



Hanne Marie
Høybråten Sigstad

Ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning

- Inkludering og betydningen av jevnaldrenderelasjoner

Det sentrale ved inkludering er at hver enkelt skal oppleve seg anerkjent som en likeverdig deltaker. Denne artikkelen tar utgangspunkt i en kvalitativ intervjustudie i østlandsområdet, basert på dybdeintervjuer med ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning og deres kontaktlærere. Fokus rettes mot elevenes egne erfaringer av å bli inkludert og betydningen av deres jevnaldrenderelasjoner. Spørsmålet er om skolens intensjoner om en inkluderende praksis har en sammenheng med elevenes egen virkelighet.

INTRODUKSJON

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et prosjekt som ble gjennomført som en kvalitativ intervjustudie blant elever med lett utviklingshemning og deres kontaktlærere i ungdomsskolen. Hovedfokus var deres opplevelse av lærer/elevrelasjonen, og i hvilken grad elevene opplever medvirkning i sin skolehverdag (Sigstad, 2013). Ved hjelp av en induktiv tilnærming, ble et annet tema også fremtredende i datamaterialet; inkludering og relasjoner til jevnaldrende. Denne

artikkelen retter seg derfor mot dette temaet, der elevenes inkludering blir drøftet i lys av deres jevnaldrenderelasjoner. Lett grad av utviklingshemning er definert i henhold til ICD-10 (2011). Begrepet generelle lærevansker blir brukt synonymt, slik praksis for øvrig er i norsk skolesammenheng. Temaet inkludering har fokus på sosial inkludering, det vil si sosial deltagelse som dreier seg om positiv sosial samhandling, aksept, sosiale relasjoner og vennskap (Koster et. al., 2009). Sosial deltagelse inkluderer her sosial kon-

Hanne Marie Høybråten Sigstad, Dr. polit. i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo 2003. Har arbeidet innenfor spesialundervisning i grunnskole og videregående skole, samt kompetansesentra for sjeldne funksjonshemninger. Nå ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Er emneansvarlig for fordypning i utviklingshemning på masterprogrammet. Har forsket på mestring og livskvalitet hos utsatte grupper, elevmedvirkning, tidlig forebygging og identifisering av risiko. Er for øvrig opptatt av familieperspektivet ved det å ha et funksjonshemmet medlem av familien, brukermedvirkning og empowerment. Montessoripedagog 0-6 år. Har jobbet i Davinas fra 2005. Har jobbet med alle aldersgruppene, samt barn med prioriteter. Har vært styrer de siste 2 årene. Blogger om hverdagen i en barnehave drevet av familien, tanker rundt barnehavepolitikk og utvikling. <http://frutalen.blogspot.no>

takt mellom alle jevnaldrende, med og uten utviklingshemning, så lenge ikke noe annet er nevnt.

HOVEDPROBLEMSTILLING FOR
ARTIKKELEN ER:

På hvilken måte opplever elever med lett utviklingshemning og deres kontaktlærere elevenes inkludering i ungdomsskolen, og hvilken sammenheng har elevenes jevnaldrederelasjoner med deres inkludering på skolen?

Siden tidlig på 70-tallet har integrering fungert som et sentralt prinsipp for skoleverket i Norge (Dalen, 2006). Elever med særskilte behov for opplæring ble integrert i vanlige klasser og fikk opplæring på lik linje med andre. Integreringsprinsippet ble imidlertid utgangspunkt for stor debatt. I hvilken grad integrering per definisjon allerede var et segregerende tiltak i seg selv, var et aktuelt spørsmål. Etter FN-tiåret for funksjonshemmede (1983-1992) der inkludering kom til å bli et overordnet perspektiv, proklamerte FN full deltaking og likestilling som sentrale målsettinger, og Norge (sammen med en rekke andre land) fulgte deretter opp med ”inkludering i et tilgjengelig samfunn” som et førende prinsipp (Befring, 2012). Med begrepet inkludering ønsket en å markere at alles tilhørighet var en selvfølge. Det sentrale ved inkludering er at hver enkelt skal oppleve seg anerkjent som en likeverdig deltaker. Innenfor skolen vil det si at alle barn og unge med og uten funksjonshemning har lik rett til å få opplæring i en inkluderende sammenheng (UNESCO, 2013).

Et fokus på inkludering av alle i den ordinære skolen gir muligheter til å etablere relasjoner mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede elever. Det viser seg også at det meste av forskning som er gjort på temaet, er knyttet til vennskap mellom jevnaldrende med og uten funksjonshemning

(for eksempel Siperstein et. al., 2009; Solish et. al., 2010; Wendelborg & Tøssebro, 2008; Koster et. al., 2009; Webster & Carter, 2012). Flere studier der fokus er rettet mot en inkluderende skole og sosial deltagelse, definerer sosial deltagelse med jevnaldrende innenfor en ordinær klasse som det ideelle, der jevnaldrende per definisjon er elever uten funksjonshemning. Fokus i disse studiene er med andre ord ikke rettet mot vennskap mellom jevnaldrende der begge har en funksjonshemning. Vennskap mellom funksjonshemmede og ikke – funksjonshemmede jevnaldrende synes således å være sett som det optimale når det gjelder inkludering.

Vennskap er en essensiell relasjon som kan innebære praktisk støtte og samtidig være en beskyttende faktor med tanke på fysisk og psykisk velvære (Salmon, 2012; Mason et. al., 2012). Forskning har dessuten vist at vennskap og relasjoner i barndom og oppvekst kan spille en nøkkelrolle med hensyn til suksess i skolen og god tilpasningsevne i ung voksen alder (Estell et. al., 2009). Utvikling av vennskap kan imidlertid være en utfordring for elever med funksjonshemning. Sosial kompetanse relatert til jevnaldrende forutsetter at en er i stand til å kunne håndtere den økende kompleksitet av sosiale ferdigheter som er nødvendige for å få til en tilfredsstillende samhandling (Guralnick, 2010). Barn med kognitive vansker kan av den grunn være sårbare for problemer knyttet til en slik form for jevnaldrende - kompetanse.

Selv om jevnlig kontakt innenfor en ordinær classesammenheng kan være en viktig forutsetning for å utvikle vennskap med elever med funksjonshemning, så viser det seg sjelden at det etableres spontane og gjensidige vennskap mellom jevnaldrende med og uten funksjonshemninger (Guralnick et. al., 2007). En studie av Geisthardt et. al. (2002) viste at 50% av barn med funksjonshemninger sjelden eller aldri lekte med jevnaldrende hjemme i nabolaget. I en annen studie rapporterte nær halvparten av omsorgspersonene til barn med utviklingshemning at deres barn aldri hadde hatt en nær venn (Solish et. al., 2010).

Forskning på sosial deltagelse blant barn med spesielle behov i ordinær skole har vist at disse elevene har større risiko for å oppleve avvising fra andre (Frostad & Pijl, 2007; Mand, 2007). Mange har opplevd å bli vurdert som mindre sosialt attraktive, og ensomhet kan være et stort problem (Mason et. al., 2012). En studie av Pijl, Frostad og Flem (2008) viste at opp til 25% av elever med funksjonshemning ikke var akseptert, hadde ingen venner i klassen, mens bare 8% av andre jevnaldrende uten funksjonshemning hadde liknende erfaringer.

Andre forskningsstudier bidrar til å nyansere dette bildet noe. Webster og Carter (2012) gir eksempler på ulike karakteristikk av vennskap mellom funksjonshemmede og deres medelever, der de fleste relasjonene var kjennetegnet av gjensidig aksept, lek og felles interesser. Imidlertid var det mye mer sjeldent at relasjonene var karakterisert av fortrolig kontakt, der vennskapet førte til at de også besøkte hverandre hjemme på fritiden. En større studie av vennskap blant elever med og uten lærevesker i ordinær skole viser også eksempler på gode jevnaldrende-relasjoner (Estell et. al., 2009). Elevene med lærevesker rapporterte her at de like ofte hadde en bestevenn og at de hadde like mange gode venner som sine jevnaldrende uten lærevesker. Likevel viste det seg at færre vennskap så ut til å vedvare over tid.

Selv om hovedandelen av forskning har fokus på vennskap mellom funksjonshemmede og ikke-funksjonshemmede, finnes det likevel enkelte studier som særlig retter seg mot vennskap mellom funksjonshemmede (Curtin & Clarke, 2005; Matheson et. al., 2007). En studie om vennskap blant tenåringer med utviklingshemning, viste at vennskap ble beskrevet mindre positivt for de med bare en lett grad av utviklingshemning, sammenliknet med de med mer omfattende vansker (Matheson et. al., 2007). For øvrig opplevde de fleste her tilfredsstillende vennskap, men vennskap med jevnaldrende som selv hadde utviklingshemning, ble vanligvis opplevd mer stabilt og positivt enn vennskap med andre uten utviklingshemning. Dette bekreftes også i andre studier (Curtin &

Clarke, 2005; Estell et. al., 2009; Reed et. al., 2011); elever med funksjonshemning synes å foretrekke jevnaldrende med funksjonshemning som sin bestevenn. Hos Reed et. al. (2011) viste det seg at det imidlertid var svært få gjensidige vennskap blant de som hadde en funksjonshemning.

En studie gjennomført av Salmon (2012) peker på hvilke strategier funksjonshemmede tenåringer velger å benytte for å få og holde på venner. På bakgrunn av felles opplevelser av stigmatisering, valgte de å knytte seg til hverandre, og heller ekskludere seg fra andre uten funksjonshemning. I et miljø der de ble diskriminert på bakgrunn av sin funksjonshemning, opplevde de en sterkere samhörighet til jevnaldrende som selv hadde en funksjonshemning, og en såkalt selv-ekskludering ble derfor en egnet strategi for å utvikle vennskap. Estell et. al. (2009) understreker det samme i sin studie; elever med lærevesker assosierer seg lettere med jevnaldrende som blir utestengt fra andre, og knytter seg heller til jevnaldrende som deler deres opplevelse av å være annerledes.

Et hovedmål for denne artikkelen har vært å fokusere på opplevelsen av inkludering og jevnaldrenderelasjoner blant elever med lett utviklingshemning i ungdomskolen. Spørsmålet er om det nødvendigvis er en sammenheng mellom elevenes inkludering og deres relasjoner til jevnaldrende, og hva som i tilfelle kjennetegner en slik sammenheng. Hensikten med denne studien har vært å få frem elevenes egen stemme i forhold til dette temaet.

METODE OG UTVALG

Studien ble gjennomført som en kvalitativ studie i østlandsområdet, basert på dybdeintervjuer med elever med lett utviklingshemning og deres kontaktlærere i ungdomsskolen.

Metodiske utfordringer ved bruk av informanter med utviklingshemning

Det knyttes særlige utfordringer til forskningsstudier der mennesker med utviklingshemning blir benyttet som informanter.

Utfordringene handler først og fremst om det assymetriske forholdet som eksisterer mellom forsker og informant. I denne studien var det derfor viktig å være bevisst på egen maktposisjon, og vurdere hvordan en best mulig kunne legge forskningsprosessen til rette, slik at en kunne minimalisere eventuelle uheldige konsekvenser. Disse forberedelsene var særlig knyttet til ivaretagelse av elevenes frivillige informerte samtykke, utvikling av intervjuguiden og til spørsmål som gjaldt praktisk gjennomføring av selve intervjusituasjonen.

En sterk autoritetstro kan ofte føre til at mange med utviklingshemning anstrenger seg for å gi det svaret de tror er forventet (Ellingsen, 2009). For å ivareta et frivillig informert samtykke, var det derfor nødvendig å sikre seg at all informasjon om prosjektet ble forstått (Kittelsaa, 2010). Foreldrene skulle videreformidle en enkel informasjon til sine barn om hva prosjektet og en eventuell deltagelse ville innebære. Siden elevene i denne studien var under 18 år, ga foreldrene sitt skriftlige samtykke sammen med elevene. Informasjon om prosjektet og spørsmål om deltagelse ble gjentatt før selve intervjuet, og informantene hadde da mulighet til å gi sitt samtykke på nytt, muntlig, eller eventuelt trekke seg.

I utviklingen av intervjuguiden ble det avgjørende å legge opp til enkle spørsmålsstillinger og rom for improvisasjon. Siden metoden var avgrenset til intervju, var det særlig viktig for intervjuer å forberede intervjusituasjonen godt, ved hjelp av tilgjengelige lærere som kjente elevene, og med støtte fra elevenes egne foreldre. For at intervjusituasjonen skulle oppleves trygg, ble det dessuten brukt mye tid til å snakke med elevene om deres dagligliv både i og utenfor skolen. Under gjennomføringen av intervjuene, var det avsatt god tid, slik at en kunne forsikre seg om at spørsmålene var forstått. Intervjuer forsøkte å vise interesse og nysgjerrighet overfor informanten, stille alternative spørsmål og enkelte ganger gjenta informantens svar, for på den måten å bidra til at informanten kunne utvide samtalen ved å fortelle mer og gi flere detaljer (Thorsen & Myrvang, 2008).

Utvikling av intervjuguiden og gjennomføring

Intervjuguiden (rettet mot elevene) ble bygget opp rundt temaer relatert til elevenes konkrete skolesituasjon. Intervjuguiden (rettet mot lærerne) var rettet mot tilsvarende temaer, men i en mer semistrukturert form. Intervjuene ble gjennomført på skolene, de varte gjennomsnittlig tre kvarter, ble teipet på diktafon, og transkribert ord for ord, supplert med utfyllende memos.

Kriterier for utvalg

Sammensetningen av utvalget ble styrt ut fra prinsippet om maksimal variasjon, der elever og lærere ble plukket ut fra forskjellige typer skoler. Fire skoler med aktuell elevgruppe ble kontaktet. Følgende kriterier ble benyttet for utvalg av elever og lærere:

Elevutvalg:

Elever med lett utviklingshemning/generelle lærevansker

- på 8. trinn (ev. egnede informanter på høyere trinn)
- som har verbalt språk
- som har individuell opplæringsplan

Lærerutvalg:

- Kontaktlærere/andre lærere med hovedansvar for elever med lett utviklingshemning/generelle lærevansker i ungdomsskolen

Utvalgsprosessen

Informasjonsskriv til lærer og elever/foresatte ble sendt til skolene via skolens kontaktperson. Kontaktlærere ble bedt om å videreformidle informasjonsskriv om prosjektet til de elever/foresatte dette angikk. Foreldre og elever skulle gi tillatelse til intervju ved å sende et svarskjema via kontaktlærer, samt et svarskjema direkte til forskningsleder, der både elever og foresatte signerte. Lærerne skulle gi tillatelse ved å melde direkte til forskningsleder.

Beskrivelse av utvalget

Tre av fire skoler meldte sin interesse for å delta: En ordinær 1-10 skole med avd. for elever med utviklingshemning/generelle lærevansker, en ordinær 8-10 skole med en forsterket avdeling for elever med utviklingshemning/generelle lærevansker, samt en spesialskole (1-10) for elever med utviklingshemning/generelle lærevansker.

Ti elever deltok i studien (syv elever på 8. trinn og tre elever på 9. trinn, tre jenter og syv gutter). Samtlige elever gikk i ulike spesialavdelinger eller på spesialskole. Fem elever hadde i tillegg tilhørighet i vanlige klasser. To av elevene hadde tidligere gått på spesialavdeling/skole i barneskolen, de andre kom fra ordinære klasser.

Syv lærere deltok (to menn og fem kvinner). Lærerne hadde ulik fagbakgrunn, og deres fartstid på skolen varierte fra fire til tjue år.

Etiske betraktninger

Studien ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Informantene ble garantert anonymitet og rett til å trekke seg når som helst underveis. Informantenes uttalelser er anonymisert med hensyn til navn, dialektord, stedsangivelse og andre gjenkjennelige karakteristika.

Dataanalyse

Analysen ble gjennomført som en datadrevet og induktiv prosess, der intervjudataene ble analysert i to grupper; lærerne og elevene hver for seg, og deretter sammenliknet ut fra felles temaer. I en slik induktiv analyseprosess, vil informantens svar utvikle nye analytiske spørsmål, som videre bidrar til å se nye sammenhenger i materialet. Analysen ble gjennomført frigjort fra de forhåndsdefinerte kategoriene i intervjuguidene, og dataene ble gjennomgått for å finne meningsbærende temaer, for deretter å se nye egnede kategorier som bidro til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen,

2011; Kvale & Brinchmann, 2009). NVivo9 ble benyttet som et datateknisk hjelpemiddel for å kode materialet, systematisere kodene og deretter sette kodene inn i en helhetlig sammenheng.

Presentasjonen av den kvalitative analysen (empiriske funn) har utgangspunkt i en tematisk analyse på et *selvforståelsesnivå*, basert på informantens egen tematisering (Kvale & Brinchmann, 2009). Med utgangspunkt i den induktive analysen, er fokus rettet mot de temaene som ble særlig fremtredende; *inkludering, jevnaldnderelasjoner og trivsel*. Disse tre kategoriene blir eksemplifisert med sitater fra informantene selv, satt i sammenheng, og diskutert i en oppsummering ut fra Kvale & Brinchmanns andre tolkningsnivå (2009), *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*. De empiriske funnene blir til sist drøftet i henhold til et overordnet *teoretisk nivå* (Kvale & Brinchmann, 2009) (diskusjon).

EMPIRISKE FUNN

Inkludering

Gjennom analysen ble inkludering en særlig fremtredende kategori. Fokus var rettet mot tilrettelegging for inkludering, tilhørighet til likesinnede, felleskap med andre uten utviklingshemning, utfordringer med inkludering, elevenes begrunnelser for ikke å delta, samt hensikten med inkludering, ut fra lærernes forståelse.

Tilrettelegging for inkludering

De av lærerne som jobbet i vanlig skole (fem av syv) hadde en tydelig og klar målsetting om at så sant det lot seg gjøre, så skulle de legge best mulig til rette for inkludering i vanlig klasse:

L.: Vi vil jo gjerne at de skal være med på det meste. Jeg har prøvd å få de inn i klasse der vi mener de kan være med. Og har vi dem ikke med i klassen, så har vi dem alene, og prøver å gi dem deler av det faget som er klassetemaet deres.

På tross av lærernes sterke ønske om å få til inkludering, kunne det hende de møtte motstand, enten på grunn av manglende forståelse hos skolens ledelse, dårlig tilrettelegging i klasserommet eller at det ble vanskelig sosialt i forhold til medelever.

Tilhørighet til likesinnede

En hovedutfordring med hensyn til å oppfylle lærernes mål om inkludering, syntes å være elevenes egne behov og ønsker for hvem de ønsket å være sammen med i skoletiden. I dette utvalget var det gjennomgående at de fleste elevene søkte mot hverandre både i undervisningstid og i friminutt:

L.: De liker å være sammen, de vil ikke mange seg med klassen, kanskje en eller to av dem som gjør det, ellers så liker de å oppholde seg på enheten.

Det sterke ønsket om å få være sammen ble gjerne begrunnet med elevenes tidligere erfaringer fra barneskolen. Flere av elevene hadde opplevd mye ensomhet, andre hadde erfaringer med mobbing. Endringen på ungdomsskolen var ofte total:

L.: Hovedproblemet for mange av disse elevene, er at de har gått som veldig sanne ensomme svaler i de skolene de har gått i tidligere. Det skjer nærmest en eksplosjon sosialt når de kommer hit og får komme sammen med noen som de føler seg likeverdige med.

Felleskap med andre uten utviklingshemning

Selv om de fleste elevene foretrakk å være sammen med medelever innenfor sin spesialgruppe, var det enkelte elever som helst ønsket kontakt med andre jevnaldrende på skolen. Relasjonene var imidlertid ikke alltid like gjensidige:

L.: Du ser på dem at de er sammen med Petter, men de er ikke ordentlig sammen med. De gjør det fordi han alltid har vært der på en måte. Men, de er overhodet ikke slemme eller noe.

En av elevene var selv var klar på at hun gjerne ville være som "de andre", men læreren så hvordan dette kunne by på utfordringer:

L.: Det blir vanskeligere og vanskeligere, for de søker jo andre. Jeg tror kanskje at hun kjenner på at det er litt sårt at det ikke er så mange. De vil liksom ikke vedkjenne seg å være med henne.

Utfordringer med inkludering

Lærerne beskrev hvordan det syntes å ha skjedd en endring i kontakten nå i ungdomsskolealder. Det var vanskelig å få til jevnbyrdige vennskap, noe som blant annet ble begrunnet i ungdommenes generelle utvikling, som ofte førte til at medelevene hadde mer enn nok med seg selv:

L.: ... det er jo fordi de er et helt annet sted, og i ferd med å få et helt annet liv.

Ulik arbeidsbyrde med hensyn til hjemmearbeid, kunne også være en begrunnelse for at elevene i spesialgruppene hadde få kamrater å være sammen med på fritiden:

L.: For dem har jo mye lekser, og det er Oskar ganske frustrert over, for det er ingen som har tid til å være sammen med han på ettermiddagstid. ...De har jo ikke det.

Inkludering i undervisningen syntes for øvrig å være utfordrende for elevene, noe lærerne ofte begrunnet med forskjeller i forhold til faglig nivå:

L.: På barneskolen, så var det kanskje lettere, fordi man på en måte utvikler seg ikke så mye, og har ikke det store faglige spriket. Det blir mer og mer nå. Og det er kanskje det er derfor det er litt vanskelig.

Elevene selv var noe delt i ønsket om å være en del av den vanlige skolen; for enkelte var det særlig viktig å delta med de øvrige elevene, andre ønsket helst å slippe og være i den klassen der de egentlig hørte til. Dette ble begrunnet både ut fra behovet for trygghet og nærhet, og redusert mestringsfølelse i vanlig klasse:

L.: De vil helst være rundt oss, ikke ute i klassen. De føler seg litt fortapt ute i storskolen. De vil helst være i litt trygge omgivelser.

L.: Vi har tatt elevene med i samfunnsfag, men der føler de ikke at de henger med, og da tar vi de ut igjen, for de får prestasjonsangst når de føler at de ikke mestrer det som resten av klassen gjør.

Elevenes begrunnelser for ikke å delta

De fleste elevene var tydelige på at de ønsket å slippe å være i sin ordinære klasse. Det ble også understreket at de satte pris på å få velge dette selv:

I.: Hva heter bestevennen din?

E.: Markus.

I.: Hva er det dere liker best å gjøre sammen da?

E.: Ah, litt forskjellig. Men, ikke være med klassen.

I.: Det vil dere ikke?

E.: Nei.

Elevene kom med gode begrunnelser for å slippe å delta:

I.: Hvordan liker du deg i klassen?

E.: A... (trekker på det), greit der og, men det er ganske mye mer stille rundt meg og Vidar når vi er nede i klassen. Det er ganske stille liksom. Vi sitter ganske mye stille, og gjør ikke så mye annet enn å høre på læreren og være på pc'en.

En elev svarte slik, da han fikk spørsmålet om noe var kjedelig på skolen:

E.: Å være i klassen nede. Å ha samfunnsfag og sånn. Jeg har mat og helse med klassen, men det er så kjedelig for meg når de starter på noe. For vi blir ikke ferdig. Vi starter på noe, og så starter de på noe nytt. Vi blir ikke ferdig, og det er kjedelig.

Selv om lærerne valgte ut fag som kunne egne seg for inkludering, tyder elevenes uttalelser på at undervisningen i klasserommet var lite tilrettelagt. Elevene måtte følge klassens opplegg og tempo, uten at de ble involvert eller tatt hensyn til i undervisningen.

Hensikten med inkludering

Ut fra lærernes synspunkt var det nødvendig at skolen la til rette for inkludering. En begrunnelse for hvorfor inkludering var så viktig, var særlig rettet mot elevenes fremtid etter endt skolegang:

L.: Jeg bare tenker at det er jo viktig at disse elevene føler at de har noe her å gjøre. At de trives. Men, samtidig så føler jeg at de også må få en følelse av å være i felleskap med andre, for de skal jo ut i verden, og da kan ikke det være et problem. Det frykter jeg, at de blir så avhengige av å være i gruppe, at når de er ferdige på videregående og skal ut i arbeidslivet, blir det vanskelig for dem.

Positiv synliggjøring var et annet viktig argument for inkludering. Lærerne viste til de elevene som hadde ansvar for skolens kantine:

L.: En gang i uka så baker vi, og så selger vi i kantina vår, og det er stort. Der er de veldig pliktoppfyllende, og det er veldig god praksis. De blir synlige i skolen, og gjør noe positivt for de andre, og på en måte er de ikke er så veldig annerledes allikevel.

En lærer uttrykte at det imidlertid ofte kunne være en utfordring å få elevene til å delta i den ordinære undervisningen. Hvis de skulle delta i egen klasse, var det i tilfelle en forutsetning at de hadde mulighet til å lykkes:

L.: Hvis du ikke klarer å være med i gymmen på lik linje med de andre, da får du slippe, for det er ikke noen vits at du settes ut der og mislykkes.

JEVNALDRENDERELASJONER

Både elever og lærere ble spurt om elevenes relasjoner til jevnaldrende. Jevnaldrende inkluderte her medelever, både med og uten utviklingshemning. Jevnaldrederelasjonene ble karakterisert både i forhold til antall, med hvem, samt i henhold til innhold, kvalitet og utfordringer.

Antall

Lærerne beskrev på mange måter overgangen til ungdomsskolen som et tidsskille og refererte til hvordan elevene nå opplevde å få venner innad i sin spesialgruppe:

L.: En gruppe som finner tonen, har nesten flere venner enn andre når de kommer på videregående, forskjellen er at de har forskjellig funksjonshemming.

Lærerne viste til at elevene faktisk kunne ha flere venner enn andre, det dreide seg i tilfelle om andre med funksjonshemming.

Karakteristikk av vennskap

Vennskap ble karakterisert på ulike måter, som det å dele en felles aktivitet, ha fortrolig kontakt og ved å vise til at en også hadde mye med hverandre å gjøre i fritiden. En av elevene beskrev vennskapet med sin bestevenninne med bakgrunn i felles interesser:

I.: Hvem er det du pleier å være sammen med?

E.: En som heter Rikke. Vi er bestevenner.

I.: Når du er sammen med Rikke, hva er det dere liker å gjøre sammen?

E.: Vet ikke. Leke gjemsel, leke haern.

I.: Du liker godt å være sammen med Rikke?

E.: Ja, bestevennen min (spontant, smiler).

Vennskap ble også beskrevet som en tett og nær relasjon. Lærerne refererte til flere av elevene som nå på ungdomsskolen for første gang hadde opplevd å få en bestevenn.

I en oppfølging av en samtale knyttet til lærer-relasjonen, fortalte en elev om tett kontakt med sin bestevenn:

I.: Snakker du ofte med Even (lærer) i løpet av dagen?

E.: Snakker mest med Petter (bestevennen). Han snakker jeg med nesten hele tida.

Tette relasjoner på skolen ble ofte fulgt opp av videre kontakt i fritiden, noe som vanligvis kjennetegner en bestevenn-relasjon. Enkelte av disse elevene gikk ikke på sin lokale hjemmeskole og var derfor avhengig av planlegging for å være sammen. En elev beskrev kontakten med sin bestevenn slik:

I.: Hva er det dere liker best å gjøre sammen da?

E.: Å være hos hverandre og overnatte.

Utfordringer i relasjon til medelever

I denne studien fortalte flere lærere om elever som ønsket å opprettholde kontakt med tidligere klassekamerater. Det viste seg imidlertid at dette ble stadig vanskeligere på grunn av ignorering og utestengning:

L.: Hun er litt sår på at hun gjerne vil være med de gamle klassekameratene sine, hun vil være med de hun har hatt som venner før, men det blir vanskeligere og vanskeligere for de søker andre.

Det kom også frem at relasjonene til medelevene på de interne smågruppene kunne være utfordrende, og i noen tilfeller innebære erting. En elev var opptatt av å få sagt at hun ble ertet, det var ikke alltid så lett å være tre venninner sammen:

E.: Siri må slutte å erte meg.

I.: Siri må slutte å erte deg?

E.: Ja, jeg prøver å være venn, og ikke bli lei seg.

I.: At du ikke skal bli lei deg?

E.: Ja, og Siri. Jeg er veldig mye med Rita, og så bli lei seg til slutt. Jeg prøver å være venn til Rita, så alle vi tre leke sammen i storefri.

I.: Ja, så ikke noen blir lei seg?

E.: Ja.

TRIVSEL

Det var gjennomgående at elevene trivdes svært godt på skolen. Det var særlig tre forhold som syntes å utpeke seg som viktige forutsetninger for trivsel; opplevelsen av trygghet, mestring og gode jevnaldrelasjoner. Elevenes trivsel viste seg å komme til uttrykk på ulike måter; ved at elevene satte pris på å ha friminutt, at de hadde en positiv innstilling, at det var lite fravær, og at flere uttrykte at skolehverdagen var så bra, at de gjerne kunne gjentatt ungdomsskoletiden.

I oppsummeringen av intervjuet understreket en av elevene hvor fint det var på skolen:

I.: Er det noe du har lyst til å si til meg som du ikke har sagt?

E.: Jo, det er en ting; jeg har det veldig, veldig, veldig fint på skolen.

Uttrykk for trivsel

Trivsel i friminuttet forteller ofte en del om relasjoner til andre, i hvilken grad en trives med medelevene. En kan anta at de elevene som trives med friminutt, vanligvis har det bra på skolen. De fleste elevene i denne studien ga også uttrykk for at det var gøy å ha friminutt. På spørsmål knyttet til friminuttet, viste et av svarene å være en tydelig bekreftelse:

I.: Hva synes du om å ha friminutt da?

E.: Storefri er bedre.

I.: Storefri er best? Hvorfor det?

E.: Jo, for da er det mye lenger.

Lærerne understreket at elevenes trivsel på skolen kom til uttrykk ved at elevene var positivt innstilte og vennlige mot hverandre. Et annet tegn på trivsel var elevenes tilstedeværelse; de var aldri borte fra skolen. En av elevene hadde tidligere vegret seg for å gå på skolen, men det hadde nå endret seg:

L.: Han kommer hver dag, han var jo også en sånn som ikke kom på skolen. Ja, han slapp å være der hele dager. Her har han vært hver eneste dag, og selv om vi har krangla, så har vi blitt venner igjen.

For flere av elevene var ungdomskolen blitt en nye og flott erfaring, sammenlignet med tidligere. Møtet med ungdomsskolen hadde vært så positivt at enkelte kunne tenkt seg og tatt ungdomsskolen på nytt:

L.: Vi hadde om forskjellige religioner... og så kommer det om reinkarnasjon i hinduismen. Og så hoppa Markus rundt her og sa: Hvis det hadde gått an å bli født på ny, da ville jeg bli født igjen akkurat sånn som jeg var, for da kunne jeg gått her en gang til.

Begrunnelser for trivsel

Foruten en av elevene som nå hadde et tilbud som var lite tilrettelagt, var det tydelig at trivselsnivået var økt i forhold til barneskolen. Elevene så ut til å ”blomstre” etter å ha fått et bedre tilpasset opplegg på ungdomsskolen, og flere hadde også opplevd for første gang å få en venn:

L.: Jeg må innrømme, jeg er imponert over Vidar, det er veldig rørende å se den forskjellen faktisk. Han hadde ingen venner han. Han gikk bare og sparka i grusen med en pinne og en kjepp. Og så kommer han hit, så tar det ti minutter, så er han og Petter bestisser.

Elevene utdypet nærmere hva det var som gjorde at de trivdes så mye bedre på ungdomsskolen. En elev som tidligere hadde gått i vanlig barneskole, trakk spesielt frem den faglige tilretteleggingen nå på spesialskolen:

I.: Synes du det er bedre å gå på denne skolen?

E.: Det er mye lettere.

I.: Det er mye lettere? Hvorfor det tror du?

E.: Jo, fordi på den forrige skolen, det var litt, det var sånn at en kunne få ekstra hjelp og sånn da, men det var litt vanskeligere der.

I.: Det var vanskeligere der? Hva er det beste med å gå her synes du?

E.: Det at det er litt mye mer morsommere ting ute i skolen og sånn, det er litt morsomt, det er så mye. De starter å gjøre det litt lett, og så vanskeligere og vanskeligere. Det er bra syns jeg, og så er det mye morsommere. På den forrige skolen var det jo det vanskeligste først.

En annen elev fortalte om mobbing fra barneskoletiden, som ikke lenger nå var aktuelt på ungdomsskolen:

I.: Husker du hvordan det var på den skolen der du gikk før?

E.: Det gikk kjemp fint, men noen erta meg og plagte meg. Du er tjukk. Denne skolen her er mye bedre enn den.

I.: Likte du deg med en gang du begynte her?

E.: Ja, selvfølgelig. De sier ikke noe stygt om meg.

INKLUDERING OG BETYDNINGEN AV JEVNALDRENDERELASJONER – OPPSUMMERING AV EMPIRI

På bakgrunn av dette datamaterialet, kan det synes som det er flere dilemmaer i forhold til det å inkludere ungdomsskoleelever med utviklingshemning, særlig med tanke på hva jevnaldrenderelasjoner har å si for denne elevgruppen. Tilsynelatende stilles to parter mot hverandre; skolen og lærerne på den ene siden, og elevene på den andre. Disse partene synes å være i konflikt når det gjelder å fremme inkludering i vanlig skole.

Skolen har på den ene siden en overordnet målsetting om inkludering av alle i skole-samfunnet. Lærerne som her omfatter elevenes spesialpedagoger, viser en klar overbevisning om at de ønsker få til inkludering i praksis. For øvrig har skolen et oppdrag med tanke på ungdommens fremtidige inkludering i samfunnet.

Elevene på sin side kan differensieres i to elevgrupper. Utvalget representerer elever som helst ønsker å være sammen med de andre i sine spesialgrupper og elever som gjerne vil være blant andre jevnaldrende på skolen. De elevene som foretrekker å være i mer tilrettelagte omgivelser, har selv klare ønsker om å være sammen med likesinnede. Disse elevene gir dessuten tydelig uttrykk for at de helst vil slippe å delta i den ordinære undervisningen. Den andre elevgruppen dreier seg om elever med ønsker å delta på lik linje med andre. De har imidlertid en opplevelse av ikke å bli møtt av sine jevnaldrende. Deres ønske om å være med i den vanlige skolen, blir dessuten møtt av en skolevirkelighet med mangelfull tilrettelegging.

Dilemmaet synes å stå mellom skolen og lærere som har fokus på å styrke elevenes inkludering, mens elevene på sin side enten ønsker å slippe, eller på grunn av ulike barrierer, ikke lykkes, selv om de gjerne vil.

Medelevene er midt i sin pubertetsutvikling, og naturlig nok, mest opptatt av seg selv, noe som ikke nødvendigvis bidrar støttende til fordel for en god inkludering.

I tillegg kan det synes som det også eksisterer andre utfordringer. Spesialpedagogene står nært sine elever og kjenner ansvaret for å være elevenes støttespillere på skolen, det vil si at de på den måten får en form for en advokatrolle. Denne rollen kan imidlertid komme i motsetning til lærernes overbevisning om å få inkluderingen til i praksis.

I lys av elevenes jevnaldrenderelasjoner, blir disse dilemmaene ytterligere forsterket. De elevene som foretrekker å være sammen med likesinnede i sin spesialgruppe, har selv en bakgrunn fra barneskolen med ensomhet og i noen tilfeller, mobbing, samt erfaringer med lite tilrettelagt undervisning. De har nå fått et nytt møte med skolen i ungdomskolealder, der flere beskriver at de for første gang har opplevd gode vennskapsrelasjoner, trivsel og god faglig oppfølging. Redselen for å miste det de nå har oppnådd, kan være en av årsakene til at de helst vil slippe å delta i den ordinære undervisningen. De andre elevene som gjerne vil delta på lik linje med de øvrige elevene, kjennetegnes best av et ønske om å være som ”en av de andre”, være ungdom og bli akseptert. Dette blir imidlertid vanskelig, særlig på grunn av at de synes å forstå sin relasjon til de andre på en annen måte enn slik de jevnaldrende forstår den. Skolens mangelfulle tilrettelegging synes dessuten å stå i veien for at en slik inkludering kan bli vellykket.

DISKUSJON

Opplevelsen av elevenes inkludering og deres jevnaldrenderelasjoner

Elevenes erfaringer av å være inkludert, differensierer elevene i to ulike grupper; de som helst vil slippe å være i vanlig klasse, samt de som gjerne vil være sammen med de øvrige elevene, men som opplever at de kommer til kort. Lærerne på sin side bekrefter elevenes oppfatning. utfordringen for lærerne er imidlertid at de er satt til å oppfyl-

le skolens mål om inkludering, de ser hvilket oppdrag skolen har med hensyn til elevenes fremtidige inkludering i samfunnet og føler med dette et ansvar for å legge til rette for elevenes inkludering i skolehverdagen.

Spørsmålet er om disse utfordringene er særegne for denne elevgruppen. En sammenlikning av ulike grupper med funksjonshemmede viser at norske skoler synes å være mer tilgjengelige for barn med fysisk funksjonshemning enn for barn med utviklingshemning (Wendelborg & Kvello, 2010). Wendelborg & Kvello (2010) begrunner dette med at den ordinære klasseromsundervisningen blir lagt for dårlig til rette for barn med utviklingshemning, og at disse barna av den grunn bare får begrenset tilgang på sosiale fordeler, når det gjelder skole og fritid. Skolens organisering synes således å hindre sosial deltagelse med jevnaldrende. Organiseringen var her målt gjennom deltagelse i klasserom og omfang av skolefaglig støtte.

Ut fra et faglig synspunkt kan det hende at Wendelborg og Kvello (2010) har rett, norsk skole er muligens for dårlig tilrettelagt for at elever med utviklingshemning skal kunne oppleve inkluderingen tilfredsstillende. Denne studien bekrefter at undervisningen i de ordinære klassene er lite tilpasset denne elevgruppen. En grunnleggende forutsetning for en vellykket inkludering synes å være at undervisningen er godt tilrettelagt, at elevene blir tatt på alvor og involveres i undervisningen. Dette fordrer trolig et godt og nært samarbeid mellom kontaktlærere og spesialpedagoger, og ikke minst god støtte i skolens ledelse. Med en bedre tilrettelegging, kunne elevene her fått en bedre faglig oppfølging, de kunne fått en sterkere bekreftelse av seg selv, noe som videre kunne bidratt til flere naturlige arenaer for samspill med jevnaldrende.

Wendelborg og Kvellos perspektiv (2010) synes imidlertid å være begrenset ut fra at de kun forholder seg til de muligheter for sosial aksept og jevnaldrenderelasjoner som eksisterer blant jevnaldrende uten funksjonshemning. Studien tar derfor ikke hensyn til

hvilken verdi jevnaldrenderelasjoner og sosial aksept blant andre med funksjonshemning kan ha å si for elever som selv har en funksjonshemning.

I denne studien er det flere forhold som bidrar til å problematisere Wendelborg og Kvellos konklusjoner med hensyn til inkludering; særlig når det gjelder elevenes eget perspektiv, men også i forhold til medelevenes rolle. Når det gjelder Wendelborg og Kvellos studie (2010), var elevperspektivet mangelfullt, særlig fordi bruken av selvrporterte målinger trolig ekskluderte mange med utviklingshemning. I denne studien er imidlertid elevenes egne erfaringer med å synliggjøre noen betingelser for å kunne oppnå en hensiktsmessig inkludering. En vellykket inkludering er trolig ikke utelukende basert på skolens organisering. Disse elevene trekker frem faglige argumenter, men de peker også på hva tilhørighet til andre jevnaldrende, trygghet i skolegruppa/klassen og gode mestringsopplevelser har å si for deres opplevelse av å kjenne seg inkludert. Salmons studie av vennskap blant funksjonshemmede tenåringer (2012) understøtter betydningen av trygghet i forhold til jevnaldrenderelasjoner. Å bruke tid på steder der en kan føle seg trygg som funksjonshemmet, var en nøkkel til vennskap i denne studien.

På lik linje med elevenes opplevelse av å være inkludert, er elevene delt i sine erfaringer av relasjoner til andre. Også her bekrefter lærerne elevenes erfaringer. En gruppe elever har fått nye og gode opplevelser av vennskap med jevnaldrende med funksjonshemning. Andre opplever stadig større utfordringer når det gjelder å etablere og opprettholde jevnaldrenderelasjoner til andre uten funksjonshemning. I dette tilfellet får medelevenes rolle en indirekte betydning. Så lenge elevene med funksjonshemning blir ignorert og utestengt fra felleskapet, vil det være vanskelig å få til en god inkludering i praksis. En litteraturstudie bekrefter en sammenheng mellom elevenes holdninger til medelever med funksjonshemning og deres sosiale deltagelse (de Boer et.

al., 2012a). Elevenes holdninger var her avhengige av ulike forhold som kjønn, alder, erfaringer med inkludering og kunnskap om funksjonshemning. Denne studien viste at elever med utviklingshemning blant andre elevgrupper, er særlig sårbare i forhold til negative holdninger hos jevnaldrende.

Estell et. al. (2009) problematiserer også verdien av inkludering i vanlig skole. De stiller spørsmål om inkludering nødvendigvis har en signifikant betydning på lang sikt når det gjelder utvikling av vennskap for elever med lærevansker. Deres studie viste at elevene med lærevansker vanligvis hadde venner som også hadde lærevansker, selv om færre vennskap syntes å vedvare. En kan stille spørsmål om hva som har hatt størst betydning for elevenes jevnaldrenderelasjoner i dette tilfelle, og i så fall hvilken rolle deres inkludering i ordinær skole har hatt å si for etablering av vennskap med andre.

I denne studien ser det ut til at de elevene som selv foretrekker å være sammen med likesinnede innenfor sin spesialgruppe, faktisk har flere vennskspsrelasjoner sammenliknet med sine medelever. Relasjonene er karakterisert av å dele felles interesser, ha fortrolig kontakt og en tett tilknytning på fritiden. I Webster og Carters studie av vennskap blant funksjonshemmede og deres medelever (2012) var de fleste relasjonene også kjennetegnet av gjensidig aksept, lek og felles interesser. Medelevene var imidlertid elever uten funksjonshemning, og relasjonene var sjelden karakterisert av nærhet og kontakt på fritiden. Andre studier har også vist at vennskap med andre som selv har en funksjonshemning, har hatt større stabilitet og vært opplevd mer positivt, sammenliknet med relasjoner til andre uten funksjonshemning (Matheson et. al., 2007; Curtin & Clarke, 2005; Estell et. al., 2009; Reed et. al., 2011).

I dette tilfelle kan det tyde på at elevenes kontakt med likesinnede jevnaldrende, har fått en spesiell betydning med bakgrunn i tidligere negative erfaringer. Muligens skyldes dette en form for gjenkjennelse, i opplevelsen av å skille seg ut, å være annerledes,

noe som her har ført til at de søker sammen. Både Salmon (2012) og Estell et. al. (2009) bekrefter dette fenomenet i sine studier; på bakgrunn av felles erfaringer av å være annerledes, viste det seg at funksjonshemmede valgte å knytte seg til hverandre, og i stedet ekskluderte seg fra andre uten funksjonshemning.

Elevene i denne studien peker på verdien av nye jevnaldrenderelasjoner blant andre elever med utviklingshemning, som noe annet og nytt, sammenliknet med det de tidligere ha opplevd. Elevene trekker seg fra undervisningen. Spørsmålet er om hva som er årsak, og hva som er virkning. Søker elevene mot likesinnede fordi de ikke blir inkludert i ordinær skole, eller er de jevnaldrende med funksjonshemning mest attraktive? Og i tilfelle, hvorfor?

En nærliggende forklaring kan være knyttet til risikoen for avvisning (Frostad & Pijl, 2007; Mand, 2007), og redselen for ikke å bli akseptert og av den grunn oppleve ensomhet (Mason et. al., 2012; Pijl et.al, 2008). Muligens kan dette ha sammenheng med elevenes kognitive begrensninger. Guralnick (2010) har pekt på hvordan barn med kognitive vansker er spesielt sårbare med hensyn til utvikling av sosial kompetanse, i det sosial samhandling krever komplekse ferdigheter. I den sammenheng kan det være lettere å forholde seg til andre som også har utviklingshemning, som trolig stiller færre krav til samspill. En studie av Pijl og Frostad (2010) retter fokus mot forholdet mellom aksept av andre jevnaldrende elever med funksjonshemning og deres selvbilde. De viste at elever som ikke blir akseptert av sine jevnaldrende i vanlige klasser, har en risiko for å utvikle lavt selvbilde, men at dette trolig først og fremst gjelder de med lettere grad av lærevansker som er i stand til å forstå hvordan de blir akseptert. Muligens er dette også en forklaring her, idet elevene velger å trekke seg fra den ordinære undervisningen og heller søker tilknytning til andre med utviklingshemning som forhåpentligvis vil gi dem aksept.

ELEVENES INKLUDERING OG BETYDNINGEN AV DERES JEVNALDRENDERELASJONER

Flere spørsmål blir aktuelle å stille på bakgrunn av denne studien. Et av spørsmålene er i hvilken grad det er en sammenheng mellom skolens intensjoner om inkludering og elevenes erfaring på dette området. Et annet spørsmål er om det eksisterer en sammenheng mellom elevenes inkludering og deres opplevelse av jevnaldrenderelasjoner.

Skolen og lærerne har høye idealer og gode intensjoner med hensyn til inkludering. Lærerne viser også at de har et klart ønske om å få det til. Elevene består av to grupper; elever som ønsker å slippe og være inkludert, og elever som gjerne vil delta, men som ikke regnes med, verken faglig eller sosialt. Det kan se ut som det er lite sammenheng mellom skolens intensjoner og elevenes opplevelse av å være inkludert. Slikt sett synes inkluderingen å være mislykket.

Målet om en inkluderende skole innebærer at hver enkelt skal oppleve seg anerkjent som en likeverdig deltaker (Befring, 2012). Inkluderingen har både faglige og sosiale aspekter. En nyere doktoravhandling belyser noen av de dilemmaene som oppstår i forhold til inkludering, når de overordnede prinsippene og den ervervede erfaring gjensidig utfordrer hverandre (Olsen, 2012), slik som også synes å være tilfelle her. Avhandlingen konkluderer med at de overordnede prinsippene har mindre betydning for hvorvidt en elev oppfatter seg inkludert, noe som bidrar til å støtte resultatene i denne studien. Et høyt nivå av inkludering forutsetter i tilfelle at hele virksomheten arbeider målrettet for et inkluderende skolemiljø, samt at samtlige aktører i virksomheten har inkluderende holdninger som de er i stand til å omsette i praksis.

Tidligere forskning har vist at elever med særskilte behov i ordinær skole synes å ha en mer markant utvikling med hensyn til skolerelaterte ferdigheter, sammenliknet med elever på spesialskole (Dessemontet et. al. 2012; Nind & Wearmouth, 2006). Slike begrunnelser støtter intensjonen om at alle elever bør inkludere-

res i vanlig skole. Det kan imidlertid se ut til at med økende alder, så øker også de faglige kravene, noe som bidrar til å skape avstand mellom elever med og uten funksjonshemning (Reed et. al., 2011). Lærerne i denne studien bekrefter dette ved at de selv peker på spesielle faglige utfordringer i ungdomsskolealder når det gjelder det faglige spriket de ser eksisterer mellom elevene, noe som er med å vanskeliggjøre inkluderingen.

Selv om denne studien synes å vise lite sammenheng mellom skolens intensjoner og elevenes egne erfaringer, ser det imidlertid ut som det er en sterk sammenheng mellom elevenes inkludering og deres jevnaldrenderelasjoner. For den første gruppen, de elevene som helst vil være sammen med jevnaldrende i spesialgruppen, kan det synes som en sterk negativ sammenheng, uten at en vet hva som er årsak eller virkning. Jo dårligere inkluderingen på skolen fungerer, jo tettere er jevnaldrenderelasjonene i spesialgruppen. Studiene fra Salmon (2012) og Estell et. al. (2009) bidrar til å støtte en slik antagelse. På grunn av dårlige erfaringer blant de øvrige jevnaldrende i den ordinære skolen, foretrekker mange funksjonshemmede å være sammen med andre som har liknende erfaring.

Eventuelt kan en si det omvendt: Jo svakere jevnaldrenderelasjoner en har til andre med funksjonshemning, jo mer åpen er en for å bli inkludert blant jevnaldrende uten funksjonshemning. En slik hypotese vil trolig finne støtte hos Wendelborg og Kvello (2010). Når skolens organisering fører til at elever med utviklingshemning gis mer tid og faglig støtte i vanlig klasse, fører dette muligens til at elevene får færre ”bånd” til andre med funksjonshemning, noe som kanskje åpner opp for flere muligheter til felleskap med andre. Lærerne i denne studien støtter dette resonnetet; elevene må ikke bli så trygge i sin spesialgruppe, at de ikke blir i stand til å greie seg blant andre på sikt. På en annen side har mye støtte i klasserommet, vist seg å være til hinder for sosial interaksjon med de øvrige elevene (deBoer et. al. 2012b). Tett oppfølging fra lærer og assistent, kan således skape avstand til elevfellesskapet.

For den andre gruppen, de elevene som foretrekker å være sammen med de øvrige elevene på skolen, kan det synes som en sterk positiv sammenheng mellom deres inkludering og deres relasjoner til jevnaldrende. Elevene er i liten grad inkludert fordi jevnaldrende relasjonene til andre uten funksjonshemning fungerer dårlig (Frostad & Pijl, 2007; Mason et. al., 2012). Det ser ut til at elever som ikke har til egnet seg et visst sett av aldersadekvate sosiale ferdigheter, har større risiko for å bli ekskludert. Eventuelt kan det også forstås motsatt: Når elevene i liten grad blir inkludert i ordinære sammenhenger, blir det også vanskelig å etablere vennskap med jevnaldrende uten funksjonshemning (Mand, 2007).

Antagelsene ovenfor er imidlertid sett i en separat sammenheng. Med hensyn til inkludering, kan andre faktorer bringe inkluderingen både i positiv og negativ retning. Forhold som skolens tilrettelegging, ledelsens innsats for å få dette til, vilje til samarbeid på tvers av lærergrupper, samt medelevers innstilling, kan spille en avgjørende rolle for å få til et inkluderende læringsmiljø (Olsen, 2012). Et slikt læringsmiljø forutsetter imidlertid et overordnet fokus både i relasjon til den enkelte og til miljøet. Dette vil si at det blir lagt til rette for at alle kan oppleve best mulig tilhørighet og tilknytning til fellesskapet, og at en samtidig følger opp den sosiale interaksjonen som oppstår elevene i mellom.

METODISKE BEGRENSNINGER

Enkelte metodiske aspekter kan ha spilt en rolle for disse resultatene. Sammensetningen av utvalget kan være et slikt eksempel. De elevene i dette utvalget som går på spesialskole (fire av ti), har nå kun kontakt med andre jevnaldrende med funksjonshemning i skoletiden. Tre av disse informantene hadde imidlertid bakgrunn fra en inkluderende skole fra barneskolealder, og har av den grunn muligheter til å sammenlikne sine erfaringer. De er derfor inkludert i dette utvalget, og i diskusjonen av dette temaet.

Som tidligere nevnt, kan intervjustudier der en del av informantene har kognitiv svikt, innebære spesifikke metodiske utfordringer (Kittelsaa, 2010). Selv om intervjustudien ble nøye planlagt, kan en likevel spørre seg om i hvilken grad en kan være sikker på at informantene forsto hva spørsmålene faktisk dreiet seg om, og om det var avsatt tilstrekkelig tid til prosessering. Som intervjuer betød det at jeg måtte bruk god tid på å se om elevene virkelig hadde oppfattet spørsmålene, jeg gjentok svarene deres, eller valgte å stille spørsmålet på en litt annen måte. Deltagende observasjon blir ofte anbefalt som en supplerende metode til intervju (Sundet, 2010). En slik form for observasjon i forkant av intervjuene ville muligens bidratt til at en kunne blitt bedre kjent med informantene innenfor sin kontekst på skolen. På grunn av kognitive og språklige begrensninger kan en ikke ta for gitt at en som intervjuer faktisk har fått tak i den opprinnelige meningen i de situasjonene som informantene forsøker å beskrive (Guneriusen, 2010). I dette tilfelle impliserer dette enkelte metodiske begrensninger som en må ta høyde for med tanke på vurdering og eventuell nyansering av funnene.

KONKLUSJON

Temaet i denne studien har vært rettet mot inkludering og betydningen av jevnaldrende relasjoner hos ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning. Analysen viser to parter som ser ut til å stå mot hverandre; skolen og lærerne på den ene siden, og elevene på den andre. Disse partene synes å være i konflikt når det gjelder å fremme inkludering i vanlig skole. Skolen og lærerne har en klar målsetting og et ønske om å få til inkludering i praksis. Elevene på sin side består av to grupper; de som ønsker å slippe og være en del av sin ordinære klasse og heller foretrekker å være sammen med likesinnede, og de som gjerne vil være en del av storfellesskapet, men som ikke får det til.

Sammenliknet med hvilke muligheter som synes å eksistere for tilrettelegging og faglig oppfølging, kan det se ut som det er større

utfordringer knyttet til den sosiale inkluderingen i ungdomskolealder. Hvis en skal forstå hvilken betydning jevnaldrende-relasjoner har med tanke på inkludering, er det imidlertid en forutsetning å ta elevenes perspektiv på alvor. I dette tilfelle blir elevperspektivet tydelig i så måte. Gode relasjoner til jevnaldrende og faglig god tilpasning har stor betydning.

Muligens vil det være en løsning å støtte opp om mindre baser, der elever med ulike funksjonshemninger kan fungere i små felleskap innenfor den ordinære skolen. I en slik base kan elevene utvikle relasjoner til andre, og samtidig opprettholde en tilknytning til sin ordinære klasse. Forutsetningen er at elevene opplever en meningsfull undervisning innenfor sine klasser. Spørsmålet er om dette er inkludering. Inkluderende felleskap er best kjennetegnet av at alle har en selvfølgelig plass. Det kan hende en her må erkjenne at det ikke finnes klare løsninger på en tilfredsstillende praksis. Å kunne arbeide for et inkluderende skolemiljø forutsetter imidlertid at hele organisasjonen er seg bevisst hvilke dilemmaer dette innebærer, slik at hver enkelt deltaker på skolen blir bedre i stand til å se sin rolle, og på den måten finne gode løsninger til beste for alle.

REFERANSER

- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Curtin, M. & Clarke, G. (2005). Listening to Young People with Physical Disabilities' Experiences of Education. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 52(3), 195-214.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig": inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- de Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2012a). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 59 (4): 379-392.
- deBoer, A., Pijl, S. J., Post, W. & Minnaert, A. (2012b). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development* doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x
- Dessemontet, R. S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 56(6), 579-587.
- Ellingsen, K. E. (2009). *Forskning på bestemte grupper, utviklingshemmede*. <http://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/utviklingshemmede/-Forskningsetiske-komiteer> Lesedato 22.10.2012
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R. & van Acker, R. (2009). Best Friendships of Students With and Without Learning Disabilities Across Late Elementary School. *Exceptional Children*. Vol. 76 (1); 110-124.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 22, no. 1: 15-30.
- Geisthardt, C. L., Brotherson, M. J. & Cook, C. C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 37, 235-252.
- Guneriussen, W. (2010). Samtale, språkhandling og sosialt liv. Intervjuer – en (begrenset) kilde til kunnskap. I: Gjærø, R. G. (red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guralnick, M. J. (2010). Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delays. A Historical Perspective. *Infants & Young Children*. Vol. 23 (2), 73-83.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays; A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 28, 64-79.
- ICD-10: *Den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks (forenklet)*. 10. revisjon, norsk utg. (2011). Oslo: Helsedirektoratet.
- Kittelsaa, A. (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemning. I: Gjærø, R. G. (red.). *Usedvanlig kvalitativ*

- forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 13(2), 117-140.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*. 22, no. 2: 80-87.
- Mason, P., Timms, K., Hayburn, T. & Watters, C. (2012). How Do People Described as having a Learning Disability Make Sense of Friendship? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 10.1111/jar.12001
- Matheson, C., Olsen, R. J. & Weisner, T. (2007). A Good Friend is Hard to Find: Friendship Among Adolescents With Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*. Vol. 112(5): 319-329.
- Nind, M. & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 6(3), 116-124.
- Olsen, M. H. (2012). *Inkludering i et innenfra og et utenfra.* Avhandling for graden PhD. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 25, No. 1, 93-105.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 52 (4): 387-405.
- Reed, F. D. D., McIntyre, L.L., Dusek, J. & Quintero, N. (2011). Preliminary Assessment of Friendship, Problem Behavior, and Social Adjustment in Children with Disabilities in an Inclusive Education Setting. *J. Dev. Phys. Disabil*, 23: 477-489.
- Salmon, N. (2012). "We just stick together": how disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of Intellectual Disability Research*, doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01541.x
- Sigstad, H. M. H. (2013). Lærer/elevrelasjonen og medvirkning blant ungdomsskoleelever med lett utviklingshemning. Artikkel publisert i *Spesialpedagogikk*, nr. 2 d. å.
- Siperstein, G. N., Glick, G. C. & Parker, R. C. (2009). Social Inclusion of Children With Intellectual Disabilities in a Recreational Setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*. Vol. 47(2): 97-107.
- Solish, A., Perry, A. & Minnes, P. (2010). Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236.
- Sundet, M. (2010). Noen metodiske dilemmaer. Bruk av deltakende observasjon i studier av mennesker med utviklingshemning. I: Gjærum, R. G. (red.). *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorsen, K. & Myrvang, V. H. (2008). Livsløp og hverdagsliv med utviklingshemning. *Livsberetninger til personer med utviklingshemning og deres eldre foreldre.* Tønsberg: Forlaget Aldring og helse. UNESCO (2013). <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/> Lesedato 28.02.13
- Webster, A. A. & Carter, M. (2012). A description examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*; Early online: 1-11.
- Wendelborg, C. & Kvello, Ø. (2010). Perceived Social Acceptance and Peer Intimacy Among Children with Disabilities in Regular Schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 143-153.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*. 23, no. 4: 305-319.

Hanne Marie Høybråten Sigstad

Institutt for spesialpedagogikk

Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern

0318 Oslo

Tlf: 22 85 81 27

e-post: h.m.h.sigstad@isp.uio.no