiv forståelse.

Det er 63% av respondentene som har sagt at elevene får komme med innspill til aktiviteter på timeplanen, og jeg lurer på om dette avhenger av hvilken grad av psykisk utviklingshemming de tar utgangspunkt i når de svarer. Kjkvadrattesten viser et signifikansnivå på 8% mellom de to variablene, som tilsier at sammenhengen ikke er signifikant. Siden utvalget i denne studien er såpass lite, valgte jeg likevel å teste effektstørrelsesmålet. Det viste en Cramers V-verdi på 0,35 som vil si at graden av psykisk utviklingshemming har en moderat effekt på om elevene får komme med innspill til aktiviteter på timeplanen.

Tabell 10: Aktuelle variabler om medvirkning, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer» i krysstabell med elevenes grad av psykisk utviklingshemming. Svarfordeling i prosent, signifikansnivå (kjkvadrattest), effektstørrelsesmål (Cramers V)

| | | Hvilken grad av PUH tar du utgangspunkt i når du svarer på spørreskjemaet? | | | | Sig. | Cramers V |
|---|--------------|--|---------|----------|-----|------|-----------|
| | | Lett | Moderat | Alvorlig | Dyp | | |
| Elevene er med og lager ordensregler i klassen/gruppa | Stemmer ikke | 40% | 37% | 89% | 88% | .008 | .47 |
| | Stemmer | 60% | 63% | 11% | 12% | | |
| Elevene får komme med innspill til aktiviteter på timeplanen | Stemmer ikke | 10% | 37% | 67% | 38% | .08 | .35 |
| | Stemmer | 90% | 63% | 33% | 62% | | |

4.2.4 Fellesskap og deltakelse

Når det gjelder hva spesialpedagogene på tilrettelagte avdelinger tenker om elevenes sosiale relasjoner, undrer jeg meg om dette avhenger av hvilken grad av psykisk utviklingshemming de tar utgangspunkt i når de oppgir svarene sine. For å sjekke sammenhengen er det kjørt kjkvadrattester mellom gradene av diagnosen og aktuelle variabler som omhandler elevenes fellesskap og deltakelse, derunder sosiale relasjoner. Også her blir effektstørrelsesmålet sjekket med en Cramers V-verdi (Ringdal, 2018).

Det rapporteres fra 72% av respondentene at det stemmer at elevene på de tilrettelagte avdelingene er inkludert i et faglig fellesskap. Kan det være slik at dette avhenger av hvilken grad av psykisk utviklingshemming elevene har? En kjkvadrattest viser en signifikant sammenheng på 1% mellom den avhengige variabelen om faglig inkludering og den uavhengige variabelen om elevenes grad av diagnosen. Videre testing viser et effektstørrelsesmål på 0,44, som betyr at det er moderat til sterk effekt mellom variablene. Det vil si at sammenhengen mellom hvorvidt elevene er inkludert i et faglig fellesskap og hvilken grad av psykisk utviklingshemming de har er moderat til sterk. Krysstabellen nedenfor viser en gradvis nedgang i de som sier at elevene er inkludert i et faglig fellesskap, etter hvert som gradene av psykisk utviklingshemming «stiger» fra lett til dyp.

Det kommer også frem i studien resultater at 94% oppgir at elevene opplever mestring på daglig basis. Selv om alle elever har individuelle forutsetninger for mestring og ulike mestringsnivå, lurer jeg på om dette avhenger av diagnosegrad. Det kommer frem at det er en signifikant sammenheng mellom daglig mestring og grad av psykisk utviklingshemming, med et signifikansnivå på 4%. Cramers V-verdien viser 0,39, som betyr at det er moderat effekt (Ringdal, 2018). Krysstabellen forteller at det er en betydelig større andel av elever som opplever daglig mestring innenfor alle gradene av diagnosen. Samtidig er det elever med dyp psykisk utviklingshemming som opplever minst mestring, ifølge krysstabellen. Til tross for at det fremdeles er flere som opplever daglig mestring enn ikke, når det gjelder elever med dyp psykisk utviklingshemming, kan de 25% virke oppsiktsvekkende. Her gjelder det å finne elevens styrker, og spille på disse for alt det er verdt.

Tabell 11: Aktuelle variabler om fellesskap og deltakelse, fordelt mellom «Stemmer ikke» og «Stemmer» i krysstabell med elevenes grad av psykisk utviklingshemming. Svarfordeling i prosent, signifikansnivå (kjikvadrattest), effektstørrelsesmål (Cramers V)

| | | Hvilken grad av PUH tar du utgangspunkt i når du svarer på spørreskjemaet? | | | | Sig. | Cramers V |
|--|--------------|--|---------|----------|-----|------|-----------|
| | | Lett | Moderat | Alvorlig | Dyp | | |
| Elevene er inkludert i et faglig fellesskap | Stemmer ikke | 0% | 23% | 44% | 63% | .01 | .44 |
| | Stemmer | 100% | 77% | 56% | 37% | | |
| Elevene opplever mestring daglig | Stemmer ikke | 10% | 0% | 0% | 25% | .04 | .39 |
| | Stemmer | 90% | 100% | 100% | 75% | | |

5 Drøfting

I dette kapitlet vil resultatene fra de statistiske analysene av studiens spørreskjema bli diskutert med bakgrunn i presentert forskning og teori fra kapittel 2. På denne måten skal studiens følgende problemstilling besvares: *Hva tenker spesialpedagoger om hvordan man kan legge til rette for inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen?* Drøftingen vil bli strukturert med utgangspunkt i problemstillingens underliggende forskningsspørsmål om organiseringen av tilrettelagte avdelinger, bruken av og innhold i IOP, medvirkning, og fellesskap og deltakelse.

5.1 Organiseringen av tilrettelagte avdelinger

Dette skoleåret (2022-2023) er det 2564 elever som får sitt opplæringstilbud på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det kommer frem i studiens resultater at organiseringen av de tilrettelagte avdelingene er forskjellig fra skole til skole, noe som blant annet skyldes økonomiske, politiske og geografiske forhold (Nordahl et al., 2018; Wendelborg, 2014). I tillegg til dette kan antall elever med behov for spesialundervisning på den enkelte skole, samt tilgjengelig undervisningspersonell, skape ulike muligheter og begrensninger for organiseringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dersom mange av elevene er i samme situasjon, kan det være mer aktuelt å ha en egen avdeling med et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud, enn dersom det kun dreier seg om noen få. Samtidig er elevgruppene som har behov for spesialundervisningen svært komplekse, og vil dermed ha ulike individuelle behov. For å kunne tilrettelegge for alle elevene individuelt og som gruppe på best mulig måte, er det naturlig at det blir variasjoner i organiseringen rundt.

Studiens resultater indikerer at elevenes formelle klassetilhørighet har en sterk effekt på hvordan de tilrettelagte avdelingene organiseres. Det rapporteres at 58% av elevene står på klasselistene til en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen, og de resterende 42% står på klasselistene til en ordinær klasse. Flertallet av elevene som står på klasselistene til en ordinær klasse, tilhører praktisk sett både en gruppe på den tilrettelagte avdelingen og en ordinær klasse bestemt utfra alder/klassemått. På en side kan det bli en utfordring å ha en klassetilhørighet bestemt utfra alder/klassemått, på bakgrunn av utfordringer som kan forekomme i forbindelse med den psykiske utviklingshemmingen. Et eksempel på dette kan være begrenset evne til å kommunisere og forstå verbalt språk (NAKU, 2023). En løsning kan da være at eleven alltid er sammen med en kjent voksen, som kan fungere som hans eller hennes stemme, og formidle ønsker og behov i aktuelle situasjoner. Selv om en elev kan mangle det verbale språket, kan kjente voksne hjelpe å lese kroppsspråk eller legge til rette for alternative kommunikasjonsmåter (Statped, 2021). På den andre siden kan dette være en mulighet til å rette fokuset mot et mangfoldig klassefellesskap, og gi rom for inkludering. Det er imidlertid kun 4% av respondentene som sier at fokus på mangfold blir brukt som et inkluderende tiltak på skolen. Likevel kan det være flere som har fokus på dette uten å eksplisitt nevne dette som et tiltak. Når det gjelder de elevene som står på en klasseliste til en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen, rapporteres det om at flertallet har en praktisk tilhørighet her på bakgrunn av behov og funksjonsnivå. Dette viser at

prioriteringene er litt annerledes, og at det kanskje legges mer fokus på individuelle behov på en tilrettelagt avdeling enn i en ordinær klasse (Befring, 2021). Dette kan skyldes at det er mange flere individuelle behov å ta hensyn til i en ordinær klasse, enn det det kanskje er på en tilrettelagt avdeling med færre elever, noe som kan gjøre det enklere og mer gjennomførbart. For mange foresatte vil kanskje en mulighet til å skape et fellesskap med likesinnede, være en av årsakene til at de ønsker at deres barn skal gå på en tilrettelagt avdeling. Vennskapsrelasjoner som skapes mellom likesinnede, kan ha svært positiv virkning på elevenes sosiale liv på fritiden (Danmarks evalueringsinstitutt, 2022; Wendelborg, 2014). Andre foresatte ønsker gjerne motsatt. At deres barn skal bli inkludert i et ordinært fellesskap på lik linje med alle andre.

Organiseringen rundt undervisningen på de tilrettelagte avdelingene er delt inn i en-til-en undervisning, fellesundervisning med egen gruppe og fellesundervisning på tvers av gruppene (Tøssebro & Ytterhus, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Resultatene tyder på at skolene organiserer dette på ulikt vis, men at flertallet praktiserer en kombinasjon av de tre. En fordel med en-til-en undervisning er det pedagogiske utbyttet elevene får, da undervisningsopplegget er tilrettelagt på individnivå. En konsekvens er det sosiale fellesskapet en kan gå glipp av, dersom en tilbringer mesteparten av undervisningstiden med kun spesialpedagogen eller en annen voksen. En løsning kan være å kombinere en-til-en undervisning med fellesundervisning. Da vil elevene forhåpentligvis få tilstrekkelig pedagogisk utbytte i fagene i en-til-en undervisningen, samtidig som de deltar og blir inkludert i det sosiale fellesskapet i fellesundervisningen. Fellesundervisning med egen gruppe kan bidra til et godt samhold og trygghetsfølelse blant elevene, som de kan ta med seg videre i fellesundervisningen på tvers av gruppene. For mange vil fellesundervisning være en mulighet til å lære blant likesinnede, hvor de kan speile seg i hverandres styrker og svakheter. Dette kan bidra til økt læringsutbytte, både når det gjelder det pedagogiske, men også det sosiale (Danmarks evalueringsinstitutt, 2022). Det kommer frem i studiens resultater at elevenes formelle klassetilhørighet har en moderat til sterk effekt på hvordan undervisningen organiseres, men ingen tydelige tendenser i hvordan respondentene fordeler seg.

I tillegg til organisering i forbindelse med tilhørighet og undervisning, legges det til rette for elevenes behov når en organiserer de ulike aktivitetene i skolehverdagen. Dette gjelder blant annet organiseringen rundt måltid. Studiens resultater viser at nesten alle elevene spiser lunsj på den tilrettelagte avdelingen flest dager i uken. Et felles måltid kan være en god sosialiseringarena, og er en naturlig måte å være sammen på (Statped, 2023). På bakgrunn av dette kan det vurderes om det er det sosiale fellesskapet på den tilrettelagte avdelingen som skal prioriteres, eller om en skal legge til rette for å spise sammen med elever fra de ordinære klassene. Til tross for at et felles måltid er en naturlig måte å være sammen på, er det mange av elevene med psykisk utviklingshemming som bruker måltidet som en del av ADL-treningen (Befring, 2021; Statped, 2023). For de elevene som trenger en del støtte vil det kanskje være mest naturlig å ha et felles måltid med andre elever på den tilrettelagte avdelingen, og prioritere det sosiale fellesskapet en kan bygge her. For andre som spiser mer selvstendig, kan dette være en god sosialiseringarena sammen med elever fra de ordinære klassene. En av grunnene til dette er at elevene har de samme forutsetningene i situasjonen.

En annen sosialiseringsaktivitet som inngår i avdelingens organisering, er friminuttene. Omtrent en tredjedel av respondentene oppgir at elevene på den tilrettelagte avdelingen har en egen skolegård. For de elevene som prioriterer fellesskapet på den tilrettelagte avdelingen, er dette en unik mulighet til å bygge relasjoner og ha et sosialt samspill i trygge og tilrettelagte omgivelser (Mathiesen & Vedøy, 2012). Samtidig kan de elevene som har utbytte av det, være i den felles skolegården. Mange av respondentene nevner sosiale tiltak når de blir spurt om hva som er gjort for å skape et inkluderende fellesskap på skolen, derunder fellesaktiviteter i friminuttene. Disse kan være arrangert av elevene selv, eller andre voksne på skolen. Det er 26% av respondentene som sier at elevene deres er inne i de fleste friminuttene, noe som kan skyldes individuelle behov. For enkelte elever kan det være for mye inntrykk ute i skolegården, som kan ha en negativ påvirkning for påfølgende aktiviteter (Næss et al., 2021). En måte å kompensere for det sosiale som skjer ute i friminuttene, er å arrangere fellesaktiviteter for de elevene som er inne. Et eksempel på dette kan være å tilrettelegge for en lekegruppe med de elevene som kan være aktive deltakere i dette, og få et sosialt utbytte. Dette er et av tiltakene for inkludering på de tilrettelagte avdelingene, som respondentene trekker frem.

5.2 Bruken av og innholdet i elevenes IOP

Elevenes IOP skal fungere som et «levende» dokument gjennom hele skoleåret, og skal endres ved behov (Dalen, 2013; Opplæringsloven, 1998). Den skal inneholde en konkretisering og utdyping av mål, samt hvordan arbeidet mot måloppnåelse skal organiseres. Studiens resultater tyder på at skolene har felles retningslinjer og forståelse for hvordan en IOP skal utarbeides og brukes, og de fleste synes at det er et nyttig verktøy i skolehverdagen. Tidligere forskning viser at IOP-ene har bidratt til å styrke kvaliteten på elevenes opplæring, ved å skape kontinuitet og sørge for en god oppfølging (Dalen, 2013). Dette gjenspeiles i studiens resultater, da nesten halvparten av respondentene trakk frem hvordan IOP-en bidrar til å styre undervisningen og skolehverdagen for elevene. Imidlertid viser andre studier at når det gjelder IOP-er til elever med psykisk utviklingshemming er det fremdeles et forbedringspotensial (Næss et al., 2021). Utfordringene er knyttet til tydelighet og funksjonalitet, noe som kan være en konsekvens ved manglende kartlegging. En løsning på dette kan være å ha felles retningslinjer for hvilke kartleggingstester som skal gjennomføres, og når. Da sikrer en seg at det gjøres, samtidig som det kan resultere i tydeliggjøring av hvilke metoder og strategier som kan være hensiktsmessige videre. Det kan imidlertid være utfordrende å finne et utvalg av kartleggingstester som passer til alle elevene, da elevgruppen er svært kompleks med individuelle forutsetninger (Næss et al., 2021). I tilfeller hvor spesialpedagogen ikke kartlegger godt nok, og dermed ikke har en detaljert oversikt over elevenes styrker og svakheter, kan det bli utfordrende å lage tydelige og funksjonelle mål. Fokuset bør være å sette mål som er realistiske, uten å undervurdere eller overvurdere elevenes evner og forutsetninger. Det er en tendens til at elever som har behov for spesialundervisning ofte undervurderes, og målene settes for lavt (Nordahl et al, 2018; Næss et al., 2021). For å unngå dette kan en involvere de foresatte i større grad, slik at noen andre som også kjenner elevene godt har muligheten til å fange opp urealistiske mål. De vil også være oppmerksomme på om eleven undervurderes.

Utarbeidelse, bruken av og innholdet i elevenes IOP kan avhenge av hvilke forutsetninger spesialpedagogene har. Studiens utvalg består av 48% spesialpedagoger med bachelorutdanning og 52% master-/grunnskolelærerutdanning. Utvalget er likt fordelt mellom de som har jobbet mer eller mindre enn 10 år som spesialpedagog i skolen. Studiens resultater viser en tendens til at spesialpedagogene med master-/grunnskolelærerutdanning synes det er enklere å utarbeide en IOP, enn spesialpedagogene med bachelorutdanning. Det er likevel ingen signifikant sammenheng mellom disse, noe som kan skyldes utvalgets størrelse med få respondenter. Samtidig kommer det frem at det er en signifikant sammenheng mellom de som synes det er enkelt å utarbeide en IOP, og hvor mange år de har jobbet som spesialpedagog i skolen. Antall år i arbeid har en svak til moderat effekt på om hvor enkelt de synes det er å utarbeide en IOP, og det er spesialpedagogene som har jobbet over 10 år i skolen som synes det er enklest. Dette kan skyldes at de har skrevet flere IOP-er, enn de som er nyutdannede og akkurat har begynt i jobben. En skal likevel ikke undervurdere skriveevnene til de nyutdannede, da de kan bidra som et friskt pust med nye ideer, i forbindelse med elevenes IOP og måloppnåelse. Det kan også være en fordel at de nylig har skrevet eksamensoppgaver og/eller bachelor-/masteroppgave.

For noen spesialpedagoger kan det være dilemma knyttet til om en skal prioritere faglige eller sosiale mål i elevenes IOP. I noen tilfeller kan for stort fokus på de sosiale målene komme i konflikt med de faglige målene, og dermed svekke elevenes pedagogiske utbytte (Mathiesen & Vedøy 2012). Studiens resultater tyder på at spesialpedagogenes utdanningsnivå har en svak til moderat effekt på hvorvidt IOP-ene inneholder mål om sosial aktivisering i friminuttene. Det kommer da frem at det er betydelig flere spesialpedagoger med master-/grunnskolelærerutdanning som inkluderer mål om sosial aktivisering i friminuttene i elevenes IOP, enn de med bachelorutdanning. En årsak til dette kan være at det er et større fokus på sosial inkludering på master-/grunnskolelærerutdanningene, enn på bachelorutdanningene. Samtidig er det nok varierende fokus på emner og tema på de ulike universitetene i landet, som kan gjøre det vanskelig å konkludere på bakgrunn av utdanning. En annen årsak kan være at de med master-/grunnskolelærerutdanning har studert lengre, og dermed blitt strukturerte og organiserte i arbeidsmetodene sine. Dette kan da føre til tydeligere og mer funksjonelle mål i IOP-en. Spesialpedagogenes evne til struktur og organisering kan imidlertid avhenge vel så mye av personlighet og individuelle faktorer, som utdanningsbakgrunn.

Samtidig som nesten halvparten av studiens respondenter trakk frem hvordan IOP-en bidrar til å styre undervisningen og skoledagen til elevene, har det også blitt påpekt hvilke utfordringer den kan medføre. For det første trekker respondentene frem utfordringer knyttet til IOP-ens tilgjengelighet, da den ofte er lagret i et passordbeskyttet program. De forklarer hvordan dette fører til at ikke alle som jobber rundt elevene har tilgang, og at IOP-en dermed kan være utfordrende å bruke i det daglige. En løsning på dette kan være å bryte ned hovedmålene i mindre mål, som kan danne en individuell uke-/periodeplan. På denne måten kan målene bli mer tilgjengelige for alle i hverdagen, samtidig som det kanskje kan føre til en bedre oppfølging. I en slik prosess kan det være en fordel å involvere alle de som jobber tettest med eleven, slik at de kan få et eierforhold til målene. Det vil forhåpentligvis ha en motiverende effekt, på samme måte som det motiverer elevene å ha en personlig tilhørighet til målene (Befring, 2021). For det andre nevnes utfordringer knyttet til IOP-ens formalitet. Ved å gjøre IOP-en mer tilgjengelig, vil en uke-/periodeplan kanskje føre til at IOP-ens innhold ikke er like formelt lengre, slik noen av respondentene påpeker. De trekker frem hvordan IOP-en er

et formelt dokument, som ikke brukes aktivt. En respondent sier at den skrives, sendes ut og ligger i arkivsystemet til den skal evalueres i slutten av skoleåret. Imidlertid er det mange av respondentene som rapporterer om at den allerede brukes som et hjelpemiddel når de lager mindre planer.

En fordel som trekkes frem med IOP-en som verktøy, er muligheten til tverrfaglig samarbeid. Det innebærer at elevenes kontaktpersoner fra ulike instanser kan komme med innspill til mål og organisering i IOP-en, som kan jobbes med på skolen. Noen elever med psykisk utviklingshemming har motoriske utfordringer, som gjør at de blant annet har behov for trening med en fysioterapeut (NAKU, 2023; Næss et al., 2021). I disse tilfellene kan spesialpedagogen og fysioterapeuten samarbeide om motoriske mål i elevens IOP, som kan trenes på i undervisningstiden. På tilrettelagte avdelinger der mange elever har motoriske utfordringer, kan det legges til rette for fellesundervisning som innebærer fysiske øvelser og trening. Dette kan bidra til å styrke samholdet, da elevene kan speile seg i hverandres styrker og svakheter, på samme måte som de kan i den faglige fellesundervisning (Danmarks evalueringsinstitutt, 2022; Mathiesen & Vedøy, 2012).

5.3 Elevmedvirkning

Læreplanens overordnede del består av et verdigrunnlag som innebærer et økende fokus på elevmedvirkning i skolen, både for elevene i ordinære klasser og de på tilrettelagte avdelinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studiens resultater viser at respondentene har et forbedringspotensial, når det gjelder å inkludere elever på tilrettelagte avdelinger i avgjørelser i løpet av skoledagen. Det samme kommer frem i Nordahl-rapporten (2018), der Nordahl med flere kritiserer elevmedvirkningen i skolen. Flertallet i studien har svart at det ikke stemmer at elevene får komme med innspill og lignende på påstander om elevmedvirkning i studiens spørreskjema. Det kommer likevel frem at det er i forbindelse med innspill til aktiviteter på timeplanen elevene har størst medvirkning, da 63% av respondentene bekrefter dette. En av årsakene kan være at timeplanen også inneholder sosiale aktiviteter, i tillegg til det faglige. For mange kan det være et begrenset handlingsrom når det gjelder de faglige målene, på bakgrunn av den overordnede læreplanen og elevenes IOP. Det kan dermed være enklere å gi rom for innspill og medvirkning i de sosiale aktivitetene på timeplanen, da dette blant annet kan innebære friminutt og lek. Elevene kan for eksempel velge hva de vil gjøre i ute friminuttet eller hva de vil leke med inne. Studiens resultater tyder på at elevenes grad av psykisk utviklingshemming har en moderat effekt på hvorvidt elevene får komme med innspill på timeplanen. Det er elevene med lett grad av psykisk utviklingshemming som får komme med flest innspill, noe som kan begrunnes med deres evne til å kunne mestre mange av dagliglivets ferdigheter (NAKU, 2023). Elevene med alvorlig grad av psykisk utviklingshemming er de som får medvirke i minst grad i denne sammenhengen, noe som kan skyldes begrensede kommunikasjonsferdigheter. I den forbindelse kan man undre seg over i hvilken grad det legges til rette for medvirkning blant de minst fungerende elevene. I noen tilfeller kan de nok bli undervurdert, og det blir tatt utgangspunkt i at de ikke kan kommunisere sine ønsker og behov (Nordahl et al., 2018). Da er det spesialpedagogens ansvar å legge til rette for at de skal bli hørt. En måte å gjøre dette på er å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), der eleven selv kan kommunisere hva den ønsker gjennom for eksempel bildestyrt kommunikasjon. Dersom ASK er utfordrende for eleven, kan spesialpedagogen lese kroppsspråk eller

eventuelt ta valg i elevens favør. Da er det en forutsetning at den voksne kjenner eleven godt, og vet hva han eller hun ønsker og har behov for i ulike situasjoner.

For å samtidig sikre en god oppnåelse av IOP-ens mål, kan det være avgjørende at målene oppleves som personlig relevante for elevene. En måte å oppnå en personlig tilhørighet og relevans til målene, er dersom elevene selv deltar aktivt i utarbeidelsen (Befring, 2021). Studiens resultater tyder likevel på at det er få elever som får komme med innspill til IOP-ens mål, da kun 9% av respondentene bekrefter dette. For noen elever kan det være vanskelig å komme med direkte og konkrete innspill til IOP-en, med tanke på eventuelle utfordringer knyttet til den psykiske utviklingshemmingen. Likevel kan de som kjenner elevene godt, ta valg som går i elevenes favør, og med det gi dem mulighet til å medvirke utfra sine forutsetninger. Måten en legger til rette for elevmedvirkning på kan altså avhenge av hvilken grad av psykisk utviklingshemming den enkelte elev har, og dermed hvilke forventninger og krav en legger til grunn. En kan for eksempel forvente av en elev med lett psykisk utviklingshemming, at han eller hun svarer på de fleste spørsmål, mens en elev med dyp psykisk utviklingshemming kanskje er avhengig av at den voksne leser kroppsspråket (NAKU, 2023). En fordel med de tilrettelagte avdelingene er at en ofte har mulighet til å være en-på-en, som betyr at elevene alltid har en voksen med seg, og dermed en som alltid er tilgjengelig til å lytte og ta hensyn til individuelle behov. Det vil være en fordel at den voksne kjenner eleven godt og vet hva som foretrekkes i ulike situasjoner, da det kan bli aktuelt å ta valg på vegne av han eller henne (Næss et al., 2021). For elever uten verbalt språk kan dette være en av måtene å medvirke på. Det finnes også alternative og supplerende kommunikasjonsmåter (ASK), som kan gi elever uten verbalt språk mulighet til å ta egne valg gjennom for eksempel en talemaskin (Statped, 2021). Når det gjelder de elevene med lett grad av psykisk utviklingshemming, vil det være mer naturlig å formidle foretrukne valg selv, da de ofte har bedre forutsetninger for dette. Det vil imidlertid avhenge av hvilket valg som tas. Handler det om en aktivitet i friminuttet, er det som oftest positivt at de bestemmer selv. Dersom en plutselig skal avgjøre noe av større betydning, bør en kanskje involvere de foresatte, eller ta fornuftige valg på elevenes vegne.

Selv om det kan være utfordrende å gi rom for reell medvirkning når det gjelder faglige mål og organiseringen rundt elever med psykisk utviklingshemming, kan det være større handlingsrom enn mange kanskje tenker. Elevene kan for eksempel velge rekkefølge på arbeidsoppgavene, samtidig som det er spesialpedagogen som allerede har bestemt innholdet. På denne måten blir arbeidet gjort, samtidig som elevene opplever å bli hørt. Dette kan ha en motiverende effekt for elevene som skal lære, i tillegg til å ha en positiv virkning på relasjonen mellom eleven og spesialpedagogen (Næss et al., 2021).

I tillegg til å få komme med innspill til timeplanen, rapporteres det om at 46% får være med å lage ordensregler på gruppa. Studiens resultater viser imidlertid at elevenes grad av psykisk utviklingshemming har en moderat til sterk effekt på hvorvidt de får bidra. En av årsakene til dette kan være at det er mest realistisk for elever med lett eller moderat grad av psykisk utviklingshemming å bidra i utarbeidelsen av ordensregler, på bakgrunn av kognitiv forståelse. Elever med alvorlig eller dyp psykisk utviklingshemming har kanskje ikke de samme forutsetningene for å forstå prosessen rundt utarbeidelsen av slike regler, og kanskje heller ikke evner til å følge felles ordensregler (NAKU, 2023). En kan likevel lage ordensreglene i en fellestime på gruppa, og involvere alle, til tross for ulike grader av forståelse. Selv om kanskje noen elever ikke forstår prinsippet med

ordensregler, vil en felles utarbeidelse av disse vise de andre som faktiske forstår, at dette er noe som utarbeides sammen og som gjelder for hele fellesskapet. Samtidig er det også mulighet for at den voksne er elevens stemme i slike situasjoner, og kan tolke kroppsspråk for de elevene som har større utfordringer med kommunikasjonen. Det bør også legges til rette for at elevene kan bruke ASK, dersom de har behov for dette. Elevene med verbalt språk kan også bruke ASK som støtte (Statped, 2021).

5.4 Fellesskap og deltakelse

Et av prinsippene i læreplanens overordnede del, er fokuset på et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal legges til rette for inkludering og tilhørighetsfølelse for alle elever, både de i de ordinære klassene og de på tilrettelagte avdelinger. Når det gjelder sistnevnte, er det nok mange som vil oppleve et sosialt fellesskap med likesinnede innad på avdelingen, og verdsette dette i like stor grad (Wendelborg, 2014). Studiens resultater viser til at det er flere elever som er godt inkludert i det sosiale fellesskapet på den tilrettelagte avdelingen, enn det resultatene viser til i forbindelse med det sosiale fellesskapet på skolen. Det er også en betydelig større andel som oppgir at deres elever har venner på den tilrettelagte avdelingen, enn de som oppgir at de har venner i ordinær klasse. Til tross for at spesialpedagogene som har svart på spørreskjemaet, kjenner godt til elevgruppen, skal det likevel tas hensyn til at disse resultatene er fra spesialpedagogenes perspektiv, og ikke elevenes. Det betyr at elevene selv kan ha en annen oppfatning av sine sosiale relasjoner og inkludering i fellesskapet (Haug, 2021; Uthus, 2020).

Inkluderingen og vennskapene som refereres til ovenfor kan være et resultat av de sosiale tiltakene som er satt inn på de tilrettelagte avdelingene. En annen årsak kan være at elevene føler seg inkluderte og trygge blant likesinnede, som bidrar til at de føler på tilhørighet (Danmarks evalueringsinstitut, 2022; Mathiesen & Vedøy, 2012). I tillegg til de sosiale tiltakene som rapporteres, er det 53% av respondentene som nevner faglige tiltak for inkludering. Det kan tyde på at mange bruker fellesundervisning som et tiltak, både for fellesskapet og for læringsutbyttet. Dette ser ut til å fungere, da nesten tre fjerdedeler av spesialpedagogene melder om at elevene er inkludert i et faglig fellesskap. Studiens resultater viser samtidig at elevenes grad av psykisk utviklingshemming har en moderat til sterk effekt på dette. Det kommer frem at det er flest elever med lett grad av diagnosen som er inkludert i det faglige fellesskapet, og at tallene synker etter hvert som en går fra lett til moderat, fra moderat til alvorlig og fra alvorlig til dyp grad av diagnosen. En av årsakene til dette kan være at det er enklere å gjennomføre fellesundervisning for elevene med lett grad av psykisk utviklingshemming, da de kanskje engasjerer seg mer i det sosiale fellesskapet, i forhold til for eksempel de med dyp psykisk utviklingshemming, da de har en svært begrenset evne til å kommunisere (NAKU, 2023). En skal samtidig ikke undervurdere elevene, slik Nordahl med flere (2018) trekker frem. Det er derfor viktig at en gir elevene muligheten til å delta, og evaluerer dette i etterkant, for så å bestemme om en skal være med videre.

For å være en deltaker i et sosialt fellesskap er det viktig at en er aktiv og at en opplever mestring (Haug, 2021). Studiens respondenter rapporterer om at 94% av elevene opplever mestring på daglig basis. Det tyder på at spesialpedagogene kjenner godt til elevenes styrker og svakheter, og legger godt til rette for dette i skolehverdagen. Samtidig kommer det frem at elevenes grad av psykisk utviklingshemming har en moderat effekt på hvorvidt de opplever daglig mestring. Tallene viser at det er elever

med dyp psykisk utviklingshemming som opplever minst mestring. Det kan skyldes at det er de som har dårligst forutsetninger, og derav størst hjelpebehov. Likevel er det spesialpedagogenes jobb å legge til rette for dette, ved å finne elevenes styrker og spille på disse. For noen elever kan mestring innebære å respondere på navnet sitt, mens for andre kan det handle om å lære å lese (Næss et al., 2021).

Når et gjelder mål om sosiale relasjoner i elevenes IOP, kan dette føre til et dilemma for mange spesialpedagoger. Samtidig som det er viktig å prioritere de faglige målene på skolen, kan det være verdt vel så mye for elevene i fremtiden, med gode sosiale relasjoner og vennskap med andre (Wendelborg, 2014). Det kan være en fordel å ha en tett dialog med foresatte, og samarbeide om hva som skal prioriteres. Dersom en elev har et mye større utbytte av å for eksempel kunne sykle en tur sammen med en venn, enn han har i mattetimen, bør en ta en skjønnsmessig vurdering på hva som vil være viktigst for denne eleven på sikt. For mange med psykisk utviklingshemming vil det være nødvendig med hjelp og støtte gjennom hele livet, og en kan i den forbindelse avveie om det er av en større verdi med de sosiale målene (NAKU, 2023). Samtidig kan fellesundervisning være et godt alternativ for å oppnå faglige mål, samtidig som en ivaretar deltakelsen i det sosiale fellesskapet. For de elevene som har utbytte av fellesundervisning med ordinær klasse, kan det være fornuftig å delta på dette. Da kan elevene utvide det sosiale nettverket, og forhåpentligvis bli en del av flere sosiale fellesskap. I tillegg til å speile seg i de likesinnede på den tilrettelagte avdelingen, kan det være fordelaktig for enkelte elever å speile seg i styrkene og svakhetene til elevene i ordinær klasse (Mathiesen & Vedøy, 2012).

En mulighet er også å bruke fellesundervisning til å trene på ADL-ferdigheter og sosiale mål for elevene. Til tross for at elevgruppen er kompleks, kan det være tilfeller der elevene har de samme målene i for eksempel ADL-ferdigheter. Dette kan innebære å ivareta hygiene i forbindelse med matlaging, og kan trenes på i felles matlagingstimer. Da vil elevene blant annet få muligheten til å vaske hender før matlaging, lage enkle matretter og vaske opp i etterkant. For mange vil dette være en god øvelse på mange sosiale og dagligdagse mål, samtidig som en får deltatt og trent på målene i det sosiale fellesskapet (Statped, 2023).

6 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å rette fokus på elever med behov for et særskilt tilrettelagt opplæringstilbud, som får sin undervisning på en tilrettelagt avdeling i grunnskolen. Det er i den forbindelse kartlagt hvordan spesialpedagogene som jobber med denne elevgruppen tenker i forhold til tilrettelegging rundt inkludering. Det innebærer at elevene er en del av et fellesskap, at de har en reell medvirkningskraft, er verdifulle deltakere og får et betydningsfullt utbytte (Haug, 2021). I dette avsluttende kapitlet vil studiens problemstilling og underliggende forskningsspørsmål bli oppsummert og en konklusjon vil bli presentert. Til slutt vil studiens begrensninger bli tatt opp, samt egne refleksjoner rundt videre forskning.

6.1 Oppsummering og konklusjon

For å kartlegge spesialpedagogenes tanker om hvordan en kan legge til rette for inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen, er det utarbeidet et elektronisk spørreskjema. Det har tatt utgangspunkt i den flerdimensjonale forståelsen av inkluderingsbegrepet, og dermed delt opp spørreskjemaets spørsmål og påstander i følgende tema: organisering, bruk av og innhold i IOP, medvirkning, og fellesskap og deltakelse (Haug, 2021). Disse temaene utgjør faktorer som kan påvirke studiens problemstilling og underliggende forskningsspørsmål.

Læreplanens overordnede del og Stortingsmelding 6 (2019-2020) er to av flere styringsdokumenter som fokuserer på et inkluderende læringsmiljø for alle elever i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020); Nordahl et al., 2018). Samtidig er det 2564 elever som mottar sitt opplæringstilbud på ulike tilrettelagte avdelinger dette skoleåret (Utdanningsdirektoratet, 2022). En faktor som kan påvirke inkluderingsprosessen er hvordan de tilrettelagte avdelingene er organisert. Det kommer frem i studiens resultater at det er store forskjeller i hvordan dette gjøres, både praktisk og formelt. Den praktiske organiseringen innebærer blant annet gruppesammensetning og hvordan en organiserer undervisningen. I forbindelse med den formelle organiseringen er det studert hvorvidt klasselistetilhørighet påvirker annen organisering, og det kommer frem at formell klassetilhørighet har en sterk effekt på dette. Blant annet rapporteres det om at elevene som står på en klasseliste i en ordinær klasse, har tilhørighet her på bakgrunn av alder/klassestrinn. De elevene som står på en klasseliste til en klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen, har tilhørighet her på bakgrunn av individuelle funksjonsnivå og behov.

En annen faktor som kan påvirke inkluderingsprosessen er hvordan spesialpedagogene bruker elevenes IOP, og hvilke mål de velger å inkludere. I den forbindelse er det for det første studert hvorvidt deres utdanningsbakgrunn påvirker dette. Det kommer da frem at spesialpedagogenes utdanning har en svak til moderat effekt på hvorvidt de velger å inkludere mål om sosial aktivisering i friminutt i elevenes IOP. Spesialpedagogene med master-/grunnskolelærerutdanning er de som inkluderer dette i størst grad. For det andre er det studert om antall år i arbeid som spesialpedagog

i skolen har betydning i forbindelse med utarbeidelsen av IOP. Resultatene viser at de som har jobbet som spesialpedagog i mer enn ti år synes det er enklest å utarbeide IOP, noe som kan ses i sammenheng med mer erfaring.

Den tredje faktoren som er studert, er hvordan spesialpedagogene legger til rette for elevmedvirkning på de tilrettelagte avdelingene. Resultatene tyder på et forbedringspotensial. Det kommer frem at elevenes grad av psykisk utviklingshemming har en moderat til sterk effekt på elevmedvirkningen i forbindelse med gruppens ordensregler. Her er det tydelig at det er de elevene med lett og moderat grad av psykisk utviklingshemming som får komme med flest innspill.

Studiens siste faktor i inkluderingsprosessen, er hvordan spesialpedagogene tenker angående elevenes sosiale relasjoner. Et viktig poeng her er at det er sett fra spesialpedagogenes perspektiv, og at elevenes oppfatning kan være annerledes (Haug, 2021; Uthus, 2020). Også her spiller elevenes grad av psykisk utviklingshemming en rolle, og det kommer frem at graden av diagnosen har en moderat til sterk effekt på blant annet elevenes inkludering i et faglig fellesskap. Resultatene tyder på at det er elevene med lett psykisk utviklingshemming som er mest inkludert i et faglig fellesskap, og at dette avtar etter hvert som en går fra lett til moderat, fra moderat til alvorlig og så videre.

Det fremkommer ikke et entydig svar på hva spesialpedagogene tenker om hvordan man kan legge til rette for inkludering av elever med psykisk utviklingshemming på tilrettelagte avdelinger. Likevel tyder studiens resultater på at elevenes grad av psykisk utviklingshemming spiller en avgjørende rolle i denne prosessen. Som spesialpedagog har en et overordnet ansvar om å utarbeide en IOP med realistiske mål for den enkelte elev, og utfra denne organisere skoledagen og ivareta individuelle behov. Samtidig skal spesialpedagogene følge nasjonale lover, retningslinjer og styringsdokumenter. Som det står skrevet i Stortingsmelding 6 (2019-2020) kan mange elever som går på tilrettelagte avdelinger oppleve en større sosial tilhørighet til fellesskapet her, sammen med likesinnede, enn det en kanskje har mulighet til i en ordinær klasse. Det er opp til hver enkelt spesialpedagog, i samråd med elevene og foresatte, og bestemme hva som er det beste for han eller henne.

6.2 Studiens begrensninger og refleksjoner rundt videre forskning

Haug (2021) legger stor vekt på elevenes egne opplevelser av inkludering, derunder fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte, og mener det er opptil dem selv å vurdere i hvilken grad de føler seg inkludert. En av svakhetene med denne studien er at elevenes perspektiv ikke kommer frem. Samtidig er det kjente og trygge spesialpedagoger som taler deres sak, noe som forhåpentligvis gir reelle og gjenkjennbare resultater. Likevel skal en være oppmerksom på at det er spesialpedagogene selv, som besvarer spørsmål og påstander angående deres eget arbeid og innsats i jobben. Dette fører ikke nødvendigvis til inhabilitet, men det kan være mulig at det ligger en egeninteresse i svarene.

Noe som kunne vært interessant for fremtidig forskning er å få elevenes perspektiv på de samme problemstillingene. For mange elever med psykisk utviklingshemming kan det være en utfordring å svare på et spørreskjema, da spørsmålene og påstandene kan være for abstrakte. En burde i så tilfelle tilpasse spørreskjemaet etter hver enkelt elevs forutsetninger og behov, noe som dessverre kan medføre en del målefeil. En annen mulighet er at elevene svarer på spørreskjemaet i samråd med foresatte. På denne måten blir elevenes stemme hørt, samtidig som de kan få hjelp til eventuelle uklarheter av dem som kjenner dem best. I den forbindelse hadde det også vært interessant og stilt noen spørsmål som bare var til de foresatte, for å få et innblikk i deres perspektiv. En annen måte å innhente innsiktsfull informasjon fra elevene på kunne vært gjennom observasjon. Som forsker kunne en for eksempel observert sosialt samspill i friminuttene, og fulgt aktuelle elever gjennom skoledagen. Samtidig er det få som har så god innsikt som spesialpedagogene i hva elevenes skoledager innebærer, ettersom de jobber tettest med elevene.

7 Referanser

- Aarnes, A. (2013). *IOP i praksis. Individuell tilpasning i skolen*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Befring, E. (2021). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Bø, I., & Helle, L. (2014). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Cheung, A. C. K. & Salvin, R. E. (2016). How Methodological Features Affect Effect Sizes in Education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
<https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?: "Det kommer så an på": rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2022). *Evaluering af ASF-klasser og andre særligt tilrettelagte klasser*. Børne- og undervisningsministeriet.
<https://www.eva.dk/sites/eva/files/2022-09/Evaluering-af-ASF-klasser-og-andre-saerligt-tilrettelagte-klasser.pdf>
- Grunnloven. (1814 §104). *Kongeriket Noregs grunnlov*. (LOV-1914-05-17) Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Samlaget.
- Kleven, T. A. (2008). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233.
- Kleven, T. A. (2013). *Effektstørrelse*.
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4010/h13/effektstorrelse%5B1%5D.pdf>.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-ogprinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Mathiesen, I. H., & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning–drivere og dilemma*. *Rapport IRIS*, 117.

- McQueen, R., & Knussen, C. (2013). *Introduction to Research Methods and Statistics in Psychology: A Practical Guide for the Undergraduate Researcher* (2 ed.). Pearson Education.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 8 (2022-2023). *Menneskerettigheter for personer med utviklingshemming – det handler om å bli hørt og sett*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20222023/id2945431/>
- Meld. St. 45 (2012-2013). *Frihet og likeverd*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/>
- Meld. St. nr.23 (1997-1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>
- Meld. St. nr.88 (1966-1967). *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*. Sosialdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1966-67&paid=3&wid=c&psid=DIVL2473>
- NAKU 2023. *Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming*.
<https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10>
- Nilsen, S., & Herlofsen, C. (2021). Spesialundervisningens tiltakskjede. I Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., Person, B., Hennestad, B. W., Dyssegaard, C. B., Vold, E. K., Martinsen, J. E., Wang, M. V., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Universitetsforlaget.
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gomnæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2021). Barn og unge med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring. I Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 396-427). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (1998 §1-3). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (1998 §1-8). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (1998 §5-1). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Opplæringsloven. (1998 §5-5). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 utg.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2006). *På vei mot en inkluderende skole?* *Spesialpedagogikk*, 71(2), 4-17.
- Stangor, C. (2007). *Research methods for the behavioral sciences* (3. utg.). Houghton Mifflin.
- Statistisk sentralbyrå. (2022) *Fakta om barne- og ungdomsskoler*. <https://www.ssb.no/utdanning/faktaside/barne-og-ungdomsskoler>
- Statped. (2021). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#no-46767-0->
- Statped. (2023). *Måltidet i et inkluderende fellesskap*. <https://www.statped.no/laringsressurser/Spesialpedagogikk/mat-og-inkludering/>
- Store norske leksikon. (2018). *ADL-trening*. <https://sml.snl.no/ADL-trening>
- Sullivan, G. M. & Feinn, R. (2012). *Using effect size-or Why the p value is not enough*. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.) Fagbokforlaget. *Har dere ansatte i barnehagen med flerkulturell bakgrunn*.
- Tøssebro, J. & Lundeby, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming*. Gyldendal Akademisk.
- Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (Red.). (2006). *Hvor skal barnet gå*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Need Education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO.
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Grunnskolen informasjonssystem (GSI)*. <https://gsi.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utdanningsspeilet 2022*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/spesialundervisning-i-grunnskolen/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Valås, H. (2022). *Elementær statistikk*. Kompendium, NTNU.
- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 59-79). Gyldendal akademisk.

- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Gyldendal akademisk.
- Wilson, D., Hausstätter, R. S. & Lie, B. (2018). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- World Health Organization (WHO). (1968). Organization of Services for the Mentally retarded. *Fifteenth Report of the WHO Expert Committee on Mental Health*. Geneve: WHO.
- World Health Organization (WHO). (2018). *International Classification of Diseases 11th (ICD-11)*. Revision. Geneve. WHO.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til spesialpedagoger

Vedlegg 3: Spørreskjema

Vedlegg 1

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
911914

Vurderingstype
Standard

Dato
03.02.2023

Prosjekttittel

Hvordan elevenes IOP ivaretar inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Per Frostad

Student

Lone Osmundsen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter eller liknende. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Informasjon om forskningsprosjektet

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å undersøke om og hvordan spesialpedagogene som jobber på tilrettelagte avdelinger i grunnskolen bruker elevenes individuelle opplæringsplan (IOP) som verktøy for å legge til rette for inkludering, og hvordan dette fungerer i praksis. Innsamlet data skal bidra til å besvare denne problemstillingen i min masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Lone Osmundsen (masterstudent), Per Frostad (veileder) og NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Jeg har fått informasjon om skolen og tilhørende tilrettelagte avdeling gjennom kommunens nettsider, og ønsker gjerne å inkludere spesialpedagogene på din skole i dette prosjektet, da elevgruppen på deres tilrettelagte avdeling samsvarer med målgruppen i mitt prosjekt.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Jeg vil innhente noen opplysninger fra deg gjennom et elektronisk spørreskjema, som du finner ved å trykke på den vedlagte lenken. Innledningsvis er det noen få spørsmål om deg selv, etterfulgt av et valg om hvilken grad av psykisk utviklingshemming og klassetrinn du skal ta utgangspunkt i videre i spørreskjemaet. Diagnosen er delt inn i fire grader: lett-, moderat-, alvorlig- og dyp psykisk utviklingshemming.

Videre vil du finne ulike påstander om bruk og utarbeidelse av IOP, elevenes sosial fellesskap, elevmedvirkning og inkluderende tiltak, hvor du skal plassere deg på en skala fra stemmer ikke – stemmer godt/svært uenig – svært enig. Spørreskjemaet avsluttes med noen få åpne spørsmål.

Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være meg og min veileder ved NTNU som har tilgang til opplysningene. Opplysningene som innhentes vil ikke være direkte

personidentifiserende, men kan være indirekte personidentifiserende og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder ved NTNU i prosjektperioden.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av mai 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å protestere
- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer eller å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Per Frostad (veileder) – per.frostad@ntnu.no
- Lone Osmundsen (masterstudent) – loneos@stud.ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen - thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Lone Osmundsen & Per Frostad

(Masterstudent/veileder)

Vedlegg 3

Spørreskjema for spesialpedagoger på tilrettelagt avdeling

Svarene som avgis i dette spørreskjemaet skal være på generelt grunnlag, på bakgrunn av din erfaring med ulike grader av psykisk utviklingshemming og et spesifikt klassetrinn. Det skal ikke være nødvendig å bryte taushetsplikten, så vær forsiktig med å uttale deg om enkeltelever.

Det er veldig ønskelig at du trykker innpå linken og svarer på spørreskjemaet flere ganger, dersom du har erfaring med flere grader av psykisk utviklingshemming og/eller klassetrinn. Takk!

Bakgrunnsinformasjon

Kjønn

Kvinne

Mann

Annet

Hvilken relevant utdanning har du?

Bachelor innenfor sosialfag (barnevern, sosionom, vernepleie)

Bachelor innenfor pedagogikk (pedagogikk, spesialpedagogikk, barnehagelærer)

Annen bachelor

Grunnskolelærerutdanning

Master innenfor sosialfag

Master innenfor pedagogikk/spesialpedagogikk

Annen master

Hvilken bachelor?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen bachelor» er valgt i spørsmålet «Hvilken relevant utdanning har du?»

Hvilken master?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen master» er valgt i spørsmålet «Hvilken relevant utdanning har du?»

Hvor mange år har du jobbet som spesialpedagog i skolen?

Hva legger du i begrepet inkludering?

Elevgruppen

I de følgende spørsmålene velger du en grad av psykisk utviklingshemming og hvilket klassetrinn du tar utgangspunkt i når du svarer på resten av spørreskjemaet. Svarene skal være på generelt grunnlag, og ikke omhandle enkeltelever.

Nedenfor finner du en kort forklaring av hver grad av psykisk utviklingshemming:

Lett psykisk utviklingshemming - *De kan som oftest ta hånd om seg selv på en god måte og mestrer mange av dagliglivets ferdigheter. Størst utfordringer med teoretisk skolearbeid. Varierende språklige ferdigheter. Mental alder på rundt 9-12 år*

Moderat psykisk utviklingshemming - *Innebærer forsinket utviklet språk, også i voksen alder. Vanlig med tilleggstilstander som autisme, epilepsi og ulike fysiske funksjonsnedsettelse. Ofte en organisk forklaring til funksjonsnedsettelsen. Evne til egenpleie og motorisk ferdigheter er begrenset. Begrenset evne til å utvikle seg i vanskelige skolefag, men noen kan lære å lese, skrive og telle. Mental alder på rundt 6-9 år.*

Alvorlig psykisk utviklingshemming - *Nokså likt som moderat grad, men ferdighetsnivået er lavere.*

De fleste har betydelig nedsatt motorikk, og tilleggstilstander som forklares av mangelfull utvikling eller skader av sentralnervesystemet. Mental alder rundt 3-6 år.

Dyp psykisk utviklingshemming - *Innebærer svært begrenset evne til å kommunisere og forstå verbalt språk. Har lite eller ingen evne til å ivareta egne behov, og dermed behov for konstant bistand og støtte. Hyppig forekomst av samme tilleggstilstander som i moderat grad. Mental alder under 3 år.*

Kilde: <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10>

Hvilken grad av psykisk utviklingshemming tar du utgangspunkt i når du svarer på spørreskjemaet?

- Lett psykisk utviklingshemming
- Moderat psykisk utviklingshemming
- Alvorlig psykisk utviklingshemming
- Dyp psykisk utviklingshemming

Hvilket klassetrinn tar du utgangspunkt i når du svarer på spørreskjemaet?

- 1.-4. trinn
- 5.-7. trinn
- 8.-10. trinn

Organisering

Følgende spørsmål omhandler organiseringen av undervisningen for elevene som er beskrevet ovenfor.

Jeg jobber på en

- Barneskole (1.-7. klasse)
- Ungdomsskole (8.-10. klasse)
- Kombinert barne- og ungdomsskole (1.-10. klasse)

Hvor mange elever er det på skolen totalt? (både på tilrettelagt avdeling og i ordinær klasse)

Hvor mange elever er det på den tilrettelagte avdelingen på skolen?

Hvor mange elever er det på 1.-4. trinn på den tilrettelagte avdelingen?

Hvor mange elever er det på 5.-7. trinn på den tilrettelagte avdelingen?

Hvor mange elever er det på 8.-10. trinn på den tilrettelagte avdelingen?

Elevene på den tilrettelagte avdelingen står på klasselistene til

Ordinær klasse

En klasse/gruppe på den tilrettelagte avdelingen

Hvordan er den tilrettelagte avdelingen organisert?

I grupper etter alder/klassestrinn

I grupper etter funksjonsnivå og behov

Én felles gruppe på avdelingen

Elevene tilhører ikke en fast gruppe

Elevene er kun i ordinær klasse

Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av alder/klassestrinn

Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av funksjonsnivå og behov

Hvordan organiseres undervisningen på den tilrettelagte avdelingen?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «I grupper etter alder/klassestrinn eller I grupper etter funksjonsnivå og behov eller Én felles gruppe på avdelingen eller Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av alder/klassestrinn eller Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av funksjonsnivå og behov» er valgt i spørsmålet «Hvordan er den tilrettelagte avdelingen organisert?»

En-til-en undervisning

Fellesundervisning med gruppa/klassen på den tilrettelagte avdelingen

Fellesundervisning med andre elever på tvers av gruppene/klassene på den tilrettelagte avdelingen

Hvordan organiseres undervisningen når elevene er i ordinær klasse?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Elevene er kun i ordinær klasse eller Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av alder/klassestrinn eller Elevene hører både til en gruppe på avdelingen + en ordinær klasse bestemt på bakgrunn av funksjonsnivå og behov» er valgt i spørsmålet «Hvordan er den tilrettelagte avdelingen organisert?»

Elevene jobber med eget opplegg i klasserommet

Elevene jobber med samme opplegg som de andre i den ordinære klassen

Elevene tas ut av klasserommet og inn på grupperom når det er tid for selvstendig arbeid

Hvem medvirker i utarbeidelsen av elevenes individuelle opplæringsplan (IOP)?

Miljøveileder/miljøterapeut/miljøarbeider
Spesialpedagog/lærer
Elevene
Avdelingsleder
Rektor
Elevenes foresatte

Hvem medvirker i evalueringen av elevenes IOP?

Miljøveileder/miljøterapeut/miljøarbeider
Spesialpedagog/lærer
Elevene
Avdelingsleder
Rektor
Elevenes foresatte

Hvor ofte evalueres IOP-en?

En gang i året
Flere ganger i året

Påstander

Du kan svare på de følgende påstandene som er relevante for elevgruppen du har valg tidligere, og for svarene dine på spørsmål om organisering og liknende.

I hvor stor grad stemmer følgende påstander om elevenes IOP-er?

Jeg informerer elevene om at jeg/vi skriver en IOP med faglige og sosiale mål for skoleåret

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Miljøpersonalet rundt elevene har alltid egen tilgang til IOP-ene

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

De ansatte på skolen har en felles forståelse for hva en IOP skal inneholde

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Jeg synes det er enkelt å utarbeide en IOP

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Jeg kjenner godt til innholdet om inkludering i LK20 sin overordnede del

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-ene jeg skriver må godkjennes av min leder før jeg kan sende den til eleven/foresatte

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-ene inneholder en beskrivelse av organisering for å oppnå de sosiale målene

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-ene inneholder mål om elevenes vennsrelasjoner

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-ene inneholder mål om sosial aktivisering i friminutt

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-ene inneholder sosiale mål som er organisert inne på den tilrettelagte avdelingen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-ene inneholder sosiale mål som er organisert i samhandling med elever fra ordinær klasse

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-ene fungerer som et nyttig verktøy i skolehverdagen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Skolen har felles retningslinjer for hvordan en IOP skal utarbeides

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Jeg følger opp målene som står i IOP-en

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

IOP-en hjelper meg i stor grad til å legge til rette for måloppnåelse hos elevene

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Jeg leser IOP-ene månedlig

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

I hvor stor grad stemmer følgende påstander om elevmedvirkning?

Elevene får komme med innspill til læringsmål i fagene

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene får komme med innspill til sosiale mål

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene er med og lager ordensregler i klassen/gruppa

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene får velge om de vil ha undervisning i ordinær klasse eller på den tilrettelagte avdelingen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene får komme med innspill til aktiviteter på timeplanen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

I hvor stor grad stemmer følgende påstander om inkludering og sosiale mål?

Elevene har venner på den tilrettelagte avdelingen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene har venner i ordinær klasse

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene tar initiativ til samtaler med andre elever på den tilrettelagte avdelingen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene tar initiativ til samtaler med elever i de ordinære klassene

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene spiser lunsj på den tilrettelagte avdelingen flest dager i uken

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Når elevene er i ordinær klasse, vil andre medelever samarbeide med elevene fra den tilrettelagte avdelingen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene er ute i friminuttene samtidig med elevene fra de ordinære klassene

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene har en egen skolegård

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Det er lite mobbing på skolen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

De fleste elevene er godt inkludert i skolens sosiale fellesskap

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

De fleste elevene er godt inkludert i den tilrettelagte avdelingens sosiale fellesskap

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene er inkludert i et faglig fellesskap

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene opplever mestring daglig

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene er inne på avdelingen i de fleste friminutt

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Elevene har egne plasser på storsamlinger med hele skolen

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

Skolens tilrettelagte avdeling er i et eget bygg

Stemmer ikke – 2 – 3 – 4 – 5 – Stemmer godt

I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

Tilrettelagte avdelinger er det beste for elever med varige behov for særskilt tilrettelagt opplæring

Svært uenig – 2 – 3 – 4 – 5 – Svært enig

Tilrettelagte avdelinger burde avvikles på sikt

Svært uenig – 2 – 3 – 4 – 5 – Svært enig

Alle elever har potensiale til å fungere i en ordinær klasse

Svært uenig – 2 – 3 – 4 – 5 – Svært enig

Alle på skolen arbeider aktivt for at skolen skal bli mer inkluderende

Svært uenig – 2 – 3 – 4 – 5 – Svært enig

Jeg tror elevene føler på sosial tilhørighet på skolen

Svært uenig – 2 – 3 – 4 – 5 – Svært enig

Jeg tror elevene føler på sosial tilhørighet på den tilrettelagte avdelingen

Svært uenig – 2 – 3 – 4 – 5 – Svært enig

Generelt

Skriv litt om din vurdering av hvordan IOP-ene fungerer som et verktøy i det daglige arbeidet på skolen.

Hvilke tiltak er gjort for å skape et inkluderende sosialt fellesskap på den tilrettelagte avdelingen?

Hvilke tiltak er gjort for å skape et inkluderende sosialt fellesskap på skolen

