

Inkludering og ungdom med synshemming i videregående skole

Patrick Stefan Kermit og Sidsel Marianne Holiman





Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00

Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning

Mangfold og inkludering

Januar 2026

ISBN 978-82-7570-805-0 (trykk)

ISBN 978-82-7570-804-3 (web)

Omslag: Shutterstock



Du har lov til:

Dele — kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Bearbeide — remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene.

På følgende vilkår:

Navngivelse - Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket.

Ingen ytterligere begrensninger - Du kan ikke gjøre

bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Notiser:

Du trenger ikke å rette deg etter lisensen for de deler av materialet som er falt i det fri eller der bruken er tillatt av etter lånereglene i åndsverkloven eller annen gjeldende rett.

Ingen garantier er gitt. Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

[Les mer om kreditering på creativecommons.org](https://creativecommons.org)

Inkludering og ungdom med synshemming i videregående skole

Patrick Stefan Kermit og Sidsel Marianne Holiman

Forord

Unge med synshemming i videregående skole er en elevgruppe som etter alt å dømme må forholde seg til utfordringer i sin skolehverdag som de fleste andre elever slipper. Det er to årsaker til at det er uheldig at vi vet lite om denne gruppen: for det første – og mest opplagt – vet vi ikke om denne elevgruppen får det tilbudet og de mulighetene i skolen som de fleste andre får. For det andre – og mindre opplagt – er det slik at den norske skolen i dag opplever store generelle utfordringer når det gjelder elevenes trivsel og motivasjon for læring. Nøkkelen til å forstå de generelle problemene i skolen finner man ikke nødvendigvis ved bare å lete blant «vanlige elever». Erfaringene med utenforskap og ekskludering som ungdommer med synshemming har, er erfaringer som i høy grad kan bidra til å gi oss et mer helhetlig bilde av hvordan det er å gå på skolen, ikke bare for ungdommer i marginale posisjoner, men for alle.

Det er Norges Blindforbunds Forskningsfond som har finansiert studien som presenteres her, og dermed kommer fondets bidrag ikke bare elever med synshemming, men forhåpentligvis alle elever i videregående skole til gode. Vi benytter her anledningen til å takke for støtten.

Vi vil også takke ungdommene som stilte opp i vårt ekspertpanel og som ga avgjørende innspill til utformingen av spørreundersøkelsen som studien er basert på. Vi takker også alle ungdommer som deltok i undersøkelsen, og Respons Analyse som foretok innsamlingen og la undersøkelsen til rette for telefonintervju. Endelig vil vi også takke våre kolleger på NTNU Samfunnsforskning Ingrid Holmedahl Hermstad og Sonia Tangen som har hatt prosjektkoordineringsansvar i prosjektet, og Odd Morten Mjøen som deltok i samtalen med ekspertpanelet.

Gjennom prosessen med å rekruttere deltakere og prosessen med å utvikle og gjennomføre undersøkelsen har vi fått hjelp og bistand fra flere aktører i Norges Blindforbunds Ungdom og Norges Blindforbund. Vi takker Norges Blindforbunds Ungdom ved styreleder Silje Solvang og daværende organisasjonsrådgiver Felicitas Scheffknecht.

I Norges Blindforbund har vi hatt tett dialog med seksjonsleder for samfunnskontakt Sverre Fuglerud og interessepolitisk rådgiver Farah Ramadan. Vi takker for det gode samarbeidet. Ramadan opprettet og administrerte også prosjektets referansegruppe, som vi har fått støtte og hjelp av gjennom alle våre møter.

Rapporten er dessverre ikke oppløftende lesning når det gjelder situasjon for elever med synshemming i videregående skole . Designet av studien og den teoretiske tilnærmingen til begrepet om inkludering har imidlertid satt oss i stand til å analysere ulike årsaksforhold på måter vi tidligere ikke har prøvd. Dette har gitt interessante resultater som kanskje kan bidra til å bringe en mer inkluderende skole et lite skritt nærmere.

Trondheim 15. januar 2026

Patrick Stefan Kermit og Sidsel Marianne Holiman

Innhold

Forord.....	4
Innhold.....	6
Sammendrag.....	9
English summary.....	12
Liste over tabeller og figurer.....	15
Om rapportens tilgjengelighet.....	17
Innledning.....	18
0.1 Hensikt med prosjektet.....	19
Kapittel 1: Bakgrunn og tidligere forskning.....	20
1.1 Synshemming og synshemmede ungdommer.....	20
1.1.1 Synshemming og komorbiditet blant barn og unge.....	22
1.2 Opplæring – lov og forskrifter, rettigheter.....	22
1.2.1 Fritak for fag i VGS.....	23
1.2.2 Læremidler til elever med synshemming.....	24
1.2.3 Mangfoldsforståelse i opplæringsloven og forskrifter.....	24
1.3 Inkluderingsbegrepet i forskning og praksis.....	27
1.3.1 Forskning om inkludering.....	27
1.3.2 Medlem eller gjest?.....	29
1.3.3 Hva kan skje når man må håndtere sitt utenforskap i rollen som gjest.....	31
1.4 Prosjektets problemstillinger.....	33
Kapittel 2: Metode og utvalg.....	35
2.1 Utvikling av innhold i spørreskjema.....	35
2.1.1 Kvalitetssikring av spørreskjemaet.....	37
2.2 Tilgjengelighet og deltakelse.....	40
2.3 Forskningsetiske vurderinger.....	40

2.4	Beskrivelse av utvalget	41
2.4.1	Utvalg, kjønn og alder	41
2.4.2	Skolestatus	42
2.4.3	Minoritetsbakgrunn	43
2.4.4	Sosioøkonomiske indikatorer ved utvalget	43
2.4.5	Synsnedsettelse	44
2.4.6	Tilleggsfunksjonsnedsettelse	44
2.4.7	Bruk av hjelpemidler	44
2.4.8	Opplæring i mobilitet.....	45
2.5	Instrumenter	46
2.6	Statistiske analyser	46
Kapittel 3:	Resultater	49
3.1.	Er det forskjell på ungdom med synshemming sammenlignet med andre ungdommer på områder som angår helseplager, mobbing, vennskap og relasjon til lærere i videregående skole?	49
3.1.1	Psykiske og psykosomatiske plager	49
3.1.2	Mobbing.....	51
3.1.3	Vennskap.....	53
3.1.4	Relasjon til lærere.....	57
3.2	Hva rapporterer ungdom med synshemming på områder som er vesentlige for å oppleve deltakelse og inkludering i videregående skole?.....	58
3.2.1	Tilstedeværelse i klasserommet.....	58
3.2.2	Fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet.....	60
3.2.3	Fritak for enkeltfag.....	63
3.2.4	Læremidler.....	67
3.3	Hvilke sammenhenger kan man finne mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og ekskludering?	69
3.3.1	Sammenhenger mellom medlemskap og forhold som har betydning for trivsel og læring	69
3.3.2	Inkluderende praksis fremmer medlemskap	71

Kapittel 4: Drøfting	72
4.1 Skjevhet i utvalget	72
4.1.1 Oppsummering og refleksjon over utvalgets representativitet	73
4.2 Forskningsspørsmål 1: Er det forskjell på ungdom med synshemming	
sammenlignet med andre ungdommer på områder som angår helseplager, mobbing, vennskap og relasjon til lærere i videregående skole?	74
4.2.1 Lik helsestatus?	74
4.2.2 Mobbing	76
4.2.3 Vennskap.....	77
4.2.4 Relasjonen til lærere	79
4.3 Forskningsspørsmål 2: Hva rapporterer ungdom med synshemming på områder som er vesentlig for å oppleve deltakelse og inkludering i videregående skole?.....	79
4.3.1 Tilstedeværelse i klasserommet.....	79
4.3.2 Fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet.....	81
4.3.3 Fritak for fag	82
4.3.4 Læremidler.....	83
4.4 Forskningsspørsmål 3: Hvilke sammenhenger kan man finne mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og ekskludering?	84
4.5 Oppsummering	85
5. Referanser	87

Sammendrag

Inkludering er et begrep som innbyr til å anerkjenne mangfoldet blant elever i skolen på en tydelig måte, og de skolepolitiske reformene de senere år vektlegger en forskyvning av fokus bort fra den individuelle eleven som skiller seg ut, og over på fellesskapet som preges av en lang rekke variasjoner. Disse reformene er de siste i en rekke som i mer enn tretti år har formulert ambisjonen om at alle elever i den norske skolen skal oppleve seg som inkluderte medlemmer i skolens fellesskap. Større og mindre norske forskningsprosjekter de senere årene tegner ikke desto mindre et samlet bilde av at denne ambisjonen er et godt stykke fra å bli oppfylt.

Tidligere (små) norske studier av elever med synshemming har antydnet at dette er en gruppe som ikke uten videre opplever at skolen kommer dem faglig i møte. Unge med synshemming tilhører også en gruppe elever som ofte opplever at de ikke får være medlemmer i sine klassefellesskap på linje med sine medelever. Heller enn å være medlemmer er de «på besøk» (Antia et al., 2002) og må dermed håndtere en elevrolle som gir dem mange utfordringer andre elever ikke har.

Problemstillingen for studien som presenteres i denne rapporten er formulert som følgende spørsmål:

Hvilke inkluderingsutfordringer møter elever med synshemming i den videregående skole?

Rapporten presenterer en spørreundersøkelse blant ungdom med synshemming. Totalt 147 unge i alder mellom 16 og 22 år som var registrerte medlemmer i Norges Blindedeforbunds Ungdom ble ringt opp og invitert til å besvare undersøkelsen av Respons Analyse. Dette er antagelig den totale populasjonen av unge synshemmede i dette alderssegmentet. 44 ungdommer, ca. 30 %, besvarte undersøkelsen. Disse informantene rapporterte om betydelig færre tilleggsfunksjonsnedsettelse enn det man antar finnes i populasjonen. Resultatene representerer dermed det utsnittet av populasjonen som i liten grad har tilleggsfunksjonsnedsettelse.

Spørreundersøkelsen er konstruert for å gi svar på problemstillingen, og for å belyse denne i bredden er det utformet ytterligere tre underspørsmål:

- 1) *Er det forskjell på ungdom med synshemming sammenlignet med andre ungdommer på områder som angår helseplager, mobbing, vennskap og relasjon til lærere i videregående skole?*
- 2) *Hva rapporterer ungdom med synshemming på områder som er vesentlig for å oppleve deltakelse og inkludering i videregående skole?*
- 3) *Hvilke sammenhenger kan man finne mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og ekskludering?*

Det første forskningsspørsmålet handler om å sammenligne ungdommer med synshemming med ungdommer generelt på områder som handler om rapportering av egen helse, mobbing og vennskap, samt relasjon til lærere. Dette oppnås ved å stille ungdom med synshemming de samme spørsmålene som er stilt til ungdommer flest i Norge i to store spørreundersøkelser: Elevundersøkelsen (Smedsvik & Wendelborg, 2025; Utdanningsdirektoratet, u.å.) og Ungdata-undersøkelsen. (NOVA, u.å.,a).

Undersøkelsens resultater viser her at selv om mange ungdommer med synshemming ikke skiller seg fra ungdommer flest, er det betydelig flere som ikke har en venn de mener at de kan betro seg til om alt, og betydelig flere som opplever de alvorligste formene for mobbing.

Det andre forskningsspørsmålet har en beskrivende, eller deskriptiv, innretning og handler om å kartlegge ulike forhold ved gruppen som man i dag har liten kunnskap om og som påvirker spørsmålet om inkludering.

Undersøkelsens resultater viser her at mange elever med synshemming i videregående skole tilbringer større eller mindre deler av skoledagen utenfor det ordinære klasserommet.

Det store flertallet opplever at skolen er fysisk tilgjengelig, men flere har hatt utfordringer knyttet til å orientere seg i sosiale settinger, som for eksempel i skolekantina. Mange opplever at det er deler av skolen som er utilgjengelige for dem.

Svært mange har eller har hatt fritak i ett eller flere fag, noe det bare er gitt en smal åpning for i dagens regelverk. Dette er et funn som antyder at inkluderingsutfordringer i fag som matematikk og kroppsøving «løses» ved å gi fritak til eleven med synshemming i strid med lovverket.

Flere av elevene opplever utfordringer knyttet til teknisk tilrettelegging av hjelpemidler og til det å ha de samme læremidlene som resten av klassen, samt å ha tilrettelegging og læremidler på plass ved skoleårets begynnelse. Også dette funnet peker mot brudd på opplæringsloven.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om å undersøke sammenhengen mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og det å oppleve ekskludering. Her dreier det seg om statistisk testing av teoretisk fremsatte hypoteser. Analysen gir støtte til hypotesen at læreres anstrengelse for å ha inkluderende praksiser øker muligheten for at elever med synshemming skal kunne oppleve seg som medlemmer i klassefellesskapet, og ikke som «gjester». Videre viser analysene at medlemskap er avgjørende for en rekke forhold: De som opplever medlemskap rapporterer mindre psykiske helseplager, og de rapporterer at de ikke trenger å bruke så mye energi på å forholde seg til stigmatisering som følge av synsnedsettelsen. Videre er det slik at de som opplever medlemskap har større sjanse for å ha noen å være sammen med i friminuttene, og mindre sjanse for å bli mobbet.

I diskusjonen av resultatene over vektlegger rapporten at det å fremme medlemskap i skolens fellesskap for elever med synshemming er avgjørende viktig for å lykkes med inkludering. Samlet sett tegner rapporten et nokså nedslående bilde av situasjonen til mange elever med synshemming i videregående skole. Studien påpeker likevel et mulighetsrom for utvikling og forbedringer. Å skape fellesskap der alle er medlemmer er en stor, men neppe umulig, utfordring der alle voksne aktører i skolen – lærere, ledere, andre – både er villige til å gi slipp på et tradisjonelt individuelt fokus på eleven med «særskilte behov», og er innstilte på å gjøre den konkrete og systematiske jobben som kreves for å utvikle nye praksiser som ikke ekskluderer. Slike praksiser må ikke bare unngå ekskludering, men må aktivt fremme medlemskap.

English summary

Inclusion is a concept that invites a clear recognition of the diversity among students in school, and recent school policy reforms emphasise a shift away from focusing on the individual student who stands out, and toward the community characterised by a wide range of variations. These reforms are the latest in a series that, for more than thirty years, has articulated the ambition that all students in Norwegian schools should experience themselves as included members of the school community. Nevertheless, recent Norwegian research projects, both large and small, paint a consistent picture suggesting that this ambition is still far from being realised.

Earlier (small scale) Norwegian studies of students with visual impairments have indicated that this group does not automatically feel academically supported at school. Young people with visual impairments also belong to a group of students who often experience that they are not included in their class communities on an equal footing with their peers. Rather than being members, they are “visitors” (Antia et al., 2002) and must therefore manage a student role that presents them with challenges that other students do not face.

The research question for the study presented in this report is formulated as follows:

What inclusion challenges do students with visual impairments encounter in upper secondary school?

The report presents a survey conducted among young people with visual impairments. A total of 147 young people aged 16 to 22 who were registered members of the Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted Youth Organisation were contacted by phone and invited by Respons Analyse to participate in the survey. This is probably the near entire population of young people with visual impairments within this age group. Forty four young people, approximately 30%, responded to the survey. These respondents reported significantly fewer additional disabilities than what is assumed to exist in the population. The results therefore represent that segment of the population with few additional impairments.

The survey is designed to address the main research question, and to provide a broad understanding, three additional sub questions were formulated:

- 1. Are there differences between young people with visual impairments and other young people in areas related to health complaints, bullying, friendships, and relationships with teachers in upper secondary school?*
- 2. What do young people with visual impairments report in areas essential to experiencing participation and inclusion in upper secondary school?*
- 3. What connections can be found between various academic and social conditions in the classroom and experiences of exclusion?*

The first research question concerns comparing young people with visual impairments to young people in general on issues related to self reported health, bullying, friendships, and relationships with teachers. This is achieved by asking young people with visual impairments the same questions that have been posed to young people across Norway in two large surveys: the survey Elevundersøkelsen (Smedsvik & Wendelborg, 2025; Norwegian Directorate for Education and Training, n.d.) and the Ungdata survey (NOVA, n.d., a).

The results show that although many young people with visual impairments do not differ significantly from other youth, there are significantly more who lack a friend they feel they can confide in about anything, and significantly more who experience the most serious forms of bullying.

The second research question is descriptive in nature and concerns mapping aspects of the group about which little is currently known, and which influence the issue of inclusion.

The results show that many students with visual impairments in upper secondary school spend parts - sometimes large parts - of the school day outside the regular classroom.

The vast majority report that the school is physically accessible, but many have experienced challenges related to orientation in social settings, such as in the school cafeteria. Many experience that there are parts of the school that are inaccessible to them.

A very large number have, or have had, exemptions from one or more subjects — something for which the current regulations only allow a very narrow opening. This finding suggests that inclusion challenges in subjects such as mathematics and physical education are being “solved” by granting exemptions to students with visual impairments, in violation of the Norwegian Education Act.

Several students experience challenges related to the technical adaptation of assistive devices and to having the same learning materials as the rest of the class, as well as having adaptations and materials ready at the start of the school year. This, too, points toward breaches of the Education Act.

The third research question concerns examining the relationship between various academic and social classroom conditions and experiences of exclusion. This involves statistical testing of theoretically derived hypotheses. The analysis supports the hypothesis that teachers’ efforts to adopt inclusive practices increase the likelihood that students with visual impairments experience themselves as members of the class community rather than “guests.” Furthermore, the analyses show that membership is crucial for several factors: those who experience membership report fewer mental health problems, and they report that they do not need to expend as much energy coping with stigma associated with visual impairment. Moreover, those who experience membership are more likely to have someone to be with during breaks and less likely to be bullied.

In discussing these results, the report emphasises that promoting a sense of membership in the school community for students with visual impairments is crucial for achieving inclusion. Taken together, the report paints a rather discouraging picture of the situation for many students with visual impairments in upper secondary school. Nevertheless, the study highlights an opportunity for development and improvement. Creating communities in which everyone is a member is a significant - but not impossible - challenge, requiring that all adults in the school - teachers, leaders, and others - are willing to move away from a traditional, individual focus on the student with “special needs” and are prepared to undertake the concrete and systematic work required to develop new practices that do not exclude. Such practices must not only avoid exclusion but must actively promote membership.

Liste over tabeller og figurer

Tabell 2.4.1	Bruk av hjelpemidler	44
Tabell 2.4.2	Opplæring i mobilitet	45
Tabell 3.1.1	Sammenlikning av psykiske helseplager mellom Ungdata og dette utvalget.....	50
Tabell 3.1.2	Sammenlikning av psykosomatiske plager mellom Ungdata og dette utvalget.....	51
Tabell 3.1.3	Sammenlikning av mobbing mellom Elevundersøkelsen og dette utvalget.....	51
Tabell 3.1.4	Sammenlikning av distribusjon av omfang av mobbing (oppgitt i prosent) mellom Elevundersøkelsen og dette utvalget.....	52
Tabell 3.1.5	Distribusjon av mobbing fra respondenter som oppgir at de mobbes på grunn av synshemming.....	53
Tabell 3.1.6	Sammenlikning mellom Ungdata-undersøkelsen og dette utvalget på spørsmålet: Har du minst en venn som du kan stole fullstendig på og kan betro deg til om alt mulig? (N=44).....	54
Tabell 3.1.7	Sammenlikning mellom Ungdata-undersøkelsen og dette utvalget på spørsmålet: Har du noen å være sammen med på fritida? (N=44)	55
Tabell 3.1.8	Sammenlikning mellom Ungdata-undersøkelsen og dette utvalget på spørsmålet: Har du noen å være sammen med i friminuttene på skolen? (N=44)	55
Tabell 3.1.9	Når jeg er sammen med venner på fritiden er jeg vanligvis sammen med andre som har en synshemming. (N=44).....	56
Tabell 3.1.10	Sammenlikning mellom Elevundersøkelsen og dette utvalget på spørsmål om lærerstøtte og -omsorg.....	57
Tabell 3.2.1	Andel som oppgir å motta undervisning utenfor ordinær klasseundervisning (N=44).....	59
Tabell 3.2.2	Antall timer utenfor ordinær klasseundervisning (N=19)	59
Tabell 3.2.3	Fritak for fag, N=15.....	64

Tabell 3.2.4 Årsaker til fritak fra fag	65
Tabell 3.2.5 Begrunnelse for fritak, kombinasjoner for oppgitte årsaker.....	66
Tabell 3.2.6 Læremiddelsituasjonen og tekniske hjelpemidler ved skoleårets start.....	67
Tabell 3.2.7 Når fikk du tilgang på læremidler eller hjelpemidler?*	68
Tabell 3.3.1 Korrelasjon mellom medlemskap og psykisk helse, noen å være sammen med i friminuttet, mobbing og stigmahåndtering	69
Tabell 3.3.2 Korrelasjon mellom medlemskap og Inkluderende praksis	71
Figur 2.1.1 Prosessen med utvikling av instrument etter Tsang et al. (2017) referert i Holiman (2023).....	38
Figur 2.4.1 Mors høyeste fullførte utdanning, N=44	43
Figur 3.2.1 På skolen kan jeg finne fram dit jeg ønsker på egen hånd	60
Figur 3.2.2 På skolen kan jeg bevege meg gjennom fellesområdene på egen hånd...	61
Figur 3.2.3 På skolen kan jeg bevege meg uten uventede hindringer.....	61
Figur 3.2.4 På skolen kan jeg finne klassekameratene mine når de er utenfor klasserommet vårt (uten å tekste/ringe dem)	62
Figur 3.2.5 På skolen min kan jeg bruke de samme rommene som andre elever bruker.....	63

Om rapportens tilgjengelighet

Denne teksten inneholder mange visuelle elementer i form av tabeller og figurer. I den digitale utgaven som er publisert online har disse alternative tekster, men disse er ikke utførlige beskrivelser av innholdet. For at rapporten skal være mest mulig tilgjengelig har vi sørget for at alle vesentlige tall og størrelser man kan lese ut av tabeller og figurer er oppgitt i den løpende teksten. Rapporten skal med andre ord la seg lese uten at man må forholde seg til de visuelle elementene.

Innledning

Den norske skolens prosess med å åpne opp det ordinære klassefellesskapet for elever med ulike typer funksjonsnedsettelse har vært lang, langsom, og er fremdeles ikke i nærheten av å være i mål. Prisen for et skolesystem som ikke makter å gi et likeverdig tilbud til alle elever er vi alle med på å betale, men de som rammes direkte av ekskludering i skolen betaler mest: Dette er elever som av ulike årsaker ikke passer inn i skolens forventning om hva som kjennetegner den gjengse elev. De som ikke passer inn i det som er «gjengs» opplever – som gruppe betraktet – både et faglig dårligere opplæringstilbud og større psykososiale utfordringer enn andre (Kermit, 2018). Man har lange tradisjoner for å årsaksforklare disse ulikhetene ved å vise til elevenes individuelle forutsetninger, og da blir fysiske forhold som nedsatt funksjonsevne gjerne vektlagt. Forskerne som har gjennomført studien som presenteres her er imidlertid opptatt av å avdekke hvordan ulikheter i sosialt og opplæringsmessig utkomme også kan årsaksforklares med forhold av systemisk og sosial – og dermed menneskeskapt – karakter, for eksempel hvordan man i et skole- og elevfellesskap organiserer seg – eller ikke organiserer seg – for å sikre at alle får tilrettelegging innen rammer som sikrer likeverd og likebehandling.

Studien som presenteres i denne teksten tar for seg ulike typer inkluderingsutfordringer elever med synshemming i videregående skole står overfor. Dette er en kvantitativ studie hvor man har gjennomført en spørreundersøkelse gjennom telefonintervjuer av ungdommer med synshemming. Studien er finansiert av Norges Blindforbunds forskningsfond etter et initiativ fra Norges Blindforbund. Studien er gjennomført av forskere ved NTNU Samfunnsforskning og NTNU i Trondheim.

Det er svært få kvantitative norske studier av ungdom med synshemming. En ambisjon med denne studien har dermed vært å følge opp resultatene av rapporten *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger* (heretter: *En av flokken*) som ble publisert i 2014 (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014). I tillegg er den foreliggende studien modellert etter designet av de empiriske undersøkelsene som ble gjennomført i studien som ligger til grunn for rapporten *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede* (Mjøen, Kermit & Caspersen, 2021). Særlig er det fokuset på medvirkning fra synshemmet ungdom til utforming av spørreundersøkelsen som er sentralt her.

0.1 Hensikt med prosjektet

Hensikten med dette prosjektet har vært å utforske følgende problemstilling:

1) Hvilke inkluderingsutfordringer møter elever med synshemming i den videregående skolen?

I slutten av neste kapittel redegjøres det for hvordan denne problemstillingen danner ramme for tre ulike forskningsspørsmål som alle er forsøkt besvart gjennom en spørreundersøkelse blant ungdommer med synshemming.

Kapittel 1: Bakgrunn og tidligere forskning

I dette kapittelet gjøres det rede for sentrale begreper og relevant forskning som benyttes som grunnlag for videre analyser.

1.1 Synshemming og synshemmede ungdommer

I Norge finnes det ingen registre over mennesker, herunder barn og unge, med funksjonsnedsettelse. Derfor er det ikke mulig å finne offisielle tall på hvor stor populasjonen av mennesker med en bestemt funksjonsnedsettelse – for eksempel synsnedsettelse – er. Man må dermed basere seg på det som er angitt i tidligere forskning og i offentlige rapporter for å anslå noe om forekomst og antall.

Når det gjelder gruppen barn og unge med synshemming varierer anslagene også fordi «synshemming» er et begrep som blitt forstått på ulike måter i ulike sammenhenger. Det menneskelige synsorganet er svært komplekst, og det er en mengde medisinske tilstander som kan karakteriseres klinisk som avvik fra normalt syn. I noen rapporter omfatter antallsanslagene dermed også barn og unge som langt på vei kan få korrigert sitt syn med briller, men som likevel kan oppleve en del tilleggsutfordringer. I undersøkelsene som ligger til grunn for denne rapporten har vi ønsket å nå ungdom som har en synsnedsettelse som er av en slik art at den i liten grad avhjelpes med briller, og hvor ungdommen da gjerne bruker mer spesialiserte hjelpemidler for å bruke sin synsrest. Videre har vi også ønsket å nå ungdommer som ikke har noen synsrest som de kan gjøre seg bruk av. I litteraturen betegnes denne gruppen på ulike måter: Noen bruker termene «svaksynte og blinde», andre bare «synshemmet» eller «sterkt synshemmede» eller «blind», avhengig av definisjon. Grenseoppgangene er med andre ord ikke helt tydelige, men i norsk sammenheng er det flere som har vist til en veileder fra Helsetilsynet fra 2000 (Statens helsetilsyn, 2000) som anslår at rundt 4 per 10 000 fødte barn i vestlige land har «medfødt blindhet» eller «sterk svaksynthet» (Tetzchner, 2023, s. 50, se også Kermit et al. 2014). Statens helsetilsyn gjør oppmerksom på at veilederen i dag kan ha begrenset gyldighet, noe vi antar skyldes alder, men etter alt å dømme kan man feste lit til anslagene som er gjort i denne. Tallene til Statens helsetilsyn er litt høyere enn tallet to britiske forskere, Gilbert & Foster (2001) har kommet frem til. De anslår at 3 av 10 000 fødte barn i land som tilhører det globale nordvest er blinde. Gilbert og Foster bruker, på samme måte som statens helsetilsyn, WHO's definisjon på blindhet, og denne omfatter også personer som har en synsrest de kan utnytte, ikke bare personer som ikke kan utnytte en

synsrest. Med forbehold om all usikkerheten rundt disse tallene (som alle er nokså gamle) skulle dette tilsi at det kan være rundt 20-25 elever per norske årskull som faller innenfor den gruppen som denne rapporten handler om.

Når det gjelder fordelingen mellom de ulike gradene av synsnedsettelse hos ungdom er også dette et tema som er beheftet med stor usikkerhet. Oliv Klingenberg skrev i 2013 sin doktoravhandling om synshemmet ungdom som bruker punktskrift i opplæringen (Klingenberg, 2013). Hun viser til tallene som Gilbert og Foster (2001) har kommet frem til, og viser i tillegg til at man på bakgrunn av bestillingene av lærebøker fra de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for syn, kunne si at det i 2012 var «40 elever i grunnskolen» som brukte punktskrift. Det finnes også en studie av elever som brukte punktskrift i perioden 1967-2007 (Augestad, Klingenberg og Fosse, 2011). Denne studien viser at antallet elever som brukte punktskrift gikk nedover i denne perioden. Forklaringen på dette er etter alt å dømme sammensatt: Bedre helsetjenester gjør at det har blitt færre synshemmede i Norge, men bedre tekniske, særlig digitale, hjelpemidler kan også være en medvirkende årsak til at færre elever får opplæring i punktskrift. Når det i 2012 var 40 elever totalt i grunnskolen som anvendte punktskrift antyder dette i snitt 4 elever per årskull, noe som er litt under en femtedel av den antatte gruppen på 25 elever pr år. I rapporten «En av flokken?» (Kermit et al. 2014) ble det sendt spørreskjema til alle ungdommer i seks årsklasser på ungdoms- og videregående skole) som hadde vært henvist til Statped med begrunnelsen at de hadde synsutfordringer. I denne surveyen ba man respondentene oppgi sin synsnedsettelse ved å velge mellom tre alternativer: «svaksynt», «sterkt svaksynt» eller «blind». Dette er begreper som ble valgt i tråd med innarbeidet praksis både i Norges blindforbund (NBF) og Norges blindforbunds ungdom (NBFU). Det er imidlertid viktig å si at begrepene ikke er knyttet bare til en klinisk diagnose. Dette er begreper som handler både om hva slags livserfaring man har når det gjelder hvordan man omgås verden med det eventuelle restsynet man har, samtidig som det også handler om hva slags diagnoser som ligger til grunn. Det totale antallet ungdommer som fikk henvendelsen i Kermit et al. (2014) er ikke kjent, men man mottok 56 svar hvor av en respondent (N=1) oppga å være «blind», resten «svaksynt» (N=37) eller «sterkt svaksynt» (N=19). Denne spørreundersøkelsen krevde at informantene logget seg inn på en nettleser og oppga et brukernummer som var sendt ut per post til informantens foreldre med invitasjonen til undersøkelse. Datainnsamlingsmetoden var dermed ikke spesielt tilgjengelig for sterkt svaksynte eller blinde, men fordelingen ble tolket på en måte som passer med Klingenberg's resultater: at det antagelig er langt færre som identifiserer seg som blinde enn som svaksynte/sterkt svaksynte.

1.1.1 Synshemming og komorbiditet blant barn og unge

Det er en gjennomgående antagelse i forskningslitteraturen at synshemming svært ofte opptrer i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse eller sykdommer. Hvor stor andel av synshemmede som har slike komorbide tilstander og hvilke tilstander det er snakk om, er imidlertid mindre sikkert. I Kermit et al. (2014) er det antatt at kanskje så mye som halvparten av ungdommer med synshemming har en annen funksjonsnedsettelse eller helseutfordring. Aase Frostad Fasting skriver i en artikkel fra 2008 at

[...] årsaksbildet når det gjelder synshemming hos barn har forandret seg vesentlig de siste 40–50-årene. Mens det tidligere var medfødt grå stær, prematuritetsretinopati og arvelig betingete misdannelser som utgjorde en vesentlig del av gruppen synshemmete, er årsakene til synshemming nå langt oftere skader lenger bak i synssystemet, altså i synsnervene og i hjernen. Minst halvparten av synshemmete barn og unge har en hjerneskade eller misdannelse som årsak til sin synshemming. Mange av barna er prematurt født. Hele 60 % av barna i det svenske synsskaderegisteret har andre funksjonsvansker i tillegg til synshemming (bevegelsesproblemer, utviklingshemming, hørselshemming). Ytterligere en gruppe, anslagsvis 25 %, har andre funksjonsvansker, som atferdsproblematikk oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker (Blohme & Tornqvist 1997, Jan 2001, Ek 2003). (Fasting, 2008, s. 33)

Av sitatet over ser man at en betydelig andel barn og unge med synshemming må antas å ha en tilleggsfunksjonsnedsettelse. Blant de 56 synshemmede ungdommene som svarte på undersøkelsen til Kermit et al. (2014) oppga drøyt en fjerdedel at de hadde tilleggsfunksjonsnedsettelse, men dette dreide seg i hovedsak om ulike fysiske funksjonsnedsettelse, for eksempel knyttet til hørsel eller bevegelse. Det kan dermed virke som at man i Kermit et al. (2014) i liten grad klarte å fange opp synshemmede ungdommer som hadde kognitive tilleggsfunksjonsnedsettelse.

1.2 Opplæring – lov og forskrifter, rettigheter

Litt over halvparten av informantene i dette prosjektet gikk på videregående skole da spørreundersøkelsen ble foretatt våren og høsten 2024. En del av disse avsluttet sin videregående utdanning våren 2024, men dataene våre sier ikke noe om hvor mange dette dreier seg om, eller hvor mange som fortsatte høsten 2024. De av informantene som fortsatt gikk på videregående skole høsten 2024 ble fra 01.08.2024 omfattet av

den nye opplæringsloven som da trådte i kraft (Opplæringslova, 2023). Samtidig er det slik at den nye opplæringsloven knapt var trådt i kraft da datainnsamlingen i dette prosjektet ble avsluttet, og derfor adresseres ikke denne endringen i særlig grad da informantene på tidspunktet for datainnsamlingen kun hadde fått sin videregående utdanning under opplæringsloven fra 1998 (Opplæringslova, 1998). Sentrale prinsipper og rettigheter i opplæringsloven fra 1998 slik som tilpasset opplæring, spesialundervisning, tilpassede læremidler, opplæring i punktskrift, opplæring i mobilitet og retten til et godt og trygt skolemiljø er videreført i den nye opplæringsloven, selv om det noen ganger er med andre begreper og noen ganger står bestemmelsen plassert andre steder i lovteksten enn tidligere. Det innebærer at det er grunn til å tro at de informantene som fortsatt går på videregående skole ikke vil oppleve store endringer i rettigheter etter innføring av ny opplæringslov, slik at det som kommer fram i denne rapporten også har relevans for dagens elever.

1.2.1 Fritak for fag i VGS

Etter opplæringsloven gjelder prinsippet i videregående skole at man skal delta i alle obligatoriske fag. Det skal legges tilrette for at alle kan delta, slik prinsippet om tilpasset opplæring sier. Der den generelle tilretteleggingen ikke er tilstrekkelig kan man etter vedtak ha rett til individuell tilrettelagt opplæring. Opplæringsloven med opplæringsforskriften (2024) gir videre noe adgang til fritak etter særlige kriterier. Elever kan gis fritak for kroppsøving, men da først og fremst hvor det begrunnes med at kroppsøving kan være skadelig: «Elevar kan søkje fylkeskommunen om å få fritak frå opplæring i kroppsøving. Dei må leggje fram legeattest om at opplæringa er skadeleg for dei, og at tilpassa opplæring ikkje er mogleg.» (Opplæringsforskrifta, 2024, § 5-10).

Videre kan det gis fritak for opplæring i sidemål til elever som har et norsk minoritetsspråk (samisk, kvensk, norsk tegnspråk) som første- eller andrespråk. Utover dette er det ikke åpnet for fritaksordninger.

Det er uttrykt bekymring fra politisk hold over at elever med sansnedsettelse får fritak som en lettvinnt løsning i fag der man ellers måtte ha gjort en innsats for å sikre retten til deltakelse og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Statsforvalteren i Rogaland redegjør på sine hjemmesider om retten til fritak, og skriver: «Lovverket gir [...] en snever åpning for å frita elever fra hele/deler av fag, men slike fritak fra fag må være forsvarlig utredet og fastsatt i enkeltvedtak. Fritak fra fag må være begrunnet i elevens beste, og ikke være et resultat av manglende

tilrettelegging, sparetiltak, hensyn til andre elever/personale el.» (Statsforvalteren i Rogaland, 2025). Det er altså svært strenge krav til skolen når det gjelder tilrettelegging, enten som en del av den generelle tilpassede opplæringen som alle elever skal ha, eller som del av en individuelt tilrettelagt opplæring etter sakkyndig vurdering. I de tilfellene der eleven fritas fra hele eller deler av opplæringen i et fag skal dette være samtykket til av foresatte eller eleven selv (avhengig av elevens alder). Konsekvensene både på kort og lang sikt med tanke på videre utdanning og jobb skal være grundig informert om. I alle sammenhenger der det gjøres beslutninger om eleven skal elevens (barnets) beste-vurderinger gjøres i henhold til opplæringslov og Barnekonvensjonen.

1.2.2 Læremidler til elever med synshemming

Elever med synsnedsettelse har på samme måte som andre elever rett til de læremidlene de har behov for i skolen. I tillegg har elever med synsnedsettelse noen særlige rettigheter. De elevene som har behov for punktskrift-opplæring skal få det (Opplæringslova, 2023, §6-4). I opplæringslovens kapittel 11, §11-5, heter det at «Elevar har rett til dei tekniske hjelpemidla og den fysiske tilrettelegginga dei treng for å kunne delta i opplæringa og få tilfredsstillande utbytte av ho. Elevane har også rett til nødvendig opplæring i bruk av slikt utstyr.» (Opplæringslova, 2023). I samme paragraf fastsettes retten til mobilitetsopplæring for blinde og sterkt svaksynte. Det framgår også at det skal settes av tid til opplæring i bruk av tekniske hjelpemiddel og mobilitet, dette framgår også av opplæringsforskriftens §5-5 (Opplæringsforskrifta, 2024).

Statped har oppdraget med å produsere spesialiserte læremidler slik som lydbøker og punktskriftsbøker. Det finnes tilskuddsordninger fra Utdanningsdirektoratet for digital tilrettelegging. Forskrift om universell utforming av IKT-løsninger (2013), hjemlet i likestillings og diskrimineringsloven, gjelder for digitale læremidler og krever at slike løsninger er «oppfattbare», «betjenbare», «forståelige» og «robuste» (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2025). Det er også krav om at skoler må oppfylle fastsatte normer for digitale læremidler.

1.2.3 Mangfoldsforståelse i opplæringsloven og forskrifter

Den overordnede delen av læreplanen, som har status som forskrift til opplæringsloven, er ikke endret (Saabye, 2019). I overordnet del, kapittel 1.1, vises det til formålsparagrafen i norsk skole der menneskerettighetene står sentralt. I dette kapitlet av overordnet del står det at «Skolen skal ta omsyn til mangfaldet av elevar og

leggje til rette for at alle får oppleve tilhøyrslse i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skil oss ut og kjenner oss annleis. Derfor er vi avhengige av at ulikskapar blir anerkjende og verdsette.» (Saabye, 2019, s. 8)

I kapittel 3 i overordnet del av læreplanen handler det om prinsipper for skolens praksis. Her slås det fast at «Skolen skal utvikle inkluderande fellesskapar som fremjar helse, trivsel og læring for alle». Videre står det i samme avsnitt at «I arbeidet med å utvikle eit inkluderande og inspirerande læringsmiljø skal mangfald anerkjennast som ein ressurs.» (Saabye, 2019, s. 17). I dette kapitlet i overordnet del av læreplanen står det ikke konkret hva Utdanningsdirektoratet legger i begrepet mangfold, men det vises til «[u]like former for lokalt, nasjonalt og internasjonalt samarbeid», samt at det vises til at «[k]ulturutveksling med menneske i alle aldrar og frå ulike stader i verda gir elevane perspektiv på eiga læring, danning og eigen identitet og viser verdien av samarbeid på tvers av språklege, politiske og kulturelle grenser.» (Saabye, 2019, s. 178).

I den overordnede delen av læreplanen omtales altså mangfold i tilknytning til inkludering, men det kan se ut til at mangfold forstås som internasjonalt mangfold med vekt på språk og kultur. Dette gir assosiasjoner til at mangfold forstås slik at det er enkelt å se på som det som ressurs: for eksempel det å bli kjent med andre kulturer og deres kulturuttrykk som gjennom å lage mat som ikke er norsk, være med på å feire helligdager som ikke er vanlige i den norske kulturen og kanskje lære sanger på et fremmed språk. Funksjonsnedsettelse som uttrykk for mangfold nevnes ikke i kapitlet om inkludering, og er ikke framhevet som noe som skal anerkjennes som en måte å være i verden på. Å tenke på mangfold som en ressurs virker umiddelbart som en positiv ting – noe det også er, samtidig kan en slik tilnærming også problematiseres. Hva som oppfattes som sentralt knyttet til mangfold vil avhenge av hvilket perspektiv man legger til grunn for forståelsen av mangfold. Forskeren Ingvil Bjordal (2017) gir en fin oversikt over to ulike perspektiv i skolesammenheng, et liberalt og et kritisk perspektiv, og implikasjonene som følger med de to perspektivene. Ifølge Bjordal (2017, s. 233) er likeverdig utdanning i det liberale perspektivet avhengig av at individer sees på som likeverdige. Det betyr at de kulturelle referansene vi har med oss som individer må respekteres og anerkjennes. Slike kulturelle referanser trenger ikke bare være knyttet til etnisitet og språk, men kan også forstås som erfaringen av ulike måter å være i verden på, for eksempel gjennom de erfaringene man har med å leve med en funksjonsnedsettelse. Utdanning innenfor denne forståelsesrammen tar sikte på å øke kulturell forståelse, og øke

aksept og forståelse for kulturelt mangfold. Det er kulturkonflikter og manglende anerkjennelse og respekt mellom elever med ulik bakgrunn som skaper utfordringer. Å jobbe med elever innenfor en slik forståelse av mangfold handler om å synliggjøre og fremme kulturelt mangfold som ressurs. Denne måten å forstå mangfold på kjenner vi igjen i læreplanens overordnede del der det eksplisitt sies at mangfold skal anerkjennes som en ressurs. Det er vanskelig å være uenig i den framstillingen av mangfold som det liberale perspektivet gir.

Samtidig er det mulig å tenke seg at mangfold, det være seg etnisk mangfold, eller mangfold knyttet til variasjon i funksjon, ikke alltid oppleves som noen ressurs, kanskje særlig fra den som er den som representerer mangfoldet. Det er ikke slik at alle som på noe vis representerer mangfoldet opplever at deres måte å være i verden på alltid blir anerkjent som en ressurs. Mange opplever diskriminerende praksiser og at slike praksiser er knyttet til hva som er «normalt» og «avvikende». En annen måte å forstå mangfold på kan derfor knyttes til det som May og Sleeter (2012 sitert i Bjordal, 2017) omtaler som en kritisk mangfoldsforståelse. I dette perspektivet ser man likeverdig utdanning som noe mer enn anerkjennelse og synliggjøring av mangfold. Her knyttes forståelsen av mangfold opp mot institusjonelle og samfunnsmessige strukturer, og i hvilken grad slike strukturer kan virke diskriminerende (Bjordal, 2017 s. 233). I dette perspektivet er det viktig å avdekke det Bjordal omtaler som «kulturelle hegemonier», altså hvilke måter å være til i verden på som har gyldighet. Malen for hva som er gyldig, eller «normalt og universelt» som Bjordal skriver, vil som oftest ligge i det typiske, i majoritetskulturen. Innenfor en slik forståelse blir det sentralt å undersøke og avdekke strukturer som bidrar til at noe ansees som en mer verdifull eller ekte måte å være til i verden på. En slik måte å se mangfold på kan åpne for at man fokuserer både på minoritets- og majoritetslever fordi vi alle er i verden på vår måte, og alle kan vi oppleve institusjonaliserte kulturelle verdimønstre som virker både inkluderende og ekskluderende (Bjordal, 2017 s. 234). Sentralt i et slik perspektiv på mangfold er derfor at en inkluderende og likeverdig utdanning ikke bare handler om anerkjennelse og synliggjøring av forskjeller, men om å aktivt arbeide mot alle former for diskriminering og utestengelse (Bjordal, 2017 s. 234). En slik kritisk mangfoldsforståelse som er opptatt av hegemonier, hva som regnes som gyldige måter å være i verden på, og strukturer i samfunnet (herunder skolen) som fungerer diskriminerende kan bidra til å avdekke at det ikke alltid er nok med velmenende ord om at mangfold skal sees på som en ressurs i skolen. Den kritiske mangfoldsforståelsen krever at man i tillegg har et kritisk blikk på de praksiser, holdninger og strukturelle eller systemiske forhold som

finnes i skolen og som bidrar til at elever som ikke er lik den typiske eleven opplever at de blir gjort til «de andre» eller helt enkelt blir diskriminert og ekskludert. I denne rapporten legges en kritisk mangfoldsforståelse til grunn.

1.3 Inkluderingsbegrepet i forskning og praksis

I avsnitt 1.2 over er det gjort rede for hvordan prinsippet om inkludering i dag finnes igjen i opplæringsloven og forskriftene til denne, selv om selve ordet inkludering ikke alltid benyttes. Man må for eksempel se prinsippet om tilpasset opplæring som en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, her med fokus på faglig inkludering. Sammenlignet med den forrige opplæringsloven tydeliggjør den nye opplæringsloven at vekten skal ligge et på fellesskapet heller enn på enkeltindividet når det gjelder spørsmålet om faglig inkludering. Dette kan på mange måter sees på som et uttrykk for gjennomslaget vitenskapelige disipliner som funksjonshemmingsstudier og -forskning har fått, som sammen med annen forskning i økende grad har kritisert måten tradisjonell spesialundervisning har vært organisert på der fokuset har vært på segregerende og til dels ekskluderende undervisningspraksiser. Inkluderingsbegrepet har vært en del av diskursen om skolen i så lang tid og over så store deler av verden at det ikke er mulig å si at det finnes noen omforent forståelse for hva inkludering «er». Derfor må studier av den typen som denne rapporten representerer klargjøre hva man vektlegger, noe vi i det følgende forsøker å gjøre.

1.3.1 Forskning om inkludering

Fremtredende norske forskere som Mirjam Harkestad Olsen (2010) og Peder Haug (2016) har begge på litt ulikt vis påpekt at inkludering må sees på som et begrep som kan brukes på ulike måter: for eksempel som en ideologisk overbygging, som et prinsipp for regulering eller som en form for praksis. Det blir da viktig å klargjøre hvilken måte man nærmer seg inkluderingsbegrepet på. Av det vi har skrevet over ser man at inkludering er et forskriftsfestet krav, men forskning på inkludering viser at selv om inkludering er et regulerende prinsipp, trenger det ikke nødvendigvis å være spesielt synlig i en skoles eller klasseroms daglige fungering (se f.eks. Haug, 2016).

Peder Haug har videre påpekt det han ser som svakheter ved inkluderingsbegrepet: Inkludering er et sterkt normativt ladet ord som ingen kan være uenige i som prinsipp, men som det viser seg å være svært vanskelig å omsette til praksis. Haug anfører her at inkludering ofte bare er et ord som betyr at elever som faller utenfor det som anses som typisk, er fysisk tilstede på sine nærskoler, men uten å egentlig være en selvsagt

del av fellesskapet. Inkludering er i dag et begrep som har vært brukt i norsk skole og en rekke andre lands skoler i mer enn tretti år (den såkalte Salamancaerklæringen om inkluderende utdanning ble skrevet i 1994 (UNESCO, 1994)). Norsk og internasjonal utdanningsforskning som har arbeidet med spørsmål knyttet til inkludering har i denne perioden publisert en enorm mengde studier og ført ulike diskusjoner om hva inkludering innebærer. I siste utgave av standardverket Spesialpedagogikk (Befring & Næss, 2025) som brukes i høyere utdanning innen en rekke pedagogiske og helsevitenskapelige utdanninger har Næss og medforfattere et kapittel om inkludering som bygger på en forskningsgjennomgang ved hjelp av metoden «rapid review» (Næss, et al., 2025). Ved å gå gjennom en rekke forskningsartikler som er publisert de siste 20 årene, og som alle handler om inkludering, kommer Næss og hennes medforfattere frem til 27 ulike innholdselementer forskere har vært opptatt av. Disse spenner fra temaer som «ledelse» og «visjon» til «rom for selvutvikling» og «støtte». Når de sorterer innholdselementene arbeider de seg frem til fire overordnede kategorier som de kaller «dimensjoner», og disse gir et godt bilde av spennet i forskningen om inkludering. De fire dimensjonene er «Ideologi og holdninger», «Struktur», «Interaksjon» og «Individ». Under den siste dimensjonen viser de til innholdselementet «Psykisk inkludering» som er et begrep foreslått av Jens og Ane Qvortrup, to kjente danske inkluderingsforskere (se Næss et al., 2025). Selv om vi som forfatterne bak denne rapporten ikke legger helt det samme i «psykisk inkludering» som Qvortrup og Qvortrup, har vi i tidligere studier (Kermit & Holiman, 2018, Kermit, Holiman & Mjøen, 2025) jobbet med spørsmålet om hvordan elever som man har grunn til å tro at opplever ulike former for utestengelse eller ekskludering opplever sin situasjon. Gjennom data samlet fra elever som på ulike måter er marginaliserte i skolen kan man danne seg en forståelse av hva slags hindringer for deltakelse disse elevene opplever at de møter, og slik sett er også vi opptatt av psykologiske aspekter ved inkludering. Fokuset på opplevelsesaspektet ved å være en elev i en opplærings situasjonen som kan by på inkluderingsutfordringer er dermed en tilnærming som knytter an til mye annen forskning på inkludering, men som særlig er opptatt av hvordan inkludering skjer i praksis, og hva som skjer når man ikke lykkes med å skape inkluderende læringsfellesskap.

For å nærme seg inkludering som et aspekt ved elevers opplevelse av deltakelse eller ekskludering mener vi at det er det naturlig å forstå inkludering som et prinsipp som – i tråd med dagens opplæringslov – forstår mangfold i skolen som noe som er forventelig og vanlig. Videre legger vi til grunn at inkludering må ha det ved seg at skolens praksiser er slik at elevene blir møtt – både som gruppe og individuelt – på

måter som understreker aksept for mangfold. Endelig er det også grunnleggende at man søker å utvikle en praksis der alle skal få både et likeverdig tilbud og muligheten for å oppleve seg sosialt anerkjent på linje med andre. Dette er dermed en tilnærning som er opptatt av hvordan skolens ulike praksiser bidrar til å skape inkluderende fellesskap, eller eventuelt bidrar til det motsatte. Denne måten å nærme seg inkludering på er delvis inspirert av forskningen til Schnorr (1997) og Antia, Stinson & Gaustad (2002). Det sistnevnte forskerteamet har viderutviklet Schnorrs arbeid knyttet til medlemskap og foreslått begrepsparet «medlem»-«gjest» (member-visitor) som en metafor som skal fange inn vesentlige sider ved det inkluderende må handle om. Vi har i tidligere publikasjoner (f.eks. Kermit et al., 2014; Kermit, 2019) brukt dette begrepsparet for å beskrive hva elever selv opplever som forskjellen på inkluderende praksiser og mindre inkluderende praksiser, og vi bruker det som en sentral teoretisk innramming i denne studien.

1.3.2 Medlem eller gjest?

Begrepsparet medlem-gjest er nyttig fordi det ikke forutsetter at det motsatte av inkludering er en total form for ekskludering. Derimot treffer begrepene medlem-gjest godt på situasjonen til mange elever som av ulike årsaker opplever seg marginalisert i skolen; disse elevene er sjelden eller aldri utestengt i noen absolutt forstand. Tvert i mot er de inkludert på en rekke måter: både formelt når det gjelder hvilke rettigheter de har i skolen, og praktisk. Det siste handler ikke bare om at de går på samme skole, eventuelt klasse, som alle andre. Det gjøres svært mye arbeid i skolen som sikter mot å bygge ned barrierer for deltakelse og å fremme praksiser der alle skal føle at de er med. Total utestengelse eller fullstendig segregering er dermed ikke det som står i veien for inkludering. Det marginaliserte elever likevel ofte forteller om er at de – på tross av formelle rettigheter og på tross av mye god innsats – daglig får større eller mindre påminnelser om at de ikke er helt på innsiden og dermed ikke helt på linje med sine medelever. Slike påminnelser kan være eksplisitte, for eksempel når en lærer – ofte i god mening – fokuserer på en elevs funksjonsnedsettelse på en måte som får eleven til å føle seg synliggjort som annerledes og fremmed. Påminnelsene kan også være taust formidlet, for eksempel når et undervisningsopplegg, eller en undervisningspraksis, er utformet slik at den gjør det vanskelig for en elev med en funksjonsnedsettelse å delta på linje med andre.¹

¹ At eksemplene her knytter seg til elever med funksjonsnedsettelser er noe vi velger gitt konteksten rapportens skrives, men fenomenene vi snakker om spiller seg ut på ganske like måter for andre grupper elever som opplever at de ikke faller helt innenfor skolens gjennomsnittsnormerte idé om hvem eleven «er».

Skillet mellom medlemmer og gjester er dermed skillet mellom de som kan ta for gitt at de tilhører et flertallsfellesskap hvor de stort sett har de samme mulighetene og formelle og uformelle rettigheter som andre medlemmer, og mindretallet som *ikke* kan ta for gitt at man kan kreve eller tillate seg å gjøre alle de samme tingene som medlemmene gjør. Caspersen og medforfattere beskriver det på denne måten:

Selve begrepet «gjest» kan de fleste relatere seg til. Å være gjest kan jo være en opplevelse hvor man absolutt får følelsen av at man er velkommen. Likevel, en god gjest vet å skille mellom den rollen man er tildelt, og rollen medlemmene av fellesskapet man besøker, har. Om man er på besøk hos en familie, kan familiens medlemmer foreta seg en rekke ting både overfor gjesten og hverandre som gjesten helst ikke bør foreta seg. Gjesten bør også helst opptre på en måte som gjør at de som har tatt imot gjesten, ikke begynner å angre på besøket – det er grenser for hvor kravstor en gjest kan være før man begynner å misbruke gjestfriheten. (Caspersen, Leiulfsrud & Kermit, 2025, s.139)

I rapporten «En av flokken» (Kermit et al., 2014) satte informanten Ian, som var synshemmet, sine egne ord på dette: «det å være sosialt tatt med og det å føle seg sosialt med», sa Ian, «det er en vesentlig forskjell». (Ian, sitert i Kermit et al., 2014, s. 98.) Ian ville ha frem at hans egen opplevelse av å stå utenfor medlemsfellesskapet var noe bare han var nødt til å kjenne på, for ytre sett var han jo «med». Ian får dermed frem noe som er sentralt for skillet mellom medlemmer og gjester: det som gjesten opplever trenger medlemmene ofte ikke å bry seg om å forstå. Det ligger ikke bare til gjestens rolle å ikke utfordre skillet mellom det å ha medlemskap og det å være på besøk, men også å gjøre det som trengs for å hindre at det akutt pinlige ved gjestens posisjon blir glattet over slik at medlemmene kan få oppføre seg som om gjestens posisjon ikke er et problem. Dette å kompensere og å glatte over har professor Jan Grue (2021) beskrevet som «usynlig merarbeid», og begrepet treffer godt som et begrep som sier noe om en ekstra belastning som – her – eleven er pålagt, men som eleven ikke får anerkjennelse for å streve med. «Usynlig» kan samtidig antyde at medlemmene i omgivelsene ikke kan få øye på merarbeidet, men det er en overforenkling. Det er tvert i mot slik at merarbeidet utføres på måter som er godt synlig for alle som ønsker å få øye på det og forstå det. Det er bare det at arbeidet også skjer på premisser og måter som gjør at medlemmene kan velge å late som de ikke ser det, uten at dette blir et problem for dem.

1.3.3 Hva kan skje når man må håndtere sitt utenforskap i rollen som gjest

Det er altså gjesten som på egen hånd må håndtere det at man ikke er medlem i fellesskapet, og gjesten må også gjøre dette på en måte som ikke strekker medlemmenes tålmodighet med gjesten for langt. Det er først når vi begynner å forstå rekkevidden av hva denne håndteringen av det å være gjest innebærer at det blir tydelig hvorfor det er et svært alvorlig problem at noen elever i skolen må være gjester isteden for medlemmer. Kermit (2021) har beskrevet noe av det gjester med fysiske funksjonsnedsettelse må håndtere: de må håndtere både systematisk og tilfeldig fravær av inkluderende praksiser, håndtere ulike begrensninger i den tilretteleggingen de eventuelt har (for eksempel begrensninger i tilretteleggingsteknologier,) og håndtere (ofte uforutsette) situasjoner der man blir synliggjort som annerledes på en måte som oppleves som skamfull og dermed stigmatiserende. Sosiologen Erving Goffman (1968) har betegnet denne type håndtering som «stigmahåndtering» og vist at den som har stigmaet må velge mellom ulike håndteringsteknikker. Én slik teknikk er å prøve å glatte over det at man opplever stigmatisering, en annen teknikk er å jobbe hardt for å skjule sin funksjonsnedsettelse der det er mulig. Dette siste kaller Goffmann for «passing» på engelsk, det vil si at man forsøker å «passere» som en som ikke har en funksjonsnedsettelse. For en synshemmet elev kan dette bestå i at man velger å ikke si fra og bare late som at man ser noe, selv om man ikke gjør det.

At denne typen ekstraarbeid kan virke både slitsomt og belastende kan virke opplagt, men det er *ikke* årsaken til at vi fremhever at dette er alvorlig. Når vi skriver at dette er alvorlig er det fordi eleven som ilegges gjesterollen får pålagt seg *fundamentale begrensninger på sin mulighet til livsutfoldelse*. Det er særlig tre begrensende forhold vi her vil trekke frem. Begrensningene handler 1) om ikke å få være seg selv og utvikle en positiv selvforståelse, 2) om ikke å være trygg, og 3) om ikke å få bruke like mye av sin energi som de som er medlemmer på det som er skolens kjerneaktiviteter: læring og sosial vekst.

Å ikke få være seg selv og utvikle en positiv selvforståelse handler om at elever som er gjester konstant må vurdere sin selvframstilling opp mot to motstridende behov eller forventninger som både gjesten og medlemmene på sett og vis har. Gjesten forventes å gjøre sitt for å «skli inn» i fellesskapet, og da gjelder det å vise at man er mest mulig «som alle andre». Også elever som er medlemmer må sørge for å bekrefte hverandre som likestilte - som personer som er som alle andre, men medlemmene kan i tillegg også hevde sin individualitet i medlemsfellesskapet og søke anerkjennelse

ikke bare for at de «sklir inn», men også for at de skiller seg ut på måter som er sosialt positivt. Det er dette siste som er betingelsen for at medlemsfellesskapet er et solidarisk fellesskap: at medlemmene gjensidig anerkjenner hverandre, ikke bare som like, men også som individuelt verdsatte. Elever som er gjester har ofte mer enn nok med å overbevise medlemmene i fellesskapet om at de er som alle andre, og får dess mindre mulighet til å fremme det individuelt unike som de representerer. Når elever spiller ned funksjonsnedsettelse som (delvis) lar seg skjule (slik som syns- og hørselstap), er dette et symptom som forteller at de ikke har rom for å hevde sin individualitet på linje med medlemmene, fordi de allerede har mer enn nok med å føre kampen for å skli inn som en som «alle andre». Alle barn og unge trenger å få oppleve at man blir anerkjent og sosialt verdsatt for det man representerer som individ i et solidarisk fellesskap. Gjестene som sjeldent eller aldri kommer i posisjon til å bli synlige i fellesskapet på måter som gjør at man blir positivt verdsatt for sin individualitet risikerer i ytterste konsekvens å miste troen på at de er like mye verdt som andre. Her er det teoretiske poenget at statusen som «gjest» ikke er naturgitt, men et resultat av sosiale prosesser som handler om diskriminering og ekskludering, og det er dette problemet man må til livs om man ønsker å legge til rette for ekte inkluderende fellesskap slik en kritisk mangfoldsforståelse legger til grunn (se kap. 1.2.3). Lykkes man ikke med dette risikerer man at eleven med status som gjest etter hvert begynner å tro at utenforskapet man opplever skyldes at det er noe feil med en selv, og at en ikke fortjener en plass i medlemskapet fordi man er annerledes på en mindreverdige måte.

Elever som er gjester må ha en type beredskap for å hankses med sin rolle som medlemmene slipper å ha. Dette handler om det som er beskrevet over: gjesten må ha beredskap for å takle situasjoner der gjestestatusen blir et problem, enten fordi man synliggjøres på en sosialt nedvurderende måte, eller fordi ens behov ikke alltid blir møtt med tilrettelegging eller konsekvent inkluderende praksiser. Behovet elever har for trygghet i læringssituasjonen er noe som innprentes dagens lærerstudenter fra dag en, ofte med henvisning til klassiske teoretikere som Abraham Maslow som var en pioner i forskning på barns opplevelse av trygghet (1943). Maslow er av mange kjent for sin «behovspyramide» og skrev innsiktsfullt om hvordan barn og unges behov for trygghet i høy grad handler om å ha forutsigbare rammer og forutsigbare voksne i sin hverdag slik at de kan ha tillit til at tilværelsen er stabil, og – nettopp – trygg. Videre var Maslow en av første til å forstå at det å kunne lære og det å utvikle seg (som er et intellektuelt behov alle mennesker deler) bare kan skje effektivt når det mer grunnleggende behovet for trygghet er ivaretatt (Maslow,

1943). Vi har over skrevet at gjestebegrepet passer godt inn i vår forståelse av skolens inkluderingsutfordringer fordi, som vi skrev over, det ikke er slik at elever som opplever marginalisering utsettes for *konsekvente* former for ekskludering om utestengelse. Tvert i mot blir alle elever fortalt historien om skolen som et fellesskap av likeverdige og likestilte medlemmer. Gjestens opplevelse er dermed ikke opplevelsen av fullstendig utenforskap, men dess oftere opplevelsen av at ens behov blir ivaretatt på varierende og tilfeldige måter: av og til husker læreren på ens behov, andre ganger blir de oversett.

Denne ofte konstant uforsigbare situasjonen gjør at eleven som er gjest er mindre trygg i lærings situasjonen enn elever som er medlemmer, og får dermed ikke anledning til å bruke sin energi på samme måte som elever som er medlemmer fordi de må være i beredskap for både holdningsmessige, fysiske og psykiske hindre de møter. Dette tar energi fra det som burde være elevens kjerneoppgave på skolen; å lære og å utvikle seg.

Det som står i dette kapitlet er forhold som hverken lærere eller skoleledere i dag er seg særlig bevisste. Det at grupper av elever med funksjonsnedsettelse har dårligere skolerresultater og større psykososiale utfordringer enn andre forklares den dag i dag med henvisninger til deres fysiske og naturgitte tilstand – altså funksjonsnedsettelsene. Det vi har skrevet her leverer argumenter for en mer fullstendig forklaring: i tillegg til å aspekter knyttet til elevens fysiske natur må man også forstå de begrensninger i muligheter sosialt tildelte roller som gjesterollen innebærer (Kermit et al. 2025).

1.4 Prosjektets problemstillinger

Den overordnede problemstillingen for prosjektet er spørsmålet

«Hvilke inkluderingsutfordringer møter elever med synshemming i den videregående skole?»

For å belyse denne problemstillingen er det utarbeidet tre ulike forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet handler om å sammenligne ungdommer med synshemming med ungdommer generelt på områder som handler om rapportering av egen helse, mobbing og vennskap, samt relasjon til lærere. Dette oppnås ved å

stille ungdom med synshemming de samme spørsmålene som er stilt til ungdommer flest i Norge i to store spørreundersøkelser: Elevundersøkelsen (Smedsvik & Wendelborg, 2025; Utdanningsdirektoratet, u.å.) og Ungdata-undersøkelsen. (NOVA, u.å.,a). Forskningsspørsmålet er dermed formulert som følger:

1) Er det forskjell på ungdom med synshemming sammenlignet med andre ungdommer på områder som angår helseplager, mobbing, vennskap og relasjon til lærere i videregående skole?

Det andre forskningsspørsmålet har en deskriptiv eller beskrivende innretning og handler om å kartlegge ulike forhold ved gruppen som man i dag har liten kunnskap om, og som påvirker spørsmålet om inkludering. Forskningsspørsmålet er formulert som følger:

2) Hva rapporterer ungdom med synshemming på områder som er vesentlig for å oppleve deltakelse og inkludering i videregående skole?

Det tredje forskningsspørsmålet handler om å undersøke sammenhengen mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og det å oppleve ekskludering. Her dreier det seg om statistisk testing av teoretisk fremsatte hypoteser. Dette forskningsspørsmålet er formulert som følger:

3) Hvilke sammenhenger kan man finne mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og ekskludering?

Ved statistisk behandling av datamaterialet forsøker vi å besvare disse tre forskningsspørsmålene, og gjennom dette kunne gi et samlet svar på den overordnede problemstillingen.

Kapittel 2: Metode og utvalg

Problemstillingen og forskningsspørsmålene som er utarbeidet for dette prosjektet er formulert på måter som gjør kvantitative metoder mest egnet for å finne svar. I samarbeid med Norges Blindforbund og Norges Blindforbunds Ungdom (NBF og NBFU) ble det avklart at forskerteamet kunne bruke medlemsregisteret i NBFU til å kontakte seks årsklasser i alderen 16-22 år gjennom en spørreundersøkelse.

Det ble utarbeidet et spørreskjema som både tok sikte på å kunne brukes til å sammenlikne unge med synshemming med den generelle ungdomsbefolkningen, samt at det skulle fange opp det som er særegent for gruppen.

Dette prosjektet bygger blant annet på de erfaringer som ble gjort i utarbeidelsen av spørreskjemaet i prosjektet som munnet ut i rapporten «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede» (Mjøen et al., 2021), samt erfaringer med lignende undersøkelser helt tilbake til 2014 (Kermit et al., 2014) og rapporten «En av flokken?».

I det følgende redegjør vi for metodiske valg i denne undersøkelsen.

2.1 Utvikling av innhold i spørreskjema

I og med at denne studien hadde en struktur med en hovedproblemstilling og tre forskningsspørsmål foregikk utviklingen av spørreskjemaet som til slutt ble brukt langs to akser: den første handlet om å legge til rette for sammenligning med andre ungdommer, den andre om å utvikle egne instrumenter² spesifikke for ungdommer med synshemming.

Den første aksen var knyttet til at man ønsket å sammenlikne ungdom i videregående skole som har en synshemming med andre ungdommer i Norge. For å kunne gjøre det ble det besluttet å benytte spørsmål som har vært brukt i andre undersøkelser som har henvendt seg både til typiske ungdommer og til ungdommer med funksjonsnedsettelse.

² «Instrument» viser her til sammenstillinger av spørsmål i en spørreundersøkelse som er utarbeidet for å måle noe spesifikt.

Gjennom prosjektet som munnet ut i rapporten «Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede» (Mjøen et al., 2021) var det blitt valgt ut en del spørsmål som omhandlet fysisk og psykisk helse og som også var blitt brukt i Ungdata-undersøkelsen³ (NOVA, u.å., a). Disse instrumentene ble derfor valgt til å bli benyttet i denne undersøkelsen, både fordi det ville åpne for sammenligning, og fordi de var velprøvde spørsmålsbatterier som er ansett å gi pålitelige (reliable) mål på helse. Tilsvarende ble det valgt instrumenter fra Elevundersøkelsen (Smedsvik & Wendelborg, 2025; Utdanningsdirektoratet, u.å.) som omhandler mobbing, vennskap og lærerstøtte med de samme begrunnelsene. Dette er undersøkelser som er utarbeidet for å kartlegge alle elever og ungdommer i Norge, og stiller derfor spørsmål til den typiske eleven.

Et sentralt formål med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan ungdom med synshemming har opplevd enkelte sider ved å gå på videregående skole. Dette kan man delvis gjøre ved å sammenlikne hvordan elever i videregående skole med synshemming svarer sammenliknet med alle elever. Samtidig har elever i videregående skole som har en synshemming noen særlige utfordringer i møtet med skolen. For å undersøke dette har det vært nødvendig å utarbeide egne instrumenter, som fanger opp det som er spesifikt for elever med synshemming.

Arbeidet langs den andre aksen tok utgangspunkt i en metode utviklet i et tidligere forskningsprosjekt. Som en del av arbeidet med å utvikle spørreskjemaet til Mjøen og medforfattere (2021) foretok forskergruppen fokusgruppeintervjuer med to grupper av hørselshemmede ungdommer, hvor inngangsspørsmålet var formulert «hva ville dere ha spurt om i en spørreundersøkelse som skal avdekke hvordan – dette tilfellet - elever med hørselshemming som går på vanlig skole har det?» Erfaringene var at fokusgruppene ga en rekke svært verdifulle innspill til spørreskjemaautformingen. Blant annet kom ungdommene med hørselshemming inn på spørsmålet som «Har du en lærer som bryr seg om deg?» eller «Har du blitt plaget av medelever som har tullet med eller ødelagt det hørselstekniske utstyret ditt?»

Basert på de gode erfaringene Mjøen og hans medforfattere (2021) hadde hatt besluttet vi å benytte en tilsvarende metode med fokusgruppeintervju i denne studien. Seks ungdommer med synshemming ble rekruttert gjennom NBFU og

³ Data fra Ungdata-undersøkelsen er tilrettelagt av Trondheim kommune.

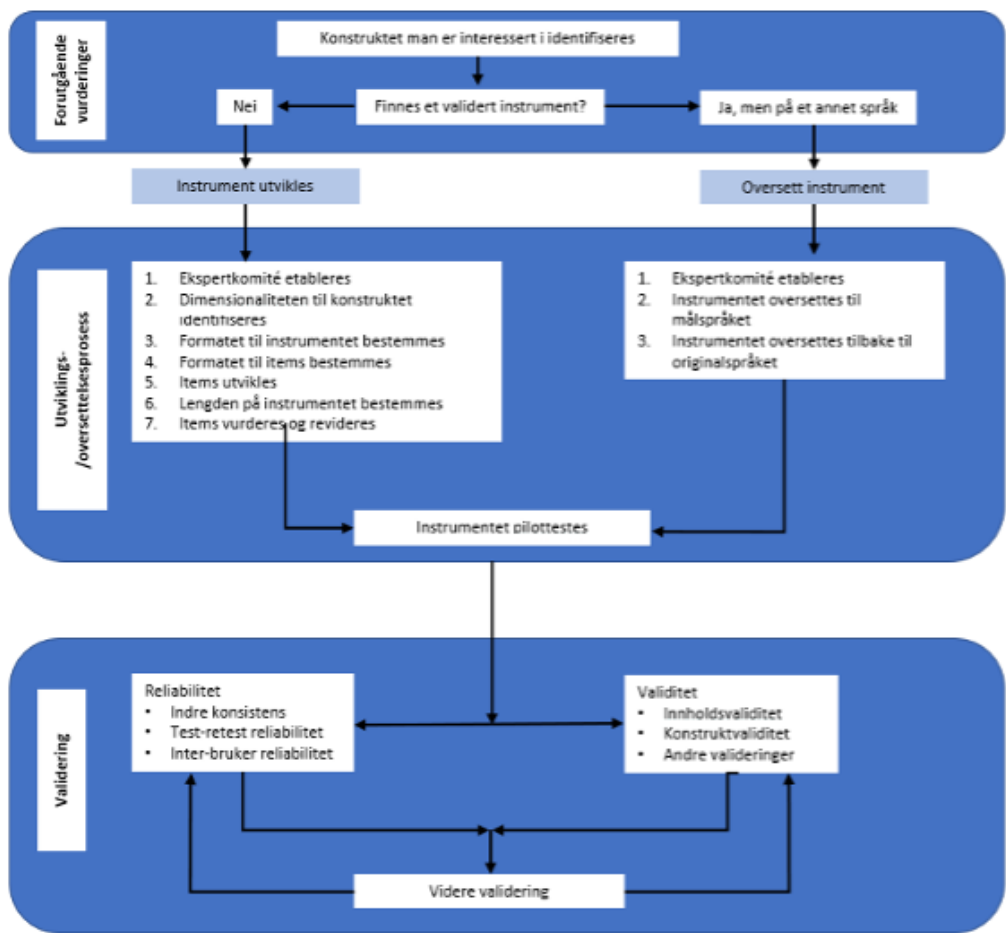
sa seg villige til å delta. Disse utgjorde en ekspertgruppe i forhold til utarbeidelse av spørreskjemaet som ble utviklet til denne studien. Dette utgjorde den andre aksene vi jobbet langs ved utarbeidelsen av det endelige spørreskjemaet for denne studien. Også i denne undersøkelsen var fokusgruppeintervju med ungdomsekspertene svært nyttig. Ungdomsekspertene ga både konkrete beskrivelser av inkluderingsutfordringer og opplevelser av ekskludering, og i tillegg kom de med konkrete forslag til spørsmål: Tidlig i samtalen kom temaet «føler du at du er til bry i klassen» opp, og dette temaet ble sentralt i den teoretiske innrammingen av denne studien. Valget av begrepene «medlem» og «gjest» (Antia et al., 2002) som det er gjort rede for i kapittel 1.3.2. var delvis en følge av disse innspillene.

Tilsvarende hadde ungdomsekspertene mange innspill knyttet til spørsmålet om tilgjengelige læremidler, og om disse var de samme som klassen ellers brukte. Videre tok de blant annet opp det å få fritak i fag, organisering av undervisningen, og praksiser som enten ble opplevd ekskluderende eller inkluderende. Ungdomsekspertene leverte med dette innspill til ulike typer tema som deretter ble bearbeidet av forskerne til spørsmål i undersøkelsen.

2.1.1 Kvalitetssikring av spørreskjemaet

Å utvikle et nytt spørreskjema eller instrument er en omfattende prosess. Det krever både at man har inngående teoretisk kunnskap om temaet man ønsker å undersøke, og at man har god oversikt over faglitteraturen på området. Det siste er viktig for å sikre at man kjenner til allerede eksisterende instrumenter som måler det konstruert man ønsker å måle. Figur 2.1.1 gir en oversikt over den ideelle prosessen med å utvikle et nytt instrument.

Figur 2.1.1 Prosessen med utvikling av instrument etter Tsang et al. (2017) referert i Holiman (2023).



Figur 2.1.1 viser at prosessen med å utarbeide et nytt instrument er tredelt. Første skritt i en slik prosess starter med vurderinger av om det allerede finnes et instrument som kan brukes til å undersøke det temaet man er interessert i. Dersom svaret på dette er «nei», slik det var i vårt tilfelle, går man videre til steg to i prosessen. I dette steget tas det avgjørelser på hvordan instrumentet skal se ut, det vil si hvilke spørsmål skal stilles, på hvilken måte skal de stilles, hvor mange spørsmål skal stilles og – ikke minst – det faglige innholdet i spørsmålene som stilles. I figur 2.1.1 brukes begrepet «item» om enkeltspørsmål i et instrument. Det aller første som skjer i denne delen av prosessen med å utarbeide et nytt instrument, er at det settes ned en ekspertkomité. Over er fokusgruppeintervjuet som ble gjennomført som et

ledd i å utarbeide et nytt instrument beskrevet. Denne fokusgruppen sammen med forfatterne av rapporten utgjorde til sammen en slik ekspertkomité. Avslutningen på det andre steget i å utarbeide et nytt instrument er at det nye instrumentet pilottestes, altså prøves ut på en annen gruppe enn den man ønsker å undersøke. Dette steget er av praktiske årsaker ikke gjennomført i denne studien. Gruppen ungdom med synshemming i Norge er svært liten, og det ville ikke vært hensiktsmessig å skille ut noen fra denne gruppen for å teste ut instrumentet. Det utarbeidede instrumentet er derfor ikke pilottestet. Det tredje steget i prosessen med utvikling av et instrument handler om validering, det vil si å vurdere både statistisk, praktisk og teoretisk, om instrumentet fungerer etter hensikten.

Valideringsprosessen er en prosess som ikke gjennomføres en gang for alle, men som er kumulativ. Det vil si at hver gang instrumentet brukes, og det fungerer etter hensikten, så valideres det ytterligere. Valideringsprosessen kan grovt deles i to; den ene delen handler om pålitelighet, det som kalles reliabilitet, den andre delen handler om instrumentet måler det man ønsker, det som kalles validitet. Figur 2.1.1 viser til at reliabilitet kan handle om å teste indre konsistens, test-retest reliabilitet og inter-bruker reliabilitet. Alle disse sidene ved reliabilitet undersøkes ved hjelp av statistiske metoder. I dette prosjektet er det indre konsistens som er testet ved hjelp av Cronbach's alpha. Test-retest og inter-bruker reliabilitet har ikke vært aktuelt å undersøke i dette prosjektet. Undersøkelsen av indre konsistens kan regnes som en del av testingen av begrepsvaliditeten (konstruktvaliditeten) for instrumentet. Begrepsvaliditet handler om måleinstrumentet faktisk måler det teoretiske fenomenet man ønsker å måle. Det å gå på skole har sterke kulturspesifikke trekk, det å gå på skole i Norge er annerledes enn å gå på skole i et annet land. På samme måte oppleves mest sannsynlig det å ha en synshemming i norsk skole annerledes enn å ha en tilsvarende synshemming i et land eller kultur som ikke likner Norge. En slik forståelse blir derfor en viktig del av valideringen av et måleinstrumentene vi har utviklet. Det man særlig må ta hensyn til er om a) fenomenene man vil undersøke er relevante i den konteksten man vil benytte dem i, og b) man må gjøre en vurdering av om de underliggende fenomenene man vil undersøke er gjenkjennelige for de som svarer på spørreskjemaet gjennom måten de ulike spørsmålene stilles på (Holiman, 2023). Disse vurderingene har forskerteamet gjort gjennom kjennskap til både de teoretiske fenomenene vi har ønsket å undersøke og til informantgruppen, og gjennom at de underliggende fenomenene som vi har ønsket å undersøke framstår med en tydelig faktorstruktur når den analyseres.

2.2 Tilgjengelighet og deltakelse

Undersøkelsen ble gjennomført av analysebyrået Respons Analyse som ringte NBFU's 147 registrerte medlemmer i alderen 16-22 år. Valget av denne datainnsamlingsmetoden ble foretatt i samråd med oppdragsgiver (NBF), og var først og fremst motivert av ønsket om å gjøre undersøkelsen tilgjengelig for så mange som mulig. Telefonintervjuformen innebærer at intervjueren fra Respons Analyse leser spørsmålene og svaralternativene for informanten som da kan svare muntlig på hvilket svaralternativ man opplever som riktigst for seg. Dette var også en datainnsamlingsmetode som gjorde at henvendelsen om å delta kunne rettes direkte til ungdommer mellom 16 og 22 år, uten at den måtte formidles gjennom noen andre, som for eksempel foreldre. Valget av denne metoden drøftes i kapittel 4.

2.3 Forskningsetiske vurderinger

Å gjennomføre en spørreundersøkelse innebærer å ta stilling til en rekke forskningsetiske problemstillinger. Det gjelder i all forskning som involverer mennesker at man må sikre at deltakelse i forskningen skjer frivillig og at de som deltar er informert om forskningsprosjektets hensikt. Det frivillige, informerte samtykket er dermed grunnleggende i den type prosjekt som denne rapporten fremstiller. Videre er det helt grunnleggende viktig at de som bidrar til forskning ved å avgi opplysninger om seg selv skal være trygge på at disse opplysningene ikke kan komme på avveie eller føres tilbake til dem selv slik at de blir gjenkjent og identifisert som deltakere. Det siste er spesielt viktig i undersøkelser av små populasjoner slik som ungdom med synshemming. Ved gjennomføring av telefonintervjuene var det dermed lagt opp til informanten først fikk en tekstmelding med informasjon om at man ville bli oppringt. Ved oppringing fikk man så forespørsel om deltakelse, samt informasjon om at dette var frivillig og at man deltok anonymt.

I spørreundersøkelsen stilles det spørsmål om deltakernes helse, og dermed ble det i dialog med Regional Etisk Komité for Medisinsk og Helsevitenskapelig Forskningsetikk (REK) gjort en vurdering som munnet ut i at prosjektet skulle behandles i tråd med bestemmelsene i Helseforskningsloven (Helseforskningsloven, 2008). REK behandlet dermed prosjektet og godkjente at spørreundersøkelsen kunne gjennomføres slik det er beskrevet over. REK vektlegger at spørsmål om deltakelse skal fremsettes på en måte som ikke legger noen form for press på deltakeren til å si ja, og ville i utgangspunktet at informantene først skulle kontaktes skriftlig om deltakelse. Gjennom dialog ble det avklart at prosedyren som er beskrevet over

kunne følges. Begrunnelsen for dette var argumentet om at undersøkelsen skulle være mest mulig tilgjengelig, og at skriftlige henvendelser kunne innebære barrierer for deltakelse. Prosjektet rettet spørreundersøkelsen kun til ungdommer som var 16 år eller eldre, og som dermed – etter bestemmelsene i Helseforskningsloven – kan ta selvstendig stilling til deltakelse i denne typen forskning. I tillegg ble prosjektet også forelagt SIKT som bistår forskingsinstitusjoner med å etterleve regelverkene for den type forskning som dette prosjektet representerer. SIKT anbefalte prosjektet.

I og med at selve datainnsamlingen ble foretatt av Respons Analyse ble det skrevet databehandleravtaler mellom NTNU Samfunnsforskning AS, Norges Blindeforbund og Respons Analyse. Slik datainnsamligen ble lagt opp hadde ikke forskergruppen på NTNU Samfunnsforskning og NTNU tilgang til koblingsnøkkelen som gjorde det mulig å koble personopplysninger som navn og telefonnummer på respondent til dennes løpenummer (respondentnummer) i datafilen som ble bygget opp, og som har vært utgangspunkt for analysene. Respondentene har dermed vært anonyme for forskergruppen. Det vil alltid finnes en liten mulighet til å sette sammen også de anonymiserte personopplysningene slik at man kan identifisere enkeltpersoner (såkalt tilbakeveisidentifisering), derfor har datafilene blitt oppbevart på en sikker måte designet for at utenforstående ikke skal ha mulighet til å få tak i den.

2.4 Beskrivelse av utvalget

NBFU antar at de organiserer de aller fleste ungdommer som identifiserer seg som svaksynte, sterkt svaksynte eller blinde i Norge, uavhengig av diagnose eller tilleggfunksjonshemming. I denne studien henvendte vi oss til hele populasjonen i den aktuelle aldersgruppen.

2.4.1 Utvalg, kjønn og alder

Denne studien handler om elever i videregående skole som har synshemming. I norsk sammenheng går ungdom på videregående skole fra det året de fyller 16 år og i inntil fem år i henhold til opplæringsloven fra 1998 (Opplæringslova, 1998), altså til det året de fyller 22 år.⁴ I NBFU's medlemsregister var det totalt 147 registrerte medlemmer i aldersgruppen 16-22 år.

⁴ Dette er endret i den nye opplæringsloven (Opplæringslova, 2023), men endringen har ikke betydning for akkurat denne studien.

I innledningskapittelet overfor har vi redegjort for ulike antagelser om forekomst av synshemming blant ungdom. 147 unge fordelt på seks årsklasser gir mellom 24 og 25 elever i snitt pr årskull, noe som stemmer svært bra med estimatene over totalpopulasjonen, altså hvor mange ungdommer med synshemming det totalt finnes i disse aldersgruppene (se kapittel 1.1.1). I denne populasjonen svarte 44 personer. Utvalget som har avgitt svar på spørreundersøkelsen i dette prosjektet utgjør dermed 29,9 % av populasjonen. Enkelte statistisk viktige sider ved utvalget drøftes i kapittel 2.6.

I utvalget var 22 personer kvinner og 22 personer var menn, kjønnsfordelingen var altså helt lik. Gjennomsnittsalderen til de som svarte på spørreundersøkelsen var 19 år, og med en medianalder på 19,2 år for hele utvalget. Det vil si at mange av de som svarte på undersøkelsen hadde flere års erfaring fra videregående opplæring.

2.4.2 Skolestatus

Litt over halvparten (52 %, N=23) av informantene var elever på videregående skole på tidspunktet da de besvarte undersøkelsen. Litt over en tredel av informantene (36,5 %, N=16) hadde fullført videregående skole, og gikk følgelig ikke på videregående skole på undersøkelsestidspunktet. De resterende informantene (11,5 %, N=5) oppga sist fullførte skoleår som enten 1. eller 2. år på videregående skole, og at de ikke gikk på skole nå. Dette er informanter enten har falt ut av videregående skole, eller har gått yrkesfag og nå er lærlinger eller i jobb. SSB angir at rundt 18 % av elevene som startet skole samtidig med våre informanter ikke fullfører videregående etter seks år (Statistisk sentralbyrå, 2025). Det er dermed ikke grunn til å anta at frafallet blant våre informanter skiller seg fra befolkningen ellers, selv om det er generelt antatt at det er overrepresentasjon av ulike funksjonsnedsettelse i gruppen som faller fra.

De informantene som ikke var elever på videregående skole på tidspunktet da de besvarte undersøkelsen ble bedt om å svare ut fra sine erfaringer i det sist fullførte skoleåret. Av de som ikke var elever i videregående skole på tidspunktet for undersøkelsen (48 %, N=21) tok litt over halvparten (N=11) høyskole- eller universitetsutdanninger, mens de resterende informantene fordelte seg jevnt mellom de som var i arbeid, de som mottok faste trygdeytelser eller var jobbsøkere, og de som gikk på annen type skole som for eksempel folkehøgskole eller fagskole.

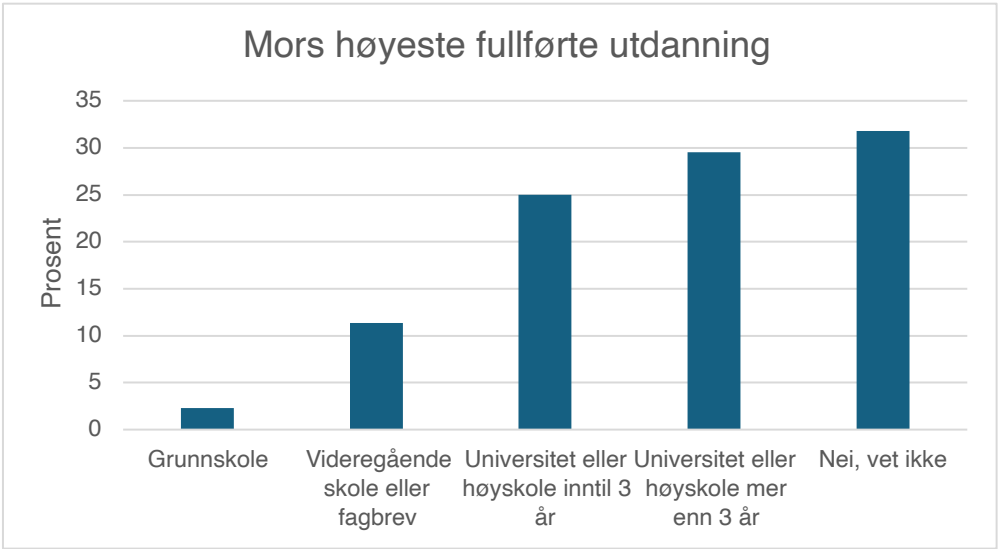
2.4.3 Minoritetsbakgrunn

I utvalget oppgir 13,6 % (N=6) at de har et annet førstespråk enn norsk. Ifølge Utdanningsspeilet 2022 (Utdanningsdirektoratet, 2022) har 19 % av elevene i grunnskolen minoritetsspråklig bakgrunn, og Statistisk sentralbyrå (2023) skriver at ca. 92 % med minoritetsbakgrunn fortsetter i videregående opplæring. Andelen som oppgir at de har et annet førstespråk enn norsk i dette prosjektet, kan derfor antas å tilsvare andelen i normalbefolkningen.

2.4.4 Sosioøkonomiske indikatorer ved utvalget

Som et mål på den sosioøkonomiske situasjonen i familien hvor informantene vokser opp (eller har vokst opp) har vi spurt om mors høyeste fullførte utdanning. Resultatene er gjengitt i figur 2.4.1.

Figur 2.4.1 Mors høyeste fullførte utdanning, N=44



Det er en høy andel av informantene (32 %) som har svart «vet ikke» på dette spørsmålet, likevel er andelen mødre med universitetsutdannelse (54,5 %) høyere enn gjennomsnittet for norske kvinner i 2024 som var 43,3 % (Statistisk sentralbyrå, u.å.). Da tallene i vårt utvalg er små, må dette tolkes med forsiktighet, og det er rimelig å mene at utvalget samlet sett speiler befolkningen for øvrig når det gjelder sosioøkonomisk status.

2.4.5 Synsnedsettelse

I utvalget oppga 16 informanter (ca 36 %) å være svaksynte, 17 (ca 39 %) å være sterkt svaksynte og 11 (25 %) informanter å være blinde. Kjønnbalansen i alle tre grupper var tilnærmet lik kjønnsbalansen i utvalget, det vil si ca. halvt om halvt menn og kvinner. I utvalget oppga 12 informanter at de brukte punktskrift, og dette er et tall noenlunde i tråd med antallet som oppgir å være blinde.

2.4.6 Tilleggsfunksjonsnedsettelse

Forekomsten av tilleggsfunksjonsnedsettelse er, som det framgår av innledningen over, forventet å være høy hos personer med synshemming. Vi ba derfor informantene oppgi om de hadde en tilleggsfunksjonsnedsettelse. Blant informantene oppga 9,1 % (N=4) å ha funksjonsnedsettelse i tillegg til synshemming: to oppga en fysisk funksjonsnedsettelse der den ene var hørselsrelatert, og to oppga en funksjonsnedsettelse assosiert med en mild grad av utviklingshemming. Dette var noe lavere forekomst enn forventet. Sammen med andre forhold ved utvalget drøftes dette i kapittel 4.

2.4.7 Bruk av hjelpemidler

Informantene ble spurt om hvilke hjelpemidler de benyttet på skolen. Samtlige informanter, på nær en svaksynt informant, oppga at de brukte et eller flere hjelpemidler. Andelen som brukte de ulike hjelpemidlene er listet i tabell 2.4.1.

Tabell 2.4.1 Bruk av hjelpemidler

Hjelpemiddel	Andel brukere	Kommentar
Leselist	29,5 %, N=13	Alle 11 som oppga å være blinde inngår i tallet.
Taleopplesning eller digital taleprogramvare	61,4 %, N=27	
Forstørrelsesprogram	52,3 %, N=23	
Lese-tv	29,5 %, N=13	
Tavlekamera	40,9 %, N=18	
Smarttelefon som aktivt som et hjelpemiddel på skolen?	56,8 %, N=25	
Smarttelefon som hjelpemiddel utenom skoletiden?	75,0 %, N=33	
Lupe	15,9 %, N=7	
Hvit stokk	56,8 %, N=25	
Andre Hjelpemidler	27,0 %, N=12	

Det store flertallet benyttet mer enn ett hjelpemiddel. Taleopplesning, smarttelefon på og utenom skolen samt hvit stokk var de vanligste hjelpemidlene. Opplysningene om bruk av hjelpemidler er i seg selv bare beskrivende, men de bekrefter samlet at utvalget representerer den gruppen undersøkelsen rettet seg mot: Ungdommer med synshemminger som ikke lar seg avhjelpe med briller eller enkle tiltak.

2.4.8 Opplæring i mobilitet

Som beskrevet over gir opplæringsloven elever med synshemming rett til opplæring i mobilitet (se kapittel 1.2.1). Informantene ble spurt om de hadde mottatt slik opplæring, og de som svarte ja på dette spørsmålet ble bedt om å indikere omfanget av opplæringen. Tabell 2.4.2 gjengir fordelingen av svarene.

Tabell 2.4.2 Opplæring i mobilitet

	Opplæring?	Ja, opp til 10 timer til sammen	Ja, 10–40 timer til sammen	Ja, mer enn 40 timer til sammen	Nei, har ikke fått opplæring	Vet ikke	Total
Synshemming	Svaksynt	5	0	0	10	1	16
	Sterkt svaksynt	5	4	1	6	1	17
	Blind	1	2	7	0	1	11
Total		11	6	8	16	3	44

Noe over halvparten (N=25, ca. 57 %) av informantene bekreftet at de hadde fått mobilitetopplæring. Omfanget av opplæringen var minst for svaksynte informanter (ingen oppgave mer enn inntil 10 timer opplæring) og størst for blinde informanter (sju av elleve oppgave å ha mottatt mer enn 40 timer opplæring). Fordelingen blant sterkt svaksynte informanter var jevn mellom de som hadde inntil 10 og inntil 40 timer opplæring, bare en elev i denne gruppen hadde mottatt mer enn 40 timer opplæring, og litt over en tredel hadde ikke mottatt noen opplæring.

2.5 Instrumenter

I det følgende redegjør vi kort for de ulike instrumentene vi benyttet i spørreundersøkelsen.

Fra Ungdata-undersøkelsen ble spørsmål angående psykisk helse, psykosomatiske plager og vennskap brukt. Fra Elevundersøkelsen ble spørsmål om mobbing benyttet. I tillegg ble spørsmål om støtte fra lærerne stilt. Disse var ikke identiske med, men sterkt inspirert av de tilsvarende spørsmålene fra Elevundersøkelsen.

Medlemskap ble målt med to spørsmål. Et eksempel på spørsmål er «Jeg føler at jeg er medlem i klassen min». Cronbach's alpha var .65.

Til denne studien ble det utarbeidet instrumenter som skulle undersøke fenomenet passing som en form for stigmahåndtering. Passing ble målt med tre spørsmål. Et eksempel på spørsmål er «Later som at du har fått med deg noe som du egentlig ikke har fått med deg». Cronbach's alpha var .80.

2.6 Statistiske analyser

Populasjonen av mennesker med synshemming mellom 16 og 22 år er omlag 147, basert på NBFUs medlemstall. Fra denne populasjonen svarte 44 personer. Utvalget som har avgitt svar på spørreundersøkelsen i dette prosjektet utgjør dermed 29,9 % av populasjonen. Dette er et viktig punkt å merke seg. Vanligvis gjøres undersøkelser på et mindre utvalg av populasjonen fordi populasjonen er så stor at det ikke vil være hensiktsmessig å gjøre studier på populasjonsnivå. For eksempel er det ca. 5,6 millioner mennesker som bor i Norge. Dersom man skulle gjort en undersøkelse på omtrent 30 % av den populasjonen ville man måtte spurt 1,68 millioner mennesker. Det gjør man svært sjelden. I stedetfor trekker man gjerne et representativt utvalg på omtrent 1000 personer. Når man da skal slutte seg til hvordan disse omlag 1000 personenes svar forholder seg til hele befolkningen benytter man statistiske metoder som tar høyde for mange forhold slik at svarene man får ut er representative for befolkningen som helhet. I denne undersøkelsen har vi hatt tilgang til en stor del av populasjonen. Flere usikkerhetsmomenter faller da bort, og er årsaken til at vi har kunnet gjøre en del av de statistiske analysene vi har gjort, til tross for få respondenter. All statistikk i denne rapporten må derfor anses å være gjort på populasjonsnivå, og ikke på utvalgsnivå som er det vanlige. Likevel omtaler vi gruppen respondenter i denne rapporten som «utvalget» da vi opplever at det er mest umiddelbart forståelig.

Det første forskningsspørsmålet viser til en sammenlikning mellom elever generelt og elever med synshemming. For å gjøre denne type statistiske sammenlikninger har vi benyttet oss av to ulike metoder: sammenlikning av z-skår og t-test for to uavhengige utvalg. For å undersøke om resultater fra to ulike undersøkelser - her: denne studien og henholdsvis Ungdata-undersøkelsen eller Elevundersøkelsen - skiller seg nok fra hverandre til at det har betydning, og ikke er tilfeldig, kan man enten sammenlikne hvor langt fra et gjennomsnitt de ulike gruppene befinner seg (z-skår) og deretter teste om dette er signifikant, eller om gruppene i seg selv er statistisk forskjellige (t-test). Valg av sammenlikning av z-skår eller bruk av t-test har vært styrt av hvilken form dataene fra undersøkelsene vi sammenlikner med har vært tilgjengelige på.

Mye av de innsamlede dataene fra undersøkelsen framstilles deskriptivt, særlig knyttet til forskningsspørsmål 2, det vil si at vi bare framstiller tallene slik de framkommer, enten som absolutte tall eller som prosentvis fordeling. Hensikten med en slik framstilling er å gi et bilde av hvordan skolehverdagen til elever med synsnedsettelse i videregående skole ser ut.

For å svare på forskningsspørsmål tre benytter vi oss av korrelasjonsanalyser. I dette tilfellet benyttes Pearson's korrelasjon som gir et mål på hvor sterkt to forhold henger sammen. Pearson's korrelasjon uttrykkes med et tall mellom -1 og +1: +1 betyr perfekt positiv sammenheng, det vil si når én undersøkt faktor øker med en enhet, øker den andre undersøkte faktoren tilsvarende med en enhet. -1 betyr perfekt negativ sammenheng, det vil si når én undersøkt faktor øker med en enhet, synker den andre undersøkte faktoren med en enhet. Det er viktig å merke seg at selv om to forhold samvarierer (korrelerer) så kan man ikke si noe om årsakssammenhenger. Det er derfor ikke mulig å si at fordi A og B korrelerer, så er A årsak til B. B kan like gjerne være årsak til A, eller det kan være en tredje (ukjent) faktor som forårsaker samvariasjonen. Det kan likevel være av interesse å se på samvariasjon mellom to forhold der det er teoretisk og logisk grunn til å tro at disse faktisk henger sammen slik vi gjør i denne rapporten.

Hvor stor lit vi kan feste til om sammenhengene vi ser er en reell statistisk sammenheng, og ikke bare skyldes tilfeldigheter kan leses ut av signifikanstallet. I statistiske analyser bestemmer man seg for hvor mange prosents sjanse for tilfeldige svar man vil tillate.

Det vanlige er å si at man tillater under 5 % mulighet for tilfeldige svar, det vil si at man setter signifikansnivået til $< 5\%$ (mindre enn 5 %). Signifikansnivået (p) uttrykkes vanligvis som et desimaltall, slik at et signifikansnivå som viser til at det er mindre enn 5 % sannsynlighet for at dette er en tilfeldig sammenheng uttrykkes som $p < 0,05$. Signifikansnivåene som benyttes i denne rapporten er mindre enn 5 % ($p < 0,05$), mindre enn 1 % ($p < 0,01$) og mindre enn 0,1 % ($p < 0,001$). Signifikansnivået sier ikke noe om man kan stole på selve resultatet, man kan finne sammenhenger mellom helt urelaterte ting som likevel er signifikante. Signifikansnivået sier heller ikke noe om styrken på sammenhengen man finner. Styrken på sammenhenger oppgis for den enkelte sammenhengen der det er av interesse, for eksempel i forbindelse med korrelasjoner.

Kapittel 3: Resultater

Den overordnede problemstillingen for denne studien var «*Hvilke inkluderingsutfordringer møter elever med synshemming i den videregående skole?*» Denne problemstillingen ble operasjonalisert gjennom tre forskningsspørsmål. I det følgende gjøres det rede for resultater av analysene av de innsamlede dataene. Framstillingen av resultater følger rekkefølgen og logikken til de tre forskningsspørsmålene. I tolkningen av resultatene er det svært viktig å ha klart for seg at populasjonen, og dermed utvalget i denne undersøkelsen er lite. Dette innebærer at den enkelte respondents svar kan ha stor innvirkning på resultatene. Det kan derfor være viktigere å se på tendenser enn på se på de enkelte tall. I dette kapitlet framstiller vi resultatene i hovedsak uten å drøfte dem. I kapittel 4, Drøfting, diskuteres utvalgte resultater.

3.1. Er det forskjell på ungdom med synshemming sammenlignet med andre ungdommer på områder som angår helseplager, mobbing, vennskap og relasjon til lærere i videregående skole?

Det første forskningsspørsmålet i denne studien dreide seg om det var forskjell på ungdom med synshemming og andre ungdommer på flere områder som tidligere er undersøkt i nasjonale spørreundersøkelser til elever i ungdoms- og videregående skole. Hensikten med å stille de samme spørsmålene til elever med synshemming var at det da ville være mulig å sammenlikne de to gruppene; elever generelt og elever med synshemming. I det følgende redegjør vi for resultatene av analysene av datamaterialet når disse to gruppene sammenliknes.

3.1.1 Psykiske og psykosomatiske plager

Det første instrumentet som er benyttet gir mål på ulike psykiske helseplager. Her er det ikke snakk om diagnoser, men egenopplevd psykisk velvære. Z-skår fra Ungdataundersøkelsen og denne undersøkelsen er sammenliknet. Resultatene fra disse spørsmålene finnes i tabell 3.1.1.

Tabell 3.1.1 Sammenlikning av psykiske helseplager mellom Ungdata og dette utvalget (N=44)

	Ung i Norge* (i prosent)	Unge synshemmede	z-skår
Følt at alt er et slit	40	18,2	-2,9423**
Hatt søvnproblemer	29	20,4	-1,2447
Følt deg ulykkelig, trist eller deprimert	25	18,4	-1,0419
Følt håpløshet med tanke på framtida	25	27,3	0,3447
Følt deg stiv eller anspent	26	22,7	-0,4923
Bekymret deg for mye om ting	45	27,3	-2,3528*
Følt deg ensom	22	25	0,4771

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

Resultatene viser at når det gjelder psykiske helseplager har utvalget i denne undersøkelsen lik eller bedre psykisk helse sammenliknet med svarene fra Ungdata. Informantene i utvalget rapporterer signifikant bedre psykisk helse sammenliknet med andre ungdommer på spørsmålet om de føler at alt er et slit og om de bekymrer seg for mye om ting. Med disse to unntakene der ungdom med synsnedsettelse skiller seg fra andre ungdommer, opplever de like god eller dårlig psykisk helse som andre ungdommer. Når en stor andel av ungdommene med synsnedsettelser føler håpløshet med tanke på framtida, eller har søvnproblemer så føyer de seg altså inn i det mønstret man ser generelt i samfunnet. Vi ser altså at mellom 20 og 30 % av unge synshemmede opplever symptomer på dårlig psykisk helse.

Videre ble respondentene spurt om ulike symptomer som kan assosieres med psykosomatiske plager. Psykosomatiske plager er fysiske eller kroppslige plager som skyldes stress, ulike psykiske helseplager som angst eller depresjon eller store belastninger generelt. Resultatene fra disse spørsmålene finnes i tabell 3.1.2.

Tabell 3.1.2 Sammenlikning av psykosomatiske plager mellom Ungdata og dette utvalget (N=44)⁵

	Ung i Norge* (i prosent)	Unge synshemmede	z-skår
Hodepine	33	22,7	-1,4417
Andre fysiske plager (f.eks. kvalme, vondt i magen, smerter i ledd, nakke eller muskler)	40	15,9	-3,2451**

** $p < 0.01$

Resultatene viser at det er ingen signifikant forskjell mellom respondentene i Ungdataundersøkelsen og respondentene i unge med synshemming-undersøkelsen med tanke på forekomsten av hodepine. Når det gjelder andre fysiske plager som kvalme, vondt i magen, smerter i ledd, nakke eller muskler – plager man ofte tenker på som psykosomatiske, så viser resultatene at respondenten i unge med synshemming-undersøkelsen har signifikant mindre av denne typen plager, sammenliknet med Ungdata-respondentene. Det er likevel nesten 23 % som oppgir å være plaget med hodepine og nesten 16 % som oppgir å ha ulike psykosomatiske symptomer.

3.1.2 Mobbing

I Elevundersøkelsen spørres det blant annet om mobbing. I denne studien er de samme spørsmålene som stilles i Elevundersøkelsen stilt til unge med synshemming. Resultatene av sammenlikningen mellom tallene fra Elevundersøkelsen og unge med synshemming finnes i tabell 3.1.3.

Tabell 3.1.3 Sammenlikning av mobbing mellom Elevundersøkelsen og dette utvalget (N=44) T-test to uavhengige utvalg

	Elevundersøkelsen (Standardavvik)	Unge synshemmede (standardavvik)	Signifikans
Blitt mobbet av andre elever på skolen?	4,61(0,86)	4,39 (1,32)	0,09 (i.s)
Blitt mobbet digitalt (via mobil, iPad, PC)?	4,80 (0,63)	4,84 (0,68)	0,67 (i.s)
Blitt mobbet av voksne på skolen de siste månedene?	4,85 (0,57)	4,86 (0,46)	0,9 (i.s)

⁵ Her rapporteres summen av de som svarer at de er plaget mange ganger i uka eller daglig

Resultatene viser at det ikke er signifikant forskjell på gruppen unge med synshemming og respondentene i Elevundersøkelsen når det gjelder mobbing. Når vi går inn i underlaget for spørsmålene som ligger til grunn for tabell 3.1.3 ser vi at distribusjonen av svarene fra respondentene i gruppen unge med synshemming og respondentene fra Elevundersøkelsen skiller seg fra hverandre på et vesentlig punkt: i spørsmålet om de er blitt mobbet av andre elever på skolen finner vi at langt flere ungdommer med synshemming svarer at de er utsatt for de den mest høyfrekvente mobbingen. De som besvarer undersøkelsen blir ikke bare bedt om å si ja eller nei på spørsmålet om mobbing, men å angi hvor ofte de eventuelt utsettes for mobbing. Da kommer forskjellen mellom unge med synshemming og andre ungdommer fram. Dette framstilles i tabell 3.1.4.

Tabell 3.1.4 Sammenlikning av distribusjon av omfang av mobbing (oppgitt i prosent) mellom Elevundersøkelsen og dette utvalget (N=44)

	Flere ganger i uka	Omtrent en gang i uka	2-3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt
Unge synshemmede	11,4	0	4,5	6,8	77,3
Elevundersøkelsen	2,8	1,8	3,4	15,8	76,2
z-skår	3,44***	-0,9	0,42	-1,63	0,17

$p < 0.001$

Resultatet av sammenlikningen av gruppene viser at gruppen unge med synshemming som oppgir å bli mobbet flere ganger i uka er signifikant større enn respondentene i Elevundersøkelsen; henholdsvis 11,4 prosent av ungdom med synshemming mot 2, 8 prosent av ungdommer flest. På de andre svaralternativene (mobbet omtrent en gang i uka, mobbet 2-3 ganger i måneden, mobbet en sjelden gang og ikke mobbet i det hele tatt) skiller ikke gruppene seg fra hverandre. Andelen unge med synshemming som oppgir å bli mobbet flere ganger i uka skiller seg dermed så kraftig fra det andre unge svarer om mobbing at det er grunn til å gå nærmere inn i datamaterialet for å undersøke om disse respondentene har noen fellestrekk. Ved ytterligere inspeksjon av dataene kommer det fram at de som har oppgitt å bli mobbet på grunn av synsnedsettelsen sin er de samme som oppgir å bli mobbet en til flere ganger i uka. Koblingen mellom respondentnummer og hva de oppgir om mobbing finnes i tabell 3.1.5.

Tabell 3.1.5 Distribusjon av mobbing fra respondenter som oppgir at de mobbes på grunn av synshemming

Respondent nummer	Mobbet flere ganger i uka	Mobbet digitalt	Mobbet av voksne	Mobbet pga synshemming
3	4	1	3	2
8	1	5	5	1
16	1	5	3	1
21	1	4	5	5
39	1	5	5	1
44	1	3	5	1

Svaralternativene var: 1= flere ganger i uka, 2= omtrent en gang i uka, 3= 2-3 ganger i måneden, 4= en sjelden gang, 5=ikke i det hele tatt. Definsjonen på mobbing er om man svarer 1,2 eller 3 (ref elevundersøkelsen)

Seks respondenter (13,6 %) har oppgitt alvorlig mobbing, fem av disse oppgir at medelever mobber dem flere ganger i uka, en respondent oppgir digital mobbing flere ganger i uka. Av disse seks respondentene oppgir fem at de mobbes på grunn av synsnedsettelsen sin en eller flere ganger i uka. Ved ytterligere inspeksjon av dataene kan vi ikke finne andre fellesnevner hos disse respondentene når vi undersøker bakgrunnsvariabler. Det kan derfor se ut til at årsaken til at unge med synshemming skiller seg fra respondene i Elevundersøkelsen på dette området (se tabell 3.1.3) er synshemmingen. Ut fra disse dataene kan man ikke slutte seg til hva som er årsak og hva som er virkning når det gjelder forholdet mellom det å bli mobbet og det å ha en synshemming. Likevel synes det klart at synshemming er en faktor som kan gjøre en mer utsatt for alvorlig mobbing.

3.1.3 Vennskap

Å ha en venn er viktig for alle, og kanskje særlig i ungdomstiden har venner stor betydning. Ungdata-undersøkelsen stiller flere spørsmål om vennskap, og i denne undersøkelsen har vi stilt de samme spørsmålen til våre respondenter. Det er flere spørsmål om vennskap fra litt ulike vinklinger, nedenfor gjør vi rede for resultatene fra disse spørsmålene.

Det første spørsmålet som ble stilt handlet om det man kan tenke på som en svært god venn, en som alltid er der for deg og som du kan stole på. Svarene på spørsmålet om en svært god venn oppsummeres i tabell 3.1.6.

Tabell 3.1.6 Sammenlikning mellom Ungdata-undersøkelsen og dette utvalget på spørsmålet: Har du minst en venn som du kan stole fullstendig på og kan betro deg til om alt mulig? (N=44)

	Ungdata (prosent)	Unge synshemmede (prosent)	z-skår
Ja, helt sikkert	62	61,4	-0,09
Ja, det tror jeg	27	20,5	-0,97
Det tror jeg ikke	9	6,8	-0,51
Har ingen jeg vil kalle venner nå for tida	2	11,4	4,3***

Ungdata estimert n=4085

Unge synshemmede n= 44

***P<0.001

Resultatene viser at andelen som oppgir å ha en svært god venn (svarer «Ja, helt sikkert» eller «Ja, det tror jeg» på spørsmålet) er nesten like stort som hos ungdom flest (89 og 81,9 prosent svarer dette i Ungdata og i undersøkelsen av unge med synshemming undersøkelsene respektivt).

Samtidig er det signifikant flere som oppgir å ikke ha minst en god venn i gruppen unge med synshemming, sammenliknet med ungdommene som har svart på Ungdata-undersøkelsen. Disse resultatene tyder på at blant unge med synshemming er det å ikke ha en god venn omtrent fem ganger vanligere enn hos ungdom flest. Disse resultatene gir et to-delt bilde av gruppen unge synshemmede: de fleste oppgir å ha det bra, men det er en andel på omtrent 11,5 % som ikke har venner. I tillegg svarer 6,8 % av unge med synshemming at de ikke tror at de har en svært god venn. Dette utgjør over 18 % av utvalget, et tall som er betydelig høyere enn for andre unge (11 %).

Videre ble det spurt om det å ha noen å være sammen med på fritida. Dette kan være viktig å få kartlagt fordi på fritida må den enkelte i mye større grad enn på skolen ta initiativ selv til å komme i kontakt med andre. Resultatene fra dette spørsmålet er oppsummert i tabell 3.1.7.

Tabell 3.1.7 Sammenlikning mellom Ungdata-undersøkelsen og dette utvalget på spørsmålet: Har du noen å være sammen med på fritida? (N=44)

	Ungdata (prosent)	Unge synshemmede (prosent)	z-skår
Ja, alltid	53	61,4	-2,50*
Ja, som regel	41	43,2	0,29
Nei, som regel ikke	5	18,2	3,95***
Nei, aldri	1	4,5	2,30*

Elevundersøkelsen n=4038

Unge synshemmede n= 44

*P<0.05

***P<0.001

Resultatene viser at det er signifikant færre i gruppa unge med synshemming enn i gruppa som har svart på Ungdata-undersøkelsen som har noen de alltid kan være sammen med på fritida, og tilsvarende er det signifikant flere som svarer at de som regel ikke, eller aldri har noen å være sammen med på fritida. Dette står i kontrast til svarene på spørsmålet om du har minst en god venn du kan betro deg til (se tabell 3.1.6 over).

For å få et mål på sosiale relasjoner på skolen ble det spurt om respondentene hadde noen å være sammen med i friminuttene på skolen. Resultatene er oppsummert i tabell 3.1.8.

Tabell 3.1.8 Sammenlikning mellom Ungdata-undersøkelsen og dette utvalget på spørsmålet: Har du noen å være sammen med i friminuttene på skolen? (N=44)

	Ungdata (prosent)	Unge synshemmede (prosent)	z-skår
Ja, alltid	71	50	-2,64**
Ja, som regel	24	25	0,33
Nei, som regel ikke	3	13,6	4,18***
Nei, aldri	1	6,8	3,87***

Ungdata n=4019

Unge synshemmede n= 42

**P<0.01

***P<0.001

Resultatene viser at omtrent halvparten av respondentene i denne studien alltid har noen å være sammen i friminuttene på skolen. Dette er likevel signifikant færre enn jevnaldrende som har svart på Ungdata-undersøkelsen. Omtrent 25 % av unge med synshemming svarer at de som regel har noen å være sammen med, noe som er tilsvarende det respondentene fra Ungdata-undersøkelsen oppgir. Dersom vi slår sammen disse to svaralternativene; at de alltid og som regel har noen å være sammen med på fritida, viser det seg likevel at unge med synshemming skiller seg signifikant fra gruppen som har svart på Ungdata-undersøkelsen. Denne undersøkelsen viser altså at ca. 75 % elever i videregående skole med synsnedsettelse oppgir å ha alltid eller som oftest har noen å være sammen med i friminuttene, men dette er altså signifikant færre enn respondentene fra Ungdata-undersøkelsen, der 95 % oppgir det samme (z -skår = $-4,78^{***}$). Tilsvarende ser vi at i den andre enden av skalaen er det signifikant flere unge med synshemming som oppgir at de som regel ikke og aldri har noen å være sammen med i friminuttet sett i forhold til de som har svart på Ungdata-undersøkelsen.

I tillegg til spørsmålene som har vært stilt i Ungdata-undersøkelsen har vi stilt ett spørsmål om venner som er direkte knyttet til at disse respondentene har en synshemming. Det var av interesse å undersøke om synshemmet ungdom er sammen med andre som har en synshemming på fritiden. Blant annet ville vi se om det var en sammenheng mellom svarene på de andre spørsmålene om vennskap og det å være sammen med andre med synshemming på fritiden. Resultatene fra dette spørsmålet finnes i tabell 3.1.9.

Tabell 3.1.9 Når jeg er sammen med venner på fritiden er jeg vanligvis sammen med andre som har en synshemming. (N=44)

	Unge synshemmede (prosent)
Ja, alltid	6,8
Ja, som regel	6,8
Nei, som regel ikke	29,5
Nei, aldri	56,8

Ut ifra disse tallene er det ikke noe som tyder på at unge med synshemming i stor grad er sammen med andre synshemmede på fritiden. Dette kan sannsynligvis heller ikke forklare den høye andelen unge med synshemming som oppgir å ha en svært god venn.

Dersom man ser disse tre sidene ved vennskap under ett, det vil si en svært god venn, noen å være sammen med på fritida og noen å være sammen med i friminuttene, så ser vi at selv om like mange av respondentene i denne undersøkelsen svarer at de har en svært god venn som i den generelle ungdomsbefolkningen, så skiller unge med synsnedsettelse seg negativt fra andre ungdommer generelt med tanke på vennskap. Resultatene drøftes nærmere i kapittel 4.

3.1.4 Relasjon til lærere

Fordi forholdet mellom lærer og elev alltid vil være et asymmetrisk forhold der læreren har makt over eleven på viktige områder er det viktig at eleven opplever at læreren anerkjenner eleven som individ. En slik anerkjennelse handler om at eleven opplever å bli møtt med omsorg og respektert av læreren. Elevundersøkelsen stiller spørsmål knyttet til dette forholdet, og i denne studien har vi stilt de samme spørsmålene til elever med synshemming i videregående skole. Resultatene fra disse spørsmålene er oppsummert i tabell 3.1.10.

Tabell 3.1.10 Sammenlikning mellom Elevundersøkelsen og dette utvalget på spørsmål om lærerstøtte og -omsorg. (N=44) T-test to uavhengige utvalg

	Ungdata (prosent)	Unge synshemmede (prosent)
Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?	4,03	4.25
Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?	4,17	4.33
Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?	4,18	4.57**
Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne	4,10	4.14
Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære	4,10	4.30

** $p < 0,01$

Resultatene av sammenligningen med tallene fra Elevundersøkelsen er at informantene med synshemming opplevde lærerstøtte og -omsorg på linje med eller bedre enn elever flest. På spørsmål om opplevd lærer-respekt svarer informantene med synshemming at de opplever å bli behandlet med respekt av flere lærere enn det elevpopulasjonen ellers rapporterer.

Det er ingen av informantene med synshemming som bruker alternativet «nei, ingen» når de blir spurt om lærerne bryr seg om dem, noe som betyr at samtlige kan si at de har «minst en» lærer som de stoler på. Ved nærmere inspeksjon av dataene er det en svak tendens at de stoler på et mindre antall lærere når de trenger hjelp sammenlignet med elever flest, men datagrunnlaget her er for lite til å sannsynliggjøre tendensen statistisk.

3.2 Hva rapporterer ungdom med synshemming på områder som er vesentlige for å oppleve deltakelse og inkludering i videregående skole?

Det andre forskningsspørsmålet har en beskrivende eller deskriptiv innretning. Med dette spørsmålet har intensjonen vært å kartlegge ulike forhold ved gruppen unge med synshemming som man i dag har liten kunnskap om og som påvirker spørsmålet om inkludering. Spørsmålene og instrumentene er her dels basert på tidligere utviklede spørreskjema og på de input forskergruppen fikk hos ungdomsekspertene man samarbeidet med (se kapittel 2.1).

3.2.1 Tilstedeværelse i klasserommet

Den grunnleggende forutsetningen for inkludering i skolen, og medlemskap i elevfellesskapet, er at eleven er mest mulig til stede i læringsfellesskapet sammen med sine medelever og ikke blir synliggjort som det vi i kapittel 1.3.2 har beskrevet med begrepet «gjest» ved at hen forlater fellesskapet i større eller mindre deler av tiden. Derfor er det å spørre om tilstedeværelse en viktig indikator å kartlegge. Vi stilte spørsmålet «Skolen kan organisere undervisning og aktivitet på ulike måter. Har du undervisning alene eller i mindre grupper, der du er adskilt fra klassen/gruppen på trinnet ditt?». I tabell 3.2.1 viser vi fordelingen av svarene mellom de tre ulike gruppene av synsnedsettelse

Tabell 3.2.1 Andel som oppgir å motta undervisning utenfor ordinær klasseundervisning (N=44)

	Mottar undervisning utenfor klassen	Mottar ikke undervisning utenfor klassen	Total
Svaksynt	6	10	16
Sterkt svaksynt	6	11	17
Blind	7	4	11
Total	19	25	44
Prosentandel	43,2	56,8	100

43,2 % av informantene oppga at de var adskilt fra klassen / gruppen på trinnet i deler av skoletiden. De 43,2 prosentene representerer 19 informanter. For å undersøke nærmere omfanget av det å være utenfor klassen fikk disse oppfølgingsspørsmål om hvor mange timer de tilbragte utenfor det ordinære klassefellesskapet. Tabell 3.2.2 viser fordelingen av svarene på dette spørsmålet.

Tabell 3.2.2 Antall timer utenfor ordinær klasseundervisning (N=19)

	N	% av utvalget delvis utenfor klasserommet (N=19)	% av alle informanter (N=44)
Inntil 5 timer i uken	11	57,9	25,0
5-20 timer i uken	5	26,3	11,4
Mer enn 20 timer i uken	2	10,5	4,5
Varierer fra uke til uke	1	5,3	2,3
Total	19	100	43,2

Tabellen viser at det store flertallet (57,9 %) av de som tas ut av sine klasser er ute i inntil 5 timer i uken. Disse representerer nøyaktig 25 % av det totale utvalget. Én elev oppgir at dette varierer fra uke til uke, og for de resterende er timetallet mer enn 5 timer i uka, for enkelte mer enn 20 timer i uka.

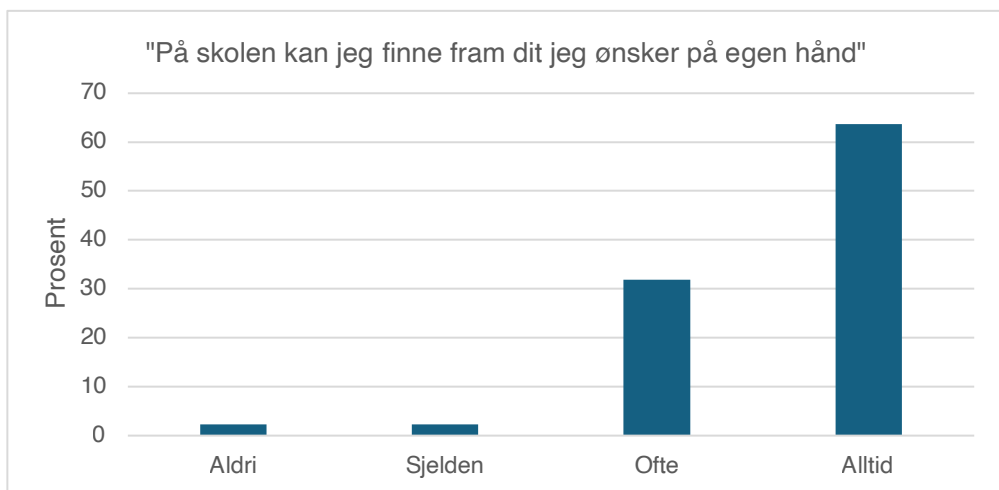
3.2.2 Fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet

I fokusgruppeintervjuet som gikk forut for utformingen av spørreskjemaet for undersøkelsen, var fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet et tema som ungdomsekspertene hadde mange refleksjoner rundt, og de kom med flere konkrete forslag til ulike typer utfordringer man kan oppleve som elev med synshemming. Disse innspillene er brukt som grunnlag for spørsmål som ble stilt om fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet på skolen.

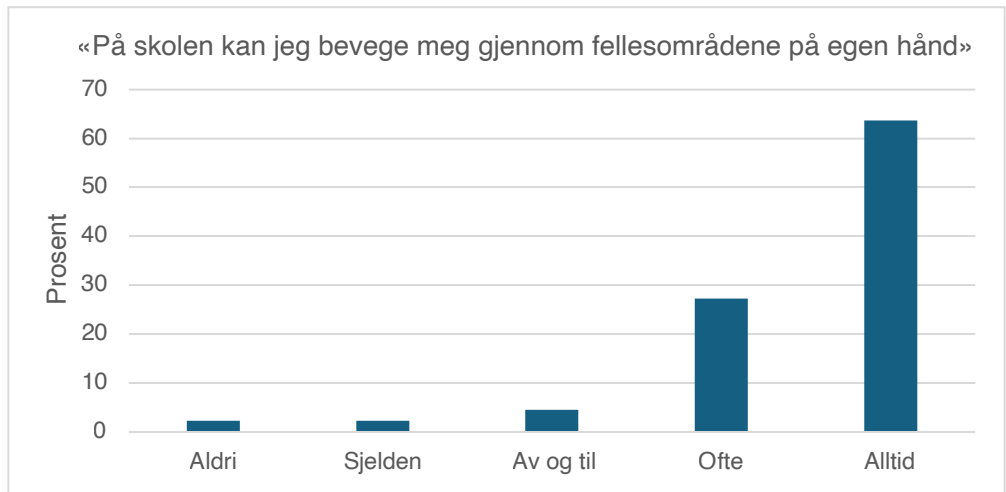
På et innledende spørsmål om skolen til informantene var «utformet eller tilrettelagt for personer som er svaksynte eller blinde, for eksempel med ledelinjer eller taktil merking» svarte 43,2 % ja, 29,5 % delvis og 27,3 % nei. Det var ikke noen klar sammenheng mellom grad av synsnedsettelse og grad av tilrettelegging, men som gruppe betraktet var det litt færre som oppga å være blinde som svarte delvis eller nei.

Innspillene fra ungdomsekspertene dreide seg både om muligheten til å finne fram på egen hånd på skolen, og om muligheten til å finne personer man ønsket å møte. Det første spørsmålet vårt var derfor generelt og handlet om å kunne finne fram dit man ønsket på egen hånd, det andre var mer spesifikt rettet mot å kunne bevege seg gjennom fellesarealene på skolen på egen hånd. Resultatet fra disse spørsmålene er framstilt i figur 3.2.1 og 3.2.2.

Figur 3.2.1 På skolen kan jeg finne fram dit jeg ønsker på egen hånd.

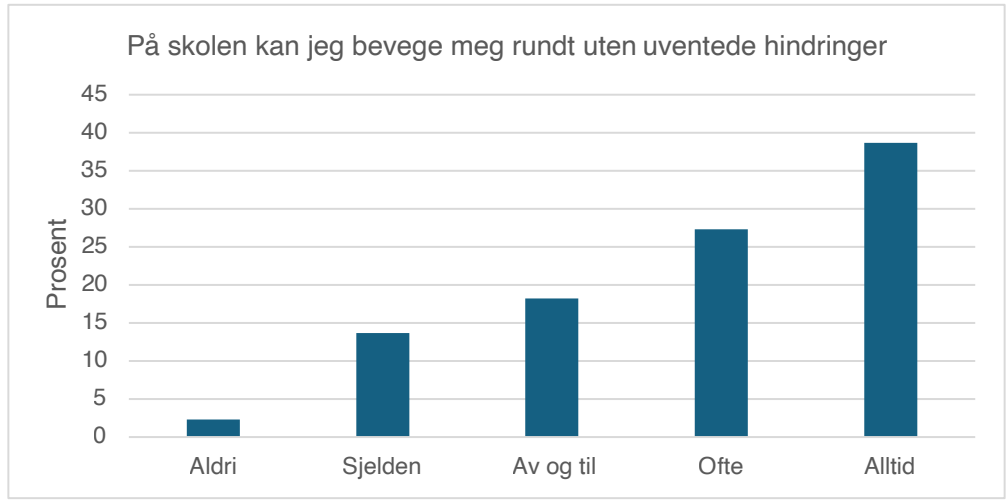


Figur 3.2.2 På skolen kan jeg bevege meg gjennom fellesområdene på egen hånd.



Figurene 3.2.1 og 3.2.2 viser at flere enn ni av ti informanter svarer at å finne fram dit man ønsker og bevege seg gjennom fellesområdene på skolen er noe som «ofte» eller «alltid» er greit. Dette endrer seg litt når vi spør om fysiske hindringer. Figur 3.2.3 viser fordelingen av svarene på spørsmålet / påstanden «på skolen kan jeg bevege meg rundt uten uventede hindringer».

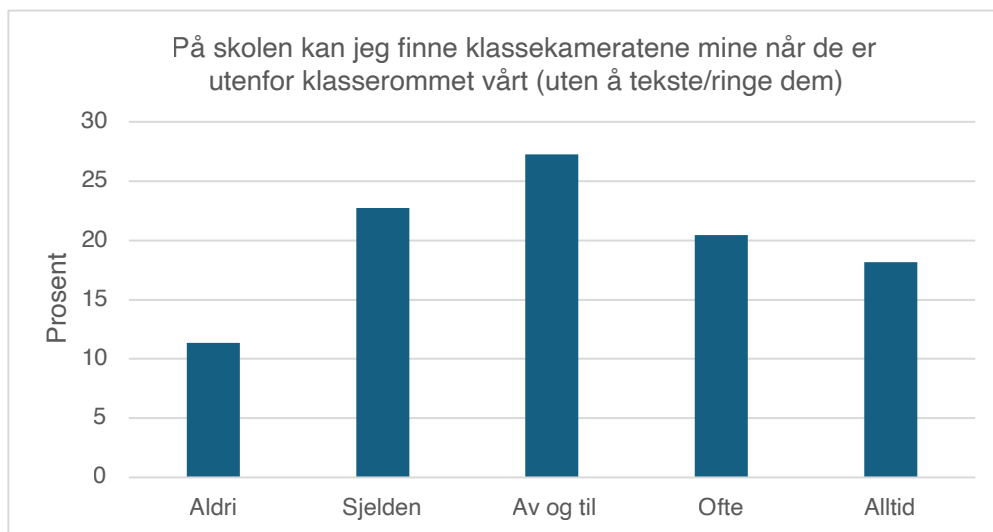
Figur 3.2.3 På skolen kan jeg bevege meg rundt uten uventede hindringer.



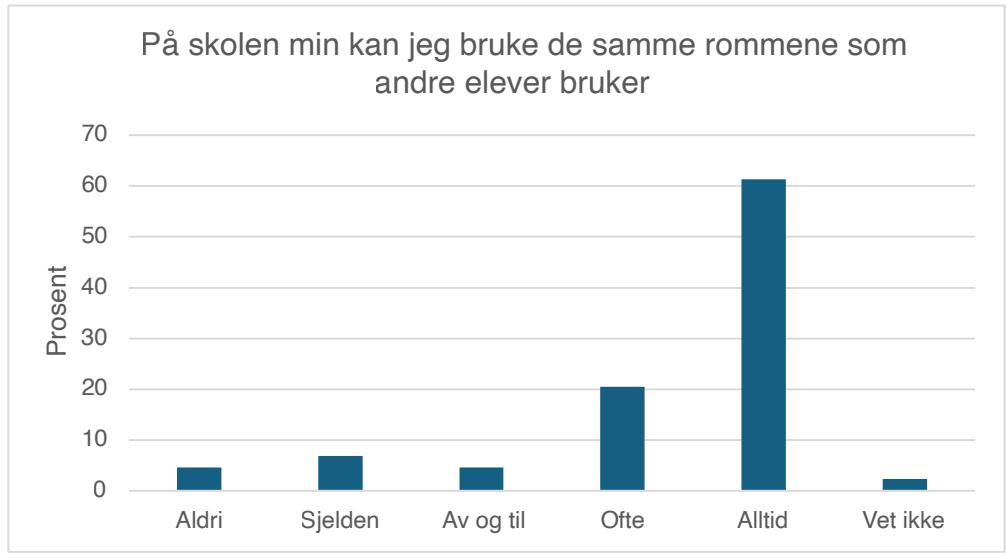
Andelen som svarer at dette «ofte» eller «alltid» er mulig faller til litt under to tredeler (65,9 % eller 6-7 av 10). Når vi sjekker disse svaret mot rapportert synshemming er det ingen klar fordeling. Elever som er svaksynte rapporterer – ikke uventet – minst utfordringer, men det er ingen klar forskjell mellom de som rapporterer at de er blinde og de som er sterkt svaksynte.

Videre stilte vi to spørsmål som fokuserte på de sosiale aspekter ved tilgjengelighet. De to spørsmålene eller påstandene som fokuserte på sosiale aspekter ved tilgjengelighet var i en ordlyd foreslått av ungdomsekspertene: «På skolen kan jeg finne klassekameratene mine når de er utenfor klasserommet vårt (uten å tekste/ringe dem)» og «På skolen min kan jeg bruke de samme rommene som andre elever bruker». Det første spørsmålet handler for eksempel om muligheten til å orientere seg sosialt i friminutt og lunsjpauser i skolekantina. Det andre spørsmålet handler om muligheten til å slippe å bli skilt ut fra fellesskapet fordi de fysiske omgivelsene ikke er tilstrekkelig tilrettelagt. Figurene 3.2.4 og 3.2.5 viser fordelingen av svarene på disse spørsmålene eller påstandene.

Figur 3.2.4 På skolen kan jeg finne klassekameratene mine når de er utenfor klasserommet vårt (uten å tekste/ringe dem).



Figur 3.2.5 På skolen min kan jeg bruke de samme rommene som andre elever bruker.



På disse to spørsmålene er det langt flere som svarer på måter som indikerer sosiale utfordringer knyttet til tilgjengelighet. Så mange som 61,4 % av informantene svarer at de «aldri», «sjelden» eller «av og til» kan finne klassekamerater utenfor klasserommet. Når det gjelder å kunne bruke alle de samme rommene som medelever er det 38,6 % som svarer at de ikke alltid kan det (her har vi slått sammen alle som har svart noe annet enn «alltid», noe vi ikke har gjort ellers i dette avsnittet).

Ved nærmere inspeksjon av datamaterialet for å undersøke om det er mulig å finne mønster i måten informantene svarer på viser det seg at nøyaktig 25 % (N=11) av informantene har besvart disse fem spørsmålene om fysisk og sosial tilgjengelighet utelukkende med alternativene «Alltid» og «Ofte», mens de resterende tre fjerdedelene av informantene (75 %) en eller flere ganger har valgt å svare med alternativene «aldri», «sjelden» og «av og til» på et eller flere spørsmål. Dette antyder at minst tre fjerdedelene av informantene på ulike vis opplever utfordringer knyttet til fysisk og sosial tilgjengelighet.

3.2.3 Fritak for enkeltfag

I fokusgruppeintervjuet med ungdomseksperter ble fritak for enkeltfag et tema som hyppig kom opp. I spørreskjemaet ble det dermed inkludert et spørsmål om hvorvidt informantene hadde fått fritak for et eller flere fag. De som bekreftet dette ble bedt

om å angi hvilke fag dette dreide seg om, og hva som var motivasjon for fritaket. Hele 34,1 % av utvalget (N=15) bekreftet at de hadde fått fritak for ett (N=10), to (N=4) eller tre fag (N=1). En informant oppga i tillegg generelt fritak fra vurdering i fag. Dette var en av de to informantene som hadde rapportert en kognitiv funksjonsnedsettelse, noe som kan tolkes som at informanten sannsynligvis fulgte en individuell opplæringsplan. Tabell 3.2.3 viser frekvens av fritak for de ulike fagene som er rapportert.

Tabell 3.2.3 Fritak for fag, N=15

Fag	Antall fritak
Matematikk	5
Kroppsøving	5
Sidemål	5
Fremmedspråk	2
Samfunnsfag	1
Geografi	1
Naturfag	1
Linjefag	1
SUM	21

Tabellen viser at informantene mellom seg rapporterer 5 tilfeller av fritak i hvert av fagene matematikk, kroppsøving og sidemål. Bare en av informantene som har fritak fra sidemål har minoritetsspråklig bakgrunn. Videre rapporteres 2 tilfeller av fritak for fremmedspråk, også her har en informant fremmedspråklig bakgrunn. Endelig er det rapportert ett fritak i hver av fagene samfunnsfag, naturfag, geografi, naturfag og et linjefag (som ikke er oppgitt her av hensyn til informantens anonymitet).

Kjønnfordelingen mellom de som oppgir fritak er nesten lik (7 kvinner og 9 menn). Et prosentvis høyere antall blinde informanter (54,5 %, N=6) rapporterte fritak sammenlignet med sterkt svaksynte (35,3 %, N=6) og svaksynte (25 %, N=4). Ved nærmere inspeksjon av dataene har vi undersøkt om det er sammenheng mellom grad av synshemming og fritak, men det kan vi ikke finne. Samtidig er det viktig å ta med i betraktning den svært lille populasjonen unge med synshemming utgjør.

Det betyr at statistiske sammenhenger kan være vanskelige å oppdage, samtidig som man må tolke de sammenhengene som finnes med varsomhet. Her må det imidlertid bemerkes at all statistikk i denne undersøkelsen gjøres på populasjonsnivå, noe som gjør at man kan ha noe større tiltro til resultatene enn om dette var et tilfeldig trukket utvalg fra en stor populasjon (se kapittel 2.6).

Det er flere måter å tolke resultatene om fritak fra fag på. Tatt i betraktning at dette er elever som har en synshemming er det ikke vanskelig å anta at det er synshemmingen i seg selv, og skolens opplevde vansker med å tilpasse og tilrettelegge undervisningen som er begrunnelsen for fritak. Dette er en antakelse som blir ytterligere styrket når vi ser hvilke begrunnelser informantene oppgir for sine fritak, disse er listet i tabell 3.2.4.

Tabell 3.2.4 Årsaker til fritak fra fag

Årsak til fritak	%	N=	Merknad
1: Ønsket fritak selv	53,3 %	8	
2: Jeg har opplevd det som vanskelig å følge faget/ fagene på grunn av min synshemming	46,7 %	7	
3: Jeg ble oppfordret av foreldrene mine til å søke fritak	0,0 %	0	
4: Jeg ble veiledet til å søke fritak av lærer i faget/ fagene	53,3 %	8	
5: Jeg ble veiledet til å søke fritak av rektor eller skoleleder	26,7 %	4	
6: Andre årsaker	40,0 %	6	Ufordring med å følge fag; dysleksi; språkutfordringer; sikkerhet
7: Vet ikke, ingen spesiell grunn	6,7 %	1	

Tabell 3.2.4 gjengir bare frekvensen (hvor ofte) noen har valgt et svaralternativ, og den er slik sett ikke veldig opplysende, bortsett fra at det klart fremgår at foreldre overhodet ikke er pådrivere for fritak. En annen måte å beskrive svarene på er å se på hvordan begrunnelsene opptrer når vi setter dem sammen. Dette er vist i tabell 3.2.5

hvor vi fordeler svarene i kategorier. Av tabellen kan man lese at bare en informant oppgir eget ønske om fritak som eneste grunn. Tre informanter oppgir utfordringer med å følge faget som grunnlag for ønsket om fritak. Fire informanter oppgir veiledning fra lærer eller skoleadministrasjon (rektor/leder) som eneårsak til fritak. Endelig oppgir seks informanter en kombinasjon av egen vurdering og veiledning. En informant oppgir «vet ikke» som eneste svar.

Tabell 3.2.5 Begrunnelse for fritak, kombinasjoner for oppgitte årsaker

Begrunnelse	% av informanter med fritak (N=15)	N	% av hele utvalget (N=44)	Merknad
Oppgir bare alternativ 1 (Ønsket selv fritak)	6,7 %	1	2,3 %	
Oppgir alternativ 2 eller 6 (Har opplevd det vanskelig å følge undervisningen eller annen grunn)	20,0 %	3	6,8 %	Oppgitte grunner er utfordringer med å følge faget
Oppgir bare alternativ 4 og/eller 5 (Veiledning fra lærer og/eller administrasjon)	26,7 %	4	9,1 %	
Oppgir kombinasjoner av alternativene 1 og/eller 2 og 4 og/eller 5 (eget ønske og/eller vurdering av for stor utfordring samt veiledning fra lærer og/eller administrasjon)	40,0 %	6	13,6 %	
Oppgir alternativ 7 «vet ikke» som eneste grunn	6,7 %	1	2,3 %	
SUM	100 %	15	34,1 %	

Man kan foreslå ulike tolkninger av disse dataene: to tredeler av gruppen, det vil si 66,7 %, som har fritak har blitt veiledet til fritak enten bare av skolen eller i kombinasjon med eget ønske. I forhold til hele utvalget utgjør disse informantene 22,7 %. Utvalget er som nevnt flere ganger lite, så grunnlaget for å trekke klare slutninger er bare delvis til stede, men tallene viser at mange har fritak (34,1 %, litt over en tredel av hele utvalget), og av de som har fritak har et klart flertall blitt veiledet til fritak av aktører i skolen.

Fritak for fag drøftes utførlig i kapittel 4.

3.2.4 Læremidler

I fokusgruppeintervjuet som ble gjennomført i forkant av at spørreskjemaet ble utarbeidet tok ungdomseksperter opp at det ville vært relevant å spørre om tre aspekter ved læremidler. Det første aspektet handler om tilgjengelighet – hadde man læremidler som den synshemmede eleven kunne benytte? Det andre aspektet handlet om læremidlene var på plass ved skolestart. Det tredje aspektet handlet om hvorvidt eleven med synshemming fikk de samme læremidlene som de øvrige elevene, eller hadde bøker eller læremidler som klassen ellers ikke brukte. Svarene som berører de to første aspektene er gjengitt i tabell 3.2.6.

Tabell 3.2.6 Læremiddelsituasjonen og tekniske hjelpemidler ved skoleårets start

	Ja %	Delvis %	Nei %	N
Jeg fikk de samme skolebøkene som de andre elevene, i et format jeg kunne bruke, da skoleåret startet	68,2	11,4	20,5	44
Jeg kunne bruke de samme digitale læremidlene som de andre elevene da skoleåret startet	59,1	20,5	18,2	43 ¹
Da skoleåret startet hadde jeg tilgang til de tekniske hjelpemidlene jeg trenger for å følge undervisningen	59,1	18,2	22,7	44
Jeg bruker de samme bøkene (f.eks. de samme digitale eller fysiske matematikkbøkene, norskbøkene eller naturfagbøkene) som de andre elevene	77,7	13,7	13,6	44

¹ En respondent svarte «vet ikke» på dette spørsmålet.

Rundt en femdel av informantene opplevde siste skoleår at de ikke fikk eller ikke kunne bruke de samme bøkene eller digitale læremidlene som sine medelever. Et tilsvarende antall hadde ikke hjelpemidler på plass ved skolestart. Om man inkluderer elevene som rapporterte at dette var bare «delvis» på plass sier en knapp tredel, 31,9 % , at de enten ikke eller bare delvis «fikk de samme skolebøkene som de andre elevene, i et format jeg kunne bruke, da skoleåret startet». For digitale læremidler er tilsvarende prosentandel 38,9 %. Mer enn fire av ti informanter (40,9 %) oppga at de enten ikke eller bare delvis hadde «tilgang til de tekniske hjelpemidlene jeg trenger for å følge undervisningen» når skoleåret begynte.

Det er ingen klare trender når det gjelder grad av synsnedsettelse og tilgang på læremidler eller teknisk tilrettelegging, så manglende tilrettelegging og tilgang på læremidler er noe informantene opplever uavhengig av synsnedsettelse.

De som svarte «nei» på spørsmålet om læremidler eller hjelpemidler forelå ved skolestart ble i et oppfølgingsspørsmål bedt om å angi når denne mangelen ble rettet opp. Svarene deres er fremstilt i tabell 3.2.7.

Tabell 3.2.7 Når fikk du tilgang på læremidler eller hjelpemidler?*(Oppgitt i prosent. Prosentandel av det totale utvalget, N=44, er oppgitt i parentes)

	En uke etter de andre	En måned etter de andre	Flere måneder etter de andre	Nei, fikk ikke	Ikke oppgitt	N
Jeg fikk de samme skolebøkene som de andre elevene, i et format jeg kunne bruke, da skoleåret startet	-	22,2 (4,5)	22,2 (4,5)	22,2 (4,5)	33,3 (6,8)	9
Jeg kunne bruke de samme digitale læremidlene som de andre elevene da skoleåret startet	-	-	-	75 (13,6)	25 (4,6)	8
Da skoleåret startet hadde jeg tilgang til de tekniske hjelpemidlene jeg trenger for å følge undervisningen	10 (2,3)	-	30 (6,8)	30 (6,8)	30 (6,8)	10

*Spørsmålet er knyttet til det inneværende skoleåret eller siste år informanten gikk på skole.

Det kanskje mest oppsiktsvekkende resultatet her er at tre fjerdedeler (75 %) av de som svarte at de ikke fikk tilgang til de samme digitale læremidlene som medelevene ved skolestart, ikke hadde fått tilgang ved tidspunktet for spørreundersøkelsen, som – avhengig av tidspunktet for telefonsurveyen – ligger minst fire måneder inn i skoleåret.

Fire av de som oppga at de ikke brukte de samme bøkene som medelevene oppga ikke hvilke. To oppga matematikklæreverket. Det var ingen klar trend her heller knyttet til grad av synsnedsettelse.

3.3 Hvilke sammenhenger kan man finne mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og ekskludering?

I kapittel 1 har vi presentert egen og andres forskning som understreker at det å oppleve seg som medlem i klasse- og skolefelleskapet er en grunnleggende forutsetning for opplevelsen av inkludering. Prosjektet som presenteres her har benyttet en kvantitativ metode – datainnsamling gjennom en spørreundersøkelse. Vi har undersøkt relasjonen mellom sentrale variabler ved hjelp av korrelasjonsanalyser. Korrelasjoner sier noe om hvorvidt to (eller flere) variabler samvarierer, altså om det er slik at når en variabel endres så endres den samme på en forutsigbar måte. En kort redegjørelse for korrelasjoner finnes i kapittel 2.6.

3.3.1 Sammenhenger mellom medlemskap og forhold som har betydning for trivsel og læring

I denne delen av undersøkelsen har vi undersøkt relasjonen mellom opplevd medlemskap (se kapittel 1.4) i klasse- og skolefelleskapet og ulike forhold som har betydning for trivsel og læring, i denne sammenhengen er disse forholdene psykisk helse, noen å være sammen med i friminuttene, mobbing og stigmahåndtering. Tabell 3.3.1 viser resultatet av korrelasjonsanalysene.

Tabell 3.3.1 Korrelasjon mellom medlemskap og psykisk helse, noen å være sammen med i friminuttet, mobbing og stigmahåndtering

	Psykiske helseplager	Sammen friminutt	Mobbing	Stigmahåndtering
Medlem	-.652**	.444**	-.535**	-.379*

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Fenomener som medlemskap, felleskap og trygghet er sterkt assosiert med psykisk helse hos elever i skolen (Caspersen et al. 2025; Kermit et al. 2025). Det gir derfor mening å anta – som en hypotese – at medlemskap er negativt korrelert med psykiske helseplager. Resultatene fra korrelasjonsanalysen støtter dette, og viser en middels sterk, negativ og signifikant korrelasjon mellom medlemskap og psykiske helseplager. Vi ser altså at jo sterkere det opplevde medlemskapet er, jo mindre psykiske helseplager har respondentene.

Videre har vi undersøkt hvordan medlemskap og det å ha noen å være sammen med i friminuttet samvarierer. Denne korrelasjonen er middels sterk, positiv og signifikant. Det kan bety at dersom man opplever seg som medlem i klasse- og skolefelleskapet øker sjansen for at man har noen å være sammen med i friminuttet. På bakgrunn av dette funnet gikk vi videre og undersøkte hvordan samvariasjonen mellom opplevd medlemskap og mobbing fra medelever var. En systematisk kunnskapsoversikt fra Universitetet i Stavanger (Universitetet i Stavanger, u.å.) viser at blant annet støtte fra medelever, kan være en beskyttelsesfaktor mot mobbing. Det var derfor grunn til å anta at korrelasjonen mellom medlemskap og mobbing burde være negativ.

Av tabell 3.3.1 kan man lese at korrelasjonen mellom medlemskap og mobbing fra medelever er middels sterk, negativ og signifikant. Det støtter antakelsen om at når opplevd medlemskap går opp, så går mobbing fra medelever ned.

Stigmahåndtering handler om – ofte ubevisste – handlinger man gjør for å framstå som alle andre dersom man selv opplever at man skiller seg (negativt) ut, for eksempel passing (Goffman, 1968). Slike strategier kan, som beskrevet i kapittel 1.3, være både utmattende og psykisk krevende. Når man utfører slike handlinger, for eksempel å virke som om man er opptatt med telefonen heller enn å la alle se at du ikke har noen å være sammen med, bekrefter man (ubevisst) overfor seg selv og andre at man er annerledes, og at det er negativt å være annerledes. Stigmahåndtering er derfor negativt. Vi antok dermed, med bakgrunn i de foregående korrelasjonene som viser sammenhengen mellom medlemskap og noen å være sammen med i friminuttene og mobbing, at medlemskap og stigmahåndtering også burde ha en negativ korrelasjon.

Resultatet viser at korrelasjonen mellom medlemskap og stigmahåndtering er liten, men helt på grensen til middels stor (grensen går ved en korrelasjon på .04), negativ og signifikant. Det betyr at når man opplever seg som medlem i klasse- og skolefelleskapet så kan behovet for stigmahåndtering synke, eller motsatt: når man ikke opplever seg som medlem i klasse- og skolefelleskapet kan behovet for stigmahåndtering øke.

Gjennomgående kan det se ut til at det å oppleve seg som medlem i klasse- og skolefelleskapet er assosiert med det å ha noen å være sammen med i friminuttene, mindre mobbing og mindre behov for stigmahåndtering.

3.3.2 Inkluderende praksis fremmer medlemskap

Lærernes inkluderende praksiser har stor betydning for hvordan elever med funksjonsnedsettelse opplever seg selv i skolen (Antia et al., 2002; Kermit et al., 2014; Kermit, 2021; Kermit et al., 2025). Det var derfor av interesse å undersøke samvariasjonen mellom læreres inkluderende praksis og tilrettelegging, og elever med synshemming sin opplevelse av medlemskap i klasse- og skolefellesskapet. Resultatet av denne korrelasjonen finnes i tabell 3.3.2.

Tabell 3.3.2 Korrelasjon mellom medlemskap og Inkluderende praksis

	Medlemskap
Lærers inkluderende praksis og tilrettelegging	.504***

*** $p < 0,001$

Korrelasjonen mellom læreres inkluderende praksis og tilrettelegging, og medlemskap er middels stor, positiv og signifikant. Det kan bety at når lærere har en inkluderende praksis og tilrettelegger på hensiktsmessige måter øker opplevelsen av medlemskap hos elevene.

Dette viser at voksnes adferd påvirker hva slags sosialt fellesskap eleven oppnår med hverandre på skolen.

Kapittel 4: Drøfting

I dette kapitlet går vi nærmere inn på de viktigste funnene i denne studien.

4.1 Skjevhet i utvalget

Fordelingen av oppgitt synsnedsettelse skiller seg fra Kermit et al. (2014) som er presentert i innledningen og hvor det var klart flere svaksynte og sterkt svaksynte enn blinde. Fordelingen er også annerledes enn det man skulle forvente dersom man legger til grunn Klingenberg (2013) sin godt underbygde antagelse om at mindre enn 5 % av populasjonen synshemmede er blinde. Dersom utvalget som har svart skulle speile det som er vanlig for hele populasjonen synshemmede (altså være representativt) burde bare to til tre informanter ha oppgitt å være blinde i et utvalg på 44. I stedet er det antallet blinde informanter så høyt at vi kan anta at de representerer nær alle blinde i populasjonen. Vi kan ikke gi noen sikker forklaring på denne skjevheten i representativitet mellom de ulike gruppene, men vi kan foreslå mulige forklaringer på hvorfor det er blitt sånn: her er det nærliggende å fremheve metoden som ble valgt for datainnsamling; telefonintervju med direkte oppringing til den enkelte ungdom. Dette er en metode som ikke gir de samme utfordringene med tilgjengelighet som man ville hatt dersom man baserte seg på et trykket spørreskjema eller et spørreskjema via en nettleser. Videre er det slik i dag at tilgjengeligheten til å bruke smarttelefon – og dermed motta SMS'ene som varslet om at man ville bli oppringt for undersøkelsen – er blitt svært god hos en del produsenter. Dette forklarer imidlertid ikke hvorfor vi ikke har flere svaksynte og sterkt svaksynte i utvalget. Tilbakemeldingen fra Respons Analyse var at mange var positive til å delta ved første kontakt, men ikke besvarte anrop på senere avtalte tidspunkter. Vi tolker dette som at i hvert fall noen av ungdommene som ikke tok telefonen på denne måten sa nei til å delta, noe de var i sin fulle rett til. Det kan også tenkes at denne gruppen får mange henvendelser i denne typen prosjekter, og at dette gir en type slitasje der mange mister motivasjonen for å delta. Her *kan* det tenkes at de som er blinde føler sterkere motivasjon for deltakelse fordi de kanskje møter flere barrierer enn svaksynte. Dette er imidlertid bare en hypotese, og vi har ikke foretatt noen frafallsanalyse, blant annet av etiske hensyn siden dette er en svært liten gruppe der muligheten for å bli identifisert er stor.

Det er klart færre som oppgir å ha en tilleggfunksjonsnedsettelse enn det som er forventet i populasjonen. Fasting (2008) viser til en svensk undersøkelse som antyder at omlag 60 % av synshemmede barn har en tilleggfunksjonsnedsettelse. Dette gjelder imidlertid i liten grad våre respondenter, og de utgjør ca. 30 % av populasjonen. Det er ikke urimelig å anta at det blant de 70 % som ikke har svart er en stor andel med tilleggfunksjonsnedsettelse. Dersom dette stemmer bekrefter denne studien indirekte den svenske undersøkelsen Fasting (2008) viser til.

Igjen er det slik at vi ikke kan gi noen sikker forklaring på skjevheten i utvalget, men vi kan foreslå mulige forklaringer på hvorfor det er blitt sånn, og også her er det nærliggende å peke på datainnsamlingsmetoden: telefonoppringingen og varslings-sms'ene gikk direkte til informantene i og med at de alle var over 16 år. Det er rimelig å tro at dette er en måte å bli kontaktet på som innebærer utfordringer for en del informanter med kognitive funksjonsnedsettelse. I Kermit et al. (2014) gikk forespørselen om deltakelse via foreldre som også ble oppfordret til å bistå sitt barn med utfylling av spørreskjemaet dersom det var behov for dette, og i denne undersøkelsen var det et høyere antall synshemmede informanter som oppga tilleggfunksjonsnedsettelse (men tallet var likevel langt under 50 %). En tilsvarende tilnærming i denne studien ville vært etisk utfordrende med tanke på informantens selvbestemmelse da alle var over 16 år, men det kan ikke utelukkes at man hadde fått flere respondenter med tilleggfunksjonsnedsettelse hvis man hadde kunnet rekruttert via foreldrene. I tillegg veide hensynet til selvbestemmelse tungt i valg av datainnsamlingsmetode basert på erfaringene fra Kermit et al. (2014), fordi man ved å gå gjennom foreldrene ikke hadde kontroll på om foreldrene viderebragte forespørselen slik at ungdommene selv kunne avgjøre om de ønsket å delta i undersøkelsen.

4.1.1 Oppsummering og refleksjon over utvalgets representativitet

Når man skal vurdere hvor representativt utvalget – de 44 som har svart på undersøkelsen – er for totalpopulasjonen – de 144 som ble kontaktet – bør man vektlegge følgende:

Utvalget har jevn kjønns- og aldersspredning, samt et forhold mellom minoritets- og majoritetsbakgrunn som speiler den øvrige befolkningen. Utdanningsmessig skiller utvalget seg lite fra den norske ungdomsbefolkningen for øvrig når det gjelder skolefravall. Den sosioøkonomiske statusen til informantene er også fordelt som i befolkningen ellers. Utvalget antas slik sett å være representativt.

Fordelingen av ulike grader av synshemming er annerledes enn forventet: det er flere blinde i utvalget enn det som antas å være representativt. Tilsvarende er det langt færre som oppgir tilleggsfunksjonsnedsettelse enn det man skulle forvente. Dette antyder at utvalget skiller seg fra totalpopulasjonen ved at de i mindre grad representerer ungdom med synshemming og tilleggsfunksjonsnedsettelse. Implikasjonen av det vi trekker frem her er at man må tolke resultatene av spørreundersøkelsen som representativ for bredden av populasjonen når det gjelder vanlige demografiske variabler, men ellers først og fremst for synshemmede ungdommer uten tilleggsfunksjonsnedsettelse. Når det gjelder de inkluderingsutfordringene og -mulighetene vårt utvalg rapporterer om kan man forvente at utfordringene synshemmet ungdom uten tilleggsfunksjonsnedsettelse møter er mindre enn utfordringene de som har tilleggsfunksjonsnedsettelse står overfor. Når det gjelder muligheter for å oppleve inkludering og medlemskap i elevfelleskapet må man tilsvarende anta at disse er større for synshemmet ungdom uten tilleggsfunksjonsnedsettelse. Resultatene i denne undersøkelsen må dermed sies å representere det utsnittet av ungdom med synshemming som man må forvente har størst mulighet til å oppleve inkludering og medlemskap, siden tilleggsfunksjonsnedsettelse antas å være en faktor som øker – og ikke minsker – den komplekse utfordringen inkludering er.

4.2 Forskningsspørsmål 1: Er det forskjell på ungdom med synshemming sammenlignet med andre ungdommer på områder som angår helseplager, mobbing, vennskap og relasjon til lærere i videregående skole?

Resultatene som skal besvare forskningsspørsmål 1 er presentert i underkapittel 3.1 over. Vi diskuterer her det vi vurderer som de viktigste funnene og setter disse inn i den teoretiske fortolkningsrammen presentert i kapittel 1 og knyttet til forståelser av begreper som inkludering, ekskludering, det å være medlem og det å være gjest.

4.2.1 Lik helsestatus?

Når vi sammenlignet svarene ungdom med synshemming ga om sin egen psykiske helse med svarene fra ungdommer generelt, fant vi at disse to gruppene var ganske like. Ungdommer med synshemming hadde lik eller bedre psykisk helse sammenliknet med svarene fra Ungdata. Instrumentet som er brukt her (Hopkins Symptoms Checklist) (NOVA, u.å., b) gir en generell indikasjon på psykiske helseplager, men er ikke egnet til å skille mellom alvorlige langvarige lidelser og mer

forbigående tilstander av kortere varighet. Tallene knyttet til psykiske helseplager fra Ungdata er generelt høye og har økt over tid siden 1990-tallet (NOVA, u.å.,b). Det at unge synshemmede rapporterer på samme nivå eller litt bedre betyr dermed at mange (mellom 20 og 30 % av unge synshemmede) opplever symptomer på dårlig psykisk helse. Det samme gjelder indikatoren for psykosomatiske plager. Ungdom med synshemming rapporterte færre plager enn ungdommer generelt, men det var likevel nesten 23 % unge med synshemming som oppga å være plaget med hodepine og nesten 16 % som oppga å ha ulike psykosomatiske symptomer.

Disse resultatene er interessante sett i sammenheng med hva ungdom med synshemming ellers rapporterer i denne studien: mange opplever at de ikke har venner, at de blir mobbet eller at de på ulike vis er marginaliserte som «gjester» i sine jevnaldrendefellesskap. Samtidig er det mange av informantene som rapporterer at de har det bra, og informantgruppen er kjønnsmessig og sosioøkonomisk jevnt sammensatt. Instrumentene vi har brukt ikke gir oss opplysninger som setter oss i stand til å skille mellom alvorlige og mildere helseplager og utvalget er for lite til at vi kan undersøke trender i svarene. I Ungdata-undersøkelsen har man funnet at jenter rapporterer høyere forekomst av psykisk uhelse enn gutter, og at det er mer psykisk uhelse blant elever jo svakere sosioøkonomiske ressurser de har i ryggen (NOVA, u.å.,b).

Unge med synshemming representerer mennesker som vi har grunn til å tro har opplevd mer motgang – som gruppe betraktet – enn ungdommer flest. Det skulle da være rimelig å forvente at de da ville rapportere om dårligere psykisk helse og flere psykosomatiske plager enn andre ungdommer. Når vi ikke finner dette kan vi ikke uttale oss om årsakene, men vi kan fremsette to hypotetiske forklaringer som henger sammen. Det er mulig at mange i gruppen unge synshemmede har utviklet en større motstandskraft (resiliens) i møte med forhold som for eksempel truer deres psykiske helse, enn ungdommer som har møtt liten motgang i livet. Det er dermed mulig at ungdom med synshemming legger lista for hva som er psykiske og psykosomatiske plager høyere enn ungdommer flest. Vi vurderer det derfor som rimelig å mene at resultatene tilsier at man bør ta spørsmålet om helsen til ungdom med synshemming på alvor, og at det trengs mer dedikert forskning for å få en bedre forståelse av ungdommenes situasjon på dette området.

4.2.2 Mobbing

Også for mobbing var det for hele gruppen ungdommer med synshemming omtrent samme resultater som for ungdommer flest. Vi fant imidlertid at en svært mye høyere prosentandel i den førstnevnte gruppen rapporterte at de opplevde de mest alvorlige formene for mobbing, samt at de som opplevde dette også oppga at de ble mobbet for synshemmingen sin. Mobbing i konteksten synshemmede elever er omtalt både i Kermit et al. (2014) og i en rapport fra Ipsos fra 2016 (Ipsos, 2016). I Kermit et al. (2014) fant man at blant elever med sansetap (altså både syns- og/eller hørselshemming) var det flere som svarte at de ble mobbet noen ganger i måneden sammenlignet med elever for øvrig, og færre som rapporterte om alvorlig mobbing daglig og flere ganger i uka. Dette ble tolket som en indikasjon på at elever med sansenedsettelse oftere fikk negativ sosial oppmerksomhet, men ikke i form av alvorlig mobbing. I rapporten spekuleres det dermed om sansenedsettelse kan være en beskyttelsefaktot mot alvorlig og åpen mobbing, for eksempel dersom skolen har en tydelig praksis som slår ned på dette. Resultatene når det gjelder mobbing i denne undersøkelsen kan derfor forstås på to måter. Enten har terskelen for å kalle noe for mobbing endret seg siden 2014, slik at det er lavere terskel for å kalle noe for mobbing i dag enn for 12 år siden. Hvis det er tilfelle var det kanskje like mye alvorlig mobbing i 2014 som det vi finner i dag, og det som dokumenteres her viser en vedvarende trend. Alternativt har mobbingen økt i alvorlighet over tid. Uavhengig av hvilket av disse scenarioene som stemmer er det alvorlige funn i denne rapporten. Det kan altså antydes at elever med synshemming fremdeles opplever mye mer alvorlig mobbing enn andre elever, noe som er svært bekymringsfullt.

I Ipsos-undersøkelsen fra 2016 har man samlet data fra 60 synshemmede barn og unge og deres foreldre (Ipsos, 2016). Rapporten gir mange opplysninger om ulike opplevelser disse informantene har hatt. Når informantene blir spurt om opplevelse av mobbing er dette et generelt spørsmål om man overhodet har opplevd mobbing, og ikke – slik tilfellet er i denne studien og i Elevundersøkelsen, samt Kermit et al. (2014) – om opplevd mobbing den siste måneden. IPSOS kommer ut med et mye høyere tall på mobbing, men dette er ikke sammenlignbart med tallene som er presentert her. I Ipsos-undersøkelsen stilles spørsmålet «Har du noen gang blitt mobbet», uten noen avgrensning (Ipsos, 2016 s. 22). Det vil si at man må anta at tallet til Ipsos representerer den samlede (kumulerte) frekvensen av all opplevd mobbing blant informantene noensinne. Et svært høyt antall av informantene i Ipsos-undersøkelsen oppga at de hadde opplevd mobbing på et eller annet tidspunkt (66 %), og halvparten av de som oppga dette mente at mobbingen hadde vært alvorlig.

En annen mulig årsak til at tallene er forskjellige er at opplæringsloven ble endret med virkning fra august 2017, og elevenes rett til et godt og trygt skolemiljø ble lovfestet (Opplæringslova, 1998, kap. 9A). Skolen ble pålagt et mye større ansvar for å sørge for å bekjempe mobbing, trakassering og krenkelser. Denne studien gir ikke mulighet til å trekke slutningen at innføringen av retten til et godt og trygt skolemiljø har ført til så store endringer i mobbetallene som vi ser mellom Ipsos-undersøkelsen og denne studien. Det kan likevel ikke utelukkes at innføring av kapittel 9A i opplæringsloven (1998) har hatt noe betydning. Samtidig ser vi at mobbetallene som er rapportert i Elevundersøkelsen (Smedsvik & Wendelborg, 2025) øker i samme tidsperiode, så innføringen av kapittel 9A i opplæringsloven (1998) kan ikke fullt ut forklare forskjellene i mobbetall mellom denne studien og Ipsos-undersøkelsen. At frekvensen av mobbing er lavere i resultatene som er presentert her betyr dermed ikke at tallene til Ipsos er feil, eller motsatt, at våre tall er feil, for man har her målt samme fenomen på ulike måter. Samlet sett gir våre resultater sammen med de små undersøkelsene man har på dette området klare indikasjoner på at mobbing er et større problem for unge med synshemming enn for ungdommer flest, og dette er det grunn til å ta på alvor.

4.2.3 Vennskap

Det mest iøynefallende ved resultatene som omhandler vennskap er at prosentandelen unge med synshemming som ikke hadde en eneste person de kunne kalle en svært god venn på tidspunktet for undersøkelsen var nesten 6 ganger høyere enn for de som besvaret Ungdata-undersøkelsen. I Kermit et al. (2014) svarte 12,4 % av informantene at de ikke var så «ofte sammen med andre på [sin] alder». Dette var en ni ganger høyere enn hos de man sammenlignet seg med den gang: ordinær ungdom som hadde besvart «Ung i Norge»-undersøken (Kermit et al., 2014, s. 78). Spørsmålene som ble brukt i 2014 var altså anderledes enn i denne studien, og vi kan dermed ikke foreta en direkte sammenligning. Det er uansett rimelig å mene at tallene hver for seg dokumenterer en varig og lite positiv trend: Mange ungdommer med sansenedsettelse (syn i vår undersøkelse her) har ikke det som kanskje er en av de viktigste forutsetningene for å oppleve inkludering og medlemskap: minst én svært god venn. Det utfordrende, dersom man vil forsøke å bedre denne situasjonen, er at vennskap er et komplisert sosialt fenomen som voksne ansvarspersoner ikke kan «ordne» for et barn eller en ungdom som ikke har en venn. De voksne kan i beste fall fasilitere for fellesskapet slik at man fremmer et miljø der vennskap er oppnåelig for flest mulig. Vårt fokus på skillet mellom medlemmer og gjester handler om akkurat dette, at voksne kan arbeide for at ingen skal få statusen som gjest, for dette er en

status som gjør en mindre attraktiv som potensiell venn for en jevnaldrende, enn statusen som medlem.

Blant de som har svart på Ungdata-undersøkelsen svarer 89 % at de helt sikkert har, eller tror at de har, en venn, mens blant unge med synshemming svarer 81,9 % det samme. For Ungdata-responentene holder denne trenden seg når de svarer på om de har noen å være sammen med i fritida. Der svarer 94 % at de alltid eller som regel har noen å være sammen med. Blant unge med synshemming synker det tilsvarende tallet litt til 77,3 %.

Selv om nesten like mange av respondentene i denne undersøkelsen da svarer at de har en svært god venn på samme måte som i den generelle ungdomsbefolkningen, så skiller unge med synsnedsettelse seg likevel negativt fra andre ungdommer generelt med tanke på vennskap og sosiale relasjoner når vi stiller spørsmål om samvær på fritid.

Kontakt med venner på fritida skjer kanskje gjennom organiserte fritidstilbud som for eksempel idrett eller musikkrelaterte aktiviteter, samtidig som man vet at deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter synker med alderen. De eldre ungdommene slutter med organiserte fritidsaktiviteter og oppsøker hverandre hjemme eller ute, ofte helt uplanlagt, og kontakt via sosiale medier en faktor som påvirker også det fysiske sosiale samhandlingsmønsteret. Organiserte fritidstilbud slik som idrett er i mindre grad tilgjengelige for ungdom med synshemming, samtidig som at vennskap som oppstår gjennom fritidstilbud ofte videreføres når ungdommene slutter på den organiserte aktiviteten gjennom uformell kontakt. Slik uformell og uorganisert kontakt kan muligens være utfordrende for ungdom med synshemming.

Når vi da finner at mange ungdommer med synshemming er lite sammen med jevnaldrende på fritiden, samt at en del rapporterer om alvorlig mobbing *samtidig* som at mange rapporterer at de har venner, kan dette være en indikasjon på at noen informanter overvurderer relasjonen som de rapporterer som et svært godt vennskap. Dette er bare en hypotese, og vi kan ikke teste den med de dataene vi har. Det er likevel kjent at de som besvarer spørreskjema som stiller følsomme og personlige spørsmål kan ha behov for å fremstille sin situasjon mer positiv enn den egentlig er, både av hensyn til seg selv og sitt selvilde, og fordi respondenten tenker på den som skal motta svarene (se for eksempel Edwards, 1957). Våre svar er innhentet via telefonintervju, og da er det mulig at behovet for en slik mer positiv selvframstilling øker, siden man snakker med en annen person. Dersom hypotesen

vi fremsetter her skulle stemme, kan utforingen knyttet til vennskap være enda større enn selv det resultatene viser her. Som forskere tenker vi at dette bør undersøkes nærmere i fremtidige studier av barn og unge med synshemminger.

4.2.4 Relasjonen til lærere

Det er positivt at ungdommer med synshemming rapporterer at de opplever lærerstøtte og respekt fra lærere i samme grad som, eller høyere grad enn, ungdommer flest. Likevel er dette ikke et helt uventet resultat. Elevgruppen med synshemming har sannsynligvis hatt tett oppfølging av ulike voksne gjennom store deler av livet. Samtidig vet man fra tidligere undersøkelser at elever med funksjonsnedsettelse – som gruppe betraktet, ikke enekeltindivider – ofte har svakere relasjoner til jevnaldrende enn barn og unge flest (Kermit, 2010), noe det finnes støtte for i denne studien (se kapittel 3.1.3). På grunn av disse svakere relasjonene skjer det ofte to ulike ting: voksne griper inn og reparerer der det skjer brudd i relasjonene, og der barnet med funksjonsnedsettelse opplever manglende anerkjennelse fra jevnaldrende, søker barnet selv til den voksne for sosial støtte. Resultatet er ofte at de utvikler en annerledes og mer permanent avhengig relasjon til voksne rundt seg enn sine jevnaldrende. Voksnes anerkjennelse kompenserer imidlertid ikke for manglende anerkjennelse hos jevnaldrende, men kan av og til være det eneste barnet må ta til takke med. At vi her finner like eller bedre voksenrelasjoner er dermed ikke nødvendigvis et utelukkende positivt funn, da dette kan knyttes til svake jevnaldrenderelasjoner og vennskap, slik vi har drøftet over.

4.3 Forskningsspørsmål 2: Hva rapporterer ungdom med synshemming på områder som er vesentlig for å oppleve deltakelse og inkludering i videregående skole?

Resultatene som skal besvare forskningsspørsmål 2 er presentert i underkapittel 3.2 over. Her diskuteres enkelte av resultatene i dybden.

4.3.1 Tilstedeværelse i klasserommet

Tilstedeværelse er en svært tydelig og konkret indikator, når det gjelder markering av det vi her har omtalt som forskjellen på å være medlem eller å være gjest (se kapittel 1.3.2). Grunnen til det er at man må være der fellesskapet opprettes og vedlikeholdes. Filosofene Charles Taylor og Axel Honneth har begge fra hver sin kant påpekt at fellesskap kjennetegnes av en formell anerkjennelse av medlemmenes

universelle likeverdighet (Taylor,1992 ; Honneth,1995). Samtidig er det å være medlem i et fellesskap også å få solidarisk anerkjennelse i form av å bli verdsatt for sin individualitet. Å bli fjernet fysisk fra fellesskapet er en svært tydelig markør på at man ikke anerkjennes hverken som formelt likeverdig eller som individuelt verdsatt medlem av fellesskapet. Konsekvensen av dette er at man ikke kan regnes som medlem av fellesskapet, men som en som er på besøk. (Caspersen et al., 2025).

Totalt i datamaterialet er 43,2 % ute av klassefellesskapet i større eller mindre grad (fig. 3.2.2). Omfanget er av mindre betydning enn at det skjer. En viktig forutsetning i dette materialet er at dette er synshemmet ungdom som i svært liten grad rapporterer om andre funksjonsnedsettelse. Wendelborg viser at av elever i vgs med funksjonsnedsettelse som går i vanlige klasser er ca. halvparten (48,5 %) ute av klassen sin store deler av skoletida (Wendelborg, 2014, s. 44-45). Utvalget i Wendelborgs kapittel omfatter mange elever med kognitive funksjonsnedsettelse (utviklingshemming), likevel finner Wendelborg en trend som sier at også elever med fysiske funksjonsnedsettelse blir gradvis skilt ut fra deler av undervisningen i den ordinære klassen. Tall for videregående skole foreligger ikke her, men på ungdomsskolen fant man at 12 % av elevene med fysiske funksjonsnedsettelse var mindre enn 50 % av tida i klassen. Tallene fra vår undersøkelse kan derfor ikke sammenliknes direkte med tallene fra Wendelborgs undersøkelse, men vi finner at andelen som rapporterer fra 5 til mer enn 20 timer utenfor klassen pr uke er 15,9 %. Selv om tallene ikke er direkte sammenliknbare, er det ingenting som tyder på at informantene i vår undersøkelse blir mindre skilt enn tidligere, snarere tvert i mot, da Wendelborg (2014) viser at det å være utenfor klassen øker fra ungdomsskole til videregående skole.

Vi må også presisere at det finnes klare forbehold mot å kategorisk mene at eleven med synshemming alltid må være til stede i klassefellesskapet. Det kan være mange individuelle hensyn og konkrete vurderinger som tilsier at det både er forsvarlig og viktig at eleven får deler av tilbudet sitt utenfor klasserommet. Tilsvarende kan det være slik at det er mest hensiktsmessig at opplæring knyttet til særskilte rettigheter som mobilitet og punktskrift skjer helt eller delvis utenfor klassefellesskapet. Når vi likevel understreker betydningen av tilstedeværelse i klassefellesskapet så sterkt som vi gjør her, er det med tanke på den ordinære undervisningen, og vi ønsker å utfordre tradisjonelle praksiser hvor elever som anses å ha særskilte behov i ordinære fag tas ut av klassen for å få denne ordinære undervisningen. Tanken om at tilrettelegging for individuelle behov nødvendigvis må skje utenfor klassefellesskapet er rotfestet

i skolen, men er problematisk fordi praksisen i liten grad tar inn over seg hvordan man skiller ut, stigmatiserer (Goffman, 1968), og understreker besøksstatusen til de aktuelle elevene. Det er viktig å påpeke at vi ikke betviler at det kan finnes behov for spesialundervisning (eller individuelt tilrettelagt opplæring), det vi er kritiske til er at dette nødvendigvis må innebære at eleven må tas ut av klassefelleskapet. Utvalget i denne studien representerer ungdom som i liten grad rapporterer om utfordringer i tillegg til synshemming. Når over 40 % av utvalget opplever å bli tatt ut av klassen vitner dette om ureflekterte praksiser, som gjør at det er grunn til å stille spørsmål ved om skolen tar prinsippet om tilpasset opplæring på tilstrekkelig alvor. Vi ønsker ikke å underslå utfordringene dette kan innebære for skolen og lærerne, både den individuelle lærer og lærerkollegiet. Samtidig mener vi at det at voksne i skolen markerer enkeltelevers utenforskap er så alvorlig at det bør unngås i så høy grad som overhodet mulig (Kermit et al., 2025).

4.3.2 Fysisk tilrettelegging og tilgjengelighet

Av resultatene kan man lese at det er så mange som 38,6 % som svarer at de ikke alltid kan benytte seg av de samme rommene på skolen som de andre elevene. I resultatframstillingen har vi slått sammen alle som har svart noe annet enn «alltid». Vi har gjort dette fordi skolen er et offentlig sted som skal være universelt utformet. I tillegg til dette er det obligatorisk å gå på skole, riktignok ikke videregående skole, men i praksis er det ikke et alternativ å la være. Det betyr at det er dobbelt alvorlig at rom der undervisning skal foregå ikke er tilgjengelig for alle elever.

Å være på en skole betyr imidlertid mer enn å være fysisk på et sted. Skolen er et sosialt univers der det er mange ulike sosiale arenaer. Å navigere på en sosial arena handler også om å kunne identifisere og oppfatte det som er sosialt vesentlig, og her kan det være at barrierer som hindrer fysisk orientering kommer i veien for sosial orientering. Etter innspill fra ungdomsekspertene ble det inkludert spørsmål i dette spørreskjemaet som handlet om mulighet til å orientere seg i fellesarealer, mulighet til å finne de man ville ha sosial kontakt med og mulighet til å bruke de samme klasserommene som alle andre. Når vi ser resultatene av denne studien under ett, fremstår det å fokusere på sosiale aspekter ved tilgjengelighet som både viktig og nyttig. Det er imidlertid ikke vanlig å ha det sosiale aspektet med når man beskriver tilgjengelighet. Studien her demonstrerer at dette doble fokuset er relevant og kanskje bør tas i bruk i større grad.

4.3.3 Fritak for fag

Av resultatene ser vi at matematikk, kroppsøving og sidemål er de klart mest vanlige fagene å ha fritak i, og dette er i tråd med det ungdomsekspertene mente var tilfelle. I mange tilfeller er dette er fag som enten tradisjonelt har blitt sett på som «vanskelige» for elever med synshemming, eller fag hvor det enten er en eksplisitt åpning for fritak eller en ordning for elevgrupper på bakgrunn av språkinndeling. Som redegjort for i kapittel 1.2.1 finnes det en snever åpning for fritak, men denne er det knyttet strenge kriterier til. Om slike kriterier er oppfylt for informantene i denne studien kjenner vi ikke til. Samtidig må det betegnes som oppsiktsvekkende at over en tredel av informantene rapporterer om fritak. Særlig gjelder dette fritak for kroppsøving og matematikk. Igjen må vi understreke at informantene i denne studien ikke rapporterer om tilleggsutfordringer som skulle tilsi at omfanget av fritak framstår som rimelig. Det kan selvsagt foreligge helt aktverdige grunner til at enkeltindivider får fritak, men samlet sett er tallet her så høyt at det kan styrke antagelsen i Meld. St. 6 (2019–2020) om at fritak blir brukt som en enkel måte å «løse» spørsmålet om elevens inkludering på (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Oliv Klingenberg's doktorgradsavhandling (2013) handler om matematikk for punktskriftbrukere, og Klingenberg beskriver i bakgrunnskapittelet sitt hvordan matematikk ofte har blitt oppfattet som et fag som er ekstra vanskelig og problematisk for synshemmede elever (s. 29ff), blant annet fordi geometri blir oppfattet som en del av matematikken som man lærer best og enklest ved visuell støtte.

Så vidt vi kan lese ut fra opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven (Opplæringslova, 1998; Opplæringslova, 2023; Opplæringsforskrifta, 2024) er det ikke anledning til å gi fritak for opplæring i matematikk i videregående skole. Matematikk er et viktig dannelses- og ferdighetsfag i skolen, og det er bekymringsfullt at ungdom med synshemming i mindre grad deltar i dette faget. Særlig er det bekymringsfullt dersom fritaket ikke er hjemlet i lov eller forskrift, og dersom det skyldes at prinsippet om tilpasset opplæring ikke realiseres for disse elevene.

I henhold til forskrift til opplæringsloven §5-10 kan det gis fritak for opplæring og vurdering i kroppsøving dersom det er skadelig for eleven, og at tilpasset opplæring ikke er mulig (Opplæringsforskrifta, 2024). Kroppsøving er et fag som kan ha betydning for elever med funksjonsnedsettelse, og kanskje særlig for elever som har begrensninger i muligheten til å benytte seg av «vanlige» treningsmuligheter på fritiden, noe som kan være tilfelle for en del elever med synshemming. Samtidig

er kroppsøving et fag med store muligheter for tilpasset opplæring (se for eksempel Haegele, J. A., et al., 2023; Richards, K. A., et al., 2021). I henhold til opplæringslovens §11-1, og den forrige opplæringslovens §1-3 skal opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998; Opplæringslova, 2023). I denne sammenhengen er det ingen forbehold om at dette kan være ukjent for eller medføre merarbeid for skolen. Det er altså grunn til å stille spørsmål ved om elever med synsnedsettelse får opplæring etter prinsippet om tilpasset opplæring i alle fag, eller om prinsippet om tilpasset opplæring settes til side dersom læreren ikke umiddelbart vet hvordan dette skal løses. I så fall er dette et alvorlig funn i denne undersøkelsen, der et sentralt prinsipp i norsk skole settes til side der det oppleves for komplisert.

4.3.4 Læremidler

Resultatene viser at en del elever ikke får læremidlene sine når skoleåret begynner, slik alle andre får. En del har heller ikke de tekniske tilpasningene de trenger på plass ved skoleårets start. En del får andre læremidler enn medelevene, og en del har opplevd å ikke få ett eller flere læremidler i det hele tatt. Det siste synes særlig å gjelde digitale læremidler. Det å ikke få læremidlene man trenger er brudd på opplæringsloven. Det finnes antakelig en rekke forklaringer på hvorfor læremidler og tekniske løsninger ikke er på plass, og vi undervurderer ikke de praktiske utfordringene knyttet til å skaffe læremidler. Likefullt handler dette om praktiske og tekniske utfordringer som kan løses. Når man tar i betraktning hvor mange elever med synshemming som ikke har læremidler eller tekniske løsninger på plass etterlater det et inntrykk av at skolen ikke forstår omfanget og konsekvensene av dette. Denne type usaklig forskjellsbehandling sender et svært tydelig signal, både til eleven med synshemming og til klassefelleskapet, som handler om at førstnevntes behov ikke er like viktige som behovene til andre. Dermed er spørsmålet om læremidler og teknisk tilrettelegging sterkt koblet til spørsmålet hva det er som fører til at noen elever tildeles status som gjester. Det er her et viktig poeng at manglende læremidler og teknisk tilrettelegging ikke bare er en utfordring knyttet til elevens læring, det vil si en skolefaglig utfordring, men i minst like høy grad en sosial utfordring.

4.4 Forskningsspørsmål 3: Hvilke sammenhenger kan man finne mellom ulike faglige og sosiale forhold i klassen og ekskludering?

I tråd med det som er predikert teoretisk finner vi en rekke signifikante korrelasjoner når det gjelder sosiale forhold som mobbing, det å ha noen å være sammen med i friminuttet, og håndtering av stigma slik som for eksempel passing.

Alle disse korrelasjonene peker i samme retning: medlemskap øker sjansen for at eleven med synshemming har noen å være sammen med i friminuttet. Medlemskap reduserer sjansen for at eleven skal oppleve mobbing. Endelig reduserer medlemskap behovet for at eleven aktivt må jobbe for å fremstå som mindre synshemmet enn hen er.

De ulike korrelasjonene som er presentert peker altså alle i samme retning: medlemskap er – ikke overraskende – en forsikring mot utenforskap, og graden av medlemskap predikerer både helsemessige og sosiale forhold. Dette er i seg selv ganske intuitivt fornuftig. Dersom eleven opplever å være på innsiden som medlem slipper hen merarbeidet det innebærer å være gjest og hen er beskyttet mot å bli merket som sårbar slik gjesten lett kan bli det. Derfor er resultatene under forskningsspørsmålene 1 og 2 viktige å trekke inn i diskusjonen her. Vi har sett at elever med synshemming opplever flere sosiale utfordringer enn sine medelever på en del områder, særlig vennskap og mobbing. Videre har vi sett at svært mange rapporterer at de blir behandlet av voksne på måter som truer medlemsstatusen deres: mange tas ut av klassene sine, har ikke tilgang til alle skolens arenaer – inkludert de sosiale arenaene – og får ikke sine læremidler til samme tid og på samme måte som sine medelever. Alt dette er forhold som voksne aktører på skolen må ta ansvar for. Voksne kan ved sin praksis bidra til at elevens medlemskap kommer i fare. Voksne kan også gjøre det motsatte. Det er en klar korrelasjon mellom inkluderende praksis/tilrettelegging fra lærerens side og medlemskap, der sjansen for det siste øker med graden av det første.

Dette, at voksne i skolen kan spille en avgjørende rolle for elevenes medlemskap, mener vi er denne studiens kanskje viktigste funn. Inkludering har vært et begrep i skolen i mer enn 30 år, men i all denne tiden har fokuset i stor grad vært på den individuelle eleven og kompensatoriske tilnærminger. Det vi kan betegne som skolens «normale praksis» har i svært liten grad blitt utfordret. Dermed er inkludering fremdeles en mild moralsk oppfordring til den enkelte lærer, og ikke et praktisk og organisatorisk prinsipp. De enkle korrelasjonene vi har vist her antyder i tråd med Antia et al. (2002) at virkelig inkludering, forstått som det å skape fellesskap der alle er medlemmer, er mulig, men ikke uten dedikert innsats. Slik innsats legges i dag utvilsomt ned av mange enkeltlærere som er i direkte kontakt

med elever i marginale posisjoner, slik elever med synshemminger kan sies å være. Det vi ønsker å påpeke er at denne innsatsen må koordineres og utvides slik at alle elevers medlemskap er alle læreres og skolelederes ansvar. Vi har påpekt at en praksis som gir enkeltelever opplevelsen av at de er gjester ikke nødvendigvis er en form for fullstendig ekskludering, men en praksis som på uforutsigbart vis gir enkeltelever eksplisitte eller tause signaler om deres gjestestatus. Det er først når en slik praksis ikke lenger finnes at vi kan tro at vi begynner å nærme oss den inkluderende skolen.

4.5 Oppsummering

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet har vært «*Hvilke inkluderingsutfordringer møter elever med synshemming i den videregående skole?*».

Vi har over drøftet hvordan problemstillingens tre forskningsspørsmål kan besvares, og presenterer her en kort, samlet oppsummering som ser disse tre i sammenheng.

Den teoretiske innrammingen av denne studien har fokusert på skillet mellom det å være medlem og det å være gjest (Antia et al., 2002). Resultatene av denne studien viser at selv om mange ungdommer med synshemming er elever i videregående skole som alle andre, så er det også mange elever med synshemming som må forholde seg til at de er gjester, og ikke medlemmer, i sine skolemiljøer. Denne statusen som gjest tildeles elever med synshemminger gjennom intenderte og uintenderte praksiser i skolen. Signalene som sendes både til eleven selv og til medelevene når læremidler ikke er på plass ved skolestart, at man eventuelt får et annet læremiddel enn medelevene, at man fjernes fysisk fra deler av undervisningen, og at man fritas for fag som kroppsøving, er signaler som voksne aktører i skolen må ta ansvar for.

Med utgangspunkt i de svarene som er gitt på spørreundersøkelsen av informantene i denne studien er det grunn til å tro at flere praksiser i skolen bryter med opplæringsloven, særlig gjelder dette praksisene rundt fritak for fag og at læremidler ikke er på plass – i noen tilfeller får ikke eleven tilpassede læremidler i det hele tatt.

Videre ser vi i resultatene at en del elever med synshemming har store psykososiale utfordringer i skolen. Langt flere elever med synshemming opplever alvorlig mobbing og at de ikke har en venn enn ungdommer flest. Signalene om at elever med synshemming er besøkende forklarer ikke alene de psykososiale utfordringene, men det er likevel grunn til å tro at de medvirker.

Gjennom studier av klasseromspraksiser (Kermit et al. 2025) er det klart at de voksne aktørene har ansvar for – og mulighet til – å ha en praksis som understreker at alle elevene er likeverdige medlemmer i et solidarisk fellesskap hvor man anerkjenner hverandre som verdsatte bidragsyttere. Disse forskningsresultatene er i høy grad resultater av inngående kvalitative studier av klasseromspraksiser samt intervjuer med elever som opplever ekskludering. Studien som presenteres her har blitt designet for å undersøke holdbarheten av disse kvalitative resultatene. Med alle de forbehold vi har tatt om utvalgets størrelse og skjevhet, kan vi likevel si at vi her med kvantitative metoder langt på vei har bekreftet de kvalitative studienes gyldighet.

Samlet sett har denne studien tegnet et nokså nedslående bilde av situasjonen til mange elever med synshemming i videregående skole. Studien påpeker likevel et mulighetsrom for utvikling og forbedringer. Å skape fellesskap der alle er medlemmer er en stor, men neppe umulig, utfordring der alle aktører i skolen både er villige til å gi slipp på et tradisjonelt individuelt fokus på eleven med «særskilte behov», og er innstilte på å gjøre den konkrete og systematiske jobben som kreves for å utvikle nye praksiser som ikke ekskluderer. Slike praksiser må ikke bare unngå ekskludering, men må aktivt fremme medlemskap.

5. Referanser

- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
- Augestad, L. B., Klingenberg, O., & Fosse, P. (2012). Braille use among Norwegian children from 1967 to 2007: Trends in the underlying causes. *Acta Ophthalmologica*, 90(5), 428–434. <https://doi.org/10.1111/j.1755-3768.2010.02100.x>
- Befring, E. & Næss A-K.B. (2025). *Spesialpedagogikk*, Cappelen Damm
- Bjordal, I. (2017). Kompetanse for mangfold – hva betyr det? I Lund, A.C.B. (red) *mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., Leiulfstrud, H. Kermit, P. S. (2025). Ensom alle andre I J. Caspersen, B. Berg & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst i ytterkanten: Marginalitet, mestring og mening* (s. 144–162). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215070674-25-08>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2025). *Universell utforming av digitalt læringsmiljø*. Hentet 10. januar 2026 fra <https://hkdir.no/universell-utforming-tilrettelegging-og-laeringsmiljo/universell-utforming-av-digitalt-laeringsmiljo>
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. Dryden
- Fasting, A.F. (2008) Ung og synshemmet. Å leve med en synshemming – psykososiale aspekter og psykisk helse. I Sydnes et al. (red) Syn 2008. *En samling artikler og tekster fra Huseby og Tambartun kompetansesentre*. Statped skriftserie 67. ISBN 978-82-7740-505-6
- Forskrift om universell utforming av IKT-løsninger (2013) Forskrift om universell utforming av informasjons- og kommunikasjonsteknologiske (IKT)-løsninger (FOR-2013-06-21-732). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-06-21-732>
- Gilbert C. & Foster A. (2001) Childhood blindness in the context of VISION 2020-- the right to sight. *Bull World Health Organ*. 2001;79(3):227-32.
- Goffman, E. E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books.
- Grue, J. (2021). *Hvis jeg faller. En beretning om usynlig arbeid*. Gyldendal.
- Haug, P. (2016). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3): 206–217.
- Helseforskningsloven. (2008). *Lov om medisinsk og helsefaglig forskning* (LOV-2008-06-20-44). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-06-20-44>

- Haegele, J. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Maher, A. J., Kirk, T. N., & Mason, A. (2023). Universal design for learning in physical education: Overview and critical reflection. *European Physical Education Review*, 29(4), 827–844. <https://doi.org/10.1177/1356336X231202658>
- Holiman, S.M. (2024). Lærerens autonomi sett i sammenheng med trivsel, depersonalisering og tanker om å slutte i skolen: hvordan kan man forstå det teoretiske konstruert autonomi i tilknytning til læreres yrkesutøvelse? Doktoravhandlinger ved NTNU, nr.: 2023:233
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition : the moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Ipsos. (2016). *Mobbing av synshemmede barn*. Rapport. Lastet ned 11. januar 2026 fra <https://www.blindeforbundet.no/om-blindeforbundet/filer-undersokelser/ipsos-undersokelse-om-mobbing-i-skolen-2016.doc>
- Kermit, P. S. (2010). *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn: En undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2010:37.
- Kermit, P. S. (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/HLF-rapport-endelig-WEB.pdf>
- Kermit, P. S. (2019). *Har vi fantasi til å forestille oss den inkluderende skolen?* I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 38–62). Gyldendal Akademisk.
- Kermit, P. S. (2021). Struggles for inclusion: The unrecognised toil of hearing impaired students. I H. Egard, K. Hansson & D. Wästerfors (Red.), *Accessibility Denied: Understanding Inaccessibility and Everyday Resistance to Inclusion for Persons with Disabilities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003120452>
- Kermit, P. S., & Holiman, S. (2018). Inclusion in Norwegian higher education: Deaf students' experiences with lecturers. *Social Inclusion*, 6(4), 158–167. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1656>
- Kermit, P. S., Holiman, S. M., & Mjøen, O. M. (2025). Ekskludering av elever med hørselshemming og den norske skolens struktur. I J. Caspersen, B. Berg & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst i ytterkanten: Marginalitet, mestring og mening* (s. 144–162). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215070674-25-08>
- Kermit, P. S., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken: Inkludering og ungdom med sansetap – Muligheter og begrensninger* (2. utg.). NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/pu_blikasjoner/en-av-flokken-inkludering-og-ungdom-med-sansetap-muligheter-og-begrensninger

- Klingenberg, O. G. (2013). *Matematikk og elever som bruker punktskrift i opplæringen: En kartlegging av elevgruppen i forhold til undervisningsnivå gjennom førte år, og en dybdestudie av geometrilæring med tre elever i grunnskolen* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Stortingsmelding 6 (2019–2020): Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mjøen, O. M., Kermit, P. S. & Caspersen, J. (2021). *Betingelser for god inkludering i skole for hørselshemmede*. NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Betingelser-for-god-inkludering-i-skole-for-horselsemmede-WEB.pdf>
- Næss, K.-A. B., Hesjedal, E., Østvik, J., Hokstad, S., & Furnes, B. (2025). Inkludering. I E. Befring og K.-A. B. Næss (Red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 168-186). Cappelen Damm
- NOVA. (u.å., a). *Ungdata*. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.ungdata.no>
- NOVA. (u.å., b). *Stress, press og psykiske plager blant unge*. Ungdata. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Olsen, M. H. (2010). “Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor.” *Bedre Skole* 3: 58-63. Opplæringsfor skrifter. (2024) Forskrift til opplæringslova (FOR-2024-06-03-900. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). (1998). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). (2023). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=opplæringslova%202023>
- Richards, K. A., Holland, S. K., Wilson, W. J., Trad, A. M., & Stearns, J. (2021). A qualitative inquiry into the workplace experiences of adapted physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 26(9), 1004–1017. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.2007874>
- Schnorr, R. F. (1997). From enrollment to membership: “Belonging” in middle and high school classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 22(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/154079699702200101>

- Smedsvik, B. & Wendelborg, C. (2025) *Elevundersøkelsen 2024. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2024/25*. NTNU Samfunnsforskning.
- Statens helsetilsyn. (2000). Veileder i habilitering og rehabilitering av mennesker med synstap og hørselstap. Statens helsetilsyn. Hentet 10. januar 2026. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/veiledningsserien/habilitering_rehab_synstap_ik-2715.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.). *Befolkningens utdanningsnivå*. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Utdanningsløp blant innvandrerne i Norge*. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/utdanningslop-blant-innvandrerne-i-norge>
- Statistisk sentralbyrå. (2025). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statsforvalteren i Rogaland. (2025). *Elever i grunnskolen som blir fritatt for fag*. Statsforvalteren. <https://www.statsforvalteren.no/rogaland/barnehage-og-opplaring/grunnskule-og-videregaende-opplaring/elever-i-grunnskolen-som-blir-fritatt-forfag/>
- Saabye, M. (Red.). (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020: grunnskolen*. Pedlex
- Taylor, C. (1992). The politics of recognition. I Gutman, A.: *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Tetzchner, S. von. (2023). *Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality Salamanca, Spain, 7-10 June 1994, UNESCO.
- Universitetet i Stavanger. (u.å.). *Faktorer som beskytter mot mobbing*. Kunnskapssenter for utdanning. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/faktorer-som-beskytter-mot-mobbing>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Elevundersøkelsen*. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. Hentet 11. januar 2026, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole - veien ut av jevnaldermiljøet. I Tøssebro, J. and C. Wendelborg, (red) *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Gyldendal Akademisk.



NTNU Samfunnsforskning

NTNU Samfunnsforskning AS er et uavhengig forskningsinstitutt med tilhørende nasjonalt kompetansesenter. Vi utvikler og formidler kunnskap innenfor et bredt spekter av samfunnsfaglige og samfunnsrelaterte problemstillinger.

NTNU Samfunnsforskning eies i sin helhet av NTNU, og har et nært faglig samarbeid med flere miljøer ved universitetet. Gjennom faglig samarbeid søker vi berikelse både for NTNU og NTNU Samfunnsforskning.

Instituttet er godkjent forskningsorganisasjon og mottar årlig grunnbevilgning fra Norges forskningsråd. Denne benyttes til strategisk utvikling av forskningsaktivitet og kompetansebygging.

Instituttet tilbyr beslutningsorientert og anvendt forskning og kunnskap til oppdragsgivere i offentlig og privat sektor, nasjonalt og internasjonalt.



Mangfold og inkludering / Januar 2026

ISBN-nummer: 978-82-7570-805-0 (trykk)

ISBN-nummer: 978-82-7570-804-3 (web)