

Synne Dokken-Hartberg

Inkludering på norske folkehøgskoler

En kvantitativ undersøkelse om folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn

Veileder: Svenja Hammer

Mai 2024

Synne Dokken-Hartberg

Inkludering på norske folkehøgskoler

En kvantitativ undersøkelse om folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn
Veileder: Svenja Hammer
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Retten til utdanning for alle står sterkt i samfunnet, men likevel viser forskning at unge med funksjonsnedsettelse er mindre inkludert i skolen enn andre. Denne masteroppgaven knytter dette til en folkehøgskolekontekst, og undersøker hvordan unge oppfatter inkludering innenfor et skoleslag som på mange måter skiller seg fra andre utdanningsformer. Oppgaven baserer seg på en spørreundersøkelse for ungdommer og unge voksne som går på folkehøgskole skoleåret 23/24, hvor 449 elever deltok.

Masteroppgaven skrives i artikkelform og består av en innledende kappe og en empirisk artikkel. Kappen gjør en mer inngående redegjørelse av det teoretiske og metodologiske som ligger til grunn for artikkelens presentasjon og diskusjon av undersøkelsens funn. Resultatene indikerer at unge generelt føler seg inkludert på folkehøgskole, men at elever som har funksjonsnedsettelse og behov for ulike former for tilrettelegging føler seg mindre inkluderte enn elever som ikke har tilretteleggingsbehov.

Abstract

The right to education is important in today's society. Yet research shows that students who have disabilities are less included in school than others. This master's thesis relates this to the context of folk high school and explores young people's perception of inclusion within an educational institution that sets itself apart from most other forms of education. The study is based on a survey where 449 youth and young adults who attend a Norwegian folk high school in the 23/24 school year participated.

The master's thesis is article-based, meaning that it consists of two parts, where the first part is an extended summary and the second is a research article. The extended summary goes into more depth on the theoretical and methodological framework that forms the study that is presented and discussed in the article. Results suggest that students generally feel very included in folk high schools, but also shows that students who have disabilities and require accommodations feel less included than other students.

Forord

Denne masteroppgaven har vært mer tidkrevende og utfordrende enn jeg kunne se for meg for et år siden, men jeg har også blitt overrasket over hvor givende og spennende den har vært å jobbe med. At den nå er ferdig føles veldig stort.

Aller først vil jeg si tusen, tusen takk til min veileder Svenja, som har strukturert, beroliget, motivert og presset meg på akkurat de riktige tidspunktene. Entusiasmen din har vært smittsom i uinspirerte perioder, og jeg er veldig takknemlig for all faglig støtte, men også for de sosiale avbrekkene jeg har fått i løpet av masterperioden.

Takk til rektor på Ålesund Folkehøgskole, Sven Wågen Sæther, og Marie Wiland på Folkehøgskolekontoret, for gode innspill i oppstarten av prosjektet. Tusen takk til skolene som deltok i undersøkelsen, og spesielt stor takk til elevene som bidro som informanter

Tusen takk til Lea, Astrid og Mamma for korrekturlesing, til Pappa for masse god hjelp, og til Niklas for å ha holdt ut med en utslitt og stresset masterstudent i de få timene av døgnet jeg har vært hjemme. Takk til gjengen på lesesalen for hyggelige skrivepauser og for å ha vært gode sparringspartnere, og takk til andre venner og familie som har gitt meg velkomne pusterom og vært utrolig tålmodige i hele perioden.

Innholdsfortegnelse

Kappe	1
Innledning	1
Problemstilling og forskningsspørsmål	1
Teoretisk rammeverk	2
Funksjonshemming	2
Perspektiver på funksjonshemming.....	2
Begreper	3
Opplevelse, holdning, oppfattelse	4
Inkludering	4
Inkludering som begrep	4
Forskning på inkludering.....	5
Folkehøgskole	7
Folkehøgskolens opprinnelse og utvikling.....	7
Vitenskapsteoretisk ståsted	8
Metode	9
Metodevalg	9
Spørreundersøkellesdesign	10
Spørreundersøkelsen «Elevens oppfattelse av inkludering på folkehøgskole»	12
Datainnsamling	16
Utvalgets representativitet.....	16
Forskningsetiske hensyn	17
Undersøkelsens utvalg	18
Dataanalyse	18
Deskriptiv statistikk.....	19
Standardisering.....	19
Faktoranalyse og reliabilitetstest.....	19
Korrelasjon	20
Sammenlikning av gjennomsnitt – forskjeller mellom grupper	21
Regresjonsanalyse	21
Resultater	23

Diskusjon	25
Oppsummering og implikasjoner	30
Litteraturliste	31
Artikkel	39
Sammendrag	41
Abstract	41
Innledning	43
Teoretisk rammeverk	44
Forståelse av funksjonshemming	44
Opplevelse, holdning, oppfattelse	44
Inkludering	44
Folkehøgskole	47
Problemstilling og forskningsspørsmål	49
Metode	50
Spørreundersøkellesdesign	50
Demografiske spørsmål	51
Spørreundersøkelsen «Elevs oppfattelse av inkludering på folkehøgskole».....	51
Datainnsamling	52
Undersøkelsens utvalg.....	53
Dataanalyse	53
Resultater	54
Diskusjon	60
Oppsummering og implikasjoner	65
Litteraturliste	67
Vedlegg	75

Tabelloversikt

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for spørsmålsvariablene i dimensjonene av inkludering.	13
Tabell 2. Reliabilitet og deskriptiv statistikk for inkluderingsdimensjonene	55
Tabell 3. Indeksenes korrelasjoner	55
Tabell 4. Sammenheng mellom hvorvidt elevene har en funksjonsnedsettelse, og oppfattelse av inkludering	56
Tabell 5. Sammenheng mellom hvorvidt elevenes funksjonsnedsettelse skaper utfordringer i skolehverdagen, og oppfattelse av inkludering	57
Tabell 6. Sammenheng mellom hvorvidt elevene går på tilrettelagt linje, og oppfattelse av inkludering.....	58

Innledning

Inkludering er et tema som får stadig økt oppmerksomhet i samfunnet. Temaet knyttes blant annet til minoriteter, innvandrere, det skeive miljøet, likestillingskampen og funksjonshemmingsfeltet, og i denne masteroppgaven er det funksjonshemmingsfeltet som står i fokus. Kampen for inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse skjot fart i takt med at bevegelser for funksjonshemmedes rettigheter fikk fotfeste på 1970- og 1980-tallet (Tøssebro, 2021, s. 18). Siden den gang har inkludering vært et viktig fokusområde på feltet, og De forente nasjoner (FN) sin konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), fremhever «full inkludering» som en sentral forutsetning for å realisere disse rettighetene (De forente nasjoner, 2006).

Til tross for at fokuset på inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse har økt betraktelig de siste tiårene, er det fremdeles en lang veg å gå (Tøssebro, 2021, s. 128–130). Et av områdene hvor inkluderingstematikken er sentral, er i utdanningssystemet, hvor forskningslitteraturen viser at elever med funksjonsnedsettelse er mindre inkludert enn andre elever (se blant annet Juvonen et al., 2019; Keles et al., 2024). Litteraturen indikerer også at det sjelden tas hensyn til elevers subjektive erfaringer og innspill i inkluderingsforskningen (Buli-Holmberg et al., 2023, s. 90). Med blikket rettet mot folkehøgskolen, som generelt anerkjennes som et inkluderende skoleslag (European Performance Satisfaction Index [EPSI], 2023), er dette vinklingen som danner utgangspunktet for oppgaven.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke elevers egne perspektiver på inkludering, med folkehøgskole som kontekst. Problemstillingen er derfor «Hvordan oppfatter elever inkludering, på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging?». For å besvare problemstillingen stilles fem forskningsspørsmål;

1. Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har en funksjonsnedsettelse?
2. Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen?
3. Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har behov for tilrettelegging på folkehøgskolen?

4. Hvor mye av variasjonen i undersøkelsens dimensjoner av inkludering, kan forklares av hvorvidt man har en funksjonsnedsettelse, hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen, og hvorvidt man går på tilrettelagt linje?
5. Er spørreundersøkelsen «Elevens oppfattelse av inkludering på folkehøgskole» et godt instrument for å måle folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering?

Oppgaven besvares i artikkelform, som innebærer at den består av en innledende kappe og en empirisk artikkel. Kappen har til hensikt å sette artikkelens relevans i en større samfunns- og forskningsmessig sammenheng, ved å utdype artikkelens redegjørelser og diskusjoner rundt oppgavens teoretiske og metodologiske aspekter. I tillegg oppsummeres sentrale funn fra artikkelens presentasjon av undersøkelsens resultater, slik at masteroppgaven fremstår som en helhet.

Teoretisk rammeverk

Funksjonshemming

Perspektiver på funksjonshemming

Hvordan funksjonshemming forstås i samfunnet og i forskning, er avgjørende for arbeidet som blir gjort på feltet. Historisk har funksjonshemming blitt forstått som individuelle begrensninger; biologiske avvik ved kroppen som fører til utfordringer for individet (Tøssebro, 2021, s. 7). En slik medisinsk forståelse ble utfordret av et perspektivskifte på andre halvdel av 1900-tallet, hvor samfunnets rolle i forståelsen av funksjonshemming ble løftet frem (Hausstätter, 2023, s. 54). Perspektivet som tok dette skiftet helt ut, kalles den sosiale modellen (Tøssebro, 2014, s. 21–22).

Både den medisinske og den sosiale modellen har blitt kritisert for å være ensidige forståelser, og en mer moderat forståelse av funksjonshemming; som et samspill mellom individuelle begrensninger og samfunnets barrierer, har blitt stadig mer akseptert på feltet (Tøssebro, 2021, s. 24). Dette kalles en relasjonell modell eller gap-modellen, ettersom den tar utgangspunkt i at det er gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets forventninger, som skaper funksjonshemmingen (Tøssebro, 2014, s. 22).

Den relasjonelle modellen anses som den rådende forståelsen for funksjonshemming på forskningsfeltet og i politiske føringer i dag (Tøssebro, 2021, s. 28). Likevel viser forskning at en medisinsk forståelse av funksjonshemming, som forklart av individuelle begrensninger,

står sterkt i samfunnet. I Keles et al. (2024, s. 12) kommer det frem at en medisinsk forståelse ligger til grunn i beskrivelser av barn og unge med funksjonsnedsettelse i over 60 prosent av studiene som er gjennomgått i artikkelen. Den medisinske forståelsens posisjon kommer også til syne gjennom bruk av verktøy som klassifiseringssystemet ICD, som brukes for å plassere diagnoser i standardiserte kategorier, og som brukes over hele verden (Direktoratet for e-helse, 2022, s. 4).

Begreper

Forståelser for funksjonshemming henger tett sammen med utviklingen av begrepsbruk. I dag brukes begrepene *funksjonsnedsettelse* og *funksjonshemming* i offentlig språkbruk på norsk, etter de engelske begrepene *impairment* og *disability*. Funksjonsnedsettelse henviser til individets kroppslige begrensninger, mens funksjonshemming forstås som det relasjonelle gapet (Tøssebro, 2014, s. 23). Internasjonalt ble behovet for et slikt skille introdusert allerede på 1970-tallet, med den sosiale modellens perspektiv på funksjonshemming som samfunnsskapt; som noe som lå utenfor individets begrensninger (Tøssebro, 2021, s. 19-20). I Norge fikk man et skille først i 2001, da utredningen «Fra bruker til borger» (NOU 2001: 22) argumenterte for å kunne skille mellom det individuelle og relasjonelle (Tøssebro, 2014, s. 23).

Mitt valg av begrepsbruk tar utgangspunkt i den relasjonelle forståelsen av at en funksjonsnedsettelse ikke nødvendigvis skaper funksjonshemming, men at det er gapet mellom individuelle forutsetninger og samfunnets forventninger som skaper hemmende utfordringer i hverdagen og i samfunnet. Den offentlige norske språkbruken baserer seg også på en slik forståelse, og jeg bruker derfor fortrinnsvis *funksjonsnedsettelse* og *funksjonshemming* som begreper her.

I spørreundersøkelsen som datamaterialet er hentet fra, brukes i tillegg formuleringen «elever som har behov for/trenger tilrettelegging» (se vedlegg I for spørreundersøkelsen). Her henvises det til barrierer som gjør at mennesker med funksjonsnedsettelse hindres samfunnsdeltakelse på ulike områder, men som det kan kompenseres for med tilrettelegging og tilpasning (NOU 2001: 22, s. 14). Dette kan blant annet inkludere installasjon av teleslynge og muligheter for pauser i undervisningstiden. Her brukes formuleringen om folkehøgskoleelever som har funksjonsnedsettelse som krever tilrettelegging for å fremme deltagelse og inkludering i skolehverdagen.

Opplevelse, holdning, oppfattelse

Forskningsfeltet presenterer mange liknende begreper knyttet til ulike aspekter ved inkludering som fenomen, og noen av disse kan være vanskelige å skille fra hverandre. I tillegg tar undersøkelsen utgangspunkt i både norsk og internasjonal (hovedsakelig engelskspråklig) litteratur, og det varierer hvorvidt de norske og engelske begrepene tilsvarer hverandre innholdsmessig. Dette gjør det hensiktsmessig å redegjøre for de begrepene jeg har valgt å bruke.

Opplevelser brukes om subjektive erfaringer og følelser i denne oppgaven. Begrepet utgjør et sosialt element og handler om hvorvidt man «føler» seg inkludert (Haug, 2020, s. 304).

Holdninger påvirkes av opplevelsene våre, og påvirker hvordan man forholder seg til nye erfaringer og situasjoner, og her brukes begrepet om de mer dyptgående meningene eller perspektivene man har om mennesker eller fenomener (de Boer et al., 2012, s. 381–382).

Oppfattelse brukes som et samlebegrep i denne oppgaven, for å henvise til den totale persepsjonen av inkludering som fenomen, og omfatter både opplevelser og holdninger.

Inkludering

Inkludering som begrep

Introduksjonen av begrepet *inkludering* flyttet fokuset vekk fra den tidligere *integreringens* antydninger om at segregerte elever ble flyttet inn et sted hvor de i utgangspunktet ikke hørte til, og over til fokuset på en skole og et undervisningsmiljø som ga rom for et større elevmangfold, uavhengig av behov (Badescu & Pop, 2012, s. 19). Denne begrepsovergangen knytter inkluderingsbegrepet til vendingen mot omgivelsene, og dermed en sosial forståelsesmodell for funksjonshemming (Tøssebro, 2021, s. 112–113). Inkludering vokste som begrep og forskningsfelt, særlig med Salamanca-erklæringens introduksjon av begrepet. Salamanca-erklæringen kom i 1994 og hadde til hensikt å fremme en skole for alle (Hausstätter, 2023, s. 55). Senere ble begrepet også brukt som sentral forutsetning for realisering av menneskerettigheter i CRPD, som tar utgangspunkt i en relasjonell forståelse og har til hensikt å «sikre personer med nedsatt funksjonsevne like muligheter til å realisere sine menneskerettigheter» (De forente nasjoner, 2006, s. 5).

Selv om inkludering er det begrepet som hovedsakelig har blitt brukt på feltet de siste tiårene, varierer forståelsen av begrepet fremdeles (Keles et al., 2024, s. 11). Ikke engang i CRPD, hvor «full inkludering» presenteres som et sentralt prinsipp for å sikre like muligheter i utdanningssammenheng, defineres begrepet eksplisitt (Tiernan, 2022, s. 883). Waitoller og

Artiles (2013, s. 321) antyder at stadig mer forskning refererer til alle elevers inkludering, uavhengig av forskjeller, men at forståelsen varierer fra land til land, og fra forsker til forsker. Keles et al. (2024, s. 10) viser at Waitoller og Artiles (2013) sine antydninger i stor grad er gjeldende i nordisk forskning, og finner at litteraturen ofte omfavner alle elever i sine forståelser av inkludering. På den andre siden kritiserer litteraturgjennomgangen at artiklene sjelden definerer eksplisitte forståelser av inkluderingsbegrepet, noe som gjør inkludering til et utfordrende fenomen å undersøke og enes om (Keles et al., 2024, s. 11).

I forbindelse med denne oppgaven har jeg formulert min egen definisjon av *inkludering*, med utgangspunkt i litteraturens etterspørsel etter tydelige avklaringer av begrepsforståelsen i ny forskning. Min definisjon baserer seg på en relasjonell forståelse av funksjonshemming og på forståelser av inkludering som er redegjort for her, som blant annet innebærer å omfavne alle elever i inkluderingsarbeid. Min definisjon er dermed; «Inkludering i utdanning handler om å tilpasse skolen og klasserommet til alle sine elever, og at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever, uavhengig av ulikheter og behov».

Forskning på inkludering

Inkluderingsforskning vinkles på mange ulike måter i litteraturen. Undersøkelser om barn og unges holdninger, og gapet mellom ideal og praksis, samt forskning som er gjort i de nordiske landene, er blant de fokusområdene som gir relevant litteratur for oppgaven.

Bunch og Valeo (2004) gjennomførte en undersøkelse av barns holdninger til medelever med funksjonsnedsettelse. Funnene indikerte at barn på inkluderende skoler hadde flere venner med funksjonsnedsettelse enn barn på skoler med spesialklasser, hvor løpende kontakt ble presentert som fremmede og som viste at elever i inkluderende klasserom anså det like naturlig å være venn med medelever med og uten funksjonsnedsettelse (Bunch & Valeo, 2004, s. 72). Bennett og Gallagher (2013, s. 116) og Freer (2023, s. 657) indikerer liknende funn. En av artiklene Freer trekker frem, konkluderer med at det dessuten er positiv korrelasjon mellom mengde kontakt og elevenes holdninger (de Laat et al., 2013, s. 860). Også Buli-Holmberg og Jeyaprabhan (2016, s. 131) argumenterer for at jevnlig interaksjon er med på å øke aksept og positive holdninger.

Otgonkhagva (2012, s. 288) tar for seg utfordringer knyttet til inkluderende utdanning, og fremhever skjevfordeling av økonomiske ressurser mellom spesialskoler og «vanlige» skoler, som hinder for inkludering på nærskolene. Artikkelen peker også på utfordringer med implementering av politiske føringer i praksis, blant annet med utgangspunkt i læreres mangel

på relevant kompetanse, og skolenes mangel på motivasjon (Otgonlkhagva, 2012, s. 292). Forskeren anbefaler en politisk og økonomisk omstrukturering for å kunne tilby nødvendigheter som tilpasset skolemateriell, gode skolehelsetjenester og tilstrekkelig kompetanse for ansatte i nærskolene (Otgonlkhagva, 2012, s. 299–300).

Keles et al. (2024) presenterer en systematisk forskningsoversikt over inkluderingsforskning som er gjort i Norden fra 2001 til 2022. Artikkelen viser at majoriteten av studiene var kvalitative, med kun 26% kvantitative studier (Keles et al., 2024, s. 10). Buli-Holmberg et al. (2023, s. 84) viser liknende funn, og fremmer behovet for mer kvantitativ forskning på temaet. Videre fant Keles et al. (2024, s. 6) at elever var de eneste informantene i kun 5,9% av studiene, til tross for at de var den eneste gruppen som ble studert i nesten tre ganger så mange prosjekter, og var en av flere studerte grupper i langt flere. Med utgangspunkt i disse funnene, påpeker forskerne et behov for økt fokus på elevers egne perspektiver på inkludering, spesielt med kvantitative tilnærminger (Buli-Holmberg et al., 2023, s. 90; Keles et al., 2024, s. 11).

Den nordiske forskningsoversikten viser at Norge, sammen med Island, ligger høyest i Norden for andel elever med særskilte behov i «vanlige» skoler og klasser, mens Danmark ligger nederst (Keles et al., 2024, s. 2). Hvorvidt det ene er bedre enn det andre, utdypes ikke. Artikkelen viser derimot at litteraturen knyttet til forståelsen av hva slags inkludering som har størst suksess, varierte, og at særlig to perspektiver var dominerende; Fysisk inkludering – hvor inkludering forutsetter fysisk plassering i «vanlige» klasserom og skoler – og et likestillingsperspektiv – hvor rettferdighet og likestilling blir vektlagt, men som samtidig anerkjenner at ulike behov krever individuell tilpasning. Tilhengere av fysisk inkludering kritiserer et slikt perspektiv for å opprettholde segregering og dermed hindre CRPD's ideal om «full inkludering» (De forente nasjoner, 2006). Motparten argumenterer derimot for individuell tilpasning som en forutsetning for likestilling og inkludering (Keles et al., 2024, s. 11), og fremmer mulighetene for tilpasning i det «vanlige» klasserommet (Hausstätter, 2023, s. 60).

Forståelsen av fysisk inkludering kritiseres dessuten for å være for snever. Haug (2020, s. 304) påpeker at tilstrekkelig tilpasning for alle er en utfordring som fysisk inkludering, i form av fysisk plassering, ikke kan håndtere alene, og artikkelen presenterer en videre forståelse av inkludering hvor elevers egne opplevelser står sentralt. Buli-Holmberg et al. (2023, s. 88) underbygger en slik forståelse ved å peke på forskning som legger til grunn at følelsen av

inkludering er avgjørende for realiseringen av et inkluderende klasserom. Dette gir forståelsen av inkludering et subjektivt aspekt.

Gapet mellom inkludering som ideal og praksis går igjen i litteraturen. Keles et al. (2024, s. 12) peker i forskningsoversikten på ressursmangel, læreres manglende kompetanse, og negative holdninger til inkludering og funksjonshemming, som grunner til at inkluderende utdanning er utfordrende, både i implementeringsfasen og i det lange løp. Artikkelen stiller seg samtidig kritisk til at få av artiklene presenterer hvorvidt praksiser som implementeres, har en positiv effekt (Keles et al., 2024, s. 13–14). Det samme gjør Buli-Holmberg et al. (2023, s. 90), som presiserer at nordisk litteratur indikerer stor vilje og ambisjon om å få til god inkludering, men uttrykker et behov for mer forskning som undersøker hvorvidt inkludering faktisk fungerer i praksis.

Folkehøgskole

Folkehøgskole er et ettårig skoleslag, der elevene bor på internat. På folkehøgskole har man ikke karakterer eller eksamener, og skoledagene består av linjefag og valgfag (Folkehøgskolene, u.å.–a). Mange unge tar et folkehøgskoleår for å få en pause mellom videregående og høyere utdanning, og i dag finnes det 83 norske folkehøgskoler, hvorav ca. en tredjedel tilbyr tilrettelegging (Folkehøgskolene, 2023, s. 115).

Folkehøgskolens opprinnelse og utvikling

Nikolai Frederik Severin Grundtvig anses som folkehøgskolens grunnlegger (Mikkelsen, u.å.). Grundtvig var en dansk prest, dikter og politiker som ønsket at skolen skulle være mer enn eksamener og pugging, og ville gi elevene ferdigheter og kunnskap som de hadde bruk for i hverdagslivet (Haddal & Ohrem, 2011, s. 31). Grundtvig så viktigheten av en likeverdig relasjon mellom lærer og elev, og var opptatt av opplysning for menneskets helhetlige utvikling; allmenndanningen (Korsgaard, 2005, s. 47).

Med utgangspunkt i Grundtvigs tanker ble den første folkehøgskolen startet i Danmark i 1844; Rødding Folkehøjskole. 20 år senere ble Sagatun Folkehøgskole startet, som den første i Norge, med Grundtvigs ideer som grunnmur (Akerlie, 2001, s. 17). Folkehøgskolen, med sitt fokus på folkeopplysning, vokste frem som en motpol til det norske embetssamfunnet, ved å være rettet mot bondesønnen, for å opplyse og vekke ham for «den nasjonale identiteten» (Ohrem, 2011, s. 43).

På slutten av 1800-tallet kom den første kristne folkehøgskolen i Norge, og skapte med det et skille i folkehøgskolene (Grønvik, 2011, s. 58). På den ene siden sto de frilynte skolene, hvor det var demokratiet og motstanden til embetet som sto i fokus, og på den andre siden sto de kristne skolene, hvor kristendom fikk større plass i undervisningen (Mikkelsen, 2011, s. 80). I dag anses de frilynte skolene ofte som ikke-kristne skoler (Mikkelsen, 2011, s. 82). Utover noe kristendomsundervisning i de kristne skolene, er de to retningene derimot tilnærmet like i dag og samarbeider tett (Grønvik, 2011, s. 50).

Vitenskapsteoretisk ståsted

Hvordan man forstår verden rundt seg og den virkeligheten man befinner seg i, påvirker hvilke vitenskapsteoretiske tilnærminger man legger til grunn for alt fra valg av metoder og innfallsvinkler til temaet, til hvordan funn tolkes og presenteres (Jenssen et al., 2020, s. 12). Som forsker er det derfor viktig å være bevisst på hvordan man forstår verden og tilegner seg kunnskap. Ontologi er læren om det som eksisterer (Jenssen et al., 2020, s. 12). Mitt ontologiske ståsted innebærer at virkeligheten skapes av våre forståelser av den og at det dermed ikke finnes en objektiv virkelighet.

Epistemologi er kunnskap om ontologien, og handler om hvordan man tilegner seg denne. Det vil si at epistemologi søker å belyse hvordan vi vet det vi vet, og dermed hva som egentlig kan anses som virkelig (Tuftes, 2020, s. 28). Kvantitative forskningsmetoder tar utgangspunkt i at kunnskap tilegnes gjennom sansenes registrering eller logiske utregninger, som er et positivistisk kunnskapssyn (Thurén, 2009, s. 21). Bruk av spørreundersøkelse som metode innebærer dermed en antakelse om at man kan bruke instrumenter eller verktøy for å måle fenomener. Samtidig tar min epistemologiske posisjon utgangspunkt i et ontologisk ståsted som innebærer at fenomener ikke kan måles objektivt, og at kunnskap om fenomener derfor må tilegnes gjennom fortolkning. Dette vil si at kunnskap om virkeligheten, som skapt av subjektive forståelser, er sosialt konstruert, og en slik tilnærming til forskningsprosessen knyttes til konstruktivismen (Thurén, 2009, s. 157).

Med utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming, er jeg bevisst at dataen jeg samler inn gjennom spørreundersøkelsen, er påvirket av min forståelse av inkludering, og av respondentenes subjektive forståelser av fenomenet. Jeg er klar over at jeg som forsker, igjen fortolker denne subjektive kunnskapen under analyse og tolking av resultater. En konstruktivistisk tilnærming er i tråd med oppgavens forskningsfelt, hvor funksjonshemming forstås som en sosialt betinget konstruksjon som skapes av gapet mellom individet og

omgivelsene (Tøssebro, 2021, s. 48), og en forståelse av inkludering hvor den subjektive følelsen av å være inkludert er sentral (se blant annet Haug, 2020, s. 304).

Metode

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i en kvantitativ tilnærming til inkludering som fenomen. Kvantitative metoder legger til rette for å undersøke et større og bredere utvalg enn det kvalitative metoder tilrettelegger for, og kan blant annet brukes for å gjøre sammenlikninger og se på variasjon (Ringdal, 2018, s. 110–111). Kvantitative analyser er dermed bedre egnet til å indikere om resultater fra utvalg kan generaliseres på en representativ måte til populasjonen (Jacobsen, 2021, s. 72). Kvantitativ metode gir data som kan måles i tall og tar utgangspunkt i opplysninger fra mange enheter (Dalland, 2022, s. 54).

Metodevalg

I denne oppgaven er *inkludering* fenomenet som skal undersøkes, og det er «oppfattelse av inkludering» blant folkehøgskoleelever som er i fokus. Undersøkelser av sammenheng og sammenlikning av grupper, krever utvalg av et visst omfang for å være gode, og dette er kvantitative datainnsamlingsmetoder best egnet for (Jacobsen, 2021, s. 128). Å undersøke sammenhenger peker i tillegg tydelig mot kvantitative metoder (Ringdal, 2018, s. 25).

Etiske hensyn var også med på å påvirke valg av metode. Kvantitative metoder kan opprettholde en større grad av anonymitet ved at et større antall informanter minker sannsynligheten for å kunne identifisere enkeltpersoner (Ringdal, 2018, s. 65). I denne oppgaven var dette særlig viktig å ta i betraktning, ettersom deler av utvalget er personer med redusert evne til å samtykke, som har særlig krav på beskyttelse etter forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). For mine undersøkelser vurderte jeg dermed at kvantitative metoder var best egnet ut fra forskningsetiske retningslinjer.

Valget av datainnsamlingsmetode ble gjort med utgangspunkt i refleksjoner rundt hvilket forskningsdesign som best kan svare på oppgavens problemstilling. Ettersom studien skulle undersøke sammenhenger og forskjeller, var en kvantitativ tilnærming godt egnet (Jacobsen, 2021, s. 72). Rammene rundt oppgaven var også med på å legge føringer for valg av forskningsdesign (Everett & Furseth, 2012, s. 129). Longitudinelt design krever målinger over lenger tid og passet derfor ikke innenfor masteroppgavens tidsmessige rammer (Ringdal, 2018, s. 2018). Tverrsnittstudie derimot, er et observerende forskningsdesign som undersøker

fenomener på kun ett tidspunkt (Jacobsen, 2021, s. 74). Tverrsnittdesign gjøres ofte med bruk av spørreundersøkelse og ettersom det er vanlig å bruke standardiserte vurderingsskalaer for å måle holdninger (Ringdal, 2018, s. 200), falt valget på spørreundersøkelse.

Spørreundersøkelsesdesign

Med spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode, kan det være hensiktsmessig å benytte eksisterende spørreundersøkelser, dersom det finnes undersøkelser som anses som gode måleinstrumenter som allerede kan vise til høy validitet (Eberhard-Gran, 2017, s. 45). At en spørreundersøkelse har høy validitet vil si at den måler det den faktisk ønsker å måle, og validitet er på den måten med på å vurdere kvaliteten til måleinstrumentet (Ringdal, 2018, s. 103). I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke oppfattelse av inkludering fra folkehøgskoleelevers perspektiv, og som det teoretiske rammeverket har pekt på, er slik forskning begrenset, særlig med kvantitative tilnærminger. Jeg valgte derfor å utarbeide min egen undersøkelse.

Selv om jeg utarbeidet min egen undersøkelse, kan det å hente enkelte spørsmål fra validerte undersøkelser fortsatt være styrkende for mine målinger, og jeg tok derfor inspirasjon fra eksisterende litteratur. Ettersom litteraturen viste at forskning på inkludering på folkehøgskole er begrenset, valgte jeg å utvide litteratursøk til å omfatte utdanning generelt. Dette resulterte i et 20-talls aktuelle artikler, som jeg reduserte til syv ved nærmere gjennomgang. I fire av disse var det spørsmål om holdninger til inkluderende utdanning som var relevante for min oppgave (Agani-Destani et al., 2015; Forlin, et al., 2011; Mahat, 2008; Monsen et al., 2015). Førstnevnte artikkel brukte elever som en av flere informantgrupper, mens de tre andre kun brukte lærere. Dette er i tråd med eksisterende litteratur som viser at lærere er informanter i majoriteten av undersøkelser knyttet til inkludering (se blant annet Keles et al., 2024).

For å hente inspirasjon fra undersøkelser som i større grad bruker elever som informanter, inkluderte jeg i tillegg litteratur som tar for seg holdninger til funksjonshemming (Rosenbaum et al., 1986; Voeltz, 1980; Yaker et al., 1970). Disse artiklene er eldre, men ettersom elever selv er informanter i mine undersøkelser, valgte jeg likevel å trekke inn disse som inspirasjon ettersom de tar for seg skoleelevers holdninger til jevnaldrende med funksjonsnedsettelse. Yaker et al. (1970) er en gjennomgang av eksisterende forskning, som øker validiteten til spørsmålene som ble hentet derfra. Booth & Ainscow (2002) sin indeks, og litteraturgjennomgangene til de Boer et al. (2012) og Ewing et al. (2018) var med på å validere de andre måleinstrumentene.

Jeg plukket ut spørsmål jeg vurderte som relevante fra artiklene, oversatte disse til norsk, og gjorde omformuleringer. Spørsmålene ble oversatt tilbake til engelsk av en ekstern person med engelsk som morsmål, som viste at spørsmålenes innhold var endret i svært liten grad. Dette indikerer at validiteten til spørsmålene ble bevart under oversettelse, og er med på å kvalitetssikre min spørreundersøkelse (Eberhard-Gran, 2017, s. 34–35). Spørsmålene fra de opprinnelige spørreundersøkelsene, mine oversettelser, og oversettelsen tilbake til engelsk, ligger vedlagt.

I det videre arbeidet med undersøkelsen la jeg til spørsmål som knyttet undersøkelsen nærmere konteksten og utvalget. Da besto den av nærmere 150 spørsmål i fem kategorier, som er for mange med tanke på at svarprosenten for spørreundersøkelser minker jo lenger den er (Jacobsen, 2022, s. 294). Jeg satte meg et mål om 10-15 minutters besvarelsestid og etter omfattende bearbeidelse var spørreundersøkelsen klar til å testes for forståelighet og tidsbruk (Eberhard-Gran, 2017, s. 47). Å gjennomføre testing er hensiktsmessig for å sikre undersøkelsens kvalitet og validitet (Jacobsen, 2021, s. 195). Testingen ble gjort av en person på samme alder som den gjennomsnittlige folkehøgskoleeleven, for å bidra til å sikre forståelighet for den målgruppen spørreundersøkelsen retter seg mot. Svartiden ga en indikasjon på hvor mye den burde kortes ned, og tilbakemeldinger fra testeren førte til ytterligere bearbeidning for å kutte ned svartiden og øke forståelighet (Jacobsen, 2022, s. 283). Ved ny gjennomføring viste testen at tidsbruken nå var innenfor ønsket vindu, og testeren uttrykte at forståeligheten var forbedret.

I tillegg til selve undersøkelsen formulerte jeg demografiske spørsmål. Disse plasserte jeg til slutt i spørreundersøkelsen, med utgangspunkt i at spørreundersøkelser er mer motiverende for respondenter å gjennomføre dersom de starter med spørsmål som oppleves enkle og ufarlige å svare på, og heller går inn på mer alvorlige temaer etter hvert (Ringdal, 2018, s. 207). Noen av de demografiske spørsmålene, som spørsmål om diagnoser, kan oppleves sensitive, og jeg valgte derfor å avslutte med disse spørsmålene i stedet for å innlede med dem. I tillegg ville jeg unngå rekkefølgeeffekter hvor respondentene blir påvirket av at de demografiske spørsmålene er nokså tett knyttet opp mot funksjonshemmingsfeltet (Eberhard-Gran, 2017, s. 55). Jeg ønsket at spørreundersøkelsen skulle oppleves mest mulig relevant for alle respondentene, ikke bare for elever som selv har behov for tilrettelegging.

Spørreundersøkelsen «Elevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskole»

Den ferdige spørreundersøkelsen ble bestående av 63 spørsmål i selve undersøkelsen, samt 16 demografiske spørsmål. De demografiske spørsmålene er kategoriske variabler og åpne spørsmål. De kategoriske variablene er på nominal-nivå, som for eksempel kjønn, landsdel og romtype, og er gjensidig utelukkende variabler som ikke kan rangeres (Johannessen & Tufte, 2022, s. 16). De åpne spørsmålene er tekstsvar, som hvilken skole eller linje respondentene går på, eller hva elevene synes er det beste med folkehøgskole.

I selve undersøkelsen er nesten alle spørsmålene vurderingspåstander med verdier på 4- eller 5-punkts Likert-skala (Ringdal, 2018, s. 204). De få unntakene er tekstsvar eller dikotome ja/nei-spørsmål (Johannessen & Tufte, 2022, s. 18). Likert-skala er det vanligste formatet å bruke for å måle holdninger og opplevelser, og er derfor godt egnet her (Eberhard-Gran, 2017, s. 46). Påstandene er kategoriske variabler på ordinal-nivå, men som kan behandles som kontinuerlige hvis de har mange verdier (Ringdal, 2018, s. 98). Kontinuerlige variabler åpner for flere og mer avanserte statistiske analyser, og ordinale variabler skal helst ha minst fem verdier for å behandles slik (Jacobsen, 2021, s. 164). Påstandene har en blanding av positive og negative vinklinger, med hensikt om å hindre at respondentene kommer inn i en rytme for hvordan de svarer (Jacobsen, 2022, s. 288).

Variablene om enighet har kun fire verdier; «Helt uenig», «Litt uenig», «Litt enig» og «Helt enig». Normalt har slike vurderings spørsmål et nøytralt femte svaralternativ, som for eksempel «hverken uenig eller enig» (Ringdal, 2018, s. 204). Jeg valgte derimot å unngå dette for å oppfordre respondentene til å ta stilling til påstandene, i stedet for å unnlate å ta stilling til spørsmål de egentlig har en mening om (Jacobsen, 2022, s. 285). I stedet har hvert spørsmål svaralternativet «ikke relevant/ønsker ikke å svare», slik at respondenter som ikke ønsker eller har forutsetninger for å svare, kan unngå det. Variablene som brukes i analysen inngår i standardiserte, summerte indeksvariabler med mange verdier, og dermed egner de ordinale variablene seg godt for analyser som krever kontinuerlige variabler, selv om de opprinnelig kun hadde fire verdier (Ringdal, 2018, s. 102).

Påstandsvariablene inngår i fire dimensjoner av inkludering som fenomen. Dimensjonene er latente egenskaper som ikke kan måles eller observeres direkte, men som kan måles ved at påstandene samles i sett av målbare indikatorer (Ringdal, 2018, s. 94). Hvert spørsmål i undersøkelsen er en variabel, og svaralternativene er variablenes verdier. Hver elev som

besvarte undersøkelsen er en respondent, og utgjør én enhet i datasettet (Johannessen & Tufte, 2022, s. 15). Under følger deskriptiv statistikk for variablene som brukes i dimensjonene;

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for spørsmålsvariablene i dimensjonene av inkludering

Dimensjon	Variabelnavn	Spørsmål/påstand	N	M	Min.	Maks.
Opplevelse av egen inkludering	s1_1	Jeg føler meg velkommen og inkludert på skolen	448	3.69	1	4
	s1_2	Jeg føler meg inkludert av de andre elevene på skolen	448	3.57	1	4
	s1_3	Jeg er med på sosiale aktiviteter utenom skoletid som foregår på skolens område	449	3.88	1	5
	s1_4	Jeg er med på sosiale aktiviteter utenom skoletid som foregår utenfor skolens område	443	3.20	1	5
	s1_5	Jeg er med på sosiale aktiviteter i frihelger som foregår utenfor skolens område	415	3.17	1	5
	s1_10	Jeg føler at jeg har nok nære venner på skolen	445	3.45	1	4
	s1_11	Har du følt deg ekskludert på skolen?	446	4.10	1	5
	s1_24	Jeg føler meg som en byrde når jeg spør andre elever på skolen om assistanse	400	3.42	1	5
	s1_25	Jeg føler meg som en byrde for de andre elevene hvis jeg trenger ekstra tid og oppmerksomhet i timene	331	3.55	1	5
	s1_26	Jeg føler meg ekskludert av elever på skolen som har en funksjonsnedsettelse	344	4.69	1	5
s1_27	Jeg føler meg ekskludert av elever på skolen som ikke har en funksjonsnedsettelse	356	4.37	1	5	
Egen opplevelse av andres oppførsel	s1_12	De andre elevene behandler meg på samme måte som hvem som helst andre på skolen	437	4.20	1	5

	s1_13	Lærerne behandler meg på samme måte som de andre elevene på skolen	446	4.60	1	5
	s1_14	Skolen min tilpasser eller endrer planer for å ta hensyn til mine individuelle behov	372	3.94	1	5
	s1_15	Andre elever på skolen tilpasser aktiviteter for at jeg skal kunne være med	353	3.69	1	5
	s1_22	De andre elevene hjelper meg hvis jeg trenger assistanse	406	4.40	2	5
	s1_23	De andre elevene hjelper meg hvis jeg spør dem om assistanse	407	4.61	2	5
Holdninger til inkludering på skolen	s2_1	Jeg tror inkludering av alle elever har positiv innvirkning på de sosiale ferdighetene til alle elevene på skolen min	425	3.79	1	4
	s2_2	Jeg tror inkludering av alle elever har positiv innvirkning på de sosiale ferdighetene til elevene på skolen min som trenger tilrettelegging	421	3.80	1	4
	s2_3	Jeg tror at egne klasser for elever som trenger tilrettelegging har negativ innvirkning på de sosiale ferdighetene deres	378	3.14	1	4
	s2_4	Jeg tror at egne klasser for elever som trenger tilrettelegging har negativ innvirkning på de sosiale ferdighetene til resten av elevene på skolen min	371	3.26	1	4
	s2_8	Jeg tror det er bedre for elever med behov for tilrettelegging på skolen min å gå i egne klasser	371	2.81	1	4
	s2_9	Jeg tror det er bedre for resten av elevene på skolen	361	2.66	1	4

		min når elever med behov for tilrettelegging går i egne klasser				
	s2_10	For min del synes jeg det er positivt at vi har en tilrettelagt linje på skolen min	339	3.69	1	4
	s2_11	For min del synes jeg det er negativt at vi har en tilrettelagt linje på skolen min	344	3.66	1	4
Egne handlinger	s2_23	Jeg prøver å motivere elever med behov for tilrettelegging til å delta på sosiale aktiviteter på skolen min	402	3.36	1	5
	s2_24	Jeg hjelper elever som ser ut som de trenger assistanse	417	3.77	1	5
	s2_25	Jeg spør elever som ser ut som de trenger assistanse om jeg kan gjøre noe for å hjelpe dem	418	3.61	1	5
	s2_26	Jeg synes det er vanskelig å vite når det er passende å hjelpe elever som ser ut som de trenger assistanse	406	2.87	1	5
	s2_27	Jeg unngår å hjelpe elever som ser ut som de trenger assistanse fordi jeg synes det er vanskelig å vite når det er passende	395	3.66	1	5

n = Antall enheter; M = Gjennomsnitt.

Tabellen viser variablene som er inkludert i dimensjonene. De tykkere linjene markerer hvordan variablene er fordelt i dimensjonene. Variablene er bearbeidet slik at alle rangerer fra mest negativ til mest positiv, som for eksempel vil si at høy verdi på variabelen «s1_26» (M=4.69) indikerer at respondentene veldig sjeldent føler seg ekskludert av elever med funksjonsnedsettelse.

Variablene med minimum på 1 og maksimum på 4, er variabler med verdier på 4-punkts Likert-skala, mens variablene med minimum på 1 eller 2 og maksimum på 5, er variabler med verdier på 5-punkts Likert-skala. Variablene med minimum på 2 har også verdier på 5-punkts

skala, men har ingen enheter på verdi 1. *n* viser hvor mange av de totalt 449 respondentene som har svart på den aktuelle variabelen. Alle spørsmålene i undersøkelsen er obligatoriske å svare på, så tallet som vises i *n* representerer hvor mange av respondentene som har valgt en verdi som inkluderes i analysen. Respondentene som ikke har valgt en av disse verdiene, har valgt en verdi som er kodet til «missing»-verdi i datasettet i bearbeidelse av dataen (Johannessen & Tufte, 2022, s. 59).

Datainnsamling

Rekrutteringen ble gjennomført ved at jeg kontaktet skolene som var aktuelle for utvalget, ut fra nettverket mitt og informasjon om tilrettelegging på folkehøgskolene sin nettside (Folkehøgskolene, u.å.–b). Dette utgjorde 28 skoler, og av disse var det 14 skoler som ønsket deltok. All kommunikasjon med informantene gikk gjennom epost-korrespondanse med ansatte på skolene, som videreformidlet informasjonen til sine elever. Datainnsamlingen foregikk i perioden før og etter juleferien.

Inklusjonskriteriene for utvalget i denne oppgaven er at man er elev ved en norsk folkehøgskole som tilbyr tilrettelegging, skoleåret 23/24. Utvalget består altså av ungdommer og unge voksne som er nåværende elever på folkehøgskoler med tilrettelegging. Dette ble blant annet valgt med utgangspunkt i at litteraturen etterspør forskning på inkludering som gjør undersøkelser basert på elevenes egne opplevelser og holdninger. Lærere og andre ansatte ble derfor ekskludert fra utvalget.

Videre valgte jeg å inkludere alle elevene på folkehøgskoler med tilrettelegging, fordi større utvalg gjør dataen mer egnet for statistiske analyser (Jacobsen, 2021, s. 107). I tillegg ble det mulig å sammenlikne grupper i utvalget, deriblant elever med og uten funksjonsnedsettelse, og med utgangspunkt i forskningsfeltets vending mot omgivelsene, er det relevant å undersøke både opplevelser og holdninger i forbindelse med inkludering og funksjonshemming (Tøssebro, 2021, s. 15).

Utvalgets representativitet

Populasjonen som utvalget er hentet fra, er folkehøgskoleelever, og dersom utvalget hadde vært trukket tilfeldig, hadde jeg plukket ut tilfeldige folkehøgskoler fra en liste (Ringdal, 2018, s. 209). For å svare på oppgavens problemstilling, ønsket jeg derimot å spesifisere utvalget til elever på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging. Derfor fant jeg aktuelle skoler basert på et inkluderingskriterium om at folkehøgskolen må opplyse at de tilbyr en eller annen form for tilrettelegging på sin skole. Dette kan være at de har tilrettelagt linje, at elever får

tilrettelegging på «vanlige» linjer, eller andre former for tilrettelegging. At utvalget er bestemt ut fra forutsetningen om at skolen tilbyr tilrettelegging, samt at undersøkelsen baserer seg på frivillig deltakelse, tilsier at utvalget ikke er trukket tilfeldig. Dette innebærer at undersøkelsen ikke er representativ i den forstand at det ikke kan trekkes konklusjoner for populasjonen ut fra utvalgets data (Ringdal, 2018, s. 212), men kan likevel være godt egnet til å vise hva funnene kan indikere om populasjonen utvalget er hentet fra.

Forskningsetiske hensyn

Masteroppgaven er godkjent av Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør for personverntjenester (Sikt, u.å.). Vurderingen ligger vedlagt i oppgaven. For å distribuere spørreundersøkelsen og hente inn besvarelser, brukte jeg det digitale undersøkelsesverktøyet Nettskjema. Spørreskjemaet ble koblet opp mot TSD – tjenester for sensitive data – en plattform for behandling av data som «oppfyller lovens strenge krav til behandling og lagring av sensitive forskningsdata» (Universitetet i Oslo, u.å.), hvor all lagring og behandling av dataen foregår i en lukket portal med to-faktor pålogging, som kun veileder og jeg har tilgang til.

Etter etiske overveielser og samarbeid med Sikt, ble det bestemt at det lovlige grunnlaget for å behandle personopplysninger i denne oppgaven skulle være allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e). Dette innebærer at grunnlaget for behandling ikke krever at respondentene gir samtykke, men betyr likevel ikke at aktuelle informanter var nødt til å delta. Informasjon ble gitt på en slik måte at alle informantene skulle forstå hva deltakelse innebar (Dalland, 2022, s. 173), og presiserte at man ikke trengte å delta dersom man ikke ønsket det. Det ble også informert om, både i informasjonsbrevet og underveis i undersøkelsen, at hvert spørsmål var frivillig å svare på. Før informantene besvarte undersøkelsen måtte de bekrefte at de forsto hva deltakelse innebar og at de ønsket å delta.

Informasjonsbrevet ble formulert på en kortfattet måte med enkelt språk for å sikre at flest mulig av informantene skulle forstå hva det innebar å delta i undersøkelsen. I tillegg ble det lagt noen forutsetninger til grunn for skolenes deltakelse. Dersom skolene takket ja til å delta, var det med forutsetning om at skolene tok ansvar for å hjelpe elever med å forstå innholdet i informasjonsbrevet. I tillegg ble det formulert et informasjonsbrev til, som skolene sendte til elevenes foresatte/verger dersom de vurderte dette hensiktsmessig for å sikre forståelse.

Skolene fikk selv ansvar for disse vurderingene for å opprettholde informantenes anonymitet

ved at jeg ikke fikk kjennskap til enkeltelever eller foresatte/verger. Informasjonsbrevene ligger vedlagt.

Undersøkelsens utvalg

Utvalget består av 449 respondenter fra 14 folkehøgskoler i hele landet. Univariante deskriptive analyser viste at 62% av informantene er kvinner, og 75% var 19 eller 20 år på svartidspunktet. Av de som besvarte spørsmålene, går 39 elever på tilrettelagt linje, 86 elever har en funksjonsnedsettelse. 28% av disse har funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer for dem i skolehverdagen.

Dataanalyse

Analysearbeidet ble gjort i Versjon 29 av analyseverktøyet IBM SPSS Statistics. Ved kobling av Nettskjema til TSD-portalen, kodes og overføres datamaterialet automatisk. For å klargjøre datamaterialet, gjorde jeg omfattende bearbeidelser av dataen (Jacobsen, 2021, s. 163). Dette inkluderte å snu variabler slik at verdiene gikk i samme retning, lagning av numeriske variabler for tekstsvar (som for eksempel hvilken skole man går på), håndtering av «missing values», standardisering av dimensjonenes variabler, og sammenslåing til indekser.

Som del av bearbeidelsen, grupperte jeg funksjonsnedsettelse og diagnoser i kategorier. Funksjonsnedsettelse ble kategorisert etter «fysisk funksjonsnedsettelse», «mental funksjonsnedsettelse» og «både fysisk og mental funksjonsnedsettelse», mens diagnoser ble kategorisert etter sykdomsgrupper som baserte seg på diagnoseklassifiseringssystemet ICD-10 (Direktoratet for e-helse, 2024). Kategoriene ble laget av hensyn til informantenes personvern, særlig med tanke på at helseinformasjon er svært sensitive personopplysninger (Dalland, 2022, s. 172).

I analysene valgte jeg å bruke variabelen for hvorvidt man har en funksjonsnedsettelse, over den kategoriserte diagnose-variabelen, med utgangspunkt i at diagnoser ikke nødvendigvis medfører nedsettelse som hindrer inkludering i folkehøgskolehverdagen eller i samfunnet. Ved å ta utgangspunkt i variabelen «funksjonsnedsettelse», innebar andre verdier enn at man ikke har en funksjonsnedsettelse, at respondentene selv anser sin diagnose som en nedsettelse som i visse situasjoner kan føre til funksjonshemming.

Selve analysearbeidet omfattet deskriptiv analyse, korrelasjonsanalyse, sammenlikning av grupper, og regresjonsanalyse, samt signifikanstesting. I signifikanstestene valgte jeg å akseptere feilmargin på 5%. Dette vil si at signifikansnivået må være $p < .05$ for at det skal

anses som statistisk signifikant (Ringdal, 2018, s. 286). Dersom testing viser statistisk signifikans, indikerer det at resultatene ikke skyldes tilfeldigheter, og at resultatet også kan gjelde for populasjonen (Ringdal, 2018, s. 285).

Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk er univariate analyser som beskriver hvordan enheter fordeler seg på en variabel (Ringdal, 2018, s. 291). Mens kategoriske variabler i hovedsak presenteres med fordeling av frekvens, ofte som prosent, eller grafiske fremstillinger som kake- og stolpediagram, kan fordelingen av kontinuerlige variabler i tillegg analyseres med statistiske mål på spredning og sentraltendens (Johannessen & Tuft, 2022, s. 43). Slike statistiske mål omfatter blant annet gjennomsnitt, median og standardavvik (Ringdal, 2018, s. 296–299). For de kategoriske, demografiske spørsmålsvariablene er det frekvens som er brukt for å se enhetenes fordeling her. For de enkelte indikatorvariablene og de summerte indeksvariablene, brukes de statistiske målene gjennomsnitt (M), standardavvik (SD) og minimum- og maksimum-verdier.

Standardisering

Indekser er robuste mål hvor et sett av ikke direkte observerbare indikatorvariabler slås sammen for å måle latente fenomener eller egenskaper (Ringdal, 2018, s. 355). Dimensjonene som ble presentert tidligere i metoddelen kan undersøkes ved å slå sammen indikatorene, til indekser med flere verdier og større pålitelighet enn de enkelte variablene (Ringdal, 2018, s. 357). Siden indikatorvariablene har verdier på to ulike skalaer; 5-punkts skala fra aldri til alltid, og 4-punkts skala fra helt uenig til helt enig, var det hensiktsmessig å standardisere disse før sammenslåing.

Standardisering gjør at variabler med ulike skalaer kan sammenliknes ved hjelp av standardskårer (Ringdal, 2018, s. 306). Ved standardisering blir gjennomsnitt lik 0 og standardavvik lik 1, hvor skårer over 0 betyr at enheten ligger over gjennomsnittet, mens skårer under 0 betyr at enheten ligger under gjennomsnittet (Ringdal, 2018, s. 308). Dette gjør det enklere å tolke og sammenlikne resultater, samt at det sikrer at begge skalaene får like stor vekt i analysene (Ringdal, 2018, s. 306).

Faktoranalyse og reliabilitetstest

For å måle det latente fenomenet inkludering, måtte datamaterialet bearbeides slik at fenomenet kan undersøkes statistisk. Dette ble gjort ved å summere indikatorvariablene til målbare indekser, og i den prosessen kan faktoranalyse være et nyttig analytisk verktøy.

Faktoranalyse er en multivariat analyse som ofte brukes som forberedelse til andre analyser i undersøkelsen (Ringdal, 2018, s. 281). Eksplorerende faktoranalyse, som brukes her, undersøker tendenser til grupperinger blant de kontinuerlige variablene (Johannessen & Tufte, 2022, s. 136). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), som bør være over .60, og Bartletts sfæretest, som må være statistisk signifikant på .05-nivå, måler om variablene egner seg for faktoranalyse (Johannessen & Tufte, 2022, s. 139). Dersom variablene egner seg, kan faktoranalysen brukes til å ekstrahere latente faktorer med egenverdier over 1, og vise hvordan variablene lader på faktorene (Ringdal, 2018, s. 360).

For å tolke hvilke variabler som hører til hvilke faktorer, gjøres en rotasjon (Johannessen & Tufte, 2022, s. 145). Dette gir variablene høy ladning på kun én av faktorene, og gjør det enklere å vurdere hvilke variabler som passer innunder hvilke dimensjoner. Valg av rotasjon baserer seg på antakelser om hvorvidt faktorene korrelerer eller ikke, og i denne oppgaven er rotasjonen basert på at det er korrelasjon (Ringdal, 2018, s. 361). De to typene er derimot så like at dette valget ikke er avgjørende for resultatet. Ut fra faktoranalysens matriser kan variabler ekskluderes basert på lave ladninger og kommunalitet, og kan dermed bidra til å vurdere hvilke variabler som skal inkluderes i dimensjonene.

Reliabiliteten til potensielle indekser kan testes med reliabilitetstest. Høy reliabilitet tilsier at et måleinstrument er pålitelig, og vurderes ved at målet, for eksempel en indeks, gir samme resultat hver gang det brukes (Ringdal, 2018, s. 103). Reliabilitet kan måles for tverrsnittdata ved å beregne indre konsistens med Cronbach Alpha (α) (Ringdal, 2018, s. 367). Dersom Cronbach α er høyere enn .70, anses indeksens reliabilitet som god, og dersom den er lavere enn dette, indikerer testens «item-total statistics»-tabell hvilke variabler som eventuelt kan ekskluderes fra indeksen for å øke reliabiliteten (Ringdal, 2018, s. 369). På denne måten kan faktoranalyse og reliabilitetstester sikre at det blir laget robuste indekser til videre analyser.

Korrelasjon

Korrelasjonsanalyse er en bivariat analyse som undersøker sammenhenger mellom to variabler, og indikerer både styrken og retningen på sammenhengen (Ringdal, 2018, s. 313). Med retning menes at korrelasjonskoeffisienter med minus-tegn indikerer at det er negativ sammenheng mellom variablene, mens koeffisienter uten minus indikerer at sammenhengen er positiv (Johannessen & Tufte, 2022, s. 94). Det vanligste målet for korrelasjon er Pearsons r , som måler tendensen til lineær sammenheng (Ringdal, 2018, s. 315), og er det korrelasjonsmålet som brukes i denne undersøkelsen.

Signifikanstest for korrelasjon gjøres samtidig som selve korrelasjonsanalysen, og tester signifikans for variablenes sammenheng (Johannessen & Tufte, 2022, s. 104). Signifikansen vises som 2-tailed signifikans i korrelasjonstabellen, og kan leses ved å se på signifikansverdiene eller ved at verdien har én eller to stjerner bak seg (Johannessen & Tufte, 2022, s. 105). Dersom den har det, er korrelasjonen statistisk signifikant, som indikerer at resultatet ikke skyldes tilfeldigheter, og at resultatet også kan gjelde for populasjonen.

Sammenlikning av gjennomsnitt – forskjeller mellom grupper

Sammenlikning av gjennomsnitt undersøker sammenhenger mellom to variabler ved å vise spredning for verdiene (Johannessen & Tufte, 2022, s. 85). Slike analyser gjøres for å undersøke forskjeller i gjennomsnitt på en kontinuerlig variabel mellom grupper i utvalget for en kategorisk variabel (Ringdal, 2018, s. 377). For å gjøre sammenlikninger, samt teste signifikans for forskjellene, brukes independent samples t-test i denne oppgaven. Dette brukes for å teste om forskjellene mellom to grupper i den uavhengige variabelen er signifikante, og dermed ikke tilfeldige, når utvalgene er uavhengige av hverandre (Johannessen, 2022, s. 97–98). T-testene tar utgangspunkt i et konfidensintervall på 95% (Ringdal, 2018, s. 382).

Regresjonsanalyse

Regresjonsanalyse undersøker sammenhenger mellom to eller flere variabler (Johannessen & Tufte, 2022, s. 109). Analysen kan utføres både bivariat, ved å undersøke én uavhengig variabls effekt på en avhengig variabel, og multivariat, ved å undersøke effekten av flere uavhengige variabler (Ringdal, 2018, s. 411). Ettersom de avhengige variablene i denne undersøkelsen er kontinuerlige, brukes lineær regresjonsanalyse her, hvor det antas at det er lineær sammenheng mellom variablene (Johannessen & Tufte, 2022, s. 110). Regresjon er nyttig ettersom den, i tillegg til å undersøke korrelasjon, kan predikere hvor stor variasjon de uavhengige variablene utgjør for den avhengige, dersom verdien på de uavhengige variablene øker (Ringdal, 2018, s. 405–406).

B er en ustandardisert regresjonskoeffisient som indikerer hvor mye den avhengige variabelens gjennomsnitt vil stige (eller synke), dersom den uavhengige øker med 1 verdi (Johannessen & Tufte, 2022, s. 115). De uavhengige variablene som brukes i undersøkelsen, er dikotome variabler med verdier som enkelt kan sammenliknes ved å tolke de ustandardiserte koeffisientene, og derfor er det den ustandardiserte koeffisienten (B) som brukes for å presentere og tolke resultatene her (Ringdal, 2018, s. 410).

Hvor mye av den avhengige variabelens variasjon som kan forklares av en eller flere uavhengige variabler, måles ved bruk av den multiple regresjonskoeffisienten R^2 (Ringdal, 2018, s. 407). Denne kan også måles som $R^2(\text{justert})$, hvor koeffisienten justeres etter antallet variabler i analysen, slik at uavhengige variabler som ikke har effekt, ikke øker målet (Johannessen & Tufte, 2022, s. 117–118). Ettersom $R^2(\text{justert})$ tar høyde for omfanget av variabler, brukes denne i de multivariate regresjonsanalysene her, mens R^2 brukes i de bivariate.

I SPSS kan regresjonsanalysen utføres blokkvis, slik at den bivariate og multivariate regresjonen kan gjennomføres i samme analyse (Johannessen & Tufte, 2022, s. 119). Valg av variabler som inkluderes bestemmes ut fra flere faktorer, blant annet variabelenes relevans for den avhengige variabelen og de uavhengige variabelenes sammenheng (Ringdal, 2018, s. 416). I denne undersøkelsen forutsetter besvarelser på variabelen «utfordring» at man har svart ja på at man har en funksjonsnedsettelse, og derfor er det ikke hensiktsmessig å inkludere denne i de samme regresjonsanalysene som «funksjonsnedsettelse» (Johannessen & Tufte, 2022, s. 123). Ettersom «utfordring» fordrer at man har en funksjonsnedsettelse, er antallet enheter markant lavere på denne variabelen, og derfor har jeg valgt å inkludere «funksjonsnedsettelse» i tre av fire regresjonsanalyser, mens «utfordring» inkluderes i den siste.

I tillegg til «funksjonsnedsettelse», «utfordring» og «tilrettelagt linje», inkluderer regresjonsanalysene en kontrollvariabel; «landsgdel». Kontrollvariabler brukes for å undersøke om inkludering av flere variabler endrer variasjonseffekten til de uavhengige variablene som faktisk undersøkes, og øker analysens validitet ved å minke sannsynligheten for tilfeldige feil og ved at man tar hensyn til flere faktorer som kan spille inn på resultatet (Johannessen & Tufte, 2022, s. 118). Ettersom den opprinnelige variabelen består av verdier for ulike landsdeler, og er på nominalt målenivå, er variabelen kodet om slik at den kun har to verdier; «Nord- og Midt-Norge» med 67 enheter, og «Sør-Norge» med 329 enheter.

Resultater

Her oppsummeres analyseresultatene som presenteres i artikkelens resultat-del.

Forskningsspørsmål 1 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har en funksjonsnedsettelse?

Korrelasjonsanalyse for dimensjonene og hvorvidt elevene har en funksjonsnedsettelse, viste signifikant sammenheng med «opplevelse av egen inkludering», «egen opplevelse av andres oppførsel» og «holdninger til inkludering på skolen». Sterkest sammenheng var med «opplevelse av egen inkludering» ($r=.19$), som indikerer at elever som har en funksjonsnedsettelse føler seg litt mindre inkludert på skolen, men at sammenhengen ikke er veldig stor. T-test indikerte signifikans for forskjeller mellom grupper ved de samme indeksene, med størst statistisk signifikans for «opplevelse av egen inkludering» og «holdninger til inkludering på skolen», med signifikansverdier på $p<.001$.

Forskningsspørsmål 2 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen?

Resultatene for korrelasjonsanalysen viste at det er sammenheng mellom dimensjonene og hvorvidt funksjonsnedsettelsene skaper utfordringer for elevene i skolehverdagen. Det er mest sammenheng med «egen opplevelse av andres oppførsel» ($r=.33$), som er signifikant på $p<.001$. T-test indikerte at det er statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene med og uten funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer i skolehverdagen, med signifikansverdier på $p=.020$ for «opplevelse av egen inkludering», $p<.001$ for «egen opplevelse av andres oppførsel», og $p=.035$ for «egne handlinger», men ikke for «holdninger til inkludering på skolen», som hadde signifikansverdi på $p=.111$.

Forskningsspørsmål 3 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har behov for tilrettelegging på folkehøgskolen?

Korrelasjonsanalysen mellom indeksene og hvorvidt man går på tilrettelagt linje på folkehøgskolen, viste statistisk signifikans for «egen opplevelse av andres oppførsel» på $p=.045$ og «holdninger til inkludering på skolen» på $p=.002$, med korrelasjonsstyrker på henholdsvis $r=.10$ og $r=.16$. Dette indikerte at det er forholdsvis beskjeden sammenheng, men at elever som går på tilrettelagt linje føler seg litt mindre inkluderte og har litt dårligere holdninger til inkludering, enn elever som ikke går på tilrettelagt linje. T-test viste signifikante

forskjeller mellom gruppene på $p=.045$ for «egen opplevelse av andres oppførsel» og $p=.002$ for «holdninger til inkludering på skolen».

Forsknings spørsmål 4 – Hvor mye av variasjonen i undersøkelsens dimensjoner av inkludering, kan forklares av hvorvidt man har en funksjonsnedsettelse, hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen, og hvorvidt man går på tilrettelagt linje?

For å undersøke hvor mye av variasjonen til dimensjonene som kan forklares av de uavhengige variablene «funksjonsnedsettelse», «utfordring» og «tilrettelagt linje», gjennomførte jeg regresjonsanalyser for hver dimensjon. Jeg inkluderte i tillegg en kontrollvariabel, den uavhengige variabelen «landsdel», og analysene viste at denne ikke hadde signifikant effekt i noen av regresjonsanalysenes resultater.

For «opplevelse av egen inkludering», viste den bivariate regresjonsanalysen med «funksjonsnedsettelse» som uavhengig variabel at hvorvidt elever har funksjonsnedsettelse, kan forklare 55% ($R^2=.055$) av variasjonen i dimensjonen ($B=3.26$, $p<.001$). Den multivariate regresjonsanalysen viste at «tilrettelagt linje» ikke var signifikant for å forklare variasjonen i denne dimensjonen.

For «egen opplevelse av andres oppførsel», viste den bivariate regresjonsanalysen med «funksjonsnedsettelse» som uavhengig variabel at hvorvidt elever har funksjonsnedsettelse, kan forklare 37% ($R^2=.037$) av variasjonen i dimensjonen ($B=1.71$, $p<.001$). Den multivariate regresjonsanalysen viste at «funksjonsnedsettelse» kan forklare mer av variasjonen ($B=1.61$, $p<.001$) enn «tilrettelagt linje» ($B=1.38$, $p=.023$). Analysen viste at forklart variasjon økte med 8% i den multivariate regresjonen, til 45% ($R^2(\text{justert})=.045$).

For «holdninger til inkludering på skolen», viste den bivariate regresjonsanalysen med «funksjonsnedsettelse» som uavhengig variabel at hvorvidt elever har funksjonsnedsettelse, kan forklare 21% ($R^2=.021$) av variasjonen i dimensjonen ($B=1.33$, $p=.007$). Den multivariate regresjonsanalysen viste at «tilrettelagt linje» kan forklare mer av variasjonen ($B=1.88$, $p=.003$) enn «funksjonsnedsettelse» ($B=1.19$, $p=.014$), som får lavere stigningstall i den multivariate analysen, for denne dimensjonen. Analysen viste at forklart variasjon økte til 39% ($R^2(\text{justert})=.039$) i den multivariate regresjonen.

Korrelasjonsanalyse viste at det bare var den uavhengige variabelen «utfordring» som hadde signifikant sammenheng med dimensjonen «egne handlinger», mens sammenhengene var små

og ikke-signifikante med «funksjonsnedsettelse» ($r=.10$, $p=.060$) og «tilrettelagt linje» ($r=-.02$, $p=.700$). Derfor var det «utfordring» som ble brukt for å undersøke variasjonen til «egne handlinger», og analysen viste at hvorvidt funksjonsnedsettelse skaper utfordringer for elever i hverdagen, kan forklare 40% ($R^2=.040$) av variasjonen i dimensjonen ($B=1.68$, $p=.044$).

Forskningsspørsmål 5 – Er spørreundersøkelsen «Elevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskole» et godt instrument for å måle folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering?

Laging av indeksvariabler ved hjelp av faktoranalyse, samt testing av indeksene, viste høy reliabilitet for de fire dimensjonene av inkludering, hvor samtlige var over Cronbach $\alpha=.70$. Korrelasjonsanalyse viste positive og stort sett signifikante sammenhenger mellom de fire indeksene. «Opplevelse av egen inkludering» og «egen opplevelse av andres oppførsel» hadde sterkest korrelasjon, på $r=.52$. Styrken på korrelasjonen viser at selv om de to dimensjonene har stor sammenheng, så måler de ikke det samme. Dette indikerer at det er riktig å måle dem hver for seg, og øker validiteten til dimensjonene i spørreundersøkelsen. Analyser som undersøkte indeksenes sammenhenger med de uavhengige variablene, indikerte i tillegg at det er liten sannsynlighet for at resultatene skyldes tilfeldigheter, noe som igjen øker tilliten til spørreundersøkelsen som instrument. Disse funnene indikerer dermed at spørreundersøkelsen er et godt måleinstrument for folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering.

Diskusjon

Artikkelen diskuterer undersøkelsens resultater, og knytter disse til eksisterende kunnskap på forskningsfeltet. Begrensninger og implikasjoner ved undersøkelsen presenteres, og muligheter for fremtidig forskning påpekes. Her vil jeg gå nærmere inn på begrensninger ved studien og hva jeg ville gjort annerledes dersom jeg skulle gjennomført undersøkelsen på nytt. Jeg vil også gå nærmere inn på funnenes sammenheng med teoretiske perspektiver og resultatenes bidrag til forskningsfeltet.

Inklusjonskriterier for utvalg

Som det blir trukket frem i artikkelens begrensninger, tok denne undersøkelsen bare for seg elever på folkehøgskoler hvor de tilbyr tilrettelegging. Å inkludere folkehøgskoler uten tilrettelegging, kan for eksempel gjøre det mulig å sammenlikne holdningene til elever som går på skoler med og uten tilrettelegging, og sammenlikne opplevelsen av inkludering for

elever med funksjonsnedsettelse på skoler med og uten tilrettelegging. I videre undersøkelser kan det derfor være interessant å se på resultatene fra denne undersøkelsen i forhold til skoler som ikke tilbyr tilrettelegging i forbindelse med oppfattelse av inkludering.

Former for tilrettelegging

En utfordring som dukket opp i arbeidet med undersøkelsen, handler om spørreundersøkelsens evne til å fange opp ulike former for tilrettelegging. Forskningsspørsmål 4; «Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har behov for tilrettelegging på folkehøgskolen?», omfavner behov for ulike tilretteleggingsformer, og kan for eksempel innebære tilrettelegging på egne tilrettelagte linjer, på «vanlig» linje eller kombinasjonsløsninger. Det var derimot utfordrende å bearbeide datamaterialet på en måte som gjorde at ulike former for tilrettelegging kom tydelig frem. Forarbeidet viste at spørsmålene som omhandlet andre løsninger enn egne linjer var vanskelige å tolke fordi nyansene i svaralternativene gjorde at svarene til en viss grad var overlappende. Dette gjorde det vanskelig å gruppere elevene etter tilretteleggingsform. Spørsmålet om tilrettelagt linje var dermed det eneste spørsmålet om tilretteleggingsbehov som kunne tolkes entydig i undersøkelsen, og jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i dette spørsmålet i analysen.

Ideelt sett kunne spørreundersøkelsen ha fanget opp former for tilrettelegging på en tydeligere måte. Med økt kunnskap og bredere oversikt over temaet, ville jeg optimalisert dette dersom jeg skulle gjennomført undersøkelsen på nytt. Da ville jeg utarbeidet spørsmål som kan fange opp omfanget av ulike former for tilrettelegging på en måte som gjør dataen enklere å tolke og bearbeide. Slik kan spørreundersøkelsen gi bedre forutsetninger for å undersøke sammenhenger og forskjeller for oppfattelse av inkludering i forhold til hvilken form for tilrettelegging man har behov for. En slik undersøkelse kan for eksempel se nærmere på hva slags tilretteleggingspraksis elevene opplever som mest inkluderende, og dermed bidra til økt forskning på effekten av implementert praksis, som etterspørres i litteratur (se blant annet Keles et al., 2024).

Funksjonsnedsettelse, diagnoser og forståelsesmodeller

Funksjonsnedsettelse og diagnoser ble kategorisert i bearbeidelse av datamaterialet, med hensikt om å sikre informanters personvern. På den andre siden kan kategorisering av funksjonsnedsettelse og diagnoser antyde innflytelsen av en medisinsk forståelse for funksjonshemming. Diagnosekategoriseringen var basert på ICD-10 sitt klassifiseringssystem

for diagnoser (Direktoratet for e-helse, 2024), som er tydelig knyttet til den medisinske modellens fokus på individuelle «avvik» (Tøssebro, 2021, s. 7).

Med konstruktivismens perspektiv på virkeligheten som sosialt konstruert, og sosiale og relasjonelle forståelsesmodellens vending mot omgivelsene, som utgangspunkt for min tilnærming til denne undersøkelsen, kan slik kategorisering virke inkonsekvent. Dersom jeg skulle bearbeidet denne dataen på nytt, ville jeg lagt mer vekt på vurderinger rundt denne problemstillingen, men kategoriseringen jeg endte opp med i undersøkelsen ble gjort basert på vurderingen om at informantens personvern og anonymitet måtte gå foran tilnærming til funksjonshemming.

Testing av undersøkelsen

Som del av valideringen av måleinstrumentet, ble spørreundersøkelsen testet og bearbeidet ut fra testerens tilbakemeldinger, før jeg startet med datainnsamling. En mulig svakhet ved denne prosessen innebærer derimot at jeg kun gjennomførte testing med én person. Faglitteratur anbefaler at slik testing burde gjennomføres av 4-6 testpersoner, for å sikre forståelighet og validitet på en best mulig måte (Jacobsen, 2021, s. 137). Dessuten kan det være hensiktsmessig å teste forståeligheten for den målgruppa spørreundersøkelsen utarbeides til. Personen som testet undersøkelsen er i riktig målgruppe i den forstand at vedkommende er på samme alder som den typiske folkehøgskoleelev, men undersøkelsen kunne også blitt testet av noen som for eksempel går eller har gått på tilrettelagt linje, for å sikre enda bedre forståelighet for hele målgruppa.

Kommentarer på spørreundersøkelsen viste at respondentene syntes deler av spørreundersøkelsen var noe komplisert, som kan indikere at for lite omfattende testing kan ha ført til at forståeligheten ikke var optimal, og som kan føre til målefeil (Ringdal, 2018, s. 103). Kommentarene indikerte derimot også at spørsmålene fremsto som kompliserte fordi de opplevdes like eller vanskelige å skille fra hverandre. Dette er logisk ettersom noen av spørsmålene bevisst var nokså like, men skilte seg fra hverandre ved å ha negative og positive ladninger. Et eksempel på to slike spørsmål er «For min del synes jeg det er positivt at vi har en tilrettelagt linje på skolen min» og «For min del synes jeg det er negativt at vi har en tilrettelagt linje på skolen min». Dette gjorde jeg for å unngå at spørreundersøkelsen skulle oppleves ledende eller at respondentene skulle havne i et automatisert svare-mønster (Jacobsen, 2021, s. 133). I tillegg indikerte kommentarene at flere respondenter syntes det var positivt at spørreundersøkelsen var grundig og nyansert.

Med utgangspunkt i faglitteraturens anbefalinger, ville jeg gjort mer omfattende testing, samt inkludert testere fra hele målgruppa, dersom jeg skulle gjennomført undersøkelsen på nytt. I tillegg forutsatte deltakelse at elevene fikk mulighet til å få hjelp med spørsmål de ikke forsto, og dersom skolene oppfylte denne forutsetningen, kan man tenke seg at forståelsen vil være god. Å tydeliggjøre dette ytterligere i kommunikasjon med skolene, kunne dermed også bidratt til å øke elevenes forståelse. Hvorvidt det var en svakhet eller styrke at noen av spørsmålene liknet på hverandre, er vanskeligere å vurdere. Dersom mange spørsmål er svært like, kan det bli utfordrende for respondentene å komme gjennom spørreundersøkelsen, men på den andre siden kan det være med på å redusere risikoen for målefeil og bidra til robuste, nyanserte undersøkelser (Eberhard-Gran, 2017, s. 42).

Holdninger som dimensjon

Litteratur beskriver ofte holdninger som noe som kommer til uttrykk kognitivt, affektivt og atferdsmessig (se blant annet de Boer et al., 2012; Haugen, 2020). I forbindelse med laging av indekser for dimensjoner av inkludering, forsøkte jeg, med utgangspunkt i litteraturen, å gruppere undersøkelsesspørsmålene etter disse uttrykkene. Reliabilitetstester viste derimot at disse indeksene ikke var gode mål i mine undersøkelser. Variablene ble i stedet del av dimensjonene «holdninger til inkludering på skolen» og «egne handlinger», og analyser viste at disse dimensjonene var markant mer reliable (med Cronbach α på henholdsvis $\alpha=.71$ og $\alpha=.82$). I tillegg indikerte korrelasjonsanalyse at det var lite sammenheng mellom de to dimensjonene, noe som kan indikere at handlinger i realiteten ikke kan uttrykke holdninger, og at holdninger kanskje ikke kan gjenspeiles i handlingene våre, i den grad litteraturen antyder. Mine funn indikerer at det kan settes spørsmålstegn ved den brede oppfatningen et tredelt holdningsbegrep virker å ha på temaet (se blant annet de Boer et al., 2012; Haugen, 2020).

Variabelen «utfordring»

Korrelasjonsanalysene indikerte at «utfordring» var den av de valgte uavhengige variablene som hadde størst sammenheng med samtlige av de fire dimensjonene av inkludering. Likevel var det «funksjonsnedsettelse» og «tilrettelagt linje» som ble inkludert som forklaringsvariabler i tre av de fire regresjonsanalysene. Jeg valgte å gjøre det slik ettersom variabelen «utfordring» kun ble besvart i spørreundersøkelsen dersom man først svarte ja på at man har en funksjonsnedsettelse. Med utgangspunkt i dette, vurderte jeg at det ikke var hensiktsmessig å inkludere begge variablene i samme multivariate regresjonsanalyse,

ettersom «utfordring» ville svekket resultatene av de bivariate analysene hvor «funksjonsnedsettelse» hadde signifikant effekt. Dette kunne indikert at «funksjonsnedsettelse» ikke kan forklare variasjon på dimensjonen, selv om dette ikke stemmer.

Et alternativ ville vært å bruke «utfordring» i stedet for «funksjonsnedsettelse» i alle regresjonsanalysene. Da ville forklart variasjon i dimensjonene blitt undersøkt for den samme variabelen, som på et vis ville vært regresjonsanalyser som tar høyde for flere ulike forklaringsfaktorer selv om den kun inkluderer én variabel. På den andre siden ville dette gitt resultater basert på et betydelig mindre utvalg, ettersom utvalget for «utfordring» baserer seg på hvor mange som svarte at de har en funksjonsnedsettelse. Med utgangspunkt i at større utvalg gir mer reliable resultater, valgte jeg dermed «funksjonsnedsettelse» som forklaringsvariabel for de tre dimensjonene den har signifikant sammenheng med, mens «utfordring» ble brukt for den siste dimensjonen.

Følelsen av å være inkludert

Hensynet til inkludering som subjektiv forståelse, knytter an til funksjonshemmingsfeltets sosiale og relasjonelle modeller (Tøssebro, 2021, s. 22–23). Fokuset på hvorvidt man *føler seg* inkludert, henger tett sammen med slike forståelser av funksjonshemming, ettersom man legger til grunn at funksjonshemming er kontekstavhengig og situasjonsbasert. CRPD fremmer «full inkludering» som ideal, og dette preger politiske føringer og tilnærminger til inkluderingsarbeid (De forente nasjoner, 2006). Samtidig fremmer litteraturen et behov for forskning på hva som faktisk fungerer i praksis (se blant annet Juvonen et al., 2019; Keles et al., 2024; Otgonlkhagva, 2012).

Denne undersøkelsen presenterer funn som viser at elever på folkehøgskole, også de som går på tilrettelagte linjer, stort sett føler seg inkludert. Ut fra dette kan det virke som om folkehøgskolene har en tilnærming til tilrettelegging og funksjonsnedsettelse som fungerer godt i praksis. Dette er interessante indikasjoner, ettersom folkehøgskolenes tilnærming til inkludering ofte innebærer egne tilrettelagte linjer, som kan sammenliknes med spesialklassene som tidligere preget utdanningssystemet, og som ofte forbindes mer med *integrering enn inkludering* (Badescu & Pop, 2012, s. 19). Integrering har blitt kritisert for å ha for stort fokus på individet, som antyder tydelig innflytelse fra den medisinske modellen (Bunch og Valeo, 2004, s. 61). Denne undersøkelsen indikerer på sin side at det å føle seg inkludert ikke nødvendigvis forutsetter den såkalte fulle inkluderingen, og knytter seg med det

til diskusjonen rundt hva slags inkludering som er «best» (Hausstätter, 2023; Keles et al., 2024). Kanskje er dette en praksis som bare fungerer i den konteksten den står i og som ikke ville fungert på samme måte i grunnskole og videregående skole? Eller har resten av utdanningssystemet noe å hente fra folkehøgskolekonteksten? Dette er interessante funn som kan være en god innfallsvinkel i fremtidig forskning, for eksempel i sammenheng med undersøkelser om ulike tilretteleggingsformer.

Oppsummering og implikasjoner

Undersøkelsen bekrefter antakelsen om at folkehøgskoleelever generelt føler seg inkludert på folkehøgskole, men den indikerer også at unge med funksjonsnedsettelse føler seg mindre inkludert enn andre, og at det fortsatt er en veg å gå. Samtidig indikerer undersøkelsen at tidvis organisering i homogene grupper ikke nødvendigvis ødelegger mulighetene for unge med funksjonsnedsettelse til å oppleve at de er inkludert. Dette til tross for idealene om full fysisk inkludering i CRPD (De forente nasjoner, 2006).

Litteraturliste

- Agani-Destani, N., Hoxha, L. & Kelmendi, K. (2015). *Survey in Inclusive Education in ten Primary Schools of Kosovo*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680695e1f>
- Akerlie, O. (2001). *Frilynt Folkehøgskole 1864–2001*. Norsk Folkehøgskolelag.
- Badescu, G. & Pop, D. (2012). Introduction: Social Inclusion through Education. I D. Pop (Red.), *Education Policy and Equal Education Opportunities* (s. 15–47). Open Society Foundations.
- Bennett, S. M. & Gallagher, T. L. (2013). High School Students with Intellectual Disabilities in the School and Workplace: Multiple Perspectives on Inclusion. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 96–124. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.96>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119–134. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099986.pdf>
- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I. & Hjørne, E. (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Dalland, O. (2022). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>

- De forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- de Laat, S., Freriksen, E. & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of Children and Adolescents Toward Persons who are Deaf, Blind, Paralyzed or Intellectually Disabled. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34(2), 855–863.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004>
- Direktoratet for e-helse. (2022). *Om ICD-10 og ICD-11: Forarbeid til utredning* (Rapport nr. IE-1103).
- Direktoratet for e-helse. (2024). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. FinnKode. Hentet fra
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>
- Eberhard-Gran, M. (2017). *Spørreskjema som metode for helsefagene*. Universitetsforlaget.
- Europaparlamentet og Rådet for den Europeiske Union. (2018). Generell personvernforordning, nr. 2016/679. Den Europeiske Unionen. Hentet fra
<https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- European Performance Satisfaction Index [EPSI]. (2023). *Utdanningssektoren 2023: Hva er status på elev- og foreldretilfredsheten med barnehage, skole og høyere utdanning?*
<https://www.epsi-norway.org/wp-content/uploads/2023/12/epsi-norge-utdanningslopet-2023.pdf>
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J. & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(10), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Folkehøgskolene. (2023). *Alle folkehøgskolene 24/25: Ett år du investerer i deg selv* [Brosjyre]. https://issuu.com/tibemolde/docs/fhs-katalogen_2024-25_enkeltsider?fr=xKAE9_zU1NQ
- Folkehøgskolene. (u.å.–a). *Dette er folkehøgskole*. Hentet 26. Mars 2024 fra
<https://www.folkehogskole.no/om-folkehogskole>

- Folkehøgskolene. (u.å.–b). *Ett år du investerer i deg selv*. Hentet 27. Mars 2024 fra <https://www.folkehogskole.no/linjer/tilrettelagt-botrening/>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Freer, J. R. R. (2023). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 652–670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Grønvik, T. (2011). Kristne folkehøgskoler i et pluralistisk Norge. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 57–66). Cappelen Damm Akademisk.
- Haddal, O. & Ohrem, S. (2011). Pedagogikk på en fri læringsarena. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 23–38). Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian Schools: pupils' experiences of their learning environment. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 48(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Haugen, V. D. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104(4), 416–428. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>
- Hausstätter, R. (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandag: Fra teori til praksis*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jenssen, D., Kjørstad, M., Seim, S. & Tuft, P. A. (2020). Introduksjon. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tuft (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 11–23). Gyldendal Norsk Forlag.

- Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2022). *Introduksjon til IBM SPSS Statistics* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Keles, S., ten Braak, D. & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Korsgaard, O. (2005). Den nordiske folkehøjskole i et dannelsesperspektiv. I A. Mikkelsen (Red.), *Livsløst og skoleløst: Norsk folkehøgskolelag 100 år* (s. 46–69). Cappelen Forlag.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Mikkelsen, A. (2011). Religionsopplysning og frilynt folkehøgskole. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 75–90). Cappelen Damm Akademisk.
- Mikkelsen, A. (u.å.). *Folkehøgskolens historie*. Frilynt folkehøgskole. Hentet 26. Mars 2024 fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/folkehogskolens-historie/>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Boyle, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude Toward Inclusion Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64–71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Norsk forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2001: 22. (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>

- Ohrem, S. (2011). Folkeopplysning og allmenndanning. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 39–56). Cappelen Damm Akademisk.
- Otgonlkhagva, S. (2012). Financial and Environmental Challenges of Implementing Inclusive Education for Disabled Children in Mongolia. I D. Pop (Red.), *Education Policy and Equal Education Opportunities* (s. 287–301). Open Society Foundations.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986). Children's Attitudes Toward Disabled Peers: A Self-Report Measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517–530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 7. April 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Tufte, P. A. (2020). Kausalitet i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 24–55). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 11–34). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Om tjenester for sensitive data*. Hentet 31. Mars fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/>
- Voeltz, L. M. (1980). Children's Attitudes Toward Handicapped Peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 455–464.

- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Yuker, H. E., Block, J. R. & Young, J. H. (1970). *The Measurement of Attitudes Toward Disabled Persons*. Human Resources Center, Albertson, New York.

Artikkel

Artikkelen er skrevet for Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning.

Inkludering på norske folkehøgskoler

En kvantitativ undersøkelse om folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging

Inclusion in Norwegian folk high schools

A quantitative study on young people's perception of inclusion in folk high schools that accommodate for various needs

Sammendrag

Denne artikkelen baserer seg på en kvantitativ undersøkelse om skoleelevers oppfatninger av inkludering i utdanning, med folkehøgskolen som kontekst. Artikkelen har til hensikt å undersøke skoleelevers perspektiver på inkludering, og knyttes til forskning fra funksjonshemmingsfeltet og inkluderingsforskning. Undersøkelsene tar utgangspunkt i en digital spørreundersøkelse, hvor utvalget består av 449 ungdommer og unge voksne som går på folkehøgskole i Norge skoleåret 23/24.

Artikkelen presenterer analyser som undersøker sammenhenger mellom oppfattelse av inkludering og funksjonshemming. Resultatene indikerer at folkehøgskoleelever stort sett føler seg inkludert, men at elever som har behov for tilrettelegging i skolehverdagen, føler seg mindre inkludert enn elever som ikke har behov for tilrettelegging. Artikkelen diskuterer undersøkelsenes resultater i lys av relevant teori, og fremhever behov for mer forskning på temaet.

Nøkkelord; Inkludering, tilrettelegging, folkehøgskole, funksjonshemming

Abstract

This article presents a quantitative study on students' perception of inclusive education, in the context of Norwegian folk high schools. The article intends to study students' perspectives on inclusion and relates to the disability and educational research fields. The study is based on an online survey where the 449 respondents are students at Norwegian folk high schools for the 23/24 school year.

The article presents and interprets results from analyses that explore correlations between students' perception of inclusion and the disability field. The results suggest that students in folk high schools generally feel very included, but that students who need accommodations in their daily life, feel less included than students who don't have such needs. The article discusses the study's results in light of relevant theory and highlights the need for further research regarding the topic.

Key words; Inclusion, accommodating, folk high school, disability

Innledning

Utdanning for alle er et viktig gode i det norske samfunnet, og er en rettighet som i dag er nedfelt i en rekke lover og konvensjoner. Retten til utdanning ble formulert for første gang i 1948, da De forente nasjoner (FN) vedtok Verdenserklæringen om menneskerettigheter (FN-sambandet, 2024). FNs Barnekonvensjon utdyper menneskerettighetserklæringen og stadfester at alle barn har rett til utdanning (De forente nasjoner, 1989, art. 28). Senere har mennesker med funksjonsnedsettelsers rett til utdanning blitt spesifisert i FNs Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), og i CRPD konstateres det at retten til utdanning skal realiseres gjennom et inkluderende utdanningssystem (De forente nasjoner, 2006, art. 24).

Likevel er mennesker med funksjonsnedsettelse mindre inkluderte i utdanningssystemet enn andre. Skolene er dårlig tilrettelagte for elevmangfold og elever med funksjonsnedsettelse tar høyere utdanning i mye mindre grad enn andre (se blant annet Juvonen et al., 2019; Keles et al., 2024; Smith, et al., 2021). Folkehøgskolen er derimot et skoleslag som ofte betegnes som inkluderende og et sted hvor elevene trives godt (European Performance Satisfaction Index [EPSI], 2023). Likevel inkluderes folkehøgskolen sjelden i forskning om inkludering i utdanning, til tross for at overgangen mellom ungdomsliv og voksenliv er en sentral tematikk på funksjonshemmingsfeltet, og at folkehøgskolen er en del av denne overgangen for mange unge (se blant annet Tøssebro, 2014a; Wendelborg et al., 2017). Forskning sier dermed lite om hvordan folkehøgskoleelever opplever inkludering.

Med hensikt om å fange opp unges egne perspektiver på temaet, og med folkehøgskolen som kontekst, ønsker denne artikkelen å undersøke folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering. Problemstillingen er derfor; «Hvordan oppfatter elever inkludering, på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging?».

Undersøkelsen tar utgangspunkt i en digital spørreundersøkelse besvart av 449 elever fra 14 folkehøgskoler i Norge som tilbyr tilrettelegging. Ved å undersøke relasjoner mellom elevers oppfattelse av inkludering og faktorer knyttet til funksjonshemming og tilrettelegging, skal artikkelen bidra til bedre forståelse av situasjonen til elever med funksjonsnedsettelse i det norske utdanningssystemet.

Teoretisk rammeverk

Forståelse av funksjonshemming

Forskning om funksjonshemming påvirkes i stor grad av hvilke forståelser som ligger til grunn. Historisk har en medisinsk forståelse, hvor individets avvik sto i fokus, vært rådende. I dag er derimot en relasjonell modell godt etablert, hvor funksjonshemming forstås som gapet mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav (Tøssebro, 2021).

I dag går det et skille mellom *funksjonsnedsettelse*, som henviser til individets kroppslige begrensninger, og *funksjonshemming*, som forstås som det relasjonelle gapet (Tøssebro, 2014b, s. 23). Det er disse begrepene jeg fortrinnsvis kommer til å bruke her.

Opplevelse, holdning, oppfattelse

Opplevelser er subjektive erfaringer (Damsgaard, 2019, s. 18), som kan knytte følelser og refleksjoner til blant annet fenomener, personer eller situasjoner. Her brukes begrepet om elevens subjektive følelse av å være inkludert, og erfaring med andres inkludering overfor en, og utgjør dermed et sosialt element ved inkludering, hvor inkludering forutsetter at man føler seg inkludert (Haug, 2020, s. 304).

Forståelsen av *holdninger* tar i denne artikkelen utgangspunkt i begrepet *attitude*; «an attitude is an individual's viewpoint or disposition toward a particular 'object' (a person, a thing, an idea etc.)» (Gall et al., 1996, sitert i de Boer et al., 2012, s. 381). Holdninger formes blant annet ut fra opplevelsene og omgivelsene våre (Bostad et al., 2020), og påvirker hvordan man forstår og forholder seg til nye erfaringer (Svartdal, 2020). Forskningslitteraturen beskriver ofte et tredelt begrep, hvor holdninger vises gjennom kognitive, affektive og atferdsmessige uttrykk (de Boer et al., 2012, s. 382; Haugen, 2020, s. 419), og holdninger forstås ofte som gjenspeilet i handlinger og oppførsel (se blant annet Blömeke, 2012; Gjertsen, 2022).

I tillegg brukes begrepet *oppfattelse*. Her omfatter begrepet både opplevelser og holdninger, og brukes for å presisere at det refereres til hele fenomenet – det vil si elevens totale persepsjon av inkludering.

Inkludering

Inkludering er et begrep og fenomen som har blitt mye brukt på funksjonshemmingsfeltet de siste tiårene. Inkluderingsbegrepet brukes blant annet i forbindelse med arbeidsliv, hverdag og fritid (se blant annet Midtsundstad & Bliksvær, 2015; Sørensen & Kahrs, 2023; Wendelborg

& Paulsen, 2014), men assosieres ofte med utdanning. Ordet *inclusion* oppsto på 1600-tallet, som substantivform av verbet *include*; “to shut (someone or something) in materially, enclose, imprison, confine”, fra det latinske ordet *includere*; “to shut in, enclose, imprison, insert” (Harper, u.å.). Ordet har hatt stor utvikling siden sin opprinnelige betydning, og begrepet er ikke lenger forstått som en tvangsmessig måte å stenge noe eller noen inn i noe annet, men som et ideal i utdanningssystemet (Buli-Holmberg et al, 2023, s. 86; Skogdal, 2014, s. 12).

I litteraturen refereres det til inkluderingsbegrepet som en utskiftning av begrepet integrering (Bunch & Valeo, 2004, s. 61). Tanken om at alle barn skulle få skoletilbud i nærmiljøet sitt, fikk sitt utspring i takt med endringer på det sosialfaglige feltet etter andre verdenskrig, da alternative perspektiver til den medisinske forståelsesmodellen for funksjonshemming vokste frem (Hausstätter, 2023, s. 54). Integrering hadde til hensikt å assimilere segregerte elever fra spesialskoler inn i nærskolen og det «vanlige» klasserommet (Badescu & Pop, 2012, s. 19). Begrepet ble derimot kritisert for å mislykkes i å hindre den stigmatiseringen man ønsket å unngå ved integrering av elever med funksjonsnedsettelse, hvor det å snakke om spesifikke elever som integrerte i skolen, skapte en oppfattelse av at man ble tatt inn et sted man i utgangspunktet ikke hørte til (Tøssebro, 2014b, s. 25). På den måten kunne det å være integrert bli et stigmatiserende stempel, og man gikk over til begrepet *inkludering*.

Det nye begrepet fikk fotfeste i utdanningssammenheng da det ble presentert i Salamanca-erklæringen, som hadde til hensikt å fremme en skole for alle, i 1994 (Hausstätter, 2023, s. 55). Dette førte også til at forskning om inkludering i utdanning fikk en markant økning (Wendelborg & Caspersen, 2023, s. 55). CRPD, som kom i 2006, legger en relasjonell forståelse for funksjonshemming til grunn, og knytter dermed inkluderingsbegrepet til en forståelse der gapet mellom individet og omgivelsene står sentralt (Tøssebro, 2014b, s. 22). Inkludering fremheves der som en sentral forutsetning for å realisere menneskerettighetene til mennesker med funksjonsnedsettelse, og artikkel 24 tar for seg retten til utdanning (De forente nasjoner, 2006).

Litteratur viser derimot at forståelser av begrepet varierer. I amerikansk litteratur for eksempel, har inkluderende utdanning typisk blitt definert som deltakelse i det vanlige klasserommet for elever med funksjonsnedsettelse (Waitoller & Artiles, 2013, s. 321). Et eksempel er Murphy's (1996, s. 471) definisjon; «Inclusion is defined here as the total integration of all students who have special needs – particularly those with disabilities – into the age-appropriate, regular education classrooms of their community schools, regardless of the nature or degree of the needs involved».

Nyere litteratur, som Juvonen et al. (2019, s. 251), beskriver inkludering med en bredere forståelse av mangfold, og omfatter flere enn elever med funksjonsnedsettelse; «By focusing on the general, rather than group-specific or unique, challenges [...], our goal is [...] identifying educational policies and practices that can facilitate the social inclusion of all youth». Her trekkes dessuten hensynet til det subjektive aspektet ved inkluderingsforståelsen inn, hvor sosial inkludering fordrer elevers følelser og opplevelse av å være inkludert, og som på den måten fremmer viktigheten av elevers egne perspektiver og oppfattelser (Haug, 2020, s. 304).

Litteratur trekker frem at variasjon i forståelse av begrepet kan skape utfordringer i forskning, hvor man risikerer å ende opp med å snakke om ulike fenomener, dersom man ikke definerer begrepet, men tar for gitt at man er enige om betydningen av det (Øen, 2022).

Forskningsoversikten til Keles et al. (2024, s. 11) fremmer behovet for begrepsavklaringer knyttet til inkludering, men legger frem noen fellestrekk for litteraturen som gjennomgås. Særlig er forståelse av inkludering som en prosess hvor man jobber for å fremme deltakelse, like muligheter og rettferdighet, et element som virker å gå igjen. Hausstätter (2023, s. 59) fremhever liknende beskrivelser av inkludering som en kontinuerlig prosess hvor man jobber for økt deltakelse, tilhørighet og likestilling for alle.

For å klargjøre forståelsen som ligger til grunn i denne undersøkelsen, har jeg definert begrepet slik; «Inkludering i utdanning handler om å tilpasse skolen og klasserommet til alle sine elever og at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever, uavhengig av ulikheter og behov».

Som utgangspunkt for undersøkelsen, tar jeg for meg eksisterende forskning om inkludering knyttet til aspekter som elevers perspektiver, ideal versus praksis, og bidrag til, og hindre for, god inkludering. Andre aspekter i inkluderingsforskning som jeg ikke går ytterligere inn på her, inkluderer innvirkning på akademiske prestasjoner (se blant annet Black-Hawkins, 2010; Waitoller & Artiles, 2013, s. 321), læreres holdninger (se blant annet Buli-Holmberg et al., 2023, s. 87–88; Ewing et al., 2018; Heyder et al., 2020; Øen, 2022), betydning av inkludering i skolen på andre arenaer (se blant annet Sørensen & Kahrs, 2023; Wendelborg & Caspersen, 2023), og inkludering i kroppsøving (se blant annet Berg, 2023; Standal & Rugseth, 2021; Thorjussen, 2023).

Barn og unge med funksjonsnedsettelse er ifølge forskning mindre inkludert i skolen enn andre elever (se blant annet Haug, 2020, s. 312; Schwab et al., 2015, s. 9). I litteratur om

barns holdninger, indikerer forskningen derimot at et inkluderende klasserom som legger til rette for jevnlig kontakt mellom barn, uavhengig av funksjonsnedsettelse, fremmer inkludering og vennskap (Bunch & Valeo, 2004, s. 72), i tillegg til at mengde kontakt knyttes til økt utvikling av positive holdninger (Bennett & Gallagher, 2013, s. 116; Freer, 2023, s. 657). På den andre siden indikeres det at alvorlighetsgrad av funksjonsnedsettelse har negativ sammenheng med medelevers holdninger (se blant annet Cook & Semmel, 1999, s. 57; de Boer et al., 2014, s. 580).

Keles et al. (2024, s. 12) viser at gapet mellom ideal og praksis også går igjen som en utfordring i nordisk litteratur. Den systematiske forskningsoversiktsartikkelen tar for seg inkluderingsforskning som har blitt gjort i Norden siden starten av 2000-tallet, og fremhever blant annet behovet for mer forskning med kvantitative tilnærminger. I tråd med den utviklingen nordisk og internasjonal litteratur indikerer at forståelsen av inkludering beveger seg mot, etterspør artikkelen også flere undersøkelser hvor skoleelevers perspektiver settes i fokus (Keles et al., 2024, s. 11).

Folkehøgskole

Opplevelser av inkludering kan se forskjellig ut i ulike utdanningsinstitusjoner. En av disse er folkehøgskolen, som er et ettårig skoleår som vanligvis gjennomføres etter videregående skole. På folkehøgskole bor man på internat og har undervisning uten karakterer eller eksamener (Folkehøgskolene, u.å.).

Den første folkehøgskolen startet i Danmark i 1844, på initiativ fra folkehøgskolens grunnlegger Nikolai Frederik Severin Grundtvig (Mikkelsen, u.å.). Siden den gang har skoleslaget hatt stor og til dels uavhengig utvikling i de nordiske landene, men Grundtvigs tanker om en engasjerende og levende undervisning, med fokus på menneskets allmenndanning, har fremdeles stor innflytelse på den moderne folkehøgskolen (Korsgaard, 2005, s. 64–65).

I dag er det 83 folkehøgskoler i Norge og til sammen tilbyr disse skolene 800 forskjellige linjer og utallige valgfag som elevene kan velge mellom (Folkehøgskolene, 2023, s. 115). Ifølge folkehøgskolenes informasjon på felles nettside og i brosjyrer, har 28 skoler tilbud om tilrettelegging. Av disse, tilbyr noen skoler egne tilrettelagte linjer, noen av skolene tilrettelegger for ulike behov på «vanlige» linjer, og andre tilbyr kombinasjonsløsninger eller andre former for tilrettelegging. Den fysiske tilretteleggingen varierer også, fra universelt utformede skoler, til lite eller ingen fysisk tilgjengelighet.

I funksjonshemmingsforskning blir folkehøgskole sjelden analysert for seg selv. Når utdanning etter grunnskole og videregående skole undersøkes, handler det oftest om høyere utdanning, som i Wendelborg et al. (2017) sin rapport om overgangen til voksenlivet. I rapportens oversikt over sysselsetting for ungdom med utviklingshemming etter videregående skole, er folkehøgskole medregnet i variabelen «utdanning» (Wendelborg et al., 2017, s. 138). Dette gjør det vanskelig å kunne si noe om hvor mange med funksjonsnedsettelse som går på folkehøgskole, eller å få indikasjoner på hvordan ungdommer med funksjonsnedsettelse opplever det å gå på folkehøgskole.

På bakgrunn av dette vil forskningslitteraturen som presenteres videre om folkehøgskole være mer generell. Selv om folkehøgskolen har utviklet seg nokså uavhengig fra land til land, er det relevant å se på litteratur fra de andre nordiske landene, ettersom Grundtvigs ideer har dannet grunnlaget for skoleslaget i alle disse landene (Korsgaard, 2005, s. 64).

Dannelse er et sentralt begrep som går igjen i eksisterende folkehøgskoleforskning, blant annet i Knutas og Solhaug (2010). Rapporten viser at dannelse ikke kan oppnås gjennom å følge en konkret «oppskrift», men at det sosiale møtet, ansvarliggjøringen og omsorgen folkehøgskolen skaper rom for, er sentrale elementer (Knutas & Solhaug, 2010, s. 106). Ansvarliggjøring går igjen som sentralt element i litteraturen (Bakken, 2011, s. 216), i tillegg til aspekter som demokratisk deltakelse og kulturell innflytelse (Berndtsson, 2000, s. 307; Høgh, 2011, s. 210).

Folkehøgskolens effekt undersøkes også, og omfatter blant annet utviklingen av personlige sosiale egenskaper, og gjennomføring i videre utdanning. Rapporten til Højskolernes Hus (2008) viste at unge som hadde gått på danske folkehøgskoler hadde markant høyere sosial kapital enn de som ikke hadde det, og at tidligere folkehøgskoleelever fullførte høyere utdanning i høyere grad enn andre. I Norge viste Knutas og Solhaug (2010) at skoleåret var med på å forbedre elevers senere utdanningsvalg, og trakk frem modning og sosial læring som fremtredende effekter. Trivselsundersøkelser viser at det er generelt høy trivsel på folkehøgskole, og fremhever positivt sosialt miljø, fellesskap og kompetente lærere som sentrale grunner (EPSI, 2023). Utredningen «En folkehøgskole for alle» (NOU 2022: 16) vektlegger at folkehøgskolen skal være åpen for alle. Utredningen peker på folkehøgskolens gode forutsetninger for inkludering, og fremmer mangfold i funksjonsvariasjon som en ressurs for fellesskapet (NOU 2022: 16, s. 17–18).

I 2019 publiserte Unge Funksjonshemmede rapporten «Folkehøyskolen – Et år for alle? Om inkludering og tilrettelegging på folkehøyskolen», utarbeidet av Maja Lie Opdahl. Fysisk utilgjengelighet fremheves som en stor utfordring på skolene som begrenser valgmulighetene til mange unge med funksjonsnedsettelse (Opdahl, 2019, s. 24). Mange elever opplever å bli møtt med fordommer, skepsis og lite kunnskap i kontakt med skolene, men på den andre siden opplever mange at det skjer en positiv holdningsendring i løpet av folkehøgskoleåret, hvor ansatte blir mer fleksible og løsningsorienterte (Opdahl, 2019, s. 26–27).

Rapporten stiller seg kritisk til at det generelt er lite informasjon om skolenes tilgjengelighet, og påpeker at det er særlig vanskelig å finne informasjon om fysisk tilrettelegging og tilrettelegging i undervisning, altså informasjon om annen tilrettelegging enn tilrettelagte linjer (Opdahl, 2019, s. 14). De fleste skolene må kontaktes direkte hvis man ønsker slik informasjon, noe som skaper en ekskluderende tilgang på informasjon, og hever terskelen for å søke på folkehøgskole (Opdahl, 2019, s. 15–16). Rapporten etterspør blant annet mer inkluderende informasjon, og økt kunnskap om funksjonsnedsettelse blant ansatte (Opdahl, 2019, s. 37–38).

Problemstilling og forskningsspørsmål

Folkehøgskolen er kjent for å være et skoleslag hvor elevene generelt trives godt (se blant annet EPSI, 2023). Litteraturen viser derimot at det forskes lite på funksjonshemming og tilrettelegging i forbindelse med folkehøgskolen, og forskningen som finnes, indikerer at inkluderingen ikke er tilstrekkelig for unge med funksjonsnedsettelse (Opdahl, 2019). Dette er i tråd med forskning om inkludering i utdanning for øvrig, som viser at utdanningssystemet ikke er godt nok tilpasset samfunnets mangfold, og at gapet mellom inkludering som ideal og praksis er stort (se blant annet Buli-Holmberg et al., 2023; Juvonen et al., 2019). Litteraturen viser også at forskning om inkludering sjelden tar utgangspunkt i elevers perspektiver, og etterspør mer kvantitativ forskning (se blant annet Keles et al., 2024).

Med utgangspunkt i dette, har artikkelen til hensikt å legge elevers egne perspektiver til grunn for kvantitative undersøkelser om oppfattelse av inkludering på folkehøgskole.

Problemstillingen er derfor:

«Hvordan oppfatter elever inkludering, på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging?»

Forskningsspørsmålene mine er:

- Spørsmål 1: Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har en funksjonsnedsettelse?
- Spørsmål 2: Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen?
- Spørsmål 3: Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har behov for tilrettelegging på folkehøgskolen?
- Spørsmål 4: Hvor mye av variasjonen i undersøkelsens dimensjoner av inkludering, kan forklares av hvorvidt man har en funksjonsnedsettelse, hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen, og hvorvidt man går på tilrettelagt linje?
- Spørsmål 5: Er spørreundersøkelsen «Elevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskole» et godt instrument for å måle folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering?

Metode

Spørreundersøkelsesdesign

Utarbeidelsen av spørreundersøkelsen som er måleinstrumentet i denne studien, startet med å hente inspirasjon fra eksisterende kvantitativ forskning. Inkluderingsforskning i en spesifikk folkehøgskolekontekst er begrenset, og derfor søkte jeg etter forskning om inkludering i utdanning generelt. Ettersom eksisterende spørreundersøkelser ikke egnert seg til å innhente data for min konkrete problemstilling, utarbeidet jeg min egen undersøkelse, men plukket likevel ut relevante enkeltspørsmål fra eksisterende undersøkelser.

Artiklene jeg hentet spørsmål fra, handlet om holdninger til inkludering (Agani-Destani et al., 2015; Forlin, et al., 2011; Mahat, 2008; Monsen et al., 2015) og holdninger til funksjonshemming (Rosenbaum et al., 1986; Voeltz, 1980; Yucker et al., 1970). Spørsmålene jeg plukket ut ble oversatt til norsk, og omformulert til å passe kontekst og utvalg. Noen av spørsmålene fra de eldre undersøkelsene ble omformulert for å reflektere en mer moderne, relasjonell forståelse for funksjonshemming. Dermed ble begreper som i dag assosieres med stigmatisering og som brukes som skjellsord, som «retarded» og «handicapped» byttet ut

For å validere spørreundersøkelsen, som vil si at den faktisk måler det den ønsker å måle (Ringdal, 2018, s. 103), sjekket jeg at innholdet i spørsmålene jeg hentet fra eksisterende litteratur, ikke hadde blitt endret av min forståelse under oversettelse. For å teste dette, oversatte en ekstern person som har engelsk som morsmål, spørsmålene tilbake til engelsk

(Eberhard-Gran, 2017, s. 41). Utover forandringer knyttet til kontekst og utvalg, og utskiftning av stigmatiserende begreper, viste tilbake-oversettelsen at spørsmålenes innhold fremdeles var tilnærmet like de opprinnelige spørsmålene, og dette indikerer at spørsmålenes validitet ble bevart under oversettelsen (Eberhard-Gran, 2017, s. 41).

Videre utvidet jeg spørreundersøkelsen ved å legge til relevante egenformulerte spørsmål og bearbeidet undersøkelsen med omformuleringer og prioriteringer, før den ble testet for å sikre undersøkelsens forståelighet, som øker spørreundersøkelsens kvalitet. Testen ble gjort av en student på samme alder som den typiske folkehøgskoleelev. Testeren ga tilbakemeldinger på spørsmålenes forståelighet, og ut fra dette reduserte jeg antall spørsmål ytterligere, og omformulerte spørsmål og begrepsavklaringer for å øke forståelighet (Jacobsen, 2022, s. 283).

Demografiske spørsmål

De demografiske spørsmålene består av typiske spørsmål som alder og kjønn, og spørsmål som er konkrete for utvalget, som hvilken linje de går på, om de har en funksjonsnedsettelse, og eventuelle diagnoser.

Spørreundersøkelsen «Elevens oppfattelse av inkludering på folkehøgskole»

Selve spørreundersøkelsen består av 63 spørsmål og påstander, og de demografiske spørsmålene består av 16 spørsmål. Dette inkluderer oppfølgingsspørsmål som bare ble stilt dersom respondentene hadde valgt spesifikke svaralternativer på foregående spørsmål.

Spørsmålene består av påstander respondentene skulle ta stilling til, kategoriske demografiske spørsmål som alder og kjønn, og åpne spørsmål, som hvilken skole man går på eller hva man synes er det beste med folkehøgskole. Alle spørsmålene var obligatoriske å svare på, men hadde svaralternativet «ikke relevant/ønsker ikke å svare» eller liknende, slik at man ikke var nødt til å svare hvis man ikke ønsket det. Selve spørreundersøkelsen ble delt inn i to hoveddeler, for å gjøre den oversiktlig for respondentene å svare på (Ringdal, 2018, s. 207).

Selve spørreundersøkelsen består i hovedsak av spørsmål med 4- og 5-punkts Likert-skalaer som format (Ringdal, 2018, s. 204). Spørsmålene med fire verdier består av påstander hvor det skal tas stilling til grad av enighet, og rangerer fra «helt uenig» til «helt enig».

Spørsmålene med fem verdier består av påstander hvor det skal tas stilling til frekvens, og rangerer fra «aldri» til «alltid».

Spørsmålene inngår i latente dimensjoner av inkludering som ikke kan måles direkte (Ringdal, 2018, s. 94). Den første dimensjonen, «opplevelse av egen inkludering», omfatter

spørsmål om elevenes opplevelse av egen inkludering på folkehøgskolen. Dimensjonen handler om deres følelser rundt egen deltakelse og tilhørighet, og inkluderer blant annet påstandene «jeg er med på sosiale aktiviteter i frihelger som foregår utenfor skolens område» og «jeg føler at jeg har nok nære venner på skolen».

Den andre dimensjonen, «egen opplevelse av andres oppførsel», omfatter påstander om hvordan andre på skolen behandler og oppfører seg overfor en selv. Dimensjonen spør om elevens opplevelse av egen inkludering, med utgangspunkt i hvordan eleven opplever andre på skolen sine handlinger og oppførsel, og inkluderer blant annet påstandene «de andre elevene behandler meg på samme måte som hvem som helst andre» og «de andre elevene hjelper meg hvis jeg trenger assistanse».

Den tredje dimensjonen, «holdninger til inkludering på skolen», omfatter spørsmål om elevers holdninger til tilrettelegging og inkludering. Dimensjonen består av påstander om ulike former for tilrettelegging, og her skal eleven ta stilling til skolens inkludering på et mer generelt nivå. Dimensjonen inkluderer blant annet påstandene «jeg tror inkludering av alle elever har positiv innvirkning på de sosiale ferdighetene til alle elevene på skolen min» og «jeg tror det er bedre for resten av elevene på skolen min når elever med behov for tilrettelegging går i egne klasser».

Den fjerde dimensjonen, «egne handlinger», omfatter variabler hvor elevene skal ta stilling til hvordan de, i praksis, forholder seg til ulike tilrettelegging- og inkluderingsrelaterte situasjoner. Dimensjonen undersøker hvordan inkludering kommer til uttrykk gjennom elevenes handlinger, og inkluderer blant annet påstandene «jeg hjelper elever som ser ut som de trenger assistanse» og «jeg unngår å hjelpe elever som ser ut som de trenger assistanse fordi jeg synes det er vanskelig å vite når det er passende».

Datainnsamling

Inklusjonskriteriene for utvalget innebar at man er elev ved en norsk folkehøgskole skoleåret 23/24, og at folkehøgskolen tilbyr tilrettelegging. Basert på folkehøgskolene sin nettside og tilretteleggingsinformasjon, innfridde 28 skoler disse kriteriene, og 14 av de 28 skolene deltok. Respondentene besvarte spørreundersøkelsen ved at skolene ble kontaktet og informert via epost, hvorpå skoler som ønsket å delta viderefremmet og distribuerte spørreundersøkelsen til sine elever. Datamaterialet baserer seg på frivillig deltakelse, og utvalget er derfor ikke tilfeldig (Ringdal, 2018, s. 212). Dermed kan det ikke garanteres at utvalget er representativt for populasjonen (Jacobsen, 2021, s. 103).

Før datainnsamlingen ble prosjektet godkjent av Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør for personverntjenester – som sikrer at forskningsprosjekter ivaretar informanters personvern på en god og etisk forsvarlig måte (Sikt, u.å.). Besvarelser på spørreundersøkelsen ble hentet inn gjennom Nettskjema og spørreskjemaet ble koblet opp mot TSD – tjenester for sensitive data – for lagring og behandling av datamaterialet (Universitet i Oslo, u.å.).

Noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen er sensitive helseopplysninger om eventuelle funksjonsnedsettelse og diagnoser. For å sikre respondentenes personvern og hindre at opplysningene kan knyttes til enkeltpersoner, ble diagnosene satt i større kategorier under bearbeidelse av datamaterialet i forkant av analyser (Dalland, 2022, s. 172). Respondentene fikk også informasjon, både i informasjonsbrev og underveis i undersøkelsen, om at hvert spørsmål var frivillig å svare på, slik at de ikke var nødt til å dele opplysninger de ikke ønsket å dele, og informantene måtte bekrefte at de ønsket å delta før besvarelse.

Undersøkelsens utvalg

Utvalget består av 449 respondenter fra 14 ulike folkehøgskoler. Av disse er 61% kvinner, og 75% er 19 eller 20 år gamle. 86 respondenter svarte at de har en form for funksjonsnedsettelse, og 28% av disse svarte at dette skaper utfordringer for dem i hverdagen. 39 respondenter svarte at de går på en tilrettelagt linje.

Dataanalyse

Analysene ble gjort med bruk av IBM SPSS Statistics Versjon 29, i den sikre portalen TSD. I forkant av analysene ble dataen bearbeidet, blant annet ved at verdien «ikke relevant/ønsker ikke å svare» og andre verdier som ikke tok stilling til påstandene, ble satt som «missing». Dette gjorde jeg for å ekskludere verdier som ikke var relevante for resultatene i analysen (Jacobsen, 2021, s. 164).

Datamaterialet ble også bearbeidet ved at indikatorvariablene for de latente dimensjonene ble standardisert før summering til indekser, ettersom variablene hadde verdier på to ulike skalaer; 5-punkts skala fra aldri til alltid, og 4-punkts skala fra helt uenig til helt enig. Deretter gjennomførte jeg deskriptive analyser, korrelasjonsanalyser, sammenlikning av grupper og regresjonsanalyser, samt signifikanstester, for å svare på forskningsspørsmålene.

Resultater

Artikkelen har til hensikt å undersøke hvordan elever på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging, oppfatter inkludering. I den følgende delen presenterer jeg resultater fra undersøkelsens analyser. Faktoranalyse og reliabilitetstest i forbindelse med lagning av indekser, samt undersøkelser av sammenhengen mellom disse, ble gjort først for å kvalitetssikre spørreundersøkelsen som måleinstrument.

Spørreundersøkelsens kvalitet

For å ekstrahere faktorer og gruppere variablene, ble faktoranalyse brukt. Faktoranalysen ble gjort todelt etter hoveddelene i spørreundersøkelsen. Den første faktoranalysen omfattet variabler fra «din følelse av inkludering». Etter ekskludering av variabler som ikke var egnet, var Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .74 og Bartlett's sfæretest signifikant på $p < .05$. Den andre faktoranalysen omfattet variabler fra «inkludering på din skole». Etter ekskludering av variabler som ikke var egnet, var KMO .65 og Bartlett's sfæretest signifikant på $p < .05$. KMO over .60 og signifikans med Bartlett's sfæretest indikerer at variablene er passende for analysen (Johannessen & Tufte, 2022, s. 139). Totalt fire faktorer ble trukket ut.

Det ble gjennomført reliabilitetstester for de fire faktorene før sammenslåing av variabler. Reliabilitet innebærer pålitelighet til at resultatet vil bli det samme for måleinstrumentet hver gang, ved gjentatte målinger (Ringdal, 2018, s. 103). Resultatene viste høy reliabilitet med Cronbach $\alpha = .75$ for faktor 1, Cronbach $\alpha = .76$ for faktor 2, Cronbach $\alpha = .71$ for faktor 3, og Cronbach $\alpha = .82$ for faktor 4, og disse faktorene ble derfor utgangspunktet for indeksene som ble laget. Resultatene fra reliabilitetstestene, og deskriptiv statistikk for de resulterende indeksene, vises i tabellen på neste side;

Tabell 2. Reliabilitet og deskriptiv statistikk for inkluderingsdimensjonene

Dimensjoner	Antall variabler	Cronbach α	Summerte indekser			
			N	Min.	Maks.	SD
Opplevelse av egen inkludering	11	.75	449	-18.39	11.31	5.63
Egen opplevelse av andres oppførsel	6	.76	449	-14.43	5.23	3.67
Holdninger til inkludering på skolen	8	.71	448	-16.05	6.40	3.36
Egne handlinger	5	.82	430	-12.46	7.82	3.63

n = Antall enheter; *SD* = Standardavvik.

Korrelasjonstabellen under viser dimensjonenes sammenhenger;

Tabell 3. Indeksenes korrelasjoner

	Opplevelse av egen inkludering	Egen opplevelse av andres oppførsel	Holdninger til inkludering på skolen	Egne handlinger
Opplevelse av egen inkludering	1	.52**	.17**	.35**
Egen opplevelse av andres oppførsel	.52**	1	.15**	.28**
Holdninger til inkludering på skolen	.17**	.15**	1	.07
Egne handlinger	.35**	.28**	.07	1

To stjerner (**) indikerer signifikans på .01-nivå.

Tabell 3 viser at korrelasjonene mellom samtlige indekser er positive, og alle utenom sammenhengen mellom «holdninger til inkludering på skolen» og «egne handlinger», er statistisk signifikante, som indikerer at resultatet ikke er tilfeldig. Det er sterk sammenheng mellom «opplevelse av egen inkludering» og «egen opplevelse av andres oppførsel» ($r=.52$), men ikke så sterk at det tyder på at de måler det samme. Det er også forholdsvis stor

sammenheng mellom disse og «egne handlinger» ($r=.35$, $r=.28$). «Holdninger til inkludering på skolen» har lite sammenheng med de andre dimensjonene.

Forskningsspørsmål 1 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har en funksjonsnedsettelse?

Analysene viser at de som har en funksjonsnedsettelse skårer lavere på oppfattelse av inkludering enn de som ikke har en funksjonsnedsettelse. Forskjellen er størst på dimensjonen «opplevelse av egen inkludering» ($t=-3.10$), hvor de som ikke har funksjonsnedsettelse ligger over det totale gjennomsnittet ($SD=0.56$), mens de som har en funksjonsnedsettelse ligger under det totale gjennomsnittet ($SD=-2.09$).

Tabellen under viser korrelasjonsanalyse mellom indeksene og hvorvidt respondentene har en funksjonsnedsettelse;

Tabell 4. Sammenheng mellom hvorvidt elevene har en funksjonsnedsettelse, og oppfattelse av inkludering

	Opplevelse av egen inkludering	Egen opplevelse av andres oppførsel	Holdninger til inkludering på skolen	Egne handlinger
Funksjonsnedsettelse	.19**	.13**	.17**	.10
n	429	429	428	415

*To stjerner (**)* indikerer signifikans på .01-nivå. *n* = Antall enheter.

Korrelasjonsanalysen viser at elever som har funksjonsnedsettelse skårer lavere på oppfattelse av inkludering enn elever som ikke har funksjonsnedsettelse. Det er derimot forholdsvis beskjeden sammenheng, med høyeste sammenheng på $r=.19$ for «opplevelse av egen inkludering». Dette indikerer at elever som har funksjonsnedsettelse føler seg litt mindre inkludert enn elever som ikke har funksjonsnedsettelse.

T-test viser at det er signifikante forskjeller mellom gruppene for «opplevelse av egen inkludering» på $p<.001$), «egen opplevelse av andres oppførsel» på $p=.006$), og «holdninger til inkludering på skolen» på $p<.001$), og indikerer at elever som har funksjonsnedsettelse gjennomsnittlig skårer lavere på disse dimensjonene enn elever som ikke har funksjonsnedsettelse.

Forskningsspørsmål 2 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen?

Analysene viser at de som har en funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer for dem i hverdagen skårer lavere på oppfattelse av inkludering enn de som har en funksjonsnedsettelse som ikke skaper utfordringer for dem. Forskjellen er størst på dimensjonen «egen opplevelse av andres oppførsel» ($t=-3.66$), hvor de som ikke har funksjonsnedsettelse som gir utfordringer ligger over det totale gjennomsnittet ($SD=0.58$), mens de som har en funksjonsnedsettelse som gir utfordringer ligger under det totale gjennomsnittet ($SD=-2.23$).

Tabellen under viser korrelasjonsanalyse mellom indeksene og hvorvidt funksjonsnedsettelsene skaper utfordringer i skolehverdagen;

Tabell 5. Sammenheng mellom hvorvidt elevenes funksjonsnedsettelse skaper utfordringer i skolehverdagen, og oppfattelse av inkludering

	Opplevelse av egen inkludering	Egen opplevelse av andres oppførsel	Holdninger til inkludering på skolen	Egne handlinger
Utfordring	.22*	.33**	.17	.20*
n	115	115	115	114

Én stjerne (*) indikerer signifikans på .05-nivå. To stjerner (**) indikerer signifikans på .01-nivå. n = Antall enheter.

Resultatene fra korrelasjonsanalysen indikerer at elever som har funksjonsnedsettelse som ikke skaper utfordringer i skolehverdagen skårer høyere på dimensjonene for inkludering enn elever som har funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer. Resultatene indikerer at det har særlig sammenheng med hvor inkluderende de opplever at medelevene deres er ($r=.33$), altså at jo mer funksjonsnedsettelsene skaper utfordringer i hverdagen, jo mindre føler man at medelevene inkluderer en.

T-test indikerer at det er forskjeller i gjennomsnittlig oppfattelse av inkludering for elever med og uten funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer i skolehverdagen. Forskjellene er signifikante med signifikansverdier på $p=.020$ for «opplevelse av egen inkludering», $p<.001$ for «egen opplevelse av andres oppførsel», og $p=.035$ for «egne handlinger».

Forskningsspørsmål 3 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har behov for tilrettelegging på folkehøgskolen?

Analysene viser at de som går på tilrettelagt linje skårer lavere på oppfattelse av inkludering enn de som ikke går på tilrettelagt linje, på tre av dimensjonene. Forskjellen er størst på

«holdninger om inkludering på skolen» ($t=-3.16$), hvor de som ikke går på tilrettelagt linje ligger over det totale gjennomsnittet ($SD=0.38$), mens de som går på tilrettelagt linje ligger under ($SD=-1.52$) På dimensjonen «egne handlinger» ligger de som går på tilrettelagt linje derimot litt mer over gjennomsnittet ($SD=0.34$) enn de som ikke går på tilrettelagt linje ($SD=0.11$), men resultatet er ikke signifikant og kan dermed skyldes tilfeldigheter.

Tabellen under viser korrelasjonsanalyse mellom indeksene og hvorvidt man går på tilrettelagt linje;

Tabell 6. Sammenheng mellom hvorvidt elevene går på tilrettelagt linje, og oppfattelse av inkludering

	Opplevelse av egen inkludering	Egen opplevelse av andres oppførsel	Holdninger til inkludering på skolen	Egne handlinger
Tilrettelagt linje	.01	.10*	.16**	-.02
n	411	411	410	400

Én stjerne (*) indikerer signifikans på .05-nivå. To stjerner (**) indikerer signifikans på .01-nivå. n = Antall enheter.

Korrelasjonsanalysen viser statistisk signifikans for sammenhengen mellom hvorvidt man går på tilrettelagt linje og hvordan man skårer på indeksene «egen opplevelse av andres oppførsel» ($r=.10$) og «holdninger til inkludering på skolen» ($r=.16$). Dette er beskjedne sammenhenger, men indikerer likevel at man opplever medelevene sine litt mer inkluderende, og at man har litt mer positive holdninger til inkludering, dersom man ikke går på tilrettelagt linje.

T-test indikerer signifikante forskjeller mellom gruppenes gjennomsnitt for de samme indeksene, hvor «egen opplevelse av andres oppførsel» viser signifikans på $p=.045$, og «holdninger til inkludering på skolen» viser signifikans på $p=.002$.

Forskningsspørsmål 4 – Hvor mye av variasjonen i undersøkelsens dimensjoner av inkludering, kan forklares av hvorvidt man har en funksjonsnedsettelse, hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen, og hvorvidt man går på tilrettelagt linje?

I de følgende resultatene ble kontrollvariabelen «landsdel» inkludert i analysene for å teste for tilfeldigheter og undersøke om inkludering av denne endret de uavhengige variablene sin variasjon på dimensjonene. Kontrollvariabelens effekt var ikke signifikant for noen av dimensjonene, og de andre uavhengige variablene forble signifikante ved inkludering av den.

Dette styrker tilliten til at de variablene som spesifikt undersøkes faktisk kan forklare variasjon i dimensjonene for inkludering.

For dimensjonen «opplevelse av egen inkludering», brukes forklaringsvariablene «funksjonsnedsettelse» og «tilrettelagt linje» i regresjonsanalysen. Korrelasjonsanalysene indikerte at «tilrettelagt linje» ikke har signifikant sammenheng med dimensjonen, men for å ta større hensyn til at flere variabler kan spille inn på resultatet, valgte jeg å undersøke den likevel. Den bivariate regresjonsanalysen viser at konstanten er $B=5.39$ for respondenter som har svart verdien 1 på «funksjonsnedsettelse». Analysen predikerer stigning på $B=3.26$, som er signifikant på $p<.001$, og predikerer dermed gjennomsnittlig verdi på $B=-2.13$ på indeksen dersom verdien på «funksjonsnedsettelse» øker med 1. Den multivariate analysen viser at «tilrettelagt linje» ikke har signifikans for variasjon. Derfor tar jeg utgangspunkt i den bivariate analysen, som indikerer at «funksjonsnedsettelse» kan forklare 55% ($R^2=.055$) av variasjonen til dimensjonen.

For dimensjonen «egen opplevelse av andres oppførsel», viste korrelasjonsanalysene signifikans for både «funksjonsnedsettelse» og «tilrettelagt linje», og begge inkluderes derfor i analysen. Den bivariate regresjonsanalysen viser at konstanten er $B=-2.80$ for respondenter som har svart verdien 1 på «funksjonsnedsettelse». Analysen predikerer stigning på $B=1.71$ med signifikans på $p<.001$, som predikerer gjennomsnittlig verdi på $B=-1.09$ for indeksen dersom «funksjonsnedsettelse» øker med 1. Den multivariate analysen viser at effekten av «funksjonsnedsettelse» synker noe ($B=1.61$, $p<.001$) når «tilrettelagt linje» ($B=1.38$, $p=.023$) inkluderes, men «funksjonsnedsettelse» kan fremdeles forklare mer av variasjonen. Analysen indikerer at de kan forklare 45% ($R^2(\text{justert})=.045$) av variasjonen til dimensjonen.

For dimensjonen «holdninger til inkludering på skolen», viste korrelasjonsanalysene signifikans for «funksjonsnedsettelse» og «tilrettelagt linje» og begge inkluderes her også. Den bivariate regresjonsanalysen viser at konstanten er $B=-2.07$ for respondenter som har svart verdien 1 på «funksjonsnedsettelse». Analysen predikerer stigning på $B=1.33$ med signifikans på $p=.007$, og dette predikerer gjennomsnittlig verdi på $B=-0.74$ for indeksen dersom «funksjonsnedsettelse» øker med 1. Den multivariate analysen predikerer at «tilrettelagt linje» kan forklare mer av variasjonen ($B=1.88$, $p=.003$) enn «funksjonsnedsettelse», som synker i effekt, men fremdeles er signifikant ($B=1.19$, $p=.014$). Analysen indikerer at variablene kan forklare 39% ($R^2(\text{justert})=.039$) av variasjonen til dimensjonen.

For dimensjonen «egne handlinger», viste korrelasjonsanalysene at det kun var «utfordring» som hadde signifikant sammenheng av de uavhengige variablene. I denne analysen er det derfor «utfordring» som inkluderes. Den bivariate regresjonsanalysen viser at konstanten er $B=-2.78$ for respondenter som har svart verdien 1 på «utfordring», med predikert stigning på $B=1.68$ og signifikans på $p=.044$. Dette gir predikert verdi for indeksen på $B=-1.10$ dersom «utfordring» øker med 1. Ettersom kontrollvariabelen ikke er signifikant, ser jeg på den bivariate analysen, som indikerer at «utfordring» kan forklare 40% ($R^2=.040$) av variasjonen til dimensjonen.

Forskningsspørsmål 5 – Er spørreundersøkelsen «Elevs oppfattelse av inkludering på folkehøgskole» et godt instrument for å måle folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering?

Reliabilitetstestene indikerte at indeksene er reliable for å måle dimensjoner av inkludering, med Cronbach α på $\alpha=.75$ for «opplevelse av egen inkludering», $\alpha=.76$ for «egen opplevelse av andres oppførsel», $\alpha=.71$ for «holdninger om inkludering på skolen», og $\alpha=.82$ for «egne handlinger». Korrelasjonsanalysen indikerte at indeksene har positive korrelasjoner, som indikerer at det er positiv sammenheng mellom dimensjonene, hvor høyere oppfattelse av inkludering på den ene, har positiv sammenheng med oppfattelse på de andre. Særlig «opplevelse av egen inkludering» og «egen opplevelse av andres oppførsel» viste sterk sammenheng ($r=.52$), som indikerer at de undersøker ulike aspekter ved inkludering som fenomen, uten at det tyder på at de undersøker det samme. Dette indikerer at dimensjonene som brukes for å undersøke inkludering som fenomen, er valide og reliable mål.

Diskusjon

I denne studien har jeg undersøkt sammenhenger for folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering, knyttet til funksjonshemmingsfeltet. Ved å gjennomføre analyser som ser på ulike aspekter ved disse sammenhengene, gir undersøkelsens resultater et robust grunnlag for å si noe om sammenhengen mellom funksjonsnedsettelse og tilrettelegging, og folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering.

Resultatene som er blitt presentert fremhever at elever med funksjonsnedsettelse og tilretteleggingsbehov er mindre inkluderte enn andre elever. Før resultatene diskuteres i sammenheng med undersøkelsens forskningsspørsmål i de neste avsnittene, kan det likevel være verdt å bemerke at undersøkelsen også viser at opplevelser av, og holdninger til

inkludering generelt er svært positive for elever på folkehøgskoler. Litteratur viser at hyppig kontakt og oppmuntring til praksiser som skaper samhold og samarbeid blant elever, gir gode forutsetninger for inkludering og utvikling av positive holdninger (se blant annet Bunch & Valeo, 2004; Freer, 2023; Juvonen et al., 2019). Denne undersøkelsen viser liknende funn, særlig på spørsmål om hva elevene synes er det beste med folkehøgskole, hvor det sosiale miljøet og fellesskapet er det vanligste svaret blant respondentene.

Forskningsspørsmål 1 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har en funksjonsnedsettelse?

Resultatene av korrelasjonsanalyse og t-test for grupper med og uten funksjonsnedsettelse ga indikasjoner på at elever som har en funksjonsnedsettelse har dårligere oppfattelse av inkludering enn elever som ikke har en funksjonsnedsettelse. Disse funnene kan tyde på at idealene om en inkluderende skole ikke oppfylles i praksis på folkehøgskole. Dette er i tråd med eksisterende inkluderingsforskning, som viser at elever med funksjonsnedsettelser er mindre inkluderte enn andre (se blant annet Haug, 2020, s. 311; Schwab et al., 2015, s. 9), og at utdanningssystemet generelt har en veg å gå i arbeidet med inkludering for alle (Juvonen et al., 2019, s. 255–256; Keles et al., 2024, s. 12).

I bearbeidelse av dataen ble enhetene kategorisert etter «ingen funksjonsnedsettelse», «fysisk funksjonsnedsettelse», «mental funksjonsnedsettelse» og «både fysisk og mental funksjonsnedsettelse». Det kunne vært interessant å se nærmere på sammenhenger og forskjeller for disse ulike kategoriene, men i denne undersøkelsen var tallene for lave til dette. Elever med funksjonsnedsettelser ble derfor i én gruppe i analysen.

Forskningsspørsmål 2 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen?

Korrelasjonsanalyse mellom indeksene og hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer for elevene i hverdagen viste at elever som har funksjonsnedsettelser som skaper utfordringer for dem i skolehverdagen, opplever at medelevene deres er mindre inkluderende enn elever som har funksjonsnedsettelser som ikke skaper utfordringer i skolehverdagen. Dette empiriske resultatet er et sentralt funn i undersøkelsen.

Disse resultatene finner jeg også belegg for i eksisterende forskning, hvor blant annet Cook og Semmel (1999, s. 57) og de Boer et al. (2014, s. 580) legger frem at elever som har mer

sammensatte eller alvorlige funksjonsnedsettelse, blir mindre inkludert av medelevene sine, samt at medelevene indikerer å ha minst positive holdninger til disse elevene.

Forskningsspørsmål 3 – Er det sammenheng mellom elevenes oppfattelse av inkludering og hvorvidt de har behov for tilrettelegging på folkehøgskolen?

Resultater fra analysene, indikerte at elever som går på tilrettelagt linje, føler seg litt mindre inkludert av medelevene sine og har litt mindre positive holdninger til inkludering, enn elever som ikke går på tilrettelagt linje. Med korrelasjoner på under $r=.20$ er resultatene derimot ganske svake. For å styrke reliabiliteten og validiteten til resultatet, gjennomførte jeg derfor t-test, som viste signifikans for de samme dimensjonene. Dette indikerer at det er en reell sammenheng, og at resultatene ikke skyldes tilfeldigheter. At elever som går på tilrettelagte linjer føler seg mindre inkludert enn andre elever, kan knyttes til eksisterende forskning som indikerer at elever som går i spesialklasser er mindre inkluderte enn elever som er inkludert i det «vanlige» klasserommet (se blant annet Haug, 2020, s. 311). Resultatene kan også relateres til eksisterende litteratur som viser at elever som føler seg mindre inkluderte, selv har mindre inkluderende holdninger og atferd (se blant annet Frederickson et al., 2007).

I bearbeidelsen av datamaterialet, ble det klart at det var utfordrende å få oversikt over elevers tilretteleggingsbehov. Spørreundersøkelsen spurte om elevene går på tilrettelagt linje eller ikke, og om de har en funksjonsnedsettelse, men den inneholdt ikke spørsmål om hvorvidt elevene får tilrettelegging i andre former enn på tilrettelagt linje. I analysene kunne resultatene derfor indikere hvor mange som går på tilrettelagt linje og hvor mange som har ulike funksjonsnedsettelse, men ikke hvor mange som får tilrettelegging på en «vanlig» linje eller går på en skole hvor de har andre former for tilrettelegging.

Ikke alle elever som har funksjonsnedsettelse, har tilretteleggingsbehov, og ikke alle med tilretteleggingsbehov, går på tilrettelagt linje (Opdahl, 2019, s. 18). Få utdypende spørsmål om tilrettelegging gjorde at dataene manglet noen nyanser det kunne vært interessant å undersøke nærmere. Etersom eksisterende litteratur etterspør forskning som undersøker hvilke inkluderingspraksiser som fungerer best (se blant annet Juvonen et al., 2019), ville dette vært verdifull forskning på feltet, og det vil være aktuelt å undersøke sammenhenger og forskjeller mellom flere former for tilrettelegging på folkehøgskoler i fremtidig forskning.

Forsknings spørsmål 4 – Hvor mye av variasjonen i undersøkelsens dimensjoner av inkludering, kan forklares av hvorvidt man har en funksjonsnedsettelse, hvorvidt funksjonsnedsettelsen skaper utfordringer i skolehverdagen, og hvorvidt man går på tilrettelagt linje?

For å undersøke hva som kan forklare hvordan elever oppfatter inkludering på folkehøgskole, gjorde jeg regresjonsanalyser som sjekket variablene «funksjonsnedsettelse», «utfordring» og «tilrettelagt linje» sin påvirkning på dimensjonene. Korrelasjonsanalyse indikerer sammenheng, men regresjonsanalyse tar i tillegg høyde for hvilke variabler som påvirker og blir påvirket, samt at forklaringsvariablene kan bli kontrollert for. Analysene viste at variablene kan forklare ganske mye av dimensjonenes variasjon, og at de som har svart ja på disse variablene i stor grad oppfatter lavere grad av inkludering enn andre, noe som er i tråd med korrelasjonsanalysenes funn. Funnene kan blant annet indikere at det å ha en funksjonsnedsettelse har stor påvirkning (55%, $R^2=.055$) på at man føler seg mindre inkludert på folkehøgskolen. Dette er i tråd med funnene for forskningsspørsmål 1, som indikerte at elever med funksjonsnedsettelse føler seg mindre inkludert på folkehøgskolen, og som igjen er i tråd med eksisterende litteratur om inkludering i utdanning (se blant annet Juvonen et al., 2019; Schwab et al., 2015).

Funnene indikerer også at å ha en funksjonsnedsettelse og å gå på en tilrettelagt linje på folkehøgskolen, har mye å si for hvor inkluderende man opplever medelevene sine (45%, $R^2(\text{justert})=.045$), hvor disse elevene opplever medelevene mindre inkluderende. Resultatene viser også at det å ha en funksjonsnedsettelse har mest å si. Korrelasjonsanalyser og t-tester indikerte liknende funn, og dette kan knyttes til eksisterende litteratur som viser at unge med funksjonsnedsettelse opplever medelevene sine som mindre inkluderende enn andre (se blant annet de Boer et al., 2012, s. 388).

For «holdninger til inkludering på skolen» viste resultatene at å ha en funksjonsnedsettelse og å gå på tilrettelagt linje, også har påvirkning på holdninger (39%, $R^2(\text{justert})=.039$), og at å gå på tilrettelagt linje har mest å si for dårlige holdninger til inkludering. Korrelasjonsanalyser og t-tester indikerte at elever som har funksjonsnedsettelse og går på tilrettelagte linjer føler seg mindre inkludert, og kan dermed knyttes til regresjonsanalysens resultater, som indikerer at det å føle seg mindre inkludert fører til negativ påvirkning på holdninger. Resultatet kan sammenliknes med elever i spesialklasser for øvrig, hvor litteratur viser at elever i spesialklasser opplever å bli mindre inkludert av andre, som kan oppleves stigmatiserende og føre til mer negative holdninger overfor andre (Haug, 2020, s. 311–312).

Regresjonsanalysen for dimensjonen «egne handlinger» viste at elever som har funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer i hverdagen, kan forklare mye for dimensjonen (40%, $R^2=.040$). Dette tilsier at å ha en funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer i hverdagen gjør at man oppfører seg mindre inkluderende. Dette henger blant annet sammen med litteratur som indikerer at elever som har funksjonsnedsettelse som skaper større utfordringer i hverdagen, blir mindre inkludert (de Boer et al., 2012; s. 387; de Boer et al., 2014, s. 580), og at elever som føler seg mindre inkludert, selv oppfører seg mindre inkluderende (se blant annet Frederickson et al., 2007; Schwab et al., 2015).

Forskningsspørsmål 5 – Er spørreundersøkelsen «Elevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskole» et godt instrument for å måle folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering?

Resultater for undersøkelsen indikerer at spørreundersøkelsen er et godt måleinstrument for inkludering, og indikeres blant annet av reliabilitetstestene som viser at dimensjonene er gode, pålitelige mål på inkludering som fenomen. Korrelasjonsanalysen viste også at det er sammenheng mellom dimensjonene, og særlig mellom «opplevelse av egen inkludering», og «egen opplevelse av andres oppførsel». Korrelasjonen var derimot ikke så sterk at det tydet på at de målte det samme, og dette styrker undersøkelsens validitet og reliabilitet ettersom det indikerer at dimensjonene er konsekvente i målinger av ulike aspekter ved det samme fenomenet. Funnene virker logiske ettersom det er realistisk at man føler seg mer inkludert, jo mer inkluderende man opplever at medelever er. Funnene styrkes også av at de samsvarer med aktuell forskningslitteratur, som fremhever medelevers holdninger til funksjonshemming som fremmede for inkludering (Freer, 2023, s. 657).

Forskning og faglitteratur antyder ofte at holdninger gjenspeiles i handlinger (se blant annet Blömeke, 2012; Bostad et al., 2020; Gjertsen, 2022; Haugen, 2020). Mine funn utfordrer derimot denne antakelsen, ved at korrelasjonsanalysens resultater indikerte lav sammenheng mellom «holdninger til inkludering på skolen» og «egne handlinger». Én årsak kan være at elevene svarer positivt på spørsmål om egne holdninger, men «avslører» seg selv når de skal ta stilling til egen atferd. Dette kan knyttes til sosial ønskelighet; mennesker har en tendens til å svare på spørsmål om egne holdninger ut fra hva som er sosialt akseptert eller rådende (Lüke & Grosche, 2018, s. 50). Med en slik forklaring kan det virke logisk at respondentene skårer gjennomsnittlig høyere på holdninger enn handlinger.

En annen grunn til at holdninger-dimensjonen korrelerte mindre med de andre, kan være at dimensjonen har mindre relevans for måling av inkludering som fenomen. Dette kan skyldes at spørsmålene som omfattes av denne dimensjonen var plassert forholdsvis sent i spørreundersøkelsen, som kan ha ført til at elevene ble utålmodige og gikk fortere gjennom disse spørsmålene (Jacobsen, 2021, s. 139). Det kan også skyldes at flere av spørsmålene knyttet seg opp mot spesifikke former for tilrettelegging, for eksempel «Jeg tror det er bedre for elever med behov for tilrettelegging på skolen min å gå i egne klasser», som ikke er relevant for elever på skoler som allerede har slike klasser. Dermed vil det være naturlig at dimensjonen hadde lavere svarprosent. Reliabilitetstest viste derimot at indre konsistens var tilfredsstillende, som indikerer at dimensjonen er pålitelig og dermed kan være med på å måle inkludering som fenomen.

Begrensninger

En begrensning ved undersøkelsen, er at datamaterialet bare omfatter halve populasjonen, med 14 deltakende skoler, av 28 som ble kontaktet. Deltakelse fra flere skoler kunne styrket validiteten til dataen ytterligere ved at funnene ville blitt mer representative og dermed mer generaliserbare.

Videre er det en begrensning at datautvalget er avgrenset til folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging. Dersom folkehøgskolene som ikke tilbyr tilrettelegging også hadde vært inkludert i materialet, ville det blitt mulig å gjennomføre flere sammenlikninger. Å bygge videre på denne undersøkelsens funn, og sammenlikne resultatene med folkehøgskoler uten tilrettelegging, kan være en interessant videreføring av denne undersøkelsen, som kan styrke undersøkelsens resultater og øke mengden forskning knyttet til inkludering på folkehøgskole.

En tredje begrensning innebærer sosial ønskelighets påvirkning på datainnsamlingen. Dette kunne blitt tatt større hensyn til ved å bruke skalaer som måler grad av sosial ønskelighet i besvarelsene. Å ta større hensyn til dette kunne potensielt bidratt til mer nyansert fortolkning av datamaterialet og økt innsikten i informantens tendens til å svare etter sosial ønskelighet på spørsmål om egne holdninger, under utarbeidelsen av spørreundersøkelsen (Lüke & Grosche, 2018).

Oppsummering og implikasjoner

Denne undersøkelsen indikerer at folkehøgskoleelever generelt føler seg inkluderte på folkehøgskolen, noe som er i tråd med litteratur (se blant annet EPSI, 2023). Undersøkelsen har likevel funnet at sammenliknet med elever som ikke har funksjonsnedsettelse og

tilretteleggingsbehov, føler elever med funksjonsnedsettelse og tilretteleggingsbehov seg litt mindre inkluderte. Det er særlig elever som har funksjonsnedsettelse som skaper utfordringer i skolehverdagen, som føler seg mindre inkluderte på folkehøgskolen. Med folkehøgskolen som kontekst har undersøkelsen bidratt til å knytte inkludering i utdanning til et skoleslag som hittil har blitt lite undersøkt, samt at den har bidratt til mer kvantitativ, empirisk forskning, og fokus på elevers egne oppfatninger, innenfor et forskningsfelt hvor dette etterspørres.

Problemstillingen kan dermed besvares med at folkehøgskoleelever, om de selv har tilrettelegging eller ikke, generelt oppfatter at det er god inkludering på skolene, men at skolene fortsatt ikke er i mål med å inkludere alle elever fullt ut. Dette viser at folkehøgskolene må jobbe enda hardere for å inkludere elever med funksjonsnedsettelse. Forskningen har pekt på behovet for undersøkelser som ser nøyere på inkludering for mennesker med ulike former for funksjonsnedsettelse, og fremhevet at det vil være interessant å gjøre videre forskning som sammenlikner funnene fra denne undersøkelsen, med forskning på folkehøgskoler som ikke tilbyr tilrettelegging.

Litteraturliste

- Agani-Destani, N., Hoxha, L. & Kelmendi, K. (2015). *Survey in Inclusive Education in ten Primary Schools of Kosovo*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/1680695e1f>
- Badescu, G. & Pop, D. (2012). Introduction: Social Inclusion through Education. I D. Pop (Red.), *Education Policy and Equal Education Opportunities* (s. 15–47). Open Society Foundations.
- Bakken, M.-E. (2011). *Danningsoppgdraget som prosjektarbeid i folkehøgskulen*. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 211–218). Cappelen Damm Akademisk.
- Bennett, S. M. & Gallagher, T. L. (2013). High School Students with Intellectual Disabilities in the School and Workplace: Multiple Perspectives on Inclusion. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 96–124. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.96>
- Berg, E. (2023). Samhandling om kroppsøving. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 71–89). Fagbokforlaget.
- Berndtsson, R. (2000). *Om folkhögskolans dynamik: Möten mellan olika bildningsprojekt*. Linköpings Universitet.
- Black-Hawkins, K. (2010). The Framework for Participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(1), 21–40. <https://doi.org/10.1080/17437271003597907>
- Blömeke, S. (2012). Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. I J. König (Red.), *Teachers Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change* (s. 15–35). Waxmann.
- Bostad, T., Røyert, H. & Paulsen, T. M. (2020, 14. Oktober). *Holdninger*. NDLA. <https://ndla.no/subject:1:777ae87e-ca79-4866-920a-115cfeb7bbe1/topic:d4f5557a-73ab-40a0-af05-e1f178cc0dcf/topic:4b913cf7-fbcf-4644-9d1d-f85f318559e0/resource:1:25440>

- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I. & Hjørne, E. (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79–94.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61–76.
<https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Cook, B. G. & Semmel, M. I. (1999). Peer Acceptance of Included Students with Disabilities as a Function of Severity of Disability and Classroom Composition. *The Journal of Special Education*, 33(1), 50–61. <https://doi.org/10.1177/002246699903300105>
- Dalland, O. (2022). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studiekvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 572–583.
<https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- De forente nasjoner. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- De forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Eberhard-Gran, M. (2017). *Spørreskjema som metode for helsefagene*. Universitetsforlaget.

- European Performance Satisfaction Index [EPSI]. (2023). *Utdanningssektoren 2023: Hva er status på elev- og foreldretilfredsheten med barnehage, skole og høyere utdanning?* <https://www.epsi-norway.org/wp-content/uploads/2023/12/epsi-norge-utdanningslopet-2023.pdf>
- Ewing, D. L., Mosen, J. J. & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(10), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- FN-sambandet. (2024, 9. April). *Menneskerettigheter*. <https://fn.no/tema/menneskerettigheter/menneskerettigheter>
- Folkehøgskolene. (2023). *Alle folkehøgskolene 24/25: Ett år du investerer i deg selv* [Brosjyre]. https://issuu.com/tibemolde/docs/fhs-katalogen_2024-25_enkeltsider?fr=xKAE9_zU1NQ
- Folkehøgskolene. (u.å.). *Dette er folkehøgskole*. Hentet 26. Mars 2024 fra <https://www.folkehogskole.no/om-folkehogskole>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 66–124. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x>
- Freer, J. R. R. (2023). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 652–670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Gjertsen, H. (2022). Arbeidslinjen – ikke for personer med utviklingshemming? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(2), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.2.2>
- Harper, D. R. (u.å.). *Etymology of Inclusion*. Online Etymology Dictionary. Hentet 9. Februar 2024 fra https://www.etymonline.com/word/inclusion#etymonline_v_34724

- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian Schools: pupils' experiences of their learning environment. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 48(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Haugen, V. D. (2020). Holdninger blant studenter i barnehagelærerutdanningen til barn med særskilte behov. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104(4), 416–428. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-08>
- Hausstätter, R. (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandag: Fra teori til praksis*. Fagbokforlaget.
- Heyder, A., Südkamp, A. & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and individual differences*, 77, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Høgh, R. (2011). *Demokratisk deltakelse på Rønningen folkehøgskole*. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 205–210). Cappelen Damm Akademisk.
- Højskolernes hus. (2008). *Målgruppe- og effektundersøgelse 2007-2008: Hovedrapport*. https://www.hojskolerne.dk/media/6591/hovedrapport_maalgruppe_effektundersogels_e2008.pdf
- Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2022). *Introduksjon til IBM SPSS Statistics* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>

- Keles, S., ten Braak, D. & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Knutas, A. & Solhaug, T. (2010). «Som en sang i sinnet – som et eneste sollyst minne»: *Elevens utbytte av folkehøgskolen*. NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Folkehogskoleprosjektet-manus-v4-Trykkeriet.pdf>
- Korsgaard, O. (2005). Den nordiske folkehøjskole i et dannelsesperspektiv. I A. Mikkelsen (Red.), *Livslyst og skolelyst: Norsk folkehøgskolelag 100 år* (s. 46–69). Cappelen Forlag.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38–53.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92.
- Midtsundstad, A. & Bliksvær, T. (2015). *Deltakelse på fritiden: perspektiver på fritidsdeltakelse for mennesker med utviklingshemming*. Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, A. (u.å.). *Folkehøgskolens historie*. Frilynt folkehøgskole. Hentet 26. Mars 2024 fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/folkehogskolens-historie/>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. & Boyle, J. (2015). Psychometric Properties of the Revised Teachers' Attitude Toward Inclusion Scale. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 64–71. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.938383>
- Murphy, D. M. (1996). Implications of Inclusion for General and Special Education. *The Elementary School Journal*, 96(5), 469–493. <https://doi.org/10.1086/461840>
- NOU 2022: 16. (2022). *En folkehøgskole for alle – Vilkår for økt kvalitet og mangfold i folkehøgskolene*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-16/id2940852/?ch=1>

- Opdahl, M. L. (2019). *Folkehøyskolen – Et år for alle? Om inkludering og tilrettelegging på folkehøyskolen*. Unge funksjonshemmede.
<https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/publikasjoner/utdanning/folkehoyskolen-et-ar-for-alle/>
- Otgonlkhagva, S. (2012). Financial and Environmental Challenges of Implementing Inclusive Education for Disabled Children in Mongolia. I D. Pop (Red.), *Education Policy and Equal Education Opportunities* (s. 287–301). Open Society Foundations.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986). Children's Attitudes Toward Disabled Peers: A Self-Report Measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517–530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550>
- Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 7. April 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fyll-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41–52). Universitetsforlaget.
- Smith, S. A., Woodhead, E & Chin-Newman, C. (2021). Disclosing accommodation needs: exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1358–1374.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1610087>
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.). (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Svartdal, F. (2020, 3. November). *Holdning*. Store norske leksikon. <https://snl.no/holdning>

- Sørensen, M. & Kahrs, N. (2023). Den organiserte idretten for personer med funksjonsnedsettelse. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 187–206). Fagbokforlaget.
- Thorjussen, I. M. (2023). Inkludering og ekskludering i kroppøving: Fortellinger fra gutter med etnisk minoritetsbakgrunn. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 112–130). Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2014a). Barn av 1990-åra. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 219–234). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tøssebro, J. (2014b). Introduksjon. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 11–34). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Om tjenester for sensitive data*. Hentet 31. Mars fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/>
- Voeltz, L. M. (1980). Children's Attitudes Toward Handicapped Peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(5), 455–464.
- Waitoller, F. R. & Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Wendelborg, C. & Caspersen, J. (2023). Fysisk tilrettelegging i skolen sin betydning for inkludering i skole og fritid. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 53–70). Fagbokforlaget.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. NTNU Samfunnsforskning.

- Wendelborg, C. & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen – inkludering på fritida? I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 59–79). Gyldendal Norsk Forlag.
- Yuker, H. E., Block, J. R. & Young, J. H. (1970). *The Measurement of Attitudes Toward Disabled Persons*. Human Resources Center, Albertson, New York.
- Øen, K. (2022, 15. November). *Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/atferdsproblemer-bedre-skole-corona/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/304134>

Vedlegg

Vedlegg I: Spørreundersøkelsen «Elevens oppfattelse av inkludering på folkehøgskole»

Vedlegg I: Oversettelse av spørsmål fra eksisterende litteratur

Vedlegg III: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg IV: Informasjonsbrev til elever

Vedlegg V: Informasjonsbrev til forelder/verge

Vedlegg VI: Informasjonsmail til skolene

Vedlegg VII: Annotert SPSS syntax

Vedlegg I

Spørreundersøkelsen «Elevs oppfattelse av inkludering på folkehøgskole»

Din følelse av inkludering

Jeg føler meg velkommen og inkludert på skolen

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg inkludert av de andre elevene på skolen

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er med på sosiale aktiviteter utenom skoletid som foregår på skolens område

Aldri

Sjelden

Noen ganger

Ofte

Alltid

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er med på sosiale aktiviteter utenom skoletid som foregår utenfor skolens område

Aldri

Sjelden

Noen ganger

Ofte

Alltid

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er med på sosiale aktiviteter i frihelger som foregår utenfor skolens område

Aldri

Sjelden

Noen ganger

Ofte

Alltid

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er kun med på sosiale aktiviteter etter skoletid og i frihelger dersom de foregår på skolens område

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg like inkludert i klassen min og i valgfag

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg mer inkludert i klassen min enn i valgfag

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg mer inkludert i valgfag enn i klassen min

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler at jeg har nok nære venner på skolen

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Har du følt deg ekskludert på skolen?

Nei, aldri
Nesten aldri
Av og til
Ja, ganske ofte
Ja, hele tiden Ønsker ikke å svare

De andre elevene behandler meg på samme måte som hvem som helst andre på skolen

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Lærerne behandler meg på samme måte som de andre elevene på skolen

Aldri
Sjelden Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Skolen min tilpasser eller endrer planer for å ta hensyn til mine individuelle behov

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Andre elever på skolen tilpasser aktiviteter for at jeg skal kunne være med

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det er bra for meg å gå i en tilrettelagt klasse

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det hadde vært bedre for meg å gå i en tilrettelagt klasse

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det er bra for meg å gå i en klasse hvor alle elever er inkludert

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det hadde vært bedre for meg å gå i en klasse hvor alle elever er inkludert

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det er bra for meg å gå i en klasse hvor ingen elever har behov for tilrettelegging

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det hadde vært bedre for meg å gå i en klasse hvor ingen elever har behov for tilrettelegging

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

De andre elevene hjelper meg hvis jeg trenger assistanse

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

De andre elevene hjelper meg hvis jeg spør dem om assistanse

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg som en byrde når jeg spør andre elever på skolen om assistanse

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg som en byrde for de andre elevene hvis jeg trenger ekstra tid og oppmerksomhet i timene

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg ekskludert av elever på skolen som har en funksjonsnedsettelse

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg føler meg ekskludert av elever på skolen som ikke har en funksjonsnedsettelse

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror at erfaringen med å bli inkludert på folkehøgskolen vil gjøre det enklere for meg å inkluderes ellers i samfunnet

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror at erfaringen med å bli inkludert på folkehøgskolen vil gjøre det vanskeligere for meg å inkluderes ellers i samfunnet

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Inkludering på din skole

Jeg tror inkludering av alle elever har positiv innvirkning på de sosiale ferdighetene til alle elevene på skolen min

Helt uenig
Litt uenig
Litt enig
Helt enig
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror inkludering av alle elever har positiv innvirkning på de sosiale ferdighetene til elevene på skolen min som trenger tilrettelegging

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror at egne klasser for elever med som trenger tilrettelegging har negativ innvirkning på de sosiale ferdighetene deres

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror at egne klasser for elever som trenger tilrettelegging har negativ innvirkning på de sosiale ferdighetene til resten av elevene på skolen min

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror inkludering på folkehøgskole vil gi elever som trenger tilrettelegging bedre forutsetninger for å lykkes ellers i samfunnet enn hvis de ikke hadde gått på folkehøgskole

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror ikke elever som trenger tilrettelegging vil bli like inkludert ellers i samfunnet som de blir på skolen min

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det er bedre for elever med behov for tilrettelegging på skolen min å gå i vanlige klasser

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det er bedre for elever med behov for tilrettelegging på skolen min å gå i egne klasser

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg tror det er bedre for resten av elevene på skolen min når elever med behov for tilrettelegging går i egne klasser

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

For min del synes jeg det er positivt at vi har en tilrettelagt linje på skolen min

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

For min del synes jeg det er negativt at vi har en tilrettelagt linje på skolen min

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg synes at den ekstra oppmerksomheten noen elever trenger fra lærere på skolen, går ut over tiden til de andre elevene

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg synes det er frustrerende når jeg ikke klarer å forstå elever på skolen min

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg synes det er frustrerende når planene i klassen og på skolen må tilpasses eller endres for å ta hensyn til individuelle behov

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg ville vært mer åpen til inkludering av alle elever på skolen hvis det ikke gikk ut over de andre elevenes tid

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Helt enig

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

I hvor stor grad påvirkes din skolehverdag av at det er tilrettelagt linje på din skole?

I stor grad

I noe grad

I liten grad

Ikke i det hele tatt

Skolen min har ikke tilrettelagt linje Ønsker ikke å svare

På hvilken måte påvirker det deg?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «I stor grad eller I noe grad eller I liten grad» er valgt i spørsmålet «I hvor stor grad påvirkes din skolehverdag av at det er tilrettelagt linje på din skole?»

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare".

I hvor stor grad påvirkes din skolehverdag av at skolen din tilrettelegger etter elevenes behov på den linja de går på?

I stor grad

I noe grad

I liten grad

Ikke i det hele tatt

Skolen min tilbyr ikke tilrettelegging etter elevenes behov på vanlige linjer Ønsker ikke å svare

På hvilken måte påvirker det deg?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «I stor grad eller I noe grad eller I liten grad» er valgt i spørsmålet «I hvor stor grad påvirkes din skolehverdag av at skolen din tilrettelegger etter elevenes behov på den linja de går på?»

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare".

Jeg har fått venner med funksjonsnedsettelse på skolen

Ja

Nei

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg har fått venner med funksjonsnedsettelse på skolen som jeg ser på som gode venner

Ja

Nei

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er eller har vært kjæreste med en elev med funksjonsnedsettelse på skolen min

Ja

Nei

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg prøver å motivere elever med behov for tilrettelegging til å delta på sosiale aktiviteter på skolen min

Aldri

Sjelden

Noen ganger

Ofte

Alltid

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg hjelper elever som ser ut som de trenger assistanse

Aldri

Sjelden

Noen ganger

Ofte

Alltid

Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg spør elever som ser ut som de trenger assistanse om jeg kan gjøre noe for å hjelpe dem

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg synes det er vanskelig å vite når det er passende å hjelpe elever som ser ut som de trenger assistanse

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg unngår å hjelpe elever som ser ut som de trenger assistanse fordi jeg synes det er vanskelig å vite når det er passende

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er mer forsiktig med hva jeg sier når jeg er rundt elever på skolen som har fysiske funksjonsnedsettelse (for eksempel har behov for rullestol eller har svekket hørsel eller syn)

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er mer forsiktig med hva jeg sier når jeg er rundt elever på skolen som har utviklingshemming (for eksempel forsinkelse av kognitiv utvikling)

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Jeg er mer forsiktig med hva jeg sier når jeg er rundt elever på skolen som har mentale helseutfordringer

Aldri
Sjelden
Noen ganger
Ofte
Alltid
Ikke relevant/Ønsker ikke å svare

Hva er grunnen til at du valgte å gå på folkehøgskole?

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hva tror du er grunnen til at andre på din alder har valgt å ikke gå på folkehøgskole?

Her kan du for eksempel tenke på vennene dine som ikke går på folkehøgskole dette skoleåret. Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hva synes du er det beste med å gå på folkehøgskole?

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hva synes du ikke er så bra med å gå på folkehøgskole?

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Bakgrunnsspørsmål**Kjønn**

Kvinne

Mann

Ikke-binær

Ønsker ikke å svare

Annet, vennligst spesifiser:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, vennligst spesifiser:» er valgt i spørsmålet «Kjønn»

Alder

Under 18 år 18 år

19 år

20 år

21 år

Over 21 år

Ønsker ikke å svare

Hvilken skole går du på?

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hvilken linje går du på?

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hvilken landsdel flyttet du til folkehøgskolen fra?

Nord-Norge

Midt-Norge

Vestlandet

Østlandet

Sørlandet

Jeg kommer ikke fra Norge Ønsker ikke å svare

Hvilket land flyttet du til folkehøgskolen fra?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Jeg kommer ikke fra Norge» er valgt i spørsmålet «Hvilken landsdel flyttet du til folkehøgskolen fra?»

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hva slags tilrettelegging tilbyr skolen din?

Flere valg er mulig

Skolen har en egen linje for elever med behov for tilrettelegging (tilrettelagt linje)

Eleven velger linje på lik linje med andre, og skolen tilrettelegger på linja eleven går på

Hele skolen er tilrettelagt for alle elever

Skolen har ingen tilrettelegging

Ønsker ikke å svare

Annet, vennligst spesifiser:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, vennligst spesifiser:» er valgt i spørsmålet «Hva slags tilrettelegging tilbyr skolen din?»

Går du på en linje for elever med behov for tilrettelegging (tilrettelagt linje)?

Ja

Nei

Ønsker ikke å svare

Annet, vennligst spesifiser:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, vennligst spesifiser: » er valgt i spørsmålet «Går du på en linje for elever med behov for tilrettelegging (tilrettelagt linje)?»

Er skolen din fysisk tilrettelagt?

Med dette menes blant annet rampe, heis, lave dørkarmen, lydanlegg i klasserom, god belysning og HC-toalett.

Hele skolen er tilpasset alle behov

Deler av skolen er tilpasset alle behov

Skolen er tilpasset en del behov, men ikke alle

Skolen er tilpasset en del behov, men ikke for elever som bruker rullestol Skolen er tilpasset noen få behov

Skolen er ikke fysisk tilpasset

Ønsker ikke å svare

Annet, vennligst spesifiser:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, vennligst spesifiser: » er valgt i spørsmålet «Er skolen din fysisk tilrettelagt?»

Har du en form for funksjonsnedsettelse?

Flere valg er mulig

Nei

Ja, en fysisk funksjonsnedsettelse (som for eksempel behov for rullestol, svaksynt eller nedsatt hørsel)

Ja, en mental/kognitiv funksjonsnedsettelse (som for eksempel psykisk utviklingshemming, autisme, oppmerksomhetsvansker/ADHD eller lese- og skrivevansker, eller mentale diagnoser som bipolar lidelse, PTSD og schizofreni)

Vet ikke

Ønsker ikke å svare

Annet, vennligst spesifiser:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, vennligst spesifiser: » er valgt i spørsmålet «Har du en form for funksjonsnedsettelse?»

Hvis ja; hva er din(e) diagnose(r)?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja, en fysisk funksjonsnedsettelse» eller «Ja, en mental/kognitiv funksjonsnedsettelse» eller «Annet, vennligst spesifiser:» er valgt i spørsmålet «Har du en form for funksjonsnedsettelse?»

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hvis du svarte at du har en form for funksjonsnedsettelse; skaper denne nedsettelsen utfordringer for deg i hverdagen på folkehøgskolen?

Ja

Nei

Vet ikke

Ønsker ikke å svare Ikke relevant

Hvis ja; på hvilken måte?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «Hvis du svarte at du har en form for funksjonsnedsettelse; skaper denne nedsettelsen utfordringer for deg i hverdagen på folkehøgskolen?»

Dersom du ikke ønsker å svare, skriver du "ønsker ikke å svare" i tekstboksen.

Hva slags rom bor du på?

Enkeltrom

Dobbeltrum

Ønsker ikke å svare

Annet, vennligst spesifiser:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, vennligst spesifiser: » er valgt i spørsmålet «Hva slags rom bor du på?»

Valgte du romtype selv?

Ja

Nei, noen andre valgte for meg

Nei, på min linje har alle enkeltrom

Nei, på min linje har alle dobbeltrum

Nei, det er bare denne romtypen som er tilpasset mine behov Vet ikke

Ønsker ikke å svare

Annet, vennligst spesifiser:

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet, vennligst spesifiser:» er valgt i spørsmålet «Valgte du romtype selv?»

Har du fått hjelp til å svare på denne undersøkelsen?

For eksempel av en lærer, stipendiat eller medelev

Ja

Nei

Ønsker ikke å svare

Øversettelse av spørsmål fra eksisterende litteratur

Opprinnelige spørsmål fra eksisterende litteratur

The students' feeling of their own inclusion at school

Do you feel welcomed at school? (Agani-Destani et al., 2015)

Are other students friendly with you? (Agani-Destani et al., 2015)

Are teachers friendly with you? (Agani-Destani et al., 2015)

When you face difficulties, do you get help from other students? (Agani-Destani et al., 2015)

How many friends would you say you have in your class? (Agani-Destani et al., 2015)

Have you experienced being excluded at school? If yes, how often? (Agani-Destani et al., 2015)

The students' impression of the teachers' (and the schools') attitude towards inclusion and differences

Inclusivity is an important element of the school (Agani-Destani et al., 2015)

I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom (Forlin et al., 2011)

I am concerned that I do not have knowledge and skills required to teach students with disabilities (Forlin et al., 2011)

I get frustrated when I have to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students (Mahat, 2008)

The students' impression of other students' attitude towards inclusion and differences

Have you experienced exclusion of disabled children at school? If yes, how often? (Agani-Destani et al., 2015)

Are all children treated equally regardless of their differences? (Agani-Destani et al., 2015)

I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class (Forlin et al., 2011)

The students' attitude towards inclusion and differences in general

I feel sorry for handicapped children (Rosenbaum et al., 1986)

I wouldn't know what to say to a handicapped child (Rosenbaum et al., 1986)

I get irritated when I am unable to understand students with a disability (Mahat, 2008)

Disabled people are the same as anyone else (Yuker et al., 1970)

Severely disabled people are harder to get along with than those with minor disabilities (Yuker et al., 1970)

Disabled persons cannot have a normal social life (Yuker et al., 1970)

There are more misfits among disabled persons than among non-disabled persons (Yuker et al., 1970)

It would be best if disabled persons would live and work with non-disabled persons (Yuker et al., 1970)

Disabled persons can have a normal social life (Yuker et al., 1970)

The students' attitude towards inclusion and differences at school + their thoughts of themselves in relation to those attitudes

I believe that inclusion facilitates socially appropriate behavior amongst all students (Mahat, 2008)

I am willing to encourage students with a disability to participate in all social activities (Mahat, 2008)

I think I could be good friends with a special education student (Voeltz, 1980)

I have made friends with a mentally retarded student (Voeltz, 1980)

I have talked with some mentally retarded students at my school (Voeltz, 1980)

The extra attention SEN students require is to the detriment of the other students (Monsen et al., 2015)

Isolation in a special class has a negative effect on the social and emotional development of a SEN child (Monsen et al., 2015)

SEN students should be given every opportunity to function in the regular classroom setting where possible (Monsen et al., 2015)

Mine oversettelser

Elevers følelse av inkludering av seg selv

Jeg føler meg velkommen og inkludert på skolen

De andre elevene på skolen er hyggelige med meg

Lærerne på skolen er hyggelige med meg

Jeg får hjelp av andre elever på skolen når jeg er i situasjoner hvor jeg trenger assistanse

Hvor mange venner har du i klassen din?

Har du blitt ekskludert på skolen? Hvis ja, hvor mange ganger?

Elevers inntrykk av lærernes holdning til inkludering og ulikhet

Det virker for meg som at inkludering er viktig for skolen min

Jeg bekymrer meg for at det skal bli en utfordring for lærerne på skolen min å gi nok oppmerksomhet til alle elevene i et inkluderende klasserom

Jeg bekymrer meg for at lærerne på skolen min ikke har den kunnskapen og ferdighetene som kreves for å undervise elever med ekstra behov

Lærerne på skolen min virker frustrerte når de er nødt til å tilpasse eller endre planer for å ta hensyn til ulike individuelle behov

Elevers inntrykk av medelevers holdning til inkludering og ulikhet

Har du lagt merke til ekskludering av andre elever på skolen din? Hvis ja, hvor mange ganger?

Elevene på skolen min behandler hverandre likt uavhengig av ulikheter

Jeg bekymrer meg for at elever med ulike forskjeller ikke vil bli akseptert av resten av klassen min

Elevers holdning til inkludering og ulikhet generelt

Jeg synes synd på personer som har funksjonsnedsettelse

Jeg vet ikke hva jeg skulle sagt til en person med funksjonsnedsettelse

Jeg synes det er frustrerende når jeg ikke klarer å forstå personer med funksjonsnedsettelse

Personer med funksjonsnedsettelse er like alle andre

Å være inkluderende er vanskeligere jo større utfordringer personen har

Personer med funksjonsnedsettelse kan ikke ha et vanlig sosialt liv

Mennesker med funksjonsnedsettelse skiller seg generelt mer ut i samfunnet enn andre mennesker

Jeg synes at personer med funksjonsnedsettelse burde bo og jobbe med personer som ikke har funksjonsnedsettelse

Jeg tror at mennesker som er annerledes kan ha et vanlig sosialt liv

Elevers holdning til inkludering og ulikhet på skolen sin

Jeg tror inkludering av alle elever har positiv innvirkning på de sosiale ferdighetene til alle elevene på skolen min uavhengig av forskjellene våre

Jeg er åpen for å motivere elever med ekstra behov til å delta på sosiale aktiviteter på skolen min

Jeg tror jeg kunne vært god venn med en elev med ekstra behov på skolen min

Jeg er god venn med en elev med ekstra behov på skolen min

Jeg har snakket med elever med funksjonsnedsettelse på skolen min

Jeg synes at den ekstra oppmerksomheten noen elever trenger fra lærere på skolen, går ut over tiden til de andre elevene

Jeg tror at egne klasser for elever med ekstra behov har negativ innvirkning på den sosiale og emosjonelle utviklingen deres

Jeg synes at skolen burde strekke seg etter å gi hver elev mulighet til å fungere best mulig i et vanlig klasserom

Tilbake-oversettelse til engelsk

The student's sense of inclusion of oneself

I feel welcome and included at school

The other students at school are nice to me

The teachers at school are nice to me

I get help from other students at school when I am in situations where I need assistance

How many friends do you have in your class?

Have you been excluded at school? If yes, how many times?

The student's impression of the teachers' attitude towards inclusion and diversity

It seems to me that inclusion is important for my school

I worry that it will be a challenge for the teachers at my school to give enough attention to all students in an inclusive classroom

I worry that the teachers at my school do not have the knowledge and skills required to teach students with special needs

The teachers at my school seem frustrated when they have to adjust or alter plans to accommodate individual needs

The student's impression of fellow students' attitude inclusion and diversity

Have you noticed exclusion of other students at your school? If yes, how many times?

The students at my school treat each other the same regardless of differences

I worry that students with differences will not be accepted by the rest of my class

The student's attitude towards inclusion and diversity

I feel bad for people with disabilities

I do not know what I would have said to a person with a disability

I think it is frustrating when I can not understand people with disabilities

People with disabilities are the same as everyone else

Being inclusive is harder the bigger the challenges the person has

People with disabilities can not have an ordinary social life

People with disabilities generally stand out more in society than other people

I think people with disabilities should live and work with people that do not have disabilities

I think people who are different can have a normal social life

The student's attitude towards inclusion and diversity at their school

I believe that inclusion of all students has a positive impact on the social skills of all students at my school regardless of our differences

I am open to motivating students with special needs to participate in social activities at my school

I think I could be good friends with a student with special needs at my school

I am good friends with a student with special needs at my school

I have spoken to students with disabilities at my school

I think that the extra attention some students need from teachers at school affects the time of the other students

I believe that separate classes for students with special needs has a negative impact on their social and emotional development

I believe that the school should strive to give each student the opportunity to function as best as possible in a normal classroom

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
581936

Vurderingstype
Standard

Dato
06.11.2023

Tittel

Inkludering av elever ved tilrettelagte linjer på folkehøgskole - en masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Svenja Hammer

Student

Synne Dokken-Hartberg

Prosjektperiode

11.09.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)
Arkivformål i allmenhetens interesse, eller for formål knyttet til vitenskapelig eller historisk forskning eller for statistiske formål (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[Meldeskjema](#) 

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. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

Vi legger til grunn at prosjektansvarlig (veileder) er koblet på og har drøftet forskningsetiske problemstillinger ved å inkludere personer som har redusert samtykkekompetanse (sårbar gruppe).

IKKE BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler personopplysninger som er sensitive (særlige kategorier om helseforhold og opplysninger av personlig karakter) om personer som har redusert samtykkekompetanse (sårbare registrerte). Vi mener det ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA. Dette fordi:

- Alle forskningsdeltakerne får informasjon som er lett å forstå
- Alle forskningsdeltakerne bekrefter at de har lyst å delta i prosjektet
- Dersom aktuelt/nødvendig, vil foresatte/verge motta informasjon om prosjektet og bistå eleven i å forstå hva deltakelse innebærer og om de har lyst å delta eller ikke
- Studenten vil ha tett dialog med skolene om hvordan det skal legges til rette for frivillighet under rekrutteringen og datainnsamlingen
- Elever som ønsker hjelp vil få bistand til å fylle ut spørreskjemaet fra en person ved skolen som kjenner dem godt
- Opplysninger om helseforhold (diagnose) som samles inn er relativt begrenset i omfang og er godt begrunnet ut i fra formålet med prosjektet
- Nettskjema (UiO) benyttes for å gjennomføre spørreundersøkelsen som er en sikker løsning
- Det er gjort dataminimeringstiltak for å redusere omfanget av innsamlede opplysninger om deltakerne. Det vil kun samles inn indirekte personidentifiserende opplysninger i spørreundersøkelsen ettersom direkte identifiserende opplysninger ikke er nødvendige for formålet
- Kun student og veileder vil ha tilgang til innsamlede data
- Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i oppgaven

- Perioden for behandlingen er kort

Det vises til ytterligere begrunnelser i meldeskjemaet og meldingsdialogen.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Utvalget inkluderer elever som får tilrettelagt opplæring og det samles inn opplysninger om diagnose og hvorvidt elever føler seg inkludert på skolen. Det vil dermed behandles særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og opplysninger som er av personlig karakter.

LOVLIG GRUNNLAG

Den planlagte behandlingen av personopplysninger er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e). Ifølge art. 6 nr. 3 b) skal grunnlaget for slik behandling fastsettes nærmere i nasjonal rett. Personopplysningsloven § 8 stadfester at behandling av personopplysninger for arkiv-, forsknings- eller statistikkformål er i allmennhetens interesse og kan gjøres på grunnlag av art. 6 nr. 1 e).

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger, jf. personvernforordningen art. 9. Behandlingen er nødvendig for formål knyttet til vitenskapelig forskning. Forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1 gjelder ikke, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 j) er oppfylt.

Vi vurderer at tilhørende krav i personopplysningsloven § 9 om at samfunnsnyttens klart overstiger ulempene for den enkelte er oppfylt. Vi viser til gode begrunnelser oppgitt i meldeskjemaet og til at prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at deltakelse er frivillig for alle deltakere, at det gis god informasjon som er lett å forstå og at alle vil bekrefte at de ønsker å delta. Videre vil foresatte/verge bistå elever som ikke har samtykkekompetanse til å forstå hva deltakelse innebærer og bestemme om de har lyst å delta eller ikke. Skolen vil også gi støtte til disse elever og enhver tegn til at de ikke ønsker å delta/motsetter seg deltakelse vil respekteres.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. 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-endringer-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!

Informasjon om forskningsprosjektet

”Inkludering på folkehøgskole”



Hei! Dette brevet gir deg informasjon om forskningsprosjektet «Inkludering på folkehøgskole».)

Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut mer om inkludering på folkehøgskoler. Vi har lyst til å snakke med de som går på folkehøgskole i år og det er derfor du får dette brevet!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Føler du deg inkludert på skolen din?*
- *Behandler lærerne deg likt som alle andre?*
- *Har du følt deg ekskludert på skolen?*

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Synne og skal skrive en masteroppgave om inkludering på folkehøgskole som skal leveres til våren. Veilederen til Synne heter Svenja og jobber på NTNU. Prosjektet er et forskningsprosjekt fra NTNU

Hvorfor er du en del av studien?

Vi har lyst til at du skal være med fordi du går på folkehøgskole i år. Siden vi ikke vet hvem du er, spør vi deg om å være med gjennom skolen din.

Hva betyr det for deg å delta?

Å delta innebærer at du svarer på en spørreundersøkelse som handler om inkludering på din skole. Da skal du for eksempel skrive om hvor mange venner du har på skolen og hva du pleier å gjøre etter skoletid. Undersøkelsen tar ca. 15 minutter. Noen av spørsmålene i undersøkelsen handler om litt personlige ting, som for eksempel helse. Noen slike spørsmål kan gjøre at man kan finne ut hvem noen er, men vi vet ikke hvem du er, ikke engang hva du heter, og det er bare studenten og veilederen som kan lese noe om deg før vi gjør det anonymt slik at du ikke kjennes igjen. Det er også helt greit å hoppe over spørsmål du ikke vil svare på.

Hvis du fortsatt ikke skjønner helt hva undersøkelsen handler om når du har lest dette brevet, kan du spørre en lærer eller en annen på skolen om de kan forklare det litt mer for deg. De på skolen kan også hjelpe deg med å svare på undersøkelsen hvis du vil det.

For at du skal kunne svare på spørreundersøkelsen bruker vi Nettskjema, hvor man kan lage og svare på undersøkelser. Der blir dataen trygt lagret sånn at ingen andre får tak i svarene dine.

Du kan protestere

Hvis du ikke har lyst til å være med på prosjektet, kan du protestere. Du kan også ombestemme deg senere. Da vil vi slette all informasjon om deg hvis du kan identifiseres i datamaterialet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du ombestemmer deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut mer om inkludering på folkehøgskole. Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Synne og veileder Svenja som har tilgang til informasjonen. Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg og vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin. Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er ferdig våren 2024. Da vil all informasjon om deg bli slettet eller anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er i allmennhetens interesse, men du kan protestere hvis du ikke vil være med. På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester sjekket at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Du kan protestere mot å være med på prosjektet. Du har rett til å se hvilken informasjon vi samler inn om deg, hvis du kan identifiseres. Du kan også be om at informasjonen slettes. Dersom det er noe informasjon som er feil, kan du si ifra og be forskeren rette opp i det. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet informasjonen om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med Synne på denne e-postadressen: synned@stud.ntnu.no, eller Svenja på denne e-postadressen: svenja.hammer@ntnu.no.

Du kan også spørre personvernombudet vårt; Thomas Helgesen. E-post: thomas.helgesen@ntnu.no eller telefon: 93079038

Sikts personverntjenester har gitt oss råd om hvordan vi skal gjøre dette forskningsprosjektet. Dersom du har spørsmål til Sikt som handler om dette prosjektet, kan du kontakte dem på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller telefon 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen,

Synne Dokken-Hartberg
Masterstudent

Svenja Hammer
Veileder

Vil ditt barn/den du er verge for delta i forskningsprosjektet «Inkludering på folkehøgskole»?

Dette er et spørsmål til deg som er forelder eller verge om deltakelse i forskningsprosjektet for ditt barn/den du er verge for. I dette brevet får du informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn/den du er verge for.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke folkehøgskoleelevers holdninger til og grad av inkludering. Derfor vil jeg undersøke hva ditt barn/den du er verge for føler om inkludering på sin skole. Prosjektet er en masteroppgave som skal leveres våren 2024.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for dette prosjektet.

Hvorfor får ditt barn/den du er verge for spørsmål om å delta?

Ditt barn/den du er verge for får spørsmål om å delta fordi han/hun/de er elev på folkehøgskole skoleåret 2023/2024.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du og ditt barn/den du er verge for ønsker at eleven skal delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn/den du er verge for fyller ut et elektronisk spørreskjema som det tar ca. 15 minutter å svare på. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om elevens holdninger og tanker om inkludering, og opplevelse av inkludering på sin skole.

Dersom eleven synes det er vanskelig å svare på spørreundersøkelsen alene, kan en lærer, stipendiat eller liknende hjelpe til.

Student og veileder vil ikke få opplysninger om elevens navn eller hvem de er, da det kun er skolen som vil vite at du har signert dette skjemaet slik at de kan legge til rette for besvarelse av undersøkelsen. Det vil bli spurt om bakgrunnsopplysninger knyttet til eleven, inkludert noen helseopplysninger. Det vil ikke komme frem identifiserende opplysninger i presentasjonen av data og analyse, og det er kun student og veileder som vil ha tilgang på den innsamlede dataen. Alle spørsmål kan hoppes over dersom man ikke ønsker å svare. Det er Nettskjema som brukes til å gjennomføre undersøkelsen.

Eleven vil selv få et tilpasset informasjonsbrev om undersøkelsen og i tillegg til at du som forelder eller verge kan fortelle eleven hva undersøkelsen handler om hvis du ønsker det, vil skolen hjelpe eleven med å forstå hva deltakelse innebærer og hvilke spørsmål som skal svares på.

Det kan protesteres

Både du og den du er forelder/verge for kan protestere mot å delta i undersøkelsen. Hvis du og den du er verge for/ditt barn ønsker at eleven skal delta, kan du eller ditt barn/den du er verge for når som helst ombestemme seg uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven kan identifiseres i datamaterialet, vil deres personopplysninger da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser å velge å ikke delta eller senere ombestemme seg.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om ditt barn/den du er verge for

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn/den du er verge for til formålene vi har fortalt om i dette brevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun masterstudent og veileder fra NTNU vil ha tilgang på opplysningene som blir gitt i besvarelsene i undersøkelsen.
- Alle personopplysninger som innhentes vil oppbevares slik at uvedkommende ikke får tilgang. Personopplysninger vil krypteres og materiale vil beskyttes med adgangskoder som oppbevares adskilt.
- Dersom prosjektet publiseres, vil alle personopplysninger fjernes eller anonymiseres slik at eleven ikke vil bli gjenkjent som deltaker i prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2024. Etter prosjektslutt vil alt datamateriale som inneholder personopplysninger slettes eller anonymiseres slik at materiale som bevares ikke kan gjenkjenne deltakeren. Anonymiserte opplysninger vil kunne brukes til videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn/den du er verge for?

Vi behandler opplysninger basert på ditt og ditt barn/den du er verge for sitt ønske om å delta. På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Rettigheter

Så lenge ditt barn/den du er verge for kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger som behandles om dem, og å få utlevert en kopi av opplysningene dersom eleven kan identifiseres i materialet
- å få rettet opplysninger som er feil eller misvisende dersom eleven kan identifiseres
- å få slettet personopplysninger om ditt barn/den du er verge for dersom eleven kan identifiseres i datamaterialet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger om ditt barn/den du er verge for
- dersom det er ønskelig å se spørreskjemaet i forkant av besvarelse, kan det tas kontakt

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

- NTNU ved Synne Dokken-Hartberg (masterstudent) på synned@stud.ntnu.no eller Svenja Hammer (behandlingsansvarlig veileder) på svenja.hammer@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. E-post: thomas.helgesen@ntnu.no eller telefon: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Svenja Hammer
(Veileder)

Synne Dokken-Hartberg
(Masterstudent)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkludering på folkehøgskole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg har forstått at å si ja til at mitt barn/den jeg er verge for kan delta i undersøkelsen, innebærer at mitt barn/den jeg er verge for sine opplysninger kan behandles frem til prosjektet er avsluttet. Jeg synes det er i orden:

at _____ kan delta i spørreundersøkelsen

Vedlegg VI

Informasjonsmail til skolene

Hei _____

Her kommer litt informasjon om gjennomføring av spørreundersøkelsen for masterprosjektet mitt «Inkludering på folkehøgskole»! Man kommer rett til undersøkelsen ved å klikke på denne linken: _____

Undersøkelsen tar ca. 15 minutter og er for alle elevene på skolen deres, enten de har tilrettelegging eller ikke. Det vil ligge et informasjonsbrev til elevene i starten av selve undersøkelsen. For at flest mulig av elevene skal forstå hva undersøkelsen og deltakelse innebærer, er dette et kortfattet og lettlest informasjonsbrev. Deretter følger selve undersøkelsen hvor elevene skal svare på spørsmål knyttet til inkludering, både relatert til egen følelse av inkludering, og oppfatninger om inkludering på deres skole.

Selv om informasjonsbrevet er skrevet slik at flest mulig elever skal kunne forstå hva deltakelse innebærer, kan det hende dere har noen elever som kunne trenge litt hjelp med å forstå innholdet i brevet slik at de kan ta en informert avgjørelse om hvorvidt de ønsker å delta. Dette håper jeg at skolen kan hjelpe til med ved å se på brevet sammen. Jeg legger ved informasjonsbrevet i denne mailen slik at dere enkelt kan finne det dersom dere vurderer at det er enklere å gjøre dette i forkant av gjennomføringen av undersøkelsen.

I noen få tilfeller kan det hende at dere som skole vurderer at forelder/verge skal kobles på for å sikre at elevene forstår hva det deltakelse innebærer. Jeg legger derfor ved et eget informasjonsbrev som du kan videreformidle til forelder/verge dersom dere vurderer at dette er hensiktsmessig for noen på deres skole. Her er det ikke snakk om at forelder/verge skal samtykke på vegne av eleven, da dette ikke er et krav, men at samarbeid med forelder/verge kan fungere som et ekstra ledd for å sikre at eleven deltar i undersøkelsen etter eget ønske. Det er elevens eget ønske om å delta som ligger til grunn for deltakelse!

Ellers kan det hende at noen elever kan trenge litt hjelp med å besvare selve undersøkelsen, for eksempel av fysiske årsaker eller behov for hjelp til å forstå hva det spørres om. Her håper jeg skolen er villig til å legge til rette for at disse elevene kan få litt bistand, for eksempel av en lærer, stipendiat eller medelev. Jo flere elever som får mulighet til å delta, jo mer representativt blir prosjektet!

Dere vurderer selv hvordan dere ønsker å gjennomføre spørreundersøkelsen. Om dere vil gjøre det felles for hele skolen, klassevis eller på andre måter, er helt opp til dere. Jeg anbefaler å besvare undersøkelsen på PC for de som har tilgang på dette, men det går også an å svare på mobiltelefonen.

Dersom dere har mulighet til å gjennomføre undersøkelsen før jul, er det helt supert, men hvis dere ikke får mulighet før over nyttår så er ikke det noe problem heller! Det hadde også vært flott om jeg kan få en rask mail når dere har gjennomført undersøkelsen, slik at jeg kan holde oversikt over hvilke skoler som har svart 😊 Hvis noe er uklart eller du har noen flere spørsmål, er det bare å spørre:)

Mvh,
Synne

Vedlegg VII

Annotert SPSS syntax for undersøkelsen «inkludering på norske folkehøgskoler»

*Frekvenstabeller for de demografiske spørsmålene.

```
FREQUENCIES VARIABLES=kjoenn_num alder skole_num linje_kat landsdel tilr_linje_num  
funk_nei_ja funk_num utfordring rom_num romvalg_num hjelp  
/ORDER=ANALYSIS.
```

*Laging av diagnosekategorier, med kategorien "fysiske sykdommer" som eksempel her.

```
compute diagn_kat_1_fys = sum(diagn_nr.1, diagn_nr.3, diagn_nr.4, diagn_nr.6, diagn_nr.11,  
diagn_nr.14, diagn_nr.18, diagn_nr.22, diagn_nr.23, diagn_nr.24, diagn_nr.25).
```

Execute.

*Frekvenstabell for diagnosekategoriene.

```
MULT RESPONSE GROUPS=$diagn_kat_total 'Samlet oversikt over diagnoser i kat.' (diagn_nr_1  
diagn_nr_2 diagn_nr_3 (1,6))  
/FREQUENCIES=$diagn_kat_total.
```

*Omkoding slik at verdiene for indikatorvariablene har lineær sammenheng fra mest negativ til mest positiv. Den første er for variablene med 4-punkts skala med s2_3 som eksempel, og den andre er for variablene med 5-punkts skala med s1_25 som eksempel.

```
recode bol2_1.s2_3 (1=4) (2=3) (3=2) (4=1) (else=copy) into bol2_1.s2_3_r.
```

```
VALUE LABELS bol2_1.s2_3_r 1'Helt enig' 2'Litt enig' 3'Litt uenig' 4'Helt uenig' 5'Ikke relevant/Ønsker ikke å svare'.
```

```
MISSING VALUES bol2_1.s2_3_r (5).
```

```
FORMATS bol2_1.s2_3_r (f1.0).
```

```
recode bol1_6.s1_25 (1=5) (2=4) (3=3) (4=2) (5=1) (else=copy) into bol1_6.s1_25_r.
```

```
VALUE LABELS bol1_6.s1_25_r 1'Alltid' 2'Ofte' 3'Noen ganger' 4'Sjelden' 5'Aldri' 6'Ikke relevant/Ønsker ikke å svare'.
```

```
MISSING VALUES bol1_6.s1_25_r (6).
```

*Deskriptiv statistikk for indikatorvariablene.

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=bol1_1.s1_1 bol1_1.s1_2 bol1_2.s1_3 bol1_2.s1_4 bol1_2.s1_5  
bol1_3.s1_10 s1_11_r bol1_4.s1_12 bol1_4.s1_13 bol1_4.s1_14 bol1_4.s1_15 bol1_6.s1_22  
bol1_6.s1_23 bol1_6.s1_24_r bol1_6.s1_25_r bol1_6.s1_26_r bol1_6.s1_27_r bol2_1.s2_1  
bol2_1.s2_2 bol2_1.s2_3_r bol2_1.s2_4_r bol2_2.s2_8 bol2_2.s2_9 bol2_2.s2_10  
bol2_2.s2_11_r  
bol2_5.s2_23 bol2_5.s2_24 bol2_5.s2_25 bol2_5.s2_26_r bol2_5.s2_27_r  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

*Standardisering av alle potensielle indikatorvariabler.

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=bol1_1.s1_1 bol1_1.s1_2 bol1_2.s1_3 bol1_2.s1_4 bol1_2.s1_5
```

bolk1_3.s1_6_r bolk1_3.s1_7 bolk1_3.s1_8 bolk1_3.s1_9 bolk1_3.s1_10 s1_11_r bolk1_4.s1_12
bolk1_4.s1_13 bolk1_4.s1_14 bolk1_4.s1_15 bolk1_5.s1_16 bolk1_5.s1_17 bolk1_5.s1_18
bolk1_5.s1_19

bolk1_5.s1_20 bolk1_5.s1_21 bolk1_6.s1_22 bolk1_6.s1_23 bolk1_6.s1_24_r bolk1_6.s1_25_r
bolk1_6.s1_26_r bolk1_6.s1_27_r bolk1_7.s1_28 bolk1_7.s1_29_r bolk2_1.s2_1 bolk2_1.s2_2
bolk2_1.s2_3_r bolk2_1.s2_4_r bolk2_1.s2_5 bolk2_1.s2_6_r bolk2_2.s2_7 bolk2_2.s2_8
bolk2_2.s2_9

bolk2_2.s2_10 bolk2_2.s2_11_r bolk2_2.s2_12_r bolk2_3.s2_13_r bolk2_3.s2_14_r bolk2_3.s2_15
bolk2_5.s2_23 bolk2_5.s2_24 bolk2_5.s2_25 bolk2_5.s2_26_r bolk2_5.s2_27_r bolk2_6.s2_28
bolk2_6.s2_29 bolk2_6.s2_30

/SAVE

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

*Faktoranalyse for s1-variablene.

FACTOR

/VARIABLES Zbolk1_1.s1_1 Zbolk1_1.s1_2 Zbolk1_3.s1_10 Zs1_11_r Zbolk1_2.s1_3 Zbolk1_2.s1_4
Zbolk1_2.s1_5 Zbolk1_4.s1_12 Zbolk1_4.s1_13 Zbolk1_4.s1_14 Zbolk1_4.s1_15 Zbolk1_6.s1_22
Zbolk1_6.s1_23 Zbolk1_6.s1_24_r Zbolk1_6.s1_25_r Zbolk1_6.s1_26_r Zbolk1_6.s1_27_r

/MISSING LISTWISE

/ANALYSIS Zbolk1_1.s1_1 Zbolk1_1.s1_2 Zbolk1_3.s1_10 Zs1_11_r Zbolk1_2.s1_3 Zbolk1_2.s1_4
Zbolk1_2.s1_5 Zbolk1_4.s1_12 Zbolk1_4.s1_13 Zbolk1_4.s1_14 Zbolk1_4.s1_15 Zbolk1_6.s1_22
Zbolk1_6.s1_23 Zbolk1_6.s1_24_r Zbolk1_6.s1_25_r Zbolk1_6.s1_26_r Zbolk1_6.s1_27_r

/PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION

/FORMAT BLANK(.30)

/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)

/EXTRACTION PC

/CRITERIA ITERATE(25) DELTA(0)

/ROTATION OBLIMIN

/METHOD=CORRELATION.

*Faktoranalyse for s2-variablene.

FACTOR

/VARIABLES Zbolk2_1.s2_1 Zbolk2_1.s2_2 Zbolk2_1.s2_3_r Zbolk2_1.s2_4_r Zbolk2_2.s2_8
Zbolk2_2.s2_9 Zbolk2_2.s2_10 Zbolk2_2.s2_11_r Zbolk2_5.s2_23 Zbolk2_5.s2_24 Zbolk2_5.s2_25
Zbolk2_5.s2_26_r Zbolk2_5.s2_27_r

/MISSING LISTWISE

/ANALYSIS Zbolk2_1.s2_1 Zbolk2_1.s2_2 Zbolk2_1.s2_3_r Zbolk2_1.s2_4_r Zbolk2_2.s2_8
Zbolk2_2.s2_9

Zbolk2_2.s2_10 Zbolk2_2.s2_11_r Zbolk2_5.s2_23 Zbolk2_5.s2_24 Zbolk2_5.s2_25
Zbolk2_5.s2_26_r

Zbolk2_5.s2_27_r

/PRINT INITIAL KMO EXTRACTION ROTATION

/FORMAT BLANK(.30)

/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)

/EXTRACTION PC

/CRITERIA ITERATE(25) DELTA(0)

/ROTATION OBLIMIN

/METHOD=CORRELATION.

*Reliabilitetstester for de fire indeksene/dimensjonene.

RELIABILITY

/VARIABLES=Zbolk1_1.s1_1 Zbolk1_1.s1_2 Zbolk1_2.s1_3 Zbolk1_2.s1_4 Zbolk1_2.s1_5
Zbolk1_3.s1_10

Zs1_11_r Zbolk1_6.s1_24_r Zbolk1_6.s1_25_r Zbolk1_6.s1_26_r Zbolk1_6.s1_27_r

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

RELIABILITY

/VARIABLES=Zbolk1_4.s1_12 Zbolk1_4.s1_13 Zbolk1_4.s1_14 Zbolk1_4.s1_15 Zbolk1_6.s1_22
Zbolk1_6.s1_23

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE

/SUMMARY=TOTAL.

RELIABILITY

/VARIABLES=Zbolk2_1.s2_1 Zbolk2_1.s2_2 Zbolk2_1.s2_3_r Zbolk2_1.s2_4_r

Zbolk2_2.s2_8 Zbolk2_2.s2_9 Zbolk2_2.s2_10 Zbolk2_2.s2_11_r

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

```
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
```

```
/SUMMARY=TOTAL.
```

RELIABILITY

```
/VARIABLES=Zbolck2_5.s2_23 Zbolck2_5.s2_24 Zbolck2_5.s2_25 Zbolck2_5.s2_26_r Zbolck2_5.s2_27_r
```

```
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
```

```
/MODEL=ALPHA
```

```
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
```

```
/SUMMARY=TOTAL.
```

*Laging av summerte indekser og frekvenstabell og deskriptiv statistikk for hver av dem.

```
compute sum_s1_opplevelse =
```

```
sum(Zbolck1_1.s1_1,Zbolck1_1.s1_2,Zbolck1_2.s1_3,Zbolck1_2.s1_4,Zbolck1_2.s1_5,Zbolck1_3.s1_10,Zs1_11_r,Zbolck1_6.s1_24_r,Zbolck1_6.s1_25_r,Zbolck1_6.s1_26_r,Zbolck1_6.s1_27_r).
```

Execute.

```
FREQUENCIES sum_s1_opplevelse.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum_s1_opplevelse
```

```
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
compute sum_s1_andres_oppførsel =
```

```
sum(Zbolck1_4.s1_12,Zbolck1_4.s1_13,Zbolck1_4.s1_14,Zbolck1_4.s1_15,Zbolck1_6.s1_22,Zbolck1_6.s1_23).
```

Execute.

```
FREQUENCIES sum_s1_andres_oppførsel.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum_s1_andres_oppførsel
```

```
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
compute sum_s2_holdninger =
```

```
sum(Zbolck2_1.s2_1,Zbolck2_1.s2_2,Zbolck2_1.s2_3_r,Zbolck2_1.s2_4_r,Zbolck1_3.s1_8,Zbolck2_2.s2_9,Zbolck2_2.s2_10,Zbolck2_2.s2_11_r).
```

Execute.

```
FREQUENCIES sum_s2_holdninger.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum_s2_holdninger
```

```
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

```
compute sum_s2_handlering =
```

```
sum(Zbolck2_5.s2_23,Zbolck2_5.s2_24,Zbolck2_5.s2_25,Zbolck2_5.s2_26_r,Zbolck2_5.s2_27_r).
```

Execute.

```
FREQUENCIES sum_s2_handlering.
```


DESCRIPTIVES VARIABLES=sum_s2_handlinger

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

*Korrelasjonsanalyse for indeksene.

CORRELATIONS

/VARIABLES=sum_s1_opplevelse sum_s1_andres_oppførrelse sum_s2_holdninger
sum_s2_handlinger

/PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL

/CI CILEVEL(95)

/MISSING=PAIRWISE.

*Korrelasjonsanalyse for indeksene og de uavhengige variablene.

CORRELATIONS

/VARIABLES=sum_s1_opplevelse sum_s1_andres_oppførrelse sum_s2_holdninger
sum_s2_handlinger alder

tilr_linje_num funk_nei_ja utfordring

/PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL

/CI CILEVEL(95)

/MISSING=PAIRWISE.

*T-test for indeksene og den uavhengige variabelen "funk_nei_ja".

T-TEST GROUPS=funk_nei_ja(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=sum_s1_opplevelse sum_s1_andres_oppførrelse sum_s2_holdninger
sum_s2_handlinger

/ES DISPLAY(TRUE)

/CRITERIA=CI(.95).

*T-test for indeksene og den uavhengige variabelen "tilr_linje_num".

T-TEST GROUPS=tilr_linje_num(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=sum_s1_opplevelse sum_s1_andres_oppførrelse sum_s2_holdninger
sum_s2_handlinger

/ES DISPLAY(TRUE)

/CRITERIA=CI(.95).

*T-test for indeksene og den uavhengige variabelen "utfordring".

T-TEST GROUPS=utfordring(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

```
/VARIABLES=sum_s1_opplevelse sum_s1_andres_oppførsel sum_s2_holdninger  
sum_s2_handlinger
```

```
/ES DISPLAY(TRUE)
```

```
/CRITERIA=CI(.95).
```

*Regresjon for opplevelse, med funk i første blokk, tilrettelagt linje i andre blokk, og kontrollvariabel i tredje.

```
REGRESSION
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
```

```
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

```
/NOORIGIN
```

```
/DEPENDENT sum_s1_opplevelse
```

```
/METHOD=ENTER funk_ja_nei
```

```
/METHOD=ENTER tilr_linje_num
```

```
/METHOD=ENTER landsdel.
```

*Regresjon for andres oppførsel, med funk i første blokk, tilrettelagt linje i andre blokk, og kontrollvariabel i tredje.

```
REGRESSION
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
```

```
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

```
/NOORIGIN
```

```
/DEPENDENT sum_s1_andres_oppførsel
```

```
/METHOD=ENTER funk_ja_nei
```

```
/METHOD=ENTER tilr_linje_num
```

```
/METHOD=ENTER landsdel.
```

*Regresjon for holdninger, med funk i første blokk, tilrettelagt linje i andre blokk, og kontrollvariabel i tredje.

```
REGRESSION
```

```
/MISSING LISTWISE
```

```
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
```

```
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
```

```
/NOORIGIN
```

```
/DEPENDENT sum_s2_holdninger
```

```
/METHOD=ENTER funk_ja_nei
```

/METHOD=ENTER tilr_linje_num

/METHOD=ENTER landsdel.

*Regresjon for handlinger, med utfordring i første blokk og kontrollvariabel i andre blokk.

REGRESSION

/MISSING LISTWISE

/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA

/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)

/NOORIGIN

/DEPENDENT sum_s2_handlinger

/METHOD=ENTER funk_ja_nei

/METHOD=ENTER tilr_linje_num

/METHOD=ENTER landsdel.

