

Marta Melstveit Espeland

Et inkluderende fellesskap?

En studie av læreres arbeid med elever med funksjonsnedsettelse på folkehøyskole

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn

Veileder: Marianne Hedlund

Medveileder: Heidi Pedersen

Mai 2025

Marta Melstveit Espeland

Et inkluderende fellesskap?

En studie av læreres arbeid med elever med funksjonsnedsettelse på folkehøyskole

Masteroppgave i Funksjonshemming og samfunn
Veileder: Marianne Hedlund
Medveileder: Heidi Pedersen
Mai 2025

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvilke utfordringer lærere på norske folkehøyskoler møter i arbeidet med å inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan disse utfordringene håndteres i praksis. Formålet med studien er å belyse lærernes erfaringer og refleksjoner knyttet til inkluderingsarbeidet, og å utforske hvilke strategier som benyttes for å møte elevenes ulike behov.

Studien har et kvalitativt design. Datamaterialet består av syv semi-strukturerte intervjuer med lærere fra ulike folkehøyskoler, alle med erfaring fra tilrettelagte linjer. I analysen har jeg latt meg inspirere av Tjora (2021) sin metodiske tilnærming: Stegvis-induktiv-deduktiv-metode (SDI). Analysen resulterte i tre sentrale hovedfunn, som danner grunnlaget for drøftingen. Funnene blir diskutert i lys av tidligere forskning og relevante teoretiske perspektiver, herunder den relasjonelle modellen for funksjonshemming, CRPD artikkel 24 og Vygotsky sosiokulturelle læringsteori.

Studien viser at lærerne står i et konstant spenn mellom å gi nødvendig støtte og samtidig fremme elevenes selvstendighet. Mange elever kommer fra bakgrunner der de har mottatt mye hjelp, og lærerne må derfor arbeide aktivt for å utfordre elevene på en trygg og konstruktiv måte. Lærernes rolle fremstår som avgjørende i dette arbeidet, både som relasjonsbyggere, veiledere og kulturformidlere. Gjennom å legge til rette for struktur, trygghet og mestring, og samtidig utfordre elevene på en hensynsfull måte, bidrar lærerne til å støtte elevenes personlige utvikling og overgangen til et mer selvstendig liv.

Studien fant også at sosial inkludering ikke skjer av seg selv, men krever bevisst og målrettet innsats. Bruk av støttekontakter, vennskapsklasser og fritidskontakter trekkes frem som viktige verktøy for å fremme sosial deltakelse og fellesskap. Flere lærere understreker at samarbeidet med stipendiater og øvrige elever er sentralt i dette arbeidet, og at skolens fellesskapskultur har stor betydning. Samtidig varierer graden av inkludering mellom ulike år og elevgrupper, og det pekes på behov for mer systematisk kompetanseheving, bedre informasjonsflyt og tydeligere strukturer for inkluderingsarbeidet.

Abstract

This master's thesis explores the challenges faced by teachers at Norwegian folk high schools in their efforts to include students with disabilities, and how these challenges are addressed in practice. The purpose of the study is to shed light on teachers' experiences and reflections related to inclusion work, and to explore which strategies are used to meet the diverse needs of students. The study has a qualitative design. The data consists of seven semi-structured interviews with teachers from different folk high schools, all with experience from adapted educational programs. The analysis is inspired by Tjora's (2021) methodological approach: the Stepwise-Deductive-Inductive (SDI) method. The analysis resulted in three main findings, which form the basis for the discussion. The findings are discussed considering previous research and relevant theoretical perspectives, including the relational model of disability, Article 24 of the CRPD, and Vygotsky's sociocultural learning theory.

The study shows that teachers constantly balance between providing necessary support and promoting students' independence. Many students come from backgrounds where they have received significant help, and teachers must therefore actively challenge them in a safe and constructive manner. The teacher's role is shown to be crucial in this work, acting as relationship builders, guides, and cultural mediators. By facilitating structure, safety, and mastery, while also encouraging students to step out of their comfort zone, teachers support students' personal development and their transition to a more independent life.

The study also found that social inclusion does not occur automatically but requires conscious and targeted efforts. The use of peer supporters, "friendship classes", and leisure companions is highlighted as important tools for promoting social participation and a sense of belonging. Several teachers emphasize that collaboration with student assistants and other pupils is central to this work, and that the school's overall culture of community plays a key role. At the same time, the level of inclusion varies between school years and student groups, and there is a need for more systematic competence development, improved information flow, and clearer structures for inclusion efforts.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lærerik og krevende prosess, og jeg føler meg stolt og lettet over å komme i mål.

Først og fremst vil jeg takke alle mine informanter som tok seg tid til å dele sine erfaringer og perspektiver. Deres bidrag har vært avgjørende for å belyse temaet i denne oppgaven. En stor takk går også til min veileder, Marianne Hedlund, for gode innspill, råd og motivasjon underveis i masterskrivingen. Din støtte har vært avgjørende for at jeg har kommet videre i prosessen.

Takk til mine studievenner på lesesalen, for praktiske råd og den gode balansen mellom faglige diskusjoner og avkobling i de timelange dagene på skolen. Til slutt vil jeg rette en takk til min familie, venner og kjæreste for deres støtte og oppmuntring gjennom hele arbeidet med masteroppgaven.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	11
1.1 Problemformulering og avgrensing.....	13
1.2 Folkehøyskole	13
1.3 Oppgavens oppbygging.....	15
2.0 Kunnskapsstatus	17
2.1 Inkludering i folkehøyskoler	17
2.2 Rollen til lærerne i inkluderende praksis.....	19
2.3 Variasjon i opplevelsen av inkludering blant elever med funksjonsnedsettelse	20
2.4 Foreldres perspektiv på skolen som arena for inkludering.....	22
2.5 Individuell tilrettelegging på folkehøyskole.....	23
2.6 Oppsummering.....	24
3.0 Teoretisk utgangspunkt	25
3.1 Perspektiver på funksjonshemninger	25
3.1.1 ICF	27
3.2 Ulike teorier om inkludering.....	27
3.2.1 Universal Design for Learning (UDL) som rammeverk for inkludering	28
3.2.2 Vygotsky's sosiokulturelle læringsteori	28
3.2.3 Miljøterapi og ADL-trening	30
3.3 Humanistiske perspektiver.....	31
3.3.1 CRPD og retten til utdanning	31
4.0 Metode.....	33
4.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	33
4.2. Kvalitativ metode med dybdeintervju	34
4.3 Rekruttering	35
4.4 Utvalg.....	36
4.5 Intervjuguide.....	37
4.6 Gjennomføring av intervjuer	38
4.7 Transkribering og analyse.....	40
4.8 Studiens styrker og svakheter	44
4.9 Etske betraktninger.....	46
4.10 Forskerrollen	48

5.0 Fremstilling av funn	51
<i>5.1 Inkluderingspraksis og pedagogiske strategier</i>	<i>51</i>
5.1.1 Valgfag og aktivitetsbasert læring	52
5.1.2 Støtte fra medelever og stipendiater	54
5.1.3 Strukturerte undervisningsmetoder	55
5.1.4 Bruk av spesifikke pedagogiske metoder	57
<i>5.2 Relasjoner og sosial inkludering</i>	<i>58</i>
5.2.1 Bolig og internat	58
5.2.2 Sosiale aktiviteter og fellesskap	60
5.2.3 Utfordringer med sosial deltakelse	61
5.2.4 Betydningen av jevnaldrende	64
<i>5.3 Selvstendiggjøring og personlig utvikling</i>	<i>66</i>
5.3.1 Økt ansvar og mestring i hverdagen	66
5.3.2 Trening i dagliglivets ferdigheter (ADL-ferdigheter)	69
5.3.3 Lærerens og foreldrenes perspektiver på elevens utvikling	70
5.4 Oppsummering av hovedfunn	72
6.0 Diskusjon.....	73
6.1 Støtte vs. selvstendighet – en pedagogisk utfordring.....	73
6.1.1 Individuell tilpasning vs. standardiserte tiltak (undervisningstilpasning, pedagogisk tilnærming)	74
6.1.2 Samarbeid med foresatte og bruk av kartlegging.....	78
6.1.3 Inkludering i aktiviteter – fellesskap eller særbehandling.....	82
6.1.4 Lærerens rolle og kompetanse i tilrettelegging	84
6.2 Relasjoner og sosial inkludering på folkehøgskolen.....	88
6.2.1 Inkludering i det sosiale fellesskapet – tilfeldig eller organisert?	88
6.2.2 Bruken av støttekontakt – et verktøy for inkludering eller en barriere for selvstendighet.....	92
6.2.3 Hvordan påvirker internatlivet inkluderingen?	94
6.2.4 Inkluderende lærerpraksis	96
6.3 Betydning av et folkehøgskoleår for inkludering.....	100
6.3.1 Selvstendighet og personlig utvikling	100
6.3.2 Sosial inkludering etter folkehøgskole – en realistisk forventning?	103
7.0 Konklusjon	105
7.1 Forslag til videre forskning	105
7.2 Relevans og overføringsverdi	106
Litteraturliste.....	109
Vedlegg	113

1.0 Innledning

Historisk har personer med funksjonsnedsettelse i stor grad blitt utestengt fra samfunnet, noe som har bidratt til marginalisering og en følelse av utenforskap (Skarstad, 2020, s. 98). For å motvirke dette er det viktig å skape strukturer som fremmer inkludering, både i skolesystemet og i samfunnet som helhet. Her spiller skoler som folkehøgskoler en viktig rolle. Disse skolene kan være sentrale arenaer for sosial deltakelse og læring, da de tilrettelegger for elever med ulike behov (Folkehøgskolene, u.å. -b).

De senere årene har flere filmer og TV-serier rettet oppmerksomheten mot inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelser og hvordan samfunnet kan legge bedre til rette for deltakelse. Slike produksjoner bidrar til økt bevissthet om både utfordringer og muligheter knyttet til inkludering. Samtidig viser de eksempler på hvordan tilrettelegging kan gjennomføres i praksis. Et eksempel på dette er dokumentaren *Vår datter Emilie*. Den gir et innblikk i hvordan Toneheim folkehøgskole tilrettelegger for en elev med Downs syndrom. Dokumentaren viser hvordan eleven blir inkludert i fellesskapet på skolen, og hvordan elevens annerledeshet blir sett på som en ressurs som styrker det sosiale miljøet (Carlin, 2019). En annen relevant serie er *Team Pølsa*. I serien følger vi seks ungdommer med ulike funksjonsnedsettelser som skal lære seg å gå på ski sammen. Serien viser hvordan tilrettelegging og tilpassede aktiviteter kan bidra til mestring, sosial tilhørighet og økt selvtillit. Samtidig belyser den hvordan tilrettelegging ikke bare handler om fysisk tilpasning, men også om å skape et inkluderende miljø. Ungdommene skal føler seg verdsatt og akseptert (Rismyhr et al., 2024). Disse eksemplene kan illustrere hvordan vellykket inkludering kan kreve en helhetlig tilnærming. Det er likevel viktig å understreke at slike medieproduksjoner er skapt for et bredt publikum, og ikke er basert på systematisk, forskningsbasert kunnskap. I denne oppgaven brukes de derfor som illustrative eksempler, og ikke som vitenskapelige kilder. Likevel kan det tenkes at slike fremstillinger kan gi et verdifullt supplement til forskningsbasert kunnskap, og bidra til å belyse viktige aspekter ved inkludering. Overført til en skolesituasjon vil vellykket inkludering innebære at lærere tilpasser både metoder og relasjoner for å sikre at alle elever får muligheten til å delta fullt ut, både faglig og sosialt.

Bakgrunnen for mitt valg av tema kommer fra min personlige erfaring som elev ved folkehøyskole. På denne folkehøyskolen ble det tilbudt en spesialisert linje for elever med ulike former for funksjonsnedsettelse. Dette fikk meg til å innse verdien av inkludering og tilrettelegging i utdanningssystemet. Det var tydelig at tilstedeværelsen av elever med ulike funksjonsnivåer beriket læringsmiljøet og bidro til et mangfoldig fellesskap preget av gjensidig respekt og forståelse. Denne erfaringen inspirerte meg til å undersøke hvordan lærere ved folkehøyskoler tilrettelegger for inkludering, og hvilke utfordringer de møter i denne prosessen.

FNs konvensjon om menneske rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) artikkel 24 slår fast at personer med funksjonsnedsettelse skal sikres rett til utdanning gjennom hele utdanningssystemet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 20-21). I Norge har de fleste utdanningsmuligheter etter videregående skole, men personer med funksjonsnedsettelse har i mindre grad tilgang til høyere utdanning, og en stor andel har grunnskole som høyeste utdanning (Bufdir, 2023). Folkehøyskolene er derfor en viktig arena for disse elevene, og de tilbyr både sosial og faglig utvikling i et trygt miljø. Dette gjør det særlig interessant å undersøke hvordan lærere ved folkehøyskoler håndterer inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i praksis. Den pågående samfunnsdebatten om CRPD og regjeringens plan om å innlemme konvensjonen i menneskerettsloven understreker betydningen av å sikre reell inkludering og deltakelse i utdanning for elever med funksjonsnedsettelse.

I en rapport fra Unge funksjonshemmede (2019) påpekes det at tilrettelegging i folkehøyskoler kan være avgjørende for elevers opplevelse av mestring og sosial tilhørighet (Opdahl, 2019, s. 8). Samtidig viser forskning at det er utfordrende for lærere å balansere mellom individuelle behov og skolens felles aktiviteter (Undlien et al., 2023, s. 213). Dette aktualiserer behovet for mer kunnskap om hvordan lærere på folkehøyskoler møter disse utfordringene og hvilke strategier de benytter i praksis. Prosjektets formål er derfor å undersøke hvordan lærere på folkehøyskoler tilrettelegger for inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Ved å utforske lærernes erfaringer og strategier, kan prosjektet bidra til økt forståelse av hva som fremmer inkludering og mestring i folkehøyskolekonteksten. Målet er å identifisere gode praksiser og utfordringer som kan gi grunnlag for videre tilretteleggingstiltak. På den måten kan elever med funksjonsnedsettelse få bedre forutsetninger for sosial og faglig deltakelse i fellesskapet.

1.1 Problemformulering og avgrensing

I lys av dette, lyder problemstillingen: «Hvilke utfordringer møter lærere på folkehøyskoler når de skal inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan håndterer de disse utfordringene?».

For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført syv kvalitative dybdeintervjuer med lærere ved ulike folkehøyskoler i Norge. Dette vil bli nærmere beskrevet i kapittel 4 (metodekapittelet). Studien tar sikte på å identifisere utfordringene lærerne står overfor i inkluderingsarbeidet og hvilke strategier de benytter for å sikre at elevene opplever mestring og sosial tilhørighet. I arbeidet har jeg hatt særlig oppmerksomhet på to sentrale temaer: hvordan lærere kan fremme elevenes inkludering i skolens fellesskap, og hvordan de opplever at oppholdet bidrar til elevenes utvikling av selvstendighet.

Avgrensningene i denne studien er foretatt både i den empiriske analysen og i utformingen av problemstillingen. Studien retter oppmerksomheten på lærernes erfaringer med tilrettelegging og inkluderingsprosesser i folkehøyskoler som tilbyr egne linjer for elever med funksjonsnedsettelse. Elevenes opplevelser blir ikke undersøkt direkte. Det er noe variasjon i hvem som får plass på de tilrettelagte linjene ved ulike folkehøyskoler. Enkelte steder er det for eksempel ikke fysisk tilrettelagt for rullestol. Felles for skolene i denne studien, slik det kommer frem i data, er at elevgruppen hovedsakelig består av unge voksne, ofte med utviklingshemming som har behov for oppfølging i dagligliv og sosialt samspill. Flere av skolene gjennomfører funksjonskartlegging i forkant av opptak, ofte i samarbeid med foresatte eller verge. Dermed rettes oppmerksomheten mot lærernes tilretteleggingspraksis, utfordringer og muligheter knyttet til å skape et inkluderende læringsmiljø for elever med funksjonsnedsettelse.

1.2 Folkehøyskole

Folkehøyskole er en type skole som tilbyr et års undervisning uten karakterer eller eksamener, hvor fokuset ligger på læring for livets skyld. Skolene gir elevene mulighet til å velge mellom en rekke ulike fag og aktiviteter. Den frie undervisningsformen gir elevene mulighet til å utforske

interesser og utvikle ferdigheter i et trykt og støttende miljø. Året skal legge vekt på fellesskap, personlig utvikling og sosial læring (Folkehøgskolene, u.å. -a).

Folkehøgskolens røtter kan spores tilbake til den danske presten, dikteren og politikeren Nikolai Fredrik Severin Grundtvig, som ønsket å skape det han kalte «en skole for livet.» Hans visjon var å etablere en skoleform som fremmet personlig utvikling og livslang læring, i stedet for å fokusere utelukkende på akademiske prestasjoner (Knutas & Solhaug, 2010, s. 17). Den første folkehøgskolen åpnet i 1844 i Rødding, Danmark, og ble startet med utgangspunkt i Grundtvigs tanker om utdanning. Folkehøgskolen spredte seg raskt til andre nordiske land, inkludert Norge, der den første norske folkehøgskolen, Sagatun folkehøgskole, ble etablert i 1864. De tidlige norske folkehøgskolene var sterkt preget av Grundtvigs idealer, men tilpasset norske forhold (NOU, 2022, s. 24). Folkehøgskolene har utviklet seg over tid, men kjerneverdiene om frihet, fellesskap og helhet har vært med siden begynnelsen. Disse verdiene reflekterer en tro på at alle mennesker er likeverdige og unike, og at utdanning skal være en arena for både intellektuell og personlig utvikling (Knutas & Solhaug, 2010, s. 17).

I Norge finnes det 22 folkehøgskoler som har egne tilrettelagte linjer for elever med ulike behov, deriblant funksjonsnedsettelse (Folkehøgskolene, u.å., -b). Disse linjene har en særlig vektlegging av praktisk læring, økt selvstendighet og inkludering. Undervisningen dekker både opplæring i daglige gjøremål og arbeidstrening. Målet er å hjelpe elevene til å bli en del av det sosiale fellesskapet på skolen, samtidig som de utvikler ferdigheter som gjør dem mer selvstendige (Folkehøgskolene, u.å. -b). Denne tilnærmingen samsvarer med kravene i Lov om folkehøgskole, som i § 1 annet ledd, fastslår at skolene skal fremme allmenndanning. Dette vil si at skolene skal bidra til personlig utvikling for alle elever (Folkehøgskoleloven, 2002, § 1). Skolene skal legge til rette for et godt læringsmiljø for elever med særskilte behov, så langt det er mulig og rimelig (Folkehøgskoleloven, 2002, §5a). En gruppe elever som har dokumentert behov for tilrettelegging omtales som dobbelttallende elever. Disse elevene utløser et høyere tilskudd enn andre elever. Andelen elever som rapporteres å ha behov for tilrettelegging har holdt seg stabil på 5,5%. Likevel er det grunn til å tro at det er flere elever som har behov for tilrettelegging enn det som rapporteres inn (NOU, 2022, s. 43). Dette kan tyde på at noen elever med særskilte behov

ikke får den støtten de har rett på, som igjen understreker viktigheten av å videreutvikle inkluderende tiltak i folkehøyskolene.

Lov om folkehøyskoler (LOV-2002-12-06-72) regulerer driften av folkehøyskoler i Norge og gir rammene for hvordan disse skolene skal organiseres og finansieres. Formålet med loven er å legge til rette for at folkehøyskoler skal fremme allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøyskoleloven, 2002, § 1). Loven slår fast at elevene skal sikres medvirkning i skolens virksomhet (Folkehøyskoleloven, 2002, § 2). Videre skal skolen, så langt det er mulig, legge til rette for elever med særskilte behov. Læringsmiljøet skal være utformet etter prinsipper om universell utforming (Folkehøyskoleloven, 2002, § 5a).

1.3 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er strukturert som en monografi og består av sju kapitler med tilhørende underkapitler. I dette første kapittelet har jeg introdusert temaet for oppgaven, begrunnet valg av tema, og presentert problemstillingen.

I kapittel to presenterer kunnskapsstatus, det vil si tidligere forskning på feltet. Følgende tema vil bli presentert: 1) Inkludering i folkehøyskoler, 2) Rollen til lærerne i inkluderende praksis, 3) Variasjon i opplevelsen av inkludering blant elever med funksjonsnedsettelse, 4) Foreldres perspektiv på skolen som arena for inkludering, 5) Individuell tilrettelegging på folkehøyskole og 6) Min oppgave.

Kapittel tre tar for seg teoretiske perspektiv som benyttes i analysen. Her gjennomgås sentrale modeller for forståelse av funksjonshemming, teorier om inkludering, Universal Design for Learning (UDL), Vygotskys sosiokulturelle teori, samt miljøterapi og menneskerettighetsperspektiver knyttet til retten til utdanning (CRPD).

Kapittel fire gir en oversikt over metodevalg og det vitenskapelige utgangspunktet for studien. Kapittelet beskriver rekruttering av informanter, gjennomføring av intervjuer og analyseprosessen. Videre vurderes studiens kvalitet, relevante etiske vurderinger, før kapittelet avsluttes med min posisjon som forsker.

Kapittel fem presenterer funnene fra den empiriske analysen. Funnene er organisert i tre hovedtemaer: 1) Inkludering og pedagogiske strategier, 2) Relasjoner og sosial inkludering og 3) Selvstendigjøring og personlig utvikling. Hvert hovedtema er utdypet gjennom flere underkapitler som belyser ulike sider ved lærernes erfaringer og refleksjoner.

Kapittel seks består av diskusjon av funnene i lys av relevant teori og tidligere forskning, med utgangspunkt i prosjektets problemstilling: «Hvilke utfordringer møter lærere på folkehøyskoler når de skal inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan håndterer de disse utfordringene?» Kapitlet er inndelt etter tre hoveddeler: 1) Støtte vs. selvstendighet – en pedagogisk utfordring, 2) Relasjoner og sosial inkludering på folkehøyskolen og 3) Betydningen av et folkehøyskoleår for videre inkludering.

Kapittel syv inneholder oppgavens avslutning, hvor de viktigste funnene oppsummeres. Det gis forslag til videre forskning, samt relevans og overføringsverdi. Deretter følger litteraturlisten.

2.0 Kunnskapsstatus

I denne kunnskapsstatus gir jeg en oversikt over eksisterende forskning som belyser hvordan inkludering av elever med funksjonsnedsettelse praktiseres og oppleves på folkehøyskoler. Gjennom denne gjennomgangen søker jeg å identifisere både suksessfaktorer og utfordringer, samt hvordan tilrettelegging kan styrkes for å fremme deltakelse og tilhørighet for alle elever.

Kapittelet er strukturert i ulike underkapitler som dekker følgende temaer: 1) Inkludering i folkehøyskoler, 2) Rollen til lærerne i inkluderende praksis, 3) Variasjon i opplevelsen av inkludering blant elever med funksjonsnedsettelse, 4) Foreldres perspektiv på skolen som arena for inkludering og 5) Individuell tilrettelegging på folkehøyskole

2.1 Inkludering i folkehøyskoler

Selv om folkehøyskoler har en lang tradisjon i det nordiske utdanningssystemet, er det gjort lite forskning på inkludering i denne skoleformen. En rapport fra Utdanningsdirektoratet (2010) belyser imidlertid dette temaet ved å undersøke elevenes erfaringer og læringsutbytte ved folkehøyskoler. Ifølge rapporten opplever elevene personlig modning, økt selvverd og mestringsforventning, sosial læring, samt at de føler seg bedre forberedt på videre utdanning etter et år på folkehøyskole (Knutas & Solhaug, 2010, s. 103). Dette understreker den betydelige rollen folkehøyskoler kan spille i elevenes personlige og sosiale utvikling. Samtidig kan dette understreke betydningen av å forske videre på inkluderingstiltak for elever med ulike behov. Dette samsvarer med en rapport fra organisasjonen Unge funksjonshemmede (2024), som viser at elever med funksjonsnedsettelse på folkehøyskoler opplever å bli sett og hørt i større grad enn i grunnskolen og på universitetet. Grunnen til dette er den økte tiden mellom elev og lærer, samt mellom elevene selv, som gir rom for tettere relasjoner og bedre oppfølging (Opdahl, 2019, s. 8). Elevene setter stor pris på kombinasjonen av frihet og støtte, noe som bidrar til at de kan trene på å bli mer selvstendige. Dette understreker verdien av folkehøyskolens tilpassede undervisning og inkluderende læringsmiljø (Opdahl, 2019, s. 8).

Samtidig kan det være nyttig å trekke paralleller til funn til annen utdanning, som videregående opplæring, der manglende tilrettelegging ofte hindrer inkludering. Gjertsen (2014) peker på at

mange videregående skoler har lave forventninger til elever med funksjonsnedsettelse, noe som kan føre til at disse elevene ikke opplever å bli sett som likeverdige deltagere (Gjertsen, 2014, s. 60). Studien omfatter et bredt spekter av funksjonsnedsettelse, inkludert psykiske, fysiske, kognitive og sensoriske vansker (Gjertsen, 2014, s. 63). Hun fremhever også at skolene ofte mangler systemer og rutiner for å tilrettelegge for overgangen til arbeidslivet, noe som kan føre til en marginalisering av elever med funksjonsnedsettelse (Gjertsen, 2014, s. 60). Disse utfordringene står i kontrast til funn fra folkehøgskoler, der nære relasjoner mellom elever og lærere, samt en større fleksibilitet i undervisningen, bidrar til bedre inkludering (Bernhard & Andersen, 2017, s. 96).

I Sverige har folkehøgskoler en sterk tradisjon for å fremme inkludering og sosial deltakelse. Bernhard & Andersson (2017) viser at svenske folkehøgskoler legger stor vekt på å tilpasse læringsmiljøet for å inkludere elever med ulike bakgrunn og forutsetninger. Denne inkluderende praksisen fremmes ved å skape små læringsgrupper og tilpasse både undervisningen og det sosiale miljøet slik at alle elevene kan delta aktivt (Bernhard & Andersson, 2017, s. 97). Dette perspektivet understøtter også tidligere forskning på norske folkehøgskoler. Den viser at miljøet gir rom for tettere oppfølging og relasjonsbygging, noe som igjen bidrar til økt inkludering for elever med funksjonsnedsettelse (Opdahl, 2019, s. 28).

Dolva et al. (2024) beskriver hvordan norske folkehøgskoler fungerer som dynamiske og inkluderende fellesskap som fremmer sosial deltakelse for elever med Downs syndrom. Gjennom en kombinasjon av formelle og uformelle aktiviteter utvikler elevene ferdigheter i sosial samhandling, noe som er avgjørende for deres personlige vekst og forberedelse til voksenlivet. Dette understreker betydningen av folkehøgskoler som arenaer for inkludering og livsmestring. Gjertsen (2014) viser at overgangen fra videregående opplæring til arbeidslivet er en kritisk fase for elever med funksjonsnedsettelse. Dette er en periode hvor elevene kan gå på folkehøgskole, og dette understreker viktigheten av å studere denne skole arena i forhold til om den tilbyr et inkluderende skolemiljø for elever med funksjonsnedsettelse.

2.2 Rollen til lærerne i inkluderende praksis

Forskning viser at lærerne spiller en sentral rolle i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljø i folkehøyskolen (Hugo & Hedegaard, 2021; Undlien et al., 2023). Bernhard & Andersson (2017) peker på at lærere i svenske folkehøyskoler aktivt tilpasser undervisningen til elevenes individuelle behov, noe som skaper et trygt læringsmiljø (Bernhard & Andersson, 2017, s. 96). Denne nære kontakten mellom lærer og elev bidrar til en dypere forståelse for elevenes utfordringer og behov. Tilnærmingen gjenspeiles også i forskning fra Haug (2019), som understreker viktigheten av at lærere justerer både pensum og undervisningsmetoder for å inkludere alle elever (Haug, 2019, s. 306). Opdahl (2019) fremhever at lærere ved norske folkehøyskoler strekker seg langt for å skape et tilbud som setter mennesket i sentrum, men understreker at det fortsatt er potensial for å se flere muligheter fremfor begrensninger (Opdahl, 2019, s. 35).

Ifølge Haug (2019) møter elever som får spesialundervisning ofte utfordringer i skolesystemet, da de opplever et læringsmiljø av lavere kvalitet sammenlignet med andre elever (Haug, 2019, s. 305). Dette kan resultere i marginalisering, til tross for at målet er inkludering. Bernhard & Andersson (2017) påpeker at lærerne etterlyser kompetanseutvikling for bedre å kunne møte det mangfoldet som finnes i klasserommet. En økt kompetanse vil bidra til at lærerne kan gjennomføre mer tilpassede undervisningsmetoder. Opdahl (2019) bemerker også at lærerne ofte har et ønske om mer kunnskap og opplæring for å møte elevenes varierte behov på en enda bedre måte (Opdahl, 2019, s. 36).

En annen avgjørende faktor for å skape et vellykket læringsmiljø er utviklingen av personlige relasjoner mellom lærere og elever. Forskning viser at sterke bånd mellom lærere og elever kan føre til økt trivsel og deltakelse i læringsprosessen (Haug, 2019; Bernhard & Andersen, 2017). Slike relasjoner gir grunnlag for et inkluderende miljø der elevene føler seg sett og verdsatt. Bruken av individuelt tilpassede undervisningsmetoder kombinert med omsorgsfulle lærere har vist seg å være essensielt for å skape trygge og støttende omgivelser. Lærere som aktivt tilpasser undervisningen til elevenes behov og gir nødvendig støtte, bidrar betydelig til elevenes selvstendighet og motivasjon (Bernhard & Andersen, 2017; Dolva et al., 2024). Hugo & Hedegaard (2021) fremhever at tydelig struktur og forutsigbarhet i undervisningen er avgjørende

for elever med høytfungerende autisme (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2808). Gjennom klare instruksjoner, faste timeplaner og individuelle tilpasninger reduseres elevenes stressnivå, og deres muligheter for akademisk og personlig suksess styrkes.

I en italiensk studie viser De Polo et al. (2009) hvordan bruk av den internasjonale klassifikasjonen for funksjon, funksjonshemming og helse – barn og unge (ICF-CY) kan forbedre samarbeidet mellom lærere, helsepersonell og foreldre. Ved å bruke et felles språk og strukturerte verktøy som "funksjonsdiagnose", "dynamisk funksjonsprofil" og "individuell opplæringsplan", fikk lærere et bedre grunnlag for å forstå og støtte elevene. Studien viste at systematisk bruk av ICF-CY bidro til bedre tilpasning av opplæring og mer målrettet ressursbruk, med utgangspunkt i elevenes faktiske funksjonsnivå og deltakelse i skolehverdagen (De Polo et al, 2009, s. S69–S72). Dette fremhever viktigheten av at lærere har tilgang til helhetlig informasjon, og at de inngår i tverrfaglige team for å sikre en inkluderende skolehverdag. Selv om ICF-CY brukes mest i grunnskole og ungdomsskole, viser forskning (De Polo et al., 2009) at rammeverket kan bidra til bedre samarbeid mellom lærere, foreldre og fagpersoner. Dette er også overførbart til kontekster der unge voksne med funksjonsnedsettelse får tilrettelegging i utdanningssituasjoner, som på folkehøyskole.

Samtidig viser forskning at elever i spesialundervisning ofte har mer negative opplevelser av læringsmiljøet sammenlignet med andre elever. Dette kan skyldes mangel på tilpassede undervisningsmetoder og mindre positive holdninger fra lærerne (Haug, 2019). Videre understrekes det at det er behov for spesialiserte opplæringsprogrammer for lærere for å sikre at de kan møte elevenes varierte behov på en bedre måte (Haug, 2019). Selv om folkehøyskoler ikke er underlagt lovgivning om spesialpedagogikk, mener jeg at det likevel er mulig å trekke paralleller. Erfaringene fra spesialundervisning kan gi verdifull innsikt i hvordan elever med funksjonsnedsettelse opplever inkludering og tilrettelegging i slike miljøer.

2.3 Variasjon i opplevelsen av inkludering blant elever med funksjonsnedsettelse

Et inkluderende læringsmiljø er et kjerneelement i arbeidet for å sikre deltakelse og tilhørighet for alle elever. Inkludering handler ikke bare om tilpasning av det faglige, men også om sosial deltakelse. Elever som føler seg sosialt inkludert blant sine jevnaldrende, rapporterer høyere grad

av trivsel og tilfredshet. Dette understreker viktigheten av at inkludering må omfatte både det sosiale og det faglige aspektet for at elevene skal føle seg som en del av fellesskapet (Haug, 2019).

Tidligere forskning på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse på folkehøyskoler er begrenset, men to relevante masteroppgaver gir innsikt fra elevenes perspektiv. Dokken-Hartbergs (2024) kvantitative oppgave tok utgangspunkt i en spørreundersøkelse blant 449 elever. Resultatene viste at elever med tilretteleggingsbehov opplevde seg mindre inkludert sammenlignet med andre elever (Dokken-Hartbergs, 2024, s. 66). Dette funnet peker på utfordringer knyttet til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse, selv på skoler som har et sterkt fokus på fellesskap og personlig utvikling. En annen relevant studie ble gjennomført av Storaker (2021), som benyttet en kvalitativ tilnærming og intervjuet tre elever med nedsatt fysisk funksjonsevne. Studien fremhevet at opplevelsen av inkludering varierer mye, og elevene rapporterte svært ulike erfaringer med det å bli inkludert i det sosiale og faglige fellesskapet på skolen (Storaker, 2021, s. 74). Dette understreker at inkludering ikke nødvendigvis oppleves likt av alle, og at individuelle tilpasninger er avgjørende for å sikre en inkluderende skolehverdag.

En annen relevant studie undersøkte unge voksne med høyt-fungerende autisme på svenske folkehøyskoler (Hugo & Hedegaard, 2021). Deltakerne opplevde trygghet og sosial inkludering i et miljø preget av klare strukturer og tilpasset undervisning (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2808). De rapporterte at oppholdet bidro til personlig utvikling og mestring, men det ble også pekt på risikoen for institusjonalisering, der elevene ble avhengige av de trygge rammene. Studien fremhever betydningen av sosial læring og hvordan relasjoner bidrar til inkludering (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2811). Samtidig viser forskningen faren for at elevene fungerer godt først og fremst i folkehøyskolenes trygge og omsorgsfulle miljø, men at de ikke er sikkert de klarer å ta det med seg etter endt skoleår (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2805). Dette samsvarer med Gjertsens (2014) observasjoner om at mangel på planlegging for overgangsfasene kan føre til at elever ikke klarer å overføre lærdom fra én kontekst til en annen, noe som kan skape utfordringer for selvstendighet og deltakelse.

Haug (2017) viser at elever som får spesialundervisning ofte opplever læringsmiljøet som mer negativt enn andre elever, selv når skolens ambisjoner er rettet mot inkludering. Dette antyder at det finnes strukturelle utfordringer som påvirker inkluderingen, selv i skoler med en inkluderende profil (Haug, 2017, s. 55). På samme måte viser Gjertsen (2014) at mange elever med funksjonsnedsettelse opplever marginalisering, fordi deres behov ikke alltid blir forstått eller imøtekommet i skolens tilnærminger til inkludering. For at en skole som praktiserer prinsippene om inkludering skal kunne lykkes, må det legges vekt på å skape et godt læringsmiljø for alle elever. Dagens forutsetninger for inkludering er ikke tilstrekkelige for å oppnå dette (Haug, 2017, s. 43).

2. 4 Foreldres perspektiv på skolen som arena for inkludering

Undlien et al. (2023) har bidratt med forskning på området ved å utforske erfaringene til foreldre til åtte elever med Downs syndrom. Foreldrene beskrev skolen som en viktig arena for økt selvstendighet, personlig utvikling og forberedelse til voksenlivet. Et sentralt aspekt som ble fremhevet, var at elevene måtte møte utfordringer fra sine jevnaldrende for å oppleve mestring og personlig vekst. Denne dynamikken bidro til at elevene utviklet ferdigheter som ville gjøre dem mer selvstendige i hverdagen, samt forberedte dem på livet etter skolen. Denne innsikten er i tråd med funn fra Dolva et al. (2024), som er bygget på Etienne Wengers sosiale læringsteori, og undersøkte erfaringene til tidligere elever med Downs syndrom fra folkehøyskoler. Deltakerne beskriver folkehøyskolene som et sosialt, dynamisk, trygt og inkluderende fellesskap. De ble forventet å ta ansvar og engasjere seg i både formelle og uformelle aktiviteter. Selv om sosial deltakelse kunne være utfordrende, anså deltakerne året på folkehøyskolen som en viktig læringsarena for selvstendighet og sosial utvikling. Denne læringen ble sett på som meningsfull, og foreldrene bekreftet dette gjennom sine erfaringer med hvordan folkehøyskolen tilrettelegger for personlig utvikling i trygge og strukturerte rammer (Dolva, et al., 2024).

Foreldrene i Undlien et al. (2023) sin studie understreket viktigheten av at elevene bodde sammen med andre elever, både med og uten utviklingshemming. Denne kombinasjonen ga elevene en verdifull erfaring av "det normale livet" utenfor skolen, hvor de møtte de samme sosiale dynamikkene som finnes i samfunnet ellers. Det å leve tett på andre elever skapte en følelse av fellesskap og inkludering, og gjorde at elevene følte seg sett og anerkjent som selvstendige

individer. For mange var denne boformen ikke bare et praktisk element, men en viktig læringsarena der de fikk styrket sine sosiale ferdigheter i trygge omgivelser.

Et annet sentralt perspektiv var viktigheten av vennskap med jevnaldrende, både innenfor og på tvers av linjer. Foreldrene mente at slike relasjoner skapte et fellesskap som bidro til elevenes følelsesmessige utvikling. Denne opplevelsen av fellesskap og tilhørighet ga et miljø der læring og mestring naturlig fant sted. Foreldrene oppfattet året på folkehøyskole som en verdifull dannelsesarena, der elevene utviklet seg både sosialt og personlig. De så hvordan barna deres forsterket ferdighetene de allerede hadde utviklet, noe som styrket elevenes evne til å møte utfordringer i voksenlivet (Undlien et al., 2023).

2.5 Individuell tilrettelegging på folkehøyskole

Tilrettelegging på folkehøyskoler handler ikke bare om ulike former for fysiske tilpasninger, men også om å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever får muligheten til å utvikle seg. Rapporten «Folkehøyskole – et år for alle?» (2019) utforsker hvordan elever med funksjonsnedsettelse og kroniske sykdommer opplever tilretteleggingen på folkehøyskoler. Den bygger på 18 intervjuer med elever, unge som ønsket å gå på folkehøyskole og ansatte, samt en spørreundersøkelse sendt til rektorer ved alle folkehøyskoler (Opdahl, 2019, s. 11). Den viser at mange elever opplever positive effekter av individuelt tilpasset undervisning og støtte, men den avdekker også utfordringer, som for eksempel manglende ressurser og individuell oppfølging (Opdahl, 2019, s. 36). På samme måte påpeker Bernhard og Andersson (2017) at svenske folkehøyskoler bruker fleksible undervisningsmetoder for å møte elevenes varierte behov. Men disse skolene står også overfor lignende utfordringer, med manglende ressurser og lærernes kapasitet til å håndtere mangfoldet.

Studien av Dolva et al. (2024) fremhever hvordan tilrettelagte boformer og praktiske oppgaver på folkehøyskoler gir elevene muligheter til å utvikle personlig selvstendighet. Gjennom aktiviteter som rengjøring, matlaging og deltakelse i fritidsaktiviteter lærer elevene å håndtere daglige utfordringer, noe som bidrar til deres overgang til et mer selvstendig voksenliv. Dette illustrerer hvordan tilrettelegging kan støtte den individuelle elevenes læring og utvikling.

2.6 Oppsummering

Den presenterte kunnskapsstatusen har belyst eksisterende forskning om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i folkehøyskoler. I framstillingen har jeg lagt særlig vekt på lærerens rolle, tilpasninger i undervisningen, og betydningen av relasjonen mellom lærer og elev. Nasjonal og internasjonal forskning fremhever komplekse utfordringene som både lærere og elever står overfor når det gjelder å skape et inkluderende læringsmiljøer. Som nevnt, har lærernes kompetanse, holdninger og relasjon til elevene vist seg å være kritiske faktorer for å lykkes med inkludering i skolen, også folkehøyskoler.

Videre vil denne masteroppgaven belyse hvordan denne kunnskap kan studeres/undersøkes i en norsk folkehøyskolekontekst, sett ut ifra lærerne sitt perspektiv. Vil utfordringene som er påpekt i tidligere forskning også gjelde her, eller finnes det forskjeller? Målet er å plassere masteroppgaven i sammenheng med eksisterende forskning. Samt bidra med innsikt om hvordan norske folkehøyskoler kan videreutvikle en mer inkluderende praksis.

3.0 Teoretisk utgangspunkt

3.1 Perspektiver på funksjonshemminger

Det finnes ikke en tydelig teori for funksjonshemming, men snarere flere teoretiske modeller som har utviklet seg over tid. Disse har ulike forståelser av hva funksjonshemming innebærer og hvordan det bør håndteres (Tøssebro, 2021, s. 8). Det viktig å forstå hvordan begrepet funksjonshemming har blitt tolket gjennom tidene. De mest sentrale modellene er den medisinske modellen, den sosiale modellen og den relasjonelle modellen. Disse modellene skiller seg teoretisk i hvordan de forstår samspillet mellom individ og samfunn (Tøssebro, 2021, s. 15-28).

Den medisinske modellen har historisk sett vært den dominerende måten å forstå funksjonshemming på (Tøssebro, 2021, s. 15). Modellen bygger på en biomedisinsk forståelse der funksjonshemming sees som en diagnose eller sykdom som må behandles eller kureres. Funksjonshemming defineres dermed som en patologisk tilstand hos individet, der utfordringen knyttes til kroppens eller sinnets funksjonsnedsettelse (Skarstad, 2020, s. 26). Problemet forstås altså som noe som ligger hos individet selv, og løsningen blir derfor medisinsk behandling eller rehabilitering. Denne modellen har blitt kritisert for å plassere ansvaret på individet, og for å overse de sosiale og samfunnsmessige barrierene som bidrar til ekskludering (Tøssebro, 2021, s. 7). Den sosiale modellen vokste frem som en kritikk av den medisinske modellen på 1970-tallet (Tøssebro, 2021, s. 18). I motsetning til den medisinske modellen, flytter den sosiale modellen fokuset fra individet til samfunnet. Funksjonshemming forstås her ikke som et resultat av individets kroppslige eller kognitive begrensninger, men som en konsekvens av samfunnets manglende tilrettelegging og de barrierene som eksisterer i miljøet (Skarstad, 2020, s. 28). Den sosiale modellen skiller mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming. Funksjonsnedsettelse refererer til individets kroppslige eller kognitive begrensninger, som for eksempel nedsatt syn, hørsel eller mobilitet. Funksjonshemming oppstår derimot når individet møter barrierer i samfunnet, enten fysiske, sosiale eller holdningsmessige, som hindrer full deltakelse og like muligheter (Tøssebro, 2021, s. 20). Med andre ord, er det ikke funksjonsnedsettelsen i seg selv som er hemmende, men samfunnets manglende evne til å tilrettelegge for menneskelig variasjon.

I dag er det den relasjonelle modellen, ofte omtalt for gap-modellen, som råder i norsk politikk og praksis. Den representerer et forsøk på å bygge en bro mellom den medisinske og den sosiale modellen (Tøssebro, 2021, s. 26). Modellen bygger på en forståelse av funksjonshemming som et misforhold (eller gap) mellom individets forutsetninger og samfunnets krav og forventninger (Skarstad, 2020, s. 28). I motsetning til den medisinske modellen, erkjenner den relasjonelle modellen at samfunnsmessige faktorer spiller en viktig rolle i å skape funksjonshemming. Samtidig anerkjenner den at individets funksjonsnedsettelse også kan ha utfordringer som krever individuell tilrettelegging og støtte. Denne modellen innebærer derfor både en individuell og en samfunnsmessig tilnærming. Både tilrettelegging i miljøet og støtte til individet sees som nødvendige for å sikre inkludering og deltakelse (Skarstad, 2020, s. 28).

For å lettere forstå de teoretiske ulikhetene mellom modellene har jeg konstruert en tabell. Tabellen gir en oversikt over de tre mest sentrale modellene for forståelse av funksjonshemming. Den viser hvordan modellene skiller seg i synet på hva funksjonshemming er, hva som skaper utfordringer, og hvilke løsninger som foreslås.

Tabell 3.1: Sammenligning av teoretiske modeller for funksjonshemming

Modell	Hovedfokus	Problemforståelse	Løsning
Medisinsk modell	Individet	Funksjonsnedsettelse er en medisinsk tilstand	Medisinsk behandling og rehabilitering
Sosial modell	Samfunnet	Funksjonshemming skyldes samfunnets barrierer	Fjerne samfunnsmessige barrierer
Relasjonell modell	Individ og samfunn	Misforhold mellom individets forutsetninger og samfunnets krav	Tilrettelegging både individet og i samfunnet

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i den relasjonelle modellen, grunnet at den gir en helhetlig forståelse av funksjonshemming som både et individuelt og et samfunnsmessig fenomen. Jeg ser på den relasjonelle modellen som særlig relevant i konteksten av folkehøyskole. Dette da både tilrettelegging av det fysiske og sosiale miljøet, samt individuell støtte, er nødvendig for å sikre inkludering og deltakelse for elever med funksjonsnedsettelse.

3.1.1 ICF

ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health, er et internasjonalt rammeverk utviklet av Verdens helseorganisasjon for å beskrive helse og funksjon i et helhetlig perspektiv (World Health Organization [WHO], 2002, s. 1). ICF bygger på en biopsykososial forståelse, der funksjonsevne forstås som et resultat av samspillet mellom kroppslige funksjoner, aktiviteter, deltakelse og kontekstuelle faktorer som miljø og personlige forhold (WHO, 2002, s. 10). Dette innebærer at en persons helsetilstand ikke kan vurderes uavhengig av omgivelsene, noe som gir et mer nyansert og kontekstsensitivt blikk på funksjonshemming. Et sentralt prinsipp i ICF er at funksjonshemming ikke bare skyldes individets begrensninger, men kan oppstå som følge av barrierer i omgivelsene (WHO, 2002, s. 9). For eksempel kan fysiske hindringer, manglende tilrettelegging eller negative holdninger skape funksjonshemming, selv når individet i seg selv har ressurser og kompetanse til å delta. ICF erstatter dermed ikke medisinske diagnoser, men supplerer dem ved å inkludere aspekter som deltakelse i samfunnet og personens hverdagsliv (WHO, 2002, s. 4).

Selv om ICF bygger på en biopsykososial forståelse og inkluderer miljøfaktorer knyttet opp mot helse, skiller den seg fra den relasjonelle modellen ved at den fortsatt tar utgangspunkt i individets funksjonsevne (WHO, 2002, s. 9). Den relasjonelle modellen, derimot, ser funksjonshemming først og fremst som et resultat av samfunnsskapt barrierer og ikke en individuell tilnærming til funksjonsevne (Skarstad, 2020, s. 28). I denne oppgaven kombineres derfor begge perspektiver for å få fram både individets behov og samfunnets ansvar for tilrettelegging og inkludering.

3.2 Ulike teorier om inkludering

Det er viktig å forstå forskjellen mellom inkludering og integrering. Integrering innebærer ofte at elever med funksjonsnedsettelse tilpasses et allerede eksisterende system. De får muligheten til å delta, men uten at skolen nødvendigvis endrer sine strukturer eller praksiser for å tilpasse seg deres behov (Tøssebro, 2021, s. 112). Inkludering, derimot, handler om at skolen aktivt endrer sine strukturer for å møte alle elevenes behov. Dette kan innebære tilrettelegging av fysisk miljø, pedagogisk praksis, og sosial interaksjon. På denne måten kan alle elever delta likeverdig i

skolens fellesskap (Tøssebro, 2021, s. 113). I motsetning til tidligere integreringsmodeller, hvor enkeltpersoner tilpasses eksisterende strukturer, forutsetter inkludering en aktiv endring av systemene for å fjerne barrierer og tilrettelegge for alles deltakelse (Skarstad, 2020, s. 26).

3.2.1 Universal Design for Learning (UDL) som rammeverk for inkludering

Universal Design for Learning (UDL) er et rammeverk utviklet for å gjøre læring tilgjengelig for alle elever, uavhengig av funksjonsnedsettelse eller læringsutfordringer. UDL bygger på tre grunnleggende prinsipper: multiple means of engagement, multiple means of representation og multiple means of expression (CAST, u.å.). Prinsippene skal fjerne barrierer i undervisningen og gi alle elever muligheten til å delta på lik linje. Multiple means of engagement handler om å gi elevene ulike innganger til motivasjon og deltakelse, for eksempel ved å tilby valg og knytte lærestoffet til elevenes interesser. Multiple means of representation innebærer å presentere informasjon på ulike måter, for å sikre at alle elever får tilgang til kunnskapen. Multiple means of expression lar elevene demonstrere hva de selv har lært. Dette kan eksempelvis være gjennom skriftlige oppgaver, muntlige presentasjoner eller praktiske aktiviteter (Scott et al., 2022, s. 334).

Opplæring i UDL kan forbedre lærernes evne til å tilrettelegge undervisningen og øke inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelse. Kandidater som fikk opplæring i UDL rapporterte at strategiene bidro til å gjøre undervisningen mer engasjerende og relevant for alle elever, ikke bare elever med funksjonsnedsettelse (Scott et al., 2022, s. 335). Prinsippene i UDL gir lærerne verktøy for å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov og styrke fellesskapsfølelsen i klassen (Scott et al., 2022, s. 336).

3.2.2 Vygotsky's sosiokulturelle læringsteori

Vygotskys sosiokulturelle teori er et relevant rammeverk for å forstå hvordan læring og utvikling finner sted gjennom sosial interaksjon, gjennom språket og i samspill med omgivelsene. I denne sammenheng avgrenser jeg det til betydningen av interaksjon og samspill med omgivelsene. Et sentralt tema i Vygotskys teori er forholdet mellom miljø og individ. Han skiller mellom *elementære psykologiske funksjoner* og *høyrere mentale funksjoner*. De elementære funksjonene som sansing, enkle former for hukommelse og oppmerksomhet forklares som biologiske

prosesser. De høyere mentale funksjonene, som logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning, utvikles derimot gjennom sosial interaksjon i det kulturelle fellesskapet individet lever i (Torill, 2021, s. 253). Vygotsky hevdet at alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling og oppvekst kommer til syne to ganger. Først gjennom barnets interaksjon med andre, på det *interpsykologiske planet*. Deretter på barnets *intrapsykologiske plan*, barnets indre mentale prosesser (Torill, 2021, s. 253-254). For at høyere mentale funksjoner skal utvikles, må de altså først eksistere som en sosial aktivitet før de kan internaliseres og bli en del av individets indre kognitive struktur. Denne prosessen kalles *internalisering*, og er sentral prosess i dannelsen av høyere mentale funksjoner. Viktig i denne sammenhengen er at læring ikke skjer gjennom en mekanisk overføring eller kopiering av kunnskap, men gjennom aktiv medvirkning i sosial aktivitet (Torill, 2021, s. 254). Også selvbestemmelse kan utvikles gjennom sosial interaksjon og støtte fra lærere eller jevnaldrende (Garres & Arvidsson, 2019, s. 2). Kognitive ferdigheter formes først gjennom samspill med andre før de blir en del av elevens egne mentale prosesser (Garres & Arvidsson, 2019, s. 3). Dette betyr at hvor selvstendige elevene blir, avhenger av om de får muligheten til å delta aktivt i sosiale sammenhenger med tilpasset støtte (Garres & Arvidsson, 2019, s. 5).

En annen viktig del av Vygotskys teori er begrepet om *den nærmeste utviklingssonen (ZPD)*, også kalt *den proksimale utviklingssonen*. Barnets kompetanse kan ikke forstås utelukkende ut fra det barnet mestrer på egen hånd. Det er i mellomrommet mellom det barnet klarer selv og det barnet kan oppnå med støtte fra en mer erfaren person, at læring og utvikling skjer (Torill, 2021, s. 258). En metafor som ofte brukes i denne sammenhengen er *stillasbygging*. Et stillas brukes slik at håndverkere får muligheten til å utføre oppgaver de ellers ikke kunne gjort. I en pedagogisk sammenheng kan det forklares som at «læreren» responderer, støtter, og gir tilbakemeldinger på barns ytringer og handlinger. For at det faktisk skal fungere som et stillas, er man avhengig av at denne responsen fremmer mental aktivitet og selvrefleksjon fra elevens side (Torill, 2021, s. 259). Effektiv støtte innebærer at læreren gradvis trekker seg tilbake etter hvert som eleven blir mer selvstendig (Garrels & Arvidsson, 2019, s. 3).

3.2.3 Miljøterapi og ADL-trening

Et viktig verktøy for å fremme inkludering er miljøterapi, som brukes for å fremme sosial kompetanse og selvstendighet. Miljøterapi baserer seg på samspill mellom elev og lærer, og handler om å tilrettelegge hverdagen på en slik måte at eleven får økt mestringsfølelse. Prinsippet innebærer å bruke miljøet rundt for å fremme elevens utvikling og sosiale ferdigheter (Lillevik & Øien, 2015, s. 63). Dette terapeutiske prinsippet understreker betydningen av relasjoner og et støttende miljø, som er sentrale elementer i tilrettelegging på folkehøyskoler. I forlengelse av dette er det relevant å trekke inn speilingsteorien, som beskriver hvordan individets selvoppfatning formes gjennom andres reaksjoner. Vi observerer ikke oss selv direkte, men speiler oss i andres reaksjoner og danner vår «objektive» selvoppfatning på bakgrunn av dette (Imsen, 2020, s. 377).

Miljøterapi innebærer å tilrettelegge for individuell læring, mestring og personlig vekst gjennom sosialt samspill. Dette kan skje både spontant og planlagt, gjennom samtaler eller aktiviteter som fremmer selvstendighet og sosial deltakelse. En viktig del av miljøterapien er å skape en strukturert og trygg ramme hvor brukeren får økt autonomi og mestring i hverdagen (Løkke & Bakken, 2020 s. 23). Den fleksible tilnærmingen gjør det mulig å tilpasse miljøterapien til den enkeltes behov, noe som understøttes av fagpersoners veiledning (Holden, 2013, s. 17-18).

En sentral del av miljøterapien på folkehøyskoler kan være opplæring i aktiviteter i dagliglivet (ADL). Dette innebærer å utvikle praktiske ferdigheter som matlaging, personlig hygiene, klesvask og økonomistyring. ADL-trening handler om å styrke elevenes evne til å klare seg selvstendig i hverdagen (Løkke & Bakken, 2020, s. 125). Det kan være spesielt viktig for elever med funksjonsnedsettelse som møter ekstra utfordringer i å utføre daglige oppgaver. Det er viktig å knytte opplæring i daglige aktiviteter til reelle livssituasjoner og overgangen til voksenlivet, noe som styrker både selvstendighet og sosial inkludering. Gjennom ADL-trening kan elevene få økt mestringsfølelse, noe som igjen fremmer selvbestemmelse og muligheten til å delta i samfunnet på lik linje med andre (Scott et al., 2022, s. 335).

3.3 Humanistiske perspektiver

3.3.1 CRPD og retten til utdanning

FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) ble vedtatt i 2006 og trådte i kraft i 2008. Norge ratifiserte konvensjonen i 2013. Dette innebærer at norske myndigheter er juridisk forpliktet til å følge prinsippene i CRPD, både i lovgivning og praksis. Konvensjonen anerkjenner mennesker med funksjonsnedsettelse som likeverdige borgere med rett til å delta i samfunnet på lik linje med andre. Prinsippene om ikke-diskriminering, likestilling og universell utforming står sentralt i konvensjonen (FN, 2025). Artikkel 24 i CRPD omhandler retten til utdanning og understreker at personer med funksjonsnedsettelse har rett til en inkluderende utdanning på alle nivåer. Det innebærer at utdanningssystemet skal være utformet slik at det møter behovene til elever med funksjonsnedsettelse og sikrer at de kan delta på lik linje med andre elever (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 20).

Artikkel 24 fremhever særlig at personer med funksjonsnedsettelse ikke skal utestenges fra det ordinære utdanningssystemet på grunn av funksjonsnedsettelse. De har rett til å gå på skole og delta i læringsmiljøer sammen med andre elever. For å sikre dette har statene en plikt til å tilby nødvendig tilrettelegging slik at elever med funksjonsnedsettelse får tilgang til utdanning på lik linje som andre. Tilrettelegging kan innebære fysiske tilpasninger, alternative kommunikasjonsformer og pedagogiske metoder tilpasset elevenes behov. Konvensjonen skal også sikre at lærere og annet pedagogisk personale får opplæring i inkluderende undervisningsmetoder, slik at de er i stand til å støtte elever med funksjonsnedsettelse i læringsprosessen. Utdanningssystemet skal fremme utvikling av elevens personlige og sosiale ferdigheter, med mål om å styrke elevens selvstendighet og legge til rette for aktiv deltakelse i samfunnet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 20-21).

Dette understreker at inkludering ikke bare er en pedagogisk strategi, men en juridisk forpliktelse. Skarstad fremhever at deltakelse og inkludering i samfunnet er avgjørende for å styrke selvbestemmelse. Selvbestemmelse, eller autonomi, er tett knyttet til hvordan personer med funksjonsnedsettelse kan ta valg og kontrollere sine egne liv. Skole og samfunnsdeltakelse er derfor ikke bare et middel for læring og utvikling, men en verdi i seg selv. Å delta i meningsfulle fellesskap, som for eksempel folkehøyskole, fremmer sosial inkludering, bidrar til personlig vekst

og styrket selvfølelse (Skarstad, 2020, s. 51). Selv om folkehøyskoler ikke er en del av det obligatoriske utdanningssystemet, omfattes de likevel av prinsippene i CRPD.

4.0 Metode

I dette kapitlet skal det redegjøres for det metodiske valget som er tatt i oppgaven. Metode handler om hvordan man går frem for å undersøke om antagelsene stemmer overens med det som faktisk skjer i virkeligheten. Viktige prinsipper i forskningsmetode inkluderer å være åpen, følge en systematisk tilnærming, arbeide grundig, og sikre god dokumentasjon gjennom hele prosessen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16). Metodisk åpenhet vil jeg sikre ved å tydelig beskrive og begrunne mine valg av forskningsdesign, utvalg, datainnsamling og analyseprosess, slik at studiens pålitelighet og etterprøvbarehet ivaretas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Først vil jeg gi en beskrivelse av mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Deretter beskrives kvalitative metode med dybdeintervju, utvalg, rekruttering, gjennomføring av intervjuene, transkribering og analyse av eget datamateriale. Avslutningsvis diskuteres kvalitetskriteriene validitet og reliabilitet, etterfulgt av en redegjørelse av hvilke etiske vurderinger som er tatt hensyn til i forskningen.

4.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

I lys av problemstillingen «Hvilke utfordringer møter lærere på folkehøyskoler når de skal inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan håndterer de disse utfordringene?» ønsker jeg å utforske informantens perspektiver og livsverden. En persons livsverden kan forstås som de subjektive erfaringene og forståelsene som former deres opplevelser (Thomassen, 2020, s. 105). I denne konteksten kan tilnærmingen betraktes fenomenologisk ved at den vektlegger hvordan lærere opplever og forstår tilretteleggingsarbeidet de er involvert i ved folkehøyskolene.

Samtidig er en hermeneutisk dimensjon nødvendig, da erfaring ikke bare handler om sanseinntrykk, men også om hvordan disse tolkes i en gitt kontekst (Thomassen, 2020, s. 121). For å få en dypere forståelse av lærernes opplevelser av tilrettelegging og inkludering, må deres erfaringer ses i lys av både personlige og profesjonelle perspektiver. Den hermeneutiske tilnærmingen bidrar til å avdekke underliggende sammenhenger som ikke umiddelbart er åpenbare (Halvorsen, 2021, s. 148).

Ved å kombinere fenomenologi og hermeneutikk kan jeg både beskrive lærernes opplevelser (Thomassen, 2020, s. 104) og tolke de dypere meningene bak deres utsagn og praksis (Thomassen, 2020, s. 163). Med andre ord formidler informantene sin livsverden i intervjuene, mens jeg analyserer og fortolker deres perspektiver i lys av problemstillingen.

4.2. Kvalitativ metode med dybdeintervju

Prosjektet benytter kvalitativ metode med dybdeintervju, da dette er mest hensiktsmessig for å undersøke den aktuelle problemstillingen. Nemlig; Hvilke utfordringer møter lærere på folkehøyskoler når de skal inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan håndterer de disse utfordringene? Kvalitative metoder gir mulighet til å oppnå en dyp forståelse av komplekse fenomener, noe inkludering kan sies å være. Denne metoden er spesielt godt egnet til å utforske oppfatninger, holdninger og erfaringer på en inngående måte (Tjora, 2021, s. 127), her blant lærere som jobber med tilrettelegging på folkehøyskoler.

Problemstillingen retter seg mot enkeltpersoner, lærere, og deres unike erfaringer og perspektiver. Dybdeintervju som metode gir forskeren mulighet til å etablere en direkte og personlig dialog med informantene (Johannessen et al., 2021, s. 105). Tilnærmingen åpner opp for en dialog der informantens perspektiver kan utdypes, og forskeren kan følge opp interessante temaer som dukker opp underveis. Dette styrker datainnsamlingen ved å gi rom for fleksibilitet og tilpasning i møtet med informantenes individuelle erfaringer og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Dybdeintervjuer muliggjør også en kontekstspesifikk forståelse av temaet. Informantenes erfaringer analyseres ikke isolert, men settes inn i en sammenheng preget av deres arbeidsmiljø og daglige praksis (Johannessen et al., 2021, s. 152). Dette er spesielt relevant for denne studien, da den undersøker hvordan inkludering tilrettelegges i en unik kontekst, nemlig folkehøyskolene. Disse skolene har spesifikke rammer og verdier som kan påvirke hvordan inkludering praktiseres.

Videre gir dybdeintervju en arena der informantene kan reflektere over sine erfaringer og uttrykke sine synspunkter i detalj. Dette er avgjørende for å avdekke nyanser og forstå de underliggende årsakene til deres holdninger og handlinger (Malterud, 2017, s. 133). Forskerens

rolle blir å balansere mellom å følge en strukturert intervjuguide og å være åpen for nye og uventede innsikter som kan oppstå i samtalen. Denne fleksibiliteten er essensiell for å fange opp kompleksiteten i temaet som studeres (Tjora, 2021, s. 172). I dette tilfelle gjelder det inkludering og hvordan lærere på folkehøyskoler tilrettelegger for elever med funksjonsnedsettelse i praksis. Samtidig kan intervjusituasjonen tilpasses informantenes kommunikasjonsstil og komfortnivå (Tjora, 2021, s. 133). Dette er avgjørende for å få ærlige og reflekterte bidrag om kompleksiteten i tilretteleggingspraksis. Tilpasningene kan bidra til å avdekke hvilke faktorer som påvirker lærernes arbeid, hvilke utfordringer de møter, og hvordan de opplever inkludering i skolehverdagen.

En kvantitativ metode ble vurdert, men forkastet fordi den ikke gir samme mulighet til å utforske nyanser og individuelle perspektiver. Kvantitative metoder er best egnet for å kartlegge generelle trender eller mønstre. Imidlertid mangler metoden dybden som er nødvendig for å forstå komplekse, kontekstspesifikke fenomener som inkludering (Tjora, 2021, s. 36).

Fokusgruppeintervju ble også vurdert, men ansett som mindre passende fordi denne metoden kan begrense individuelle refleksjoner og gi mindre rom for å utforske personlige erfaringer i detalj (Malterud, 2017, s. 69). Jeg anså derfor dybdeintervju som det beste valget for å besvare problemstillingen.

4.3 Rekruttering

Når man skal velge deltakere til en kvalitativ studie, er tre prinsipper avgjørende: utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekrutteringsprosess (Johannessen et al., 2021, s. 58). I denne studien var det viktig å finne informanter som kunne gi innsikt i hvordan lærere på folkehøyskoler jobber med tilrettelegging og inkludering av elever med funksjonsnedsettelser.

I utgangspunktet planla jeg å benytte snøballmetoden, der jeg ville starte med informanter fra folkehøyskolen jeg selv gikk på. Disse "kjernedeltakerne" kunne deretter rekruttere andre relevante deltakere fra sitt nettverk (Tjora, 2021, s. 145). Snøballmetoden er en effektiv strategi for å identifisere informanter i miljøer der forskeren allerede har kjennskap til noen av aktørene. Den kan også bidra til å bygge tillit mellom forskeren og nye informanter. Samtidig muliggjør metoden en voksende rekrutteringsprosess der ballen fortsetter å rulle frem til nok informanter er

identifisert (Tjora, 2021, s. 150). Likevel valgte jeg å gå bort fra denne metoden for å sikre mer mangfold i utvalg. I stedet sendte jeg en e-post til alle folkehøyskoler i Norge som har linjer for tilrettelagt undervisning, hvor jeg beskrev prosjektet og inviterte lærere til å delta. Responsen var positiv, og jeg mottok svar fra åtte lærere fordelt på syv ulike skoler. Denne rekrutteringsmetoden gjorde det mulig å inkludere informanter fra ulike geografiske områder, noe som bidrar til et bredere og mer variert datagrunnlag (Johannessen, et al., 2021, s. 120).

Rekrutteringen ble gjennomført på en måte som ivaretok forskningsetiske hensyn. Alle mulige informanter mottok et informasjonsskriv som beskrev studiens formål, deres rettigheter som deltakere og hvordan dataene ville bli behandlet. Det ble presisert at deltakelse var frivillig, og at deltakerne kunne trekke seg når som helst uten at det fikk konsekvenser. Dette bidro til å sikre informantenes trygghet og frivillighet i tråd med NESH-retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Dataene ble lagret på et sikkert sted, beskyttet med adgangskode, og adgangen var begrenset til meg og veileder. Studien er også godkjent av Sikt med nr. 200838.

4.4 Utvalg

Da masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan lærere på folkehøyskoler tilrettelegger for inkludering av elever med funksjonsnedsettelse, er det avgjørende at informantene er lærere. For å sikre at studien får tilgang til nødvendig innsikt, er det fastsatt klare inklusjonskriterier for valg av informanter. Informantene må være aktive lærere på en folkehøyskole og direkte involvert i tilretteleggingstiltak for elever med funksjonsnedsettelse. De må ha jobbet på skolen i minst ett år for å ha tilstrekkelig erfaring med å undervise elever med funksjonsnedsettelse og kunne bidra med konkrete eksempler fra praksis. For å få et bredt perspektiv, vil det være nyttig å inkludere lærere fra ulike skoler rundt om i landet. Dette vil gi et helhetlig bilde av hvordan inkludering håndteres på tvers av skolene.

Utvalget består av lærere fra seks ulike folkehøyskoler i Norge, noe som gir et bredt og variert bilde av hvordan inkludering praktiseres på tvers av skolene. Deltakerne representerer en blanding av kjønn og aldersgrupper, samt ulik yrkesbakgrunn, noe som ytterligere styrker datagrunnlaget. Noen av lærerne har bakgrunn som pedagoger, mens andre har utdanning og

erfaring som vernepleiere eller fra andre fagområder. De har varierende arbeidserfaring, fra nyutdannede med ett års erfaring til lærere med flere tiårs fartstid. Det er tre menn og fire damer. Denne variasjonen i faglige og personlige erfaringer gir et mangfold av perspektiver. Videre kan det bidra til en helhetlig forståelse av hvordan tilrettelegging praktiseres på folkehøyskoler.

4.5 Intervjuguide

Tjora (2021) påpeker at det kan være fordelaktig å ha få forkunnskaper, da dette kan gjøre forskeren mer åpen for informantenes perspektiver (Tjora, 2021, s. 128). Selv om jeg har gått et år på folkehøgskole og dermed har noen erfaringer om hvordan inkludering kan ha blitt praktisert, hadde jeg ikke dyp teoretisk kunnskap da jeg startet prosjektet. Samtidig understreker Kvale & Brinkmann (2015) viktigheten av å ha et visst teoretisk fundament, da det gir mulighet for å stille mer målrettede og relevante spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 27). Jeg har derfor forsøkt å balansere mine personlige erfaringer med den teoretiske kunnskapen jeg har opparbeidet meg, og brukt dette som utgangspunkt for utformingen av intervjuguiden.

I arbeidet med intervjuguiden har jeg tatt utgangspunkt i Tjora (2021) sin modell for dybdeintervju (Tjora, 2021, s. 169). Guiden kan kategoriseres som semistrukturert og er inndelt i seks hovedkategorier (A-F) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Disse kategoriene er:

- A) Introduksjon og bakgrunn
- B) Erfaringer med inkludering og pedagogiske strategier
- C) Samarbeid og støtte
- D) Utfordringer og barrierer
- E) Refleksjoner og forbedringsmuligheter
- F) Avslutning

Intervjuet er delt inn slik for å gjøre det lettere for både informanten og intervjueren å holde orden på spørsmålene (Tjora, 2021, s. 171). Kategori A består av oppvarmingsspørsmål som har som formål å skape en trygg og avslappet atmosfære for informantene. I egen studie var dette spørsmål om informantenes yrkesbakgrunn, erfaring med elever med funksjonsnedsettelse og hvordan de opplevde skolens tilretteleggingstiltak. Dette er viktig for å etablere en god

samtale tone og bygge tillit (Tjora, 2021, s. 142). Kategori F inneholdt avslutningsspørsmål som oppfordret informantene til å reflektere fritt og komme med eventuelle tilleggspålysninger, eller spørsmål til undersøkelsen. Disse rammespørsmålene sørger for at intervjuet både starter og avslutter på en strukturert og positiv måte (Tjora, 2021, s. 171).

De mellomliggende kategoriene (B-E) utgjør kjernen i intervjuet, med spørsmål som tar for seg informantenes erfaringer, utfordringer og refleksjoner knyttet til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse (Tjora, 2021, s. 172). Her ligger hovedfokuset på å utforske konkrete eksempler fra praksis, samt å forstå de pedagogiske strategiene som brukes i møte med denne elevgruppen. Eksempler på spørsmål i undersøkelsen var: «Hvordan legger du til rette for at elever med funksjonsnedsettelse kan delta i undervisningen på en likeverdig måte?» og «Hvilke pedagogiske metoder eller verktøy bruker du for å tilrettelegge undervisningen for elever med ulike typer funksjonsnedsettelse?». Jeg la vekt på å formulere spørsmålene på en måte som inviterte til utfyllende svar, samtidig som de var tydelige nok til å unngå misforståelser.

4.6 Gjennomføring av intervjuer

Jeg gjennomførte et testintervju i forkant av de faktiske intervjuene med en person som jobbet innenfor lignende felt, men på en skole og ikke på en folkehøgskole. Formålet med testintervjuet var å prøve ut intervjuguiden og identifisere hvilke spørsmål som fungerte godt, og hvilke som trengte justering. Dette ga meg mulighet til å optimalisere intervjuguiden og sikre at spørsmålene var relevante og tydelige. I tillegg testet jeg utstyret som skulle brukes til opptak. Dette bidro til å redusere risikoen for tekniske feil under datainnsamlingen (Johannessen, et al., 2021, s. 114).

Selve intervjuene ble gjennomført i perioden november - januar. Selv om det var rask positiv respons fra informantene, var det vanskelig å finne tid til intervjuene. Jeg hadde planlagt å være ferdig med alle de åtte intervjuene før jul, men jeg endte med å gjennomføre seks intervjuer i november og desember. Det syvende intervjuet ble gjennomført i januar. Siste intervju ble ikke gjennomført, da mangel på tid for informanten ble et vedvarende problem. Jeg så tidlig at svarene fra intervjuene samsvarte, og valgte derfor å ikke prioritere flere intervjuer så sent i skrivefasen. Intervjuene ble gjennomført hovedsakelig via Teams. Dette valget ble tatt både av praktiske og logistiske hensyn, da det gjorde det mulig å inkludere informanter fra ulike deler av landet uten å

måtte reise. En informant ønsket imidlertid å gjennomføre intervjuet over telefon i stedet for Teams. Dette førte til at jeg ikke kunne observere ansiktsuttrykk og kroppsspråk, noe som kan være en begrensning i tolkningen av informantens refleksjoner (Johannessen, et al., 2021, s. 120). Likevel ble intervjuet gjennomført på en måte som forsøkte å sikre at innholdet ble tydelig formidlet. Onlineintervjuer kan gi tilnærmet like god informasjon som ansikt-til-ansikt-intervjuer, spesielt når temaene ikke er svært emosjonelle eller sensitive. Det digitale formatet kan også ha fordeler ved at informantene deltar fra et sted de opplever som trygt og komfortabelt, noe som kan bidra til å redusere stress og øke åpenheten i samtalen (Johannessen, et al., 2021, s. 122). I samtaler opplevde jeg informantene som åpne og reflekterte. Flere ga uttrykk for at de følte seg komfortable med intervjuformatet, og at det digitale formatet gjorde det lettere å delta uten tidspress eller reiseutfordringer. Samtidig merket jeg at enkelte informanter trengte mer tid til å formulere svarene sine. Dette spesielt under telefonintervjuet, hvor fraværet av visuelle signaler gjorde det vanskeligere å tolke pauser og nyanser i samtalen.

Hvert intervju var estimert til å vare 45 minutter, noe som samsvarte godt med realiteten, da intervjuene varte mellom 40 og 60 minutter. Intervjuene startet med en kort introduksjon, hvor jeg hilste på informantene og ga et sammendrag av hva intervjuet skulle handle om. Dette bidro til å skape trygghet og forberede informantene på prosessen (Tjora, 2021, s. 171).

Flyten i intervjuene varierte mellom informantene. Noen samtaler fløt naturlig, hvor informantene delte mye av seg selv, uten behov for mange oppfølgingsspørsmål. Andre intervjuer krevde mer aktiv oppfølging for å holde dynamikken oppe. Som Skilbrei (2019) påpeker, kan enkelte informanter snakke mye og lenge uten at forskeren trenger å styre samtalen, mens andre trenger mer veiledning gjennom flere spørsmål (Skilbrei, 2019, s. 38). Her spilte intervjuguiden en sentral rolle for å strukturere samtalen og sikre at alle temaene ble dekket. I tillegg kan den skape en atmosfære av seriøsitet og profesjonalitet for informantene (Tjora, 2021, s. 172).

Under intervjuene forsøkte jeg å opptre med en bevisst naivitet, som anbefalt av Kvale og Brinkmann (2015, s. 44). Dette innebar at jeg stilte åpne spørsmål og unngikk å påtvinge mine egne tolkninger eller antakelser på samtalen. Målet var å gi informantene rom til å uttrykke seg fritt og utforske sine egne refleksjoner. I tillegg var jeg bevisst på å opptre mest mulig objektiv og

nøytral, slik at informantene følte seg trygge og ikke påvirket av mine egne holdninger eller erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 121). Allikevel kan det tenkes at min egen bakgrunn, forståelse og tidligere erfaringer har påvirket intervjuene, både gjennom valg av oppfølgingsspørsmål og tolkning av informantens svar.

For å sikre nøyaktig dokumentasjon av intervjuene ble alle samtaler tatt opp med appen Diktafon på en smarttelefon. Lydfilene ble deretter lastet opp til Nettskjema, en sikker løsning utviklet av Universitetet i Oslo (2017), for lagring og senere transkribering. Denne prosessen sikret både god datakvalitet og etterlevelse av krav til personvern og datasikkerhet.

4.7 Transkribering og analyse

Etter at intervjuene var gjennomført, ble lydopptakene transkribert for å sikre nøyaktig dokumentasjon av informantenes utsagn. Transkriberingen ble utført ved hjelp av tjenesten Autotekst, som bruker programvaren Whisper, utviklet av OpenAi (Universitetet i Oslo, 2017). Denne automatiserte prosessen gjorde det mulig å spare tid, samtidig som den sikret en høy grad av presisjon i overføringen av lydopptak til tekst. For å kvalitetssikre transkripsjonene, gjennomgikk jeg hver fil manuelt for å rette opp eventuelle feil eller uklarheter. Dette var spesielt viktig for å sikre at informantenes utsagn ble gjengitt korrekt og at ingen nyanser gikk tapt. Eksempelvis kunne dialekter og bakgrunnsstøy påvirke kvaliteten på opptakene. Jeg valgte derfor å transkribere alle intervjuene til bokmål. Dette var et bevisst valg for å forenkle analysen i etterkant og samtidig ivareta informantenes anonymitet.

Dataen ble analysert med inspirasjon fra den stegvise-induktive-deduktive metoden. Å analysere innebærer å bryte noe ned i mindre deler eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Med SDI-modellen jobber man fra empiri eller rådata til hovedkategorier. Før analysen startet, ble intervjuene grundig gjennomlest flere ganger for å få en helhetsforståelse av innholdet. Jeg vurderte å bruke programvaren NVivo for å håndtere dataene, men fant det utfordrende og valgte derfor en manuell tilnærming i Word. Dette ga meg bedre kontroll over datamaterialet og en dypere forståelse av sammenhengene i analysen.

I den innledende fasen var analysen preget av en følelse av kaos og overveldelse, da intervjuene inneholdt store mengder informasjon med mange overlappende temaer. For å skape en viss orden i materialet, identifiserte jeg nøkkelsetninger og temaer ved å markere teksten med forskjellige farger. Jeg forsøkte å være oppmerksom på formuleringer og detaljer som virket gjentakende, emosjonelt ladede, eller spesielt relevante for problemstillingen min. Det var ofte utsagn som direkte beskrev erfaringer eller refleksjoner knyttet til inkludering, selvstendighet eller ansvarsforståelse som fanget min oppmerksomhet. For eksempel ble setninger som "Vi sørger for at vi alltid har lærere tilgjengelige" eller "Noen elever trenger mer støtte for å delta sosialt" markert som viktige fordi de reflekterte temaer jeg ønsket å utforske nærmere.

Jeg startet analysen med å kode utsagn fra empirien, der hver kode representerte essensen av det informanten uttrykte. Dette kalles empirinær koding, hvor jeg brukte samme begreper som informantene brukte (Tjora, 2021, s. 218). Dette resulterte i flere hundre koder som fanget ulike aspekter ved informantenes opplevelser og refleksjoner. Kodingen var en prosess der jeg flere ganger måtte revurdere og justere kodene underveis. Jeg oppdaget for eksempel at noen koder var for generelle, mens andre var for spesifikke. Gjennom å reflektere over spørsmål som "Hva er meningen bak dette utsagnet?" og "Hva forsøker informanten å formidle her?" begynte jeg å identifisere mønstre og fellestrekk mellom kodene.

Etter den første kodingsprosessen måtte jeg organisere kodene videre. Jeg skrev ut kodene og sortere dem manuelt for å se hvilke som naturlig hørte sammen. Dette arbeidet innebar å gruppere kodene i temaer, der hver gruppe representerte en kategori (Tjora, 2021, s. 232). For eksempel oppstod kategorien "Tilgjengelighet og støtte" fordi flere koder dreide seg om læreres og stipendiatenes rolle i å tilrettelegge for elevenes deltakelse. Jeg ble bevisst på meningsinnholdet i hver kategori gjennom en kombinasjon av nærlesing av materialet og refleksjon over hva kodene faktisk handlet om. Gjennom denne systematiske bearbeidingen oppdaget jeg hvilke kategorier som kunne slås sammen eller som naturlig tilhørte hverandre. På dette tidspunktet opplevde jeg at analysen gikk fra å være ustrukturert til å gi mer mening.

Etter hvert som analysen utviklet seg, oppstod det et stort antall kategorier. For å gjøre analysen mer oversiktlig og meningsfull, begynte jeg å samle relaterte kategorier i hovedkategorier (Tjora,

2021, s. 232). For eksempel ble hovedkategorien «Inkluderingspraksis og pedagogiske strategier» dannet ved å samle kategorier som «Tilrettelegging i aktiviteter» og «Lærerens metodiske tilnærminger». Etter flere runder med revisjon endte jeg opp med tre hovedkategorier: (1) Inkluderingspraksis og pedagogiske strategier, (2) Relasjoner og sosial inkludering og (3) Selvstendiggjøring og personlig utvikling. Disse oppsummerte de mest sentrale funnene i analysen og gjenspeilte informantenes erfaringer og refleksjoner. Inkluderingspraksis og pedagogiske strategier handler om hvordan lærere tilrettelegger for at elever med funksjonsnedsettelser får muligheter til deltakelse i både faglige og sosiale aktiviteter gjennom konkrete pedagogiske tiltak. Relasjoner og sosial inkludering belyser hvordan sosiale interaksjoner, fellesskap og støtte fra medelever og ansatte påvirker elevenes opplevelse av tilhørighet. Selvstendiggjøring og personlig utvikling fokuserer på hvordan elevene utvikler ferdigheter, selvtillit og mestringsfølelse i løpet av folkehøyskoleoppholdet, samt hvordan de forberedes for videre livsmestring.

Når jeg var ferdig med dette, sjekket jeg at mønstrene, eller innholdet jeg hadde kategorisert, stemte overens med dataene (Tjora, 2021, s. 20). Med andre ord vekslet jeg mellom å analysere dataene for å finne nye ideer (induktiv prosess) og å teste ideene mot dataene for å forstå dem bedre (deduktiv prosess).

Hele prosessen, som strakte seg over om lag 1,5 måneder, var preget av en veksling mellom frustrasjon og klarhet. Det tok tid å forstå hvordan ulike elementer i datamaterialet hang sammen, og jeg måtte være bevisst på å ikke over-analysere eller tillegge dataene meninger de ikke hadde. Til slutt opplevde jeg at kategoriene reflekterte både bredden og dybden i materialet, samtidig som de besvarte problemstillingen på en meningsfull måte.

Tabellen under illustrerer hvordan utsagn fra empirien ble organisert i koder, kategorier og hovedkategorier gjennom denne prosessen.

Tabell 4.7: Analyseprosess – Fra utsagn til hovedkategori

Utsagn fra empirien	Kodet	Kategori (Gruppekode)	Hovedkategori (Hovedtema)
<i>«Vi jobber mye med struktur i undervisningen, for noen elever er det avgjørende at dagen er forutsigbar.»</i>	Struktur i undervisningen gir forutsigbarhet	Strukturerte undervisningsmetoder	Inkluderingspraksis og pedagogiske strategier
<i>"Det blir fort sånn at krevende fysiske valgfag ikke er ideelle valg. Når vi bygger over til skisesong, vinterstid, begynner det å minke på gode valgalternativ."</i>	Krevende fysiske valgfag Minke på gode valgfag	Begrensninger i fysisk tilrettelegging	Inkluderingspraksis og pedagogiske strategier
<i>«Vi har fritidskontakter som hjelper til med å inkludere elevene i miljøet. De fungerer som en sosial brobygger, særlig i starten av skoleåret.»</i>	Fritidskontakter som brobygger	Støtte fra medelever og stipendiater	Relasjoner og sosial inkludering
<i>«Noen elever vil helst være på rommet sitt og ikke</i>	Vil ikke være sosial	Utfordringer med sosial deltakelse	Relasjoner og sosial inkludering

<i>være med på sosiale aktiviteter.»</i>			
<i>«Vi ser veldig tydelig at mange av elevene får mye mer tro på seg selv utover året.»</i>	Får mer tro på seg selv	Mestring gjennom nye utfordringer	Selvstendiggjøring og personlig utvikling
<i>«Jeg var en del borte på slutten av året, og da ble hun liksom kastet litt ut til seg selv. Men hun fiksa det jo, så kanskje det var litt bra da.»</i>	Fikset mer enn hun tror	Økt ansvar i hverdagen	Selvstendiggjøring og personlig utvikling

4.8 Studiens styrker og svakheter

For å vurdere kvaliteten på denne studien har jeg tatt hensyn til de sentrale kriteriene reliabilitet, validitet og generalisering. Alle disse er viktige for å sikre forskningsresultatene troverdighet og anvendelighet (Tjora, 2021, s. 259).

Reliabilitet, ofte omtalt som pålitelighet, handler om hvor konsistente studiens resultater er, og kan reproduseres dersom samme metodiske fremgangsmåte benyttes (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). I denne studien er reliabiliteten ivaretatt på flere måter. For det første er det benyttet SDI-metoden, som stiller tydelige krav til datagenerering. Ved å følge en strukturert prosess for datainnsamling, reduseres risikoen for at tilfeldigheter eller uoverensstemmelser skal påvirke resultatene (Tjora, 2021, s. 259). Påliteligheten er ivaretatt ved at jeg åpent har beskrevet hele forskningsprosessen, fra utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuer til transkribering og analyse av data. Dette gjør det mulig for andre forskere å følge samme metodiske tilnærming og vurdere i hvilken grad funnene kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Et sentralt aspekt ved reliabiliteten i denne studien er koding av data. Som påpekt av Kvale & Brinkmann (2015) kan forskeren identifisere og tolke koder på ulike måter, noe som kan påvirke de endelige resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). For å motvirke dette ble koding utført gjennom en stegvis-deduktiv-induktiv prosess. Denne iterative prosessen har bidratt til å øke påliteligheten i analysen. Metoden har gjort det mulig å justere og verifisere kodingen kontinuerlig (Tjora, 2021, s. 259).

I transkripsjonen av intervjuene ligger det alltid et element av tolkning. For eksempel kan det være uklart hvor en setning slutter, eller om ikke-verbale uttrykk som sukk og anstrengt stemme bør inkluderes. Slike vurderinger kan påvirke hvordan dataene fremstilles og dermed ha innvirkning på studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). I de første transkripsjonene inkluderte jeg ikke-verbale uttrykk, men fant etter hvert ut at dette ikke var nødvendig for analysen. Derfor valgte jeg å utelate slike detaljer i de senere transkripsjonene. For å styrke reliabiliteten i masteroppgaven transkriberte jeg intervjuene kort tid etter gjennomføring, og lyttet gjennom opptakene flere ganger. På denne måten har jeg jobbet systematisk for å sikre en mest mulig presis og konsistent gjengivelse av informantenes utsagn.

Validitet, eller gyldighet, viser til i hvilken grad metoden som benyttes er egnet til å undersøke det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det innebærer en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og de funnene man oppnår. I tillegg må spørsmålene som søkes å finne svar på, reflektere den virkeligheten studien undersøker (Tjora, 2021, s. 260). En sentral del av validitetsvurderingen er derfor å stille seg spørsmålet: Måler studien det den faktisk har til hensikt å måle? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er viktig å skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt forskeren har tilstrekkelig dekning i dataene for de konklusjonene som trekkes. Dette sikres gjennom en systematisk innsamling, analyse og tolkning av materialet. Jeg viser igjen her til SDI-modellen, som legger til rette for en strukturert analyseprosess og reduserer risikoen for feiltolkning (Tjora, 2021, s. 217). Ekstern validitet, derimot, dreier seg om hvorvidt funnene er overførbare, noe som vurderes nærmere senere (Skilbrei, 2019, s. 88).

En annen form for validitet er kommunikativ gyldighet, som handler om å forholde seg bevisst til relevante teorier, perspektiver og tidligere forskning innenfor samme tema, samt metodene som benyttes (Tjora, 2021, s. 162). I masteroppgaven vil jeg sammenligne mine funn med eksisterende forskning og drøfte dem i lys av teoretiske rammeverk. Dette gjør det mulig å vurdere hvordan mine resultater samsvarer med eller utfordrer tidligere studier. Kommunikativ gyldighet vurderes grundigere i diskusjonskapittelet, der jeg diskuterer min analyse i sammenheng med tidligere forskning og teori.

Generalisering handler i kvalitative studier om hvorvidt hovedfunnene kan overføres til andre kontekster (Malterud, 2017, s. 66). Også her har SDI-modellen som mål å oppnå en viss grad av generaliserbarhet ved å identifisere mønstre og konsepter som kan være relevante utover den spesifikke studien (Tjora, 2021, s. 260). I denne sammenheng er det mer relevant å snakke om analytisk generalisering fremfor statistisk generalisering. Analytisk generalisering innebærer at funnene kan bidra til en bredere forståelse av lignende situasjoner i andre kontekster ved å kobles til eksisterende teori og tidligere forskning (Tjora, 2021, s. 271). Eksempel på slike situasjoner er hvordan ulike tilretteleggingsstrategier kan anvendes i andre pedagogiske sammenhenger, som spesialundervisning, voksenopplæring eller andre skoler som legger vekt på inkludering. Jeg anser også funnene til å være relevant for utdanningsinstitusjoner som ønsker å utvikle bedre tilretteleggingspraksiser basert på lærernes erfaringer og refleksjoner.

Studien har imidlertid ikke som hovedmål å være generaliserbar i tradisjonell forstand, men snarere å gi en dypere forståelse av hvordan lærere ved folkehøyskoler legger til rette for inkludering. Selv om intervjubaserte studier ofte kritiseres for å ha et begrenset antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148), styrker utvalget av lærere fra seks ulike skoler med geografisk spredning studiens overføringsverdi. Dette øker sannsynligheten for at funnene kan være relevante også for andre folkehøyskoler med lignende tilretteleggingspraksis.

4.9 Ethiske betraktninger

Studien er gjennomført i tråd med retningslinjene fra De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora. Disse retningslinjene gir føringer for hvordan forskning på samfunnsvitenskapelige og humanistiske områder skal utføres for å ivareta både

forskningsdeltakernes rettigheter og forskningens integritet (NESH, 2021). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg lagt vekt på å etterleve disse prinsippene for å sikre at forskningen er etisk forsvarlig og i samsvar med gjeldende lover og standarder.

For å ivareta informantenes autonomi mottok alle deltakere et informasjonsskriv i forkant av intervjuene. Dette skrivet beskrev studiens formål, metode og deres rettigheter som informanter. Informantene ble gjort kjent med at deltakelsen var frivillig, at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn og at de kunne be om å få endret eller slettet sine uttalelser etter intervjuet (NESH, 2021). Videre ble det presisert hvordan innsamlede data ville bli behandlet og anonymisert. Før intervjuene startet, signerte alle deltakerne en samtykkeerklæring basert på retningslinjene fra Sikt, noe som formelt bekreftet deres villighet til å delta.

For å beskytte deltakernes personvern ble det iverksatt flere tiltak for å anonymisere dataene. All identifiserende informasjon ble fjernet fra transkripsjonene og analysene, og hver informant ble tildelt en unik kode som kun jeg hadde tilgang til. Videre fikk alle informantene fiktive navn i fremstillingen av funnene, slik at anonymiteten opprettholdes også i presentasjonen av resultatene. Praksisen skal sikre at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes ved masterens publikasjon (Tjora, 2021, s. 190). Videre ble de innsamlede dataene lagret på en sikker server med passordbeskyttelse og begrenset tilgang.

Det var viktig for meg som forsker å sikre at alle informanter ble behandlet rettferdig og respektfullt. Dette innebar blant annet å tilpasse intervjuene til deltakernes preferanser og tidsplaner. Deltakerne fikk muligheten til å velge mellom Teams og telefonintervju, noe som gjorde det enklere for dem å delta på en måte som føltes komfortabel. Under intervjuene var jeg bevisst på å skape en trygg atmosfære hvor informantene kunne uttrykke sine tanker og erfaringer uten frykt for å bli dømt eller misforstått. Ifølge Tjora (2021) er det avgjørende at informantene føler seg trygge for å kunne dele sine perspektiver åpent (Tjora, 2021, s. 187).

Gjennom forskningsprosessen har jeg reflektert over min egen rolle som forsker og hvordan mine valg kunne påvirket både datainnsamling og analyse. Dette inkluderer en bevissthet rundt maktbalansen mellom forsker og informanter, samt hvordan mine egne forforståelser kunne prege

tolkningene av dataene. En slik refleksiv tilnærming er i tråd med NESH sine retningslinjer, som understreker viktigheten av å ivareta forskningsintegritet og transparens (NESH, 2021).

4.10 Forskerrollen

Som forsker er det viktig å reflektere over hvordan egen bakgrunn, erfaringer og perspektiver kan påvirke forskningsprosessen. Min egen rolle som tidligere elev ved en folkehøyskole har hatt både fordeler og utfordringer i denne studien.

Min bakgrunn som tidligere folkehøyskoleelev har gitt meg en unik innsikt i folkehøyskolenes kultur og struktur, noe som har vært en styrke i utviklingen av intervjuguiden og analysen av dataene. Denne erfaringen kan ha bidratt til å bygge tillit med informantene, da jeg har hatt en grunnleggende forståelse av konteksten de jobber i. Informantene kan ha opplevd meg som en «insider», noe som kan ha ført til mer åpne og ærlige samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 124). Å ha en særlig interesse eller sterkt engasjement er ofte et viktig utgangspunkt for et kvalitativt forskningsprosjekt (Skilbrei, 2019, s. 44). Fordelen ligger i at man raskt kan forstå hvordan informantene opplever temaet. Samtidig kan det føre til at man i for stor grad antar eller tolker det informantene sier som en selvfølge (Skilbrei, 2019, s. 42). Dermed har jeg vært bevisst på at mine personlige erfaringer kan føre til forutinntatte holdninger eller tolkninger. Som tidligere elev har jeg egne oppfatninger om hva som fungerer og ikke fungerer i tilrettelegging og inkludering. For å redusere risikoen for at disse forutinntatte meningene påvirker studien, har jeg aktivt reflektert over min egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen. Dette inkluderer å være kritisk til mine tolkninger av informantenes utsagn og å søke støtte i teori og eksisterende forskning for å validere funnene.

I arbeidet med masteroppgaven har kunstig intelligens (KI) vært brukt som et støtteverktøy gjennom hele prosessen. Jeg har benyttet ChatGPT for idéutvikling, formulering av problemstilling, søk etter synonyme begreper og språkvask. Forslagene og innsiktene som ble laget av KI-verktøyene ble nøye vurdert og kritisk gjennomgått. Jeg har bevisst gjort meg opp egne meninger om hvordan disse forslagene skulle formuleres og uttrykkes i oppgaven, og har brukt KI som et hjelpemiddel for å utforske ulike måter å uttrykke tanker og ideer på (NTNU,

u.å.). Alt faglig innhold og analytiske vurderinger er imidlertid et resultat av min egen vurdering og ansvar.

I tillegg er det relevant å nevne at jeg selv var elev ved én av folkehøyskolene som deltar i denne studien. Dette kan ha påvirket forskningsprosessen på flere måter. Min tidligere tilknytning kan ha bidratt til et allerede etablert tillitsforhold til informanten, som igjen kan ha ført til mer åpne samtaler. Samtidig kan det ha gjort det vanskeligere for meg å innta en helt nøytral rolle, særlig i analysearbeidet, der egne minner og opplevelser kan ha farget tolkningene. Jeg har derfor hatt et særlig fokus på å skille mellom mine tidligere erfaringer som elev og min nåværende rolle som forsker.

Som forsker er det viktig å være bevisst maktbalansen som eksisterer i forholdet mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23). Min posisjon som tidligere elev kan ha endret denne balansen på to måter. På den ene siden kan den ha skapt en mer avslappet atmosfære og dermed gjort det lettere for informantene å åpne seg. På den andre siden kan den ha medført forventninger om at jeg allerede har et visst innblikk i deres virkelighet. Dette kan igjen begrense dybden i de temaene som blir belyst. Jeg har derfor lagt stor vekt på å informere informantene om studiens formål, og tydeliggjøre at alle perspektiver er verdifulle, selv de som ikke samsvarer med mine egne erfaringer.

5.0 Fremstilling av funn

Jeg vil i dette kapittelet fremstille hovedfunnene fra den empiriske analysen. Formålet er å belyse funn i relasjon til problemstillingen: «Hvilke utfordringer møter lærere på folkehøyskoler når de skal inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan håndterer de disse utfordringene?».

Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler, basert på de tre identifiserte hovedfunnene: *Inkludering og pedagogiske strategier, relasjoner og sosial inkludering*, samt *selvstendiggjøring og personlig utvikling*.

I fremstillingen av funnene brukes ulike betegnelser på informantene og skolen, slik som «lærer», «informant» og «skolen». For å ivareta anonymitet har jeg også gitt informantene tilfeldige navn, som for eksempel «Nora» og «Elise». Disse navnene er valgt vilkårlig og har ingen bakgrunn eller sammenheng med de faktiske personene som har deltatt i studien. Videre brukes ordet «stipendiat», som viser til en tidligere elev på folkehøyskole som kommer tilbake for å bidra sosialt og praktisk i skolemiljøet, støtte elever og hjelpe til med aktiviteter og undervisning.

5.1 Inkluderingspraksis og pedagogiske strategier

Denne kategorien handler om hvordan lærere tilrettelegger for at elever med funksjonsnedsettelse kan delta i undervisning og sosiale aktiviteter på folkehøyskole. Funnene viser at inkludering forstås som en kombinasjon av faglig og sosial tilrettelegging, og at lærerne arbeider fleksibelt for å finne individuelle løsninger innenfor skolens rammer. Et gjennomgående mønster er at skolene vektlegger relasjonsbygging, aktivitetstilbud og strukturert undervisning som virkemidler for å fremme mestring og deltakelse. Samtidig synliggjøres det ulike tilnærminger til hva som forstås som god inkludering, og hvordan dette omsettes i praksis.

For å belyse dette nærmere, er kategorien delt inn i fire underkapitler som omhandler henholdsvis valgfag og aktivitetsbasert læring, støtte fra medelever og stipendiater, strukturerte undervisningsmetoder og bruk av spesifikke pedagogiske tilnærminger.

5.1.1 Valgfag og aktivitetsbasert læring

Valgfag og aktivitetsbasert læring utgjør en viktig del av folkehøgskolenes pedagogiske tilbud. Mange skoler legger vekt på et bredt spekter av aktiviteter for å sikre at alle elever finner noe de interesserer seg for og kan mestre. En informant forteller at dette er særlig viktig for elever med funksjonsnedsettelse. Videre forteller «Mille» at valgfagene ikke bare gir mulighet for læring og ferdighetsutvikling, men også fungerer som en viktig sosial arena. Noen skoler har klare retningslinjer som sikrer at valgfagene skal være tilgjengelige for alle elever, med eller uten funksjonsnedsettelse. «Nils» forklarer hvordan dette er et bevisst valg på deres skole: «Ledelsen har poengtert at alle valgfag som skolen tilbyr, skal være tilgjengelige for bo- og fritidselever. Vi får ikke lov til å tilby valgfag der flertallet av disse elevene ikke kan være med». Dette tyder på at skolen har et tydelig inkluderingsperspektiv som er forankret i ledelsen. Videre styrer det hvordan undervisningen utformes. Selv om det ikke ble sagt, kan det tolkes som et svar på tidligere erfaringer der enkelte valgfag i praksis ble utilgjengelige for bo- og fritidselever, noe som ikke er forenelig med skolens verdier. Denne praksisen kan derfor sees som et konkret tiltak for å unngå ekskludering og sikre full deltakelse i fellesskapet. Imidlertid viser intervjuene at flere skoler sliter med å gjøre alle aktiviteter tilgjengelige. Flere lærere poengterer at særlig fysiske valgfag, som friluftsliv, kan være utfordrende å tilpasse. Noen aktiviteter krever visse fysiske forutsetninger for å kunne gjennomføres. «Elise» forklarer hvordan vintersesongen gjør det å tilpasse vanskeligere: «Det blir fort sånn at krevende fysiske valgfag ikke er ideelle valg. Når vi bygger over til skisesong, vinterstid, begynner det å minke på gode valgalternativ».

For å imøtekomme dette forsøker noen skoler å skape alternative løsninger. Flere skoler tilbyr turer med forskjellige vanskelighetsgrader eller finner alternative aktiviteter som gir en lignende opplevelse. Dette kan innebære at elever som ikke har mulighet til å delta på lange turer i krevende terreng, får kortere turer i lettere områder. «Nora» gav uttrykk for hvordan de organiserer turer slik at alle kan delta på et nivå som passer for dem: «Vi legger opp aktiviteter som fellesturer der alle, uansett funksjonsnivå, kan delta på like premisser». Likevel er det en balanse mellom å gjøre tilpasninger og å unngå at elevene føler seg satt i en særskilt kategori. Noen lærere forteller at de opplever at enkelte elever kan føle seg annerledes når aktiviteter må endres for deres skyld. «Morten» reflekterer over dette dilemmaet: «Tilpasningene kan noen ganger få elever til å føle seg annerledes. De kan oppleve at de blir særbehandlet, selv om

hensikten er å inkludere dem». Slik jeg oppfatter «Morten», handler derfor ikke inkludering bare om fysisk eller organisatorisk tilrettelegging, men også om de psykologiske og sosiale aspektene ved å være en del av fellesskapet.

Ressursmessige begrensninger kan også spille en rolle i hvor mye skolene faktisk kan tilpasse. Noen lærer forklarer at selv om ønsket om tilrettelegging er til stede, kan mangel på økonomiske eller praktiske midler gjøre det vanskelig å gjennomføre nødvendige endringer. Dette betyr at skolene ofte må prioritere hvilke aktiviteter de kan tilpasse. Videre kan dette føre til at enkelte elever opplever begrensninger i valgmulighetene sine. Samtlige lærere forteller at de legger stor vekt på fleksibilitet i tilretteleggingen, nettopp for å unngå at elever med funksjonsnedsettelse faller utenfor. Dette kan innebære å tilpasse oppgaver eller finne alternative måter å skape mestring på. For eksempel forklarer «Mille» at de tilpasset en valgfagsaktivitet ved å tilby den i en mindre gruppe, slik at en elev med funksjonsnedsettelse lettere kunne delta. Videre nevnte «Elise» at de endret kravene i en oppgave, slik at en elev på bo og fritid kunne gjennomføre den med støtte fra medelev. I tillegg vektlegger informantene å inkludere elevene i prosessen i å finne tilpasninger. På denne måten får de selv være med på å bestemme hva som fungerer best for dem.

Til tross for utfordringer knyttet til tilrettelegging, fremheves valgfagene som en viktig arena for mestring og fellesskap. Flere lærere forteller om at mange elever utvikler ferdigheter og interesser de kanskje ikke hadde prøvd ut tidligere. «Mille» trekker fram at for flere elever blir valgfagene et sted hvor de knytter vennskap og får styrket sin sosiale deltakelse. Gjennom fleksible løsninger og bevisst arbeid med inkludering, forsøker skolene å balansere mellom å skape et tilgjengelig tilbud og å sikre at elevene opplever seg som en naturlig del av fellesskapet. Dette samsvarer med hva «Jonas» forteller om at valgfagene fungerer som en viktig sosial arena, og forteller at elever ofte får tettere kontakt med jevnaldrende gjennom disse timene enn i ordinær undervisning. Samtidig forteller han også at noen elever i perioder trekker seg fra valgfagene, og at dette kan skape usikkerhet blant lærerne om hvorvidt valgfagene alltid fungerer inkluderende.

5.1.2 Støtte fra medelever og stipendiater

Ifølge lærerne er støtte fra medelever og stipendiater en avgjørende faktor for at elever på bo- og fritidslinjen skal føle seg inkludert, både i valgfag og i det sosiale fellesskapet på folkehøyskolen. Lærerne forteller at slik støtte ofte handler om små, men betydningsfulle handlinger. Dette som å hjelpe til med å finne fram til riktig rom, sette seg ved siden av eleven i undervisningen, eller å invitere dem med på sosiale aktiviteter på fritiden. Flere trekker frem at det å bli sett og inkludert av jevnaldrende kan være avgjørende for om elevene våger å delta i nye aktiviteter.

Lærerne påpeker også at det i mange tilfeller ikke nødvendigvis er den fysiske eller praktiske tilretteleggingen som er den største utfordringen, men snarere elevenes egen trygghet og motivasjon til å ta del i skolemiljøet. Noen elever kan være tilbakeholdne med å prøve nye ting, særlig hvis de tidligere har opplevd å falle utenfor i andre skolesituasjoner. «Nils» beskriver hvordan de aktivt jobber for å bygge trygghet rundt deltakelse: «Vi ser at noen elever vegrer seg for å prøve nye ting. Vi jobber mye med å bygge trygghet og motivere dem til å delta». Ifølge flere lærere spiller medelevgruppen en viktig rolle i denne prosessen. Når elevene opplever sosial støtte fra klassekamerater og stipendiater, øker sjansen for at de tør å ta initiativ og delta mer aktivt, både i undervisningen og i fritidsaktiviteter. På enkelte skoler er det derfor innført fritidskontaktordninger. Dette er elever fra andre linjer som ønsker å ha litt ekstra ansvar for en elev på bo- og fritidslinjen. Dette beskrives som en lavterskeltilnærming til inkludering, hvor fritidskontaktene blant annet hjelper til med å skape relasjoner, invitere med på aktiviteter og bidra til å bygge broer mellom ulike elevgrupper. På andre skoler er det stipendiatene som har denne rollen.

Lærernes rolle handler ikke bare om å undervise, men også om å tilrettelegge for gode sosiale relasjoner mellom elevene. Det kan innebære å gi enkelte elever litt ekstra oppmuntring, eller å bevisst oppfordre medelevgrupper til å inkludere alle på skolen. Samtidig ser noen lærere utfordringer knyttet til ansvaret for inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Det hviler ofte på dem som jobber spesifikt med denne elevgruppen, snarere enn å være en felles oppgave for hele skolen. «Elise» uttrykker frustrasjon over at andre ansatte ikke alltid tar det samme ansvaret: «Når dere får en av mine elever på valgfag, må dere prøve å tenke inkludering av den eleven også. Det skal ikke være jeg som springer etter og må være med i undervisningen». Dette

sitatet kan tolkes som en kritikk av manglende kollektivt ansvar blant skolens ansatte. Som lærer på tilrettelagt linje uttrykker «Elise» at hun ofte må ta hovedansvaret for inkludering, også i undervisningssituasjoner hvor andre lærere egentlig har ansvaret. Dette kan tyde på at inkluderingsarbeidet i praksis blir delegert til de som allerede arbeider tett med elevgruppen, fremfor skolens egentlige mål, å være en gjennomgående del av hele skolens kultur og praksis. Likevel finnes det eksempler på hvordan enkeltansatte utenfor lærerteamet bidrar til inkludering i praksis. «Ida» forteller om arbeidstrening, der en elev får hjelpe vaktmesteren med ulike oppgaver. Slike konkrete situasjoner, som når en vaktmester spør en elev om å være med og bære ved, kan gi en opplevelse av å være til nytte, og styrke både selvfølelse og følelsen av fellesskap.

Inkludering fremstår i datamaterialet som en kontinuerlig og kompleks prosess, der skolens struktur, lærernes innsats og medelevgruppens holdninger spiller inn. På bakgrunn av intervjuene tolkes det slik at selv om intensjonen om inkludering er tydelig uttrykt av lærerne, er det ikke alltid denne intensjonen fører til ønsket praksis. Flere informanter forteller at elever med funksjonsnedsettelse i perioder kan oppleve å stå utenfor det sosiale fellesskapet. Lærerne ser ikke på dette som at skolen mangler vilje, men heller fordi inkludering krever vedvarende innsats, struktur og felles ansvar. Videre forteller informantene at for mange elever blir støtten fra medelever og stipendiater avgjørende for deres trivsel og mestring. Dette kan tyde på at relasjoner til jevnaldrende, særlig de som oppleves som mer like i alder og rolle, har en spesiell betydning for opplevelsen av å høre til. Samtidig understrekes det av lærerne at inkludering er et felles ansvar, og at det krever kontinuerlig innsats fra både ansatte og elever for å fungere i praksis.

5.1.3 Strukturerte undervisningsmetoder

Struktur i undervisningen kommer frem som en viktig faktor for å sikre en forutsigbar og tilrettelagt skolehverdag for elever med funksjonsnedsettelse. På folkehøgskolene som deltar i denne studien, legges det stor vekt på å skape faste rutiner og en tydelig ramme for læring. Dette slik at elevene vet hva de kan forvente og hva som forventes av dem. En gjennomgående strategi er å bruke tydelige ukeplaner, der både obligatoriske aktiviteter og mulige valg er synlige for elevene. Dette bidrar til at elevene får en bedre forståelse av hvordan dagene deres ser ut, noe som kan redusere usikkerhet og stress. «Ida» forklarer hvordan en strukturert tilnærming hjelper

elever som kan slite med uforutsigbarhet i hverdagen: «Vi jobber mye med å skape forutsigbarhet. Elevene får ukeplaner, og vi går gjennom hva som skjer hver dag, slik at de vet hva de kan forvente».

I tillegg til ukeplaner, brukes det også enkle og visuelle hjelpemidler for å støtte elevene i organiseringen av hverdagen. Dette kan være bilder, fargekoder eller konkrete symboler som hjelper elevene å forstå dagens aktiviteter. «Morten» påpeker at slike hjelpemidler er spesielt nyttig for elever som har utfordringer med å tolke tekst eller muntlig informasjon. Lærerne fremhever videre at det er viktig med en fast rytme i undervisningen, der hver time starter og slutter på en forutsigbar måte. På enkelte skoler brukes det også faste oppstarts- og avslutningsrutiner, for eksempel gjennom å repetere dagens tema eller avslutte med en kort refleksjon.

Et annet viktig aspekt av strukturert undervisning, som kommer frem i intervjuene, er individuell tilpasning. Elevene som går på tilrettelagte linjer, har ulike behov. Mange av lærerne vektlegger å tilpasse undervisningen slik at den passer hver enkelt elev. Dette kan innebære å dele elevene i mindre grupper eller justere nivået i oppgavene. «Jonas» beskriver nettopp dette; Hvordan deres skole justerer undervisningsopplegget fra år til år, avhengig av elevgruppen: «Vi er veldig fleksible på folkehøgskolene, vi er ikke låst til en læreplan. Vi tilpasser undervisningen etter hva elevene trenger, både som gruppe og individuelt». Dette sitatet kan tolkes som et uttrykk for hvordan fraværet av en fast læreplan gir lærerne større handlingsrom til å forme undervisningen til elevgruppens behov. I denne sammenheng fremheves ikke fleksibiliteten som mangel på struktur, men snarere som et bevisst grep for å gjøre strukturen relevant og tilpasset. Flere informanter viser til hvordan denne friheten gjør det mulig å tilpasse både faglig nivå, tempo og undervisningsform, og at dette bidrar til økt mestring for elevene. Jeg tolker dette som at når undervisningen kontinuerlig tilpasses, kan den imøtekomme både elvens individuelle behov, og styrke deres opplevelse av mestring og fellesskap.

5.1.4 Bruk av spesifikke pedagogiske metoder

For å skape en inkluderende og tilpasset læringssituasjon for elever med funksjonsnedsettelse, benytter lærerne i intervjuene flere pedagogiske metoder. Samtlige metoder blir beskrevet å ha som mål å gi elevene best mulig forutsetninger for mestring, deltakelse og sosial integrasjon.

En av metodene som trekkes frem er SPELL-metoden, som vektlegger struktur, positiv tilnærming, empati, lav-affektiv tilnærming og lenker. «Mille» forteller at denne metoden brukes aktivt i tilnærmingen, gjennom eksempelvis tydelige rammer og individuelle planer. Videre forteller hun: «SPELL-metoden kan brukes ved å gi elevene tydelige visuelle planer for forutsigbarhet, anerkjenne deres følelser med en positiv og rolig tilnærming, samt tilby sosial støtte gjennom trygge relasjoner. For eksempel kan en elev som strever med usikkerhet få en strukturert dagsplan, en rolig oppmuntring ved utfordringer og en støttekontakt for sosial deltakelse». I tillegg til SPELL, bruker noen skoler filmsnutter og rollespill for å hjelpe elevene med å reflektere over sosiale situasjoner, og trene på sosial kompetanse. Videre kan dette gjøre dem mer bevisst på hvordan de kan håndtere ulike situasjoner.

Flere skoler forteller om at de benytter visuelle hjelpemidler, som bilder, fargekoder og symboler. En lærer, «Ida» forteller hvordan denne metoden hjelper elevene med å forstå og følge dagsplaner og oppgaver, samt gjør undervisningen mer tilgjengelig. Videre er elevsamtaler og refleksjonsøvelser en viktig del av den pedagogiske tilretteleggingen. Flere informanter beskriver at de har faste ukentlige samtaler med sine primærelever, der de snakker om hvordan eleven har det, hvilke mål de skal jobbe mot, og hvilke utfordringer som har oppstått. «Jonas» forteller at slike samtaler kan handle om alt fra trivsel og søvn, til å hjelpe med hverdagslige aktiviteter som å rydde i skapet. Videre forteller «Mille» at refleksjonsøvelser kan være enkle øvelser, som å sette ord på hva som gikk bra og hva som var vanskelig i løpet av uken. Flere informanter legger stor vekt på regelmessige samtaler med elevene. Dette for å avklare behov, utfordringer og tilpasninger. Til slutt poengterer samtlige lærere, som nevnt tidligere, at å tilpasse undervisningsplaner er en sentral strategi i tilretteleggingen.

5.2 Relasjoner og sosial inkludering

Denne kategorien handler om hvordan lærere arbeider for å støtte elevenes sosiale deltakelse og tilhørighet i folkehøyskolemiljøet. Funnene viser at både skolens organisering, lærernes tilnærming og medelevgruppen spiller en viktig rolle i inkluderingsprosessen. Et gjennomgående mønster er at lærerne ser det sosiale fellesskapet som like viktig som den faglige utviklingen, og at inkluderingsarbeidet ofte skjer i samspill mellom elever og ansatte. Samtidig viser funnene at inkludering ikke alltid skjer av seg selv, og at noen elever med funksjonsnedsettelse kan oppleve utenforskap, særlig i begynnelsen av skoleåret.

For å belyse dette nærmere er kategorien delt inn i fire underkapitler som tar for seg betydningen av bolig- og internatstruktur, sosiale aktiviteter og fellesskap, utfordringer med sosial deltakelse og rollen jevnaldrende spiller i inkluderingsprosessen.

5.2.1 Bolig og internat

Bolig- og internatordningen på folkehøyskolene har stor betydning for inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelser. Informantene forteller om at internatlivet utgjør en vesentlig del av folkehøyskoleopplevelsen. Videre påpeker dem at det fungerer som en sosial læringsarena hvor elever samhandler på tvers av linjer og bakgrunner. Flere skoler legger vekt på at elever med funksjonsnedsettelser skal bo sammen med andre elever, heller enn å være isolert i egne boenheter. Noen skoler har valgt å spre elever med tilretteleggingsbehov utover flere internater. Dette forklarer dem med at de da blir en naturlig del av fellesskapet. «Ida» forklarer hvordan denne strategien bidrar til økt sosial inkludering: «Vi har fordelt botrenings-elevne på internatene, slik at det bor to av dem i hver korridor... Så de bor blant de andre, ikke samlet på ett sted». Lærerne observerte at denne formen for boligorganisering ofte fører til at elevene får tettere relasjon til sine korridorvenner. Videre kan disse inkludere dem i fellesarealet. Likevel er det ikke alle skoler som organiserer internatene på denne måten. Noen skoler forteller at de har egne internater til bo og fritids-elevne. Lærerne her forteller at dette kan gi en ekstra trygghet for elevene, men ser at det kan bidra til mindre inkludering blant de andre elevene. «Mille», som jobber på en skole med en slik ordning, forteller: «Elevene på vår bo- og fritidslinje bor sammen i eget internat. Det gjør at de får mye støtte og oppfølging, men vi ser også at de ikke alltid blir like

naturlig inkludert i det sosiale miljøet på de andre internatene». Disse ulike erfaringene viser at det finnes ulike forståelser av hva som best fremmer inkludering. Mens noen skoler prioriterer trygghet gjennom egne boenheter, legger andre vekt på å skape inkludering gjennom felles internatliv. Denne variasjonen kan tolkes som uttrykk for ulike syn på balansen mellom tilpasning og fellesskap.

I tillegg til hvordan elevene fordeles på internatene, beskrives også utfordringer til sosiale grenser og forståelse mellom elevene. «Ida» beskriver en situasjon hvor en elev på bo og fritid har hatt vanskeligheter med å tolke sosiale koder, noe som skapte frustrasjon blant medelevene: «Vi hadde en elev i fjor som gikk inn på rommet til jentene. Da måtte vi ha mange samtaler med korridoren, og det var en del frustrasjon. Men det var også fint å se utviklingen, på slutten av året var de veldig takknemlige for å ha bodd sammen med ham». Slik jeg forstår det, viser dette at for mange medelever blir det en erfaring i å håndtere ulike sosiale dynamikker og utvikle forståelse for andres behov.

Tilretteleggingen av internatene varierer mellom skolene. Enkelte folkehøyskoler fra studien holder til i eldre bygninger, noe som gjør fysisk tilrettelegging vanskeligere. «Elise» forteller om hvordan de har måttet finne løsninger for å gjøre internatet mer fysisk tilgjengelig: «Vi prøver å tilpasse når det dukker opp behov. Vi har fått på plass mer rekkverk i trappa, håndtak i dusjene og noen krakker. Men det er en gammel skole med mange trapper, så det setter visse begrensninger». Læreren viser videre frustrasjon, da dette kan være med på å begrense hvilke elever som velger å søke på skolen. Dette er noe som samsvarer med andre lærere som jobber i eldre bygg. Kartlegging av elevens behov før skolestart kommer derfor opp som en viktig del av tilretteleggingsprosessen. Flere skoler har rutiner for å innhente informasjon om elevens forutsetninger og behov. Dette er gjennom skriftlige skjemaer, samtaler med foreldrene / verge eller besøk på skolen. «Mille» forteller om hvordan de gjør det på deres skole: «Vi starter med en grundig kartlegging. Først skriftlig, deretter en gjennomgang av søknad og referanser, og til slutt inviterer vi elevene på besøk for å se hvordan de kan trives hos oss». Læreren forteller at dette gir mulighet til å vurdere hvilke tilpasninger som er nødvendig. Samtidig får eleven en mulighet til å bli kjent med miljøet før skolestart. Til tross for enkelte utfordringer, tolker jeg at intervjuene viser at bolig- og internatordningen på folkehøyskolene i stor grad legger til rette for inkludering.

5.2.2 Sosiale aktiviteter og fellesskap

Flere lærere understreker at inkludering i sosiale aktiviteter handler om å tilrettelegge på en måte som gjør at alle kan delta, uten at det føles påtvunget eller kunstig. En av strategiene flere skoler forteller at de bruker, for å fremme sosial inkludering, er å skape felles arenaer der elever, med og uten funksjonsnedsettelse, naturlig samhandler. Samtlige lærere trekker frem måltider i fellesskap som en naturlig arena for å styrke fellesskapet. «Nora» forklarer at felles middager uten faste plasser i matsalen fremmer interaksjon på tvers av «gjenger». Videre gir dette elevene muligheten til å bli kjent med hverandre på en uformell måte. I tillegg forteller de fleste om felles turer, kveldsaktiviteter og arrangementer der elevene får mulighet til å bli kjent på tvers av linjene. «Jonas» forklarer hvordan dette er en bevisst strategi for å skape et inkluderende skolemiljø: «Vi prøver å organisere aktiviteter hvor det ikke er lærerne som alltid er den naturlige hjelperen, men der andre elever får muligheten til å ta ansvar og støtte hverandre».

Samtidig, tolker jeg intervjuene som at ikke all inkludering skjer av seg selv. «Morten» forteller om hvordan elever kan være usikre på hvordan de skal ta kontakt med elever med funksjonsnedsettelse. Da særlig om de ikke har noen erfaringer med det fra tidligere. I denne sammenheng har flere skoler innført fritidskontakter, som er medelever fra andre linjer som frivillig påtar seg en sosial rolle overfor bo- og fritidselever. Hensikten er å senke terskelen for sosial interaksjon. «Jonas» forklarer det slik: «Vi har fritidskontakter som hjelper til med å inkludere elevene i miljøet. De fungerer som en sosial brobygger, særlig i starten av skoleåret».

Skolene legger også vekt på at lærerne og tilsynspersonalet har en rolle i å observere dynamikken i elevgruppene, og bidra til at alle føler seg inkludert. «Elise» forteller at dette kan innebære å skape situasjoner der elever naturlig kommer i kontakt med hverandre. Videre forteller hun at det også handler om å oppmuntre elever til å ta initiativ i møte med andre. Jeg tolker dette til hen at skolene ønsker å fremme en inkluderende kultur hvor alle elever, både med og uten funksjonsnedsettelse, oppmuntres til å bidra i fellesskapet. Flere lærere beskriver hvordan dette skjer både gjennom direkte veiledning og gjennom å legge til rette for felles opplevelser. «Nora» beskriver hvordan skolen bevisst oppmuntrer elever til å invitere medelever til aktiviteter og sørge for at ingen blir stående alene: «Vi sørger for at vi alltid har lærere som kan være tilgjengelige, men vi ser også at mange av elevene selv tar initiativ til å inkludere andre i

aktiviteter». Dette viser hvordan skolene ikke bare tilrettelegger for inkludering gjennom strukturerte tiltak, men også legger vekt på å skape en kultur der initiativ til fellesskap vokser naturlig blant elevene selv. Samtidig kommer det frem at dette ikke alltid skjer automatisk eller likt på alle skoler. Enkelte lærere forteller at noen elevgrupper er mer åpne og inkluderende enn andre. Andre forteller at det kan kreve tid og bevisst innsats å bygge opp en slik kultur. For eksempel forteller «Jonas» at det særlig i starten av skoleåret kan være utfordringer med å få i gang samspill på tvers av elevgrupper. Det understreker at selv om intensjonen er til stede, må inkluderingsarbeidet følges opp systematisk.

5.2.3 Utfordringer med sosial deltakelse

Til tross for skolens innsats i å skape et inkluderende miljø, forteller de fleste lærere at noen elever med funksjonsnedsettelse opplever utfordringer med sosial deltakelse. Informantene peker særlig på at noen elever kan være tilbakeholdne med å delta i aktiviteter. Dette forklares både med tidligere erfaringer der de har opplevd å stå utenfor, og med usikkerhet knyttet til hvordan de vil bli mottatt av andre elever. En sentral utfordring flere lærere påpeker, er at enkelte elever trenger mer tid til å føle seg trygge i det sosiale miljøet. Det fremgår ikke alltid i intervjuene hvilke elever lærerne refererer til i slike sammenhenger. Likevel tolker jeg utsagnene som først og fremst knyttet til elever med funksjonsnedsettelse, siden dette er gruppen som omtales både i konteksten og i forutgående deler av intervjuene. Selv om utfordringer med sosial deltakelse selvsagt kan gjelde flere elevgrupper, virker det som lærernes oppmerksomhet og tiltak i denne sammenhengen særlig er rettet mot bo- og fritidselevne. «Elise» forklarer hvordan de jobber med å senke terskelen for deltakelse: «Vi tar dette opp på lærermøter og ser etter løsninger. Noen ganger er det nok å oppmuntre en medelev til å ta dem med, andre ganger må vi jobbe mer aktivt med å tilrettelegge».

For noen elever er det ikke bare det å delta som er utfordrende, men også det å forstå sosiale koder og forventninger i det nye miljøet. Enkelte lærere forteller at dette kan føre til misforståelser eller utenforskap. «Ida» nevner at informasjon og veiledning til medelevgruppen kan bidra til å skape større forståelse og aksept: «Det er viktig å gi de andre elevene litt mer informasjon. Når de vet hvorfor ting er som de er, ser vi ofte at de tåler mer og er mer inkluderende». I kontrast til dette forteller enkelte skoler at de unngår å dele informasjon om

diagnosen og utfordringene til elevene på bo og fritid. «Mille» forklarer dette som en bevisst strategi for å la elevene få definere selv: «Vi deler ikke informasjon om diagnoser, fordi vi ønsker at elevene skal bli kjent med hverandre som personer, ikke med utgangspunkt i en diagnose». I utsagnene brukes begreper som «de andre elevene», noe som kan tyde på at det i praksis opereres med et skille mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse. Dette skillet er ikke nødvendigvis bevisst, men det antyder at vurderinger om behov for informasjon og støtte i større grad gjøres i møte med én elevgruppe. Samtidig viser intervjuet med «Ida» at elever i noen tilfeller involveres i vurderingen av hva som skal deles. Hun forteller at de snakker med elevene om hva som skal formidles, og at elevene selv kan ønske å si det, være med på å si det, eller be om at læreren formidler det. Dette viser at skolene benytter ulike strategier ut fra egne vurderinger og erfaringer. I denne sammenhengen fremstår fleksible tilpasninger som foretrukket fremfor én fast modell for hvordan inkludering skal skje.

Noen informanter forteller om at enkelte elever opplever å bli ekskludert, selv om skolene har tydelige retningslinjer om inkludering. «Nils» beskriver en situasjon der elever på bo- og fritidslinjen følte seg utenfor i forbindelse med et sosialt arrangement: «Vi hadde i fjor en opplevelse der de ble litt ekskludert. Det var en stor sorg, og de ble sinte og skuffet». Samtidig opplever flere lærere at noen elever er mindre opptatt av fellesskapet, og i større grad har fokus på egne behov og interesser. Med «selvstendig fokus» tolker jeg at informantene mener at enkelte elever ikke alltid er oppmerksomme på hvem som faller utenfor, og heller tenker på hva de selv ønsker å gjøre, eller hvem de selv ønsker å være med. Dette beskrives som en naturlig del av ungdomstiden, men kan ifølge lærerne få konsekvenser for fellesskapet, spesielt for elever som er mer sårbare sosialt. «Nils» reflekterer over denne dynamikken: «Mange av elevene er i en fase der de tenker mye på seg selv og hva de selv får ut av ting. Da kan felleskap og inkludering noen ganger havne i bakgrunnen». Det fremgår ikke tydelig i intervjuene om lærerne ser dette mønsteret mer hos elever med eller uten funksjonsnedsettelse. Jeg tolker uttalelsen til å peke på at dette gjelder elevgruppen generelt. Samtidig kan denne dynamikken forsterke sårbarheten til de elevene som i utgangspunktet trenger ekstra støtte for å bli inkludert.

I tillegg til at noen elever opplever utfordringer med å bli inkludert, er det også enkelte som velger å trekke seg unna fellesskapet. Noen lærer forteller om elever som har liten interesse for å

delta i sosiale aktiviteter på fritiden, og ønsker heller å tilbringe tid alene på rommet sitt. «Nora» beskriver hvordan de prøver å balansere mellom å respektere elevens valg og samtidig oppmuntre dem til å delta: «Vi opplever jo til stadighet at noen elever ikke ønsker å være med på fritidsaktiviteter. Vi prøver ikke å tvinge dem, men vi forsøker å lirke og lokke litt, og ofte ser vi at de etter hvert synes det er gøy når de først blir med». For noen elever handler det ikke nødvendigvis om manglede interesse, men at de ikke er vant med å være del av et stort sosialt miljø. «Nils» beskriver hvordan de jobber med disse elevene: «Vi har elever som kanskje aldri har hatt en vennegjeng eller vært med på organiserte aktiviteter før. Det tar tid å bygge opp tryggheten, men vi ser ofte at når de først tar steget, kan de få mye ut av det». Dette er noe som samsvarer med det som ble fortalt ved flere folkehøyskoler. På bakgrunn av dette er det noen skoler som setter noen av fritidsaktivitetene som obligatoriske for elevene på bo og fritid. «Elise» forteller at på denne måten kommer elevene seg ut fra rommene sine, og blir kjent med elever på tvers av linjene.

Til tross for disse utfordringene jobber skolene aktivt med å forebygge utenforskap. Informantene beskriver at de i tillegg til å oppmuntre medelevgruppen til å være inkluderende, legger vekt på å tilrettelegge aktiviteter på en måte som gjør det enkelt for alle å delta. I noen tilfeller krever dette at lærerne er ekstra oppmerksomme på hvordan grupper dannes, og som nevnt tidligere bruker enkelte skoler elevsamtaler eller daglige refleksjonsstunder for å fange opp tegn til utenforskap. Det fremgår likevel at dette ikke nødvendigvis er like systematisk ved alle skolene. Noen lærere beskriver dette som en integrert del av deres arbeid, mens andre snakker mer generelt om miljøarbeid og voksen tilstedeværelse. Videre forteller lærerne at selv om utfordringer med sosial deltakelse kan variere fra elev til elev, finner de fleste sin plass i skolemiljøet over tid.

Videre peker flere informanter i studien på at rammefaktorer som bemanning og økonomi har betydning for hvilken grad det er mulig å tilby god tilrettelegging. «Nora» uttrykte at det er særlig krevende med oppfølging utenom skoletiden: «De blir ikke noe mindre utviklingshemmet på ettermiddagen eller helgen. Egentlig trenger de den samme typen oppfølging hele tiden». Slik jeg tolker, påvirker lærerens muligheter til å skape inkluderende læringsmiljø av slike rammeverk, og det kan bidra til at tilretteleggingen blir tilfeldig og personavhengig. Samme lærer beskriver hvordan manglende oppfølging av grunnleggende behov, som søvn, kan få alvorlige

konsekvenser: «For oss blir det omsorgssvikt hvis de ikke får noe søvn, og ikke fungerer i hverdagen. Så har jeg med et omsorgsansvar, og da blir det omsorgssvikt også». Utsagnet tydeliggjør hvordan tilrettelegging handler om mer enn skolefaglig støtte, det berører elevens helse, mestring og verdighet. I tillegg løfter noen lærere frem et behov for økt spesialpedagogisk kompetanse, og uttrykker at dette burde vært en tydeligere del av den generelle lærerutdanningen. «Mille» sier det slik: «Det er jo absolutt noe som kunne vært inn i lærerutdanningen generelt. For på en vanlig skole også er det jo alltid noen elever som trenger mer retting og inkludering». Dette peker på at manglende kompetanse kan være en barriere for inkluderende praksis, og at ansvaret for spesialpedagogisk tilrettelegging ofte blir konsentrert hos dem som allerede har erfaring fra feltet.

5.2.4 Betydningen av jevnaldrende

Flere lærere forteller om at de jevnaldrende spiller en avgjørende rolle i inkluderingsprosessen for elever med funksjonsnedsettelse på folkehøyskole. Videre sier informantene at mange elever tidligere har blitt sett på som annerledes, og relasjoner med jevnaldrende kan derfor være spesielt viktig. Intervjuene viser at medelevgruppen kan bidra som både støttespillere og brobyggere i sosiale settinger. I mange tilfeller oppstår vennskap på tvers av funksjonsevner «naturlig» gjennom skoleåret. Jeg tolker at det lærerne beskriver som «naturlig» handler ofte om at relasjonene utvikler seg spontant. Gjerne gjennom delte opplevelser, aktiviteter og daglig samvær på internatet, uten at de nødvendigvis er styrt eller tilrettelagt av ansatte. «Elise» forklarte for eksempel om hvordan en elev uten funksjonsnedsettelse spontant begynte å ta initiativ til å hjelpe en medelev med praktiske ting, og at dette utviklet seg til et gjensidig vennskap. Videre påpeker lærerne at i starten av skoleåret trenger flere elever støtte til å komme i kontakt med andre. Etter hvert som de blir trygge, finner de også sin plass i fellesskapet. «Jonas» beskriver hvordan elevene gradvis blir mer selvstendige: «I starten trenger de mye mer støtte og hjelp, og så gradvis utover året finner de mer og mer sin plass i miljøet. Det kan være før fellesopplegg, så plutselig er det elever fra andre klasser som kommer og blir med på internatet og hjelper dem å finne frem rette klær de skal ha før de skal ut på tur».

En lærer forteller at for noen elever kan det være utfordrende å ta initiativ til sosial kontakt uten støtte fra voksne. Noen har vært vant til at voksne alltid har vært til stede som hjelpere. Det kan

derfor være en krevende tilvenning å ta kontakt med andre elever på egenhånd. Dette samsvarer med «Jonas» sine opplevelser: «Hvis jeg er der som lærer, så vil bo- og fritidselevne gjerne bare ha kontakt med meg. Men når jeg trekker meg vekk, så blir de litt mer tvunget til å sosialisere seg». Jeg tolker dette som at, elevene med funksjonsnedsettelse får mer mulighet til å øve på sosial interaksjon, uten at lærere eller andre voksne alltid er mellomledd.

Som diskutert over er det noen skoler som gir elever roller som fritidskontakter. Informantene forteller at i starten av skoleåret er det ofte disse elevene som tar mest ansvar med å inkludere elevene på bo- og fritid, men etter hvert tar flere på seg den rollen. «Jonas» beskriver hvordan dette utvikler seg: «Fritidskontaktene får en forventning til seg om å ta kontakt, men vi ser utover året at det blir flere og flere enn bare fritidskontaktene som tar den rollen». Dette samsvarer med svar fra andre intervjuer. En annen lærer, «Ida», forteller at alle elevene hjelper hverandre, også uten en formell ordning. Videre sier informantene at det kan være med små ting som å finne frem til riktig utstyr før en tur, eller inkludere dem til gruppesamtaler og fellesaktiviteter.

«Ida» peker på at en av de viktigste aspektene ved sosial inkludering er hvordan jevnaldrende ser hverandre som individer fremfor personer med funksjonsnedsettelse. «De kommer hit og blir kanskje sett på som «han med Downs» i starten, men etter noen uker er han bare en del av klassen. Det er ikke lenger det første folk tenker på». Videre forteller informantene at denne forandringen ofte skjer gradvis, etter hver som elevene blir bedre kjent med hverandre. Elevene tilbringer tid sammen i undervisning, på internat og i fritidsaktiviteter, og det blir mer og mer naturlig å se forbi diagnosen. «Elise» mener fokuset blir heller på hverandres interesser, personlighet og personlig bidrag. En annen lærer, «Jonas», beskriver prosessen slik: «I starten kan det hende at noen ser funksjonsnedsettelsen først, men etter noen måneder er det vennskapet og personlige relasjoner som blir viktigst». Videre forteller «Elise» at mange av elevene har erfaringer fra tidligere skole- og fritidssammenhenger med å bli sett på som «spesiell» eller «annerledes». Å oppleve at de først og fremst blir sett som individer kan styrke selvtiliten deres og gi dem en større følelse av tilhørighet i fellesskapet.

Til slutt understreker flere lærere at jevnaldrende har en unik påvirkningskraft som lærerne ikke alltid kan erstatte. «Nora» forteller om hvordan relasjonene mellom elever utvikler seg ofte på en

mer uformell og likestilt måte enn relasjoner mellom elever og lærere. Dette medfører, at lærerne mener det blir lettere for elever med funksjonsnedsettelse å føle seg som en del av fellesskapet når relasjonene utvikles mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse.

5.3 Selvstendiggjøring og personlig utvikling

Denne kategorien handler om hvordan folkehøyskoleåret bidrar til elevenes utvikling av selvstendighet og mestring i hverdagslivet. Funnene viser at lærerne legger stor vekt på å støtte elevene i å ta ansvar, håndtere uforutsette situasjoner og utvikle ferdigheter knyttet til dagliglivets aktiviteter. Et hovedmønster er at mange elever opplever stor utvikling i løpet av skoleåret, men at denne utviklingen krever tett oppfølging og individuelle tilpasninger, særlig i begynnelsen. Informantene fremhever også samarbeid med foreldrene som en viktig del av denne prosessen.

Kategorien er delt inn i tre underkapitler som omhandler elevenes ansvar og mestring i hverdagen, trening i dagliglivets ferdigheter (ADL-ferdigheter), og lærerens og foreldrenes perspektiver på elevenes utvikling.

5.3.1 Økt ansvar og mestring i hverdagen

Samtlige lærere forteller at en av de viktigste læringsprosessene i løpet av folkehøyskoleåret er utviklingen av et større ansvar for egen hverdag. Informantene forteller at mange av elevene på bo og fritid aldri har bodd borte fra foreldrene sine før. Det å da mestre daglige rutiner uten tett voksenoppfølging, kan være utfordrende. Flere lærere påpeker at det å ta ansvar for seg selv er en gradvis prosess. I hovedsak refererer lærerne her til elever med funksjonsnedsettelse, og særlig til elever som har vært vant til tett oppfølging hjemme. For denne gruppen beskrives det som en større overgang å etablere egne rutiner, og de trenger ofte mer veiledning og støtte enn andre elever. Samtidig forteller enkelte lærere at også elever uten funksjonsnedsettelse kan trenge hjelp til å strukturere hverdagen i starten, men at behovene gjerne er mindre omfattende. Videre forteller informantene at det dreier seg om alt fra å holde styr på timeplanen til å huske å møte opp på måltider og aktiviteter. «Mille» beskriver hvordan deres skole jobber for å skape gode rutiner: «Det går mye på den individuelle oppfølgingen og veiledningen. Noen elever trenger ekstra pushing, og da lager vi ofte individuelle avtaler der elevene er med på det».

Flere av skolene har tiltak for å hjelpe elevene i prosessen med de mest grunnleggende ferdighetene elevene må mestre. Dette er som å våkne opp på egenhånd, møte opp til frokost og være forberedt til undervisningen. På noen skoler følger stipendiater eller lærere opp elever som har vansker med å komme seg opp på morgenen. «Nils» forklarer hvordan de strukturerer denne oppfølgingen: «Stipendiatene har ofte ansvar på morgenen rundt frokost. Hvis de ser at noen ikke har stått opp, går de opp og sier god morgen, og sørger for at de kommer seg ned til frokost».

Det kommer frem i intervjuene at lærerne opplever at for noen elever, handler økt ansvar om å forstå konsekvensene av egne valg. Som nevnt over har mange elever tidligere hatt voksne rundt seg til å regulere hverdagen, mens på folkehøyskole må de i større grad styre dette selv. Lærerne legger derfor vekt på å bevisstgjøre elevene på hvordan kosthold, søvn og deltakelse i aktivitet påvirker deres energi og trivsel gjennom dagen. «Jonas» fremhever dette: «Hvis du bare spiser masse snop og ikke kommer på måltidene, vil du ha mindre energi. Det vil være vanskeligere å være glad. Det går mye på å hjelpe elevene til å ta best mulig valg for seg selv, og bli mer selvstendige».

Samtidig som elevene lærer å håndtere daglige rutiner selv, kommer det frem at skolene jobber aktivt med å gi dem utfordringer som styrker deres mestringsfølelse. Lærerne forteller at mange elever har en tendens til å undervurdere egne ferdigheter, og tenke at de er avhengig av mer hjelp enn det de faktisk er. En lærer, «Nora», beskriver hvordan en elev i utgangspunktet var redd for å håndtere ting på egenhånd, men gradvis utviklet seg i løpet av året: «Jeg var en del borte på slutten av året, og da ble hun liksom kastet litt ut til seg selv. Men hun fiksa det jo, så kanskje det var litt bra da. At hun faktisk mestrer mer enn hun tenkte selv». Dette viser til hvor viktig det er at lærerne gradvis gir alle elevene ansvar og at dette er særlig viktig for elever med funksjonsnedsettelse. På denne måten får de mulighet til å oppdage egne ressurser og bygge selvtillit.

Lærerne forteller også hvordan elevene må lære å håndtere situasjoner som ikke er planlagt, og ser på dette som en viktig del av selvstendighetsprosessen. «Ida» forteller at livet utenfor skolen sjelden er like forutsigbar som en timeplan. Dette samsvarer med hva en annen informant,

«Nora», sier: «Vi ser at noen elever blir veldig stresset når ting ikke går som planlagt. Men livet fungerer ikke alltid etter en fastsatt plan, og vi jobber med å hjelpe dem til å tåle og mestre dette». Flere lærere forteller om hvordan elevene blir usikre hvis en lærer plutselig er borte, hvis en planlagt aktivitet endres, eller hvis elevene tvinges til å finne alternative løsninger på egenhånd. «Jonas» beskriver hvordan dette kan være utfordrende for enkelte: «Vi hadde en elev som slet veldig hvis planene endret seg. Vi jobbet mye med å gi små, trygge endringer underveis, slik at han kunne øve seg på å håndtere ting som ikke var forventet». Det kommer frem i intervjuene at slike reaksjoner i hovedsak gjelder elever med funksjonsnedsettelse, og at utfordringen ofte handler om manglende erfaring med å håndtere det uforutsette. Enkelte lærere peker på at noen av elevene kommer fra svært tilrettelagte oppvekstmiljøer, der rutiner og støtte har vært såpass omfattende at elevene i liten grad har fått mulighet til å møte eller mestre uventede situasjoner. Dette kan tolkes som en form for tillært hjelpeløshet, der elevene har lært å være avhengige av forutsigbarhet og tett oppfølging, noe som jeg kommer tilbake til i diskusjonen. Samtidig ser lærerne folkehøyskoleåret som en viktig arena for å trene på fleksibilitet og bygge selvtillit i møte med nye og krevende situasjoner. Sett under ett viser intervjuene at elevene får flere muligheter til å håndtere utfordringer, noe som kan være til stor hjelp i livet etter folkehøyskole.

Det er ikke bare de praktiske oppgavene som utgjør en utfordring, også de sosiale krever en tilpasning. Flere lærere forteller om at noen elever er tilbakeholdte i starten, men gradvis blir tryggere til å ta mer initiativ. «Nora» forklarer denne utviklingen gjennom året: «Vi ser veldig tydelig at mange av elevene får mye mer tro på seg selv utover året. De blir tryggere i situasjoner der de før kanskje ville trukket seg unna». Samtidig forteller lærerne at elevene ofte har større fremgang når de opplever at aktivitetene er meningsfulle og engasjerende. «Mille» reflekterer rundt dette: «Jeg tror det handler mye om motivasjon, og at de tenker at det de driver med er gøy, og at de får et sosialt utbytte av det i tillegg».

De fleste lærere forteller at de ser at mange elever utvikler større selvstendighet og tar mer eierskap til sin egen hverdag. Samlet sett kan det tolkes som at dette ikke skjer over natten, men gjennom små justeringer og gradvise læringsprosesser. Elevene får prøve, feile og lære av egne erfaringer.

5.3.2 Trening i dagliglivets ferdigheter (ADL-ferdigheter)

Lærerne forteller at for mange elever er et viktig mål for folkehøyskoleåret å utvikle ferdigheter som gjør dem mer selvstendige i hverdagen. Samtlige skoler legger derfor stor vekt på trening i dagliglivets ferdigheter, som matlaging, økonomistyring, hygiene og andre praktiske rutiner. Flere informanter bruker betegnelsen ADL-ferdigheter (Activities of Daily Living) når de beskriver dette arbeidet, og knytter det til mål om selvstendighet og mestring. «Jonas» forklarer hvordan dette er en sentral del i deres undervisningsform: «Vi jobber mot ADL-ferdigheter, styrking av sosial kompetanse og selvstendiggjøring, slik at elevene får en bedre overgang til egen bolig og jobb». Begrepet ADL brukes imidlertid i en praktisk og hverdagslig betydning, og er ikke koblet til formell kartlegging slik man kjenner det fra helsefaglige verktøy. Det nevnes for eksempel ikke noe om bruk av ICF eller andre strukturerte vurderingssystemer. Jeg tolker det som at ADL i denne sammenheng fremstår som et pedagogisk grep for å trene på selvstendighet, snarere enn som en måte å måle funksjonsnivå. Dette temaet vil bli drøftet nærmere i diskusjonskapittelet.

Økonomistyring er en av ferdighetene som flere skoler jobber aktivt med. Informantene sier at noen elever har lite erfaring med å håndtere egne penger. De må lære seg å fordele budsjettet over tid. Lærerne forteller at de prøver å lære elevene å forstå kostnader, prioritere nødvendige innkjøp og planlegge utgifter. «Nora» sier dette slik: «Det er viktig at de lærer å bruke penger fornuftig, så vi trener på alt fra å handle i butikken til å forstå verdien av penger og hva ting faktisk koster». På en annen side presiserer skolene at treningen ikke utføres i form av noen tvang. Dette innebærer at alle elever selv har ansvar for egen økonomi og helse. Lærerne kan være med på å veilede, komme med tips og lære bort hva som er en lur vei å gå. Likevel forteller flere lærere at om en elev ønsker å gå på butikken flere ganger i uka og spise usunt, kan ikke lærerne ta fra dem pengene. «Mille» forteller hvordan de i starten av året må følge opp elevene tett, men at de gradvis blir mer selvstendige: «Vi ser at elevene utvikler seg på mange områder, som å pakke sekken selv til turer, smøre niste og planlegge dagen. Mange av dem har aldri trengt å gjøre slike ting før».

For noen elever er folkehøyskoleåret en forberedelse på å flytte i egen bolig eller inn i en tilrettelagt boform med mindre oppfølging. Lærerne jobber derfor med å balansere støtte og

utfordringer, slik at elevene får mulighet til å utvikle ferdighetene de trenger for å mestre livet videre. «Jonas» forteller: «Vi ser på dette året som en overgang. Noen av elevene kommer til å bo med tilsyn videre, men vi ønsker å gi dem så mye selvstendighet som mulig».

5.3.3 Lærers og foreldres perspektiver på elevens utvikling

Elevenes utvikling gjennom folkehøgskoleåret observeres både av lærere og foresatte. Mens lærere ser elevene med funksjonsnedsettelse i sine daglige samspill og i undervisning, opplever foreldre ofte endringene tydeligere når elevene kommer hjem på ferie eller etter endt skoleår. Flere lærere peker på at de ser stor utvikling hos elevene i løpet av året. «Mille» forklarer hvordan utviklingen blir tydelig for dem som har daglig kontakt med elevene: «Ja, vi ser stor utvikling, men kanskje mest på det sosiale. Det er mange av dem som har brukt en mopp og en støvsuger før, men det å få glede av å mestre ting på egen hånd, lage mat, og komme seg ut på tur, det er der vi ser det best». Derimot, mener en annen lærer, «Morten», at det er foresatte som opplever utviklingen i størst grad. Dette da de har en annen referanseramme for hvor elevene var før skoleåret startet. «De som er hjemme, altså foresatte og rundt om, ser nok utviklingen i større grad enn vi gjør, fordi vi er så tett på. Vi får mye tilbakemeldinger om at elevene har modnet og blitt mer robuste sosialt». «Nora» fortalte om en mor som uttrykte overraskelse over at sønnen hadde snakket i telefonen i over en halvtime, noe han aldri tidligere hadde gjort. For denne familien ble det et konkret bevis på sosial utvikling og økt trygghet. Slike hendelser illustrerer hvordan små, hverdagslige situasjoner kan gi tydelige indikasjoner på personlig vekst, spesielt når de skiller seg fra elevens tidligere atferdsmønster.

Kontakten mellom skole og hjem varierer mellom lærerne og skolene i denne studien. Noen beskriver et tett samarbeid med foresatte, særlig i forbindelse med kartlegging, målsetting og oppfølging av elever med større hjelpebehov. Andre har primært kontakt ved behov, og vektlegger elevens rett til selvbestemmelse når det gjelder involvering av foreldre. «Jonas» understreker viktigheten av samtykke: «Det er ikke alltid de vil at foreldre skal være med. De er over 18 og er samtykkekompetente. Da kan ikke vi bare løpe til foreldre med all informasjon». Flere informanter peker på at kontakten ofte er tettest i starten av skoleåret, og at den i stor grad tilpasses den enkelte elevs ønsker og behov. Dette viser at samarbeidet med foresatte ikke er standardisert, men preget av både individuell vurdering og skolens struktur og praksis.

For mange elever handler ikke bare utviklingen om å få konkrete ferdigheter, men også om å erfare økt trygghet i sosiale situasjoner. «Mille» forteller om hvordan noen elever kommer til folkehøyskolen med lite tro på egne evner. Etter ett år i et inkluderende miljø får de mer selvtillit og tar større initiativ. Dette samsvarer med hva «Nils» beskriver: «I fjor hadde vi en elev med sceneskrek, som aldri hadde turt å si noe foran andre. På sommeravslutningen holdt han plutselig tale foran alle, og sang en sang – selv om han ikke traff en eneste tone. Men han gjorde det!»

I tillegg til observasjoner fra foresatte, mottar også noen skoler tilbakemeldinger fra eksterne aktører, som arbeidsplasser og aktivitetssentre. Disse bekrefter at elever som har gått på folkehøyskole ofte viser større grad av modenhet og sosial kompetanse, sammenlignet med de som ikke har et slikt år. «Morten» beskriver dette: «Vi får tilbakemeldinger fra arbeidslivet om at elever som har gått på folkehøyskole har mye større grad av modning enn de som ikke har».

Selv om mange elever viser tydelig utvikling, understreker lærerne at dette varierer fra person til person. Lærerne sier at noen elever blir klare til å flytte for seg selv etter skoleåret, men andre har behov for mer oppfølging. «Mille» reflekterer rundt dette: «Det er individuelt hvor mye vi ser av selvstendighet etter skoleåret. Noen er klare til å flytte ut, mens andre har ikke hatt like stor utvikling som man kanskje trodde». Noen lærere forteller også at de skulle ønske at de så enda mer utvikling hos enkelte elever. Da særlig når det gjelder praktiske ferdighet knyttet til hverdagsmestring. «Nils» uttrykker frustrasjon for at det er vanskelig å se fremgang på enkelte området: «Jeg skulle ønske at de utviklet seg enda mer på en måte. Det er lett å ønske at jeg hadde lært dem mer av de tingene som handler om å klare seg selv, bo alene og sånne ting». Videre reflekterer læreren over at utviklingen ikke alltid kan måles i konkrete ferdigheter, men også handler om opplevelser og personlig vekst: «Utviklingen kan handle om å ha et år der en kjente på helt andre ting enn de noen ganger har følt og kjent på før. Det trenger ikke alltid å handle om direkte kompetanse, men det kan også handle om livsfølelse, hvor du føler at du har hatt det godt». Til tross for at lærerne opplever variasjon i hvor mye hver enkelt elev utvikler seg, anser de at et år på folkehøyskole ser ut til å spille en viktig rolle i elevens

selvstendigjøringsprosess, og at de på folkehøgskolen lærer mer om å utvikle å handtere hverdagslivets aktiviteter, ikke bare få sosiale og andre ferdigheter.

Lærerne forteller at for mange elever blir folkehøyskoleåret en tid der de får oppleve ekte sosial tilhørighet for første gang. Flere lærere har sett hvordan elever blomstrer sosialt og utvikler vennskap som varer lenge etter skoleåret er over. «Nils» beskriver hvordan dette har påvirket enkelte elever: «Jeg har hatt elever som sa at dette var første gang i livet de følte at de virkelig var en del av en gruppe». Dette skjer, ifølge lærernes opplevelser gjennom organiserte aktiviteter, sosiale møteplasser og bevisst tilrettelegging. Lærerne mener at skolene på den måten jobber systematisk for å skape grunnlag for inkluderende fellesskap der alle elever har mulighet til å delta på sine egne premisser.

5.4 Oppsummering av hovedfunn

Funnene fra intervjuene viser at lærerne ved folkehøgskolene jobber bevisst og systematisk med å tydeliggjøre målsettingen om å inkludere elever med funksjonsnedsettelse, både i undervisning, i hverdagslivet og i det sosiale miljøet. Gjennom strukturerte tiltak som fritidskontakter, strategisk internatplassering og kobling til andre klasser, forsøker skolene å legge til rette for sosial inkludering. Lærerne arbeider også aktivt med å tilpasse undervisningen, og vektlegger utvikling av ADL-ferdigheter, selvstendighet og sosial mestring. Samtidig viser funnene at inkludering i praksis er komplekst. Lærerne møter utfordringer knyttet til varierende behov, begrensede ressurser og usikkerhet rundt hvor mye støtte som skal gis uten å hemme selvstendigjøring. Det finnes også ulike forståelser av hva inkludering innebærer, og tiltakene som iverksettes er ofte basert på individuell vurdering heller enn en helhetlig strategi. I noen tilfeller opplever elever med funksjonsnedsettelse å stå utenfor fellesskapet, til tross for skolens intensjon om å inkludere. Lærerne etterlyser større felles ansvar blant personalet, og peker på behov for bedre informasjonsflyt og mer systematisk bevisstgjøring rundt inkluderingsarbeidet. I tillegg nevnes fysiske barrierer og praktiske begrensninger som faktorer som kan hindre full deltakelse. Selv om de fleste lærerne beskriver en positiv utvikling hos elevene i løpet av skoleåret, særlig når det gjelder sosial trygghet og hverdagsmestring, viser funnene at inkludering er en prosess som krever kontinuerlig innsats. For at alle elever skal oppleve reell deltakelse, er det behov for fleksible løsninger, relasjonsbygging og støtte fra hele skolesystemet.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet drøftes funnene fra analysen og problemstillingen i lys av relevant teori og tidligere forskning. Målet er å diskutere hva funnene viser om inkludering og tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse i folkehøyskolekonteksten, og å få svar på problemstillingen i lys av eksisterende kunnskap. Drøftingen er strukturert rundt tre sentrale hovedtemaer som har trådt tydelig frem i analysen.

Først diskuterer jeg på hvordan lærerne arbeider med tilrettelegging. Dette handler ikke bare om praktiske tiltak, men også om hvordan lærerne jobber for å balansere individuelle behov, tilgjengelige ressurser og ønsket om å fremme selvstendighet hos elever med funksjonsnedsettelse. Deretter belyses betydningen av relasjoner for inkludering. Medelever, ansatte og skolens sosiale strukturer kan til sammen bidra til inkludering eller skape barrierer. Til slutt diskuteres folkehøyskoleåret som en arena for inkludering basert på selvstendigjøring og personlig utvikling for elever med funksjonsnedsettelse. I diskusjonen viser jeg hvordan disse temaene er nært forbundet og gjensidig påvirker hverandre. På den måten vil diskusjonen også omfatte drøfting av inkluderende samspill og når folkehøyskolekonteksten sørger for et inkluderende samspill hvor alle elever er med, og når det blir vanskelig å få til et slikt samspill.

Funnene viser at inkludering blir en sammensatt og krevende prosess, for lærerne. Den preges av gode intensjoner, men også av dilemmaer, usikkerhet og praktiske begrensninger. Diskusjonen løfter fram hvordan folkehøyskolens særpreg kan gi rom for inkluderende lærerpraksis, men også om hvilke utfordringer som oppstår. Problemstillingen som danner grunnlaget for denne diskusjons delen er: «Hvilke utfordringer møter lærere på folkehøyskoler når de skal inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan håndterer de disse utfordringene?»

6.1 Støtte vs. selvstendighet – en pedagogisk utfordring

Et sentralt tema i denne studien er analysen av hvordan lærere på folkehøyskoler balanserer behovet for støtte med målsettingen om økt selvstendighet for elever med funksjonsnedsettelse. I et skoleslag der rammene er fleksible og undervisningen ofte fraviker standardiserte læreplaner, oppstår et særlig handlingsrom for individuell tilpasning. Samtidig skapes det forventninger om

at elevene skal utvikle selvstendighet og ta eierskap til eget liv. Dette delkapittelet drøfter hvordan lærerne forholder seg til denne spenningen, og hvordan deres praksis påvirkes av både strukturelle forhold og pedagogiske valg. Det belyses hvordan ulike former for kartlegging, samarbeid med foresatte og organisering av undervisning og aktiviteter kan påvirke graden av deltakelse og utvikling hos elevene. Kapittelet diskuterer problemstillingen i lys av lærernes kompetanse og profesjonsforståelse som avgjørende for hvordan de jobber med læringsmiljøet rundt elevene og tilrettelegging.

6.1.1 Individuell tilpasning vs. standardiserte tiltak (undervisningstilpasning, pedagogisk tilnærming)

Et sentralt spørsmål som har oppstått i denne studien er hvordan lærere navigerer mellom individuell tilpasning og standardiserte tiltak i tilretteleggingen. På den ene siden fremhever flere lærere at individuell tilpasning er avgjørende for å sikre at elever med funksjonsnedsettelse får en meningsfull deltakelse i skolemiljøet. Lærerne beskriver hvordan de tilpasser læringsaktiviteter og daglige rutiner for å møte elevenes ulike behov. Dette samsvarer med prinsippene i universell utforming for læring (UDL), som understreker viktigheten av fleksibilitet i undervisning for å imøtekomme variasjon i elevgruppen (Scott et al., 2022, s. 336). Videre viser forskning at elever med funksjonsnedsettelse ofte opplever økt mestring når de får aktiviteter og undervisning tilpasset deres individuelle forutsetninger (Dolva, et al., 2024, s. 259; Bernhard & Andersson, 2017, s. 88). Klare rammer og struktur gir økt trygghet og forutsigbarhet for elever som har behov for støtte (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2808). Dette samsvarer med Vygotskys sosiokulturelle teori, som vektlegger at læring skjer i samspill med andre, og at kunnskap utvikles gjennom aktiv deltakelse i sosiale aktiviteter, ikke som en passiv overføring (Torill, 2021, s. 254). Mine funn viser at dette gjelder både for elever med og uten funksjonsnedsettelse; læring skjer nettopp i samspill og samhandling, og ikke gjennom ensidig instruksjon fra lærer. På en annen side kan det tenkes at en sterk individrettet tilnærming kan være krevende å gjennomføre i praksis, særlig i klasser med mange elever og begrensede ressurser. Dette skiller seg fra tradisjonelle integreringsmodeller, hvor hovedfokuset ofte har vært at elever med særskilte behov skal tilpasse seg et allerede eksisterende system. Som redegjort for i teoridelen, innebærer integrering at eleven gis adgang til fellesskapet uten at skolen nødvendigvis endrer sine strukturer eller praksiser for å møte elevens behov (Tøssebro, 2021, s. 112). I motsetning til dette forutsetter

inkludering at systemet aktivt endres for å fjerne barrierer og muliggjøre deltakelse for alle (Skarstad, 2020, s. 26). Dette kan forstås i lys av den relasjonelle modellen for funksjonshemming, der funksjonshemming oppstår i møtet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav (Tøssebro, 2021, s. 26). Hvis elevene ikke kan delta fullt ut i skolens aktiviteter, kan dette skyldes at skolens strukturer ikke er tilstrekkelig tilrettelagt. Dermed blir skolens ansvar for å redusere gapet som oppstår for funksjonsnedsatte elever gjennom målrettede strukturelle endringer like tydelig. Samtidig er inkludering ikke bare et pedagogisk ideal, men også forankret i lovverk og internasjonale konvensjoner, som CRPD Selv om loven om folkehøyskole ikke direkte pålegger folkehøyskoler å inkludere elever med funksjonsnedsettelse, legger den føringer for at skolene skal være åpne og tilgjengelige for alle (Folkehøyskoleloven, 2002, §5a). Dette kan tolkes i lys av prinsippene i FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Artikkel 24 forplikter utdanningsinstitusjoner til å sikre rimelig tilrettelegging og likeverdige læringsmuligheter (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 20). Konvensjonen stiller krav om å legge til rette for allmenndanning og fellesskap understøtter dermed viktigheten av å skape et inkluderende læringsmiljø også for elever med funksjonsnedsettelse.

Et sentralt funn i studien er at lærere står i et kontinuerlig spenn mellom å støtte elevene i deres deltakelse, og samtidig fremme deres selvstendighet. Dette berører direkte problemstillingen ved å tydeliggjøre hvordan inkludering på folkehøyskole ikke bare handler om fysisk tilstedeværelse og deltakelse, men også om elevens evne til å utvikle mestring i møte med skolens krav. I denne sammenhengen oppstår et viktig dilemma knyttet til maktbalansen mellom lærer og elev. Flere lærere fortalte i intervjuene at elever med funksjonsnedsettelse kunne bli passive dersom læreren tok for mye ansvar for tilrettelegging. Dette samsvarer med forskning som viser at elever i denne målgruppen ofte er vant til at voksne, eller foreldre, tar styringen (Undlien et al., 2023, s. 213). Videre kan dette føre til at elevene ikke får utviklet egne mestringsstrategier, og i verste fall opplever en form for 'lært hjelpeløshet'. Dette er en tilstand der man slutter å forsøke fordi man har internalisert en oppfatning av manglende kontroll (Imsen, 2020, s. 359). Denne problematikken kan drøftes i lys av Vygotskys teori om stillasbygging, hvor lærerens støtte i utgangspunktet er nødvendig, og kan bygge 'stillas' gjennom å gradvis trappes ned etter hvert som eleven utvikler ferdigheter (Torill, 2021, s. 259). Dersom denne nedtrappingen uteblir, kan

det tenkes at eleven forblir avhengig av støtte og dermed hindres i å utvikle nødvendig ferdigheter i å være selvstendige. Dette kan også forstås i lys av speilingsteori, som viser hvordan individets selvoppfatning formes gjennom andres blikk og bekreftelser (Imsen, 2020, s. 377). Hvis en elev stadig blir møtt med tiltak som signaliserer lav mestringsevne, kan det påvirke hvordan eleven ser på seg selv og sine muligheter til å fatte selvstendige valg. Slik jeg bedømmer det, kan dermed overdreven støtte bidra til et selvilde preget av hjelpeløshet, noe som igjen svekker motivasjonen for å prøve selv. På den andre siden viste funnene at elever som ble utfordret for tidlig, eller som ble overlatt til seg selv i krevende situasjoner, kan medføre at eleven med funksjonsnedsettelse trekker seg tilbake og unngår deltakelse. For lærerne blir det derfor nødvendig å finne en balansegang. For mye autonomi kan føre til utrygghet, særlig hvis eleven ikke opplever å ha forutsetninger for å møte skolens krav. Dette dilemmaet kan også diskuteres i lys av den relasjonelle modellen for funksjonshemming, som vektlegger at funksjonshemming oppstår i møtet mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav (Tøssebro, 2021, s. 26). Hvis læreren tilrettelegger mye, kan det på kort sikt redusere dette gapet og gjøre det mulig for eleven å delta. Samtidig kan det forhindre utvikling av ferdigheter som gjør eleven i stand til å møte kravene på lengre sikt. Omvendt, dersom det tilrettelegges for lite, kan gapet mellom kapasitet og krav bli for stort, noe som igjen kan svekke elevens deltakelse og opplevelse av mestring. Funnene i studien viser at lærerne ofte forsøkte å justere støtten etter hvert som de ble bedre kjent med elevene. De erfarte at det var stor individuell variasjon i hvor mye støtte som skulle gis, og når det var hensiktsmessig å trekke seg litt tilbake.

En annen dimensjon av dette spørsmålet er hvorvidt for mye struktur kan hindre elever i å utvikle evnen til å håndtere uforutsette situasjoner. Enkelte lærere i studien påpekte at det ikke alltid er ønskelig med for mye struktur, ettersom elevene også må lære å håndtere det uforutsette. Dette kan sees i sammenheng med selvbestemmelsesteori, hvor autonomi og mestring er viktige forutsetninger for indre motivasjon (Skarstad, 2020, s. 51). Det kan tenkes at dersom hele skolegangen er tilrettelagt og forutsigbar, kan det begrense elevens evne til å utvikle strategier for å håndtere endringer på egenhånd. Samtidig viser forskning at elever med funksjonsnedsettelse ofte har behov for forutsigbare rammer for å oppleve trygghet og utvikle seg (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2808). Dette illustrerer den balansen som må finnes mellom støtte og utfordringer. I denne sammenhengen blir både den relasjonelle modellen og ICF nyttige

rammeverk: de understreker at deltakelse og utvikling skjer i møte med konkrete krav, og ikke bare gjennom fysisk tilstedeværelse (Tøssebro, 2021, s. 26; WHO, 2002, s. 10). Med andre ord, dersom elevene alltid møtes med lave forventninger, kan deltakelsen forbli passiv. Å få mulighet til å prøve og feile innenfor trygge rammer er derfor avgjørende for utvikling av nye ferdigheter. En mulig løsning kan være å tilrettelegge med en gradvis tilnærming. Elevene får økende ansvar og eksponeres for situasjoner som ikke er helt forutsigbare. En lærer fortalte at de bevisst trente elevene på å håndtere endringer i planene gjennom skoleåret. Av og til endret de planer nettopp for å skape rom for slik øving. Læreren fortalte at dette førte til at eleven utviklet større motstandsdyktighet mot endringer, og ble bedre rustet til å håndtere nye utfordringer etter endt skolegang.

I tillegg må det vurderes hvorvidt læreren faktisk har tilstrekkelig handlingsrom til å gjennomføre tilretteleggingen på en god måte. Opdahl (2019) peker på at mange folkehøyskoler har begrenset økonomi og bemanning. Videre kan dette føre til vanskeligheter med å gi tilstrekkelig individuell oppfølging (Opdahl, 2019, s. 31). Flere av informantene i denne studien støtter dette bildet. En lærer uttrykker bekymring for lavere bemanning utenom undervisningstiden, og påpeker at elever på bo og fritid «ikke blir mindre utviklingshemmet på ettermiddag og helger», og derfor trenger jevn oppfølging hele døgnet. Dette reiser spørsmålet om det er rimelig å legge inkludering på den enkelte lærer, eller om skolen som institusjon må ta et større ansvar for å sikre nødvendige ressurser og rammer. Hvis læreren blir stående alene med dette ansvaret, uten støtte fra ledelsen, risikerer man at inkluderingsarbeidet blir tilfeldig og avhengig av enkeltlærerens kompetanse og kapasitet. Videre fortalte en informant at skolen har opplevd at mulige elever med behov for fysisk tilrettelegging har valgt bort folkehøyskolen, fordi de fysiske rammene på skolen ikke tillot nødvendige justeringer. Dette samsvarer med Opdahl (2019) som peker på at skolens økonomiske og fysiske rammer kan være avgjørende for hvilke elever som faktisk får mulighet til å delta (Opdahl, 2019, s. 36). Slike eksempler illustrerer hvordan det i praksis kan være den medisinske modellen for funksjonshemming som får dominere. Ansvaret for manglende deltagelse knyttes da til individets "mangler", snarere enn til samfunnets ansvar for å fjerne barrierer og sikre likestilt deltakelse (Tøssebro, 2021, s. 15). I lys av dette blir det nødvendig å stille spørsmål med hvilke elever folkehøyskolen er rigget for å ta imot. Flere informanter uttrykte at til tross for gode intensjoner om inkludering, var det i praksis skolens kapasitet, bygninger, og økonomiske

rammer som satte begrensningene. Dette kan tyde på at ønsket om at folkehøyskolen skal være et inkluderende fellesskap, ikke blir oppfylt i praksis. Når skolene mangler ressurser og systemer som følger opp elever med funksjonsnedsettelse, kan verdiene om inkludering og mangfold bli stående som fine mål, uten at de faktisk gjenspeiles i det som skjer i hverdagen.

Avslutningsvis viser funnene i denne studien at lærerne står i et vedvarende dilemma: de må kontinuerlig vurdere hvordan de skal balansere mellom individuell tilpasning og standardiserte tiltak for å sikre god inkludering. Det finnes trolig ikke én riktig måte å håndtere dette på, men heller ulike løsninger som må vurderes ut ifra konteksten ved den enkelte skole og sammensetningen av elevgruppen. Når lærere har tilstrekkelig kunnskap og støtte, kan en fleksibel tilnærming, hvor undervisningen og tilretteleggingen justeres etter elevenes individuelle behov og forutsetninger, være en hensiktsmessig strategi. Samtidig må det tas høyde for faren ved både over- og under-tilrettelegging, som i verste fall kan føre til utestengelse snarere enn inkludering. Dette understreker viktigheten av en helhetlig og bevisst forståelse av hva inkluderingsarbeid innebærer i praksis.

6.1.2 Samarbeid med foresatte og bruk av kartlegging

Et sentralt funn som lærerne understreker har betydning, er kartlegging og samarbeid med foresatte før og under oppholdet. Samtlige lærere beskriver hvordan kartleggingssamtaler i forkant av skoleåret legger grunnlaget for tilrettelegging og trygghet for elevene. Lærerne opplever dette som særlig viktig når elever har vansker med å uttrykke egne behov. Gjennom kartleggingsprosessen involverer de foresatte og eventuelt verge, slik at de får innsikt i elevens interesser, utfordringer og behov. Videre erfarer lærerne at de på den måten bedre kan tilrettelegge både faglig og sosialt allerede fra første dag. Dette samsvarer med funnene i Opdahl (2019), som viser at strukturerte oppstartsprosesser og samarbeid med hjemmet bidrar til mer målrettet inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Flere av informantene i denne studien fortalte at kartleggingssamtalene gir verdifull informasjon om både interesser og utfordringer, og at de i mange tilfeller er helt avgjørende for å forstå hvordan eleven fungerer i hverdagen. En lærer beskrev hvordan foreldrene kjenner eleven godt og kan bidra med viktig kunnskap som eleven selv ikke formidler, særlig ikke hvis eleven har kommunikasjonsvansker. For lærerne fungerer dette som en strategi for å håndtere utfordringen med å «treffe» riktig fra start, og for å

unngå at eleven faller utenfor i en sårbar overgangsfase. I lys av prinsippene for universell utforming for læring (UDL) representerer dette en form for proaktiv planlegging, der målet er å møte variasjon i elevgruppen gjennom fleksible og inkluderende tiltak (CAST, u.å.). Slike tilnærminger støttes også av FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD), artikkel 24, som slår fast at utdanningssystemet skal være inkluderende og tilpasset den enkeltes behov (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 20-21). Når lærerne velger samarbeid med foresatte og individuell kartlegging av elevene kan det forstås som en del av skolens ansvar for å legge til rette for deltakelse og likestilt læring, som er i tråd med prinsippene i UDL og CRPD; artikkel 24. Dette viser at tilrettelegging for elevene ikke bare handler om daglig oppfølging hos lærerne, men hvordan lærerne forholder seg systematisk og relasjonelt til foreldre og elev i forkant av oppstart på skoleåret.

Samtidig reiser funnene flere dilemmaer knyttet til samarbeid med foresatte. Det kan tenkes at dersom det legges for stor vekt på informasjonen fra kartlegging og foresatte, kan det føre til at lærerne overser endringer som skjer hos elever underveis i året, eller overser elevens egne ønsker og perspektiver. Samtidig må en passe på at foresatte ikke er styrende, og at deres engstelse eller tidligere negative erfaringer med hjelpeapparatet kan føre til at det stilles spesifikke og detaljerte krav til skolen. Det kan tenkes at dette i noen tilfeller kan utfordre elevens mulighet for utvikling av selvstendighet. Undlien et al. (2023) viser at flere foreldre opplevde mangelfull informasjon og samarbeid mellom instanser som NAV og folkehøgskolen. Det kan dermed tenkes at foreldre kan ha sterke meninger om tilrettelegging, særlig hvis de har opplevd svikt i systemet tidligere. Videre kan dette bidra til overbeskyttelse og gjøre det vanskeligere for eleven å tre inn i en ny rolle med økt ansvar og frihet. Funnene i denne studien viser imidlertid at lærerne opplever at mange foreldre rapporterer positivt om elevenes utvikling i løpet av folkehøgskoleåret. En lærer fortalte om en mor som var overrasket over at sønnen hadde snakket i telefonen i en halvtime, noe som aldri hadde skjedd før. Andre informanter fortalte at foresatte meldte tilbake at elevene ble mer selvstendige og tok større ansvar i egen hverdag. Dette kan tyde på at når elevene får rom til å utfordre seg selv uten foreldres kontinuerlige tilstedeværelse, og at folkehøgskole konteksten kan det legge til rette for mestring og utvikling. Samtidig kan det forstås som en prosess der foreldrenes forventninger justeres, og hvor det gradvis bygges tillit til at eleven kan klare mer enn tidligere antatt.

Lærerne forsøker å håndtere utfordringer knyttet til samarbeid med foresatte og oppfølging av elevene gjennom tydelige ansvarsroller og dialog. Hver elev på bo- og fritidslinjen tildeles som regel en primærkontakt, og denne rollen ivaretas av en lærer tilknyttet linjen. Flere informanter beskriver ukentlig kontakt med hjemmet, så langt eleven samtykker til dette. Samtidig viser funnene at det er store variasjoner i lærernes praksis mellom skolene. Mens noen lærere beskriver tett og regelmessig kontakt med foreldre eller verger, forteller andre at de nærmest ikke har kontakt med hjemmet i løpet av skoleåret. Dette begrunnes ofte med at elevene er over 18 år og derfor juridisk sett myndige og samtykkekompetente. For enkelte lærerne blir det viktig å forholde seg til elevene som myndige borgere med rett til å bestemme hvem som skal påvirke deres personlige forhold mens de går på folkehøgskolen. Samtidig viser funnene i denne studien at lærerne opplever dilemmaer når elever formelt sett er samtykkekompetente, og samtidig viser en kognitiv funksjon som tilsier behov for tett støtte og struktur i hverdagen. En av lærerne i studien uttrykker at det i enkelte tilfeller kan oppleves som en form for omsorgssvikt dersom eleven ikke får tilstrekkelig støtte til å opprettholde grunnleggende rutiner, som søvn og daglig fungering. Dette aktualiserer et etisk spenningsfelt mellom respekt for elevens autonomi og skolens ansvar for omsorg og tilrettelegging. Det er særlig krevende i situasjoner der eleven motsetter seg involvering fra foresatte, samtidig som læreren opplever at støtte fra hjemmet kunne vært viktig. Slik jeg tolker dette, må skolen i slike tilfeller balansere mellom å styrke elevens rett til medvirkning og samtidig sikre at nødvendige støttetiltak er på plass. Dette drøftes også av Dolva et al. (2024), som understreker viktigheten av å styrke elevens egen stemme og medvirkning, også i møte med engasjerte foresatte som ønsker å bidra. Ifølge selvbestemmelsesteorien er det avgjørende at elevene får utvikle autonomi og kjenne på ansvar for eget liv (Imsen, 2020, s. 341). For tett styring fra voksne, enten det er foreldre eller ansatte, kan hemme indre motivasjon og eierskap til egen utvikling. Dette kan også forstås i lys av Vygotskys sosiokulturelle teori, som understreker at læring skjer i samspill med mer kompetente andre i den proksimale utviklingssonen (Torill, 2021, s. 258). Læreren, i samarbeid med foresatte og støttepersoner, kan bidra til å støtte elevens utvikling, men bare dersom eleven selv deltar aktivt i prosessen, og tiltakene tilpasses underveis. På denne måten kan både samarbeid med foresatte og kartlegging være en styrke for inkludering, men også en mulig utfordring, avhengig av hvordan det praktiseres.

Kartlegging og samarbeid med foresatte kan bidra til å utvikle elevens læringspotensial, men bare dersom eleven selv er med i prosessen, og tiltakene tilpasses underveis. På denne måten fungerer samarbeidet med foresatte og kartlegging som både en styrke og en utfordring i inkluderingsarbeidet, avhengig av hvordan det praktiseres. I dette lyset blir det interessant å se nærmere på hvilke verktøy som faktisk benyttes i skolens kartleggingsarbeid. Flere lærere i studien omtaler undervisningen som preget av «ADL-trening», altså trening i dagliglivets ferdigheter. Samtidig kan det stilles spørsmål med hva lærerne egentlig mener når de snakker om «ADL-trening». I helsefaglig sammenheng brukes ADL-begrepet til å kartlegge hvor mye hjelp en person trenger for å mestre hverdagslige aktiviteter som hygiene, matlaging og påkledning (Løkke & Bakken, 2020, s. 125). Det virker imidlertid som om lærerne i denne studien bruker begrepet mer løst. Kanskje bare som en måte å beskrive at de jobber praktisk med hverdagsferdigheter. Det er uklart om de faktisk mener ADL når det gjelder elevenes hverdag og skoleaktivitet. Dette åpner opp for en diskusjon om mangelen på felles rammeverk i lærernes tolkninger av tilrettelegging og kartleggingsprosesser. I motsetning til ADL-begrepet, som primært handler om å vurdere konkrete ferdigheter og graden av hjelp en person trenger i dagliglivet, tilbyr ICF et mer helhetlig perspektiv på kartlegging av funksjonsevne i forhold til aktivitet. ICF-modellen, utviklet av Verdens helseorganisasjon, tar utgangspunkt i en bio-psykososial helseforståelse av funksjon. Det vil si at kroppslige og psykiske funksjoner, aktivitet og deltakelse ses i sammenheng med personlige og miljømessige faktorer (WHO, 2002, s. 9). Mens ADL ofte er individ orientert og handler om hva en person klarer eller ikke klarer å gjøre i hverdagen, stiller ICF spørsmålet: *Hva hemmer eller fremmer deltakelse i denne konteksten?* (WHO, 2002, s. 7). Slik jeg tolker dette inkluderer det spørsmål om miljømessige faktorer, ikke bare individets kapasitet. Miljømessige forhold kan for eksempel handle om støttepersoner, holdninger, tilgjengelighet og sosial tilhørighet, altså faktorer som er høyst relevante i en folkehøyskolekontekst. Dette er særlig interessant sett i lys av at flere lærere i studien beskriver undervisningen som preget av ADL-trening, men uten å konkretisere hva det innebærer. Det kan tolkes som at det mangler et felles begrepsapparat og system for å vurdere elevenes funksjonsevne og behov. En slik mangel kan gjøre det utfordrende å identifisere og dokumentere hvilke tiltak som fungerer, og å overføre erfaringer mellom ansatte og skoler. I en italiensk studie viser De Polo et al. (2009) hvordan bruken av ICF-CY i skolen bidro til å systematisere

kartleggingsarbeidet og styrke samarbeidet mellom lærere, foreldre og helsetjenester. Gjennom et felles språk og strukturert vurdering utviklet skolene mer målrettede planer og tiltak, tilpasset elevenes faktiske funksjonsnivå og kontekst (De Polo et al., 2009). Selv om folkehøyskolene ikke bruker slike rammeverk, og heller ikke er underlagt opplæringsloven, kan forståelsen og prinsippene i ICF fungere som en annen måte å kartlegge og forstå elevene enn ADL. Slik jeg vurderer ville ikke ICF modellens forståelse være som en erstatning for den fleksible og relasjonsbaserte tilnærmingen til funksjonshemming som kjennetegner lærernes arbeid ved folkehøyskoler. Derimot som et supplement som kan bidra til refleksjon, felles forståelse og tydeligere struktur i tilretteleggingsarbeidet (WHO, 2002, s. 7). I lys av denne studiens problemstilling, som undersøker hvilke utfordringer lærere møter i inkluderingsarbeidet og hvordan de håndterer dem, fremstår mangelen på felles struktur og begrepsbruk som en utfordring i seg selv. Dette aktualiserer spørsmålet om hvorvidt et verktøy som ICF, eller elementer av det, kunne styrket skolens arbeid med tilrettelegging og inkludering.

6.1.3 Inkludering i aktiviteter – fellesskap eller særbehandling

Et viktig funn i studien er hvordan folkehøyskoler organiserer aktiviteter og valgfag for elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan dette påvirker opplevelsen av inkludering. Informantene fortalte om ulike modeller for hvordan elevene kan delta. En type tilnærming er de skoler som praktiserer en åpen tilnærming. Elever har tilgang til de samme aktivitetene og valgfagene, uavhengig av funksjonsnivå. En annen type tilnærming er skoler som har en mer differensiert modell. Elever på tilrettelagte linjer har egne opplegg eller færre valgmuligheter.

På en av skolene ble det organisert fellesturer hvor alle, uansett funksjonsnivå, kunne delta. På denne måten legges turene opp ut ifra elever med størst tilpasningsbehov. Dermed ble ingen ekskludert. Dette er i tråd med prinsipper i CRPD som vektlegger likeverdig deltakelse i samfunnet (FN, 2025). Som Haug påpeker, ekskluderes elever med spesialpedagogiske behov ofte fra ordinære aktiviteter i skolen (Haug, 2019, s. 312). Dette kan igjen forsterke følelsen av å være annerledes. Ved å legge opp turer der alle deltar, unngår skolen derfor denne formen for strukturell ekskludering. Også dette samsvarer med den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming. Når turene tilpasses ut ifra den som har størst behov flyttes ansvaret vekk fra individet og over på fellesskapet. Sett under ett, er det nettopp dette som kjennetegner

inkluderende praksis innenfor en relasjonell modell (Tøssebro, 2021, s. 26). Selv om intensjonen i den relasjonelle modellen er å fjerne samfunnsskapte barrierer, oppstår det i praksis enkelte utfordringer i gjennomføringen av inkluderingsarbeidet. Flere informanter uttrykte at elevene, selv ved inkludering, av og til opplever seg som «annerledes» eller «særbehandlet», nettopp på grunn av tilretteleggingen. Dolva et al. (2024) fant at elever med Downs syndrom i folkehøyskoler setter pris på tilrettelegging, men samtidig er svært opptatt av å bli behandlet likt som de andre elevene. Dette illustrerer et viktig dilemma i inkluderingsarbeid: På den ene siden er det nødvendig å tilrettelegge for at alle skal kunne delta. På den andre siden kan tilpasningene, særlig hvis de blir synlige og omfattende, i noen tilfeller forsterke forskjeller og oppleves som spesialbehandling. Dette er imidlertid ikke en svakhet ved den relasjonelle modellen som teoretisk rammeverk. Modellen forutsetter ikke at alle behandles likt, men at ulike funksjonsevne skal forstås i lys av miljøets krav og at tiltak må tilpasses den enkelte for å sikre reell deltakelse (Skarstad, 2020, s. 28). Utfordringen ligger snarere i hvordan prinsippene anvendes i praksis, hvordan man balanserer behovet for tilrettelegging med ønsket om å skape en opplevelse av tilhørighet og likeverd. Videre kan denne type tilrettelegging, til tross for gode intensjoner, risikere å skape sosial avstand mellom elevene. Spørsmålet blir derfor om tilretteleggingen faktisk bidrar til å bygge ned, eller utilsiktet opprettholder, de barrierene den relasjonelle modellen søker å utfordre. Gjertsen (2014) advarer også om at spesialtilrettelagte tilbud kan bidra til å opprettholde skillelinjer i stedet for å fremme reell inkludering. Samtidig viser forskning at elever med spesialpedagogiske behov trives best når de får en viss grad av selvbestemmelse i hvordan de deltar i skolehverdagen (Hugo & Hedegaard, 2021; Haug, 2019).

Et mulig svar på dette dilemmaet kan være en modell der elevene får valgmuligheter og medbestemmelse i hvordan de vil delta. Dette er i tråd med prinsipper fra UDL (universell utforming for læring), som understreker viktigheten av “multiple means of engagement and representation” (Scott et al., 2022, s. 334). Ved å tilby ulike innganger til aktiviteter, som tempo, rolle eller format, reduseres barrierer og mestringen styrkes. Flere informanter beskrev hvordan elevene kunne delta på sitt eget nivå, med støtte fra lærere, stipendiater eller fritidskontakter. Når skolene organiserer aktiviteter på denne måten, skapes fellesskap, samtidig som man reduserer risikoen for ekskludering. Det kan tenkes at denne måten kan sikre at inkludering ikke bare skjer strukturelt, men også oppleves som reelle forskjeller for elevene. Dette samsvarer også med den

relasjonelle modellen for funksjonshemming. Dersom skolens strukturer ikke tilpasses elevenes funksjonsnivå, oppstår det et gap som hindrer fullverdig deltakelse (Tøssebro, 2021, s. 26). Ved å bruke ressurser som stipendiater og lærere i brobyggerroller, kan lærerne bidra til å minske dette gapet.

Samtidig som enkelte skoler jobber aktivt for å åpne alle valgfag for alle elever, finnes det også eksempler på det motsatte. Enkelte informanter beskrev hvordan elever på tilrettelagte linjer kun har tilgang til et begrenset utvalg valgfag. Dette til tross for skolens mål om inkludering. Dette kan være med på å skape en dobbeltkommunikasjon: På papiret er tilbudene åpne, men i praksis er valgmulighetene færre. Dermed blir ikke inkludering bare et spørsmål om tilrettelegging, men også om likestilling og reell tilgang. Denne variasjonen mellom skolene, som informantene forteller om, kan tolkes som at det er avgjørende med gode holdninger og organisering for lærere og ledelsen. Dette for å sikre et inkluderende fellesskap, både i undervisning og på fritiden.

6.1.4 Lærers rolle og kompetanse i tilrettelegging

Lærers rolle og kompetanse i tilretteleggingen på folkehøyskoler ser ut til å være avgjørende for å sikre inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Som nevnt tidligere er inkludering ikke bare et spørsmål om å være fysisk til stede, men også om å oppleve seg som en del av fellesskapet og få de samme mulighetene som andre elever (Haug, 2017, s. 43). Det ser ut som om lærers kompetanse og erfaring møter komplekse behov i forhold til tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse.

Flere lærere i utvalget for denne masteroppgaven påpeker ulike faglige bakgrunn. Noen er utdannet pedagoger, mens andre har bakgrunn som vernepleiere, sosionomer eller spesialpedagoger. Dette betyr at det finnes mulighet for tverrfaglig samarbeid og ulike, men brede faglige tilnærminger for å inkludere elevene. Samtidig kan de ulike faglige bakgrunnene medføre ulike praksis og ujevn oppfølging av elevene. Folkehøyskoleloven stiller per i dag ikke spesifikke krav til felles pedagogisk plattform eller utdanning for lærere ved folkehøyskoler (Folkehøyskoleloven, 2002). Imidlertid har det de senere årene blitt utviklet en felles videreutdanning i folkehøgskolepedagogikk, som tilbys til ansatte på tvers av skoler og fagbakgrunner. Universitetet i Sørøst-Norge (USN) tilbyr for eksempel et deltidsstudium i

folkehøgskolepedagogikk, som gir 30 studiepoeng og kan inngå i en praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Målet med denne utdanningen er å etablere en felles pedagogisk forståelse for hva som særpreger folkehøgskole som læringsarena, herunder inkluderingsarbeid, dannelse og helhetlig elevutvikling (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.). Dette kan ses som et forsøk på å møte utfordringen med ulik faglig bakgrunn blant lærerne, spesifikt i forhold folkehøgskolepedagogikk som har som formål å sikre en mer helhetlig og forutsigbar praksis. Hvis noen lærere er mer kompetente på tilrettelegging enn andre, kan det oppstå en praksis der elevene får ulik støtte avhengig av hvilken lærer de har (Haug, 2017, s. 47). Dette kan i verste fall føre til en form for tilfeldig måte å jobbe med inkludering på, hvor kvaliteten på oppfølgingen avhenger av lærerens utdanningsbakgrunn, erfaring og kompetanse. En slik variasjon kan svekke elevenes opplevelse av likeverd, særlig dersom noen elever i mindre grad får sine behov møtt. Datamaterialet i mine analyser viser det er viktig med tydelige rutiner overfor elever med funksjonsnedsettelse så elevene vet hva de kan forvente. Som Hugo og Hedegaard (2021) peker på, skaper forutsigbarhet og en tydelig struktur trygghet og mulighet for aktiv deltakelse. Manglende samkjøring mellom lærerne kan dermed utfordre skolens inkluderingsarbeid. Dette kan bety at det er behov for felles kompetanseheving på dette felt blant lærerne i folkehøgskoler og behov for å etablere flere videreutdanninger i folkehøgskolepedagogikk.

Flere informanter nevner at det er behov for økt spesialpedagogisk kompetanse blant lærerne. Dette samsvarer med Haug (2017), som argumenterer for at kompetanse innen spesialpedagogikk er en nøkkel til vellykket inkludering (Haug, 2017, s. 55). Samtidig viser intervjuene at mange lærere på folkehøgskoler ikke har spesialpedagogisk utdanning, men baserer sin praksis på erfaringer og støtte fra kollegaer. Bernhard & Andersson (2017) peker på at i Sverige er det flere folkehøgskoler som har satset på videreutdanning innen spesialpedagogikk for å styrke inkluderingsarbeidet (Bernhard & Andersson, 2017, s. 101). Dette har ført til bedre struktur i undervisningen og økt trygghet blant lærerne. Et sentralt spørsmål er derfor om det er realistisk og forvente at en lærer uten spesialpedagogisk utdanning kan møte behovene til elever med funksjonsnedsettelse på en tilfredsstillende måte. Det kan dermed være grunn til å stille spørsmål om det ikke må stilles krav til spesialpedagogisk utdanning eller kompetanse blant lærerne. Samtidig er det mulig å argumentere for at spesialpedagogikk alene ikke er nok. Den beste effekten kommer med en kombinasjon av pedagogisk innsikt og kjennskap til elevens

individuelle behov (Gjertsen, 2014, s. 69). Dette samsvarer med funnene fra intervjuene. Flere lærere beskriver viktigheten i å bli kjent med elevene, og forstå deres behov, snarere enn å følge en fast struktur for tilrettelegging. Videre peker de på relasjonsbygging som nøkkelen til inkludering. Dessuten er trygghet og forutsigbarhet en forutsetning for at elever med funksjonsnedsettelse skal oppleve inkludering (Undlien et al., 2023, s. 213). I datamaterialet i denne masteroppgaven beskriver lærere hvordan de aktivt arbeider for å bygge tillit og etablere en god relasjon til elevene. En lærer fortalte hvordan en elev med store sosiale utfordringer først begynte å delta i undervisningen etter at de hadde brukt tid på å bygge opp en trygg relasjon. I mine analyser av datamaterialet framstår det som om lærerens evne til å lese situasjoner og forstå elevens behov er vel så viktig som formell kompetanse i spesialpedagogikk.

I undersøkelsen jeg har gjort blant lærerne ved folkehøgskolen framstår det som en god relasjonskompetanse har betydning for å være mer vellykket i arbeidet med inkludering. På den ene siden er det tydelig at tillit og trygghet er viktig for å få elevene til å delta aktivt. På den andre siden kan det også tenkes at god relasjonskompetanse kan skape en avhengighetsrelasjon mellom eleven og læreren. En slik relasjon kan skape avhengighet, som igjen kan stå i veien for selvstendighet og mestringsfølelse. Dette samsvarer med forskning som viser at målet med tilrettelegging på folkehøyskole ikke bare er å sikre deltakelse, men også å bygge opp elevens evne til å klare seg selv (Undlien et al., 2023, s. 214). I tillegg trekkes det frem i intervjuene utfordringene mellom å balansere individuell tilrettelegging med behovet for en lik praksis på tvers av linjene.

Inkluderingsarbeid handler om å skape like muligheter for alle å delta, ikke nødvendigvis å gi alle lik behandling. Dette er i tråd med CRPD, som understreker at likhet innebærer rett til rimelig tilrettelegging for å sikre like muligheter til deltakelse (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 9). Et inkluderende utdanningssystem forutsetter derfor at personer med funksjonsnedsettelse får den støtten de trenger for å kunne delta på lik linje med andre, også når det innebærer ulik tilrettelegging og praksis. En av lærerne i denne undersøkelsen forteller hvordan individuell tilrettelegging kunne føre til en følelse av utestenging, da disse elevene ikke deltok på de samme premissene som øvrige elevene. Dette viser en av de utfordringene lærere på folkehøyskoler møter i inkluderingsarbeidet: hvordan de kan balansere

individuell tilrettelegging med ønsket om å fremme fellesskap. Videre forteller lærerne at det kan være krevende å sikre både individuell støtte og opplevelsen av å være en fullverdig del av fellesskapet. De må ofte vurdere hvordan tilpasningene påvirker elevens sosiale inkludering.

Haug (2019) foreslår at skolene må ha en helhetlig strategi der både individuell og kollektiv inkludering ivaretas (Haug, 2019, s. 304). Lærerne må få rom til å tilrettelegge, samtidig som det etableres klare forventninger om deltakelse for alle elever med eller uten funksjonsnedsettelse. Også i intervjuene fremheves lærerens rolle som brobygger mellom elevene. En lærer beskrev hvordan de organiserte aktiviteter der elevene naturlig kunne delta sammen. Videre fortalte han hvordan de ga de andre elevene ansvar for å støtte og inkludere medelever med funksjonsnedsettelse. I analysen i min masteroppgave viser jeg at inkludering ikke skjer bare gjennom lærernes direkte innsats, men også gjennom å skape arenaer for sosial kontakt, samspill og deltakelse.

Forskjellene i praksis kan tenkes å henge sammen med hvor lenge skolene har hatt en tilrettelagt linje. Dette stemmer overens med det som kom frem i intervjuene. Lærere som har hatt tilrettelagte linjer helt siden skolen startet, forteller at tilrettelegging er en naturlig del av skolens verdier. Det betyr at inkludering og tilpasning ikke blir sett på som noe ekstra, men som en grunnleggende del av hvordan skolen drives og hva den står for. Samtidig vises det at folkehøyskoler som har erfaring med å inkludere mangfoldige elevgrupper, ofte har utviklet bedre ressurser og strategier for å tilrettelegge opplæringen og tilby et bredere spekter av aktiviteter (Bernhard & Andersson, 2017, s. 88). Dette kan forklare hvorfor tilretteleggingen ofte fremstår som mer helhetlig på skoler med lange tradisjoner for inkludering. Det kan tenkes at nyere skoler utvikler innovative løsninger, som igjen kan være med på å tilpasse seg hver enkelt elev. Dette kan tyde på at lærernes evne til å håndtere utfordringer i inkluderingsarbeidet styrkes både av erfaring over tid og av vilje til å utvikle nye løsninger tilpasset elevenes behov.

Et viktig aspekt ved lærerens rolle i tilrettelegging handler også om å vurdere når eleven trenger støtte, og når det er hensiktsmessig å bli utfordret. Flere av informantene beskriver hvordan det å tilrettelegge ikke bare handler om å gjøre ting enklere, men også om å motivere elevene til å prøve nye ting og oppleve mestring. Dette innebærer ofte at lærerne må å bevege seg utenfor

komfortsonen. Det kan tenkes at det kan være ekstra krevende for elever som tidligere har hatt negative skoleerfaringer eller lav tro på egne ferdigheter. Min tolkning av dataanalysen i min oppgave er, at lærerne må skape forutsetninger for å skape mestringsopplevelser, som igjen forutsetter en balansegang mellom å gi elevene trygghet og samtidig utfordre. Læreren må ha kompetanse til å "pushe" elevene, slik at de får erfare at de kan mer enn de tror. Denne typen utfordrende tilrettelegging kan knyttes til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, der læring skjer i samspillet mellom støtte og selvstendig utforskning (Torill, 2021, s. 258). Videre kan elevenes erfaringer med å mestre nye egenskaper øke både motivasjonen og følelsen av egenverd.

6.2 Relasjoner og sosial inkludering på folkehøyskolen

Inkludering handler ikke bare om tilrettelegging i undervisningen, men også om å skape rom for sosial deltakelse og relasjoner. På folkehøyskole, der elevene bor og lever tett sammen, kan dette gi unike muligheter for erfaring av fellesskap, men også nye utfordringer. I denne seksjon av kapitlet drøfter jeg hva min analyse utforsket når det gjaldt elever med funksjonsnedsettelse og sosiale inklusjonsprosesser, og hvilken rolle strukturelle tiltak som støttekontakter, internatplassering og lærernes tilstedeværelse spiller i denne prosessen. Jeg drøfter også om for mye støtte kan svekke elever med funksjonsnedsettelse mulighet til å utvikle egne sosiale ferdigheter. Sentralt for dette sentralt tema er hvordan medelever og ansatte samspiller i inkluderingsarbeidet, og hvordan trygghet, grensesetting og gradvis økt ansvar kan bidra til reell sosial inkludering og økt selvstendighet.

6.2.1 Inkludering i det sosiale fellesskapet – tilfeldig eller organisert?

Av mitt material framgår det at i tillegg til undervisningssituasjoner er inkludering i sosiale aktiviteter en avgjørende faktor for elever med funksjonsnedsettelse. Flere lærere i studien beskrev hvordan folkehøyskolen skiller seg fra tidligere skoleerfaringer for disse elevene. Da spesielt fordi de bor sammen med andre elever og må forholde seg til et sosialt fellesskap døgnet rundt. Dette kan gi unike muligheter for sosial utvikling, men samtidig utfordringer knyttet til hvordan inkluderingen skjer i praksis.

Ut ifra analysen kan en spørre seg om inkludering skjer naturlig mellom elevene, eller om det er avhengig av skolens strukturerte tiltak. Flere lærere påpekte at mange elever naturlig blir en del av det sosiale fellesskapet, særlig når fellesaktiviteter er organisert slik at deltakelse skjer på en naturlig måte. Dette samsvarer med forskning som viser at uformelle sosiale samspill kan være avgjørende for at elever med funksjonsnedsettelse skal føle tilhørighet i skolen (Dolva et al., 2024, s. 258). Derimot beskriver lærerne i denne studien situasjoner der elever med funksjonsnedsettelse risikerer å havne på sidelinjen dersom det ikke legges til rette for deltakelse. En lærer beskrev hvordan enkelte elever trengte en «brobygger» for å komme i kontakt med andre, ofte i form av stipendiater eller fritidskontakter. Dette kan sammenlignes med en form for sosial stillasbygging, der de får støtte i begynnelsen av skoleåret, men gradvis lærer å ta initiativ på egen hånd (Torill, 2021, s. 259). Samtidig understreker lærerne at det er viktig å unngå at denne typen støtte blir for omfattende, da det kan føre til at elevene blir avhengige av hjelp til å sosialisere.

En utfordring knyttet til sosial inkludering handler om hvordan aktiviteter organiseres og hvem som får være med i planleggingen. Flere lærere fortalte om situasjoner der elever med funksjonsnedsettelse utilsiktet ble ekskludert. Ett konkret eksempel var en lek arrangert av stipendiater, hvor elevene på bo og fritid ikke ble inkludert i planleggingen og derfor heller ikke inkludert i selve aktiviteten. Dette resulterte i stor skuffelse for aktuelle elever. Hendelsen illustrerer hvordan strukturelle forhold, som hvem som får være med å planlegge, kan skape barrierer for reell deltakelse. CRPD fremhever at inkludering innebærer mer enn fysisk tilstedeværelse, det handler også om å ha reelle og likeverdige muligheter for deltakelse (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 9). Når elever med funksjonsnedsettelse ikke tas med i planleggingen, bryter det mot prinsippene i CRPD. Her peker funnene fra intervjuene på at det i praksis ofte er de ansatte på tilrettelagte linjer som må ta initiativ til å minne andre på å inkludere, det skjer ikke nødvendigvis av seg selv. Denne situasjonen kan også tolkes i lys av den medisinske modellen for funksjonshemming, der ansvaret plasseres på individet fremfor på omgivelsene (Skarstad, 2020, s. 26). Når skolen forventer at elevene skal tilpasse seg aktiviteter som allerede er planlagt uten at de har fått være med, blir utfordringen lagt på elevene i stedet for på omgivelsene. En mer inkluderende praksis, i tråd med den sosiale modellen og CRPD, ville være at miljøet tilpasses slik at alle har mulighet til å delta (Tøssebro, 2021, s. 18; FN, 2025).

Funnene i denne studien tyder på at sosial inkludering styrkes når hele personalet opplever et felles ansvar for elever med funksjonsnedsettelse. I noen skoler beskrives det som en selvfølge at både ledelse og lærere på tvers av linjer bidrar aktivt i inkluderingsarbeidet. Dette står i kontrast til erfaringer der ansvaret i større grad hviler på lærerne på den tilrettelagte linjen, noe som kan føre til at elevene lettere faller utenfor fellesskapet. Dette tyder på at reell inkludering krever mer enn gode intensjoner, det må være forankret i hele skolens kultur og struktur.

Flere lærere beskriver at mange elever naturlig finner sin plass i fellesskapet over tid. Videre sier de at en del av læringsprosessen på folkehøgskolen handler, for elevene, om å utvikle sosiale ferdigheter. En lærer fortalte om hvordan funksjonsnedsettelsen kan være det mest fremtredende trekket ved en person i begynnelsen av året, for eksempel «gutten med Downs». Etter hvert blir vennskap, relasjoner og personlig bidrag viktigere, og elevene referer til ved navn, på lik linje som med alle andre. Dette kan tolkes som en prosess der funksjonsnedsettelsen går fra å være en den primære identitetsmarkøren til å bli en mindre relevant faktor i sosiale relasjoner. Videre kan det vise hvordan inkludering skjer gradvis. Denne utviklingen kan også forstås i lys av Vygotskys begrep om internalisering, hvor sosiale erfaringer og samhandling med andre gradvis omdannes til indre mentale prosesser (Torill, 2021, s. 254). Elevene lærer altså ikke sosiale ferdigheter kun gjennom instruksjon, men gjennom deltakelse i faktiske sosiale situasjoner. I starten er samhandlingen ofte støttet av lærere, stipendiater eller fritidskontakter, men etter hvert som elevene blir tryggere, overtar de mer ansvar og handler mer selvstendig. Gjennom denne prosessen blir ferdighetene internalisert. Det som tidligere krevde støtte, blir etter hvert en del av elevens egen kapasitet. Dette kan forklare hvorfor lærere i studien beskriver at elevene tar mer sosialt initiativ og finner sin plass i fellesskapet utover i skoleåret. Slik jeg vurderer det, kan deltakelse i det sosiale fellesskapet på folkehøgskole gi elever med funksjonsnedsettelse mulighet til å utvikle sosial kompetanse på en måte som er både meningsfull og varig. Gjennom gjentatt samhandling og gradvis økt ansvar får de erfaringer som styrker både deres selvstendighet og tilhørighet. Dette kan være en nøkkel til den endringen lærerne beskriver, nettopp at elevene etter hvert oppleves mer som en naturlig del av gruppen, og mindre gjennom identiteten sin som «elever med behov for støtte».

En annen utfordring knyttet til sosial inkludering er intime relasjoner og grensesetting. En lærer beskrev hvordan enkelte elever med funksjonsnedsettelse hadde utfordringer med å forstå sosiale koder og sette grenser i relasjoner. Dette kunne føre til misforståelser og konflikter med de andre elevene. En mulig løsning her er å veilede alle elevene, både med og uten funksjonsnedsettelse, i hvordan man sette grenser på en respektfull måte. Dette samsvarer med forskning som sier at for å bli inkludert er det essensielt å kjenne på sosial trygghet (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2809). Det betyr hvis elevene opplever sosial utrygghet i situasjoner, vil de delta mindre aktivt i fellesskapet. Løsningen kan ligge i å ha opplæring i sosial kompetanse og grensesetting for alle elever, som en del av skolens inkluderingsstrategi.

Det kommer frem i intervjuene at medelever spiller en viktig rolle i inkluderingsprosessen, både på positivt og negativt vis. Noen lærere beskrev hvordan enkelte elever tok ansvar for å inkludere sine medelever med funksjonsnedsettelse på fritiden, mens andre trakk seg unna og forventet at dette var lærerens ansvar. Flere informanter fortalte at noen elever viste usikkerhet i møte med elever på bo og fritid. Det kan tenkes at dette kan forsterke følelsen av utenforskap. En lærer nevnte for eksempel at når lærerne er til stede i sosiale settinger, henvender elevene på bo og fritid seg oftest til dem, men når de trekker seg tilbake, skapes det mer rom for kontakt mellom jevnaldrende. Dette antyder at lærerens tilstedeværelse noen ganger kan utilsiktet hindre naturlig samspill, selv om intensjonen er å støtte. Andre ganger kan det tenkes at det er medelevenes egne fordommer, manglende sosiale ferdigheter eller rett og slett usikkerhet som skaper avstand. Dette reiser spørsmål om hvorvidt elevene selv er bevisste på sin rolle i inkluderingsarbeidet, og om skolen kan gjøre mer for å styrke denne bevisstheten. I denne sammenheng kan det være nyttig å trekke inn speilingsteorien, der medelever speiler seg i hvordan lærerne interagerer med elever med funksjonsnedsettelse (Imsen, 2020, s. 377). Dersom læreren fremstår som en tydelig og inkluderende rollemodell, kan dette gi andre elever en trygg ramme for å gjøre det samme. På den andre siden, hvis læreren blir for dominerende i relasjonen, kan det føre til at medelevene trekker seg unna, fordi de opplever situasjonen som "opptatt" eller for profesjonell til å gripe inn i. Dette illustrerer hvordan læreres holdninger og atferd ikke bare påvirker direkte samspill, men også fungerer som et signal til resten av elevgruppen om hva som er sosialt akseptabelt. Det er derfor ikke nødvendigvis vond vilje som ligger bak når elevene ikke inkluderer. Funnene viser at elevene ofte ønsker å inkludere, men er redde for å gjøre noe feil, og derfor lar være. Dette tolkes

som et uttrykk for manglende trygghet og kunnskap. Hugo og Hedegaard (2020) viser til at elever som får opplæring i hvordan de kan bidra til sosial inkludering, ofte opplever større trygghet og mestrer samspillet bedre. Dette tyder på at skolene med fordel kan utvikle tiltak som øker medelevers bevissthet om deres rolle i inkluderingsarbeidet. Dette kan være gjennom for eksempel diskusjoner, rollespill, elevsamtaler eller temauker om inkludering. På denne måten blir ikke inkludering utelukkende lærernes ansvar, men noe som forankres i hele elevmiljøet.

Flere lærere i intervjuene beskrev også hvordan sosial inkludering fungerte best når elevene selv tok initiativ til å inkludere hverandre, snarere enn å bli styrt av lærerne. Undlien et al. (2023) påpeker nettopp dette, at sosial inkludering er mer vellykket når initiativet kommer fra medelever (Undlien et al., 2023, s. 216). Hvis læreren styrer for mye, kan det skape en kunstig inkludering der elevene med funksjonsnedsettelse ikke opplever reell sosial deltakelse. Dette reiser spørsmål om hvorvidt lærerens rolle heller bør være å legge til rette for elevstyrt inkludering, enn å organisere sosiale situasjoner direkte. En mulig strategi kan være å skape strukturer som fremmer naturlig kontakt mellom elever, for eksempel gjennom gruppeaktiviteter og samarbeidsprosjekter. Funn fra intervjuene tyder på at når læreren tar et steg tilbake og lar elevene finne hverandre på egne premisser, øker sjansen for at det oppstår varige og likeverdige vennskap.

6.2.2 Bruken av støttekontakt – et verktøy for inkludering eller en barriere for selvstendighet

Flere lærere i denne studien beskriver hvordan støttekontakter eller fritidskontakt fungerer som et viktig tiltak for å sikre sosial inkludering av elever med funksjonsnedsettelser. Dolva et al. (2024, s. 263) understreker at sosial støtte fra både ansatte og medelever på folkehøyskole kan være avgjørende for en vellykket overgang til voksenlivet. Dette samsvarer med Haug (2017, s. 45) som fant at relasjoner mellom elever er en viktig faktor for inkludering på folkehøyskoler. Likevel viste forskningen at disse ofte må struktureres for å sikre at alle deltar på like premisser (Haug, 2017). Det kan tolkes der hen, at en medelev, som følger opp en elev med funksjonsnedsettelse, kan bidra til at eleven blir mer aktivt involvert i fellesskapet, fremfor å forbli en passiv deltaker. I denne sammenheng kan gap-modellen gi en dypere forståelse av hvordan inkludering i sosiale aktiviteter påvirkes av balansen mellom støtte og selvstendighet. Hvis eleven opplever gapet mellom sosiale ferdigheter og det sosiale miljøets forventninger blir for stort, kan det føre til tilbaketrekning (Skarstad, 2020, s. 28). I denne sammenheng kan bruk av

støttekontakt fungere som en brobygger for å redusere dette gapet. Likevel kan det tenkes at om støttekontakten blir en permanent løsning, noe som igjen kan føre til at eleven ikke utvikler selvstendige strategier for sosial deltakelse. Enkelte elever kan knytte seg så sterkt til sin støttekontakt, at de unngår å være med andre. I slike tilfeller blir støttekontakten en hindring. Også dette kan kobles til Vygotskys teori om stillasbygging, hvor støtte er nødvendig i begynnelsen av en læringsprosess, men bør gradvis reduseres slik at eleven utvikler egne ferdigheter (Torill, 2021, s. 259). Det kan av den grunn stilles spørsmål om en støttekontakt som blir en vedvarende mellommann i sosiale situasjoner, hindrer eleven fra å opparbeide seg den sosiale tryggheten som trengs for å navigere i miljøet på egen hånd. Dette kan ses i lys av Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen (ZPD). Det handler om at læring skjer i området mellom det eleven klarer alene og det eleven klarer med støtte (Torill, 2021, s. 258). Når støttekontakten hjelper elevene med å mestre sosiale situasjoner de ellers ville unngått, fungerer de som et stillas som muliggjør utvikling. For at dette skal føre til reell læring og mestring, må støtten gradvis reduseres.

Flere lærere beskriver at elever på bo og fritid ofte har erfaringer med spesialundervisning fra tidligere skolegang. De voksne der har hatt en aktiv rolle i å tilrettelegge deres sosiale liv. Det kan tenkes at dette kan skape en forventning om at andre tar initiativ for elever med funksjonsnedsettelse, noe som kan skape en form for hjelpeløshet. Dette samsvarer med Undlien et al. (2023) som påpeker at elever med utviklingshemming kan bli passive dersom voksne tar for mye styring og ikke gir dem ansvar. Foreldrene i studien beskrev hvordan manglende ansvar og forventninger kunne føre til at elevene «bare faller sammen» (Undlien et al., s. 214). Dersom støttekontakten brukes feil, kan den bidra til at eleven blir passiv i sosiale situasjoner. Dette i kontrast til målet om å utvikle strategier for å selv skape og opprettholde relasjoner. I motsetning til dette viser funn i denne studien at støttekontakter kan gi en trygg overgang til mer selvstendige sosiale relasjoner. Lærerne beskrev hvordan flere elever i starten av skoleåret var tilbakeholdne med det å delta i sosialt fellesskap. Imidlertid hjalp kontakten de hadde med støttekontaktene til de senere turte å ta initiativ på egenhånd. Dette samsvarer med Haug (2019, s.306) som peker på at elever med spesialpedagogiske behov ofte trenger en kombinasjon av struktur og frihet for å oppleve mestring og utvikling.

En kan spørre seg om folkehøgskolene bør fortsette å bruke støttekontakter slik det beskrives i denne undersøkelsen. Funnene viser at flere elever utvikler større sosial trygghet og selvstendighet i løpet av skoleåret. Dette tyder på at støttekontaktordningen fungerer best når den brukes som et fleksibelt og tidsavgrenset tiltak. Flere informanter peker på at støttekontakten har en særlig viktig rolle i starten av året. Den kan være en støtte i overgangsfasen inn i et nytt og ukjent fellesskap. Etter hvert som elevene finner seg til rette og bygger egne relasjoner, kan det være formålstjenlig at støttekontakten gradvis trekke seg tilbake. Dette støttes også av forskning som viser at sosial inkludering krever en balanse mellom strukturert tilrettelegging og mulighet for å skape naturlige relasjoner (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2809; Dolva et al., 2024, s. 258). En slik gradvis tilnærming kan bidra til at elevene får støtte når de trenger det mest, samtidig som de ikke blir avhengige av hjelp i situasjoner de etter hvert kan mestre selv. Ordningen kan dermed styrke både sosial deltakelse og selvstendighet. Samtidig kan det tenkes at støttekontakten risikerer å «sy puter under armene» på elevene dersom de får for mye hjelp over for lang tid. Dette kan i verste fall bidra til tillært hjelpeløshet, der elever over tid mister troen på egne evner fordi de alltid får hjelp før de får prøvd selv (Imsen, 2020, s. 360). Jeg tolker mine analyser dithen, at lærerne uttrykker en bevissthet rundt dette, selv om de ikke bruker begrepet i seg selv. De vektla viktigheten av å utfordre elevene, selv når det kan være mer tidseffektivt å gjøre ting for dem. Med tanke på problemstillingen fremstår dette som en viktig vurdering. Lærerne må hele tiden vurdere når eleven trenger støtte, og når det er viktigere å trekke seg litt tilbake for å fremme elevens selvstendighet. Flere informanter beskrev hvordan de i praksis tilpasser omfanget av støttekontakten etter elevens utvikling gjennom året. En lærer fortalte for eksempel at en elev klarte seg bedre da hun ble «kastet litt ut i det», noe som viste seg å styrke elevens tro på egne ferdigheter.

6.2.3 Hvordan påvirker internatlivet inkluderingen?

Internatlivet utgjør en sentral del av folkehøgskoleopplevelsen og kan ha stor betydning for både sosial inkludering og utviklingen av selvstendighet. På folkehøgskoler bor elever tett på hverandre over en lengre periode (Folkehøgskolene, u.å.-a). Dette gir mulighet til å etablere nære relasjoner og bygge sosial trygghet. Samtidig kan også internatlivet skape utfordringer knyttet til inkludering.

Flere informanter fortalte hvordan skolene bevisst organiserte internatlivet slik at elever med funksjonsnedsettelse ble integrert med de øvrige elevene på internatet. Målet var å fremme vanlige sosiale relasjoner. For å hindre elever med funksjonsnedsettelse å bli isolert fra resten av fellesskapet. Ved å blande elevgrupper på tvers av funksjonsnivåer, skaper skolen strukturelle rammer som muliggjør sosial interaksjon mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse, som igjen skaper bedre premisser for å inkludere. I kontrast til dette beskrev andre lærere at elevene med funksjonsnedsettelse bor på egne internater, med egne rom. Det kan tenkes at dette kan føre til mindre kontakt med de andre elevene. Selv om intensjonen med denne ordningen kan være å sikre ro og trygghet, kan det også føre til sosial avstand og hindre vanlige relasjoner mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse. Dette samsvarer med forskning som peker på at samvær med jevnaldrende er viktig for både sosial og personlig utvikling. Videre påpekes det at det å bo adskilt kan føre til sosial avstand og svekke inkluderingen (Dolva et al., 2024, s. 258; Undlien et al., 2023, s. 212). Samtidig fremhevet flere lærere at en mer skjermet internatløsning også kan ha positive sider. Enkelte elever har stort behov for forutsigbarhet og struktur i hverdagen, og det å bo på et internat med tilrettelagt oppfølging gir rom for tett veiledning i dagliglivets ferdigheter som hygiene, måltidsrutiner og økonomi. Dette kan bidra til økt selvstendighet over tid. En lærer beskrev hvordan det å ha en trygg base, både fysisk og sosialt, kan gi bedre forutsetninger for at eleven etter hvert deltar mer aktivt i skolens fellesskap. Slike løsninger kan dermed fungere som et springbrett til større deltakelse, så lenge de kombineres med målrettet inkludering i aktiviteter og fellesarenaer som turer, måltider og valgfag.

Et annet viktig aspekt med internatlivet er trygghet og sosial tilhørighet. Flere lærere påpekte at på folkehøyskolen var første gangen mange av elevene bodde borte fra foreldrene sine i en lengre periode. Dette kan være utfordrende for noen, spesielt om de opplever sosial utestenging på internatet. Samtidig viser forskning at sosial trygghet er nøkkelen til inkludering (Hugo & Hedegaard, 2021, s. 2809). Med andre ord, hvis elevene føler seg trygge på internatet, er de også mer tilbøyelige til å delta aktivt i sosiale og faglige aktiviteter på skolen.

Lærerens rolle i internatlivet er viktig. Intervjuene viste at flere lærere bevisst trakk seg tilbake fra internatmiljøet for å gi elevene mulighet til å utvikle egne relasjoner. Imidlertid kom også informantene med situasjoner der lærerne måtte gripe inn for å løse konflikter eller støtte elever.

Dette illustrerer dilemmaet lærerne sto overfor når det gjaldt om de skulle ha en aktiv rolle i å regulere det sosiale miljøet på internatet eller være mer passive så elevene løste sosiale utfordringer på egenhånd. Hugo og Hedegaard (2021) peker på at en vellykket inkluderingspraksis krever en balanse mellom struktur og frihet. Dette kan tolkes som at lærerne bør være tilgjengelig ved behov, men samtidig gi elevene rom til å utvikle egen sosial kompetanse.

6.2.4 Inkluderende lærerpraksis

Et annet viktig aspekt er hvordan lærerne oppfatter inkludering og deres lærerpraksis. Haug (2019, s. 304). peker på at inkludering ofte tolkes ulikt. Noen lærere forstår inkludering primært som faglig deltakelse, mens andre legger større vekt på sosial inkludering. Dette kan tyde på at det eksisterer ulike forståelser av hva inkludering innebærer i praksis. For eksempel kan det tenkes at noen lærere opplever at elevene er inkludert fordi de ser dem delta aktivt i undervisningen. Siden lærerne primært er til stede i skoletimene, kan de få inntrykk av at elevene er godt inkludert, ettersom de observerer faglig deltakelse og samhandling i klasserommet. Imidlertid er ikke lærerne nødvendigvis til stede på fritiden eller under sosiale aktiviteter på kveldstid. De kan derfor gå glipp av viktige signaler om sosial ekskludering blant elever med funksjonsnedsettelse. Selv om elevene deltar aktivt i undervisningen, er det ikke gitt at de føler seg som en del av det sosiale fellesskapet etter skoletid. Dette tyder på at faglig inkludering og sosial inkludering ikke nødvendigvis overlapper. Videre reiser det spørsmålet om inkludering først og fremst handler om deltakelse i undervisningen, eller om det er like viktig at eleven føler seg akseptert og inkludert i det sosiale miljøet. Dersom elever kun deltar i det faglige fellesskapet, men holdes utenfor sosialt på ettermiddager og kvelder, kan det snarere være snakk om integrering enn reell inkludering. Integrering handler om å være til stede i samme rom, mens inkludering forutsetter at eleven faktisk opplever tilhørighet og deltakelse (Imsen, 2020, s. 20). Å overse det sosiale aspektet kan dermed føre til at elever forblir utenfor, til tross for at de fremstår som deltakende i undervisningen. Funnene i denne studien tyder på at flere lærere er bevisste på dette skillet. En informant beskrev hvordan enkelte elever trakk seg tilbake på rommet og måtte motiveres for å delta sosialt. Andre fortalte om hvordan fritidskontakter og faste aktiviteter på ettermiddagene bidrar til å inkludere elevene også utenfor klasserommet. Dette gir et alternativt bilde til Haug (2019), som peker på at forståelsen av inkludering ofte er uklar. I denne studien

viser flere lærere en bevissthet om at inkludering også handler om det sosiale. Likevel kan det tenkes at sosial inkludering er vanskelig å følge opp i lærerens praksis, nettopp fordi lærerne ofte ikke er til stede på fritiden. Sett under ett kan man si at dersom faglig eller sosial inkludering mangler, kan det gå utover elevens trivsel. Samtidig er det mulig at skolene allerede har funnet løsninger på noen av disse utfordringene. For eksempel kan det å ha en vakt på kveldstid som observerer hvem som deltar og hvem som står utenfor, være en strategi for å fremme sosial inkludering. Dette kan bidra til at lærerne får en mer helhetlig forståelse av elevenes sosiale situasjon. Dermed kan de lettere sette inn tiltak der det trengs. Likevel er det viktig å erkjenne at en enkelt vakt har begrenset oversikt, særlig når det er mange elever å holde øye med.

Som tidligere drøftet, har lærerens rolle i inkluderingsarbeidet kommet til uttrykk på flere måter i denne studien. Det handler både om hvordan læreren legger til rette for deltakelse i undervisningen, hvordan strukturen i hverdagen tilpasses ulike behov, og hvordan relasjoner bygges i og utenfor klasserommet. Gjennom tilstedeværelse, fleksibilitet og tydelighet bidrar læreren til å skape trygge rammer der elevene føler seg sett og inkludert. Dette gjelder særlig for elever med funksjonsnedsettelse, som i større grad er avhengige av en voksenperson som evner å tilpasse kravene til elevens forutsetninger, både faglig og sosialt. Dette bekreftes av Hugo og Hedegaard (2021), som i en studie av unge voksne med høytfungerende autisme fant at flere for første gang opplevde å bli sett og forstått i en skolekontekst. Deltakerne trakk frem tydelige rammer, forutsigbar struktur og nære relasjoner til lærere som avgjørende for redusert stress og økt deltakelse i undervisningen. Men lærerens betydning stopper ikke der. Inkludering handler ikke bare om organisering og pedagogikk, men også om holdninger og verdier som gjennomsyrrer samspillet mellom mennesker. Her blir den relasjonelle modellen for funksjonshemming særlig relevant, ettersom den flytter fokus bort fra individets «mangler» og over på hvordan omgivelsene, altså fellesskapet, kan bidra til å bryte ned barrierer og fremme deltakelse (Tøssebro, 2021, s. 26). I denne modellen blir lærerens rolle ikke bare å tilpasse for den enkelte, men å forme miljøet rundt, slik at det i større grad rommer forskjellighet. På denne måten får lærerens praksis betydning langt utover tilrettelegging alene, den setter rammene for hva slags fellesskap som faktisk får vokse frem. Som funnene i denne studien viser, kan en inkluderende lærer gjøre en avgjørende forskjell, ikke bare for enkeltelever, men for hele gruppedynamikken.

Dette understreker viktigheten av at læreren har en bevissthet rundt egen praksis og refleksjon over hvordan egne valg påvirker elevenes opplevelse av tilhørighet og verdi.

Som mennesker er vi ulike, både i erfaringer og i hvordan vi forstår funksjonsnedsettelse og inkludering. Jeg mener at et relasjonelt syn på inkludering enten kan være noe man bevisst jobber etter, eller noe som ligger dypere i grunnsynet på mennesker. Som Bernhard og Andersson (2017) viser, krever inkluderende praksis både et verdiforankret menneskesyn og faglig støtte, det er ikke alltid nok med gode intensjoner alene. Uansett er det viktig at lærere, særlig på linjer som Bo og fritid, ser at god tilrettelegging ikke bare handler om å hjelpe, men om å redusere hjelpebehovet. Dette er igjen i tråd med den relasjonelle modellen (Tøssebro, 2021, s. 26). Samtidig er det viktig å understreke at ansvaret for inkludering ikke kun ligger hos lærerne. Hele personalet, fra kjøkken til renhold, spiller en rolle i hvordan elever blir møtt og opplever fellesskap og trivsel i folkehøyskolehverdagen (Hugo & Hedegaard, 2021). Dette samsvarer med funn i denne undersøkelsen, hvor en informant fortalte at ved ansettelser stiller skolen alltid spørsmål om hvordan nye ansatte tenker rundt elever med funksjonsnedsettelser og inkludering. En annen lærer trakk frem hvordan noe så enkelt som at vaktmesteren spør om en elev vil hjelpe til med å bære ved, kan gi en opplevelse av verdi og fellesskap. Dette viser hvor viktig det er at hele skolen deler en felles forståelse. En vei videre kan være å løfte erfaringene fra lærere på tilrettelagte linjer inn i skolens felles utviklingsarbeid. Ved å sette ord på prinsippene i den relasjonelle modellen og reflektere over egen praksis, kan lærerne bidra til å styrke skolens inkluderingsarbeid som et felles prosjekt. Dette er også i tråd med premissene for inkludering, beskrevet i CRPD, som understreker at inkludering ikke bare handler om individuell tilrettelegging, men om en skolekultur der alle har reell mulighet til å delta (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 20-21).

I denne undersøkelse ga lærerne uttrykk for et personlig engasjement knyttet til likeverd, noe som kan ses i sammenheng med folkehøyskolens historiske røtter. Skolene bygger på en pedagogisk tradisjon som vektlegger danning, fellesskap og menneskeverd, og ikke formell vurdering (Knutas & Solhaug, 2010, s. 17). Når inkludering er forankret i skolens verdier, fremstår det ikke bare som et praktisk behov, men som noe meningsfullt i seg selv. Dette kan gjøre lærerne mer motiverte for å finne gode løsninger og møte elevene med respekt og åpenhet. Flere lærere

uttrykte for eksempel at de opplevde arbeidet med inkludering som noe av det mest givende med jobben. Det kan tenkes at når likeverd er en del av skolens grunnleggende verdier, blir det også mer naturlig å se inkludering som et felles ansvar.

Noen folkehøyskoler har egne linjer innenfor sosialt arbeid, der elevene jobber direkte med temaer som mangfold, fellesskap og inkludering. En lærer ved en slik linje fortalte at disse spørsmålene ble aktivt tatt opp i undervisningen, både gjennom praktiske aktiviteter og felles refleksjon. Dette gir en verdifull ramme for å jobbe bevisst med holdninger og relasjoner. Det kan samtidig være verdt å spørre om dette arbeidet kun skal være forbeholdt én linje eller gjelde generelt. Sett fra et annet perspektiv er dette en type læring som alle elever, uavhengig av linjevalg, kan dra nytte av, både i folkehøyskoleåret og videre i livet. Som Dolva et al. (2024) peker på, er det inkluderende fellesskapet ved folkehøyskole en viktig arena for personlig utvikling og sosial læring, noe elever, særlig med funksjonsnedsettelse, beskriver som noe de tar med seg videre i livet.

Det å fungere sammen med ulike mennesker i et fellesskap, og å forstå hva som fremmer eller hemmer inkludering, kan være noe av det viktigste elevene tar med seg videre. Dette samsvarer med forskning fra Dolva et al. (2024), som viser at et inkluderende skolemiljø gir verdifulle erfaringer med fellesskap, medvirkning og sosial læring, noe som bidrar til personlig utvikling og følelse av mestring. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at skolene bør tilrettelegge for felles etiske refleksjoner rundt inkludering, i lys av den relasjonelle modellen. Dersom funksjonshemming forstås som et resultat av møte mellom individ og omgivelser (Tøssebro, 2021, s. 26), er det viktig å bevisstgjøre alle elever på hvordan de selv er med på å forme disse omgivelsene. Flere informanter fortalte at skolene arrangerer søndagsseminarer, morgensamlinger og elevkvelder. Videre pekte de på at slike arenaer ofte brukes til å jobbe med fellesskap og verdiarbeid. Opdahl (2019) bekrefter dette og beskriver hvordan folkehøyskoler kan være en arena for dannelse og sosial ansvarliggjøring. Her er gode muligheter for å integrere obligatoriske temadager om mangfold, annerledeshet og inkludering, på en måte som er både lystbetont og meningsfull. På denne måten blir lærerens betydning for inkludering langt større enn det som foregår i undervisningen alene. Det kan tenkes at når elever fullfører folkehøyskoleåret med en erfaring av å ha vært en naturlig del av et inkluderende fellesskap, der

forskjeller ikke skaper avstand, men inngår som en del av helheten, tar de med seg dette videre i livet. Det handler ikke bare om hvordan de selv har blitt møtt, men også om hvordan de velger å møte andre fremover. På denne måten blir lærerens inkluderende praksis en sentral del av skolens dannelsesoppdrag, og kanskje også et viktig bidrag til et mer inkluderende samfunn.

6.3 Betydning av et folkehøgskoleår for inkludering

I denne delen av kapitlet diskuterer jeg funnene knyttet til hvordan et år på folkehøgskole kan bidra til utvikling av sosial og praktisk selvstendighet hos elever med funksjonsnedsettelse.

Gjennom intervjuene fremkommer det at mange elever utvikler både sosial og praktisk selvstendighet i løpet av skoleåret. Samtidig reises det spørsmål om hvorvidt denne utviklingen vedvarer etter endt opphold. I denne seksjon drøfter jeg både hva som fremmer selvstendighet og sosial inkludering, og hvilke utfordringer som kan oppstå når elevene forlater skolens rammer. Diskusjonen deles i to deler: personlig utvikling og sosial inkludering etter skoleåret.

6.3.1 Selvstendighet og personlig utvikling

Et viktig mål med tilrettelegging på folkehøgskole er å styrke elevenes selvstendighet, både sosialt og i dagliglivets gjøremål (Opdahl, 2019). Funnene i studien viser at mange elever utvikler økt selvstendighet gjennom skoleåret, både ved å ta større sosialt initiativ og ved å mestre flere praktiske oppgaver i hverdagen. Dette samsvarer med tidligere forskning, som viser at elever med Downs syndrom ofte opplever økt mestring, trygghet og forbedrede ADL-ferdigheter gjennom deltakelse i folkehøgskolemiljøet (Dolva et al., 2024, s. 262). Slik jeg vurderer det, tilegner elever seg gradvis ferdigheter som fremmer selvstendighet når de får delta aktivt i fellesskapet, med støtte fra både lærere og jevnaldrende. Dette understøttes også av informantenes beskrivelser, hvor flere forteller at elevene viser økt ansvarsfølelse og sosialt initiativ når de får prøvd seg i praksis. Samtidig peker enkelte lærere på at utviklingen ikke alltid blir så stor som de hadde håpet, noe som tyder på at selvstendighet er en prosess som krever tid og individuell tilnærming.

En utfordring er imidlertid hva som skjer etter folkehøgskoleåret. Dolva et al. (2024) peker på at selvstendigheten som bygges opp på folkehøgskolen, ikke alltid vedvarer etter at elevene møter mindre tilrettelegging i voksenlivet (Dolva et al., 2024, s. 258). Dette reiser spørsmål om

folkehøyskolens tilrettelegging gir realistiske forventninger om støtte i voksenlivet. Det kan være grunn til å ønske at det skjer et tettere samarbeid mellom folkehøgskolens virke og NAV og kommunale tjenester som alle skal sikre en jevn overgang til voksenlivet, slik at elevene får mulighet til å opprettholde den selvstendigheten de har opparbeidet. Samtidig viste intervjuene at arbeidsgivere av tidligere folkehøgskoleelever med funksjonsnedsettelse rapporterte at disse viste større grad av modenhet og selvstendighet sammenlignet med dem som ikke har gått et år på folkehøgskole. I dette studie gis det uttrykk for at folkehøgskoleåret kan oppleves som en “boble”, et trygt og strukturert miljø der elevene lærer og mestrer innenfor forutsigbare rammer. Flere lærere fortalte at elevene på bo og fritid klarte seg overraskende godt når støttepersoner plutselig var borte. Dette kan tyde på et større potensial for selvstendighet enn først antatt, og at elevene kan vokse når de får rom til å teste egne grenser. Likevel kan dilemma oppstå om elevene mestrer å bo og leve sin fritid i et miljø som er godt tilrettelagt, eller om elevene trenger å utvikle mer ferdigheter i voksenlivet. Utfordringen ligger i at ferdigheter som trenes i trygge omgivelser ikke alltid lar seg generalisere til mer komplekse eller mindre støttende kontekster (Dolva et al., 2024, s. 258). Dette er i tråd med det Vygotsky beskriver som den nærmeste utviklingssonen. Elever kan mestre mer med støtte, men for at læring skal bli varig må de få gradvis ansvar og mulighet til å anvende ferdighetene selvstendig (Torill, 2021, s. 258). Her oppstår spørsmålet om folkehøgskolen i større grad bør trene elevene og gi overføringskompetanse.

I denne undersøkelsen peker funn på betydningen av, i løpet av året ved folkehøgskole, å arbeide systematisk gjennom å utfordre elevene i nye og mer uforutsigbare situasjoner. Samtidig må vi spørre oss om det er folkehøgskolen som bør endre seg, eller om samfunnet heller bør lære av folkehøgskolens praksis. Flere lærere beskriver et skolemiljø der tilhørighet, aksept og mestring står sentralt. Dette er verdier som speiler de idealene som også løftes fram som prinsipper i CRPD og i den relasjonelle modellen for funksjonshemming (FN, 2025; Tøssebro, 2021, s. 26). I tillegg peker enkelte informanter på at utviklingen elevene opplever ikke nødvendigvis alltid handler om målbar kompetanse, men om noe mer grunnleggende, en opplevelse av livskvalitet og det å kjenne at man har det godt. Kan hende at folkehøgskoleåret ikke representerer en virkelighetsflukt, men snarere et bilde på hvordan samfunnet «burde» fungere. Nettopp som et inkluderende fellesskap der mennesker får være seg selv og utvikle seg i sitt eget tempo.

Internatlivet er også en viktig arena for å utvikle selvstendighet. Dette framgår av analysene av intervjuene, hvor en lærer fortalte at elevene fikk ansvar for praktiske oppgaver som matlaging, rydding og organisering av hverdagslige gjøremål på internatet. Dette bidro til å styrke elevens mestringsfølelse og evne til å håndtere daglige utfordringer på egenhånd. Dolva et al. (2024) peker på at ADL-trening (hverdagslivstrening) er en viktig del av overgangen til voksenlivet for elever med funksjonsnedsettelse. Om elevene trener på disse ferdighetene i et trygt og støttende miljø, kan elevene utvikle økt selvstendighet. Flere av informantene beskrev hvordan elevene fikk vise mestring gjennom praktiske oppgaver, for eksempel gjennom matlaging eller leilighetsvask. Dette er i tråd med *multiple means of expression* i UDL, hvor målet er at elevene skal kunne uttrykke sin kompetanse på ulike måter (Scott et al., 2022, s. 334). Det kan tenkes at internatlivet representerer en form for normalisering, hvor elevene får øve på å ta egne valg i trygge rammer.

6.3.1.1 Økonomi

Et viktig aspekt ved selvstendighet, som kom frem i intervjuene, er å lære elevene hvordan de gjør økonomiske valg. Flere lærer beskriver hvordan elevene fikk ansvar for eget budsjett, som med matlaging, innkjøp av mat og fritidsaktivitet utenom skolen. Lærerne gikk inn som en veiledende rolle. Dette viser hvordan elevene kan lære og erfare konsekvensene av økonomiske valg, både positive og negative. Dette kan ses i lys av selvbestemmelsesretten som en grunnleggende menneskerettighet, noe som understrekes i CRPD artikkel 3 og 12, hvor retten til å ta egne valg og få nødvendig støtte for å utøve denne retten er sentrale elementer (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, u.å., s. 9 & 15). Det kan tenkes at å gi elevene frihet til å forvalte egne midler kan bidra til økt opplevelse av ansvar og autonomi. Selv når valgene ikke er helsefremmende, som å velge bort fellesmåltider til fordel for godteri, kan slike erfaringer bidra til viktig læring. Kanskje lærerne ikke skal gripe inn, om det ikke går ut over elevens helse og trivsel.

Dette illustrerer et viktig dilemma knyttet til brukermedvirkning og selvbestemmelse og hvorvidt læreren skal gripe inn for å beskytte eleven mot dårlige valg, eller gi eleven mulighet til å lære av egne erfaringer, eller hvor går grensen før det innebærer uheldige konsekvenser. Det er en fin balansegang mellom beskyttelse og autonomi (Berge, 2023, s. 21). Hvis eleven aldri får

muligheten til å ta egne valg, risikere de å bli passive og mindre selvstendige. Videre da blir det vanskelig å flytte inn i egen bolig, når de ikke har noen som styrer økonomien for dem. En lærer fortalte om en elev som valgte å bruke pengene sine på godteri, og var derfor mett til middagen. Videre førte dette til at eleven ble sliten og mindre motivert i undervisningen. Situasjonen kan tolkes som at økonomiske valg også kan få konsekvenser utover det økonomiske, nettopp gjennom elevens fysiske og mentale helse. Dette samsvarer med Undlien et al. (2023) som peker på at mestring i dagliglivet, inkludert økonomisk selvstendighet, har en positiv effekt på elevenes generelle trivsel og deltakelse. Videre viser denne forskningen at ting må erfares; om du kjøper det du vil hele tiden, går du tom for penger (Undlien et al., 2023, s. 212). En mulig løsning kan være å tilby opplæring i økonomistyring som en del av folkehøyskoleåret. På denne måten får elevene bedre forutsetninger for å ta informerte og egne valg.

6.3.2 Sosial inkludering etter folkehøyskole – en realistisk forventning?

Flere lærere beskrev hvordan folkehøyskolen gir elever med funksjonsnedsettelse et rikt sosialt liv. Samtidig kan en bekymre seg over om dette endres etter at skoleåret er over. På folkehøyskolen har elevene tilgang på et trygt nettverk av medelever, støttepersonell og naturlige sosiale arenaer. Det kan tenkes at mange opplever at det sosiale livet blir mer begrenset i årene etter, da de minster den rammen folkehøyskolene ga dem. Dette samsvarer med funnene til Dolva et al (2024). Disse viste at vennene elevene har under folkehøyskoleåret ofte er både med og uten funksjonsnedsettelser. Nettverket etterpå består i stor grad av personer med funksjonsnedsettelse (Dolva, et al., 2024, s. 260). Dette peker på en viktig utfordring med folkehøyskolers inkluderingsmodell. Igjen kan det reise spørsmålet om folkehøyskolen skaper erfaringer av inkludering som gir et realistisk bilde på voksenlivet. Dersom elevene opplever en stor kontrast mellom livet på skolen og livet etterpå, kan det skape en følelse av tap og redusert mestring.

7.0 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke utfordringer lærere på folkehøyskoler møter når de skal inkludere elever med funksjonsnedsettelse, og hvordan de håndterer disse utfordringene. Gjennom kvalitative intervjuer med lærere fra ulike folkehøyskoler har jeg fått innblikk i et praksisfelt som preges av stort engasjement, tette relasjoner og et sterkt ønske om å skape gode og inkluderende fellesskap.

Selv om det finnes utfordringer knyttet til elevens deltakelse, individuelle forskjeller, selvstendighet og tilgjengelige ressurser, viser funnene at mange av lærerne legger stor vekt på relasjonsbygging og sosial inkludering. Når medelevgrupper og stipendiater tar en aktiv rolle i inkluderingsarbeidet, ser det ut til å senke terskelen for deltakelse og bidra til et tryggere og mer meningsfullt skoleår for elevene. Internatlivet og skolens sosiale arenaer fremheves som viktige verktøy for å skape naturlige møteplasser og relasjoner på tvers av funksjonsnivå. Selv om tilrettelegging og inkludering bidrar til å redusere barrierer for deltakelse, peker studien også på noen områder hvor gapet fortsatt er stort, særlig når det gjelder å balansere behovet for støtte med ønsket om selvstendighet. Det finnes ingen enkel løsning, og mange av utfordringene må håndteres individuelt, i tett dialog med eleven og i samarbeid med skolens personale.

Oppgaven viser at inkludering ikke bare handler om fysiske tilpasninger eller tilrettelagt undervisning, men i stor grad om relasjoner, holdninger og tilstedeværelse. Mange lærere forteller at de opplever at oppholdet på folkehøyskolen bidrar til økt selvstendighet hos elevene, særlig gjennom ansvar i internathverdagen, sosial mestring og gradvis overtakelse av praktiske oppgaver. Studien viser også at lærere aktivt fremmer inkludering ved å bruke internatlivet, sosiale arenaer, medelevgrupper og stipendiatorordninger som naturlige møteplasser for fellesskap på tvers av funksjonsnivå. Dette gjør folkehøyskolen til en spennende og viktig arena for videre forskning og utvikling, både faglig og menneskelig.

7. 1 Forslag til videre forskning

Denne studien har gitt innsikt i hvordan lærere på folkehøyskoler opplever og håndterer utfordringer knyttet til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Gjennom kvalitative

intervjuer har jeg fått fram deres erfaringer og refleksjoner, og belyst hvordan inkludering forstås og praktiseres fra lærerens ståsted. Samtidig har studien noen begrensninger. Den belyser kun lærerens perspektiv, og sier dermed ikke noe om hvordan elevene selv opplever inkluderingen. Det ville vært interessant med videre forskning som utforsker elevens egne erfaringer og vurderinger, og som eventuelt sammenligner disse med lærerens oppfatninger. Kanskje samsvarer de, eller kanskje kommer det fram andre nyanser eller utfordringer som lærerne ikke er klar over.

Et annet funn i denne studien er at lærerne framstår som svært dedikerte, og ser ut til å kjenne elevene sine godt. De beskriver tette relasjoner og et sterkt engasjement for elevenes trivsel og utvikling. Slik jeg vurderer kan dette ha sammenheng med folkehøyskolekonteksten, hvor lærere og elever er mye sammen også utenom undervisning, blant annet gjennom internatliv, kvelder og turer. Det kunne derfor vært spennende å undersøke om slike relasjoner skiller seg fra det man ser i andre skoleslag, som for eksempel i videregående skole. Forskning på hvordan ulike skoler legger til rette for relasjonsbygging, og hvordan dette påvirker inkludering, kunne gi verdifull innsikt.

7.2 Relevans og overføringsverdi

Funnene i denne studien kan ha betydning både for ansatte ved folkehøyskoler og for andre som jobber med inkludering i utdanningssektoren. Gjennom lærernes beskrivelser får vi innblikk i hvordan tett relasjonsarbeid og helhetlig oppfølging kan bidra til å styrke følelsen av tilhørighet og mestring for elever med funksjonsnedsettelse. Mange av informantene trekker fram hvordan internatlivet, felles aktiviteter og uformelle møter mellom elever og ansatte skaper rom for naturlig inkludering. Dette kan gi viktige impulser til andre skoleslag med mer avgrensede møteplasser.

Studien peker også på at dedikerte lærere med god kjennskap til elevene har et stort potensial for å tilpasse og justere undervisning og aktiviteter i tråd med elevenes behov og forutsetninger. Dette understreker betydningen av relasjoner og fleksibilitet i inkluderingsarbeidet, noe som også kan være relevant for lærere i andre skoleslag. Samtidig er det viktig å merke seg at det finnes lite tidligere forskning på folkehøyskole som utdanningsarena, og spesielt på hvordan internatlivet

påvirker sosialisering og utvikling. Et folkehøyskoleår skiller seg fra tradisjonell skolegang ved at elevene bor sammen, deler hverdagen og deltar i aktiviteter på tvers av fag og fritid. Dette gir lærerne en helt annen rolle enn i andre skoler, og gir elevene en unik mulighet for sosial læring og utvikling. Flere av informantene i studien peker på at elevene i denne fasen av livet ofte er i en overgang fra ungdom til voksen. Det gjør folkehøyskoleåret til en særlig betydningsfull periode, der erfaringer med inkludering, ansvar, selvstendighet og fellesskap kan ha stor innvirkning på hvordan man mestrer voksenlivet.

Som forsker er det derfor viktig å være bevisst både på konteksten og på sin egen rolle, spesielt når man forsker på en arena som både er skole, hjem og sosial møteplass. Jeg har selv gått på folkehøyskole, og det kan ha påvirket hvordan jeg forstår og tolker det informantene sier. På den ene siden kan det ha vært en fordel, fordi jeg kjenner til folkehøyskolemiljøet fra innsiden, og kanskje lettere forstår hva lærerne snakker om. Det kan også ha gjort det lettere å få tillit i intervjusituasjonen. Samtidig kan det hende at jeg har tolket noen utsagn mer positivt enn jeg ellers ville gjort, fordi jeg selv har hatt gode erfaringer. Derfor har jeg vært ekstra oppmerksom på dette under arbeidet med analysen, og forsøkt å legge vekt på det informantene faktisk sier, framfor mine egne erfaringer.

Litteraturliste

- Bakken, T. L. (2020). Viktige begreper. I T. L. Bakken (Red.), *Håndbok i miljøterapi: Til barn og voksne med kognitiv funksjonshemming*. (s. 31-35). Fagbokforlaget.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (u.å.). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Berge, U. I. W. (2023). *Positiv atferdsstøtte – et rammeverk som forplikter* (Temahefte). Forlaget Aldring og helse.
- Bernhard, D. & Andersson, P. (2017). Swedish Folk High Schools and Inclusive Education. *Idunn*. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-5949-2017-02-03>
- Bufdir. (2023). *Utdanning*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/funksjonsnedsettelse/funksjonsnedsettelse-utdanning/?utm_source=chatgpt.com
- Carlin, K. (Regissør). (2019). *Vår datter Emilie* [Film]. NRK.
<https://tv.nrk.no/program/KMTE30004618>
- CAST. (u.å.). *UDL Guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S., Buffoni, M., & Martinuzzi, A. (2009). Children with disability at school: The application of ICF-CY in the Veneto region. *Disability and Rehabilitation*, 31(Suppl 1). <https://doi.org/10.3109/09638280903317880>
- Dolva, A-S., Kollestad, M., Undlien, R. & Jevne, K. W. (2024). The Norwegian Folk High School – A Springboard to Adult Life for Students with Downs Syndrome. *Idunn*.
<https://doi.org/10.18261/nwr.9.3.4>
- FN. (2025, 06. mars). Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. FN-sambandet. <https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne#FunksjonshemmedesrettigheteriNorge-2>

- Folkehøgskolene. (u.å.-a). *Dette er folkehøgskole*. <https://www.folkehogskole.no/om-folkehogskole>
- Folkehøgskolene. (u.å.-b). *Tilrettelagt folkehøgskoleår* [Brosjyre].
https://issuu.com/tibemolde/docs/fhs_tilrettelagt?fr=sYzdhMjUwMTE3MjE
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler*. (LOV-2002-12-06-72). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>
- Gjertsen, H. (2014). *Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen?* Idunn.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2014-01-02-04>
- Halvorsen, T. (2021). *Filosofiske temaer i sosialt arbeid*. Fagbokforlaget.
- Dokken-Hartberg, S. (2024). *Inkludering på norske folkehøgskoler: En kvantitativ undersøkelse om folkehøgskoleelevers oppfattelse av inkludering på folkehøgskoler som tilbyr tilrettelegging* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. <https://doi.org/10.23865/fou.v11.1778>
- Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3–13*, 48(3), 303–315.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Holden, B. (2013). *Miljøbehandling. En atferdsanalytisk-tilnærming*. Gyldendal Akademisk.
- Hugo, M. & Hedegaard, J. (2020). Inclusion through folk high school in Sweden - the experience of young adult students with high-functioning autism. *Taylor & Francis*, 2805–2814.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1717651>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.). Gyldendal.
- Lillevik, O. G. & Øien, L. (2015). Hva er miljøterapi? *Sykepleien*.
<https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2015.54066>

- Løkken, J. A. & Bakken, T. L. (2020). Kunnskapsbasert miljøterapi – et utkast I T. L. Bakken (Red.), *Håndbok i miljøterapi: Til barn og voksne med kognitiv funksjonshemming*. (s. 39-48). Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based strategies*. (3.utg.). Routledge.
- Norges offentlige utredninger. NOU. (2022, august). *En folkehøgskole for alle: vilkår for økt kvalitet og mangfold i folkehøgskolene*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e1bd219b875741e4a0dd879b75dce258/no/pdfs/nou202220220016000dddpdfs.pdf>
- NTNU. (u.å.). *Kunstig intelligens i studentoppgaver*. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Kunstig+intelligens+i+studentoppgaver>
- Opdahl, M. J. (2019). Folkehøyskolen – Et år for alle? *Unge funksjonshemmede*. https://ungfunksite.files.svdcn.com/production/Utdanning/Prosjekt/Et-ar-for-alle-Folkehoyskole/Et-ar-for-alle-rapport_UU.pdf?dm=1716556865
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (2. mai versjon) [Stor språkmodell]. <https://chatgpt.com/>
- Rismyhr, K. P., Lange, E. H., Vikøren, E. N., Solgård, K. E., & Brøndbo, K. E. (Regissører). (2024). *Team Pølsa* [TV-serie]. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/team-poelsa>
- Scott, L., Bruno, L., Gokita, T., & Thoma, C. A. (2022). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 333–347. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910>
- Skarstad, K. (2020). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter: Fra prinsipper til praksis*. Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M. L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring, og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Storaker, B. (2021). *Opplevelser av inkludering på folkehøgskole: Et innblikk i elever med nedsatt fysisk funksjonsevne sine opplevelser av inkludering*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge].

- Thomassen, M. (2020). Fenomenologiens mange ansikter. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 103-137). Gyldendal.
- Thomassen, M. (2020). Hermeneutikk som refleksjon og livsfortolkning. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 162-188). Gyldendal.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.) Gyldendal.
- Torill, M. (2021). Sosiokulturell teori – Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2021). *Hva er funksjonshemming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Undlien, R., Kollsat, M. & Dolva, A. M. (2023). Folkehøgskolen som dannelsesarena for elever med Downs syndrom i overgangsfasen til voksenliv. *Idunn*.
<https://doi.org/10.18261/nwr.8.3.4>
- Universitet i Oslo. (2017). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Folkehøgskolepedagogikk*.
<https://www.usn.no/studier/folkehogskolepedagogikk/>
- Utdanningsdirektoratet (2024, 1. august - a). *Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-behov-for-ekstra-stotte/>
- World Health Organization. (2002). *Towards a common language for Functioning, Disability and Health: ICF*. https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf?sfvrsn=ecad63d3_4&download=true

Vedlegg

Vedlegg 1: SIKTs vurdering av meldeskjema

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for informanter

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: SIKTs vurdering av meldeskjema

Referansenummer

200838

Vurderingstype

Standard

Dato

01.10.2024

Tittel

Tilrettelegging for inkludering

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Marianne Hedlund

Student

Marta Melstveit Espeland

Prosjektperiode

26.08.2024 - 02.05.2025

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke, jf. GDPR art. 6(1)(a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.05.2025.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

TAUSHETSPLIKT

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema for informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «tilrettelegging for inkludering»?

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på folkehøyskoler som tilbyr tilrettelegging, legger til rette for inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Gjennom intervju ønsker jeg å undersøke hvilke tilpasninger som benyttes, hvilke utfordringer dere som lærere møter, og hvordan dere håndterer disse i praksis. Målet med masteroppgaven er å få innsikt i hvordan lærere opplever og erfarer mulighetene for å legge til rette for inkludering i skolen, og skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er lærer ved en folkehøyskole som tilbyr tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at du blir intervjuet om dine erfaringer som lærer på en folkehøyskole som tilbyr tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelser. Intervjuet vil gjennomføres enten personlig eller digitalt. Dine personopplysninger som navn og kontaktopplysninger, vil bli registrert og lagret på et passord-beskyttet område på NTNU sin server. Selve intervjuene vil anonymiseres, og ikke være knyttet direkte til dine personlige opplysninger. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som senere transkriberes til tekst. Etter transkriberingen vil lydopptakene bli slettet.

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 personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun masterstudenten og veilederen ved NTNU vil ha tilgang til intervjumaterialet.

- Alle personopplysningene vil bli lagret for å hindre at uvedkommende får tilgang. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige intervju-data. Materialet vil beskyttes med adgangskode.
- Dersom publikasjon vil alle personopplysninger fjernes eller anonymiseres, slik at lærene ikke vil bli gjenkjent som deltakere i studien.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2025. Da vil datamaterialet bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Marta Melstveit Espeland (masterstudent) på martames@stud.ntnu.no eller Heidi Pedersen (veileder) på heidi.pedersen@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Epost: thomas.helsesen@ntnu.no eller telefon: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Marta Melstveit Espeland

Heidi Pedersen

(Masterstudent)

(Veileder)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «tilrettelegging for inkludering», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

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

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

A: Introduksjon og bakgrunn

- Formål: Oppvarmingsspørsmål. Etabler kontakt, få generell informasjon om informanten og gi en introduksjon til temaet.
- Navn, alder, kjønn, fagbakgrunn og tidligere arbeidserfaring

Spørsmål:

- Kan du fortelle litt om din bakgrunn som lærer?
 - o (For eksempel antall år i yrket/nåværende stilling, fagområde, erfaring med elever med funksjonsnedsettelse)
- Beskriv hvilken rolle og ansvarsområdet du har på denne folkehøyskolen?
- Hvordan oppfatter du skolens overordnede målsetninger til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse?
 - o Kan du komme med noen eksempel?
 - For eksempel: Gjenspeiles disse overordnede målsetninger i de ansattes holdninger til elever med funksjonsnedsettelse?

B: Erfaring med inkludering og pedagogiske strategier

Formål: Utforske informantens erfaringer og praksis knyttet til inkludering. Kartlegge spesifikke tilnærminger og verktøy læreren bruker.

Spørsmål:

- Hva legger du i begrepet likeverd i en skole- og utdanningssammenheng?
- Hvordan legger du til rette for at elever med funksjonsnedsettelse kan delta i undervisningen på en likeverdig måte?
- Kan du beskrive et eksempel på en situasjon hvor du følte at tilretteleggingen fungerte spesielt godt?
 - o Hva tenker du bidro til det?
- Hvilke pedagogiske metoder eller verktøy bruker du for å tilrettelegge undervisningen for elever med ulike typer funksjonsnedsettelse?
 - o Hvordan vurderer du resultatet av disse metodene i arbeidet du gjør?
- Involverer du elever til å finne løsninger som fungerer for deres undervisning?
 - o På hvilken måte involverer du elevene selv i å finne løsninger som fungerer for dem?
- Hvilke strategier bruker du for å fremme sosial interaksjon og deltakelse mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse?

C: Samarbeid og støtte

- Formål: Utforske samarbeid med andre fagpersoner og bruk av tilgjengelige ressurser.

Spørsmål:

- Hvordan samarbeider du med andre lærere eller stipendiater når det gjelder inkludering av elever med funksjonsnedsettelse?
- Opplever du at du får tilstrekkelig støtte fra ledelsen eller andre støttefunksjoner på skolen?
 - o Hva vil du beskrive som positivt i dette samarbeidet?
 - o Hva vil du beskrive som negativt i dette samarbeidet?
- Har du tilgang til spesifikke ressurser eller verktøy som hjelper deg med tilretteleggingen?
 - o Hvordan bruker du disse?

D: utfordringer og barrierer

- Formål: Identifisere utfordringer informanten opplever i arbeidet med inkludering.

Spørsmål:

- Hva opplever du som de største utfordringene eller barrierer for å lykkes med å inkludere elever med funksjonsnedsettelse i undervisningen?
- Hvordan håndterer du situasjoner hvor tilretteleggingen ikke fungerer som planlagt?
- Hvem må involveres for å endre på disse utfordringene eller barrierene?

E: Refleksjoner og forbedringsmuligheter

- Formål: Få informantens syn på hvordan inkludering kan forbedres.

Spørsmål:

- Hva mener du kan gjøres for å forbedre inkluderingen av elever med funksjonsnedsettelse på din skole?
- Hvordan vurderer du at elever med funksjonsnedsettelse har utviklet seg i løpet av et år på skolen?
 - o Har de utviklet seg i forhold til selvstendighet?
 - o Hva tror du har bidratt til denne utviklingen?
- Er det noe du selv ønsker å lære mer om eller utvikle i forhold til tilrettelegging og inkludering?
- Hvordan kan lærerutdanningen bedre forberede lærere på å inkludere elever med funksjonsnedsettelse?

F: Avslutning

- Formål: Avrunde intervjuet, oppklare eventuelle spørsmål, og takke informanten.

Spørsmål:

- Er det noe annet du vil legge til som du mener er relevant for temaet vi har diskutert?
- Har du noen spørsmål til meg eller til denne studien?

Takk: Takk for informantens tid og innsats. Informer om hva som skjer videre med intervjuet.

