

Birgitte Storaker

Opplevelser av inkludering på folkehøyskole

Et innblikk i elever med nedsatt fysisk funksjonsevne sine opplevelser av inkludering



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Birgitte Storaker

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Inkluderende opplæring er en internasjonal og nasjonal politisk målsetting og det foreligger tydelige føringer om at utdanningsinstitusjoner skal imøtekomme mangfoldet av elever. Alle elever skal ha mulighet til å delta i det faglige, kulturelle og sosiale fellesskapet. Folkehøyskolen er en viktig arena for unge i Norge og i den sammenheng søker prosjektet å undersøke hvordan folkehøyskolen imøtekommer personer med nedsatt fysisk funksjonsevne i lys av inkludering. Prosjektet tar utgangspunkt i tre elever med nedsatt fysisk funksjonsevne som går på ordinære linjer på ulike folkehøyskoler. Formålet med studien er få innblikk i elevenes opplevelser av inkludering slik de beskriver det gjennom intervju. Sentrale temaer er elevenes opplevelser av fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte som utgjør fire forskningsspørsmål. Gjennom en kvalitativ tilnærming og hermeneutisk fortolkning er elevenes beskrivelser av opplevelser analysert i lys av inkluderingsteori. Det teoretiske rammeverket presenterer aktuelle kunnskapsområder om inkludering og redegjør for tilnærminger av inkluderingsbegrepet for å belyse opplevelser av inkludering. Dette prosjektet viser at elevens opplevelser av inkludering kan gi kunnskap om inkludering på folkehøyskolen. Av resultatene kommer det frem at det sosiale er en stor del av hverdagen og livet på folkehøyskolen. Det er kontraster i resultatene knyttet til like muligheter for deltagelse sosialt. På den ene siden viser resultatene likeverdige muligheter for deltagelse som andre jevnaldrende hvor man blir møtt ut fra sine forutsetninger. På den andre siden viser resultatene hvordan barrierer i omgivelsene skaper funksjonshemmende situasjoner. Like muligheter for deltagelse i fellesskapet er viktig for informantene. Temaer som drøftes i analysen er anerkjennelse og krenkelser, fysisk tilgjengelighet, sosiale inkluderingsarenaer, autonomi og selvbestemmelse og, ordinær og tilrettelagt linjeaktivitet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn og aktualisering	6
1.2 Formål og problemstilling	8
1.2.1 Fremgangsmåte	8
1.3 Sentrale begreper og avgrensninger	9
1.3.1 Inkluderingsbegrepet	9
1.3.2 Nedsatt fysisk funksjonsevne og funksjonshemming	9
1.3.3 Fysisk tilgjengelighet	10
1.4 Folkehøyskolens bakgrunn og posisjon i samfunnet	11
1.5 Tidligere forskning	11
1.5.1 Forskning på inkludering i skolen	11
1.5.2 Forskning på folkehøyskolen	14
1.5.3 Forskning på inkludering på folkehøyskole	14
1.5.4 Inkludering i lys av føringer på folkehøyskolen	15
2 Metode	17
2.1 Kvalitativ forskningstilnærming	17
2.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn	17
2.3 Datainnsamling	20
2.3.1 Semistrukturert intervju	20
2.3.2 Utvalg	20
2.3.3 Videointervju med lydopptak på diktafon	22
2.3.4 Prøveintervjuer	22
2.3.5 Intervjuguiden	23
2.4 Intervjusituasjonen og gjennomføring av intervju	24
2.5 Databehandling	25
2.5.1 Transkribering av intervju	25
2.5.2 Analyse og tolkning av data	25
2.6 Vurdering av kvalitet	28
2.6.1 Reliabilitet	28
2.6.2 Validitet	29
2.6.3 Etske hensyn	31
3 Teoretisk rammeverk	33
3.1 Inkludering i norsk skole	33
3.1.1 Historisk utvikling mot inkludering i utdanningssystemet	33
3.1.2 Dagens intensjoner om inkludering i utdanningssystemet	36
3.2 Valg av teori og mulige alternativer	36

3.3	Haug's tre overordnede kategorier av inkludering	37
3.3.1	Normativ ideologisk definisjon av inkludering	37
3.3.2	Smal definisjon av inkludering	38
3.3.3	Bred definisjon av inkludering	38
3.4	Nivåer av inkludering og utviklingsoppgaver for inkludering.....	39
3.4.1	Nivåer av inkludering – vertikal akse	39
3.4.2	Utviklingsoppgaver for inkludering – horisontal akse	40
3.4.3	Prosjektets plassering	41
3.5	Dimensjoner av inkludering	42
3.5.1	Samspeillet mellom dimensjonene	44
3.5.2	Grader av opplevelser av inkludering	45
3.6	Hovedtemaer og undertemaer for analysen.....	46
4	Resultater og analyse	48
4.1	Informantenes forutsetninger og behov	48
4.2	Opplevelser av fellesskap.....	49
4.2.1	Beskrivelser av fellesskap knyttet til sosial inkludering.....	49
4.2.2	Beskrivelser av fellesskap knyttet til faglig/kulturell inkludering.....	52
4.3	Opplevelser av deltagelse	53
4.3.1	Beskrivelser av deltagelse knyttet til organisatorisk/fysisk inkludering.....	53
4.3.2	Beskrivelser av deltagelse knyttet til sosial inkludering	57
4.3.3	Beskrivelser av deltagelse knyttet til faglig/kulturell inkludering	58
4.4	Opplevelser av medvirkning	60
4.4.1	Beskrivelser av medvirkning knyttet til organisatorisk/fysisk inkludering	61
4.4.2	Beskrivelser av medvirkning knyttet til faglig/kulturell inkludering.....	61
4.5	Opplevelser av utbytte.....	62
4.5.1	Beskrivelser av utbytte knyttet til sosial og faglig/kulturell inkludering	62
4.5.2	Oppsummering av resultat og analyse	65
5	Diskusjon.....	66
5.1	Opplevelser av inkludering på folkehøyskole	66
5.1.1	Anerkjennelse og krenkelser	66
5.1.2	Fysisk tilgjengelighet	67
5.1.3	Sosiale inkluderingsarenaer	69
5.1.4	Autonomi og selvbestemmelse knyttet til tilrettelegging.....	70
5.1.5	Deltagelse i ordinær- og tilpasset linjeaktivitet.....	71
5.1.6	Ansvar og utfordringer på flere nivåer	72
5.1.7	Oppsummering av diskusjon	73
6	Avslutning	74
	Litteraturliste	76
	Oversikt over tabeller og figurer.....	84
	Vedlegg	85

Forord

Slutten på et lærerikt semester er kommet. En tidkrevende og spennende prosess på hjemmekontoret i «koronaens tid». Det har vært en faglig berikelse å fordype seg i et viktig tema, samtidig føles det godt å avslutte prosjektet. Det er nettopp prosjektets kjennetegn: det er avgrenset innenfor en bestemt periode, der man arbeider mot et bestemt mål. Nå er målet nådd.

Først må jeg takke informantene som har delt sine opplevelser av inkludering på folkehøyskole. Jeg er ydmyk og takknemlig. Det har vært meningsfylt og lærerikt å få innsikt i deres erfaringer og synspunkter. Deres perspektiver har vært en drivkraft i prosjektet og skapt et engasjement hos meg som fagperson. Takk!

En stor takk til min dyktige veileder Ulf Tore Gommæs for gode faglige innspill og tips til store og små veivalg i prosessen. Takk for ditt engasjement og raske tilbakemeldinger.

Tusen takk til venner og medstudenter for praktiske råd og veiledning.

Til slutt, takk til min samboer, familien og venner som har dannet en stabil, engasjerende og tålmodig heiagjeng. Det har vært viktig å ha dere i denne prosessen. Dere har heiet meg fra start til mål. Jeg er evig takknemlig!

Bø i Telemark, 30.05.2021

Birgitte Storaker

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering

Folkehøyskolene i Norge har de siste årene hatt en markant økning i søkertall der skoleåret 2019/2020 overgikk alle søkerekorder (Aasheim, 2020). Året på folkehøyskole er et annerledes og viktig tilbud for unge hvor man stifter verdifulle relasjoner og opplever personlig og sosial utvikling (EPSI, 2020). EPSI sin undersøkelse viser at folkehøyskoleelevene er spesielt fornøyde med det sosiale miljøet, og at året på folkehøyskolen innfrir til deres forventninger (EPSI, 2020). Året på folkehøyskolen er viktig for unge kan gi et positivt utbytte personlig og sosialt. Året på folkehøyskolen har innvirkning på selvfølelse, mestring og selvtillit for unge med funksjonsnedsettelse (Opdahl, 2019, s. 23). Dette kommer frem av en rapport, utarbeidet av Unge Funksjonshemmede, om inkludering og tilrettelegging for unge med nedsatt fysisk funksjonsevne på folkehøyskole (Opdahl, 2019, s. 3). Til tross for at mange unge med funksjonsnedsettelse *ønsker* å gå på folkehøyskole, opplever denne gruppen færre valgmuligheter sammenlignet med sine jevnaldrende (Opdahl, 2019, s. 3). Folkehøyskoleloven påpeker at skolen skal legge til rette for elever med særskilte behov så langt det er mulig og rimelig (Folkehøyskoleloven, 2002, §5a). Hvorvidt folkehøyskolen i praksis imøtekommer dette behovet vet vi mindre om og det er sannsynlig at det er utfordringer med hensyn til tilrettelegging og universell utforming.

Dessverre opplever flere unge med fysiske funksjonsnedsettelse at deres behov for tilrettelegging påvirker deres muligheter på folkehøyskolen. Opdahl (2019) viser til at unge med et større behov for assistanse og et fysisk tilgjengelig miljø møter utfordringer på folkehøyskolen (Opdahl, 2019). I dette prosjektet gis et innblikk i hvordan inkludering på folkehøyskolen oppleves for unge med nedsatt fysisk funksjonsevne. Dette er unge som i ulik grad har “tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel” (Bufdir, 2020, første avsnitt). Informantene i prosjektet har tydelig uttrykt et ønske å gå på ordinære folkehøyskoler med andre jevnaldrende. Et likeverdig tilbud forstås som viktig for opplevelsen av å være inkludert.

Inkludering av personer med nedsatt funksjonsevne er en sentralt politisk målsetting i Norge og internasjonalt. Institusjoner i samfunnet er lovpålagt å skape muligheter for inkludering hvor folkehøyskolen er en av disse. I regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse er visjonen et *samfunn for alle* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018). Strategien har som formål å utvikle et samfunn der alle kan delta og blir gitt muligheten til aktiv deltagelse i samfunnet. På samme måte er *utdanning for alle* et politisk satsningsområde (Barne- og

likestillingsdepartementet, 2018). Folkehøyskolen forstås som et viktig supplement til læring i den offentlige ordinære utdanning (NOU 2009: 18, s. 17).

Inkluderende opplæring er et internasjonalt og nasjonalt mål. I Norge er skolene underlagt internasjonale føringer som skal sikre utdanning for alle innenfor en skole. Slik skal skolene imøtekomme alle elever, deres behov og forutsetninger. Salamancaerklæringen fra 1994 markerer en sentral milepæl med internasjonal forpliktelse til å arbeide mot inkludering i skolen for alle (UNESCO, 1994). Erklæringen slår fast at personer med særskilte opplæringsbehov skal ha tilbud innenfor den *ordinære* opplæringen. Erklæringen representerer et historisk skifte hvor inkludering i utdanningsammenheng innebærer å skape inkluderende læringsmiljøer for alle innenfor den samme skolen. Et læringsmiljø der alle elever er inkludert uavhengig av sosial, psykisk, fysisk eller kognitiv bakgrunn (UNESCO, 1994).

FN-konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne forplikter Norge til å arbeide for at personer med nedsatt fysisk funksjonsevne får ivare tatt sine grunnleggende rettigheter (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Konvensjonen skal fremme inkludering og motarbeide utenforskap. Bakgrunnen for opprettelsen av konvensjon er at personer med nedsatt funksjonsevne globalt ekskluderes fra sentrale områder i samfunnet, som utdanning og arbeidsliv (WHO, 2011). Tidligere studier som Finnvold (2013) og Tøssebro & Wendelborg (2014) viser at unge med funksjonsnedsettelse i liten grad blir inkludert i skole og fritid. Dette danner et utenforskap og kan oppleves som krenkende.

Norge har rettslig diskrimineringsvern som skal «bidra til å bygge ned samfunnsskapte funksjonshemmende barrierer, og hindre at nye skapes» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §1). Med henblikk på nasjonale og internasjonale føringer, samt nasjonalt lovverk er det formelt gode vilkår for inkludering av personer med nedsatt fysisk funksjonsevne på folkehøyskoler i Norge. Likevel er det trolig et misforhold mellom intensjoner om inkludering og skolens praksis når det kommer til inkludering for personer med nedsatt fysisk funksjonsevne på folkehøyskolen i dag.

Forskning på *opplevelser* av inkludering er et nødvendig og aktuelt perspektiv (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det er i tillegg etterspurt kunnskap om inkludering på folkehøyskole for unge med funksjonsnedsettelse (Opdahl, 2019, s. 38). Det eksisterer i dag et kunnskapshull på området og det

er behov for studier. Dette masterprosjektet om inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne har til hensikt svare på oppfordringen.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med prosjektet er i å få innsikt i elever med nedsatt fysisk funksjonsnedsettelse sine opplevelser av inkludering på folkehøyskole slik de beskriver det gjennom intervju. For å få innblikk i elevenes opplevelser, anvendes hermeneutisk fortolkning der elevenes opplevelser blir analysert opp mot inkluderingsteori. For å få innsikt i ulike sider ved opplevelsen kan fire sentrale spørsmål være: hvordan opplever elevene i) fellesskap, ii) deltagelse, iii) medvirkning og iiiv) utbytte. Ut ifra dette søker prosjektet å belyse følgende hovedproblemstilling:

Hvordan opplever elever med nedsatt fysisk funksjonsevne inkludering på folkehøyskole?

Prosjektet har til hensikt å besvare fire forskningsspørsmål knyttet til hovedproblemstillingen:

1. *Hvordan beskriver elevene opplevelser av fellesskap?*
2. *Hvordan beskriver elevene opplevelser av deltagelse?*
3. *Hvordan beskriver elevene opplevelser av medvirkning?*
4. *Hvordan beskriver elevene opplevelser av utbytte?*

Bakgrunnen for forskningsspørsmålene er teoretisk forankret i Haugs utviklingsoppgaver for inkludering (Haug, 2014a;b). Fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte er utviklingsoppgaver for å oppnå inkludering og beskriver innholdet i hva inkludering i praksis kan innebære, og hva man bør arbeide mot for å sikre inkludering (Haug, 2014b, s. 13). For dette prosjektet er begrepene en tilgang for å konkretisere opplevelser av inkludering. Begrepene er utgangspunkt for spørsmålene i intervjuguiden og danner hovedtemaene i analysen.

1.2.1 Fremgangsmåte

For å besvare problemstillingen og de de fire forskningsspørsmålene presenteres først sentrale *begreper og avgrensninger*. Videre gjøres det rede for *folkehøyskolens bakgrunn og posisjon i samfunnet og tidligere forskning* om inkludering i skolen. Her inngår tidligere forskning på opplevelser av inkludering, folkehøyskolen og inkludering på folkehøyskole. I denne delen presenteres også folkehøyskolens føringer i lys av inkludering. I *metoden* presenteres det vitenskapsteoretiske grunnlaget, innblikk i forskningsprosessen, vurdering av kvalitet og etiske hensyn. *Det teoretiske rammeverket* presenterer den historiske utviklingen mot inkludering i norsk

skole og bakgrunnen for teorivalg og mulige alternative tilnæringer for å besvare problemstillingen. Det teoretiske rammeverket er bygget opp av tre overordnede kategorier av inkludering, nivåer av inkludering og utviklingsoppgaver for inkludering. Utviklingsoppgavene danner hovedtemaene: fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Med utgangspunkt i dimensjoner av inkludering utvikles undertemaene: sosial, faglig/kulturell og organisatorisk/fysisk inkludering. *Analyse og resultater* presenterer og tolker resultatene ut ifra hoved- og undertemaene og har til hensikt å besvare de fire forskningsspørsmålene. *Diskusjonen* drøfter aktuelle temaer fra analysen og søker å belyse hovedproblemstillingen.

1.3 Sentrale begreper og avgrensninger

1.3.1 Inkluderingsbegrepet

«Inclusion is a complex and problematic concept» (Mitchell, 2005, s. 3). Inkludering kan «handle om alt fra ideologier, strukturer, konkrete handlinger, resultater, ulike opplevelser og følelser» (Haug 2014b, s. 11). Inkludering er også et normativt begrep som består et sett av verdier og ulike perspektiver og synspunkter på hvordan pedagoger bør arbeide for å oppnå inkludering. Begrepet brukes også politisk innenfor flere samfunnsområder (Haug 2014b, s. 13). Det er i dag motstridende forståelser av inkluderingsbegrepet (Hansen & Qvortrup, 2013). Dette skaper spenninger om begrepets innhold og ulike definisjoner (Hansen & Qvortrup, 2013). Begrepet er derfor vanskelig å definere. En måte å tilnærme seg det komplekse begrepet på er å dele det inn i tre overordnede kategorier med en normativ ideologisk definisjon, smal definisjon og bred definisjon inspirert av Haug (2017). Som teoridelen vil presentere, er denne inndeling utgangspunkt for inkluderingsbegrepet i prosjektet. Videre tillegges begrepet nivåer av inkludering, utviklingsoppgaver og utvalgte dimensjoner av inkludering for å bygge opp et teoretiske rammeverk som kan besvare problemstillingen.

1.3.2 Nedsatt fysisk funksjonsevne og funksjonshemming

Prosjektet omhandler unge som har *nedsatt fysisk funksjonsevne*. Det forstås her som personer som har «tap av, skade på eller avvik i en kroppsel» (Bufdir, 2020, første avsnitt). Personer som har nedsatt fysisk funksjon er en sammensatt gruppe. Det kan være medfødte tap/skader, skade på grunn av sykdom eller ulykker. Utvalget i dette prosjektet er unge med tap/skade eller avvik knyttet til bein og gangfunksjon.

Den generelle samlebetegnelsen *nedsatt funksjonsevne* kan defineres som “tap av, skade på eller avvik i en kroppsdel eller i en av kroppens psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner”

(Bufdir, 2020, første avsnitt). Nedsatt funksjonsevne deles inn i synshemming, hørselshemming, utviklingshemming, psykososiale funksjonsnedsettelse og bevegelsehemming (Bufdir, 2020). For dette prosjektet erstatter benevnelsen nedsatt fysisk funksjonsevne begrepet bevegelsehemming. Begrepet *funksjonshemming* brukes i dag der miljøet omkring personen skaper en situasjon hvor man blir funksjonshemmet på bakgrunn av omgivelsene (Bufdir, 2020). Slik oppstår en barriere hvor personen opplever å være funksjonshemmet i en konkret situasjon. Olsen et al. (2016) peker på at barrierer kan være sosiale, faglige, kulturelle og fysiske. Det oppstår et gap mellom elevens utfordringer og miljøets forventninger (Olsen, 2013, s. 23). Ved bruk av begrepet nedsatt fysisk funksjonsevne ønsker prosjektet å tydeliggjøre at man blir funksjonshemmet i relasjon med samfunnets mangel på tilrettelegging.

En inkluderende skole for unge med funksjonsnedsettelse har gradvis vokst frem. Slik har oppmerksomheten i skolen gradvis blitt rettet mot samspillet mellom elevens forutsetninger og miljøets forventninger. Også oppfatninger om at miljøet kan være funksjonshemmende er blitt gjeldene i samfunnet (Nilsen, 2017, s. 23). NOU 2001: 22 peker på forbindelsen mellom inkluderingsbegrepet og en såkalt moderne forståelse av funksjonshemming. Den moderne forståelsen av funksjonshemming i sitatet samsvarer med begrepet nedsatt fysisk funksjonsevne slik det brukes i dette prosjektet:

«På denne måten er det en forbindelse mellom inkluderingsbegrepet og den moderne forståelsen av funksjonshemming. Der pekes det nettopp på relasjonen mellom person og omgivelser, og at en strategi for å redusere funksjonshemmende forhold er å endre omgivelsene med sikte på at de skal passe alle» (NOU 2001: 22, s. 34).

1.3.3 Fysisk tilgjengelighet

Fysisk tilgjengelighet er i dette prosjektet en samlebetegnelse som omfatter tilrettelegging og universell utforming. *Tilrettelegging* i denne sammenheng omhandler tiltak som gjør at det fysiske miljøet er mer tilgjengelig for eleven og er avgrenset til assistanse og bistand i analysen. Prinsippet om *universell utforming* handler om å utforme samfunnet slik at det er tilgjengelig for alle uten behov for større tilpasninger (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Universell utforming omfatter både produkter, tjenester og omgivelser (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). For dette prosjektet avgrenses universell utforming til fysiske omgivelser som elevene opplever som utfordrende. I prosjektet viser betegnelsen *et fysisk tilgjengelig miljø* til prinsippet om universell utforming. Folkehøyskolen skal så langt det er mulig og rimelig utforme skolen etter prinsippet om universell utforming (Folkehøyskoleloven, 2002, §51).

1.4 Folkehøyskolens bakgrunn og posisjon i samfunnet

Folkehøyskolen representerer et annerledes skoleslag enn den offentlige skole uten karakterer og eksamen og er blitt kalt Nordens bidrag til verdenspedagogikken (Folkehøgskolene, 2021). Skolene har faglig og pedagogisk frihet og definerer sitt eget verdigrunnlag. Skolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2002, §1). Skoleslaget er unikt for Norden med om lag 400 folkehøgskoler hvor 84 er i Norge (Folkehøgskolene, 2021). I Norge får statlig godkjente skoler økonomisk støtte innenfor rammene satt i folkehøgskoleloven.

Folkehøgskolene er organisert under Folkehøgskolerådet som fungerer som et felles politisk organ for både kristelige og frilynte skoler, gjennom Norsk Folkehøgskolelag (NF) og Norges Kristelige Folkehøgskolelag (NKF) (Knutas & Solhaug, 2010, s. 15). Historisk bygger folkehøyskolen på idealer om danning og opplysning for alle. Uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn og andre forskjeller har alle potensial for dannelse og vekst. Folkehøyskolen i dag bygger fortsatt på dette menneskesynet (Folkehøgskolene, 2021, s. 154).

Den danske presten N.S.F Grundtvig er grunnlegger av folkehøyskolen og sentral person bak ideene til skolens virksomhet. På 1800-tallet vokste folkehøgskolebevegelsen frem inspirert av Grundtvig (Servan, 2000, s. 25). Bevegelsen var opptatt av *hele mennesket* og *personlig utvikling*. Bevegelsen forstod det sosialt som sentralt for å skape forbindelse mellom individ og samfunn (Knutas & Solhaug, 2010, s. 21). Folkehøyskolen skulle være til fordel for folket. Folkets ønsker om kunnskap og deres behov skulle styre innholdet og det faglige. Slik hadde elever ved skolen medvirkning i innholdet. Folkehøyskolen skulle også påvirke og utfordre elevene ved å ta elevene ut av sine vanlige gjøremål og inn i en ny kontekst som internatet representerer (Knutas & Solhaug, 2010, s. 29). I dag kan folkehøyskolen forstås som en viktig arena for sosial, faglig og personlig utvikling. Forskning på utbytte av folkehøyskolen peker på at elever beskriver folkehøyskolen som en arena for faglig og sosialt utbytte (Knutas & Solhaug, 2010, s. 13). Folkehøyskolen representerer i dag en viktig arena for unge og er et populært tilbud som presentert i innledningen.

1.5 Tidligere forskning

1.5.1 Forskning på inkludering i skolen

Det er stor interesse av å studere temaer om inkludering i skolen internasjonalt og Norge. Haug (2004) sin analyse av forskning på inkludering og integrering i Norden, kommer det frem at relativt lite forskning på inkludering i skolen peker i samme retning (Haug, 2004). Det er også problematisk å sammenligne forskningsresultater ettersom det er stor variasjon i hvordan forskere definerer

begrepet (Haug, 2017, s. 212). Forskning på inkludering i et spesialpedagogisk perspektiv er et nytt fagfelt i Norden som formelt ble etablert i overgangen fra 80-90 tallet. Samtidig med dannelsen av fagfeltet, utviklet politikken seg i retning av integrering og inkludering i skolen (Haug, 2004, s. 175). I Norge ble dette tydelig gjennom Reform-97 og inkluderingstanken gjorde fremtreden i skolen og norsk skolepolitikk (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

Haug (2004) har gjort en analyse av nordisk forskning på inkludering i skolen. Temaer som kommer frem av gjennomgangen er fremveksten av inkludering, effekter av inkludering, gjennomføring av inkludering og hvordan inkludering oppleves (Haug, 2004, s. 176). Disse temaene er utgangspunkt for redegjørelsen av forskning på inkludering i skolen. Under presenteres et forenklet innblikk i temaene fra Haug (2004). I tillegg presenteres nyere forskning på fagområdene, med formål om å skape et forenklet innblikk over relevante temaer fra forskningsfeltet om inkluderende opplæring for dette prosjektet.

Forskningen som omhandler *fremveksten av inkludering* tar for seg den historiske fremveksten av integrering og inkludering. Seip (1994) og Sandvin (1996) har undersøkt denne tematikken. Studier av det politiske knyttet til fremveksten av inkludering er blant annet gjort av Ahlström et al. (1986). Det er også gjort evalueringer av fremveksten av inkludering i praksis i skolen, som evalueringen av reform 97 av Strømstad, Nes & Skogen (2004) og Nilsen (2010) sin gjennomgang og vurdering av reformer i skolen.

Forskning på *effekter av inkludering* handler om måter å organisere spesialundervisning på (Haug, 2004, s. 179). Internasjonal forskning på området er gjort av Kavale & Forness (1999), Thomas & Loxley (2007), Webster & Blatchford (2013) og Skrtic (1991). I nordisk sammenheng har Dyssegaard & Larsen (2013) og Dyssegaard et al. (2013) undersøkt effekter av metoder for å inkludere barn med særskilte behov. I Norge er effekter av spesialundervisning undersøkt av blant annet Langfeldt (2005), Skaalvik (1999), Markussen (1999), Nordahl & Hausstätter (2009) og Skårbrevik (2013). Effektforskning som dette gir ulike svar og danner grunnlag for diskusjoner om inkludering (Haug, 2004, s. 183).

Forskning på gjennomføring av inkludering tar for seg om og hvordan inkludering er gjennomført (Haug, 2004, s. 183). Haug (2004) viser til at det er to hovedretninger i denne forskningen. En beskriver de gode eksemplene på inkludering i praksis (Söder, 1997). I denne forskningen inngår såkalte effektive skoler, hvor forskningen kartlegger faktorer som kan forklare læring. Denne type forskning søker gjerne etter empiriske lovmessigheter og er gjerne kritisert. Den andre retningen

undersøker om vedtatt politikk om inkludering er gjennomført i praksis (Haug, 2004). Forskning som tar for seg eksempler på inkluderende praksis er blant annet Booth & Ainscow (2011), Mitchell & Sutherland (2020) og Mitchell (2005;2015). Mitchell (2015) peker på hva som skal til for inkluderende undervisning skal lykkes gjennom sin formel for inkluderende opplæring (Mitchell, 2015, s. 11). Forenklet peker formelen på ledelsens visjon og verdsettelse av inkludering, plassering av elever, tilpasning, fysisk tilgang, støtte fra omgivelser og ressurser som viktig for inkluderende opplæring (s. 11). Inkluderende opplæring er derfor en omfattende prosess hvor strukturer må endres på ulike nivåer i skolen (Mitchell, 2015). Mitchell (2005) omtaler dette som en endring fra et gammelt til et nytt paradigme i opplæringen (s. 20).

Det er mindre forskning på *hvordan inkludering oppleves*, men fagområde har fått økt oppmerksomhet i nyere tid av blant annet Olsen (2013), Olsen et al. (2016) og Qvortrup & Qvortrup (2018). Tangen (2001) har rettet tidlig oppmerksomhet mot elevperspektivet i sitt arbeid innen det spesialpedagogiske feltet i Norge. Av forskning på opplevelser av inkludering viser Haug (2004) til blant foreldreperspektivet forsket på av Tøssebro (1998). Videre har Grue (2001) undersøkt opplevelser av inkludering for personer som gikk på skole på 1970-80 tallet i Norge. Videre har Nordahl (2000) forsket på opplevelser blant lærere og elever i ungdomsskolen (Nordahl, 2000). Olsen (2013) har i sitt arbeid undersøkt elevers opplevelser av inkludering, der temaer som selvbestemmelse, klassifisering, fremmedhet og tilgjengelighet blir belyst fra et elevperspektiv. Olsen et al. (2016) har også forsket på opplevelser av faglig inkludering i skolen. Slik tar forskning på opplevelser utgangspunkt i ulike perspektiver. Dette prosjektet konsentrerer seg om *elevenes perspektiver*.

Forskning på *elevers opplevelser av inkludering* er etterspurt og kan gi et viktig innenfra perspektiv på inkludering. Qvortrup & Qvortrup (2018) foreslår å tillegge den psykologiske dimensjonen, opplevelser av inkludering, en tydeligere plass i forskning om inkluderende opplæring (Qvortrup & Qvortrup 2018, s. 804). For å forstå inkludering er det viktig med innblikk i helhetsopplevelsen hos eleven. Helhetsopplevelsen av inkludering består av subjektive og objektive aspekter ved inkludering (Nilsen, 2017, s. 24). Det subjektive aspektet er elevenes opplevelser. Det objektive aspektet er konkrete kjennetegn ved opplæringssituasjonen (Nilsen, 2017, s. 24). Som for eksempel folkehøgskolens utforming av bygg for rullestol. Problemstillingen spør etter det subjektive aspektet, men informantene beskriver også opplevelser av de objektive gjennom intervjuene. Dermed berøres både subjektive og objektive av aspekter av inkludering gjennom elevenes beskrivelser.

1.5.2 Forskning på folkehøyskolen

Folkehøyskolen er lite forsket på. Geografiske årsaker kan virke inn ettersom skolen er begrenset til de nordiske landene. Det brukes store ressurser folkehøyskolen både fra samfunnets og elevenes side. Knutas & Solhaug (2010) peker i sin studie på av elevers utbytte av folkehøyskolen. Deres forskningsprosjekt omhandler danningsbegrepet og utbyttet av folkehøyskolen for elevene. Av studien kommer det frem at det viktigste utbytte av folkehøyskolen kan forstås å være «personlig modning, utvikling av selvverd og mestringsforventning, sosial læring og i noen grad forberedelse til utdanning» (Knutas & Solhaug, 2010, s. 13). Av elevenes beskrivelser er faglig læring, sosialt engasjement og demokratisk deltagelse fremtredende funn. Folkehøyskolen blir beskrevet som en sosial og faglig arena i lys av demokratisk deltakelse (Knutas & Solhaug, 2010, s. 13.).

Disse funnene er ikke direkte overførbare til opplevelser av inkludering på folkehøyskolen, men det kan likevel gi en indikasjon på at det faglig og sosiale er sentrale aspekter når det kommer til utbytte av folkehøyskolen. Det kan også tolkes som at temaer som demokrati og deltagelse er viktig for utbyttet av folkehøyskolen. Overført til dette masterprosjektet kan det empirisk underbygge aktualitet av det teoretiske rammeverket. Slik teoridelen vil presentere nærmere er sentrale temaer det sosiale, det faglige, fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte.

1.5.3 Forskning på inkludering på folkehøyskole

Det er manglende forskning på inkludering på folkehøyskolen. Det er likevel en startende interesse på området. Forskning direkte på inkludering og tilrettelegging på folkehøyskolen er gjort av Opdahl (2019) ved organisasjonen Unge funksjonshemmede. Utover dette er det lite forskning på tematikken i de nordiske landene. I sin rapport retter Opdahl (2019) oppmerksomhet på inkludering og tilrettelegging for personer med funksjonsnedsettelse og kroniske sykdommer på folkehøyskole. Rapporten¹ er basert på en spørreundersøkelse, dybdeintervjuer av unge med funksjonsnedsettelse og intervju av ledere og ansatte på folkehøyskoler. Rapporten gir innblikk i folkehøyskolens erfaringer og intensjoner for inkludering og tilrettelegging. Dybdeintervjuene gir kunnskap om elevenes erfaringer og opplevelser. (Opdahl, 2019, s. 11). Temaer i rapporten er blant annet tilgjengelighet, tilrettelegging, folkehøyskolens kapasitet til å tilpasse, holdninger, kunnskap og barrierer for inkludering (Opdahl, 2019).

¹ Rapporten bygger på svar fra 64 skoler i spørreundersøkelsen, 18 dybdeintervjuer av unge med funksjonsnedsettelse og 6 intervju av ledere/ansatte. Informantene i dybdeintervjuet er fra 19-33 år som har gått, går eller ønsket å gå på folkehøyskole (Opdahl, 2019, s. 11).

Forskning på inkludering og tilrettelegging på folkehøyskole er likevel begrenset, og det er få empiriske funn og et lite grunnlag for å trekke noen gyldige slutninger. Tematikken er dagsaktuell og ytterligere informasjon og kunnskap er etterspurt. Unge Funksjonshemmede publiserte i februar 2021 tre veiledere med informasjon om tilrettelegging og tilgjengelighet basert på funn fra Opdahl (2019) sin rapport (Kongsgaard, 2021). Informasjonen er rettet mot folkehøyskolene, rådgivere på videregående skole og unge med funksjonsnedsettelse og kroniske sykdommer (Kongsgaard, 2021.) Samlet gir de viktig informasjon om tilrettelegging og inkludering på folkehøyskolen for denne målgruppen, men området bør utforskes nærmere.

1.5.4 Inkludering i lys av føringer på folkehøyskolen

Folkehøyskolen er forpliktet til å sikre et godt læringsmiljø og det poengteres at dette også gjelder elever med særskilte behov. I folkehøyskoleloven §5a om læringsmiljø står det at «skolen skal, så langt det er mulig og rimelig, legge læringsmiljøet til rette for elever med særskilte behov» (Folkehøyskoleloven, 2002, §5a). Ut ifra loven skal utformingen av det fysiske arbeidsmiljøet så langt det er mulig og rimelig sørge for «(...) at lokaler, adkomstveier, sanitæranlegg og tekniske innretninger er utformet på en slik måte at funksjonshemmede kan studere ved skolen» (Folkehøyskoleloven, 2002, §5g). Videre skal læringsmiljøet være «utformet etter prinsippet om universell utforming» (Folkehøyskoleloven, 2002, §5i).

Folkehøyskolens rammevilkår er ikke underlagt opplæringsloven da denne er begrenset til grunnskole og videregående opplæring (NOU 2001:16). Opplæringsloven sikrer alle elever tilpasset opplæring ut ifra deres forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3.). Folkehøyskolen er derfor ikke på samme måte juridisk forpliktet til prinsippet om tilpasset opplæring som i grunnskole og videregående opplæring. Folkehøyskolen er dermed ikke underlagt § 3-1 i opplæringsloven om rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Dette prosjektet har ikke empiriske data om den enkelte folkehøyskole sine retningslinjer eller planer knyttet til spesialundervisning. For dette prosjektet brukes derfor ikke begrepet *spesialundervisning* i sammenheng med undervisning på folkehøyskolen. I stedet brukes benevnelsene *tilpasset undervisning* og *tilpasset linjeaktivitet*. Dette beskriver tilpasset undervisning utenfor den ordinære undervisningen eller linjeaktiviteten.

Flere folkehøyskoler har linjer som er tilrettelagte for elever med særskilte behov. Linjene er gjerne tilpasset elever med psykisk utviklingshemming hvor dette er et alternativt tilbud til ordin. Tilbudet treffer slik ikke målgruppen for prosjektet. Dette prosjektet tar utgangspunkt i unge som har et ønske om å gå på *ordinære linjer* og som har gode forutsetninger for dette, men som likevel har behov tilpasninger. I Norge mottar fire folkehøyskoler² særtilskudd for elever med funksjonsnedsettelse. Tilskuddsordningen gis til skoler som har en stor andel elever med funksjonsnedsettelse med formål om et godt tilbud for denne gruppen unge (Utdanningsdirektoratet, 2021). En andel av skoleplassene er prioritert for elever med ulike funksjonsnedsettelse og de resterende plassene er åpne for alle. Slik innledningen pekte på ønsker flere unge med fysisk funksjonsnedsettelse å gå på ordinære skoler og linjer med andre jevnaldrende. Dette er også i tråd med Salamancaerklæringens prinsipp om at personer med særskilte opplæringsbehov skal ha tilbud innenfor den ordinære opplæringen (UNESCO, 1994).

Folkehøyskoleloven er tydelig på at det skal sikres et godt og tilgjengelig læringsmiljø for elever med særskilte behov (Folkehøyskoleloven, 2002). Det krever et omfattende program å imøtekomme alle elever og det tar tid å utvikle en inkluderende skole for mangfoldet. Opdahls rapport (2019) peker på at folkehøyskolene trolig møter på utfordringer når det kommer til universell utforming for elever med nedsatt funksjonsevne. Hun påpeker at universell utforming i så stor grad som mulig bør være et mål for folkehøyskolene (Opdahl, 2019).

² Lundheim Folkehøyskole prioriterer inntak av elever med fysiske funksjonsnedsettelse (bevegelseshemming). Folkehøyskolen Nord-Norge prioriterer fysiske og psykiske funksjonsnedsettelse. Peder Morset prioriterer psykisk utviklingshemming, og Ål Folkehøyskole døve og tegnespråkinteresserte (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2 Metode

Den opprinnelige betydningen av *metode* er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99).

Den kvalitative metoden som er valgt for prosjektet skal besvare problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. På bakgrunn av dette gjøres det rede for fremgangsmåten og tilnærminger som er benyttet for å få undersøke hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne opplever inkludering på folkehøyskole. Videre presenteres den kvalitative forskningstilnærmingen og vitenskapsteoretisk bakgrunn. Deretter gis det innsyn i intervjusituasjonen og datainnsamlingen. Til slutt vurderes kvaliteten av prosjektet opp mot reliabilitet og validitet og etiske hensyn presenteres.

2.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt hvor data er innhentet gjennom intervju. I neste omgang er informasjonen analysert i lys av bestemte sider ved inkluderingsbegrepet. Formålet med prosjektet er å få innsikt i elevenes opplevelse av inkludering slik de beskriver det gjennom intervju. Intervjuet søker å samle variert informasjon for at ulike sider ved opplevelsen kommer frem. Sider som deres erfaringer, tanker og følelser angående tematikken er berørt gjennom intervjuene. Bakgrunnen for dette er å sikre fylldige og varierte beskrivelser av elevenes opplevelser. Det kvalitative intervjuet er godt egnet for innhenting av denne typen informasjon ettersom det gir innsikt i informantens synspunkter og virkelighet (Dalen, 2011, s. 15).

2.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Kvalitative forskningsprosjekter som dette søker å utvikle forståelse av fenomener ut ifra informantenes sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). For å komme nærmere informantenes sosiale virkelighet blir deres beskrivelser av opplevelser analysert opp mot et teoretisk utgangspunkt i analyse og diskusjonsdelen. Informasjonen i intervjuene forstås i lys av det teoretiske rammeverket som teoridelen presenterer nærmere. Problemstillingen blir på denne måten undersøkt gjennom fortolkninger av informantenes beskrivelser. Slik representerer prosjektet en *fortolkende tradisjon* og plasseres innenfor den hermeneutiske forskningstradisjonen når det kommer til tolkning av data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

Hermeneutikken er «læren om tolkning» og mer konkret læren om forståelse og fortolkning (Dalen, 2011, s. 17). Hermeneutikken forstår forskning som en tolkende prosess mellom helhet og del.

Dette er en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet, der jeg som forsker forsøker å forstå ulike

deler av prosjektet ut ifra helheten, og helheten ut ifra de bestemte delene. Tradisjonelt er hermeneutikken anvendt som metode for å tolke klassiske tekster hvor man forstod deler av teksten i lys av hele teksten og helheten i lys av delene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Dette er den *hermeneutiske sirkel* der forsker er i en kontinuerlig prosess som veksler mellom helhet og del. Denne sirkelen gjentar seg i flere omganger, som en spiral, *den hermeneutiske spiral*. Denne spiralen er et samspill mellom helhet og del, men også mellom meg som forsker, teksten og min forforståelse (Dalen, 2011, s. 18). Overført til dette prosjektet er de ulike delene av det transkriberte intervjuet tolket i lys av en større sammenheng. I fortolkningsprosessen har teorier om inkludering og min forforståelse som forsker påvirket de ulike delene. På denne måten er fortolkingene kjennetegnet ved både induktive og deduktive prosesser som går ut ifra empirien og utvikler teorier på bakgrunn av det empiriske (induksjon) og ut ifra det teoretiske til det empiriske (deduksjon) (Thagaard, 2018, s. 184).

Ettersom prosjektet setter elevenes subjektive opplevelser i sentrum er prosjektet også *inspirert* av fenomenologien (Kvale, 2015, s. 44). Forenklet ønsker man innenfor fenomenologien innblikk i personers livsverden. «Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne» (Dalen, 2011, s. 15). Prosjektets problemstilling spør etter opplevelser og begrepet livsverden er tett opp mot opplevelser og erfaringer (Dalen, 2011, s. 15). Slik er prosjektet inspirert av fenomenologien og søkelyset på opplevelsedimensjonen, men bruker ikke dette som vitenskapelig utgangspunkt. Forskningsspørsmålene spør etter *beskrivelser av opplevelser*. Dette for å understreke at prosjektet fortolker elevenes beskrivelser av opplevelser i lys av en hermeneutisk forståelsesramme.

Abduktiv tilnærming

Prosessene i prosjektet kan kjennetegnes av en *abduktiv tilnærming*. En abduktiv tilnærming ser ikke induksjon og deduksjon som to polariserende prosesser, men åpner opp for at de kan innvirke vekselvis i forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 57). Den abduktive tilnærmingen starter fra empirien, men åpner opp for at teorier og perspektiver påvirker forskningsprosessen og er en del av forforståelsen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). Teorier om inkludering ble tidlig knyttet til prosjektet i arbeidet med intervjuguiden. Parallelt med utarbeiding av med intervjuguiden startet utviklingen av teoridelen. Teoridelen ble ytterligere revidert etter første koding av datamaterialet basert på det empiriske. Ettersom prosjektet ønsker innsikt i elevers opplevelser av inkludering er første koding tett på informantenes egne beskrivelser. I andre koding er teorier om inkludering knyttet til elevenes beskrivelser. For å sikre nærhet til de empiriske beskrivelsene

presenterer analysen mange sitater. Deduktive prosesser har spilt en tydelig rolle etter andre koding, og spesielt er dette gjeldene gjennom temaanalysen som er teoretisk forankret i hoved- og undertemaer. Slik har det empiriske og teoretiske hatt innvirkning på mine fortolkninger gjennom abduksjon.

Tjora (2021) peker på hvordan abduktive prosesser også bærer preg av *kreativitet*. Typisk er at man oppdager noe nytt i datamaterialet som ikke passer i eksisterende teori (Tjora, 2021, s. 247). Dette prosjektet har ikke utviklet teori, men enkelte deler av prosessen kan kjennetegnes som kreativ der empirien har bidratt med å utvikle aspekter av teorier videre basert på datamaterialet. Som eksempelvis at temaet «personlig utbytte» lagt til under hovedtemaet «utbytte», og at teori som «sosiale inkluderingsarenaer» er lagt til teoridelen etter første koding på bakgrunn av elevenes beskrivelser.

Gjennom analyseprosessen har jeg fortolket de innsamlede dataene. I den sammenheng har begrepene «experience near» og «experience distant» vært rettesnorer for å være bevisst mine fortolkninger av de transkriberte utsagnene (Dalen, 2011, s. 58). Begrepene brukes blant annet av Geertz (1973). «Experience near» er beskrivelser direkte fra de transkriberte intervjuene, opplevelsesnære beskrivelser. Som for eksempel informantens utsagn om at «jeg hadde mange venner» på folkehøyskolen. Utsagnet *fortolkes* deretter gjennom min forforståelse som forsker. En «experience distant» fortolkning av det gitte eksempelet kan være «relasjoner». Dalen (2011) legger til et tredje trinn i fortolkningsprosessen og knytter teorier til utsagnet. I det tredje trinnet trekkes det teoretiske rammeverk om inkludering inn og fortolker eksempelet som «sosial inkludering». I arbeidet med analysen har trinnene vært rettesnorer for å være bevisst på mine fortolkninger.

Videre presenteres nærmere innsikt i forskningsprosessen for å skape åpenhet og gjengivelse av hvordan forskningsprosessen er utført. I kvalitativ forskning er denne åpenheten et middel for å gi lesere innsikt i prosessen, som i neste omgang er med å sikre reliabilitet (Tjora, 2021, s. 264). Tjora bruker begrepet *transparens* i denne sammenheng og viser til at innsikt i forskningsprosessen, som eksempelvis hvordan den er utført, teorier som er valgt ut, avgrensinger og valg, rekkefølge i prosessene og utfordringer underveis bør presenteres for lesere for å sikre innsikt i prosjektet (Tjora, 2021, s. 264). Derfor presenteres innsikt i forskningsprosessen.

2.3 Datainnsamling

2.3.1 Semistrukturert intervju

Problemstillingen søker innsikt i elevenes opplevelser av inkludering. For å undersøke dette er informasjon om elevenes erfaringer og meninger nyttig. Kvalitativ metode og semistrukturert intervju er egnet for å undersøke dette i dybden. For å få innsikt i elevers opplevelser kan semistrukturert intervju være en hensiktsmessig metode for å innhente data om bestemte temaer (Tjora, 2021, s. 128). Intervjuguiden er bygget opp av forhåndsbestemte temaer om fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Dette gjenspeiler de fire forskningsspørsmålene.

Studien kunne til fordel vært kombinert med observasjon, men på bakgrunn av koronasituasjonen var dette ikke en mulighet. For et helhetlig bilde av inkludering på folkehøyskolen kunne problemstillingen vært undersøkt fra ulike perspektiver som folkehøyskolelærere og ledelsen. For å begrense prosjektet fokuseres det mot elevenes perspektiver.

2.3.2 Utvalg

Ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene er det hensiktsmessig med strategisk utvelging. Med *strategisk utvelging* er kriterier eller egenskaper bakgrunn for å utvalgets sammensetning. Kriteriene skal være formålstjenlig for å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). For dette prosjektet er følgende kriterier satt opp:

- Elever med nedsatt fysisk funksjonsevne
- Elever som går på folkehøyskole dette året (2020/21) eller 1-4 år tilbake
- Elever fra 18-25 år
- Elever fra ulike skoler i Norge
- Elever som følger ordinære linjer

Kriteriene er et resultat av metodiske, etiske og praktiske hensyn. Kriteriet om *nedsatt fysisk funksjonsevne* ønsker å sikre et utvalg som har fysiske skader, tap eller avvik. Likevel er dette en variert gruppe og i den forstand er kriteriet åpent. Bevisst er det ingen nærmere spesifisering av fysisk funksjonsnedsettelse for å sikre et tilgjengelig utvalg. Kriteriene knyttet til *alder og skoleår* er av praktiske årsaker endret underveis i rekrutteringen på bakgrunn av få tilgjengelige personer. I starten forsøkte jeg å rekruttere personer som har gått på folkehøyskole 1-2 år tilbake. Da dette ikke sikret tilstrekkelig antall informanter, valgte jeg å rekruttere på bakgrunn av tilgjengelig aldersgruppe og skoleår. Utvalget er derfor hovedsakelig kriteriebasert, men kan også kjennetegnes som et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018, s. 56). Elevene er fra *tre ulike skoler* for å sikre

anonymitet for skole og elever. Alderskriteriet er mellom 18-25 år for å sikre myndighet med hensyn til forskningens retningslinjer. Det er også på bakgrunn av at mange velger folkehøyskole de første årene etter videregående utdanning. Prosjektet har søkt informanter som går på *ordinære linjer* med andre jevnaldrende. Kriteriet knyttes til tidligere forskning som viser at personer med nedsatt funksjonsevne ønsker å delta på ordinære linjer på folkehøyskolen (Opdahl, 2019).

Rekrutteringsprosessen

Å få tilgang til målgruppen har vært en tidkrevende prosess. Det kan være flere årsaker til dette. På grunn av koronasituasjonen var rekruttering gjennom besøk på folkehøyskole ikke et alternativ. Før jul startet første kontakt med relevante skoler på telefon og e-post. Jeg har vært i kontakt med over 50 folkehøyskoler for å informere om prosjektet og ba de som var interessert om å henvende seg. For å sikre taushetsplikten til ansatte på folkehøyskolen, tok ansatte kontakt med elever i målgruppen og informerte om prosjektet, anonymitet og frivillighet. Elever som viste interesse, ble oppfordret til å ta kontakt med meg. Andelen skoler som svarte var høy, men et mindretall hadde elever i målgruppen.

For skolene som hadde elever i målgruppen opplevde jeg begrensede muligheter for å komme tett på rekrutteringsprosessen. Jeg hadde indirekte kontakt med elever via ansatte på skolen med hensyn til taushetsplikten. Det var slik utenfor min kontroll å følge opp rekrutteringen av elevene. Det er sannsynlig at informanter har falt fra på bakgrunn av dette. Jeg opplevde at enkelte skoler var travle og det kan tenkes at prosjekter som dette ikke prioriteres, spesielt når koronasituasjonen skaper ekstra utfordringer for skolene. Det har vært krevende sikre et utvalg ettersom det har vært vanskelig å få tilgang til. Jeg har vært i kontakt med mange samarbeidsvillige folkehøyskoler og hatt samtaler med engasjerte ansatte og ledere. I tillegg til direkte kontakt med folkehøyskoler har det vært lagt ut oppslag på de interne facebooksidene til organisasjonene Unge funksjonshemmede og Norges handikapforbund ungdom (NHFU). Dette i samarbeid med kontaktpersoner for organisasjonene. I tillegg har jeg forhørt meg med eget nettverk om de har kjente i målgruppen. Til slutt resulterte disse prosessene i et utvalg på tre informanter. Videre følger en beskrivelse av utvalget.

Beskrivelse og vurdering av utvalget

Utvalget er sammensatt av tre unge mellom 18-25 år som har gått på ulike folkehøyskoler på ordinære linjer. De tre informantene er fordelt på nåværende skoleår (2020/21), og ett og fire år tilbake. På bakgrunn av tilgjengelighet er utvalget relativt spredt i alder og tid. Dette kan være en

utfordring ettersom informantene har forskjellig utgangspunkt for å gjenfortelle sine opplevelser. Likevel kan spredning i tid og alder skape variasjon i datamaterialet. Informanter som forteller i nåtid kan ha andre refleksjoner om sine opplevelser, enn de som forteller om opplevelser i ettertid og motsatt.

Informantene har nedsatt fysisk funksjonsevne som påvirker gangfunksjon i mer eller mindre grad. En av informantene sitter i rullestol og har ingen gangfunksjon. De to andre bruker rullestol til avlastning og har gangfunksjon. Det har vært utfordrende å finne et utvalg som har samme funksjonsnivå. I arbeid med inkludering for elever med nedsatt fysisk funksjonsevne vil det alltid være store individuelle forskjeller. Utvalget kan derfor speile et realistisk bilde i pedagogisk sammenheng. Begge kjønn er representert i utvalget. Alle informanter blir referert til som *hen* ettersom kjønn ikke er en faktor i prosjektet og med hensyn til anonymisering.

Unge med nedsatt fysisk funksjonsevne kan være en sårbar gruppe og prosjektet har derfor gjort flere etiske hensyn. Sårbarheten kan knyttes til at det er personer med avvik i kroppsdel, skader/diagnoser. I tillegg er de unge voksne. De kan lettere gjenkjennes ved deres karakteristika og skiller seg gjerne ut ettersom de går på ordinære linjer hvor fåtallet av elevene har fysiske funksjonsnedsettelse. I arbeid med sårbare grupper står man overfor etiske og metodiske valg som påvirker hverandre (Dalen, 2011, s. 53). Prosjektet er designet med tre ulike skoler for å sikre anonymitet for informanter og skole.

2.3.3 Videointervju med lydopptak på diktafon

Tidlig i rekrutteringsprosessen måtte koronasituasjonen tas i betraktning. På grunn av restriksjoner nasjonalt var det uforutsigbarhet å planlegge fysiske intervjuer. Folkehøgskolene hadde også strenge restriksjoner for besøk. På grunn av dette ble videointervju tidlig vurdert som egnet metode. Norsk senter for forskningsdata (NSD) har godkjent zoom som egnet program for videointervju (vedlegg 1). For å sikre trygg lagring av lydfilene har jeg gjort lydopptak av intervjuet via nettskjema diktafon. Videointervjuene er utført som en videosamtale mellom informant og meg med *lydopptak*. Dette er for å unngå opptak av video og konstruere en situasjon som er så lik en ordinær intervjusituasjon som mulig.

2.3.4 Prøveintervjuer

Dalen (2011) peker på at det alltid bør utføres prøveintervju og at dette er en mulighet for utprøving av intervjuguide, intervjusituasjonen og det tekniske utstyret (s. 30). Jeg har hatt to prøveintervju. Det første prøveintervjuet var svært nyttig. Spørsmålene jeg først hadde utformet var formelle.

Under prøveintervjuet ble det tydelig at språket i større grad måtte tilpasses det dagligdagse språket til unge. Under det andre prøveintervjuet testet jeg teknisk utstyr og den reviderte intervjuguiden. Her hadde jeg også oppmerksomhet på intervjusituasjonen og arbeidet med å lytte aktivt, følge opp med oppfølgingsspørsmål og skape naturlige overganger. Man blir likevel aldri utlært, og det er mye jeg gjerne skulle ha prøvd ut før intervjuene.

2.3.5 Intervjuguiden

Formålet med de utvalgte temaene og spørsmålene i intervjuguiden er undersøke problemstillingen. Intervjuguiden er revidert i flere omganger. Å justere slik at temaer og spørsmål er spisset mot problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært en prosess med utprøving, veiledning og bearbeiding. Ettersom data innsamles ved semistrukturert intervju, følger intervjuguiden forhåndsbestemte temaer. Intervjuguiden er bygget opp etter en tredelt struktur med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2021, s. 159). *Oppvarmingsspørsmålene* er være mindre krevende for informanten og har til hensikt å skape trygghet for informanten. Derfor er disse spørsmålene relativt lette å besvare. *Refleksjonsspørsmålene* derimot er mer krevende der det blir stilt spørsmål som innebærer mer refleksjon og danner selve kjernen i intervjuet (Tjora, 2021, s. 159). Under de ulike hovedtemaene er spørsmålene strukturert etter traktprinsippet. Gjennom *traktprinsippet* nærmer man seg følelsesladde temaer indirekte ved å stille spørsmål som ligger litt utenfor området man vil inn samtale om, for så å gradvis nærme seg området med oppfølgingsspørsmål (Dalen, 2011, s. 27). *Avrundingsspørsmålene* bidrar med å gå ut av refleksjonsdelen av intervjuet og nærme seg en avrundning av samtalen og en normalisering av situasjonen (Tjora, 2021, s. 160). Her har informantene hatt mulighet å stille spørsmål.

Spørsmålene i intervjuguiden etterstreber å være åpne og tydelige. Samtidig er det tatt hensyn til at sentrale temaer blir dekket og at det informanten gradvis kan åpne seg. Åpne spørsmål gjør at informanten står fritt til å svare. Dette er viktig for kvaliteten av intervjuet og for å skape en situasjon der det er åpenhet om hva man kan svare (Thagaard, 2018, s. 97). Jeg har unngått lukkede spørsmål slik at informanten i mindre grad styres i en bestemt retning. Spørsmålene i intervjuguiden spør om «hva» og «hvordan». Hva-spørsmålene knytter seg til de ulike temaene om i inkludering og beskrivelser informanten forteller om. Hvordan-spørsmålene har som intensjon å åpne opp for refleksjon og mer utfyllende svar om opplevelsene (Thagaard, 2018, s. 98). Spørsmålene under hvert tema starter med generelle spørsmål og spør etter konkrete hendelser, erfaringer og situasjoner. Dette er blitt fulgt opp med oppfølgingsspørsmål ved behov. Jeg har

forsøkt å unngå å presentere sammenhenger jeg selv antar i intervjuet med unntak av en påstand om fellesskap og samhold. Påstanden er presentert i slutten av et tema for å sikre at informanten ikke styres av dette tidligere i intervjuet. Likevel må det tas i betraktning at påstanden kan påvirke resultatene.

2.4 Intervjusituasjonen og gjennomføring av intervju

Et forskningsintervju skiller seg fra en vanlig dialog ettersom jeg som forsker er forberedt med spørsmål og temaer, og det er informanten sine opplevelser, synspunkter og meninger som er i fokus (Dalen, 2011, s. 32). Det er en profesjonell samtale med et mål om å innhente informasjon til forskning. Relasjonen mellom intervjuperson og forsker er slik kjennetegnet som et *asymmetrisk maktforhold* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Utgangspunktet for samtalen er ulikt og jeg som forsker må være bevisst min påvirkningskraft. Jeg har innflytelse til å styre samtalen med spørsmål, kommentarer og kroppsspråk. Jeg har derfor vært bevisst på at hva jeg sier, hvordan jeg sier det og hva jeg gjør påvirker mine data og intervjusituasjonen.

Å utføre intervju krever øvelse og personlige egenskaper og jeg har ansvar for å skape en trygg situasjon (Dalen, 2011, s. 33). Ettersom jeg har holdt intervjuer tidligere gjennom utdannelsen er noe tryggere i situasjonen, men jeg er ikke utlært. Dalen (2011) trekker paralleller til Paul Thompson (1978) som presenterer personlige egenskaper som til sammen er ideelle for å utføre et intervju. Her løftes frem evnen til å vise interesse og respekt. Også forståelse og empati står sentralt, samt toleranse for andres synspunkter. Å være klar over egne reaksjoner og kontrollere hvordan disse kommer uttrykk er også noe forskeren bør være bevisst på (Dalen, 2011, s. 35). Også viljen til å lytte aktivt til et annet menneske blir trukket frem. Ved aktiv lyting viser man oppriktig interesse for hva informanten forteller (Dalen, 2011, s. 35). Slik anerkjenner man informanten og tar imot dens synspunkter og perspektiver med respekt. Min respons i form av verbale kommentarer, øyekontakt, blikk og kroppsspråk spiler inn og påvirker informanten (Dalen, 2011, s. 33). For informanten er det trolig første gang man reflekterer omkring spørsmålene og det kan ta tid å formulere seg. Min evne til å lytte aktivt, vise tålmodighet og gi informanten tid til å svare er forutsetninger for at intervjuet kan brukes i kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 33).

Selv om jeg har etterstrebet og ikke styre samtalen er det spørsmål jeg kunne ønske jeg hadde stilt på en annen måte eller respondert annerledes på. Det er også spørsmål som ikke er stilt som jeg gjerne skulle hatt innsikt i. Hvert intervju har fulgt punktene i intervjuguiden, men på bakgrunn av

samtalens «naturlige gang» er rekkefølgen i tematikken ulik for hver informant. Dette påvirker informantenes svar, men kan samtidig skape en trygg intervjusituasjon.

2.5 Databehandling

2.5.1 Transkribering av intervju

Ved transkribering skifter intervjuet fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Transkriberingen påvirker datamaterialet fordi informasjon som intonasjon, pauser, kroppsspråk og stemmebruk er gått tapt i prosessen. De transkriberte lydopptakene er isolert fra det sosiale samspillet som utspilte seg i videointervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). Det er ulike måter å transkribere på. Det foreligger ingen fasit, men det er viktig at transkriberingen er tett på det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Derfor er transkriberingen i denne undersøkelsen ordrett etter det som er blitt sagt, hvor gjentakelser og lyder som «eh» og pauser er inkludert i parentes. Formålet er å gjengi det som er blitt sagt og bevare inntrykk av situasjonen og konteksten det blir sagt i. Også enkelte momenter er satt i parentes, som når samtalen skiller seg ut ved lange pauser, følelsesutbrudd, smil og engasjement. Hensikten er å ha informasjon til å kunne fortolke sitatene i analysen. Som forsker må jeg være bevisst på at informasjon om konteksten er svekket i arbeidet med å fortolke intervjuene gjennom transkriberingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189).

2.5.2 Analyse og tolkning av data

Forskningsprosessen er fra start til slutt preget av analyse og tolkninger hos meg som forsker. Analysen og diskusjonen er fortolkninger av de transkriberte dataene. Ved hjelp av *temaanalyse* brytes dataene ned til bestemte temaer om inkludering. Slik får man en nærmere forståelse av temaer på tvers i datamaterialet. For en vellykket temaanalyse kreves systematikk og god oversikt over datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 172). Både Thagaard (2018) og Tjora (2021) anbefaler å utvikle koder og kodegrupperinger for å få oversikt over temaer i datamaterialet noe som er gjort i dette prosjektet.

Grounded Theory (GT) kan være nærliggende å koble opp mot temaanalysen ettersom arbeidsmetoden i første fase etterstreber å arbeide tett på datamaterialet og utvikle empirinære koder (Thagaard, 2018, s. 153). GT er en utbredt forskningstradisjon i kvalitativ forskning hvor teoriene springer ut fra det empiriske datamaterialet (Dalen, 2011, s. 17). Prosjektet har GT som et inspirerende bakteppe for analysen i første koding. Metoden knyttet til GT består av kontinuerlig

innhenting av empiri i forskningsprosessen, noe som ikke er sannsynlig i dette arbeidet med hensyn til tid og omfang (Tjora, 2021, s. 22). Tjora (2021) hevder det er gått inflasjon i å påstå at man bruker metoden når det praksis handler om induksjon (Tjora, 2021, s. 22). Med hensyn til kritikken vil det her med ydmykhet påstås at prosjektet kun er *inspirert* av GT fordi det etterstreber å arbeide tett på datamaterialet i *første* koding, men prosessene er som presentert kjennetegnet av abduksjon.

Hermeneutikken skaper grunnlaget for fortolkning og meningsdanning av datamaterialet. For å knytte empiri og teori systematisk sammen har prosjektet hentet inspirasjon fra Thagaards temaanalyse (2018) og Tjora (2021) sin stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Både Thagaard (2018) og Tjora (2021) presenterer arbeidsmetoder for å analysere data tematisk og jeg tolker deres analysemetoder for å ha likhetstrekk når det kommer til koding og utvikling av kodegrupperinger.

Koding og utvikling av temaer

Koding av de transkriberte dataene er en systematisk prosess hvor man gjennomgår dataene og oppretter koder som gir informasjon av hva kodene omhandler. Slik kan man starte prosessen med å finne kategorier og temaer i datamaterialet som man i neste steg kan fortolke og knytte opp mot teori (Dalen, 2011, s. 62). *Den første kodingen* i prosjektet ligger tett opp imot informantenes egne ord og uttrykk. Koder er ord og uttrykk som beskriver deler av datamaterialet, eksempelvis et avsnitt eller utsagn (Tjora, 2021, s. 219). Eksempler på uttrykk fra dette prosjektet er «sliten», «presse seg» og «universell utforming» som er knyttet til koden «fysiske utfordringer». Begreper som dette råkodingen der ord og begreper som informantene selv bruker og er knyttet opp mot koder. Denne delen av er kjennetegnet ved induksjon (Tjora, 2021, s. 218). Gjennom systematisk koding er alle de transkriberte intervjuene gjennomgått etter samme prosedyre. Jeg opplevde at stadig nye koder måtte utvikles der det var hensiktsmessig og det var en omfattende prosess. Etter kodingen satt jeg igjen med temasortert empiri. Dette er empiri som er sortert ut ifra ulike kodesett. Noen av kodesettene i denne fasen var blant annet «fysiske barrierer», «faglig organisering», «sosiale arenaer», «personlig utvikling», «sosial støtte», «tilgjengelighet», «sosialt miljø» og «tilrettelegging og assistanse».

Videre er disse kodene systematisert i *kodegrupperinger* slik at koder som tilhører samme gruppe eller tematikk er satt sammen til en kodegruppe. For dette prosjektet kan denne prosessen beskrives som en utprøvende og kreativ prosess med ulike forslag og mange mulige løsninger. Tjora (2021) peker på at man i denne fasen arbeider tett opp mot problemstillingen for å danne relevante grupperinger som besvarer problemstillingen (Tjora, 2021, s. 229-230). Gjennom flere utprøvinger

av kodegrupperinger, ble kodene til slutt plassert innunder hovedtemaene *fellesskap, deltagelse, medvirkning* og *utbytte*, og undertemaene *sosial, faglig/kulturell* og *organisatorisk inkludering*. Denne avgjørelsen påvirket analysen i en teoretisk fortolkende retning (deduksjon). Samtidig var dette hensiktsmessig for å tydelig besvare problemstillingens forskningsspørsmål. I denne prosessen er også irrelevante koder tatt ut for å avgrense prosjektet mot problemstillingen. For å sikre nærhet til de empiriske beskrivelsene og informantenes opplevelser presenterer analysen mange sitater. Det blir på denne måten mer åpent for lesere hvilke fortolkninger jeg som forsker har gjort.

2.6 Vurdering av kvalitet

I kvalitativ forskning vurderes kvalitet gjerne opp mot begrepene reliabilitet og validitet og drøftinger av forhold som påvirker disse. Reliabilitet kan forenklet forstås som *pålitelighet* av forskningen. Validitet kan forstås som *gyldighet* av forskningen (Tjora, 2021, s. 259).

2.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omfatter en vurdering av forskningsresultatene troverdighet og knyttes gjerne til spørsmålet om det er mulig å gjøre samme undersøkelse og komme frem til de samme resultatene (Kvale & Brinkmann 2009, s. 250). Reliabilitet i kvalitativ forskning kan ikke etterprøves på samme måte som i naturvitenskapen. I kvalitativ forskning handler det i større grad om *pålitelighet* hvor man er åpen om sammenhengene i forskningsprosessen (Tjora, 2021, s. 264). Ved å gjøre rede for min posisjon som forsker, og hvordan dette kan ha påvirket resultatene i prosjektet øker man reliabiliteten (Tjora, 2021). Vurderingene om reliabilitet i kvalitativ forskning handler på denne måten om å redegjøre for hvordan forskningsprosessen har foregått, hvilke forhold som påvirker forskeren, informantene og intervju situasjonen. I tillegg er beskrivelse av hvilke analytiske metoder som er brukt er tiltak for å sikre god reliabilitet (Dalen, 2011, s. 92). I kvalitativ forskning påvirker personene prosessen. Dersom en annen person skal utføre samme undersøkelse, ville resultatene vært annerledes ettersom jeg som forsker påvirker og bidrar i prosjektet med min bakgrunn og posisjon og fordi konteksten ville vært en annen. Tjora (2021) bruker begrepet *transparens* i vurderingen av i kvalitativ forskning, og ser dette som et middel for god reliabilitet. *Transparens* vil si at en viser gjennomsiktighet eller innsyn forskningsprosessen (s. 264). Metod delen i sin helhet har som formål å gi innsyn og *transparens* i forskningsprosessen.

Forskerrollen

Som forsker er *forforståelsen* alltid i bakgrunnen når man søker å forstå og tolke det som blir sagt. Alle har en *forforståelse* informantene og jeg som forsker. Å ha innsikt i min egen *forforståelse* vil skape økt bevissthet om hvordan den påvirker forskningen og hvordan jeg tolker intervjudataene (Dalen, 2011, s. 17). Informantene og jeg som forsker har en *forståelse* av inkludering som fenomen, med ulike meninger og synspunkter som springer ut fra våre eksisterende oppfatninger av virkeligheten som kan forstås som vår *forståelseshorisont* (Dalen, 2011, s. 15).

Min posisjon som forsker påvirker hele forskningsprosessen fra ide og til design, datagenerering, analyse og tolkninger. Denne formen for *forskersubjektivitet* gjør at jeg som forsker virker inn i alle stadier og situasjoner i prosessen (Tjora, 2021, s. 38). I utformingen av tematikken har jeg et

engasjement for inkludering på folkehøyskolen og dette kan være en ressurs fordi det driver prosjektet fremover. Jeg er likevel ikke sterkt personlig involvert eller har kjente relasjoner som er i målgruppen av prosjektet, men jeg har en faglig motivasjon for tematikken og ønske om fremtidig yrkesvei på folkehøyskole. Mitt engasjement er også støy i prosjektet som jeg må være bevisst på. I prosessen har jeg derfor arbeidet med å gjøre meg bevisst mine oppfatninger og subjektive holdninger.

Her vil jeg spesielt løfte frem hvordan mine synspunkter om folkehøyskolens pedagogiske rammer og perspektiver på inkludering virker inn i prosjektet. Gjennom flere år har jeg hatt ønske om å arbeide på folkehøyskole. Jeg ser folkehøyskolen som et spennende utgangspunkt for læring og utvikling hos elever innenfor andre rammer enn offentlig skole. Jeg er slik positivt innstilt til folkehøyskolens pedagogikk og verdigrunnlag. Jeg har selv ikke gått på folkehøyskole, slik at egne erfaringer påvirker ikke prosjektet. Min bakgrunn som lærer med fordypninger i samfunnsfag, friluftsliv, natur- og kulturveiledning og spesialpedagogikk påvirker hvordan jeg forholder meg til fagområdet og inkluderingsbegrepet. Jeg har også opparbeidet meg en teoretisk forforståelse av inkludering ettersom det er et sentralt tema for lærerutdannelsen og denne spesialiseringen. Videre har jeg gjennom arbeid og studier gjort meg erfaringer om pedagogiske prinsipper og verdier jeg ønsker å arbeide etter. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på gjennom prosessen. På denne måten påvirker jeg som forsker forskningsprosessen i dette prosjektet.

2.6.2 Validitet

Validitet kan forstås som gyldighet og er en vurdering av hvorvidt det kan trekkes gyldige slutninger av svarene på problemstillingen som prosjektet ønsker å måle (Tjora, 2021, s. 260). Sentrale vurderinger er om intervju som metode er egnet for å svare på problemstillingen, og om tolkningene som er gjort er fornuftige og berettiget. Validitet i kvalitativ forskning kan forstås som en vurdering av *gyldigheten* av tolkningene som er foretatt i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet kan måles ut ifra ulike kriterier. Litteratur som Cook & Campbell (1979) Lincoln & Guba (1985) og Maxwell (1992) presenterer måter å vurdere validiteten i kvalitativ forskning. For nærmere vurdering av validitet tas det utgangspunkt i fire kategorier av Maxwells validitetskriterier. Disse er: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet. Den femte, evalueringsvaliditet, er ikke inkludering ettersom den ikke har relevans for prosjektet.

Deskriptiv validitet innebærer at beskrivelsene av datamaterialet er gjengitt så nært den faktiske bekrivelsen som mulig (Maxwell, 1992, s. 286). Dette krever at man er nøye gjennom datainnsamlingen. Jeg har derfor transkribert intervjuene ordrett og inkludert tankeord, pauser, latter eller andre følelsesutbrudd. For å komme tettere på informantenes beskrivelser har jeg lyttet til opptaket gjentatte ganger. I tillegg er første koding utført raskt etter transkribering og tett på informantenes egne ord og uttrykk.

Tolkningsvaliditet omfatter valide tolkninger av informantenes beskrivelser (Maxwell 1992, s. 288). I tolkningene av beskrivelsene har jeg vært bevisst på *hva* jeg tolker inn i utsagnene. Som nevnt har begrepene «experience near» og «experience distant» vært rettesnorer i fortolkningen. Som forsker kan jeg etterstrebe å forstå elevenes utsagn, men jeg vil ikke kunne forstå det rent ut ifra deres perspektiv. Det foregår en tolkning hos meg som forsker gjennom den hermeneutiske meningsdanningen. Slik er deler av utsagn tolket ut ifra helheten og helheten opp mot konkrete deler. Denne tolkningen starter allerede i intervjusituasjonen. Under intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål, oppsummerte hva jeg hadde oppfattet og forhørte meg om jeg hadde forstått eleven korrekt. Intensjonen bak dette er å korrigere mine egne tolkninger. Selv om intensjonen er å korrigere eventuelle misforståelser, kan tiltak som dette også konstruere en beskrivelse som eleven ikke kjenner seg igjen i. For å unngå dette, har jeg søkt på å skape en trygg og tillitsfull intervjusituasjon, hvor eleven vet at det er trygt å si ifra dersom jeg som forsker har mistolket det som er sagt.

Teoretisk validitet omfatter hvorvidt teoriene som er valgt gir en teoretisk forståelse av det som skal undersøkes, og om begrepene og sammenhengene som presenteres teoretisk gir et godt innblikk i det som studien har til hensikt å undersøke (Dalen, 2011, s. 99). Dalen peker på at teoretisk validitet forutsetter at sammenhengene som presenteres blir tydelig gjort rede for. Gjennom analysen presenteres de teoretiske tolkningene, med intensjon om å gi innblikk i de tolkningene som er gjort slik at leser forstår grunnlaget for slutningene. Utsagnene tolkes opp mot det teoretiske rammeverket som er bygget opp. I lys av teoretisk validitet kan man stille spørsmål om det er beskrivelser av opplevelser av *inkludering* som undersøkes i denne studien. Som begrepsavklaringen presenterte, er inkluderingsbegrepet utfordrende definere. I dette prosjektet utgjør blant begrepene deltagelse, fellesskap, medvirkning og utbytte ulike aspekter av inkluderingsbegrepet. Disse fire begrepene kan være utfordrende å undersøke i praksis ettersom de overlapper hverandre med tvetydige skillelinjer. Det samme gjelder begrepene faglig, sosial og kulturell inkludering som utgjør undertemaer i analysen. Det er derfor utfordrende å tolke sitater og

uttrykk i analysen ettersom de kan plasseres under *flere* begreper. Dette kan være en styrke og underbygge at utsagnet omhandler inkludering. Samtidig kan det være en utfordring fordi jeg som forsker plasserer utsagnet innenfor ett av begrepene og står i fare for å overse andre tolkninger. Forskning på inkludering er i tillegg problematisk fordi ulike studier tillegger begrepet forskjellig innhold. Det kan derfor stilles spørsmål til validiteten av inkluderingsbegrepet i fagfeltet generelt (Haug, 2017, s. 213).

Generaliseringsvaliditet innebærer hvorvidt resultater fra dette prosjektet kan overføres til andre populasjoner (Maxwell, 1992, s. 293). Slik denne studien er designet er resultatene ikke overførbare til andre populasjoner liksom mange kvalitative studier. Tjora (2021) peker imidlertid på at generalisering i kvalitative studier ikke nødvendigvis kun er et barometer på om resultatene kan overføres til andre populasjoner, men at det kan argumenteres for ulike former for generalisering innen kvalitativ forskning. Denne studien har som hatt som hensikt å være åpen om prosessene og detaljene i forskningsprosessen. Dette er en forutsetning for såkalt *naturalistisk generalisering* hvor det er opp til leseren å vurdere om resultatene i studien er gyldige for annen forskning (Tjora, 2021, s. 268).

2.6.3 Etiske hensyn

Tillatelser og hensyn

Å søke om tillatelse er en viktig side av forskningsprosessen. Ettersom studien innhenter personopplysninger og bruker elektroniske hjelpemidler er jeg forpliktet til å melde prosjektet til NSD i forkant av datainnsamling. Arbeidet med å søke startet tidlig i forskningsprosessen og godkjenning fra NSD ble mottatt den 25.02.2021 (vedlegg 1). Gjennom prosessen har jeg arbeidet etter NSD sine råd og veiledninger og benyttet meg av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer (NESH, 2016). I retningslinjene står personvern, anonymisering og prinsippet om konfidensialitet sentralt. Videre er informert samtykke og informasjonsplikten viktige punkter prosjektet bygger opp under (NESH, 2016).

På bakgrunn av informasjonsplikten er det sendt ut informasjonsskriv til alle informanter i forkant av intervjuene (vedlegg 2). I skrivet er det informert om formål, informantenes rett til å trekke seg fra prosjektet og samtykkeerklæringen. Informasjonsskrivet ble sendt til informantene i god tid før intervjuet slik at de kunne sette seg inn i informasjonen på egenhånd og signere samtykkeerklæringen før intervjuet.

Anonymisering

Med utgangspunkt i NESH (2016) sine retningslinjer har jeg etterstrebet høy grad av personvern og anonymisering. NSD anbefaler å minimere personvernulempen og unngå for mange koblingsnøkler med personopplysninger (NSD, 2021). Det er derfor kun innhentet personopplysninger som er relevante for prosjektet. Opplysningene som er innhentet er lagret sikkert på nettskjema.no og transkriberingen ble anonymisert. I arbeidet med analysen og presentasjon av resultater er det tatt hensyn til at prosjektet ikke gjengir sensitiv informasjon som kan identifisere informantene, ansatte eller skolene. Slik behandles alle data konfidensielt.

Jeg har unngått å knytte flere opplysninger sammen, som til sammen kan gjengi sensitiv informasjon direkte eller indirekte (koblingsnøkler). I prosjektet er ikke kjønn en faktor slik at studien bruker begrepet «hen» om informantene. Andre tiltak for å sikre anonymisering er at sensitive opplysninger, som for eksempel elevens fysiske karakteristika er kamouflert og tonet ned. Diagnoser og detaljerte beskrivelse om funksjonsnedsettelsen er bevisst unnlatt. Linjefaget/linjen på folkehøyskolen er også kamouflert på bakgrunn av at tittelen gjerne er unik for den bestemte skole. Gjenkjennelige situasjoner er tonet ned eller unnlatt. Dette gjør at færre direkte sitater kan presenteres og er bakgrunnen for sitater av konkrete situasjoner er unnlatt eller at ord et satt i klamme. Utvalget er fra tre ulike skoler for å sikre anonymitet av skolen, lærere og elevene. Tid og når elevene gikk på folkehøyskolen er ikke faktorer som analyseres i prosjektet. For informanten som gikk på folkehøyskole da intervjuet ble holdt, er enkelte verb i sitatene endret fra nåtid til fortid. Meningsinnholdet i sitatene er bevart. I tillegg er det utført sitatsjekk der sitater er sendt til hver informant for godkjenning. Videre er dataene innhentet og lagret sikkert i tidsperioden for prosjektet. Anonymisering i transkripsjonen bidrar også til sikker lagring av informasjon.

Etiske betraktninger ved temaanalyse

Temaanalysen kan stykke opp utsagn og ord i temaer og ta de ut av sin opprinnelige kontekst (Thagaard, 2018, s. 179). Man står derfor i fare for at informantene ikke gjenkjenner sine egne opplevelser slik beskrevet i analysen. Temaanalysen bidrar til gjengjeld med å forstå temaer på tvers i materialet (Thagaard, 2018, s. 179). Likevel kan dette påvirke sitatenes opprinnelige kontekst. I dette prosjektet har jeg arbeidet tematisk ved å kode og kategorisere. Jeg har vært forsiktig med å ta uttrykk og sitater ut av kontekst og plassere det ukritisk under et tema. Jeg har hatt som intensjon å presentere dataene så nært elevens uttalelser av deres opplevelser, og være åpen om mine fortolkninger i prosessen. Et etisk fortrinn ved analysemetoden er at den kan bidra med å sikre anonymitet ettersom informantenes bakgrunn og kontekst ikke står i fokus for forskningen (Thagaard, 2018, s. 179). For dette prosjektet har det vært en styrke ved analysemetoden.

3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket vil presentere kunnskapsområder om inkludering som er aktuelle for prosjektet. Formålet med er å bygge opp et teoretisk rammeverk for å besvare hovedproblemstillingen og de fire forskningsspørsmålene. Først presenteres en historisk gjennomgang fra segregering til inkludering og innblikk dagens intensjoner om inkludering i utdanningssektoren. Deretter blir inkluderingsbegrepet gjort rede for gjennom tre overordnede kategorier: normativ, smal og bred definisjon av inkludering basert på Haug (2017). Videre presenteres nivåer av inkludering (vertikal akse) og utviklingsoppgaver for inkludering (vertikal akse) basert på Haug (2014a;b). Utviklingsoppgavene: fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte danner hovedtemaer for å belyse de fire forskningsspørsmålene. Deretter gjøres det rede for dimensjoner av inkludering som utgjør prosjektets undertemaer. Disse er: sosial, faglig/kulturell og organisatorisk/fysisk inkludering. Til sammen utgjør dette et teoretisk rammeverk for å analysere og belyse elevers opplevelser av inkludering på folkehøyskole.

3.1 Inkludering i norsk skole

Her vil fremvekst mot inkludering i norsk skole historisk presenteres. Det har de siste årene vært økt søkelys på inkludering i skolen. Både i form av internasjonale og nasjonale føringer. Historisk kan det trekkes en linje fra segregering, via integrering og til inkludering i norsk utdanningssektor (Nilsen, 2017, s. 19). Folkehøyskolen representerer et annerledes skoleslag, men er likevel underlagt de samme internasjonale føringer og intensjoner om inkludering som er gjeldene i utdanningssektoren, med unntak av nasjonale læreplaner og opplæringsloven. Intensjoner om inkludering er også et samfunnsmessig politisk mål om et samfunn for alle. Dette er blant annet tydelig gjennom lovverk og politiske strategier presentert i innledningen.

3.1.1 Historisk utvikling mot inkludering i utdanningssystemet

I utviklingen mot dagens intensjoner om inkludering har man historisk stilt seg ulikt med hensyn til å møte mangfold og skape fellesskap (Nilsen, 2017, s. 19). De tre fasene segregeringsfasen, integreringsfasen og inkluderingsfasen følger en gradvis endring fra ekskludering til intensjoner om inkludering (Nilsen, 2017, s. 19).

Segregeringsfasen representerer en periode der unge med nedsatt funksjonsevne ble skilt i fra ordinært opplæringstilbud gjennom spesialtiltak. De såkalte abnorme barna, som døve, blinde og åndssvake, ble betraktet som ikke opplæringsdyktige, og fikk tilbud om spesialskoler inndelt etter ulike typer funksjonsnedsettelse (Askildt & Johnsen, 2001, s. 46). Spesialskolene var tuftet på en

særlov fra slutten av 1800-tallet som omhandlet såkalte funksjonshemmede og sosialt vanskeligstilte barn og unge (Nilsen, 2017, s. 19). Denne loven dannet grunnlag for spesialskolenes utbygging, som primært bestod av sentraliserte spesialskoler med internat. Barn og unge flyttet fra familie og oppvekstmiljøet til spesialskolen som ofte var differensiert etter funksjonsnedsettelse (Nilsen, 2017, s. 19). Spesialskoleloven fra 1951 var bakgrunnen for spesialskolenes utvikling. Slik ble det lovfestet at alle med nedsatt funksjonsevne skulle ha rett på spesialundervisning under en og samme lov (Askildt & Johnsen, 2001, s. 47). Sentraliserte internater ble gradvis byttet med lokale spesialskoler med dagtilbud. Denne praksisen bar preg av et utenforskap ettersom barna ikke hadde mulighet til å være med i fellesskapet (Nilsen, 2017, s. 20).

Man kan også forstå spesialskolene som et tidlig uttrykk for at samfunnet tar ansvar for alle grupper når det kommer til utdanning. Selv om tiltakene og prosessen den gangen var segregerende og ekskluderende, var *målet* at elevene skulle være en del av samfunnet i fremtiden. Dette kan forstås som en form for inkludering der formålet var at elever med ulike funksjonsnedsettelse skulle tilbakeføres til samfunnet på sikt (Tøssebro, 1997, s. 170). Likevel vil man i dagens lys ikke anerkjenne dette som en praksis som er til fordel for barna, hvor de blir stengt ute av ordinær skole og segregert fra samfunnet (Nilsen, 2017, s. 20).

Mot midten av 1960-tallet ble integrering i økende grad et sentralt prinsipp, og perioden representerer starten på *integreringsfasen*. Det ble rettet kritikk mot spesialskolene om hvorvidt de var egnede som opplæringsarenaer (Nilsen, 2017, s. 20). Integreringsfasen omhandler i denne sammenheng at barn med funksjonsnedsettelse skulle føres inn i den ordinære skolen. På denne måten skulle eleven tilpasse seg skolen. Lovendringen i spesialskoleloven i 1975 muliggjorde opplæring på grunnskolenivå for alle. Her ble spørsmålet om hvor eleven fikk best utbytte av spesialundervisningen i større grad ble vektlagt. I tillegg ble tilpasset opplæring for alle innført som prinsipp. Loven muliggjorde spesialundervisning i ordinær skole, spesialskole og andre institusjoner (Nilsen, 2017, s. 21). I takt med økende mangfold i skolen, vokste også forståelsen for at skolen skulle tilpasse seg elevene frem. Mønsterplanen av 1974 fokuserte på fellesskap i klassen, og differensiering av opplæringen ut ifra elevens forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 22).

Inkluderingsperspektivet ble tydelig i Læreplanverket for reform 97 (L97), og kan markere en gradvis overgang til *inkluderingsfasen* i norsk utdanningssektor. En periode hvor inkluderingsstanken gjorde tydelig fremtreden gjennom ny læreplan og statlige spesialskoler gradvis ble nedlagt (Nilsen 2017, s. 22). Den spesialpedagogiske kompetansen ble også flyttet nærmere

eleven og den offentlige skolen ved styrking av den lokale pedagogisk-psykologisk tjenesten. I L97 ble inkludering første gang et eksplisitt prinsipp for opplæringen, der det ble understreket at elever med særskilte opplæringsbehov skulle være inkludert på lik linje som andre elever (Nilsen, 2017, s. 22). Av L97 fremkommer det at: «Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elever med særskilte opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 58).

Inkludering i motsetning til integrering stiller ikke krav til barnets evne til å tilpasse seg skolen, men stiller krav til skolens evner til å tilpasse seg behovene til eleven (Nilsen 2017, s. 23). Det er omgivelsene det stilles krav til, og det kan på denne måten være en likhet mellom inkludering og den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming presentert i begrepsavklaringen. Videre har L97 lovfestet prinsipp om tilpasset opplæring ut ifra elevens forutsetninger for *alle* elever. Et prinsipp som forplikter skolen til å møte elevene ut ifra deres forutsetninger som fortsatt er gjeldende i dag (Opplæringslova, 1998, §1-3). I L97 står det at: «Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadene deira». (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 58).

Som et resultat av inkluderingsfasen skulle skolen som institusjon favne alle elever i et mangfoldig fellesskap. Dette har utfordret skolen til å tilpasse seg elevene, noe som igjen krever kunnskap og kompetanse. Det krever også fleksibilitet i skolens struktur og innhold (Nilsen 2017, s. 23). Nilsen (2017) fremhever et sitat fra NOU 2001:22 som beskriver hvordan inkludering handler om å endre den helhetlige praksisen i skolen, og flytte fokuset *fra* eleven og *til* skolens praksis.

«Inkludering er derimot et program for å endre skolen eller andre samfunnsinstitusjoner slik at de tilpasses hele den menneskelige variasjonsbredde. Inkludering handler om å endre helheten slik at alle finner en plass der». (NOU 2001: 22, s. 34).

Nilsen (2017) peker på at norsk skole i dag befinner seg i inkluderingsfasen og skal dermed tilpasse seg variasjonsbredden i samfunnet. Folkehøyskolen er en viktig utdanningsinstitusjon for unge i Norge i dag, og skal i prinsippet stå i samsvar med denne forståelsen av inkludering som presentert i sitatet over. Så langt det er mulig og rimelig er folkehøyskolen forpliktet til å sikre et godt læringsmiljø for elever med særskilte behov og utforme skolen etter prinsippet om universell utforming (Folkehøyskoleloven, 2002, §5).

3.1.2 Dagens intensjoner om inkludering i utdanningssystemet

Som aktualisert innledningsvis er det i dag intensjoner om inkludering i utdanningssystemet i Norge. Dette henger tett sammen med internasjonale føringer gjennom UNICEF, UNESCO og EU. Salamancaerklæringen har skapt en felles forståelse og anerkjennelse i europeisk sammenheng for viktigheten av å skape inkluderende skoler (Haug, 2017, s. 206).

Utdanning for alle er en intensjon for inkludering i norsk skole. Mer konkret peker Haug (2017) på at inkludering i internasjonal sammenheng er tuftet på verdier som er assosiert med *fellesskap, deltakelse, utbytte og demokratisering*. Likheter og rettferdighet står også sentralt uttrykt gjennom blant annet lik tilgang på utdanning (Haug, 2017, s. 206). Videre er inkluderende skoler et viktig premiss for å sikre utdanning for alle (Haug, 2017, s. 206). Det er slik etablerte intensjoner om viktigheten av inkludering i skolen internasjonalt, nasjonalt og i norsk utdanningssektor.

Folkehøgskolen er en sentral samfunnsinstitusjon underlagt disse føringene. Som det teoretiske rammeverket vil presentere kan disse intensjonene om inkludering kategoriseres i en ideologisk normativ definisjon av inkludering.

3.2 Valg av teori og mulige alternativer

Inkluderingsbegrepet kan defineres på mange måter og det er derfor flere alternative innganger for å besvare hovedproblemstillingen. Prosjektet har valgt de fire utviklingsoppgavene til Haug (2014a;b) som utgangspunkt for å belyse opplevelser av inkludering ettersom de ligger tett på opplevelsedimensjonen. Som teoridelen presenterer nærmere, deler Haug (2014a) utviklingsoppgavene i inn i nivåer, der det laveste nivået er eleven og *elevens opplevelser*. De fire utviklingsoppgavene fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte kan på denne måten være innganger for beskrivelser av følelser, synspunkter og situasjoner. Dermed kan de gi innsikt i varierte beskrivelser av opplevelser av inkludering. For å fokusere prosjektet ytterligere mot opplevelsedimensjonen, bygges et teoretisk rammeverk opp med dimensjoner av inkludering inspirert av Nilsen (2017), Olsen et al. (2016), Olsen (2013) og Qvortrup & Qvortrup (2018).

De fire utviklingsoppgavene er også en konkretisering og avgrensning av aktuelle begreper som kan gi innblikk i opplevelser av inkludering på folkehøgskolen. Det er likhet mellom Farrell (2004) og Haug (2014a) sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet. Farrell (2004) benytter begrepene tilstedeværelse, aksept, deltagelse og utbytte (s. 8). I sitt arbeid har Farrell (2004) blant annet søkelys på opplevelser og følelser, som begrepene «aksept» og «utbytte» illustrer, men mangler begreper som omhandler fellesskap og det demokratiske. Som presentert viser tidligere forskning på

folkehøyskolen at det *sosiale* og det *demokratiske* står sentralt for elevers utbytte av folkehøyskolen (Knutas & Solhaug, 2010). I tillegg er folkehøyskolen tradisjonelt tuftet på verdier om fellesskap og elevers medvirkning. På bakgrunn av dette er Haug (2014a;b) sine utviklingsoppgaver ansett som relevante for å undersøke elevers opplevelser av inkludering på folkehøyskole. Ved hjelp av utviklingsoppgavene kommer fellesskapet og medvirkning tydelig frem i tillegg til deltagelse og utbytte.

Alternativ teori som er vurdert for å belyse problemstillingen er Mitchell (2005;2015) og Qvortrup & Qvortrup sin matrise (2018). Mitchell bruker begrepet «aksept», men retter også oppmerksomhet på lederskap, visjon og ressurser i sin forskning på inkluderende skoler (Mitchell, 2015). Slik ligger Mitchell sine begreper lenger fra opplevelser, og dermed vurderes utviklingsoppgavene til Haug som bedre egnet. Qvortrup & Qvortrup (2018) sin forskning er et egnet alternativ ettersom de tillegger opplevelsesdimensjonen en sentral plass. De har i sin forskning utarbeidet en inkluderingsmatrise for å analysere elevers opplevelser av inkludering. Matrisen er et hjelpemiddel for å kartlegge sosiale arenaer, relasjoner, fysisk tilstedeværelse, sosial inkludering og opplevelser av inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 815). Matrisen er omfattende og et større og variert datamateriale som observasjon, spørreundersøkelser og intervju ville vært nyttig for å få utbytte av matrisen. Med hensyn til dette er Haug sine utviklingsoppgaver vurdert som egnet for å besvare problemstillingen, og er utgangspunkt for forskningsspørsmålene.

3.3 Haugs tre overordnede kategorier av inkludering

Som det kom frem av begrepsavklaringen er *inkludering* er et omfattende og komplekst begrep som ikke har en entydig klar definisjon (Haug 2014b, s. 12). I de følgende avsnitt presenteres tre overordnede kategorier av inkludering basert på Haug (2017). Denne inndelingen er valgt ettersom det får frem kontrastene av ulike forståelser av inkludering. Fra ideologier og intensjoner, til en smal og en bred forståelse av inkluderingsbegrepet.

3.3.1 Normativ ideologisk definisjon av inkludering

Den normative ideologiske definisjonen av inkludering samsvarer med intensjonene om inkludering nasjonalt og internasjonalt. Det er etablerte intensjoner om viktigheten av inkludering i skolen, samt innholdet i begrepet basert på verdier og idealer som støtter opp om idealet om *utdanning for alle* (Haug, 2017). Den normative ideologiske definisjonen av inkludering representerer idealer som er høyt akseptert i våre samfunn. Idealene som brukes i politisk sammenheng, der det gjerne blir lovet mye og hvor løftene er utfordrende å realisere i praksis. Formuleringene er preget av verdier og

prinsipper som *demokrati* og *rettferdighet*. Utover denne normative og ideologiske forståelsen av inkluderingsbegrepet, eksisterer det ikke noen felles anerkjent forståelse av begrepet i utdanningsammenheng (Haug, 2017, s. 207).

3.3.2 Smal definisjon av inkludering

En smal definisjon begrenser inkludering til spesialundervisning for elever med særskilte behov (Arduin, 2015, s. 115). Haug (2017) presenterer to tilnærminger for en smal forståelse av inkludering. *Den første* vektlegger opplæring i ordinær klasse og inkludering i fellesskapet. Haug (2017) viser til Anastasiou, Kauffman & Di Nuovo (2015) som peker på at den dominerende forståelsen teoretisk er at elever med funksjonsnedsettelse skal gå i ordinær klasse med jevnaldrende, og at den lokale skolen tilbyr tilpasset opplæring etter individuelle behov. Inspirert av Booth & Ainscow (2011) og Mitchell (2005) og peker Haug (2017) på at elevers prestasjoner blir forstått i relasjon til hvorvidt skoler klarer å imøtekomme elevers behov. Slik ligger ikke søkelyset på elevens individuelle karakteristika eller svakheter, men i større grad på det relasjonelle utenfor eleven (Haug, 2017, s. 208). *Den andre* tilnærmingen har som formål å plassere eleven ut ifra det beste stedet for læring (Haug, 2017). For å oppnå dette tas det i betraktning hvor det er størst potensial for læring (Warnock, 2005). Her er spørsmålet om elevens læringsmuligheter viktigere enn at eleven skal gå i ordinær klasse i sitt lokale miljø. Denne forståelsen av inkludering er sjelden og samsvarer ikke med de vanligste definisjonene og teoriene av inkludering. Den kan også representere en segregerende diskurs (Fulcher, 1999).

3.3.3 Bred definisjon av inkludering

En bred definisjon av inkluderingsbegrepet favner *alle* elever og *mangfoldet* i elevgruppen (Thomas, 2013, s. 473). Utdanning for alle er som nevnt tidligere et prinsipp i Salamancaerklæringen. Erklæringen vektlegger *opplæring i ordinær klasse* og rett til *deltagelse i fellesskapet* uavhengig av sosial bakgrunn, etnisitet, kjønn, særskilte behov eller andre faktorer (UNESCO, 1994). Erklæringen står i tråd med en bred definisjon av inkludering (Haug, 2017, s. 209). Norwich (2014) peker på at det er en risiko for at personer med nedsatt funksjonsevne blir oversett i mangfoldet, ettersom skolen skal imøtekomme mange behov (s. 497). Slik kan en bred definisjon av inkludering ha en intensjon om å romme alle, men i praksis kan individet bli oversett.

For å tydeliggjøre *individet* kan definisjonen av inkludering til Arneberg & Overland (1997) innlemmes i den brede definisjonen av inkludering. Den slår fast at «elevene skal ha en opplæring

som er tilpasset deres forutsetninger og behov, samtidig som de inkluderes i klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap» (Arneberg & Overland, 1997, s. 12).

Videre kan gevinster (utbytte) av inkludering tillegges en bred forståelse av inkludering.

Inkludering innebærer aktiv deltagelse og et positivt utbytte. Dyssegaard et al. (2013) sin definisjon av inkludering som beskriver aktiv *deltagelse i fellesskapet* og hvilke gevinster det har for eleven:

”Aktiv deltagelse med optimalt utbytte for alle elever i læringsfellesskapet. Det vil si, at elever befinner sig sammen med og deltar aktivt i samme undervisning og fellesskap som deres klassekamerater (...) I begrepet inklusjon indgår tillige dette, at eleven får optimalt udbytte af og utvikler positive selvbilleder på bakgrund af deltagelse i læringsfellesskapet” (Dyssegaard et al., 2013, s. 20).

I sitatet blir deltakelse understreket som en aktiv handling, hvor eleven deltar i det sosiale og det faglige sammen med klassen i fellesskapet. Definisjonen berører temaer som fellesskap, deltagelse og utbytte i lys av inkludering. Haug (2014b) viser til at disse temaene ligger nært opp til utviklingsoppgaver for inkludering som presenteres nærmere (Haug, 2014a;b). Slik kan en normativ ideologisk, smal og en bred definisjon av inkludering være utgangspunkt for det komplekse inkluderingsbegrepet. Videre knyttes nivåer av inkludering og utviklingsoppgaver til inkluderingsbegrepet.

3.4 Nivåer av inkludering og utviklingsoppgaver for inkludering

3.4.1 Nivåer av inkludering – vertikal akse

Inndelingen av en vertikal og horisontal akse kan tydeliggjøre hvilke nivåer inkludering kan forstås ut ifra (vertikal akse) og avgrense inkluderingsbegrepet til fire konkrete områder (utviklingsoppgaver). *Den vertikale aksene* viser at ansvaret for inkludering i skolen ligger på flere nivåer (Haug, 2014b). Inkludering i skolen forstås som en del av en større helhet som er påvirket av nivåer i samfunnet. For dette prosjektet er nivåene tilpasset³ folkehøgskolen og utgjør stat, Folkehøgskolerådet, folkehøgskolen og eleven. *Tabell 1* inspirert av Haug (2014a) sine nivåer av inkludering illustrere dette.

Ideelt er det samsvar mellom nivåene slik at ideologi og verdier knyttet til inkludering på statlig nivå blir fulgt opp av Folkehøgskolerådet og de to folkehøgskolelagene. Videre iverksettes verdiene til praksis i de ulike skolene og i undervisningen. Denne tiltakskjeden skal ideelt bli fulgt opp mellom nivåene, men det er nødvendigvis ikke slik. Det er ikke bestandig sammenheng mellom

³ Kommunalt nivå er byttet ut med Folkehøgskolerådet ettersom folkehøgskolen er organisert under dette rådet og de to folkehøgskolelagene NF og NKF se *tabell 1*.

statlige intensjoner og inkluderende praksis i klasserommet. På samme måte speiler ikke praksisen i klasserommet nødvendigvis inkludering på en bestemt skole. Nivået som forskes på, om det er elev, skole eller stat, kan ikke generaliseres til de andre nivåene (Haug, 2010). Dette kan også speile gapet mellom normative og ideologiske intensjoner om inkludering og reell praksis (Haug, 2017). Optimalt er det en sammenheng mellom nivåene slik at de støtter hverandre mot inkludering. Mangel på sammenheng mellom nivåene vil kunne svekke arbeidet mot inkludering (Hardy & Woodcock, 2015).

For å utvikle skolen i retning av inkluderende praksis kreves det endringsarbeid i skolens interne struktur. Den brede definisjonen forutsetter en endring i skolens struktur, mentalitet og kultur. Booth & Ainscow (2011) peker på dette i deres indeks for inkludering. Inkluderende opplæring krever omfattende forandringsprosesser som er tidkrevende for skolen. Mitchell (2005) omtaler dette som en endring fra et gammelt til et nytt paradigme i opplæringen (s. 20). Inkluderende opplæring er en stor utviklingsoppgave for den enkelte skole, en omfattende prosess hvor hele skolen må arbeide i samme retning mot en inkluderende skole på flere nivåer. Haug (2014a) sine utviklingsoppgaver kan være en rettesnor for hva som bør sikres på de ulike nivåene for å arbeide mot inkludering.

3.4.2 Utviklingsoppgaver for inkludering – horisontal akse

For å arbeide mot inkludering i skolen peker Haug (2014a; b) på *fire utviklingsoppgaver* eller utfordringer som bør sikres på alle nivåer. Disse er å sikre: fellesskapet, medvirkning, deltagelse og utbytte (Haug, 2014b, s. 13). De fire utviklingsoppgavene utgjør den *horisontale akse* illustrert i *tabell 1* under. Denne akse beskriver *innholdet* i begrepet og hva inkludering består av. De forteller også om fire utfordringer som er sentrale for å sikre inkludering i praksis. Haug har utarbeidet utviklingsoppgavene gjennom tidligere arbeid (2003; 2010), samt inspirasjon fra blant annet Mitchell (2005) og Dyssegaard et al. (2013).

Å sikre fellesskapet innebærer at alle elever er medlemmer av en klasse der de er deltagende i det sosiale sammen med denne gruppen. *Å sikre deltagelse* innebærer å gi alle elever mulighet til å engasjere seg og delta i meningsfylt aktivitet (Haug, 2014a, s. 18). Deltagelse forutsetter at man kan bidra som ressurs, påvirke fellesskapet, og kunne nyte av det. Slik er deltagelse aktivt, og skiller seg fra å være passiv. Tilpasset opplæring og tilrettelegging hvor eleven deltar ut ifra sine forutsetninger er viktig for inkludering (Haug, 2014a, s. 18). *Å sikre medvirkning* innebærer at alle skal få informasjon, blir hørt og påvirke forhold som angår elevens interesser og behov i opplæringen. *Å sikre utbytte* innebærer at alle elever har rett til opplæring som er til deres fordel, hvor det er positivt

utbytte både sosialt og faglig (Haug, 2014a, s. 18). Slik forteller utviklingsoppgavene om innholdet i inkluderingsbegrepet, og hva som bør ivaretas for å oppnå inkludering i praksis. Elevers opplevelser av utviklingsoppgavene kan belyse prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Under illustrerer *tabell 1* den vertikale og horisontale aksene, og hvordan inkludering kan forstås ut ifra nivåer og utviklingsoppgaver.

	Fellesskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
<i>Stat</i> Verdi, ideologi, lover, politikk				
<i>Folkehøgskoleåret</i> <i>NF og NKF</i> Organisering/vilkår				
<i>Folkehøyskolen</i> Klassen/linje				
<i>Elev</i> Atferd/opplevelse	Elevers opplevelse	Elevers opplevelse	Elevers opplevelse	Elevers opplevelse

Tabell 1: Vertikal og horisontal akse av inkludering på folkehøyskolen bearbeidet etter Haug (2014a, s. 18).

3.4.3 Prosjektets plassering

Dette prosjektet søker innblikk i elevers opplevelser av inkludering på folkehøyskoler. Prosjektet plasseres på det *nederste nivået* i den vertikale aksene i *tabell 1*. Funnene knyttet til inkludering på det laveste nivået kan ikke overføres til de øvrige nivåene, eller til folkehøyskolens indre struktur, ledelse eller mentalitet. Den horisontale aksene viser elevers opplevelse av fellesskap, deltagelse og medvirkning og utbytte. Fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte danner fire sider ved inkluderingsbegrepet knyttet til opplevelsen av inkludering, og utgjør hovedtemaene i analysen. Det teoretiske rammeverket vil presenterer undertemaene nærmere.

3.5 Dimensjoner av inkludering

En utbredt tilgang for å forstå og operasjonalisere inkluderingsbegrepet er å dele det opp i dimensjoner. Det vil si å dele begrepet inn i ulike sider som omfatter inkludering. Olsen (2013), Olsen et al. (2016), Nilsen (2017) og Qvortrup & Qvortrup (2018) bruker dimensjoner for å operasjonalisere begrepet i sin forskning. Prosjektet har hentet inspirasjon fra disse og baserer seg på en kombinasjon av deres dimensjoner av inkludering⁴. Først presenteres en psykologisk dimensjon, dernest sosial, faglig/kulturell og organisatorisk/fysisk dimensjon.

Den psykologiske dimensjonen fremhever det subjektive aspektet av inkludering, og kan underbygge viktigheten av å inkludere opplevelsedimensjonen i inkluderingsbegrepet. Den psykologiske dimensjonen er eleven sin opplevelse av å være inkludert (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 804). Qvortrup & Qvortrup (2018) argumenterer for at det er behov for at inkludering i skolen blir forstått ut ifra elevens opplevelse av å være inkludert. I henhold til Qvortrup & Qvortrup (2018) er denne forståelsen fraværende i de fleste definisjoner av inkludering (s. 810). Erten & Savage (2012) påpeker også dette og viser til at det er lite informasjon om elevers opplevelser og perspektiver i forskning om inkluderende opplæring (s. 225). Dette taler for at det er et behov for å belyse opplevelser av inkludering. Nilsen (2017) tar hensyn til den psykologiske dimensjonen i sitt arbeid ved inndele sosial, faglig og organisatorisk/fysisk dimensjon i subjektive og det objektive aspekter. Å være inkludert er en *subjektiv* opplevelse. De objektive sidene av inkludering derimot er målbare observerbare enheter som kan påvirke opplevelsen av inkludering (Nilsen, 2017, s. 24).

Den sosiale dimensjonen ved inkludering innebærer hvorvidt elevene omgås sosialt, om de samarbeider og utvikler relasjoner (Nilsen, 2017, s. 27). Her inngår relasjoner til lærere og medelever. I denne dimensjonen er også medvirkning og involvering viktig. I henhold til Nilsen (2017) henger sosial inkludering sammen med opplevelse av sosialt samhold, trivsel og tilhørighet til skolens sosiale miljø. Deltagelse i fellesskapet er et sentralt prinsipp. (Nilsen, 2017, s. 27). Både Nilsen (2017) og Qvortrup & Qvortrup (2018) fremhever deltagelse i fellesskapet som sentralt. Deltagelse på læringsaktiviteter og sosiale aktiviteter sammen med andre elever inngår derfor i sosial inkludering (Nilsen, 2017, s. 15).

⁴ Olsen et al. (2016) bruker begrepene: faglig, sosial, kulturell og organisatorisk inkludering, og kaller dette også dimensjoner, på samme måte som Nilsen (2017). Nilsen (2017) setter den faglige og kulturelle dimensjonen sammen til *en* dimensjon og bruker begrepet organisatorisk/fysisk dimensjonen (Nilsen, 2017). Qvortrup & Qvortrup (2018) bruker dimensjonene: nivå av inkludering, typer sosiale arenaer, grader av inkludering og psykologisk dimensjon.

Begrepet læringsmiljø kan trekkes frem i denne forståelsen og sees som en forutsetning for sosial inkludering. Sosial inkludering er slik et godt læringsmiljø, et støttende sosialt miljø som gir eleven «opplevelsen av sosial tilhørighet og trygghet» (s. 15). Nilsen (2017) påpeker at den sosiale dimensjonen kan undersøkes objektivt ved å observere sosiale strukturer og kartlegge sosiometri i det sosiale miljøet. I dette prosjektet er den objektive delen ikke undersøkt da dette krever observasjon. Den subjektive undersøkelsen av den sosiale dimensjonen forsøker å få innsikt i elevens opplevelser, som gjennom intervju slik dette prosjektet legger opp til.

Qvortrup & Qvortrup (2018) argumenterer for at *sosiale inkluderingsarenaer* i og utenfor klasserommet bør tas i betraktning i arbeid med inkludering. Dette er arenaer både på og utenfor skolen, der elev-elev og elev-lærer møtes (s. 813). Folkehøyskolen skiller seg fra andre tradisjonelle skoleslag ved at elever bor på internat, og det er gjerne flere utflukter/turer utenfor skolens område. Sosiale inkluderingsarenaer knyttet til internatet, fritiden, organisert undervisning på og utenfor skolen, og forstås derfor som sentralt for innsikt i opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Videre i teksten vil den sosiale dimensjonen av inkludering bli omtalt som *sosial inkludering* for å gjøre språket lettere i teksten.

Den faglig/kulturelle dimensjonen ved inkludering innebærer at elevene sammen arbeider med felles aktiviteter og arbeidsoppgaver med et felles faglig innhold (Nilsen, 2017, s. 28). De objektive aspektene er innsikt i fagplaner/opplæringsplaner analysert i lys av elevenes forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 28). Dette inngår ikke i prosjektet. Derimot vektlegges elevens subjektive opplevelse av å være involvert i det faglige arbeidet. Nilsen (2017) løfter frem at læringsaktiviteter og det faglige innholdet bør danne et faglig fellesskap. Fravær av dette bidrar til opplevelser av utenforskap (Nilsen, 2017, s. 28). Faglig inkludering innebærer at læreren og skolen har lagt til rette for best mulig læring ut fra elevens forutsetninger (Olsen, 2013, s. 15). Den kulturelle siden innebærer om det er felles referanserammer når det kommer til verdigrunnlag og kunnskap (Nilsen, 2017, s. 28). Kulturell inkludering kan i henhold til Olsen (2013) forstås som et læringsmiljø som ivaretar mangfoldet der man kan identifisere seg med miljøet, og hvor det er kultur for læring (s. 15). For dette prosjektet blir det faglige og kulturelle siden av inkludering slått sammen i analysen. Den faglig/kulturelle dimensjonen vil videre bli omtalt som *faglig/kulturell inkludering*.

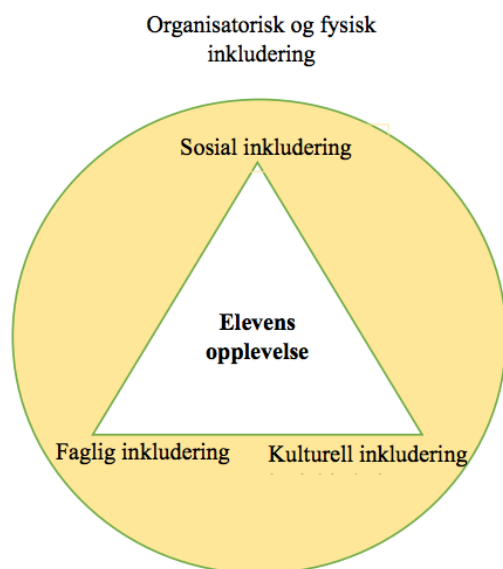
Den organisatoriske/fysiske dimensjonen innebærer organisering som sted og plassering og utforming av skolen (Nilsen 2017, s. 24). Her inngår hvor elevene får undervisning, hvordan gruppene er organisert, skolens overordnede organisering og om skolen er tilpasset ulike behov

(Nilsen 2017, s. 24). Organisatorisk og fysisk dimensjon forstås som *forutsetninger* for opplevelsen av å være sosialt, faglig og kulturelt inkludert (Olsen, et al, 2016, s. 19). Premissene for organisatorisk/fysisk inkludering er i henhold til Olsen et al. (2016) universell utforming, et godt psykososialt miljø og opplæring tilpasset ens forutsetninger (s. 19). Et lite tilgjengelig fysisk miljø vil kunne skape barrierer for personer med nedsatt fysisk funksjonsevne. Videre i teksten blir organisatoriske/fysiske dimensjonen omtalt som *organisatorisk/fysisk inkludering*. De tre dimensjonene (sosial, faglig/kulturell, organisatorisk/fysisk) blir samlet i teksten omtalt som *sider av inkludering og ulike dimensjoner*.

3.5.1 Samspillet mellom dimensjonene

Inkluderingens treenighet utarbeidet av Olsen et al. (2016) får frem hvordan sosial, faglig og kulturell inkludering inngår i et kontinuerlig samspill. De tre dimensjonene er representert i trekantens hjørner som *figur 1* illustrer. Det sosiale, faglige og kulturelle utgjør tre selvstendige dimensjoner, men også henger sammen i et samspill. For dette prosjektet er faglig og kulturell inkludering slått sammen til en enhet i analysen. Organisatorisk/fysisk inkludering danner en sirkel omkring trekanten for å illustrere at det skaper forutsetninger for sosial, faglig og kulturell inkludering (Olsen et al., 2016, s. 19). Dimensjonene har felles et mål om å skape et godt læringsmiljø der elevene opplever trivsel, tilhørighet og læring (Olsen et al., 2016, s. 18).

Trekanten til Olsen et al. (2016) kan være et teoretisk verktøy for å plassere elevens opplevelser i forhold til de tre dimensjonene i dette prosjektet. Eleven er plassert i midten, og illustrerer at eleven hele tiden beveger seg innenfor trekanten. En elev med nedsatt fysisk funksjonsevne kan eksempelvis oppleve faglig inkludering ved tilpasset danseundervisning. Samtidig kan eleven oppleve at den i mindre grad er sosialt inkludert i situasjonen ettersom resten av klassen gjør andre øvelser. I samme situasjon virker organisatoriske forutsetninger inn, som utforming av bygg og plassering, og påvirker opplevelsen av inkludering. Dette kan illustreres samspillet i trekanten. Olsen et al. (2016) plasserer eleven i midten. Under plasseres *elevens opplevelse* i midten av trekanten. Dette for å knytte Qvortrup & Qvortrup (2018) sin psykologiske dimensjon av inkludering til trekanten, og plassere elevens opplevelse i sentrum. *Figur 1* på neste side illustrerer dette.



Figur 1: Inkluderings treenighet, bearbeidet etter Olsen et al. (2016).

Inkluderings treenighet er dermed et kompass for å navigere mot inkludering i praksis. *Tid* og *samsillet* mellom dimensjonene er faktorer som bør tas hensyn til for å skape inkludering i praksis. Nærmere forklart innebærer dette at sosial, faglig og kulturell inkludering alltid tas i betraktning og at formålet på sikt er inkludering i fellesskapet. Organisatorisk/fysisk inkludering er viktige forutsetninger for dette. I en situasjon der eleven bruker tid utenfor klassens ordinære undervisning, bør det tas stilling til om tiltaket er til fordel for eleven i lys av inkludering, samlet sett over tid. Det bør ligge en bevissthet om formålet bak tiltaket med organiseringen. Dersom man ikke begrunner tiltak i lys av sosial, faglig og kulturell inkludering motarbeides inkludering (Olsen, 2013, s. 57).

3.5.2 Grader av opplevelser av inkludering

I lys av inkluderings treenighet, er ikke inkludering noe man enten opplever eller ikke opplever. Det kan nærmere forstås som en *grader av opplevelser* hvor man i større eller mindre grad opplever inkludering. Det er i tillegg subjektive opplevelser og det vil være ulikt hva som skal til for å oppleve inkludering (Nilsen, 2017, s. 28). En elev som er fysisk til stede i faglig samarbeid vil både kunne oppleve å være inkludering og utenfor. En elev kan være til stede i felles undervisning, men til gjengjeld ikke føle seg som en aktiv deltaker i det faglige innholdet. Slik kan eleven oppleve at den i mindre grad er faglig inkludert, men likevel oppleve å være sosialt inkludert fordi man er sammen med medelever. Opplevelser av inkludering påvirkes slik av et samspill mellom de tre dimensjonene, og hvorvidt og i hvilken grad dimensjonene er ivaretatt. Trekanten representerer på denne måten ulike grader av opplevelser av inkludering. Målet i et inkluderende perspektiv er at

elevene opplever at de er inkludert både sosialt, faglig og kulturelt. Dette bør også være det pedagogiske formålet (Olsen, 2013; Olsen, et al., 2016).

Slik danner inkluderingens treenighet et verktøy for å analysere elevenes opplevelser av inkludering i lys av sosial, faglig/kulturell og organisatorisk/fysisk inkludering ut ifra situasjon, tid og grader av inkludering. Dette danner undertemaene i analysen.

3.6 Hovedtemaer og undertemaer for analysen

Basert på det teoretiske rammeverket dannes slik hoved- og undertemaer for analysen.

Utviklingsoppgavene fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte danner fire hovedtemaer.

Dimensjonene sosial, faglig/kulturell og organisatoriske/fysisk inkludering danner tre undertemaer.

Tabell 2 illustrerer dette. Videre følger en konkretisering og avgrensning av hoved- og undertemaene i analysen.

Utviklingsoppgaver (Hovedtemaer)	Fellesskap	Deltagelse	Medvirkning	Utbytte
Dimensjoner (Undertemaer)	Sosial	Sosial	Sosial	Sosial
	Faglig/ kulturell	Faglig/ kulturell	Faglig/ kulturell	Faglig/kulturell
	Org./fysisk	Org. /fysisk	Org. /fysisk	(Org./fysisk)

Tabell 2: Hoved- og undertemaer for analysen

Opplevelser av fellesskap

Opplevelser av fellesskap vil innebære elevenes opplevelser av det sosiale miljøet, hvorvidt det oppleves støttende og trygt. Her inngår beskrivelser av det sosiale miljøet, relasjoner og vennskap. I analysen er elevenes opplevelser av å ha en funksjonsnedsettelse plassert under dette hovedtemaet. Beskrivelser av fellesskap knyttet til organisatorisk/fysisk dimensjon av inkludering er valgt bort i analysen, ettersom temaet overlapper i stor grad med opplevelser av deltagelse knyttet til organisatorisk/fysisk dimensjon av inkludering.

Opplevelser av deltagelse

Undertemaet organisatorisk/fysisk inkludering er en forutsetning for deltagelse, og derfor blir deltagelse først sett i sammenheng med dette. Her analyseres elevenes opplevelser av universell utforming og tilgang på assistanse ved behov. Videre sees deltagelse opp mot sosial inkludering. Her fokuseres det på elevenes opplevelser av deltagelse i sosiale inkluderingsarenaer på skolen, utenfor skolen og på fritiden. Faglig/kulturell inkludering vil omhandle elevens opplevelse av deltagelse i faglig aktivitet/prosjekter på skolen, samt opplevelse av ordinær og tilpasset undervisning.

Opplevelser av medvirkning

Opplevelser av medvirkning vil først innebære elevenes generelle opplevelse av deres muligheter for medvirkning. Videre fokuseres det på informasjon om tilrettelegging og universell utforming og hvordan informantene opplever deres mulighet for å medvirke i tilrettelegging, assistanse, faglig innhold og organisering av undervisning. Medvirkning knyttet til sosial inkludering er valgt bort for å avgrense prosjektet.

Opplevelser av utbytte

Opplevelser av utbytte vil presentere hvordan elevene beskriver opplevelser av det sosiale og faglige utbyttet. I tillegg er personlig utbytte et tema. Det personlige utbyttet forstås å ha sammenheng med sosial og faglig/kulturell inkludering, og er plassert under disse undertemaene. I analysen er de to undertemaene slått sammen. Organisatoriske/fysiske inkludering virker inn som forutsetninger for sosialt, faglig og personlig utbytte og utgjør indirekte et undertema.

4 Resultater og analyse

Som presentert i metodekapittelet anvendes temaanalyse for å presentere resultater fra intervjuene. Temaanalysen utforsker de samme temaene for hver informant (Thagaard, 2018). Resultatene blir presentert i hovedtemaene: *opplevelser av fellesskap*, *opplevelser av deltagelse*, *opplevelser av medvirkning* og *opplevelser av utbytte*. Hovedtemaene er knyttet til undertemaer om sosial, faglig/kulturell og organisatorisk/fysisk inkludering (tabell 2). Hvert undertema avsluttes med en *oppsummering* som redegjør for funn og tolkninger. I oppsummeringene blir også teoretiske begreper knyttet til resultatene. På denne måten er oppsummeringene en del av tolkningene i analysen og peker på temaer som drøftes videre i diskusjonsdelen. Til slutt følger en samlet oppsummering av analysen.

4.1 Informantenes forutsetninger og behov

Informantene har ulike forutsetninger og behov. Alle har nedsatt fysisk funksjonsevne som påvirker gangfunksjonen og har i ulik grad behov for rullestol. Informant 1 og informant 2 beskriver at de har et høyt funksjonsnivå. De bruker rullestol til avlastning der de veksler mellom rullestol og gangfunksjon etter behov. Informant 3 sitter i rullestol og har ingen gangfunksjon. Informantene beskriver sitt funksjonsnivå slik:

Informant 1 beskriver:

Jeg har vel egentlig et ganske høyt funksjonsnivå i forhold til den [nedsatte funksjonsevnen] jeg har. Jeg bruker rullestol til avlastning og veksler mellom rullestol og å gå, men jeg blir fortere sliten så da bruker jeg rullestol ofte ute hvis jeg skal ut på lengre avstander.

Informant 2 beskriver:

[min funksjonsnedsettelse] påvirker beina mine. (...) det har på en måte bydd på både utfordringer og muligheter gjennom livet. Jeg er så heldig at jeg har ganske mild [nedsatt fysisk funksjonsevne]. Jeg klarer å gå, jeg klarer å gjøre mesteparten av det andre klarer. Så det med at skolen var tilpasset det var jeg ikke så avhengig av. Så jeg var litt friere til å velge den skolen jeg faktisk hadde lyst til.

Informant 3 beskriver:

Jeg har [nedsatt fysisk funksjonsevne] og sitter i rullestol og har ingen gangfunksjon.

Informant 3 er slik i større grad er avhengig av et fysisk tilgjengelig miljø, fysisk utforming for rullestol og tilgang til assistanse ved behov.

Alle informantene beskriver at de i enkelte situasjoner har behov for støtte/bistand eller avlastning med rullestol. På bakgrunn av informantenes ulike funksjonsnivå varierer behovet for assistanse.

4.2 Opplevelser av fellesskap

4.2.1 Beskrivelser av fellesskap knyttet til sosial inkludering

Fellesskapet, det er noe som er ganske spesielt med folkehøyskolen.

(Informant 1)

Av informantenes beskrivelser er det tydelig at det sosiale og fellesskapet er viktig for informantenes opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Spesielt beskriver elevene relasjoner med jevnaldrende elever som viktig for deres opplevelse av det sosiale. Alle informantene beskriver seg selv som sosiale personer, med ønsker og intensjoner om være en del av det sosiale på folkehøyskolen. Positive sosiale opplevelser hvor man møter et støttende miljø og opplever trygghet, forstås som sentralt for informantenes opplevelser av inkludering. Informant 1 og Informant 2 har i større grad enn informant 3 opplevd et støttende sosialt miljø. Dette blir presentert nærmere i analysen.

Beskrivelser av det sosiale miljøet på folkehøyskolen

Informant 1 beskriver et støttende miljø med samhold, tilhørighet og positive opplevelser av det sosiale på folkehøyskolen:

Opplevelsen har vært veldig god (...) samholdet og tilhørigheten.

Det er det sosiale som jeg sitter igjen med som det viktigste.

(...) man blir veldig tett, man er sammen hele tiden og man lever jo på en måte i en slags boble, så det blir et eget samfunn på en måte.

Det var mye humor og glede og ganske sånn nære tette bånd. Jeg hadde egentlig en veldig god opplevelse av folkehøyskolen.

Føler jeg var veldig heldig i forhold til miljøet, at det var støttende og bra miljø.

Informant 2 beskriver et støttende sosialt miljø og informanten gir uttrykk for trivsel og positive sosiale opplevelser. Dette tolkes på bakgrunn av situasjoner informanten beskriver.

Her beskriver informant 2 om det sosiale:

I den klassen var vi veldig samkjørte, (...) alle hadde god kjemi med hverandre.

Og alle var interesserte i å bli kjent med alle (...).

Informant 3 beskriver både positive og negative opplevelser av det sosiale miljøet. Informanten beskriver i mindre grad positive opplevelser knyttet til fellesskapet, men beskriver at hen generelt trivdes på skolen. Informanten har samtidig opplevd fordommer og beskriver opplevelser av å være utenfor og ikke være inkludert. Informanten beskriver også færre muligheter for deltagelse og opplevelser av å bli misforstått slik analysen presenterer. Her beskriver informant 3 den todelte opplevelsen:

Jeg hadde det veldig fint. Ble kjent med noen som jeg kom litt nærmere enn andre.

[Det var noen] av oss som ikke følte oss helt inkludert i klassen, meg [blant annet] som var litt sånn utenfor. På en litt rar måte.

Relasjoner og vennskap

Alle informantene beskriver vennskap og relasjoner med jevnaldrende som viktig for opplevelser av inkludering. Romkamerater spiller en sentral rolle for informantene.

Informant 1 beskriver at hen knyttet nære relasjoner og fikk mange venner:

Jeg har jo fortsatt ganske mange venner fra den tiden og fra ulike linjer (...).

Informant 2 beskriver å ha knyttet relasjoner med nye mennesker og fått flere nye venner i løpet av folkehøyskolen. Informanten beskriver også opplevelsen av at lærere, stipendiater og medelever inkluderer:

Selve klassen og folka ble jeg veldig glad i og vi var veldig samkjørte, og vi hadde god dialog med hverandre.

Jeg er i hvert fall veldig fornøyd og har fått mange nye venner. Og det var jo et mål for meg det året.

Både stipendiater og lærere og andre medelever var veldig flinke på å inkludere.

Informant 3 beskriver at hen ble kjent med nye venner og ble glad i flere personer. Informanten beskriver samtidig opplevelser av å ikke ha så mange nære venner som eleven skulle ønske. Som

det kommer frem i analysen må dette forstås i sammenheng med fysisk tilgjengelighet og mulighet for deltagelse. Informant 3 beskriver:

Det hendte en del ganger at jeg mistet den gjengen som jeg var med. Så jeg ble jo fort kjent med mange fordi jeg tenkte: ja, da finner jeg en ny gjeng å være med. Men det gjør jo også at jeg kanskje ikke fikk så mange nære venner da, som man skulle ønske.

Å ha en fysisk funksjonsnedsettelse i det sosiale miljøet

Informant 1 beskriver et støttende sosialt miljø med rom for å snakke åpent om funksjonsnedsettelsen med medelever. Omgivelsene forholder seg til informanten som person. Informanten kommuniserte åpent med medelever og beskriver positive erfaringer med dette. Det forstås som at informant 1 beskriver opplevelser av et støttende, trygt og anerkjennende miljø:

Jeg opplevde egentlig at de forhold seg til meg og ikke til funksjonsnedsettelsen.

(...) jeg var åpen om ting og svarte på ting folk lurte på. Og etter det så var det ikke noe stort tema. Så slapp folk å lure på hva det handlet om. Det er en erfaring som jeg har hatt gjennom hele livet egentlig (...).

Informant 2 forteller om et støttende sosialt miljø hvor lærere og medelever gir bistand ved behov. Informanten forteller om sine tanker før året på folkehøyskolen og beskriver at hen tenkte:

Hvis jeg får meg gode venner og blir kjent med folk, så kommer de til å ville hjelpe meg med ting som de ser at jeg kan slite med, uten at jeg nødvendigvis trenger å si ifra. Jeg er veldig takknemlig for at det skjedde.

Informant 2 beskriver videre at medelever var nysgjerrige på funksjonsnedsettelsen og beskriver opplevelser av å kommunisere åpent om temaet. Ut ifra dette tolkes det at informanten beskriver opplevelser av å bli anerkjent og sett som person i det sosiale miljøet:

De var veldig sånn spørrende og nysgjerrige på hva som foregår og går av meg holdt jeg på å si. Og det ga jeg gledelig svar på.

For de var det jo det normale at jeg har den [funksjonsnedsettelsen] jeg har. Og lever med det som på en måte er min normal.

Informant 3 beskriver en todelt opplevelse av å bli møtt med sin funksjonsnedsettelse. Hen beskriver enkelte situasjoner med sosial støtte, men at det også var utfordrende situasjoner med manglende støtte fra det sosiale miljøet med hensyn til funksjonsnedsettelsen. Informant 3 beskriver opplevelser av å bli misforstått. Informanten beskriver situasjoner hvor hen blir møtt med fordommer, negative kommentarer og antagelser med hensyn til å sitte i rullestol. Informanten gir

uttrykk for å oppleve å være utenfor fellesskapet i enkelte situasjoner. Det tolkes at informanten i mindre grad har opplevd et anerkjennende og trygt sosialt miljø.

Oppsummert kommer det frem at det sosiale og fellesskapet er viktig for opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Informant 1 og 2 beskriver opplevelser av trygge sosiale miljøer der de blir møtt og sett som personer og anerkjent av omgivelsene. Slik tolkes det at de to informantene beskriver høy grad av sosial inkludering. Informant 3 beskriver i mindre grad et støttende sosialt miljø i enkelte situasjoner og det tolkes at informanten beskriver opplevelser med lavere grad av sosial inkludering. Slik det er presentert er fellesskap og støtte fra det sosiale miljøet viktig for informantenes opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Det sosiale med jevnaldrende tolkes som viktig for informantenes opplevelse av folkehøyskolen. Perspektiver på fellesskap, et støttende sosialt miljø og betydningen av jevnaldrende løftes frem i diskusjonen.

4.2.2 Beskrivelser av fellesskap knyttet til faglig/kulturell inkludering

Informant 1 beskriver situasjoner med sosialt fellesskap knyttet til det faglige på skolen. Som det kommer frem av analysen deltar informant 1 i mindre grad i faglige aktiviteter på grunn av fravær av personlige årsaker. Informant 1 har positive beskrivelser av faglig aktivitet og beskriver det som:

(...) veldig gøy at man opplever mestring og fremgang (...) at man opplever at man driver med noe som gir mening, mestring og glede.

Informant 2 beskriver opplevelser av det faglige der eleven knytter relasjoner gjennom faglige prosjekter. Informant 2 beskriver blant annet faglig prosjektarbeid i gruppe og deltagelse i et felles prosjekt der de arbeidet mot et mål og med felles meningsinnhold:

Jeg ble jo litt mer kjent med de som jeg var på gruppe med og ellers ikke er så mye med. Også syns jeg at vi jobba veldig godt sammen.

Informant 3 beskriver tilrettelagt undervisning sammen med lærer i ett av linjefagene. Det forstås slik at informanten i mindre grad har samarbeidet faglig med medelever. Informanten deltok mindre i felles undervisningsopplegg med klassen ettersom ett av linjefagene var individuelt organisert.

Informant 3 forteller om opplevelsen av tilrettelagt undervisning sammen med lærer/assistent:

Det at jeg fikk mitt eget opplegg det gjorde jo selvfølgelig at jeg fikk en mestringsfølelse (...). Hvis man skal se på det i forhold til det faglige var det tipp topp, men skal man se på det sosiale så ble det vel mer og mer sånn at det var mest den som hjalp meg [jeg var sammen med].

Oppsummert beskriver informantene opplevelser av det faglige fellesskapet i ulik grad (faglig inkludering). Slik analysen har presentert beskriver informant 1 opplevelser av et sosialt fellesskap knyttet til faglig aktivitet hvor informanten arbeider faglig om et felles innhold. Likevel deltar ikke eleven i like stor grad i faglig aktivitet på bakgrunn av fravær. Det tolkes at informanten i noe mindre grad opplever inkludering i det faglige fellesskapet på bakgrunn av dette. Informant 2 beskriver flere opplevelser av faglig fellesskap med samarbeid og prosjekter. Det tolkes at eleven i stor grad beskriver opplevelser av faglig fellesskap der eleven arbeider med felles meningsinnhold. Informant 3 har i mindre grad arbeidet med felles faglige prosjekter og aktiviteter. Informanten er i mindre grad deltagende i et faglig fellesskap med medelever. Det tolkes at informanten i mindre grad er inkludert i det faglige fellesskapet med klassen og beskriver mindre grad av faglig inkludering. Det forstås slik at tilpasset undervisning *utenfor* fellesskapet har uheldige konsekvenser for ens opplevelse av inkludering i enkelte situasjoner. Flere perspektiver omkring tematikken løftes frem i diskusjonen.

4.3 Opplevelser av deltagelse

Informantene har ulike beskrivelser av hvordan deltagelse påvirker opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Ut ifra deres beskrivelser er en tydelig tendens at *mulighet* for deltagelse er viktig for informantene. Informantene har i varierende grad opplevd dette slik det presenteres.

4.3.1 Beskrivelser av deltagelse knyttet til organisatorisk/fysisk inkludering

Av informantenes beskrivelser kommer det frem at et fysisk tilgjengelig miljø er viktig for deltagelse og opplevelser av inkludering. Informantene har ulike forutsetninger og det stilles derfor forskjellige krav til et fysisk tilgjengelig miljø for den enkelte.

Universell utforming og opplevelse av deltagelse

Alle informantene beskriver situasjoner og erfaringer der utformingen av skolebygg påvirker deltagelse. Enten at det skaper *mulighet* for deltagelse eller *barrierer* for deltagelse. Barrierene oppstår spesielt dersom de fysiske omgivelsene ikke er i samsvar med informantens forutsetninger. Alle informantene beskriver at folkehøyskolen har mangler når det kommer til prinsippet om universell utforming, men det er ulikt hva som oppleves som et fysisk tilgjengelig miljø og hvor store utfordringer det skaper for informanten.

Ut ifra informantens beskrivelser av situasjoner og opplevelser forstås det at elever med et større behov for et fysisk tilgjengelig miljø (universell utforming) møter flere utfordringer med hensyn til deltagelse i faglig og sosial aktivitet på folkehøyskolen.

Informant 1 og 2 beskriver hvordan deres opplevelser deltakelse bør forstås i sammenheng med deres mulighet for gangfunksjon. Ut ifra de to informantenes beskrivelser er ingen av skolene universelt utformet i alle bygg for rullestol:

(...) hvis jeg hadde hatt større funksjonsnedsettelse så hadde det vært mer utfordrende.

(Informant 1)

I forhold til universell utforming var det litt utfordringer (...) i noen av de eldre byggene hadde det vært umulig å bevege seg hvis jeg ikke kunne gå. (Informant 1).

Siden jeg ikke er så avhengig av rullestol så visste jeg at det kom til å gå fint.

(Informant 2)

Informant 1 beskriver hovedsakelig opplevelser av et tilgjengelig fysisk miljø, men at byggene ikke er utformet etter prinsippet om universell utforming. Informanten beskriver forflytting over lenger avstand som en utfordring i enkelte situasjoner. I situasjoner uten et fysisk tilgjengelig miljø for rullestol var informant 1 avhengig av gangfunksjon:

På folkehøyskolen så brukte jeg en del rullestol for man flyttet gjerne på seg en del, var litt rundt på forskjellige områder av bygg.

Informant 3 beskriver utfordringer med faglig og sosial deltagelse i enkelte situasjoner på grunn av et lite tilgjengelig fysisk miljø og manglende tilgjengelig assistanse. Informanten beskriver opplevelser og situasjoner hvor hen ikke blir møtt ut ifra sine forutsetninger og behov. Dette har påvirket opplevelser av det sosiale og det faglige slik analysen presenterer videre.

Alle informantene beskriver opplevelser og situasjoner av å ha presset seg fysisk for å kompensere for et mindre fysisk tilgjengelig miljø og/eller manglende assistanse. Det er situasjonsbetinget hvordan dette oppleves. *Informant 1* beskriver opplevelser av å anstrenge seg fysisk på grunn av manglende utforming for rullestol:

Utformingen var ikke helt ideell. Jeg ble egentlig ganske sliten til tider, vi hadde [faglig aktivitet] i et annet bygg og da måtte man gå et lite stykke opp til neste bygg, og da ble jeg litt sliten av å gå frem og tilbake. Det gjorde at man ble litt sliten utover dagen.

Informant 2 beskriver positive opplevelser knyttet til å presse seg fysisk. Informant 2 beskriver opplevelser av at lærere møter informantens behov og tilrettelegger. Bistand og assistanse oppleves som tilgjengelig og gir informanten mulighet til å teste egne grenser. Informanten beskriver opplevelser av at venner kjenner ens behov og tilbyr støtte.

Informant 2 beskriver her hvordan det oppleves å få tilbud om hjelp fra lærere og medelever:

Jeg har vært fast bestemt på at jeg ville prøve nye ting, presse meg og sånn og se hvor langt jeg kunne strekke meg. Hvis jeg gikk et par kilometer kjempesvett og kjempesliten så spurte de rundt meg: er du sikker på at du ikke har lyst på hjelp? Og går det bra? Det var artig at de var så engasjert i meg. Og de syns at jeg var veldig imponerende.

Informant 3 beskriver situasjoner der hen presset seg fysisk på utflukt for å kompensere for manglende assistanse og et fysisk tilgjengelig miljø. Informant 3 beskriver under opplevelsen av manglende tilgjengelig assistanse ved behov i en situasjon:

Jeg ble absolutt ikke spurt om hva jeg trengte hjelp til, og det gjorde at jeg var dritsliten.

Tilgang på assistanse ved behov

Alle informantene har tilgang på assistanse fra en eller flere stipendiater. Stipendiatene er jevnaldrende, og informantene beskriver de som en ekstra ressurs som hjelper til på skolen generelt. Stipendiatene er tilgjengelig for elever ved behov for assistanse eller bistand. Ingen av informantene har brukerstyrt personlig assistanse (BPA) eller andre organiserte løsninger der de får assistanse ved behov utover stipendiater og lærere. Stipendiatene er i enkelte situasjoner tilgjengelig for bistand i skoletiden faglig og sosialt og på fritiden ved behov.

Informant 2 beskriver at stipendiater er gode på å inkludere og støtte. Hen beskriver tilgjengelig assistanse ved behov og gir uttrykk for å bli møtt ut ifra sine forutsetninger.

Informant 1 og informant 3 peker på utfordringer knyttet til å få assistanse fra stipendiater. Det oppleves som positivt i noen situasjoner, men utfordrende på bakgrunn av relasjonen og rollen stipendiaten har i andre situasjoner. En stipendiat beskrives som en venn og jevnaldrende og det kan være utfordrende at denne personen skal tre inn rollen som assistent eller tilby bistand i enkelte situasjoner. Informant 1 beskriver at støtte til personlig anliggende var utfordrende å involvere stipendiater i og valgte i stedet å involvere familiemedlemmer ved behov.

Informant 1 forteller:

(...) men det er jo ikke alt som jeg følte det var naturlig å spørre om hjelp med heller for vi hadde litt mer sånn kompisforhold egentlig. Ja, akkurat den biten var en ting som var litt vanskelig.

Informant 3 beskriver opplevelser av at stipendiater ikke nødvendigvis har egnet kompetanse til å assistere/bistå på bakgrunn av alder og relasjon. Informanten har opplevd at dette kan få uheldige

konsekvenser fordi man kan bli mistolket og misforstått. Her beskriver informant 3 om sine opplevelser av assistanse/bistand fra stipendiater:

(...) samtidig så var det ikke bare bare å ha en stipendiat heller (...).

Det og handler nok om uvitenhet. Unge som bare har gått et år på folkehøyskole selv.

Det er ikke de som nødvendigvis passer til å hjelpe.

Informant 3 beskriver at hen tror opplevelsen på folkehøyskolen ville vært mer positiv med BPA. Informanten beskriver at en PBA-ordning kunne løst utfordringene som er beskrevet. Det forstås som at det kan gi forutsigbarhet og frihet til å planlegge eget liv og samtidig sikre assistanse ved behov. Informant 3 beskriver at:

Hadde dette vært en BPA-løsning utenfor skolen sitt system så ville jeg kunne være med på helt andre ting (...) for da ville det vært noe jeg styrte selv.

Informant 3 beskriver opplevelser der manglende tilgjengelig assistanse påvirker mulighet for deltagelse. Hen beskriver utfordringer med organisering av assistanse på utflukter/reiser. Dette knyttes til manglende økonomiske ressurser på skolen for å dekke opp assistentbehovet på utflukt. Hen har mistet mulighet for deltagelse på enkelte utflukter på grunn av dette.

Informant 3 beskriver:

(...) jeg ble stoppet av at jeg måtte hatt med meg så mange stipendiater (...)

Oppsummert viser resultatene at et fysisk tilgjengelig miljø og assistanse som er tilpasset elevens forutsetninger er viktig for deltagelse. Det kommer frem at et større behov for et fysisk tilgjengelig miljø skaper fysiske barrierer for deltagelse i faglig og sosial aktivitet på folkehøyskolen.

Gangfunksjon beskrives som viktig for deltagelse sosialt og faglig. Informantene beskriver opplevelser av å kompensere for et manglende fysisk tilgjengelig miljø og/eller mangel på assistanse. Det er situasjonsavhengig hvordan dette oppleves. Alle informantene har tilbud om assistanse fra stipendiater noe som kan oppleves som positivt, men også utfordrende for to av informantene. På bakgrunn av dette forstås det som at hvordan hjelpeapparatet er organisert og rollen og kompetansen til den som bistår er organisatoriske forutsetninger for inkludering.

Assistanse fra stipendiater kan ut ifra resultatene være som en utfordring folkehøyskolene står overfor med hensyn til tilrettelegging for personer med nedsatt fysisk funksjonsevne i enkelte situasjoner. BPA kan være en løsning som skaper muligheter for inkludering på folkehøyskolen. Utforming etter prinsippet om universell utforming er en utfordring de tre folkehøyskolene står overfor. Et manglende fysisk tilgjengelig miljø som ikke er i samsvar med ens forutsetninger har

uheldige konsekvenser og er en funksjonshemmende barriere. Denne tematikken blir drøftet videre i diskusjonen.

4.3.2 Beskrivelser av deltagelse knyttet til sosial inkludering

Deltagelse på sosiale inkluderingsarenaer

Alle informantene beskriver situasjoner der de er deltagende i sosiale sammenhenger utenom det faglige. De deltar på forskjellige sosiale arenaer. Informantene forteller om sosiale arenaer på skolen og utenfor skolen. Alle informantene trekker frem internatet og rommet i sine beskrivelser av det sosiale. Kantine og fellesområder er også viktige sosiale arenaer for elevene. Det er mange spontane sosiale arenaer på folkehøyskolen spesielt på fritiden. Generelt er turer/ utflukter og reiser mer utfordrende med hensyn til å sikre et fysisk tilgjengelig miljø for informantene. Det krever planlegging og forutsigbarhet å delta på spontane utflukter og her spiller også funksjonsnivå (gangfunksjon) inn som en faktor.

Informant 1 beskriver opplevelsen av at det sosiale var tilgjengelig, og påpeker at det trolig hadde vært mer utfordrende dersom informanten hadde en større grad av funksjonsnedsettelse. Informant 1 beskriver at:

Det var jo åpent for alle, men det er jo ting jeg fort kunne sett for meg hadde vært vanskelig hvis jeg hadde en større grad av funksjonsnedsettelse.

(...) jeg følte egentlig at jeg var i en posisjon hvor jeg kunne bevege meg mellom forskjellige grupper, så jeg hadde egentlig en del venner fra litt ulike linjer og grupper.

Informant 2 beskriver tilgang til og deltagelse på sosiale arenaer på skolen og fritiden. Informanten beskriver opplevelser av tilstrekkelig tilrettelegging og hjelp fra medelever og lærere. Informanten beskriver opplevelser av å delta i ulike sosiale grupper. Informant 2 beskriver her opplevelsen av å ha tilgang til ulike sosiale grupper:

[jeg hadde] en sentral vennegjeng (...) jeg kunne flytte meg litt mer ut til de andre når jeg følte for det. Det var veldig fleksibelt.

Informant 3 har opplevd utfordringer på bakgrunn av et manglende fysisk tilgjengelig miljø og assistanse. Informanten beskriver å ha mistet muligheter for sosial deltagelse i på grunn av dette. Det gjelder spesielt spontane sosiale situasjoner på fritiden og reiser/utflukter. *Informant 3* forteller:

Fordi man gjør ting litt spontant er det kanskje ikke alltid jeg som fikk tilbud om det heller. Sånne ting tror jeg jo på en måte hadde vært enklere hvis jeg hadde en annen type hjelp.

Oppsummert beskriver informantene ulike opplevelser av deltagelse. Enkelte sosiale arenaer er mindre tilgjengelig for rullestol. Informant 1 og 2 beskriver opplevelser av deltagelse på ulike sosiale arenaer (inkluderingsarenaer). Det kan tolkes som de i stor grad deltar på lik linje som resten av klassen sosialt og opplever stor grad av sosial inkludering. Informant 3 beskriver å ha færre muligheter for deltagelse på sosiale arenaer på grunn av manglende universell utforming og assistanse. Spontane sosiale aktiviteter og turer/utflukter er utfordrende i enkelte situasjoner. Spontane aktiviteter på fritiden og turer/utflukter forstås som viktige sosiale arenaer for opplevelse av fellesskap og deltagelse. Folkehøyskolen har mange sosiale arenaer på fritiden og i skoletiden. Bevissthet om skolens inkluderingsarenaer forstås som viktig i arbeid med inkludering. Dette løftes nærmere frem i diskusjonen.

4.3.3 Beskrivelser av deltagelse knyttet til faglig/kulturell inkludering

Informant 1 beskriver deltagelse på lik linje som andre i klassen i faglig aktivitet. Informant 1 beskriver at linjefaget og interesser trolig gjorde det enklere å delta faglig uten større tilrettelegging:

Det har jo kanskje litt med interessene mine å gjøre også, at det i seg selv gjorde det litt enklere å være med. Jeg vet jo ikke hvordan det ville vært hvis jeg var interessert i idrett for eksempel, hvor bra de hadde tilrettelagt (...).

Informant 1 forteller om faglig fravær på bakgrunn av personlige årsaker i enkelte perioder. Dette gjorde at eleven ikke deltok like mye faglig som hen hadde ønsket:

*(...) det var perioder hvor jeg ikke kunne være like mye på folkehøyskolen som jeg ville.
(...) så da var det den sosiale biten som var det viktige ikke like mye det faglige.*

Informant 2 beskriver deltagelse på lik linje som andre i klassen i faglig undervisning og prosjekter. Informanten beskriver få nødvendige tilpasninger i miljøet for linjeaktiviteten. I andre fag/aktiviteter der det er mer fysisk aktivitet, beskriver informanten opplevelser av å utfordre seg selv fysisk. Informant 2 beskriver å ha tilgjengelig bistand ved behov, det hen kaller en «plan-b»:

Jeg er veldig glad for at de var der og spurte meg i stedet for at de ikke var der og ikke spurte meg. Det var veldig greit å ha en plan-b (...).

Informant 3 beskriver hovedsakelig tilpasset undervisning i linjefaget. Undervisningen var hovedsakelig organisert individuelt med støtte fra lærer. Informanten har i mindre grad deltatt på ordinær undervisning med samme opplegg som resten av klassen i ett av linjefagene. Informanten beskriver både positive og negative sider ved tilrettelagt linjeaktivitet/undervisning. Informant 3 beskriver at hen savnet det sosiale aspektet i tilrettelagt undervisning. Samtidig beskrives opplevelsen av faglig mestring, presentert i tidligere⁵ sitat i analysen. Hen beskriver deltagelse på en felles aktivitet med skolen. Informanten beskriver dette som en positiv og sosial opplevelse der hen deltok ut ifra sine forutsetninger. Informant 3 beskriver:

Jeg tok en kortere løype enn alle de andre, men jeg fikk på en måte til en del likevel. Det var egentlig en ganske gøy opplevelse med samhold. Det gjorde ingenting om man gikk eller kjørte, jeg satt jo i rullestol. Jeg fikk respekt av de andre (...). Men noe utover den ene dagen vet jeg ikke hva det var [av felles aktiviteter], det var jeg ikke så mye med på i så fall.

Informant 3 beskriver at det varierte hvorvidt hen opplevde at lærere så mulighetene for å tilrettelegge opplegg og aktiviteter. Det varierte ut fra situasjon, aktiviteter og personer. Under beskriver informant 3 sine opplevelser av hvordan lærere ser muligheter og begrensninger i informanten:

Jeg følte jo kanskje ikke at de så helt mulighetene i meg og at de bare så litt begrensningene som jeg hadde.

Sånn som [hen] så mulighetene tror jeg nesten [hen] var villig til å ta meg opp på Galdhøpiggen.

⁵ Sitat under undertemaet: *beskrivelser av fellesskap knyttet til faglig/kulturell inkludering*

Oppsummert beskriver informantene ulike opplevelser av faglig deltagelse. Informant 1 og 2 beskriver deltagelse i faglig aktivitet på lik linje i klassen. Dette forstås som positivt for informantene i lys av faglig og sosial inkludering. Informant 2 beskriver i størst grad et støttende faglig miljø med lærere og medelever som bistår ved behov. Slik tolkes det at informant 2 i stor grad beskriver opplevelser av faglig inkludering. Informant 1 har faglig fravær og det tolkes at informanten opplever lavere grad av faglig inkludering i perioder på bakgrunn av dette. Informant 3 beskriver hovedsakelig tilpasset undervisning på linjefaget. Dette oppleves som positivt for faglig utvikling, men informanten gir uttrykk for å savne fellesskapet med klassen. Slik tolkes det at informant 3 i mindre grad beskriver opplevelser av faglig inkludering. Tilrettelagte undervisning utenfor fellesskapet kan oppleves negativt og motarbeider opplevelsen av inkludering. Tematikken om tilrettelagt og ordinær undervisning løftes frem i diskusjonen.

4.4 Opplevelser av medvirkning

Generelle opplevelser av medvirkning

Informant 1 beskriver opplevelsen av at elever på folkehøyskolen hadde relativt liten medvirkning i saker som angikk deres interesser. På bakgrunn av dette ønsket ikke informant 1 å si ifra om saker om angikk informanten sine behov og interesser i løpet av oppholdet på folkehøyskolen. Derfor er informant 1 sin stemme mindre fremtredende i dette hovedtemaet.

Informant 1 peker på at lav medvirkning også kan ha sammenheng med perioden og alderen man er i, at man ønsker selvstendighet og ikke ønsker å skille seg ut:

(...) også hadde det sikkert litt å gjøre med den alderen man er i, at man har behov for å være selvstendig kanskje og ikke ville skille seg ut og lage noe oppstyr.

Informant 2 beskriver en god dialog med skolen i flere situasjoner. Dette tolkes som at elever og lærere har skapt en kultur for at informanten kan medvirke i forhold og saker som er viktig for eleven.

Informant 3 beskriver generelt at hen ikke hadde så stor medvirkning på saker som angikk egne interesser til tross for jevnlig samtaler med lærere og skolen. Informanten beskriver opplevelser av å bli møtt med fordommer og antagelser knyttet til å sitte i rullestol. Dette forstås som vonde opplevelser som har påvirket folkehøyskoleoppholdet negativt. Det tolkes som at eleven i mindre grad opplevde mulighet til å bli hørt i sine interesser og derimot opplevde å bli misforstått.

4.4.1 Beskrivelser av medvirkning knyttet til organisatorisk/fysisk inkludering

Informasjon om tilrettelegging og universell utforming

Informantene har i ulik grad fått informasjon om hvordan skolen skal arbeide for å sikre organisatorisk/fysisk inkludering før skolestart. Alle informantene beskriver at de fikk informasjon om at skolen *ikke* var universelt utformet i forkant.

Informant 2 er den av informantene som i størst grad beskriver opplevelser av god informasjon og av å være i dialog med skolen om tilrettelegging før skolestart. Før skolestart var det klart for informanten hva hen kom til, og hva hen kunne forvente av tilrettelegging. Informanten beskriver situasjoner med medvirkning i tilgjengelig assistanse og tilrettelegging.

Informant 3 beskriver at hen fikk informasjon om tilrettelegging og assistanse ved skolestart. I starten av skoleåret blir det tydelig at det var begrensede ressurser til å tilrettelegge opplegg, og turer/utflukter ble avlyst grunnet mangel på ressurser til assistanse i enkelte situasjoner. Det opplevdes negativt å miste mulighet for deltagelse på utflukter/turer på denne måten. På bakgrunn av manglende ressurser og at skolen ikke var universelt utformet, tolkes det at informant 3 i liten grad beskriver opplevelser av å ha mulighet til å innvirke på organisatorisk/fysisk inkludering.

(...) for min del hadde det kanskje vært best om de var helt ærlig fra starten, at dette kommer ikke til å gå.

Informant 1 opplevde dialog i forkant av skolestart, men fikk mindre informasjon om tilretteleggingen:

Jeg hadde en dialog med folkehøyskolen i forhold til funksjonsnedsettelsen og i forhold til ulike ting som rom, romfordeling og sånne typer ting, men sånn generelt visste jeg ikke om hvordan tilretteleggingen var på forhånd.

4.4.2 Beskrivelser av medvirkning knyttet til faglig/kulturell inkludering

Informant 2 beskriver muligheter til å medvirke ved behov for assistanse i faglige aktiviteter. Hen beskriver mulighet til å be om hjelp, si ifra og oppleve å bli hørt og sett av ledelse og medelever. Informant 2 beskriver her hvordan skolen har møtt eleven:

(...) hvert fall for meg og min tilpasning har de vært åpne om ting som de kunne gjøre for at min hverdag kunne bli lettere. Selv med de manglende ressursene de hadde for universell utforming eller assistanse eller sånne ting så har de gjort sitt beste (...).

Informant 3 beskriver situasjoner og opplevelser hvor hen i mindre grad blir hørt angående egne behov og interesser for organisering av faglig aktivitet. Informanten gir uttrykk for å kunne medvirke i innholdet i tilpasset undervisning og beskriver det som positivt. Informanten fikk tilbud om ulike tilrettelagte opplegg utenfor ordinær undervisning, men opplevde at enkelte av alternativene ikke var i samsvar med informantens sosiale behov og ønsker.

Oppsummert beskriver informantene ulike opplevelser av medvirkning knyttet til organisatorisk/fysisk og kulturell/faglig inkludering. Informant 1 beskriver mindre grad av medvirkning på bakgrunn en generell oppfatning av at elever har liten medvirkning på skolen og eget behov for selvstendighet. Informant 2 beskriver i størst medvirkning, der hen har fått informasjon om skolens utforming og tilrettelegging, og beskriver muligheter til å medvirke i saker som angår informanten. Informant 3 gir i minst grad uttrykk for å ha mottatt viktig informasjon om tilrettelegging og skolens tilgjengelige ressurser. Informant 3 beskriver også mindre medvirkning i egne interesser og behov. I forhold til det faglige beskriver informant 2 stor grad av medvirkning. Informant 3 beskriver opplevelser der hen har mulighet for å medvirke i faglig innhold, men i mindre grad i organiseringen av tilrettelagt undervisning.

4.5 Opplevelser av utbytte

4.5.1 Beskrivelser av utbytte knyttet til sosial og faglig/kulturell inkludering

Sosialt og faglig utbytte

Informant 1 beskriver et stort sosialt utbytte. Det tolkes at informanten beskriver et mindre faglig utbytte grunnet fravær fra undervisning av personlige årsaker:

(...) jeg fikk ikke møtt opp på alt (...), men sosialt hadde jeg veldig stort utbytte.

Informant 2 beskriver et stort utbytte av det sosiale og faglige. Informanten beskriver opplevelser av faglig utvikling, men at det sosiale utbytte likevel er viktigst. Informanten beskriver gevinster som nye relasjoner, faglig nettverk og vennskap.

Informant 2 beskriver at:

Jeg lærte litt her og der om fagene og det var spennende, men det er helt klart folka man står igjen med (...).

Informant 3 beskriver at hen ikke fikk det sosiale utbytte hen hadde ønsket, og oppholdet på folkehøyskole ble ikke slik informanten hadde forestilt seg. Som beskrevet under hovedtemaet «fellesskap», opplevde informanten gevinster som nye relasjoner og vennskap, men beskriver

samtidig negative erfaringer med fordommer knyttet til det å sitte i rullestol. Det forstås som at utfordringer som universell utforming, lite tilgjengelig assistanse og færre muligheter for deltagelse i fellesskapet har påvirket det sosiale utbytte negativt. Informanten beskriver en positiv faglig utvikling og opplevelse av mestring, men savner det sosiale og fellesskapet i faglig aktivitet på bakgrunn av tilpasset undervisning.

Personlig utbytte

Informant 1 beskriver å ha oppdaget nye sider ved seg selv i løpet av året på folkehøyskolen. Informanten peker på at året kan være en ny start hvor man blir sett på en annen måte og blir kjent med nye sider ved seg selv. Informanten beskriver generelt en positiv personlig utvikling av oppholdet på folkehøyskolen. Informant 1 beskriver at:

Noe av det som kanskje gjør at folk søker folkehøyskole er for å få litt sånn ny start på ting og bli kjent med litt nye folk og starte litt mer på nytt. Og bli sett på en helt ny måte (...) det handler litt om det der med roller og hvordan man samhandler mellom folk. Det var på en måte en sånn aha-opplevelse at jeg kan være det også.

Informant 2 beskriver at hen opplevde økt selvstendighet og selvtillit av oppholdet på folkehøyskolen. Informanten beskriver opplevelser av å bli sett og forstått av andre. Informanten beskriver også opplevelser av å være mindre avhengig av andre. Dette kan sees i sammenheng med opplevelsen av å ha mestret aktiviteter og testet egne grenser. Informant 2 beskriver:

(...) at jeg faktisk fikk til de tingene (...) det ga meg jo en litt sånn «selvtillitsboost».

Det med at jeg trengte hjelp forsvant litt, det ble en vesentlig mindre del av min hverdag.

Informant 3 beskriver opplevelser av at det sosiale i enkelte situasjoner var utfordrende på bakgrunn av manglende tilgjengelig assistanse og universell utforming. Informant 3 beskriver også begrensede muligheter for å medvirke i egne interesser og behov og opplever liten forståelse fra skolen i enkelte situasjoner. Informanten hadde forventninger om at det ville gå bra å gå på ordinær folkehøyskole som andre jevnaldrende, men beskriver at denne forventningen ikke ble innfridd. Informanten beskriver slik færre personlige gevinster og gir uttrykk for at året på folkehøyskolen har hatt negativ innvirkning på ens selvsikkerhet. Det personlige utbytte forstås derfor som lite og kan forstås som en personlig belastning. Sitatene på neste side illustrerer dette.

Informant 3 beskriver:

Kanskje den viktigste tingen [jeg har lært] er at jeg ikke må la andres tolkninger og uvitenhet påvirke meg i noe større grad, for jeg må være den jeg var før folkehøyskolen. Jeg må være meg selv uansett hva de måtte si og mene.

Merker kanskje det at jeg er mer usikker på meg selv på grunn av en del kjipe ting som skjedde der.

Oppsummert beskriver informantene ulike opplevelser av det sosiale og faglige utbyttet. Informant 1 beskriver størst utbytte av det sosiale på skolen og mindre av det faglige på bakgrunn av fravær i perioder. Informant 2 beskriver et stort utbytte av det sosiale og faglige. Informant 3 beskriver opplevelser av et mindre sosialt utbytte. Faglig opplever informanten mestring, men gir uttrykk for å savne det sosiale. Det *personlige utbyttet* varierer hos informantene. Informant 1 og 2 beskriver positive personlige gevinster av folkehøyskolen. Informant 1 har oppdaget nye sider ved seg selv. Informant 2 beskriver økt selvtillit og selvstendighet. Informant 3 beskriver et lite personlig utbytte som forstås som en personlig belastning. Dette sees i sammenheng med et lite tilgjengelig fysisk miljø, mindre grad av muligheter for deltagelse sosialt og et lite støttende sosialt miljø. På bakgrunn av dette kan folkehøyskolen sees som en viktig arena for sosial, faglig og personlig. Et støttende sosialt miljø forstås som en sentral forutsetning for det sosiale og personlige utbyttet. Opplevelser av og ikke bli møtt og forstått ut ifra sine forutsetninger har store konsekvenser. Perspektiver på disse temaene løftes nærmere frem i diskusjonen i lys av anerkjennelse og krenkelser.

4.5.2 Oppsummering av resultat og analyse

Analyse og resultatdelen har presentert beskrivelser av opplevelser av fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte og har slik søkt å undersøke forskningsspørsmålene. Oppsummert viser resultatene at **opplevelser av fellesskap** er viktig for informantene. Fellesskapet med jevnaldrende og det sosiale miljøet og er viktige sider ved informantenes beskrivelser. Informantene beskriver ulike opplevelser av fellesskapet og det sosiale miljøet. På den ene siden beskrives opplevelser av et støttende sosialt miljø og høy grad av sosial inkludering. På den andre siden beskrives et lite støttende sosialt miljø og mindre grad av sosial inkludering. Det faglige og sosiale fellesskapet forstås som sentral for opplevelsen av inkludering. Informantene beskriver **opplevelser av deltagelse** sosialt og faglig som viktig for inkludering. Et tilgjengelig fysisk miljø og tilgjengelig assistanse oppleves som forutsetninger for deltagelse. Å miste mulighet for deltagelse motarbeider opplevelser av inkludering. Faglig beskriver informantene deltagelse i ordinær undervisning som positivt. Tilpasset undervisning kan oppleves som positivt for faglig mestring. Samtidig kan det oppleves som man er utenfor fellesskapet, og slik danne et utenforskap. Informantene beskriver ulike **opplevelser av medvirkning**. Muligheter for å påvirke i forhold som angår assistanse og organisering av undervisning forstås som sentralt for informantene. Til slutt beskriver informantene ulike **opplevelser av utbytte**. Spesielt er det sosiale og personlige utbytte viktig for informantene og analysen har pekt på hvordan et lite utbytte beskrives å ha negative konsekvenser for ens opplevelse av inkludering. Et stort sosialt og personlig utbytte forstås som viktig for opplevelser av inkludering. *Slik søker temaanalysen å besvare de fire forskningsspørsmålene.* I diskusjonen drøftes hovedproblemstillingen nærmere.

5 Diskusjon

I diskusjonen blir informantenes beskrivelser av opplevelser av inkludering drøftet i lys av aktuelle perspektiver. Temaene det tas utgangspunkt i er valgt ut på bakgrunn av analysen. Det tilføres enkelte nye perspektiver i diskusjonen, mens andre perspektiver er kjente for leseren og er hentet fra det teoretiske rammeverket. Ved bruk av nye perspektiver beskrives disse løpende i teksten, og teoriene som anvendes er forenklet og spisset mot det aktuelle området som drøftes. Diskusjonen er delt opp i temaene: *anerkjennelse og krenkelser, fysisk tilgjengelighet, sosiale inkluderingsarenaer, autonomi og selvbestemmelse knyttet til tilrettelegging og ordinær- og tilrettelagt linjeaktivitet*. Avslutningsvis drøftes *ansvar og utfordringer på flere nivåer*. Til sammen søker temaene å belyse hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne opplever inkludering på folkehøyskole.

5.1 Opplevelser av inkludering på folkehøyskole

Et sitat kan innlede sentrale temaer for diskusjonen. I sitatet peker informant 1 på hvordan *anerkjennelse, krenkelser, deltagelse, like muligheter og å bli møtt ut ifra ens forutsetninger* påvirker opplevelser av inkludering. Under beskriver informant 1:

Noe jeg tror er veldig viktig for mange med funksjonsnedsettelse er at man blir sett og anerkjent som person, og får de samme mulighetene til å være med som andre. Hvis du ikke får disse opplevelsene så tar funksjonsnedsettelsen en større plass i selve opplevelsen og det blir en mer krenkende og vanskelig situasjon, men hvis man blir sett som person og møtt på utfordringene dine så får man større rom til å være seg selv og knytte bånd med folk.

5.1.1 Anerkjennelse og krenkelser

Som det er kommet frem av analysen beskriver informantene svært ulike beskrivelser av opplevelser av deltagelse i fellesskapet. Spesielt er det en kontrast i opplevelser av fellesskap og et støttende miljø. På den ene siden beskrives høy grad av deltagelse i fellesskapet sosialt og faglig og opplevelser av å bli forstått og sett ut ifra sine forutsetninger. Dette kan forstås som opplevelser av anerkjennelse. På den andre siden beskrives situasjoner og opplevelser av å bli møtt med fordommer, misforståelser og et mindre støttende sosialt miljø. Opplevelser hvor man ikke opplever støtte fra det sosiale er utfordrende på folkehøyskolen. Som analysen har pekt på kan dette være en negativ belastning for den enkelte. Dette kan forstås som krenkende opplevelser.

Opplevelser av krenkelser og anerkjennelse må blant annet sees i lys av at folkehøyskolen blir omtalt som et annerledes år. Et år med søkelys på sosial, faglig og personlig vekst. I katalogen til

Folkehøgskolene presenteres et år hvor man utvikler seg som person i fellesskapet (Folkehøgskolene, 2021). Forventningene til tiden på folkehøgskolen blir dermed høye, og det kan tenkes at fallhøyden er stor dersom de sosiale forventningene ikke blir innfridd. Som det er kommet frem av analysen har to av informantene opplevd at forventningene i stor grad *er* innfridd og det har fått et positivt utbytte, spesielt sosialt og personlig. Begrepet «selvtillitsboost» som presenteres i analysen kan illustrere at året på folkehøgskolen har vært positivt for selvtillit og selvverd. En av informantene beskriver opplevelser av at forventningene *ikke* er innfridd. Dette kan sees i sammenheng med hvordan man blir møtt og anerkjent av andre i fellesskapet.

Honneths (2008) teori om anerkjennelse går kort fortalt ut på hvordan individet utvikler identitet gjennom anerkjennelse. Anerkjennelse oppstår i intersubjektive prosesser i det relasjonelle møtet mellom mennesker, og man er derfor prisgitt de sosiale omgivelsene for anerkjennelse. Individet er avhengig av anerkjennelse for å utvikle selvtillit og selvverd. På denne måten er mennesket sårbart overfor andres reaksjoner som påvirker ens syn på seg selv og identitet (Honneth, 2008). Når man starter på folkehøgskolen, kan man på denne måten være i en sårbar overgang. Denne overgangen kan representere en ny start med personlig utvikling, som økt selvtillit og selvverd, slik resultatene på den ene siden viser. Som resultatene på den andre siden viser kan overgangen bli negativ for ens personlige utvikling dersom man i større grad opplever krenkelser. Høiland & Juul (2005) bygger på Honneths perspektiver når de hevder at anerkjennelse henger sammen med krenkelse (Høiland & Juul, 2005, s. 27). For å komme over krenkelser må man erfare anerkjennelser (Høiland & Juul, 2005, s. 30). Som det er kommet frem i resultatene beskriver en av informantene krenkende situasjoner. Det kan tolkes at disse krenkelsene tar plass i den helhetlige opplevelsen av folkehøgskolen for informanten. Slik kan krenkelser og anerkjennelse være to begreper for å forstå hvordan elever opplever inkludering på folkehøgskolen. Krenkende opplevelser har uheldige konsekvenser for individet og opplevelsen av inkludering.

5.1.2 Fysisk tilgjengelighet

Som analysen har pekt på er et manglende fysisk tilgjengelig miljø og tilgjengelig assistanse (fysisk tilgjengelighet) to forhold som skaper utfordringer for enkelte av informantene i situasjoner på folkehøgskolen. Ut ifra resultatene i dette prosjektet stilles spørsmålet om folkehøgskolen oppleves som en funksjonshemmende eller inkluderende arena med hensyn til et fysisk tilgjengelig miljø. En *funksjonshemmende arena* vil innebære en skole som er utformet og organisert slik at den bidrar med å opprettholde funksjonshemmende barrierer (Olsen, 2013, s. 145). Som analysen har presentert peker alle informantene på at skolen *ikke* er universelt utformet for rullestol. To av

informantene har mulighet for å kompensere for manglende universell utforming på bakgrunn av gangfunksjon. Dette har gitt muligheter for deltagelse uten større tilretteleggingsbehov, men også skapt fysisk belastende situasjoner. Det er imidlertid ulikt hvordan den fysiske belastningen blir beskrevet. En av informantene løfter frem positive opplevelser der informanten opplever mestring og selvstendighet på bakgrunn av å utfordre seg fysisk. Dette er situasjoner der personen har møtt realistiske utfordringer ut ifra ens forutsetninger og hatt tilgjengelig assistanse ved behov. Dette forstås som opplevelser av folkehøyskolen som en inkluderende arena.

Elever med nedsatt fysisk funksjonsnedsettelse må bli møtt ut ifra realistiske forventninger og ha støtte tilgjengelig ved behov. Hvis ikke blir den en funksjonshemmende situasjon med et misforhold mellom elevens forutsetninger og miljøets forventninger. På denne måten er fysisk tilgjengelighet sentralt for opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Til tross for manglende universell utforming, oppleves dette nødvendigvis ikke som en funksjonshemmende barriere for informantene med gangfunksjon. Utfordringene de møter er i større grad i samsvar med ens fysiske forutsetninger. Slik kan folkehøyskolen oppleves som en inkluderende arena til tross for manglende universell utforming dersom skolens fysiske omgivelser i større grad står i samsvar med elevens forutsetninger, og at det *oppleves* som inkluderende. I tillegg er tilrettelegging og assistanse sentralt for å kompensere for den manglende universelle utformingen ved behov. Hvis de fysiske barrierene i miljøet ikke står i samsvar med elevens forutsetninger oppleves det som funksjonshemmende (Olsen, 2013).

Ut ifra resultatene møter trolig elever uten gangfunksjon flere funksjonshemmende fysiske barrierer i omgivelsene, og står i fare for å miste muligheter for deltagelse på bakgrunn av et lite fysisk tilgjengelig miljø på folkehøyskolen. Som det kommer frem av resultatene beskriver to av informantene hvordan ens gangfunksjon er en viktig faktor for opplevelse av inkludering. En av informantene beskriver at det trolig ville vært problematisk dersom behovet for rullestol var større. Slik argumenteres det for at folkehøyskolen er en funksjonshemmende arena for personer som i stor grad benytter rullestol dersom skolen ikke er utformet etter prinsippet om universell utforming. Inkludering består av objektive og subjektive aspekter (Nilsen, 2017, s. 24). Utforming av bygg for rullestol er et objektivt og observerbart mål. Et tilgjengelig fysisk miljø er en forutsetning for opplevelser av inkludering for personer med nedsatt fysisk funksjonsevne. Å miste mulighet for fysisk tilstedeværelse og deltagelse motarbeider inkludering. Så langt det er mulig og rimelig skal det fysiske arbeidsmiljøet være egnet for personer med nedsatt fysisk funksjonsevne og læringsmiljøet universelt utformet (Folkehøyskoleloven, 2002, §5).

5.1.3 Sosiale inkluderingsarenaer

Som analysen har presentert er deltagelse på sosiale arenaer en viktig del av det sosiale livet på folkehøyskolen. Innsikt i sosiale inkluderingsarenaer er sentralt for forståelse av inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Basert på resultatene har folkehøyskolen mange sosiale inkluderingsarenaer, både i organisert tid og på fritiden. I sin forskning på ungdomskultur kategoriserer Aagre (2014) to typer fritid for unge. Organisert fritid og den frie fritiden (Aagre, 2014, s. 183). Den frie fritiden på folkehøyskolen er uten involvering av lærere som sosiale aktiviteter og initiativer. Organisert fritid derimot, er mer styrt som valgfag og frivillig organiserte aktiviteter. Videre kan internatet, rommene, fellesarealer, uteområder, turer/utflukter og undervisningslokaler forstås som inkluderingsarenaer knyttet til folkehøyskolen i organisert tid, organisert fritid og den frie fritiden. Slik har folkehøyskolen mange sosiale arenaer og fysisk tilgang til disse vil være viktige for opplevelser av inkludering.

Folkehøyskolen har gjerne flere organiserte aktiviteter utenfor skolens område, som turer og utflukter. Analysen har pekt på hvordan deltagelse på turer/utflukter i den organiserte tiden utenfor skolens område kan være utfordrende. Spesielt med hensyn til tilgjengelig assistanse og tilrettelegging. En av informantene beskriver hvordan hen mistet mulighet for deltagelse på enkelte turer grunnet manglende ressurser for tilrettelegging. Reiser, utflukter/ turer er sosiale arenaer som krever planlegging og tilstrekkelig ressurser. Dette er viktige arenaer for opplevelser av inkludering og det personlig belastning når man mister mulighet for deltagelse slik det kommer frem av analysen.

Også spontane sosiale arenaer på fritiden kan være utfordrende med hensyn til assistanse og et tilgjengelig fysisk miljø som resultatene viser. Dette kan forstås som den frie fritiden sammen med jevnaldrende. Her vil anerkjennelse fra jevnaldrende være sentralt for opplevelse av fellesskap og inkludering. Dette behovet for fellesskap med jevnaldrende kan speiles i Eriksons (1968) sine utviklingsoppgaver i ungdomsårene. En del av identitetsutviklingen hos unge er å korrigere og utvikle sosiale nettverk med jevnaldrende og anerkjennelse fra det sosiale påvirker ens identitet (Erikson, 1968, s. 123). Tetzchner (2019) peker på at Eriksons teori om identitetsutvikling hos ungdom fortsatt er innflytelsesrik i dag (Tetzchner, 2019, s. 316).

For å sikre opplevelser av inkludering vil det derfor være hensiktsmessig å kartlegge de sosiale arenaene på folkehøyskolen med hensyn til organisert tid (på og utenfor skolen), organisert fritid og fri fritid. Er det et område i skogen på stranda eller en bestemt del av internatet elevene møtes på

fritiden? Hvordan er den fysiske tilgjengeligheten og hva kan gjøres for å sikre et fysisk tilgjengelig miljø for alle? I tillegg er tilstrekkelig ressurser en forutsetning for tilrettelegging og assistanse. De sosiale inkluderingsarenaene vil stadig være i endring og vil variere mellom ulike årskull. På denne måten er kartlegging av inkluderingsarenaer en kontinuerlig oppgave med hensyn til å sikre opplevelser av inkludering på folkehøyskole.

5.1.4 Autonomi og selvbestemmelse knyttet til tilrettelegging

Autonomi er individets opplevelse av frihet og inkludering (Deci & Ryan, 2000, s. 231). Et relatert begrep er selvbestemmelse. Olsen (2013) viser til Koch & Koch (1995) som forstår *selvbestemmelse* som høyeste nivå av medvirkning (Olsen, 2013, s. 94). Som analysen har presentert beskriver informantene ulik grad av medvirkning. Ut ifra resultatene forstås selvbestemmelse knyttet til innhold og organisering av undervisning som viktig for opplevelser av inkludering. Tilgjengelig assistanse ved behov for bistand er også et viktig tema for informantene. Tilgjengelig assistanse bidrar med å bryte ned funksjonshemmende barrierer i omgivelsene. Dette kan forstås som tiltak som skaper opplevelser av autonomi.

På folkehøyskolen er bistand gjerne fra venner, romkamerater, lærere og stipendiater. Som det kommer frem av analysen påpeker en av informantene at bistand fra venner har vært viktig for opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Opplevelse av å bli anerkjent av jevnaldrende er i lys av anerkjennelsesteori positivt for ens selvbilde og selvtillit (Honneth, 2008). Tetzchner (2019) viser til Madge & Fassam (1982) som har undersøkt elevers opplevelser av funksjonsnedsettelse. Her kommer det frem at unge som bruker rullestol opplever seg selv som mindre funksjonshemmet med støtte fra jevnaldrende enn voksne (Tetzchner, 2019, s. 135). Som resultatene har vist er støtte fra venner viktig for opplevelser av inkludering. Derfor kan venner og jevnaldrende være ressurser i arbeid med inkludering for personer med nedsatt fysisk funksjonsevne. Til gjengjeld er det sårbart dersom bistand avhenger av venner og jevnaldrende.

Resultatene viser at lærere og stipendiater er sentrale ressurser for assistanse på folkehøyskolen. To av informantene løfter frem at assistanse fra stipendiater kan være en utfordring i enkelte situasjoner. Stipendiater er både venner og assistenter som bistår i sårbare og/eller personlige situasjoner. Videre har de ingen formell fagkompetanse, og det kan skape usikkerhet hos den som mottar bistand i enkelte situasjoner. Stipendiater er jevnaldrende og en del av det sosiale miljøet på skolen. Dette kan oppleves inkluderende i noen situasjoner og utgjør en viktig ressurs for inkludering, men også vanskelig og kanskje krenkende i andre situasjoner. Ut ifra resultatene kan

det argumenteres for at det er behov for en tilgjengelig ressurs som kan bistå dersom man ønsker støtte fra en *annen* person enn lærer og stipendiat på folkehøyskolen. En fagperson hvor ens rolle er adskilt fra andre kontekster, som eksempelvis helsesykepleier. En person som kan tilby bistand, men også veiledning og rådgivning. Slik prosjektet viser er det viktig for opplevelse av inkludering å bli møtt ut ifra ens behov.

Brukerstyrt personlig assistanse (BPA) blir av en informant foreslått som et alternativ for medbestemmelse og autonomi. Informanten løfter frem hvordan ordningen kunne gi mulighet for deltagelse på aktiviteter og reiser/utflukter i organisert skoletid og på fritiden. BPA-ordningen innebærer rett til personlig assistanse for personer med nedsatt funksjonsevne som har et større behov for bistand (Pasient- og brukerrettighetsloven, 1999, §2-1). Ordningen er brukerstyrt og bruker er arbeidsleder og styrer hvordan bistand tilpasses og organiseres (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). På denne måten har man tilgjengelig assistanse ved behov og har innvirkning på hvordan assistansen tilpasses. Bostedskommunen har plikt til å tilby BPA-ordningen til personer som kvalifiserer for vedtak (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, §3-8). Det kan være utfordrende å overføre et BPA-vedtak fra hjemkommune til folkehøyskolen fordi ordningen ikke tillater midlertidig skolegang i en annen kommune enn vedtaket er godkjent i (Unge Funksjonshemmede, 2021). Likevel finnes det løsninger, som kommunesamarbeid mellom folkehøyskole og vedtakskommune slik veilederen for rådgivere til Unge Funksjonshemmede peker på (Unge Funksjonshemmede, 2021). Ordningen kan tilrettelegge for opplevelser av inkludering på folkehøyskolen for elever som har et større behov for assistanse. BPA-ordning er alene ikke nok for å sikre opplevelser av inkludering. Som diskusjonen har drøftet spiller anerkjennelse fra ulike personer som jevnaldrende, venner, stipendiater og lærere en rolle for opplevelser av inkludering.

5.1.5 Deltagelse i ordinær- og tilpasset linjeaktivitet

Ut ifra resultatene kommer det frem at informantene som deltar på ordinær linjeaktivitet opplever dette som positivt for opplevelser av inkludering. Mulighet for deltagelse i det faglige fellesskapet er viktig for elever på folkehøyskolen. En av informantene beskriver deltagelse i tilpasset undervisning og linjeaktivitet. Informanten beskriver opplevelser av faglig mestring, men savnet fellesskapet med klassen. I situasjoner som dette der elever bruker tid *utenfor* klassens ordinære undervisning, bør det tas stilling til om det er til fordel for eleven i lys av inkludering. På denne måten bør det ligge en bevissthet om hva som er formålet bak tiltaket med organiseringen (Olsen, 2013; Olsen et. al 2016). Dette prosjektet har manglende informasjon om det pedagogiske formålet bak undervisningen. Informanten sin opplevelse av organiseringen viser at det ikke er i samsvar

med målet om inkludering i fellesskapet sett i lys av inkluderingens treenighet (Olsen et al. 2016). I arbeid med inkludering bør trekantens hjørner med sosial, faglig og kulturell inkludering alltid tas i betraktning (Olsen et al. 2016). Dersom det faglige er ensidig vektlagt over tid forhindrer dette deltagelse i fellesskapet og motarbeider inkludering. Likevel kan det i enkelte situasjoner være formålstjenlig med tilpasset undervisning utenfor ordinær klasse, gitt at eleven i en *begrenset* periode befinner seg i ett av trekantens hjørner og at tiltaket kan skape opplevelser av inkludering på sikt (Olsen et a 2016). Samlet sett bør tiltaket medføre *mer* deltagelse i fellesskapet. Hvis ikke dannes et utenforskap.

Tilpasset linjeaktivitet/undervisning som gjør at eleven over en lenger periode befinner seg utenfor fellesskapet har likheter en smal definisjon av inkludering. En forståelse hvor det best egnede stedet for læring er viktigere enn deltagelse i fellesskapet med klassen (Haug, 2017). En slik tilnærming av inkludering samsvarer ikke med de vanligste definisjonene og teoriene av inkludering. Den kan også representere en segregerende diskurs (Fulcher,1999). Som inkluderingens treenighet fremhever, bør det pedagogiske formålet på sikt være inkludering i fellesskapet (Olsen, 2013). Inkludering er en prosess over tid. Tiden på folkehøyskolen er begrenset til *ett år*. Slik argumenteres det for at tilpasset linjeaktivitet/undervisning utenfor fellesskapet, bør nøye overveies så det samlet sett medfører økt deltagelse i fellesskapet på folkehøyskolen.

5.1.6 Ansvar og utfordringer på flere nivåer

Prosjektet har ikke undersøkt bakgrunnen for manglende universell utforming, tilrettelegging eller assistanse. Økonomi og tilgjengelige ressurser spiller trolig en viktig rolle. I rekrutteringsprosessen har jeg vært i kontakt med flere folkehøyskoler på telefon som har opplyst om at de har eldre bygg og gitt uttrykk for at dette ikke er ideelt. Det tar tid å endre skolebygg og det krever store økonomiske ressurser. Likevel kan det også være et spørsmål om prioritering og bevissthet om betydningen av universell utforming for elevenes opplevelser av inkludering. Universelt utformede bygg åpner opp for inkludering av ansatte, besøkende og elever. Sik er universell utforming et samfunnsgode for en mangfoldig og inkluderende folkehøyskole.

For å fremme inkludering kreves målrettet arbeid og prioritering fra statlig og politisk hold, Folkehøgskolerådet og folkehøgskolene. Ansvaret for inkludering ligger på flere nivåer som Haug (2014a) sin vertikale akse har illustrert (tabell 1). Den manglende universelle utformingen på folkehøgskolen kan også underbygge Haug (2017) sine betraktninger om at det eksisterer et gap mellom normativ ideologisk definisjon av inkludering og skolens i praksis. Bakgrunnen for dette misforholdet mellom politiske føringer, lovverk og folkehøgskolens praksis kan være mange. Mitchell (2015) sin formel for inkluderende opplæring kan være et utgangspunkt for å undersøke bakenforliggende årsaker. Formelen presenterer blant annet faktorer som ressurser, fagekspertise, lederskap og visjon som viktig for en inkluderende skole (Mitchell, 2015, s. 11). Et helhetlig arbeid mot inkludering på folkehøgskolen består av å sikre inkludering på flere nivåer. Beslutninger på de ulike nivåene har innvirkning på opplevelser av inkludering for den enkelte elev på folkehøgskolen.

5.1.7 Oppsummering av diskusjon

Diskusjonen har drøftet hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne opplever inkludering på folkehøgskolen og søker med dette å besvare hovedproblemstillingen. Diskusjonen pekt på perspektiver som *anerkjennelse og krenkelser* og hvordan disse kan bidra med å forstå elevers opplevelser av inkludering. *Fysisk tilgjengelighet* er en forutsetning for opplevelser av inkludering. Universell utforming og et tilgjengelig fysisk miljø som er i samsvar med ens forutsetninger er viktig for opplevelser av inkludering. Fravær av dette motarbeider inkludering. Videre har diskusjonen pekt på hvordan *sosiale inkluderingsarenaer* er en sentral side av opplevelsen av å være inkludert på folkehøgskolen. Begrepene *autonomi og selvbestemmelse* kan være rettesnorer for å forstå opplevelser av inkludering knyttet til assistanse. Støtteapparatet omkring eleven forstås som en viktig side av opplevelser av inkludering, hvor egnet og variert assistanse viser seg å være sentralt for elevene. Organisering av *ordinær- og tilpasset linjeaktivitet* påvirker opplevelser av inkludering, og tid utenfor fellesskapet kan motarbeide opplevelser av inkludering. Til slutt har diskusjonen pekt på *ansvar og utfordringer på flere nivåer* knyttet til inkludering på folkehøgskolen.

6 Avslutning

Dette masterprosjektet har hatt til hensikt å belyse hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne opplever inkludering på folkehøyskole. Ved hjelp av en kvalitativ tilnærming og hermeneutisk fortolkning er informantenes beskrivelser av opplevelser analysert opp mot det teoretiske rammeverket. I det teoretiske rammeverket er opplevelsesdimensjonen av inkludering aktualisert som en sentral side av inkluderingsbegrepet. Inkludering er et omfattende begrep, og det teoretiske rammeverket har hatt som formål å bygge opp en aktuell fortolkningsramme gjennom inkluderingsteori. De fire utviklingsoppgavene til Haug (2014a;b) er utgangspunkt for forskningsspørsmålene og danner hovedtemaene i analysen. I analysen er de fire hovedtemaene analysert i lys av sosial, faglig/kulturell og organisatorisk/fysisk inkludering.

Resultat- og analysedelen har gitt innblikk i tre elevers *ulike* opplevelser knyttet til de fire forskningsspørsmålene. Som det kommer fram av analyse og resultatdelen er det motsetninger i informantenes beskrivelser av fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Et sentralt funn er derfor at elevene beskriver svært ulike opplevelser av de fire begrepene. Under oppsummeres kort noen sentrale tendenser fra resultat- og analysedelen med henblikk på forskningsspørsmålene om: *Hvordan beskriver elevene opplevelser av: fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte?*

Informantene beskriver **opplevelser av fellesskap** som viktig. Informantene beskriver ulike opplevelser av fellesskapet, hvor det på den ene siden beskrives opplevelser av et støttende sosialt miljø og på den andre siden et mindre støttende sosialt miljø. Det faglige og sosiale fellesskapet beskrives som sentralt for opplevelsen av inkludering. Relasjoner med jevnaldrende er viktige sider ved informantenes beskrivelser. Informantene beskriver svært ulike **opplevelser av deltagelse**. *Mulighet* for deltagelse, sosialt og faglig, er viktig for informantene og de har i varierende grad opplevd dette. Et tilgjengelig fysisk miljø og tilgang på assistanse ved behov beskrives som sentrale forutsetninger for deltagelse. Informantene beskriver i ulik grad mulighet for deltagelse på sosiale inkluderingsarenaer. Informantene beskriver ulike **opplevelser av medvirkning** med hensyn til informasjon, tilrettelegging og assistanse. Informantene beskriver svært ulike **opplevelser av utbytte**. Informantene beskriver opplevelser av et sosialt, faglig og personlig utbytte. Spesielt beskrives det sosiale og personlige utbyttet som viktig for informantenes opplevelser av inkludering. Informantenes ulike beskrivelser av utbytte forstås i sammenheng med blant annet det sosiale miljøet og et tilgjengelig fysisk miljø. Et negativt/mindre personlig utbytte beskrives som en personlig belastning som kan forstås i sammenheng med grader av opplevelser av sosial, faglig og organisatorisk/fysisk inkludering.

Videre har diskusjonen utforsket hovedproblemstillingen og gjennom ulike perspektiver drøftet *hvordan elever med nedsatt fysisk funksjonsevne opplever inkludering på folkehøyskole.*

Anerkjennelse og krenkelser, fysisk tilgjengelighet, sosiale inkluderingsarenaer, autonomi og selvbestemmelse og ordinær- og tilpasset undervisning kan være tilganger til innsikt i elevenes opplevelser av inkludering.

Som prosjektet viser er året på folkehøyskole viktig for unge med nedsatt fysisk funksjonsevne og kan være et år med sosial, faglig og personlig vekst. Like muligheter for deltagelse i fellesskapet som andre jevnaldrende, faglig og på fritiden, kan forstås som en sentral forutsetning for opplevelser av inkludering på folkehøyskolen. Dette avhenger imidlertid av et fysisk tilgjengelig miljø. Å miste mulighet for deltagelse på bakgrunn av funksjonshemmede fysiske barrierer motarbeider inkludering.

Prosjektet har tatt utgangspunkt i innenfra perspektiv på opplevelser av inkludering som kan åpne opp for forståelse og kunnskap i arbeid med inkludering av elever med nedsatt fysisk funksjonsevne. Opplevelser av inkludering er subjektivt. I tillegg er det situasjonsavhengig slik dette prosjektet har vist. Det foreligger dermed ingen fasit på hva som skal til for at man opplever å være inkludert. I arbeid med inkludering må vi derfor hele tiden være åpen for *elevenes* opplevelser og synspunkter.

Litteraturliste

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aakvaag, G. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Otta: Abstrakt Forlag.
- Aasheim, M. (2020, 14. januar). *Ny søkerstorm til folkehøgskolene - setter rekord sjetten året på rad*. Folkehøgskolene. <https://www.folkehogskole.no/blogg/ny-sokerstorm-til-folkehogskolene-setter-rekord-sjetten-aret-pa-rad>
- Ahlström, K.G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevenes behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anastasiou, D., Kauffman, J.M., & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive Education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429-443. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2015.1060075?journalCode=rejs20>
- Arduin, S. (2015). A Review of the Values that Underpin the Structure of an Education System and Its Approach to Disability and Inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Arneberg, P. & Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse. L97 som arbeidsgrunnlag*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Askildt, A. & Johnsen B.H. (2001). Spesialpedagogikkens historie og idegrunnlag. I Befring, E & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/>
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle. Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for perioden 2020-2030*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/et-samfunn-for-alle/id2623431/>
- Booth, T. (1996). Stories of Exclusion: Natural and Unnatural Selection. I E. Blyth & J. Milner (Red.), *Exclusion from School: Inter-Professional Issues for Policy and Practice* (s. 21-36). London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. (3.utg.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bufdir. (2020,19. November) *Hva er nedsatt funksjonsevne?* Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. https://bufdir.no/Nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/Hva_er_nedsatt_funksjonsevne/

- Cook, T.D. & Campbell, T.D. (1979). *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The ‘What’ and ‘Why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dyssegaard, C.B. & Larsen, M.S. (2013). *Viden om inklusion*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf
- Dyssegaard, C.B., Larsen, T.M.B., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Aarhus Universitet.
<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/>
- EPSI. (2020, 8. Desember). *Utdanningssektoren 2020. Barnehage og folkehøyskole best igjen*. EPSI. <https://www.epsi-norway.org/bransjestudier/utdanning/>
- Erikson, E.H. (1968). *Identitet, ungdom og kriser*. København: Hans Reitzel Forlag. (B. Brun oversettelse).
- Erten, O., & Savage, R.S. (2012). Moving Forward in Inclusive Education Research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233.
<https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
- Farrell, P. (2004). School Psychologists. Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Finnvold, J. E. (2013). *Langt igjen? Levekår og sosial inkludering hos menneske med fysiske funksjonsnedsetjingar*. (NOVA Rapport 12/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/06-rapporter/7401_1.pdf
- Folkehøyskoleloven. (2002). *Lov om folkehøyskoler* (LOV-2002-12-06-72). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Folkehøgskolene. (2021). *Folkehøgskolekatalogen 2021-2022*. Melberg, A. (red.). Folkehøgskolene. [Brosjyre].
- Fulcher, G. (1999). *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*. Sheffield: Phillip Armstrong.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Grue, L. (2001). *Motstand og mestring. Om funksjonshemning og livsvilkår*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark. Hvilke konsekvenser har begrepsdefinitioner for de pædagogiske praksis?. *Paideia*, 5, 8-19.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of inclusive education*, 19(2), 141-164. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2014.908965>
- Haug, P. (2003). Qualifying Teachers for the school for all. I K. Nes, M. Strømstad & T. Booth (Red.) *The Challenge of inclusion: Reforming Teacher Education*. London: Routledge.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199-209. <https://doi.org/10.1080/15017410903385052>
- Haug, P. (2014a). Er inkludering i skule gjennomførleg?. I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014b). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). Rettighetsfesting av brukerstyrt personlig assistent (BPA). (Nr. 1-9/2015). [Rundskriv]. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/bd58818a87cc4a109a6d29b4d0dc615a/rundskriv-i-9-2015_bpa.pdf
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30?q=HELSE%20OG%20OMSORGSTJENESTELOVEN>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Høiland, P. & Juul, S. (2005). *Anderkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1999). *Efficacy of Special Education and Related Services*. Washington: American Association of Mental Retardation.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096?page=9
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(2), 91–102. <https://ezproxy2.usn.no:2146/npt/2011/02/art01>

- Kleven, A. og Hjordemaal, R.F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Knutas, A. & Solhaug, T. (2010). «*Som en sang i sinnet -som et eneste sollyst minne*» *Elevens utbytte av folkehøgskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/elevens_utbytte_folkehogskolen.pdf
- Koch, A. & Koch, E. (1995). *Barn av barnevernet*. Oslo: Gyldendal.
- Kongsgaard, I. (2021, 1. Februar). *Nye veiledere om folkehøgskoletilbudet lansert*. Unge Funksjonshemmede. <https://ungefunksjonshemmede.no/nye-veiledere-om-folkehogskoletilbudet-lansert/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forsknings intervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2015). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen, & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg., s. s. 42–68). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langfeldt, G. (2005). *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole: en empirisk undersøkelse av elevresultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51?q=likestilling%20og%20diskriminering>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Madge, N. & Fassam, M. (1982). *Ask the children. Experience of physical disability in the school years*. London: Batsford.
- Markussen, E. (1999). Segregering til ingen nytte? Forskning om særskilt tilrettelagt videregående opplæring. I P. Haug, J. Tössebro & M. Dalen (red.), *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning spesialundervisning* (s. 192-223). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
<https://www.proquest.com/docview/212250067?accountid=43239>
- Mitchell, D. (2005). Sixteen Propositions on the Contexts of Inclusive Education, I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1-21). London: Routledge.

- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9–30.
https://bibsysalmaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/kb63e2/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_org_article_44255c51a6a947a8a43cbcf2e5fbcba0
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based strategies*. (3.utg). London: Routledge.
- NESH, (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). De nasjonale forskningsetiske komiteer.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497.
<https://ezproxy2.usn.no:2086/doi/pdf/10.1080/13603110802632217?needAccess=true>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2001:16. (2001). Frihet til mangfold - om folkehøgskolens rammevilkår. Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-16/id378021/?ch=6>
- 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/?ch=1>
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Nordahl, T. (2000). En skole- to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009093000116?page=1
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. (Rapport nr. 9- 2009) Hamar: Høgskolen i Hedmark.
https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/133864/rapp09_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.
<https://ezproxy2.usn.no:3481/10.1080/0305764X.2014.963027>

- NSD. (2021, 15. Mai). *Personvernulempe*. Norsk senter for forskningsdata (NSD).
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/personvernulempe>
- Olsen, H.M. (2013). *En inkluderende skole?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, H.M, Mathisen, P.A-R., Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opdahl, L. M. (2019). *Folkehøgskolen -Et år for alle? Om inkludering og tilrettelegging på folkehøgskolen*. (Rapport Unge funksjonshemmede).
<https://ungefunksjonshemmede.no/ressurser/prosjekter/et-ar-for-alle/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (1999). *Lov om pasient- og brukerrettigheter*. (LOV-1999-07-02-63). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63?q=LOV%20OM%20PASIENT>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, (22)7, 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Sandvin, J.T. (1996). *Velferdsstatens vendepunkt? En analyse av HVPU-reformen som uttrykk for brytninger i velferdsstaten*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Seip, A.L. (1994). *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920-75*. Oslo: Gyldendal.
- Servan, K.T.A. (2000). *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskole som arena for moderne danning*. [Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo].
<https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2017/05/hvile%C3%A5r-med-usynlig-pedagogikk.pdf>
- Skaalvik, E. (1999). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk. Artikler fra forskningsprogrammet spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999)*.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Skårbrevik, K. J. (2006). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387–401.
<https://doi.org/10.1080/08856250500268601>
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Evaluering av Reform 97*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

- Söder, M. (1997). Integrering: utopi, forskning, praktik. I J. Tøssebro (Red.), *Den vanskelige integreringen* (s. 33-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2001). Skolelivskvalitet og elevvillkår – elevers egne erfaringer i møtet med videregående skole. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative forskningsmetoder*. (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G. (2013). A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion* (2.utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Thompson, P. (1978). *The voice of the past. Oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tøssebro, J. (1997). Debatten om integrering av elever med sterk utviklingshemming. Noen hovedtrekk. I Tøssebro, J. (Red.), *Den vanskelige integreringen* (s. 158-180). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tøssebro, J. (1998). Family attitudes to Deinstitutionalization before and after resettlement: The Case of a Scandinavian Welfare State. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10(1). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1022861517692.pdf>
- Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unge Funksjonshemmede. (2021, januar). *Folkehøgskolen – et år for alle. Rådgivning av unge med funksjonsnedsettelser eller kroniske diagnoser som ønsker tilrettelegging på folkehøgskole*. Unge Funksjonshemmede. https://ungefunksjonshemmede.no/ungefunksjonshemmede-no/wp-content/uploads/2021/04/Folkehogskole-radgiver-skjerm_ny.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12. januar). *Særtilskudd til folkehøgskoler i Norge*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-for-folkehogskoler/sartilskudd-til-folkehogskoler-i-norge/>

- Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: A New Look. IMPACT no, 11. A Series of Policy Discussions*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a Statement for special educational needs in mainstream primary schools: results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463–479.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2013.820459>
- World Health Organization. (2011). *World report on disability 2011*. (WHO Rapport).
<https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Vertikal og horisontal akse av inkludering på folkehøyskolen, bearbeidet etter Haug (2014a)

Tabell 2: Hoved- og undertemaer for analysen

Figur 1: Inkluderingens treenighet bearbeidet etter Olsen et al. (2016)

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering av prosjektet

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Opplevelse av inkludering for elever med nedsatt funksjonsevne på folkehøyskole

Referansenummer

504407

Registrert

15.01.2021 av Birgitte Kingren Storaker - 161321@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cathrine Frogh, cathrine.frogh@usn.no, tlf: 99752962

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Birgitte Kingren Storaker, birgittestoraker@gmail.com, tlf: 93608799

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.08.2021

Status

25.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

25.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 25.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 01.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Nettskjema-diktafon og Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Inkludering på folkehøyskole ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers erfaringer på folkehøyskole i lys av inkluderingsbegrepet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan elever med nedsatt funksjonsevne sine opplevelser av inkludering på folkehøyskoler i Norge. Prosjektet, som er et masterprosjekt i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk, vil undersøke ulike sider ved inkludering som deltakelse, fellesskap, medvirkning og utbytte.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.
Veileder for prosjektet er Ulf Tore Gonnæs ved Statped.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Du har fått spørsmål om å delta ettersom jeg har sendt en forespørsel ut til over 50 folkehøyskoler i Norge. Skolene har fått en e-post hvor skoleledelse/lærere har blitt spurt om de kan sette meg i kontakt med elever med nedsatt funksjonsevne på deres skole.
- Jeg har informert ledelsen/lærer på forhånd at det er frivillig å delta og prosjektet blir anonymisert.
- Skoleledere/lærere som har svart har spurt elever i målgruppen om de kunne tenke seg å delta på prosjektet. Hvis elevene var interesserte i å høre mer om prosjektet eller delta, fikk elevene min kontaktinformasjon (mailadresse) av leder/lærer og ble oppfordret til å ta kontakt.
- Enkelte skoler har med samtykke fra eleven oppgitt elevens mailadresse til meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju over videosamtale med meg. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du opplever fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte på folkehøyskolen.
- På grunn av koronasituasjonen ønsker jeg å intervju deg over video på nett. Du vil på forhånd få invitasjon til videosamtalen. Her vil jeg bruke et sikkert program godkjent til intervju. Det vil kun være meg til stede i samtale med deg. Videoen vil ikke bli lagret, men hvis du godkjenner det ønsker jeg å ta lydopptak av samtalen med separat diktafon. Lydopptaket vil bli lagret sikkert på godkjent diktafon, og slettet når prosjektet er godkjent. For å delta er det derfor hensiktsmessig at du har tilgang til internett, datamaskin med kamera og mikrofon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke

kunne påvirke ditt forhold til folkehøyskolen, ledelse, lærere eller andre personer ved din folkehøyskole.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som student som har direkte tilgang til dine personopplysninger. Min veileder, vil ha indirekte tilgang gjennom innsikt i prosessen i prosjektet. Veileder vil ha tilgang til relevante deler av anonymisert transkribert intervju.
- For å sikre at dine personopplysninger lagres trygt vil kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil bli transkribert og anonymisert, det vil si at jeg skriver ned samtalen vår i et tekstdokument, men at jeg ikke tar med personopplysninger om deg. Notatene oppbevares sikkert på min datamaskin anonymisert i egen låst mappe med kode.
- I publikasjonen vil du være helt anonym. For å sikre at du ikke kan gjenkjennes, vil blant annet opplysninger om din skade/diagnose/funksjonsnedsettelse beskrives slik at de ikke skal kunne knyttes til deg. Jeg vil i samarbeid med veileder arbeide for å sikre din anonymitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.2021. Ved prosjektslutt slettes lydopptaket fra diktafonprogrammet og transkribert intervju slettes fra min datamaskin.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved
 - Student, Birgitte Kingren Storaker
 - Tlf: 93608799, mail: birgittestoraker@gmail.com
 - Veileder, Ulf Tore Gommæs
 - Tlf: 90 84 24 05, mail: ulf.tore.gommaes@statped.no
 - Vårt personvernombud: Paal Are Solberg,
 - Tlf: 35575053/91860041, mail: Paal.A.Solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Birgitte Kingren Storaker
(Masterstudent, USN)

Ulf Tore Gonnæs
(Veileder, Statped)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkludering på folkehøyskole* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, mer konkret videointervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Inkludering på folkehøyskole intervjuguide

Informasjon

- Kort presentasjon av studiens formål
- Vise til underskrevet informasjonsskriv og anonymisering
- Kort om oppbygning av intervju og tid

Åpningsspørsmål

Først vil jeg stille deg noen innledende spørsmål.

- Kan du fortelle om folkehøyskolen og linjen går du på/ gikk du på?
- Hvor lenge har du gått her? / gikk du der?
- Kan du fortelle om bakgrunnen for at du søkte på denne skolen?
 - Hva var avgjørende for at du valgte denne skolen?
 - Tilbyr skolen tilrettelegging?
- Kan du fortelle kort om en nedsatte funksjonsevnene du har?

Fellesskap

Jeg vil nå stille spørsmål om det sosiale på skolen

- **Hvordan ser en typisk dag ut på skolen når det kommer til det sosiale?**
 - Hva gjør dere sammen på linjen?
- **Hvordan opplever du det sosiale miljøet på skolen?**
 - Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet?
 - Er det noe du synes er bra med det sosiale miljøet?
 - Kan du fortelle litt mer om dette?
 - Er det noen situasjoner eller hendelser du vil fortelle om som beskriver du synes er bra med miljøet?
 - Er det noe du synes er mindre bra med det sosiale miljøet på skolen?
 - Kan du fortelle litt mer om det?
 - Er det noe du kunne ønske var annerledes?
 - Er det noen situasjoner du husker godt hvor du har opplevd at du ønsket det sosiale miljøet var annerledes?
- **Hvordan trives du i klassen /på linja?**
 - Er det noen situasjoner eller erfaringer du vil fortelle om?
 - Hvordan var det i starten av skoleåret sammenlignet med nå?
- **Hvordan opplever du det har vært å bli venner med andre elever på linjen din?**
 - Hvordan ble dere venner?
 - Har du venner fra andre linjer/begge deler/skolen?
 - Hvordan har det vært å bli kjent på tvers av linjer?

- **Hvordan opplever du at det har vært og bli kjent med lærerne på skolen?**
 - Hva har gjort at dere er blitt kjent?
 - Hvordan vil du beskrive ditt forhold til lærerne?

- **Har du opplevd og ikke kunne være med på aktiviteter eller arrangementer/ være utenfor mens du har gått på skolen?**

Hvis ja:

 - Kan du fortelle litt mer om hvordan det opplevdes?
 - Kan du fortelle litt mer – kanskje en situasjon eller noen erfaringer du har gjort deg?

Hvis nei:

 - Hva opplever du som grunner til dette?
 - Hva gjør lærere/elever/skolen for at alle skal være med slik du opplever det?
 - Er det noe du kunne ønske var annerledes?

- **Mange mener at samhold og fellesskap er noe av det viktigste de har med seg fra folkehøyskolen.**
 - Hva mener du om en slik påstand?
 - Kan du kjenne deg igjen i en slik påstand eller ikke?
 - Kan du fortelle litt mer om det?

Deltagelse

Jeg vil nå stille deg spørsmål om hvordan du opplever dine muligheter for å være med å delta på skolen

- **Hvordan opplever du dine muligheter for å delta i det du vil/ønsker på skolen?**
 - Er det noen erfaringer du ønsker å dele?
 - Er det noen situasjoner du vil trekke frem?
 - Er det annet du ønsker å legge til?

- **Hvordan opplever du dine muligheter for å være med på opplegg og aktiviteter på skolen?**
 - Kanskje du kan fortelle om et opplegg/arrangement?
 - Er det noe du kunne ønske var annerledes, eller er du fornøyd med hvordan opplegg og aktiviteter er lagt opp på skolen?

- **Hvordan opplever du at andre elever møter deg og at du har en funksjonsnedsettelse?**
 - Er det noen situasjoner som du vil fortelle om?
 - Har du gjort deg noen erfaringer du ønsker å dele?
 - Hvordan var det i starten av skoleåret sammenlignet med nå?

- **Hvordan opplever du at lærere møter deg og at du har en funksjonsnedsettelse?**
 - På hvilke måter kommer dette frem i situasjoner i det daglige?
 - Er det noen situasjoner du ønsker å fortelle om?
 - Er det annet du har tenkt på mens vi snakket om dette tema som du ønsker å fortelle om?

- **Hvordan opplever du at du blir møtt i det sosiale miljøet med hensyn til din funksjonsnedsettelse?**
 - Hvordan opplever du at andre forholder seg til din funksjonsnedsettelse?
 - Hvordan forholder du deg selv til funksjonsnedsettelsen når du er sammen med de andre på skolen?
 - Er det noen situasjoner du ønsker å fortelle om?
 - Er det annet du tenker på som du vil dele?

Medvirkning

Jeg vil nå stille deg noen spørsmål om hvordan du opplever at dine meninger og synspunkter blir møtt.

- **Hvordan opplever du dine muligheter for og bli hørt og si dine meninger?**
 - Hvilke muligheter har du til å komme med tilbakemeldinger og ønsker?
 - På linja/skolen/sammen med medelever og ansatte?
 - Hvordan var dette i starten av skoleåret? Og nå?
- **Hvordan opplever du at dine meninger blir hørt av andre på skolen?**
 - Har du noen erfaringer du vil fortelle om?
 - Er det noe mer du vil si om dette eller legge til som du tenker på?
- **Med tanke på funksjonsnedsettelsen du har, hvordan opplever du at du får sagt ifra om dine ønsker og behov?**
 - Tilrettelegging/tilbakemeldinger/annet?
 - Hvordan var kontakten med skolen ved søking/skolestart med tanke på dine behov og ønsker?
 - Hvordan opplevdes dette?
 - Har du gjort deg noen erfaringer du ønsker å dele?

Sosialt og faglig utbytte

Jeg vil nå stille spørsmål det sosiale og faglige utbyttet. Dette er siste tema for intervjuet.

- **Hva opplever du har vært viktige erfaringer fra folkehøyskolen så langt?**
 - Hvordan er dine erfaringer med det sosiale så langt?
 - Er det noen situasjoner du vil fortelle om?
 - **Hvordan er dine erfaringer med det faglige så langt?**
 - Er det noen situasjoner du vil fortelle om?
 - Er det noe du har lært som du vil ta med deg?
- **Kan du fortelle om hva du hittil har fått ut av det sosiale?**
 - Er det noen situasjoner du vil trekke frem?
 - Er det noe du har lært som du vil ta med videre?

- **Mange folkehøyskoler har felles prosjekter på skolen eller linja, som kunst, kultur, solidaritet, reiser og turer.**
 - Kan du beskrive hvordan dette er på din skole?
 - Er du med i et felles prosjekt på skolen?
 - Hvis *nei*:
 - Hvordan opplever du og ikke være med i noe felles prosjekt?
 - Har du noen flere tanker om det?
 - Hvis *ja*:
 - Kan du fortelle litt om det?
 - Hvordan opplever du det faglige innholdet i prosjektet?
 - Hvordan opplever du din rolle i prosjektet?
 - Har du noe ansvar/hva er dine oppgaver med mer

Avsluttende spørsmål

Vi er nå avslutningen av intervjuet.

- Har du fått fortalt det du ønsker å dele? Hvis det er noe du har tenkt på, må du gjerne dele det.
- Er det noe du ønsker å legge til før vi avslutter?
- Har du noen tilbakemeldinger på intervjuet?

Avsluttende informasjon

- Har du noen spørsmål før vi avslutter?
- Takk for at du stilte opp på intervju