



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Mastergradsstudie i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2011

Åpen

Forfatter: Helene Bråstein Gundersen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven: **Inkluderende opplæring i lærerutdanningen**

Engelsk tittel: Inclusive Education in Teacher Training Programs

Emneord:
- Inkluderende opplæring
- Lærerutdanning
- Lærerkompetanse for inkluderende
opplæring

Sidetall: 86
+ vedlegg/annet: 6

Stavanger, 20. mai 2011.

Innhold

Forord	5
I Innledning	6
1.1 Studiens aktualitet	6
1.2 Målet med studien	7
1.3 Studiens ”inngangsporter”	7
1.4 Oppgavens oppbygning og struktur	8
2 En utdanningspolitisk innramming	9
2.1 Hva sier rammeplan for allmennlærerutdanning om inkludering?	9
2.2 Stortingsmelding om ny grunnskolelærerutdanning – en spesialisert lærerutdanning	10
2.3 NOU: Rett til læring om lærerutdanningen	11
2.4 Hva vil det si å være lærer i dag?	12
3 Fra spesialpedagogikkens historikk til nåtidens inkluderende pedagogikk?	13
3.1 Innledning	13
3.2 Hvor var vi, - hvor er vi, - og hvor er vi på vei?	13
3.2.1 Fra integrering til inkludering	14
3.2.2 Et skifte av terminologi og innhold?	15
3.3 Inkluderende opplæring	16
3.3.1 Fem typologier for inkludering	16
<i>Disability and ”special educational needs”</i>	17
<i>”Disciplinary exclusions”</i>	17
<i>”Groups vulnerable to exclusion”</i>	18
<i>”The promotion of a school for all”/”education for all”</i>	19
3.4 Inkludering som ”skolens evne til å møte elevmangfoldet”	20
4 Lærerutdanningen i Norge	22
4.1 Generell forskning på allmennlærerutdanningen	22
4.2 Relevant forskning	24

4.2.1	Utfordringen for lærerutdanningen	25
5	Ny lærerutdanning for inkluderende opplæring?	26
5.1	Verdier, Idealer og Etisk forståelse	27
5.1.1	Hva bør gjøres annerledes?	27
5.2	Internasjonale forskningsprosjekter	28
5.2.1	The Inclusive Practice project.....	28
5.2.2	En ny agenda?	29
6	Forskningsprosessen	29
6.1	Innledning.....	29
6.2	En kvalitativ tilnærming	30
6.3	Metodologisk forankring.....	31
6.3.1	Fenomenologi og hermeneutikk	31
6.3.2	En blogg	32
6.3.3	Bloggens layout og funksjon.....	32
6.3.4	Hvem ble invitert og hvordan?	33
6.3.5	”Å holde bloggsamtalen i gang”	34
6.4	Analyse av datamateriale	35
6.4.1	Kategorier og presentasjon	35
6.5	Diskusjon	37
6.6	Troverdighet og validitet.....	38
6.7	Etiske refleksjoner	38
7	Presentasjon av ”blogganalysen”	39
7.1	Hvor ble dere av?	40
7.2	” Behandlet meg her, behandlet meg der”	41
7.2.1	Ped – timene og andre fag	41
7.2.2	Diffust og lite konkret!.....	43
7.2.3	Inkludering i lys av tilpasset opplæring	45
7.2.4	”Et fremmedspråklig fokus”	47

7.2.6 En holistisk tilnærming.....	48
7.3 "Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom"	49
7.3.1 Hvor ble diskusjonen av?	49
7.3.2 "Slike små ting".....	50
7.3.3 Mer kjøtt på "inkluderingsbeinet"	51
7.3.4 Den motiverte "gjennomsnittseleven"	52
7.3.5 "Det er spesialpedagogikken som møter en i døra (...)"	53
7.3.6 Bør tilby mer og samme undervisning	54
7.4 Hva er inkluderende opplæring?.....	56
7.4.1 "Det er ikke bare, bare skal jeg si deg!"	57
7.4.2 "Fellesskapet trenger nødvendigvis ikke å være det samme for alle".....	59
7.4.3 "Svake eller sterke" – alle skal inkluderes.....	60
7.4.4 Noe mer enn integrering.....	62
7.4.5 Er alle med på laget og forstår vi læring i et sosiokulturelt perspektiv?	62
7.4.6 "Universelt og differensiert"	63
8 Diskusjon	65
8.1 Inkludering – en "touchy" term?	66
8.2 Inkludering, eller ikke inkludering?	67
8.2.1 På hvilket grunnlag forstås inkludering?.....	68
8.3 Gir mangler i profesjonsutdanningen mangelfull profesjonsutøvelse?	73
8.3.1 Å utfordre profesjonsutdanningens fokus?	74
8.3.2 Kvalifisert for læreryrket– Å kunne hevde sin kompetanse og kjenne et ansvar?	76
8.4 Videre forskning	80
9 Litteratur.....	82

Vedlegg

FORORD

En spennende og utfordrende tid er over, og jeg kan se tilbake på lange dager med både oppturer og nedturer. Da jeg påbegynte studiet hadde jeg noen tanker om at jeg kanskje var for ung og uerfaren til å mestre utfordringene som et slikt studieprogram kunne tilby, men heldigvis vant interessen og engasjementet over ”usikkerheten” slik at jeg i dag kan skrive følgende ord.

Arbeidet med masteroppgaven har bidratt til at jeg har fått muligheten til å fordype meg i et av mine interesseområder – Inkluderende opplæring. Dette er et område som fra første undervisning vekket et engasjement i meg, og som deretter har vokst seg større i løpet av studietiden. Oppgaven har utfordret meg i forhold til egne standpunkt, holdninger, verdier og idealer og selv etter endt arbeid med prosjektet opplever jeg fortsatt inkludering som et meget komplekst og sammensatt begrep - om ikke mer?

Først av alt vil jeg takke dere som deltok på bloggen, uten dere hadde ikke oppgaven blitt det den er i dag. Jeg vil rette en oppmerksomhet til Elisabeth Lundervold Sjørdal som på tross av en travel hverdag, bidro til å skape ”blest” om bloggen på Høgskolen Stord/Haugesund – tusen takk. Inge Brattaas; Takk for godt samarbeid og gode datakunnskaper i arbeidet med bloggen. Jeg ønsker å takke min tålmodige samboer, Even Grande, som i ”tordenvær” og ”solskinn” har støttet meg. En takk til nærmeste familie, og en spesiell takk til min mor, Grethe Bråstein, for gode samtaler om oppgaven.

Jeg ønsker også å takke Anne Nevøy for god og konstruktiv veiledning som har bidratt til å utvikle prosjektet slik det fremstår i dag.

Helene Bråstein Gundersen

Sandnes, 10.05.2011

I INNLEDNING

Denne studien handler om hvordan begrepet inkludering presenteres i lærerutdanningen, og hvorvidt utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring. Grunnlaget for prosjektets vinkling ligger i ønsket om mer kunnskap om begrepets forståelse og fokus i en lærerutdanning som skal utdanne dyktige lærere som mestrer å undervise alle elever. Vi kan anta at grunnleggende kompetanse og forståelse av begrepets innhold er avgjørende for at lærere blir kvalifiserte til å gi alle elever en kvalitativ god opplæring.

1.1 STUDIENS AKTUALITET

Inkludering har i løpet av de siste tiårene utviklet seg til å bli et av utdanningssektorens mest prioriterte områder. Inkludering ses i sterk tilknytning til den norske fellesskolen, enhetsskolen eller skolen for alle. Fra politisk hold, hevdes det at ”det er gjennom å sikre alle tilgang til utdanning og kunnskap at vi som nasjon og enkeltmennesker skaper våre muligheter ” (St.meld. nr. 18, 2010-11:7). Ved å fokusere på inkluderende opplæring i lærerutdanningen rettes blikket mot hvordan skolen kan motvirke ekskluderende prosesser og redusere segregerende praksis (Vislie, 2003). Skolen for alle er basert på verdier og et menneskesyn som har en grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd. Det er et verdigrunnlag som anses for å ha sterk tilslutning i det norske samfunnet, og nedfelles i formålparagrafen. Hovedbegrunnelsen for å sikre en inkluderende skole ligger i formålparagrafen (St.meld.nr. 18, 2010-11:8). Samtidig understrekes det i St.meld. nr. 18 ”Læring og fellesskap” at formelle rettigheter i seg selv ikke er tilstrekkelig for å skape inkluderende skoler. Kunnskapsdepartementet har derfor en ambisjon om å ”videreutvikle utdanningssystemet slik at det i større grad utjevner sosiale forskjeller og gir bedre læringsutbytte for alle” (St.meld. nr. 18, 2010-11:8). En solid lærer – og skolelederkompetanse blir her anerkjent som viktige forutsetninger (St.meld. nr. 18, 2010-11:8). På bakgrunn av utdanningspolitikkenes vektlegging av inkludering og økt mangfold i elevpopulasjonen stilles dermed kravet om en ny lærerkompetanse.

Det finnes lite norsk/nordisk forskning som har studert hvorvidt lærere kvalifiseres til å møte et mer tilgjengelig og mangfoldig utdanningssystem. Det kan se ut som om det har vært et større fokus på hvordan det ”står til” med inkludering og tilpasset opplæring i skolene enn

hvordan lærerutdanningen kvalifiserer og forbereder lærere til inkluderende opplæring. Internasjonalt, ser vi derimot en økt interesse for å utforske ”inclusive education” i ulike lærerutdanningsprogram, og hvorvidt utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring (Lambe & Bones, 2008; Hodkins 2005,2006; Florian & Rouse, 2009). Det blir derfor viktig at også norsk forskning studerer læreres kompetanse i møte med elevmangfoldet. På denne måten kan lærere, med sin kompetanse, handle i tråd med Kunnskapsdepartementets ambisjon om å utvikle et utdanningssystem som er med på å utjevne sosiale forskjeller og bidra til økt læringsutbytte for alle (St.meld. nr. 18, 2010-11:8).

1.2 MÅLET MED STUDIEN

Studien har tittelen ”Inkluderende opplæring i lærerutdanningen”. Formålet med studien er å få økt innsikt i hvordan lærerstudenter, nyutdannede lærer og praksislærere opplever at inkluderingsbegrepet behandles i lærerutdanningen, - og kvalifiserer for inkluderende opplæring i skolen. På bakgrunn av studiens formål er det blitt utarbeidet følgende problemstillinger; (1) *Hvilke erfaringer har lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere med inkludering i lærerutdanningen,* - (2) *hvordan opplever de sin egen kompetanse i håndteringen av elevmangfoldet,* og (3) *hvordan forstår de begrepet inkluderende opplæring?*

1.3 STUDIENS ”INNGANGSPORTER”

På bakgrunn av studiens formål og problemstillinger har jeg valgt blogg som metodisk redskap for konstruksjon av data. ”Bloggen” er en forholdsvis ny kommunikasjonsform som foregår på ”webben”, og inngår i kategorien for sosiale medier. Å prøve noe nytt, sammenlignet med det tradisjonelle intervjuet, virket spennende i forskningssammenheng. Å bruke blogg syntes også som en god måte å komme i kontakt med lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere på, ettersom mye av kommunikasjonen mellom ”unge” mennesker i dag skjer på ulike nettsamfunn. Studiens teoretiske referanseramme er tredelt, og består av utdanningspolitiske føringer, inkluderende opplæring og forskning som er gjort på lærerutdanningen nasjonalt og internasjonalt. Hensikten med å gi studien en utdanningspolitisk innramming er å belyse begrepet inkludering og inkluderende opplæring i sammenheng med lærerutdanningen på et mer overordnet utdanningspolitisk nivå. Her vises

det til hvordan inkludering og inkluderende opplæring nedfelles i rammeverk og i utvalgte offentlige utdanningspolitiske dokumenter. Vi kan anta at slik inkluderende opplæring nedfelles i utdanningspolitiske dokumenter gir føringer for hvordan det vektlegges i utdanningen. Videre aktualiseres den historiske situasjonen som har vært, og som vi fortsatt er i, i forhold til begrepet inkludering. Begrepet inkluderende opplæring er langt fra entydig i faglitteraturen. Ainscow og Miles (2008) har analysert hvordan begrepet brukes internasjonalt. Basert på deres studie, presenteres fem forståelsesmåter. Den tredje ”pilaren” i studiens teoretiske referanseramme er tidligere forskning. For å forankre egen studie i tidligere forskning, vises det til norske og internasjonale studier som blant annet belyser ulike aspekter ved koblingen mellom inkluderende opplæring og lærerutdanning.

1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING OG STRUKTUR

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler. Det innledende kapitlet presenterer studiens tematikk og aktualitet, og oppgavens oppbygning. I kapittel 2 til 5 utdypes studiens teoretiske referanseramme, i tråd med den tematiske strukturen i avsnittet ovenfor. Kapittel 6 handler om forskningsprosessen. Her redegjøres det for arbeidet med bloggen og valget av en kvalitativ tilnærming, og studiens fortolkning i lys av hermeneutikk og fenomenologi. I kapitlet om forskningsprosessen belyses også studiens analytiske utgangspunkt og etiske refleksjoner. I kapittel 7 presenteres ”blogganalysen”. Her tas det utgangspunkt i de fire hovedtemaene, ”Hvor ble dere av?”, ”Behandlet meg her, behandlet meg der”, ”Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom?” og ”Hva er inkluderende opplæring?”. Kapittel 8 er oppgavens diskusjonskapittel. Her diskuteres de mest sentrale og gjennomgående forholdene som kom frem i kapittel 7. Diskusjonen konsentreres om disse overskriftene: ”Inkludering – en ”touchy” term?”, ”Inkludering, eller ikke inkludering?” og ”Gir mangler i profesjonsutdanningen mangelfull profesjonsutøvelse?”. I kapittel 8 blir det i korte trekk vist til videre forskning.

2 EN UTDANNINGSPOLITISK INNRAMMING

I løpet av de siste 10-15 årene har begrepet inkludering fått en sterk forankring i utdanningspolitikken. Å sikre en utdanning for alle er et viktig bidrag både for den enkelte og for den generelle samfunnsutviklingen. For å sikre en positiv utvikling av et skolesamfunn hvor mangfoldet anerkjennes og verdsettes, vet vi at læreryrket er av betydning. Satt på spissen har lærerrollen gjennomgått en historisk utvikling fra å anses for de elevene som kunne delta i det ordinære opplæringstilbudet (Johnsen & Askildt, 2001), til i dag hvor ansvaret er mer sammensatt og mer utfordrende enn noen gang. I utdanningspolitiske dokumenter finner vi kunnskaper, ferdigheter og holdninger som det forventes at lærerstudentene skal utvikle gjennom utdanningsløpet, og det blir dermed relevant å vende blikket mot innholdet i noen av disse utvalgte dokumentene. For å kunne ivareta et helhetlig bilde på hvordan inkluderingstanken fremstår i lærerutdanningen, må Rammeplanen for allmennlærerutdanningen trekkes med, selv om vi nå operer med en ny grunnskolelærerutdanning. Dette fordi majoriteten av lærerstudentene følger den gamle allmennlærerutdanningen da den nye utdanningen kun gjelder for lærerstudentene som påbegynte studiet høsten 2010.

2.1 HVA SIER RAMMEPLAN FOR ALLMENNLERERUTDANNING OM INKLUDERING?

I Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (RFA, 2003) står det at læreren er den mest avgjørende enkeltfaktoren knyttet til kvaliteten i skolen. I avsnittet om allmennlærerutdanningens formål og egenart finner vi igjen prinsippet om tilpasset opplæring. Her står det at ”alle elever har krav på opplæring som er tilpasset deres evner, interesser og behov” (RFA, 2003:12). Kravet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats - Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.*¹ Operasjonaliseringen av begrepet i faglitteraturen skiller hovedsaklig mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen knyttes til forestillingen om at tilpasning anses for å gjelde konkrete tiltak, metoder og bestemte former å organisere opplæringen på. Det legges større vekt på den pragmatiske handlingen framfor grunnleggende forutsetninger som opplæringen hviler på, og det blir derfor omtalt som en instrumentell forståelse av begrepet (Bachmann & Haug,

¹ Opplæringsloven § 1-3 <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>

2006:7). Den vide fortolkningen av tilpasset opplæring forstås i større grad som en ideologi eller pedagogisk plattform som skal gjennomsyre hele skolevirksomheten. Organiseringen og gjennomføringen av undervisningen er ikke et tilstrekkelig kriterium for å avgjøre om opplæringen er tilpasset eller ikke. Det stiller også krav til en mer omfattende strategi for virksomheten som helhet, med et utgangspunkt om at alle skal ha tilgang på et optimalt opplæringstilbud (Bachmann & Haug, 2006:7).

I rammeplanen påpekes det at skolen skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, også for dem med særskilte opplæringsbehov (RFA, 2003:12). Lærerutdanningen skal gi studentene kjennskap til hvordan de som lærere kan ta i bruk interne, - og eksterne ressurser når de skal gi elever særskilt hjelp og støtte. Rammeplanen viser til at elevgruppen som er representert i skolen favner et vidt spekter i forhold til evner og interesser, og at elevenes bakgrunn er mangfoldig. Studentene skal blant annet utvikle en faglig god kompetanse, kunne legge til rette lærings, - og utviklingsprosesser for alle elever, ha innsikt i egne holdninger og kunne vurdere læringssituasjonene i tråd med grunnleggende verdier som opplæringen bygger på (RFA, 2003:12) I praksisopplæringen kommer det for eksempel frem at studentene skal få erfaring med å arbeide i et flerkulturelt læringsmiljø og legge til rette en tilpasset opplæring for alle (RFA, 2003:15). Pedagogikkfaget betraktes som et danningsfag som skal foreberede studentene til å arbeide i et foranderlig faglig, sosialt og kulturelt landskap som bærer preg av mangfold og kompleksitet. Prinsippet om inkludering finner vi igjen i utvalgte mål for pedagogikkfaget, med vekt på å legge til rette for inkluderende læringsmiljø og analysere didaktiske problemstillinger som knytter seg til språklig, sosialt og kulturelt mangfold (RFA, 2003:19).

2.2 STORTINGSMELDING OM NY GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING – EN SPESIALISERT LÆRERUTDANNING

Selv om tilpasset opplæring og inkludering kommer til syne i den ”gamle” allmennlærerutdanningen, kan det se ut som om inkluderende opplæring har fått et økt fokus i den nye grunnskolelærerutdanningen. Noe av bakgrunnen til den nye grunnskolelærerutdanningen som nå har erstattet den tidligere ”brede” allmennlærerutdanningen begrunnes i St.meld. nr. 11 ”Læreren – rollen og utdanningen” (2008-09). Allmennlærerutdanningen omtales som å ha en for svak faglig beredskap til å møte kompleksiteten i læreryrket. En svak faglig beredskap knyttes i særskilt grad til målet om en

”forsterket, - og tilpasset opplæring” på tidlige årstrinn. Den nye grunnskolelærerutdanningen har som mål å kunne utdanne faglig dyktige lærere som kan legge til rette for gode læringsprosesser tilpasset elever på ulike årstrinn og med ulike forutsetninger. Det ble derfor av Departementet foreslått en spesialisering rettet mot henholdsvis 1. – 7.trinn og 5. – 10. trinn, og det er denne spesialiseringen grunnskolelærerutdanningen opererer med i dag. Begrunnelsen for oppdelingen av utdanningsløpet rotfestes i ideen om at en differensiert lærerutdanning vil bidra til økt spesialisering hos den enkeltes kompetanse (St.mld. nr 11, 2008-09:16).

Området for kvalitet og sammenheng mellom praksis og andre deler av studiet skal styrkes. En kvalitetssikring av blant annet praksisskoler, praksislærere og praksisopplæring er nødvendig ettersom praksislærerne sammen med faglærerne blir utpekt som de mest sentrale aktørene i vurderingen av studentenes skikkethet. Samarbeidsrelasjonene mellom de ulike arenaene skal bedres, og knyttes i stor grad til kunnskapsutveksling mellom lærerutdanningen og praksisskolene (St.meld. nr. 11, 2008-09:22). Som følge av den nye grunnskolelærerutdanningen har også pedagogikkfaget fått et nytt innhold og ny betegnelse – Pedagogikk og elevkunnskap. Her fremholdes inkluderende opplæring gjennom en faglig plattform, metodisk kompetanse og kompetanse knyttet til relasjonelle, - og sosiale forhold. Det presiseres at studentene skal kvalifiseres til å kunne gi tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal utøves med en forståelse for mangfoldet i forhold til sosial, - og kulturell bakgrunn og faglige forutsetninger. Studentene skal også reflektere over utfordringene som preger ledelse av læringsarbeid i en inkluderende skole som representerer et stort elevmangfold. (St.meld. nr. 11, 2008-09:20-21). Dette kunnskapsgrunnlaget finner vi igjen i målene som er satt for PEL- faget.²

2.3 NOU:RETT TIL LÆRING OM LÆRERUTDANNINGEN

For å bedre læreres kompetanse i forhold til inkluderende opplæring fremholder også NOU: Rett til læring en mer styrket, helhetlig og praksisnær lærerutdanning. Det vektlegges at utfordringene som kommer med en inkluderende skole ikke lar seg løse ved enkle metoder, og

² PEL 1.år (1. – 7.trinn); Lærers tilrettelegging for elevers læring og utvikling. http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/grunnskolelaerer-1-7/?subjectID=GLU1100_1%3A2010%3ABOKM%C5L

at det derfor trengs ansvarlige og bevisste lærere som ser egne muligheter og begrensninger i møte med et rikt elevmangfold (NOU: Rett til læring, 2009:200). I NOU'en presenteres begrepet kompetanseutfordring i forbindelse med innholdet og kvaliteten i lærerutdanningen. Utdanningen har vært utsatt for kraftig kritikk i forhold til manglende yrkesretting. Nyere klasseromsforskning har også avdekket at det er flere lærere som ikke mestrer håndteringen av elevmangfoldet i skolen. Gjennom den nye grunnskolelærerutdanningen skal disse forholdene forsøkes å rettes opp i. Læreres faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse er avgjørende for at skoler skal mestre utfordringen med å gi et opplæringstilbud av høy kvalitet innenfor læreplanverkets rammer. I denne sammenheng påpekes at godt kvalifiserte lærere kan redusere behovet for særskilte tiltak hos mange barn og unge i skolen. Utdanningen må derfor inneholde et mer omfattende spesialpedagogisk innslag slik at lærere evner å møte de vanligste vanskene på en pedagogisk god måte (NOU: Rett til læring, 2009:26).

2.4 HVA VIL DET SI Å VÆRE LÆRER I DAG?

Den nye grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere til arbeid med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) på lik linje som den tidligere allmennlærerutdanningen. I Læreplanverkets generelle del nedfelles retningslinjer for hvordan læreren skal arbeide og veilede innenfor en likeverdig opplæringsramme. Samfunnsendringer og krav fra høyere hold har medført et større ansvar og et behov for en ny lærerkompetanse (St.meld. nr 18). Å skulle tilrettelegge skolehverdagen for hver enkelt elev innefor et inkluderende læringsmiljø som sikrer alles deltakelse på en likeverdig måte er et ansvar som lærere ikke opplever seg kvalifisert til. Utdanningsforbundets leder, Helga Hjetland, uttaler at kravet om tilpasset opplæring ligger som en tung bær på lærerne, og at det oppleves som vanskelig å snakke om tilpasset opplæring grunnet frykten for å bli misforstått som motstander av prinsippet (NOU: Rett til læring, 2009:57). En kan med dette undre seg over om ansvaret som nå stilles til den enkelte læreren har blitt for omfattende? Eller er det utdanningen som ikke ”modellerer” i stor nok grad hva prinsippene om tilpasset, - og inkluderende opplæring innebærer og ser ut i praksis? I neste kapittel rettes derfor oppmerksomheten mot hvordan inkludering og inkluderende opplæring kan forstås.

3 FRA SPESIALPEDAGOGIKKENS HISTORIKK TIL NÅTIDENS INKLUDERENDE PEDAGOGIKK?

3.1 INNLEDNING

Å inkludere alle elever i den ordinære opplæringen blir karakterisert som en av hovedutfordringene som norsk utdanningssektor står overfor. Aktuelle tema i fagdebatten er hva inkluderende opplæring egentlig innebærer, hvordan det skal omsettes i praksis, og hvorfor det er så viktig (Mel Ainscow & Susie Miles, 2008). For å kunne jobbe målrettet med inkluderingsproblematikken er det viktig å trekke frem læreres kompetanse på feltet, og stille spørsmål til hvorvidt lærerutdanningen bygger opp under kompetanse for inkluderende opplæring? Ifølge Vislie trenger vi ”en lærerutdanningsinstitusjon som vil satse på å utvikle læreres kompetanse for en inkluderende opplæring” (Vislie, 2003:13). Det kan antas at hvordan inkluderingsbegrepet blir behandlet i lærerutdanningen får konsekvenser for hvordan lærere møter elevmangfoldet som er representert i skolen. For at lærere skal være kvalifisert i tilstrekkelig grad kreves det at ”det mangfoldet av elever lærere møter i skolen, må de også møte i lærerutdanningen” (NOU: Rett til læring, 2009:200). Kapittelet vil først se på den historiske situasjonen vi har vært i, - og fortsatt er i med tanke på utviklingen av den norske fellesskolen. Begrepet inkludering vil deretter belyses gjennom Ainscow og Miles’ fem ulike forståelsesmåter. Å løfte frem at inkludering ikke reduseres til en bestemt definisjon eller forståelse er viktig i forhold til de utfordringene som lærerutdanningen står overfor når begrepsinnholdet skal behandles og presenteres.

3.2 HVOR VAR VI, - HVOR ER VI, - OG HVOR ER VI PÅ VEI?

Begrepet inkludering kom først i norsk utdanningspolitikk ved at Norge, sammen med 91 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner, undertegnet *Salamanca erklæringen*. Erklæringen understreket at inkluderende opplæring utfordrer ekskluderende prosesser og segregerende praksis. Erklæringen ble basert på en internasjonal enighet om at alle barn har rett på en kvalitativ god opplæring i sitt lokalmiljø (Vislie, 2003:6). Begrepet inkludering kom med dette for alvor inn i L97 (Strømstad, Nes & Skogen, 2004:1). Inkluderende opplæring har utviklet seg i en kritisk relasjon til spesialpedagogikk og spesialundervisning, og til den historiske arbeidsdelingen mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Det spesialpedagogiske undervisningssystemet startet med tanken om å gi elever med spesielle behov et opplæringstilbud gjennom å etablere spesialskoler, - og statlige institusjoner (jf.

Abnormskoleloven av 1881). Undervisningsansvaret av ”abnorme Børn” ble tillagt det som gradvis utviklet seg til det spesialpedagogiske systemet, mens allmennpedagogikken tok hånd om elever som kunne følge med i opplæringstilbudet som ble gitt ved de ordinære skolene. De to systemene ble etablert og utviklet i en arbeidsdeling frem til midten av 1900 – tallet, da Arne Skouen tok initiativ til aksjonen ”Rettferd for handikappede” (Vislie, 2003:5). Aksjonen stilte krav om en opplæring for barn som ble vurdert som ikke – opplæringsdyktige, samtidig som funksjonshemmede og den statlige spesialundervisningen skulle integreres i skolen for alle. Med dette kom spiren til integrering og et begrepskifte, og som en følge av integreringstanken opphørte det organisatoriske skillet mellom pedagogikken og spesialpedagogikken. Begge profesjonene skulle heretter arbeide på samme arena, den ordinære skolen (Vislie, 2003:5). Det ble etter hvert nedleggelse av de statlige spesialskolene. Alle barn så langt det var mulig skulle motta opplæringen i sitt lokalmiljø. Dette prinsippet ble videre konkretisert i Blom – utvalgets *Innstilling om lovregler for spesialundervisning* (Johnsen & Askildt, 2001:80). Blom – utvalgets *Innstilling om lovregler for spesialundervisning* gav i ettertid fire viktige konsekvenser; et utvidet opplæringsbegrep, prinsippet om tilpasset opplæring ble fastslått, et fokusskifte fra årsak til behov og førskolebarn skulle nå ha rett til spesialpedagogisk hjelp. Det ble også poengtert at ”grunnskolelovens generelle målsetting burde gjelde for alle barn, og at spesialskoleloven av 1951 burde integreres i den nye grunnskoleloven av 1969” (Johnsen & Askildt, 2001:81). Dette ble et faktum i 1975 (Johnsen & Askildt, 2001:81). Integreringstanken, slik den kom til uttrykk i Blomkomiteen, skulle oppfylles gjennom tre kriterier. Alle elever skulle (1) høre til i et fellesskap, (2) delta i fellesskapet, og (3) ha medansvar for oppgaver og plikter. Opplæringen skulle med andre ord bære preg av tilhørighet, deltakelse og medansvar (Haug, 1999:113).

3.2.1 FRA INTEGRERING TIL INKLUDERING

En kan si at integreringsbegrepet har medført en økning for spesialundervisningen i Norge. Dette kan ses i sammenheng med at integreringstanken hovedsakelig ble oppfattet som en reform tilknyttet spesialundervisningen. Dette medførte at perspektivskiftet som skulle gå fra spesialpedagogikk til en pedagogikk som fremmet ideene bak integreringsperspektivet ikke kom gjennom. Dette kan henge sammen med at vi over lengre tid har levd med forestillingen om at pedagogikken tar seg av ”alle”, mens spesialpedagogikken tar seg av dem som ”faller utenfor”. På bakgrunn av dette hevder Vislie (2003) at vi heller har fått en forsterket

segregeringspraksis i norsk skole (Vislie, 2003:5). Integreringsbegrepet ble lenge brukt på internasjonal basis i diskusjoner som berørte opplæringen for funksjonshemmede, mens terminologien ble på 90 – tallet erstattet av en ny betegnelse – Inkludering. Var dette å forstå som kun et skifte av terminologi, eller representerte det også en ny agenda? (Vislie, 2003:6) Verdenskonferansen som ble holdt i Salamanca hadde fokus på *Special Needs Education*, med inkludering som et sentralt tema. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* representerte en begivenhet sett i forhold til inkludering som ny terminologi i debatten om opplæring for funksjonshemmede og elever med spesielle behov. Målet ”education for all by the year 2000”, ble presentert gjennom Verdenskonferansen om *Education for all: Meeting Basic Learning Needs*. Det har i ettertid av disse verdenskonferansene blitt arbeidet mot å samle et fokus om ”inclusive education for all learners”. Selv om inkludering har blitt en global visjon for utdanningsfeltet, finner vi at integrering og inkludering blir brukt om hverandre i faglitteraturen både før, - og etter Salamancaerklæringen (Vislie, 2003:6).

3.2.2 ET SKIFTE AV TERMINOLOGI OG INNHOLD?

Det finnes enda ulike meninger om hvorvidt inkludering kun representerte et skifte av terminologi, eller om det også ble oppfattet til å bringe inn en ny agenda. Noen hevder at inkludering er et synonym for integrering, mens andre vektlegger en kvalitativ meningsforskjell mellom de to begrepene. Uenigheten knyttet til hvorvidt vi har med et innholdsskifte å gjøre må ses i sammenheng med hvordan integreringsbegrepet har blitt fortolket. Integrering blir av noen fortolket som å gjelde mennesker med funksjonshemninger, mens andre fortolker det som å gjelde alle grupper mennesker som trues av marginalisering. For de sistnevnte blir innholdet det samme da både integrering og inkludering peker mot et politisk og kulturelt budskap om at samfunnet skal sikre alles muligheter til utdanning og deltakelse. Begrepene skilles derimot fra hverandre av de fleste. Begrepene skilles ved å vise til integrering som å gjelde bestemte grupper elever som stod utenfor og skulle inn i skolen, mens inkludering viser til en omstrukturering av skolens virksomhet og er sterkt tilknyttet ”skolen for alle” (Strømstad, Nes & Skogen, 2004:31).

3.3 INKLUDERENDE OPPLÆRING

Inkluderende opplæring ses i sammenheng med en kritikk av den spesialpedagogiske undervisningstradisjonen. Inkluderende opplæring løfter frem et fokus på undervisning og læring i kollektive og inkluderende læringsfellesskap. Individet blir forstått som en tenkende og handlende aktør i sosiale, kulturelle og politiske kontekster. (Nevøy, 2007:52). Tidligere i oppgaven ble det nevnt at begrepet inkluderende opplæring ikke forstås som noe entydig. Det kan fortolkes på flere måter da det i faglitteraturen og i utdanningspolitiske dokumenter blir gitt ulike definisjoner og perspektiver på hva inkluderende opplæring innebærer. Vislie (2003) definerer for eksempel begrepet gjennom å vise til hva inkludering er, - og hva det ikke er (Vislie, 2003:11), mens Bachmann og Haug (2006) opererer med inkludering i form av å definere noen sentrale arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene vektlegger fellesskap, deltakelse, demokrati og læringsutbytte (Bachmann & Haug, 2006:88-89), med målet om at "så mange som mulig av elevene skal få oppleve høy kvalitet på alle" (2006:89). Alan Hodkins (2005) viser til andre forfattere som hevder at inkluderingsbegrepet ikke bør gis en definisjon, dette fordi inkludering heller bør betraktes som en prosess. Hodkins viser også til at en definisjon av inkludering kanskje ikke er så viktig, da det essensielle er at skoler har en meningsfull forståelse av inkluderingsbegrepets kjerneverdier (Hodkins, 2005:19). Utfordringen med Hodkins' forslag er at det jeg anser som rett og god opplæring, trenger ikke å oppleves som rett og god opplæring for min neste.

3.3.1 FEM TYPOLOGIER FOR INKLUDERING

Mel Ainscow og Susie Miles (2008) har i artikkelen, *Making Education for All inclusive: where next?* valgt å belyse inkludering gjennom fem ulike perspektiver. I motsetning til å gi en bestemt definisjon av hva inkludering er, diskuterer de ulike måter å forstå inkludering på. De fem forståelsesmåtene er; (a) *inclusion concerned with disability and "special educational need"*, (b) *inclusion as a response to disciplinary exclusions*, (c) *inclusion as being about all groups vulnerable to exclusion*, (d) *inclusion as the promotion of a school for all*, og (e) *inclusion as Education for all* (2008:17). De to sistnevnte perspektivene blir i denne oppgaven skrevet sammen da de innholdsmessig slekter på hverandre. Ved å systematisere inkluderingsbegrepet slik Ainscow og Miles (2008) har foreslått, ser vi også hvordan inkluderingsbegrepet i seg selv har gjennomgått en utvikling. Begrepet har utviklet seg fra en spesialpedagogisk måte å forstå inkludering på, slik det gjenspeiles i de første perspektivene, til en pedagogisk, - og utdanningsorientert forståelse av inkludering, slik den kommer til syne i de to siste perspektivene.

DISABILITY AND "SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS"

Dette perspektivet viser til inkludering i lys av å undervise bestemte grupper elever. Elevene blir i den ordinære skolesettingen kategorisert som å ha funksjonshemminger og andre "spesielle behov" (Ainscow & Miles, 2008:17). Et slikt perspektiv på inkludering finner vi igjen i det tradisjonelle spesialpedagogiske miljøet, og viser en sterk overlapping til integreringsbegrepet. Perspektivet har et fokus på andre "behov" enn "normaliteten", og kan ses i sammenheng med den tradisjonelle forståelsen av spesialundervisning. Behovet for spesialundervisning blir sett på som et resultat av mangler og skader ved enkeltindividet (Tangen 2008 i NOU: Rett til læring, 2009:69), og kan knyttes til det psyko – medisinske paradigme slik det er beskrevet av Skidmore (1996). Behovet for spesialundervisning blir med andre ord forstått gjennom elevens vansker i møte med skolen, og at eleven trenger noe "annerledes" eller noe "ekstra" enn de andre. Vislie (2003), med referanse til Sebba og Ainscow, legger vekt på at "enhver definisjon av inkludering må gjøre et klart skille mellom integrering og inkludering" (Vislie, 2003:10). Inkludering er ikke "focusing on an individual or small group of pupils for whom the curriculum is adapted, different work is devised or support assistants are provided" (Vislie, 2003:10), men det er "a process by which a school attempts to respond to all pupils as individuals" (Vislie, 2003:10).

"DISCIPLINARY EXCLUSIONS"

Barn med atferdsproblemer har gjennom historien blitt betraktet som en særskilt gruppe elever. Johnsen og Askildt viser til at "opplæring av barn med atferdsvansker lå inn under Lov om Behandling av Forsømte Barn, "Vergerådsloven" (Johnsen & Askildt, 2001:77), og ble vedtatt i 1896. I 1951 kom Lov om spesialskoler og medførte at vergerådsloven opphørte. Elever som ble ansett for å ha atferdsvansker, sammen med elever som ble karakterisert til å være tunghørte, svaksynte eller evneveike og elever med lese, - og skrivevansker, skulle nå få opplæringen regulert gjennom en felles lov, Lov om spesialskoler av 1951 (Johnsen & Askildt, 2001:78). Selv om inkludering i de fleste land ses i relasjon til elevens behov for særskilt undervisning, blir inkludering fortsatt assosiert med elevens "avvikende atferd" (Ainscow & Miles, 2008:18). Disse elevene blir ofte kategorisert som å ha emosjonelle, - og atferdsrelaterte vansker. Perspektivet ses i relasjon til det Ainscow og Miles betegner som "informal disciplinary exclusions". Eksempler på disiplinær eksklusjon er å sende elever hjem før skoledagen er over, og/eller utvise elever fra skolen. Ainscow og Miles peker på at lærere kan ha en tendens til å respondere med "frykt" ved tanken på å skulle undervise elever

som karakteriseres å ha atferdsvansker (2008:18). Forskning som er gjort på feltet viser at inkludering av elever med atferdsproblemer er den mest utfordrende gruppen elever å inkludere i den ordinære klassen. Dette viser både Adrian Ashman (2010) og Chris Forlin (2010) til. Corbett (2001, i Hodkins 2006) finner blant annet at lærere ikke har de samme inkluderende visjonene overfor elever med store atferdsvansker. Lærerne opplever at å ekskludere elever med atferdsvansker kan være nødvendig av praktiske grunner. Hanko (2003, i Hodkins 2006) poengterer at for å kunne støtte skoler i å bli mer inkluderende trengs det et blick for hvilke behov lærerne har. I en studie gjort av Lambe og Bones (2006), med fokus på lærerstudenters holdninger til inkludering, mente hele 68,2% at lærere burde bli forberedt på hvordan en skal håndtere elever med emosjonelle, - og atferdsrelaterte vansker.

”GROUPS VULNERABLE TO EXCLUSION”

I motsetning til de to foregående perspektivene på inkludering, blir dette perspektivet ansett for å ha en bredere tilnærming til inkluderingsbegrepet. Her refereres det til alle elevgrupper som står i fare for å bli ekskludert fra opplæringstilbudet, og blir i mange land assosiert med begrepene ”sosial inklusjon” og ”sosial eksklusjon”. Det vises til alle elevgrupper som opplever barrierer i møte med skolen. I norsk sammenheng kan dette gjelde ”barnevernsbarn”, sigøynere, elever som lever under dårlige kår og andre spesifikke grupper som opplever barrierer i møte med skoletilbudet. Ainscow og Miles løfter også frem tenåringsgraviditet eller tenåringsmødre som en sårbar elevgruppe (Ainscow & Miles, 2008:18). Per i dag rettes det også et stort fokus på ivaretagelsen av tospråklige, - eller minoritetsspråklige elever i skolen. Dette er elever som kan oppleve å bli ekskludert fra skolesamfunnet generelt grunnet etnisk tilhørighet, religion og levesett. Det blir derfor en viktig gruppe å ta hensyn til når det er snakk om alle grupper som er sårbare overfor eksklusjon. Norge har etter hvert blitt et flerkulturelt samfunn, og skolene gjenspeiler også det faktum at mangfoldet blant elever og foreldre har økt. Det blir derfor et viktig tiltak at lærerutdanningene endres i takt med de endringene som samfunnet gjennomgår slik at skolene på best mulig måte kan ivareta prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring for alle (St.meld. nr. 11 Læreren – rollen og utdanningen, 2008-09). Det blir også i ” Utdanning for alle - nasjonal plan for oppfølgingen av Dakar erklæringen” påpekt at en av prioriteringene i utdanningssektoren knytter seg til å få

flere elever med minoritetsbakgrunn til å fullføre utdanningsløpet.³ Ainscow og Miles hevder derimot at begrepene ”sosial inklusjon/eksklusjon” ofte blir brukt innenfor en smalere ramme som knytter seg til barn som står i fare for å bli ekskludert grunnet deres atferd (Ainscow & Miles, 2008:18), og kan dermed knyttes til ”disciplinary exclusions”.

I følge Hodkins (2005) kan de overnevnte perspektivene på inkludering oppfattes som vanskelige å akseptere fordi en gjennom bruk av kategorier som viser til avvik fra det normale bidrar til en smal forståelse av hva inkludering er. Det gjør at vi får et språk som refererer til individer som ”ikke i stand til” grunnet ulike vansker. Å betrakte inkludering gjennom slike briller vil ikke bidra til inkluderende opplæring, men det vil heller oppmuntre oss til å holde fast ved den tradisjonelle integreringspraksisen av barn som oppfattes å ha særskilte behov (Hodkins, 2005:18).

“THE PROMOTION OF A SCHOOL FOR ALL”/“EDUCATION FOR ALL”

Her presenteres en forståelse av inkludering som knytter seg til utviklingen av den norske ” skolen for alle”, - også kalt ”comprehensive school”. I Storbritannia kom visjonen om en skole for alle som en reaksjon på det tidligere utdanningssystemet (academic selection) som plasserte elever på ulike skoler basert på deres skoleprestasjoner i elleve års alderen. I en studie gjort av Lambe og Bones (2006) i Nord - Irland fant en at 44,9% av lærerstudentene ville foretrekke å undervise på ” en selektiv skole” om de fikk valget mellom ”en selektiv” eller en ”ikke – selektiv skole”. Ettersom over 70% av lærerstudentene selv hadde gått på en ”selektiv skole” kunne dette være en forklarende faktor på hvorfor lærerstudentene valgte det mer tradisjonelle skolesystemet. Det kan også henge sammen med Lambe og Bones’ funn angående hvordan ”akademiske prestasjoner” ble ansett som hovedmålet i opplæringen (2006:524) ”The promotion of a school for all” blir derimot et perspektiv som retter seg mot å anerkjenne mangfoldet som befinner seg i samfunnet, og at dette mangfoldet også skal gjenspeiles i skolen. Selv om det i ”skolen for alle” ble lagt stor vekt på å redusere segregerende praksiser, ble ikke dette etterfulgt av den ønskede reformen i de ordinære skolene med hensyn til å verdsette forskjellighet. Dette fordi det var et fokus på å assimilere

³ Utdanning for alle - nasjonal plan for oppfølgingen av Dakar erklæringen http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2003/0060/ddd/pdfv/187814-norsk_versjon_-_nasjonal_efa-plan_-230903.pdf

elever som ble ansett for å være forskjellige inn i en allerede eksisterende praksis som representerte normaliteten (Ainscow og Miles, 2008:19).

“Education for all” knyttet til ”World Conference on Education for All” som ble holdt i Jomtien, Thailand. Det var på denne konferansen arbeidet med ”Utdanning for alle” startet, og målsettingen var å gi alle mennesker tilgang til grunnleggende opplæring innen tusenårsskiftet. I lys av de mange utfordringene som verdenssamfunnet står overfor kan dette med fordel karakteriseres som en ambisiøs målsetting. Globalt strever vi fortsatt med problemer knyttet til gjeldsbyrder, befolkningsvekst, økonomisk ulikhet og økonomisk stagnasjon, som sådan er med på å motvirke EFA – målene. For mange land vil dette begrense deres evne til å imøtekomme grunnleggende lærebehov, samtidig som mangelen på utdanning gjør at mange samfunn ikke klarer å håndtere disse problemene på en hensiktsmessig måte. Det ble så under en oppfølgingskonferanse i Dakar slått fast at utviklingen gikk for langsomt, og det ble dermed fastslått en ny hovedmålsetting om å kunne gi alle mulighet til grunnleggende opplæring innen 2015.⁴ Status i Norge tilsier at utdanning er førsteprioritet, og opererer med målet om ”å gi alle barn og unge opplæring av høy kvalitet, uavhengig av kjønn, bosted, funksjonsevne, etnisk bakgrunn og foreldreøkonomi.” Selv om Norge har gode forutsetninger for å skape en kvalitetsskole med tanke på høyt utdannede voksne og det faktum at få land bruker mer penger på skole enn det vi gjør i Norge, ser en at noen av hovedutfordringene som norsk skole står overfor er å inkludere å motivere svake elever. Utfordringen i å sikre reell tilgang til alle er en utfordring det aktivt arbeides med selv om en på nasjonal basis har kommet langt i tilretteleggelsen av undervisningen for elever med særskilte behov.⁵

3.4 INKLUDERING SOM ”SKOLENS EVNE TIL Å MØTE ELEVMANGFOLDET”

Det som utmerker seg ved de to siste perspektivene på inkludering er at man tar utgangspunkt i ”alle” fremfor å snakke om særskilte grupper som skal integreres inn i fellesskapet. Ainscow

⁴ Utdanning for alle - nasjonal plan for oppfølgingen av Dakar erklæringen http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2003/0060/ddd/pdfv/187814-norsk_versjon_-nasjonal_efa-plan_-230903.pdf

Utdanning for alle - nasjonal plan for oppfølgingen av Dakar erklæringen
⁵ http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2003/0060/ddd/pdfv/187814-norsk_versjon_-nasjonal_efa-plan_-230903.pdf

og Miles (2008) slutter seg til *inclusive development and education for all*. I stedet for å forklare nederlag og lave prestasjoner i relasjon til karakteristiske trekk ved barnet eller familien, forklares det heller i lys av barrierer som mange elever møter i forbindelse med deltakelse og læring i undervisningskonteksten. Barrierene blir i denne sammenheng relatert til mangel på ressurser og ekspertise, lite tilfredsstillende pensum og undervisningsstrategier (Ainscow & Miles, 2008:21). Et slikt perspektiv på inkludering finner vi igjen hos blant annet Skidmore (1996), Vislie (2003), Egelund, Haug og Persson (2006), samtidig som perspektivet kan ses i lys av den relasjonelle forståelsen av spesialundervisning. Behovet for spesialundervisning ses i sammenheng med elevers møte med skolen og hvordan skolen evner å møte variasjon i elevenes forutsetninger (Tangen 2008 i NOU: Rett til læring, 2009:69). Det blir også påpekt at lærernes holdninger kan virke hemmende på elevers deltakelse og prestasjoner. Ainscow og Miles (2008) argumenterer derfor for læreren som en av nøkkelfaktorene i utviklingen av et mer inkluderende opplæringstilbud (2008:21).

Dersom vi holder fast ved å anerkjenne inkludering som skolens evne til å møte elevmangfoldet ser vi også at læreres kompetanse blir en medvirkende faktor i skolens evne til å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø. Kompetansebegrepet, slik det blir brukt i St.meld. nr. 11 "Læreren – rollen og utdanningen" defineres som "a competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non – cognitive dimensions". Læreren blir ansett for å være den viktigste aktøren for elevers læring, og må derfor kunne beherske ulike undervisningsstrategier, gi elevtilpasset undervisning og legge til rette for variasjon i arbeidet. (St.meld. nr. 11 2008-09:49). Selv om deler av kompetansen tilegnes gjennom erfaringer med lærerarbeidet, kan en argumentere for at den "primære" og mest grunnleggende kompetansen tilegnes i utdanningsløpet. I denne studien er det den primære kompetansen som har aktualitet, med et fokus på hvordan lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere opplever inkludering slik det behandles i lærerutdanningen, - og i hvilken grad utdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring i skolen. Studien knytter med andre ord an til målgruppens opplevelse av egen kompetanse i håndteringen av et rikt elevmangfold, og hvorvidt kompetansen som blir formet gjennom lærerutdanningen er tilstrekkelig. Oppgaven går dermed videre for å se på lærerutdanningen i Norge, og hvilke fokusområder utdanningen har hatt.

4 LÆRERUTDANNINGEN I NORGE

”Inkluderende opplæring i lærerutdanningen” er en studie som retter seg mot deler av innholdet som blir presentert i utdanningen. Fokuset er å identifisere hvordan lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere opplever at emnet inkludering behandles i utdanningen, og hvordan utdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring. Nødvendigheten av kunnskap og forståelse om inkluderende opplæring i skolen har etter hvert vokst frem som et viktig anliggende i kvalifiseringen til læreryrket. På tross av dette har vi per i dag relativt liten kunnskap om hvordan inkludering og inkluderende opplæring behandles i lærerutdanningen. Begrepet er innskrevet i ulike utdanningspolitiske dokumenter med retningsgivende informasjon om hvordan læreren forventes å opptre i møte med elevmangfoldet og i praktiseringen av lærerrollen. På tross av dette opplever lærere det som vanskelig å ”gripe” hvordan disse prinsippene ser ut i praksis. (NOU: Rett til læring 2009).

I boken ”Kvalifisering til læreryrket” (2010) av Peder Haug rettes et fokus mot ny empirisk forskning som studerer kvalifiseringen til læreryrket. *”Kvalifiseringa til lærerarbeidet har alltid vore sterkt politisk styrt, og meir ut frå ideologi og politikk enn ut frå erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap”* (Haug, 2010:9). Det politiske budskapet knyttes til det faktum at elevene i skolen ikke presterer etter forventningene. Dette kommer tilsyne gjennom lave prestasjoner, for stor spredning mellom elevene, samtidig som enkelte grupper elever kommer systematisk dårligere ut enn andre elever. En gjennomgående forklaring på elevenes svake resultater forankres i lærernes manglende kompetanse. Dette fordi kvalifiseringen til, - og i læreryrket ikke er tilstrekkelig. Oppfatningen om at lærerne ikke har de nødvendige kvalitetene er ikke noe vi i Norge alene enes om, men er også ”rådende” internasjonalt (Haug, 2010:9-10). At lærerutdanningen ikke er god nok er et av de mest konsistente trekkene ved omtalen av lærerutdanningen, men hva dette konkret kan tyde på er ifølge Haug uklart (2000:28).

4.1 GENERELL FORSKNING PÅ ALLMENN LÆRERUTDANNINGEN

Omfanget av nyere norsk forskning som ser på lærerutdanningen er liten og bærer preg av et innsideperspektiv. De som forsker på lærerutdanningen studerer hovedsakelig sin egen institusjon, egne studenter og kollegaer. Forskerne identifiseres som lite kritiske og spørrende,

og mangler ofte henvisninger til annen relevant forskning som har studert forhold ved lærerutdanningen (Munthe & Haug 2009 i Haug 2010:18). *”Forskinga og forskarane har unngått den kritiske distansen det er forventa at forskning og forskarar bør ha”* (Biesta 2007a i Haug 2010:18). Det later som om forskningen er mest orientert mot å sikre kunnskap for å kunne gjennomføre de planlagte intensjonene med utdanningen, i stedet for å stille spørsmål til hvordan de valgte ordningene egentlig fungerer (Haug, 2010:18). Forskningsgrunnlaget blir av Haug karakterisert som svakt, både med hensyn til å konstruere lærerkvalifiseringen og for å utforme et solid faglig fundament for yrket. Dette underbygges også i St.meld. nr. 11 Læreren – rollen og utdanningen, og refererer til at det finnes lite forskning å bygge på med tanke på innhold, lengde, struktur, og hvilke organisatoriske modeller som gir den beste lærerutdanningen (2008-09:63).

Et gjennomgående tema er at flere ordninger knyttet til kvalifiseringen av lærere baseres mer på ideologi, tro og tvil framfor konkret forskningsbasert kunnskap eller utprøvde erfaringer fra feltet. En av konsekvensene er at en i utformingen av lærerutdanningen i Norge etter hvert har ”prøvd alt”. Allmennlærerutdanningen har i perioden mellom 1974 og 2011 (inkludert ny grunnskolelærerutdanning fra høsten 2010) vært reformert hele syv ganger med følge om nye og ulike studieplaner (Haug, 2010:18). Det som Haug påpeker i forhold til den nyeste lærerutdanningsreformen er blant annet at *”målsettinga med skulen og synet på kva som er god opplæring, undervisning og læring, har skifta”* (Haug, 2010:349). Her hevder Haug at stikkordet lokaliseres til en mer synlig pedagogikk og et økt trykk på læring i forhold til hver enkelt elev (2010:349).

Tiltakene som har blitt iverksatt gjennom tidenes løp blir karakterisert som resirkuleringer av ordninger som har vært utprøvd før, for så å bli avskaffet fordi tiltakene ikke har gitt ønsket resultat (Haug, 2010:19). Det kan også se ut som om hovedfokuset har vært knyttet til de organisatoriske rammene ved utdanningen, og at dette har skygget for den faglige prioriteringen samt for oppmerksomheten om hva slags lærere vi vil ha (Haug 2010:19). Å forberede lærere til inkluderende opplæring har ifølge Florian, Young og Rouse (2010) ikke fått tilstrekkelig oppmerksomhet i forskningsmiljøet. De fleste studier tilknyttet lærerutdanningen har fokusert på temaer som belyser læreres holdninger, verdier og undervisningsstrategier, mens det har forekommet lite systematisk forskning som ser på hva

studenter lærer om inkludering og inkluderende opplæring i utdanningen (Florian mfl., 2010:718). En har med dette kanskje ikke noen grunn til å tro at status i Norge er noe annerledes? Ved å gå inn i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, et tidsskrift som henvender seg til lærere i skolen, studenter og vitenskapelig ansatte ved universitet og høyskole, lærerutdannere og andre skoleinteresserte, gis et mer konkret innblikk i hvor fokuset befinner seg i norsk forskning tilknyttet lærerutdanningen. Lærerutdanningen blir belyst gjennom ulike perspektiv, og ser blant annet på utdanningen gjennom et dannelsesperspektiv, et historisk perspektiv, forholdet mellom teori og praksis, i relasjon til pedagogikkfaget og med fokus på lærerkvalifisering, lærerrollen og den nye grunnskolelærerutdanningen. Vi finner også artikler som tar opp inkludering og tilpasset opplæring, men det kan se ut som om disse temaene blir trukket mer ned i skolevirksomheten enn til å gjelde hvordan de arbeides med i utdanningen.

4.2 RELEVANT FORSKNING

Peder Haug har derimot i forskningsarbeidet, *”For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisning i grunnskolen”*, studert i hvilken grad allmennlærerutdanningen i den statlige høyskolesektoren kvalifiserer studentene til å kunne undervise alle elever i grunnskolen. I den sammenheng gir han blant annet et bilde på hvordan forskningen på feltet ser ut, og hva forskningen har organisert seg i henhold til. Haug skiller mellom flere grupper av studier som ser på lærerutdanningen (2000:26):

- forskning om rekruttering og dugleik
- forskning om innholdet i lærerutdanninga
- forskning om form og funksjon i øvingsundervisninga
- forskning om utbyte av lærerutdanninga
- forskning om lærerutdanningskultur

Det er forskning knyttet til innholdet i lærerutdanningen og lærerutdanningskulturen som kan anses for å være mest relevant for temaet som Haug tar opp i sitt forskningsarbeid, og kan dermed også anses som relevant for egen studie da begge studiene operer med nærliggende tema – hvordan lærerutdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring i skolen. Haug påpeker at svært få av studiene som er tilgjengelige tar opp lærerutdanningens arbeid med spesialpedagogiske spørsmål. Dette mener Haug kan gi indikasjoner på at det har vært lite

aktuelt i lærerutdanningen, samtidig som de studiene som kommer inn på spesialundervisning gjør det i sammenheng med studier som tar opp andre spørsmål enn det som har aktualitet her (2000:26). Haug finner derimot en undersøkelse som utmerker seg i særskilt grad da den opererer med nesten identiske problemstillinger som de Haug tar opp i sitt forskningsarbeid. Studien er fra 1977 og tittelen er ”Spesialpedagogikk i allmennlærerutdanningen”. Det Haug finner som en fellesnevner for alle undersøkelsene som tar opp spesialundervisning innenfor lærerutdanningskonteksten er at de er fra før 1980. Undersøkelsene blir dermed stemplet som ”gamle”, og det kan tyde på at forskningen er vurdert til å være uaktuell. Selv om Haug problematiserer slik ”stempling” av forskning mener han at det i denne sammenheng er aktuelt å snakke om ”alder” ettersom forståelsen av spesialundervisningen og lovgivningen rundt den har gjennomgått en gradvis endring fra midten av 70 – tallet og frem til nå (Haug, 2000:27).

Dersom en går videre med et litt annet perspektiv på lærerutdanningen kan en finne forskning som er av mer indirekte relevans. Her refereres det blant annet til studier som tar opp hvordan lærerutdanningen legger opp studiearbeidet, hvordan lærerutdanningen arbeider med ulike fag, og studier som tar opp utviklingen av pedagogisk teori og praksis (Haug, 2000:27). I lys av studiene som Haug refererer til peker han på resultater som viser til at utviklingen går sakte og at fagene og undervisningen er preget av tradisjonelle og etablerte mønstre (Haug, 2000:28). I forlengelsen av andre, og litt nyere forskningsprosjekter som studerer forhold ved lærerutdanningen kan det være relevant å nevne Irene Velsvik Beles’ studie om ”*Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling*” fra 2010, og Hilde Larsen Damsgaard og Kåre Heggens’ studie ”*Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket*” fra 2010.

4.2.1 UTFORDRINGEN FOR LÆRERUTDANNINGEN

I lys av idealet om en inkluderende opplæring peker Haug på to klare krav til en reform av lærerutdanningen. (1) ”Kvalifiseringa til læreryrket må handle om undervisning av alle elevar, også dei som har spesielle behov for hjelp og støtte med rett til spesialundervisning etter grunnskulelova.” (2) ”Perspektivet for den opplæringa som lærarstudentane skal få er den inkluderande skulen. Det gjeld for undervisninga av alle elevane, også dei som har spesielle behov for hjelp og støtte” (2000:29). Strategiene som springer ut av dette skal ha en intensjon

om å rette opp og forbedre dokumenterte sosiale og pedagogiske vansker og urettferdighet. Det er dermed ikke tilstrekkelig at det bare er lærerutdanningen som er opptatt av alle elever og en inkluderende opplæring, det må også få gjennomslag i skolen (2000:29). Det ytres derfor et tredje krav til lærerutdanningen, (3) ”konsekvensen av den opplæringa lærerstudentane får må vere at grunnskolen blir inkluderande for alle elevar” (Haug, 2000:29) Sistnevnte stiller Haug seg ydmyk til ved å poengtere sin egen usikkerhet knyttet til om selve intensjonen om at lærerutdanningen kan endre synet i grunnskolen er så enkelt som han selv gjør rede for. Dette fordi analyser av virksomheten i skolen indikerer at det også er andre faktorer enn lærerutdanningen som påvirker grunnskolen syn (Haug, 2000:29).

For å få et mer ”globalt” bilde på hvordan det arbeides med å kvalifisere lærere til inkluderende opplæring vil oppgavens neste kapittel rette oppmerksomheten mot internasjonal forskning, og hvilket fokus en eventuell reform av lærerutdanningen har utover den norske utdanningskonteksten.

5 NY LÆRERUTDANNING FOR INKLUDERENDE OPPLÆRING?

Som nevnt i kapittel 4.1 ”Generell forskning på lærerutdanningen”, blir det av Florian mfl. hevdet at forskningsmiljøet har hatt lite oppmerksomhet på læreres forberedelse til inkluderende opplæring i skolen. Studien ”Inkluderende opplæring i lærerutdanningen” har derimot som mål å undersøke hvordan lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere opplever at emnet inkludering blir behandlet i utdanningen, og hvordan de opplever at utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring. Så langt ser en at studien ”Inkluderende opplæring i lærerutdanningen” kan forankres i nasjonal forskning om lærerutdanningen ved å blant annet referere til Peder Haugs’ forskningsarbeid om hvordan allmennlærerutdanningen kvalifiserer studentene til å undervise alle elever. Prosjektet kan også forankres i internasjonal forskning om inkluderende opplæring i lærerutdanningen, og det er denne referanserammen det skal konsentreres om i dette kapittelet.

5.1 VERDIER, IDEALER OG ETISK FORSTÅELSE

I internasjonal faglitteratur brukes begreper som ”reform” og ”restrukturering” i tilknytning til lærerutdannings innhold. Det stilles spørsmål til hvorvidt innholdet knyttet til inkluderende opplæring i lærerutdanningen er tilstrekkelig, og i hvor stor grad lærere forberedes til å bli inkluderende praktikere. Etter hvert som opplæringssystemet utvikler seg mot å bli mer inkluderende har også lærerutdanningen fått en mer sentral rolle i forhold til denne utviklingen. Ulik andre utdanningsreformer utfordres nå fremtidige lærere på egne tanker om hva som er rett og godt i tillegg til formell og praktisk kunnskap. Det er nødvendig at lærere utvikler positive verdier, idealer, gode moralske prinsipper og en sterk verdifaglig forståelse om å gi alle elever den opplæringen de har krav på. Dersom det ikke foreligger en relevant kunnskapsbase og positive holdninger til inkludering er det lite sannsynlig at lærere i stor nok grad vil engasjeres i utviklingen av mer inkluderende skolesamfunn (Chris Forlin, 2010:649). I land der inkluderingsideologien har manifestert seg i godt over et tiår ser en at regjeringer, fagforeninger og lærere hevder at lærerutdanningen ikke evner i tilstrekkelig grad å ”utstyre” dem med nødvendige holdninger, ferdigheter og kunnskaper som trengs for å bli inkluderende praktikere (Symeonidou & Phitiaka 2009, i Forlin 2010:652).

5.1.1 HVA BØR GJØRES ANNERLEDES?

I artikkelen *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion* av Forlin (2010) argumenteres det for to nivå som bør være tilstede i en reform tilknyttet lærerutdanningen. Det første nivået taler for en revaluering av det nåværende pensumet. Dette fordi store deler av pensumet anses som utdatert og reflekterer læring som ble praktisert når ekskludering av elever med spesielle behov var normen. Dersom inkludering ikke blir et område som ”gjennomstyrer” alle aspekter ved lærerutdanningen, hevder Forlin (2010) at inkludering vil fortsette å være noe som lærere oppfatter som annerledes, spesielt og ikke en del av den ordinære opplæringen. Det andre nivået som Forlin (2010) argumenterer for er å vektlegge en mer innovativ pedagogikk. Inkluderende pedagogiske tilnærminger må inneholde utforskende, reflekterte og mer kritiske perspektiver på læring, slik det gjenspeiles å være behov for i en inkluderende skole. Det blir viktig å utdanne lærere som kan ta på seg rollen som problemløsere og reflekterende praktikere. Dette slik at de er i stand til, - og har kapasitet til å tilpasse seg de ”brå” endringene som vil oppstå i utdanningssystemet etter hvert som inkluderingsprosessen fortsetter å utvikle seg (Forlin, 2010:652).

5.2 INTERNASJONALE FORSKNINGSPROSJEKTER

5.2.1 THE INCLUSIVE PRACTICE PROJECT

Å håndtere elevmangfold og forskjellighet karakteriseres som en av de største utfordringene som skoler i Europa er møtt med. Barrierer knyttet til elevers læring og deltakelse handler i stor grad om lite fleksibelt, - og irrelevant pensum, og mangelfulle systemer for evaluering og eksaminering. Barrierene hevdes å henge sammen med, - og forverres gjennom en lite adekvat lærerutdanning, med et spesielt fokus på områdene som behandler særskilte opplæringsbehov og arbeid i inkluderende skoler (Lani Florian og Martyn Rouse, 2009:595). Det blir i prosjektet hevdet at lærerutdanningens hovedoppgave er å forberede fremtidige lærere til å gå inn i et profesjonsyrke som anerkjenner både et individuelt, - og et kollektivt ansvar i å forbedre læringsutbytte og deltakelsen til alle elever. Det er med denne oppgaven for øyet at School of Education på Universitetet i Aberdeen har begynt en reformering av Professional Graduate Diploma in Education (PGDE), ”a one – year initial teacher education course” (Florin mfl., 2009:596). Begrunnelsen for det nye PGDE – programmet baseres på ideen om at studentene utvikler seg til lærere gjennom å arbeide på skoler, og at det utvikles et pensum som skal støtte studentene til å inngå i en kritisk og reflekterende praksis (Florian mfl. 2009:597).

Prosjektets grunnpilar løfter frem tanken om å utvide det som allerede er ”generelt tilgjengelig” for alle elever i stedet for å gi noe ”forskjellig” eller ”ekstra” til elever som opplever vansker. Dette ses i sammenheng med prinsippet om universell utforming, med utgangspunktet om å utforme en opplæring som verken gir fysiske, - eller andre barrierer for læring og deltakelse (Florian mfl. 2009:598). Oppgaven for dem som utdanner fremtidige lærere blir blant annet å hjelpe dem til å assosiere vansker som elever opplever i skolen med muligheter for undervisningen. Forståelsen av inkluderende opplæring, slik den kommer til syne i *The Inclusive Practice Project*, ses i relasjon til nøkkelpoenget om at vansken i seg selv verken hindrer eller begrenser den potensielle læringen. Målet med å iverksette et slikt prosjekt knyttes til iveren om å skape et felles nettverk som støtter en endring av lærerutdanningen slik at prinsippene om sosial, - og faglig inklusjon ivaretas som kjerneelementer i utdanningens pensum (Florian mfl., 2009:600).

5.2.2 EN NY AGENDA?

Vi finner også andre forskningsprosjekter som tar opp emnet inkluderende opplæring i tilknytning til lærerutdanningen: Alan Hodkins *“Conceptions and misconceptions of inclusive education: a critical examination of final – year teacher trainees’ knowledge and understanding of inclusion”* (2005) (oppfølgingsstudie *“Conceptions and misconceptions of inclusive education – one year on: a critical analysis of Newly Qualified Teachers’ knowledge and understanding of inclusion”*, 2006) og Jackie Lambe og Robert Bones *“Student teachers’ attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland”* (2006). Tidsskriftet *International Journal of Inclusive Education* (2010) adresserer også området for inkluderende opplæring i tilknytning til lærerutdanningen. Gjennomgående for prosjektene er at de aktualiserer og argumenterer for viktigheten av å foreberede lærere til å gi en inkluderende opplæring og at dette skal være i tråd med agendaen om en utdanning for alle. Det kan med dette se ut som om det internasjonale forskningsmiljøet har fått en ny agenda, nettopp å identifisere hvordan inkludering blir behandlet i lærerutdanningen, og hvordan kunnskapen og forståelsen som blir gitt i utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring i skolen. Studien ”Inkluderende opplæring i lærerutdanningen” kan anses for å være i tråd med denne agendaen ved at den setter et søkelys på hvordan lærerutdanningen i Norge behandler, - og kvalifiserer til inkluderende opplæring i skolen.

6 FORSKNINGSPROSESSEN

6.1 INNLEDNING

Prosjektet ”Inkluderende opplæring i lærerutdanningen” er et kvalitativt forskningsprosjekt. Prosjektet er metodologisk forankret i fenomenologien og hermeneutikken, og vil bli belyst under avsnittet 6.3.1 ”Fenomenologi og hermeneutikk”. Metoden som er brukt i prosjektet er en blogg. Hvordan bloggen ser ut og anvendes vil bli redegjort for i avsnittene 6.3.2 ”En blogg” og 6.3.3 ”Bloggens funksjon og layout”. På bloggen ble hovedsakelig lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere invitert til å skrive, og for å gjøre bloggen kjent måtte det på forhånd iverksettes noen tiltak, disse vil bli belyst i avsnitt 6.3.4 ”Hvem ble invitert og hvordan?”. I denne sammenheng blir det også i korte trekk gjort rede for hva jeg gjorde for å holde samtalen i gang på bloggen. Dette blir nærmere beskrevet i avsnitt 6.3.5 ”Å holde bloggsamtalen i gang”. Kommentarene på bloggen utgjør det empiriske materialet og er grunnlaget for analysen. Analysearbeidet trekker på en tekstanalytisk tilnærming ettersom

kommentarene på bloggen kan karakteriseres som mange ”små tekster”, og vil belyses i avsnitt 6.4 ”Analyse av datamaterialet”. Utgangspunktet for oppgavens diskusjon kommenteres i korte trekk under avsnitt 6.5. Forhold som knytter seg til forskningens troverdighet og validitet belyses i avsnitt 6.6 ”Troverdighet og validitet”, med påfølgende avsnitt som omhandler 6.7 ”Ethiske refleksjoner”.

6.2 EN KVALITATIV TILNÆRMING

Formålet med prosjektet er å få informasjon om hvordan lærerstudenter, nyutdannede lærer og praksislærere opplever at inkluderingsbegrepet behandles i lærerutdanningen, - og i hvilken grad utdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring i skolen. På grunnlag av prosjektets formål ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til innsamling av data, men med en mer moderne vri i form av en blogg. ”Bloggen” er en relativt ny kommunikasjonsform som befinner seg på internettet, og anses for å være et sosialt media. Prosjektets forskningsmetode forankres dermed til internettet og kan knyttes til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora definerer som internettforskning. ”Med internettforskning menes både forskning om fenomener på nettet (for eksempel internettkultur) og forskning som bruker nettet som et redskap i forskningen (for eksempel som en kanal for å komme i kontakt med informanter).”⁶ Bloggen er ikke i denne sammenheng et fenomen på nettet som skal studeres, og den er heller ikke begrenset til kun å fungere som en kanal for å komme i kontakt med lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere på. Bloggen utgjør selve metoden, og fungerer som noe mer enn definisjonen som gis av den forskningsetiske komiteen. Bloggen fungerer som en kommunikasjonsform, tekstene som publiseres på bloggen er studiens data og grunnlaget for prosjektets analysekapittel. Det som kjennetegner kvalitativ forskning er søken etter ny og utvidet forståelse av sosiale fenomener. En erverver forståelse gjennom nære relasjoner til de som intervjues og observeres, eller man kan analysere tekster og andre visuelle uttrykksformer. Ulikt kvantitative tilnærminger legger den kvalitative metoden til rette for å gå i dybden av fenomenet som studeres med vekt på betydning og mening (Thagaard, 2009:17).

⁶

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Internett-forskning/>

6.3 METODOLOGISK FORANKRING

6.3.1 FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK

Prosjektets vitenskapsteoretiske grunnlag forankres i fenomenologisk, - og hermeneutisk vitenskapsteori. Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for hva forskeren søker informasjon om, og er med på å danne et utgangspunkt for den forståelsen som forskeren utvikler i løpet av prosessen. Fenomenologisk, - og hermeneutisk vitenskapsteori refereres også til som fortolkende teoretiske retninger og representerer ulike tenkemåter som vektlegger mening og betydning (Thagaard, 2009:35). Fenomenologiens utgangspunkt ligger i den subjektive opplevelsen, samtidig som den er opptatt av å oppnå en forståelse av en dypere mening som befinner seg i individers erfaringer. Fokuset sentreres om hvordan målgruppen i studien opplever fenomenet inkludering. For mitt vedkommende blir dette et viktig perspektiv. Dette fordi jeg er interessert i hvordan den enkelte lærerstudent, lærer og praksislærer opplever fenomenet inkludering slik det blir behandlet i lærerutdanningen, og hvordan utdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring i skolen. *”Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er”* (Kvale 1997:40, i Thagaard 2009:38).

Hermeneutikk betyr forklaringskunst og knyttes til forståelsen av meningsfulle fenomener. For at vi skal kunne forstå meningsfulle fenomener må de fortolkes. *”Hermeneutikken i moderne varianter består av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig”* (Gilje & Grimen, 1993:143). I dette prosjektet vil lærerstudenters, nyutdannede læreres og praksislæreres skriftlige ytringer karakteriseres som meningsfulle fenomener som skal fortolkes og forstås. Disse må derimot forstås i lys av det Gilje og Grimen (1993) refererer til som ”dobbel hermeneutikk”. Dette fordi jeg som forsker må fortolke og forstå noe som allerede er fortolkninger (eks. forståelse og opplevelse av hvordan begrepet inkludering behandles i lærerutdanningen). Jeg skal med andre ord forholde meg til en verden som allerede er fortolket av lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere (Gilje & Grimen, 1993:145). Å forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger anses for å være en grunntanke i hermeneutikken, etterfulgt av argumentet om at vi aldri møter verden forutsetningsløst. Vi

bærer med oss språk, begreper, trosoppfatninger og personlige erfaringer som danner grunnlaget for hvordan vi skal fortolke og forstå (Gilje & Grimen, 1993:148). Med dette perspektivet i behold kan en si at hermeneutikken blir anvendt som en tolkningslære som baseres på forskerens antakelser og forutsetninger, og utgjør ryggraden i blogganalysen (Widerberg, 2001:24).

6.3.2 EN BLOGG

Valget av en kvalitativ tilnærming ble bestemt forholdsvis tidlig i prosessen, da jeg i tiden før arbeidet med prosjektbeskrivelsen hadde klare tanker om å gjøre intervju. Tanken om å gjøre intervju fulgte meg et godt stykke inn i det forberedende arbeidet. I løpet av det forberedende arbeidet ble jeg nysgjerrig på å bruke blogg som metode, dette som et alternativ til det mer tradisjonelle intervjuet. "Bloggen" er en teknologi som faller inn under kategorien for sosiale medier. Termen sosiale medier blir brukt *"to describe online tools and utilities that allow: Communication of information online; and participation and collaboration."* (Newson, Houghton og Patten, 2009:49). Ordet blogg er en forkortelse og stammer fra det engelske uttrykket "web log". I Bokmålsordboka defineres blogg som en "vebbdagbok" eller journal som publiseres på Internett.⁷ Det er en vebbside som daterer informasjon i en oversiktlig rekkefølge, med den nyeste informasjonen øverst. De fleste blogger opererer med linker til andre blogger og vebbsider, ofte for å underbygge en uttalelse eller påstand slik at den som leser påstanden kan "klikke" seg videre til hovedkilden bak påstanden (Newson, Houghton og Patten, 2009:3). Å prøve ut nye og mer moderne kommunikasjonsformer i forskningssammenheng virket spennende, samtidig som interaksjonen mellom unge mennesker i dag skjer i stor grad på "webben" via nettsamfunn som eksempelvis Facebook, Twitter og Myspace. Det kan derfor bety at nettet og de sosiale mediene som her kan tilbys er en god måte å komme i kontakt med andre mennesker på.

6.3.3 BLOGGENS LAYOUT OG FUNKSJON

Bloggen ble opprettet og utarbeidet i privat regi. For å gjøre bloggen mest mulig brukervennlig ble det kun opprettet to "sider", en statisk hovedside og en interaktiv side tilknyttet innlegg og kommentarer. På hovedsiden ble det utarbeidet informasjon om

⁷ <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=blogg&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5sordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

prosjektet, dette i tråd med krav fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om innhold i informasjonsskriv (vedlegg 1). På siden tilknyttet innlegg og kommentarer ble det aktualisert i korte trekk for prosjektets tematikk med referanser til blant annet St.meld. nr. 11 Læreren – rollen og utdanningen (2008-09) og NOU: Rett til læring (2009). I tråd med studiens formål ble det stilt noen innledende spørsmål, samtidig som målgruppen ble invitert til å komme med litt mer ”frie” utsagn knyttet til inkludering. Bloggen kan til en viss grad sammenlignes med et intervju da jeg gjennom spørsmål på bloggen legger til rette for å få informasjon om personers opplevelser og synspunkter på et gitt tema (Thagaard, 2009:13). Ved bruk av blogg har jeg som forsker mulighet til å gå inn i en interaktiv dialog med målgruppen og komme med supplerende spørsmål fortløpende i prosessen. Det som derimot er karakteristisk for intervju, men avvikende ved bruk av blogg, er at forskeren gjennom intervju etablerer en direkte kontakt med de som intervjues. Den nære relasjonen som etableres mellom forsker og den som intervjues anses som viktig for det materialet som forskeren får (Thagaard, 2009:13). Nederst på den interaktive siden ble det opprettet en ”kommentarboks” hvor den enkelte lærerstudent, nyutdannet lærere og praksislærer kunne skrive, - og sende sitt svar. Ettersom bloggen ble opprettet med et forskningsformål måtte prosjektet meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning (vedlegg 6).

6.3.4 HVEM BLE INVITERT OG HVORDAN?

Hvem kunne så fortelle meg om hvordan begrepet inkludering blir behandlet i lærerutdanningen, og hvordan utdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring? ”Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på” (Thagaard, 2009:55). Utvalget måtte naturlig nok knyttes til personer som var, - eller er involverte i lærerutdanningen. Her var det riktignok flere grupper å ta hensyn til, og utvalget måtte derfor vurderes på grunnlag av den teoretiske innrammingen av oppgaven og spørsmålene jeg ønsket svar på. Det ble dermed relevant å invitere lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere til å skrive på bloggen. Utvalget for prosjektet har et strategisk grunnlag da jeg har valgt en målgruppe som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategisk knyttet til prosjektets tematikk og problemstilling. Det kan derimot være vanskelig å finne personer som sier seg villig til å stille opp som deltakere i et prosjekt, dette fordi kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående tema (Thagaard, 2009:55). Jeg kunne derimot ikke foreta seleksjon for å sikre meg et utvalg som var villige til å delta, men ved å bruke blogg fikk jeg heller muligheten til å henvende meg til

en mye større målgruppe. Målgruppen gis muligheten til å forholde seg helt anonyme til forskningsarbeidet, noe som for meg tenktes å øke sannsynligheten for deltakelse.

Da jeg bestemte meg for å bruke blogg som metode hadde jeg blandede følelser til hvorvidt bloggen ville engasjere blant målgruppen. Jeg måtte derfor iverksette noen tiltak på forhånd av oppstarten av bloggen slik at prosjektet skulle bli kjent. Tiltakene som ble iverksatt var: Bruk av ni Fronterrom ved Høyskolen Stord/Haugesund, fellesmail til allmenn, og – grunnskolelærerstudenter ved Universitet i Stavanger, samt fellesmelding på alle praksisemnene for studentene og praksislærere (vedlegg 3). Jeg besøkte også lokale skoler der jeg fikk henge opp en annonse for prosjektet og bloggen (vedlegg 2), samtidig som bekjente bidrog med å spre ”ordet” om bloggen til venner og kjente som var i målgruppen. Ellers ble nettsamfunnet Facebook tatt aktivt i bruk i annonseringen av bloggen. Det ble også tatt kontakt med bladet ”Utdanning” for å høre om det var interesse for å annonsere for prosjektet og bloggen (vedlegg 4 og 5). På tross av tre e-mailer til redaksjonen, redaktør og nettrektør fikk jeg ingen respons på henvendelsen.

6.3.5 ”Å HOLDE BLOGGSAMTALEN I GANG”

Bloggen ble åpnet fredag 18. februar og per 16. mars hadde bloggen hatt 290 besøkende. I løpet av denne perioden hadde bloggen mottatt, - og godkjent åtte kommentarer. De åtte kommentarene var responser på innlegget ”En utdanning som kvalifiserer til inkluderende opplæring?”. Selv om de åtte kommentarene som allerede var publisert på bloggen uttrykte interessante erfaringer og meninger om tematikken, ønsket jeg fleres deltakelse. I løpet av denne tidsperioden hadde for eksempel ingen praksislærere deltatt på bloggen, hvorfor? Det ble bestemt at jeg måtte gjøre noen grep for ”å holde bloggsamtalen i gang”. Jeg etterlyste praksislærernes deltakelse, og gikk aktivt inn og stilte spørsmål til dem som allerede hadde kommentert. Tre av de som allerede hadde kommentert på bloggen svarte på oppfølgingsspørsmålene til originalinnleggene, men på tross av direkte henvendelse til praksislærerne fikk ikke feltbloggen innlegg fra denne gruppen. Det ble tidlig bestemt at bloggen skulle være åpen til utgangen av mars, og dette ble også påpekt i annonseringen. Det ble så bestemt at bloggen skulle holdes åpen til månedsskiftet april/mai, men dette ble ikke annonsert for i tilstrekkelig grad. Dette kan ha en sammenheng med at det ikke kom noen nye innlegg fra andre i målgruppen etter 25. mars. Som jeg har vist til tidligere brukte jeg bekjente

til å spre ”ordet” om bloggen for å nå ut til ”massene”. Jeg fikk beskjed fra en av mine medstudenter som hadde forsøkt å spre ”ordet” om bloggen på sin arbeidsplass, en forsterket skole, at de nyutdannede lærerne på hennes skole var usikre på om de ville delta som ”blogger” fordi de syntes det var skummelt å skrive om sine meninger og erfaringer. Dette hadde de begrunnet med at de var redde for at innleggene ville bli gjenkjent av andre som jobbet på skolen, samtidig som de hadde synspunkter på inkludering som de ikke trodde ville bli tatt særlig godt imot. Den siste rapporten som viser oversikten over antall besøkende på bloggen var per 26. april 335 unike besøkende.

6.4 ANALYSE AV DATAMATERIALE

For å vinne innsikt i hvordan lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere opplever at begrepet inkludering blir behandlet i lærerutdanningen, og hvordan utdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring, tas det utgangspunkt i fortolkningsteori som vektlegger mening og betydning. De skriftlige ytringene, eller meningsfulle fenomenene, som uttrykker seg på bloggen utgjør det empiriske materialet for analysen, og vil bli brukt som ”stemmer” for å belyse prosjektets tematikk. De skriftlige ytringene som foreligger på bloggen kan karakteriseres som mange ”små” tekster, og analysearbeidet vil derfor kunne trekke på en tekstanalytisk tilnærming. Ved tekstanalyse studerer, - eller interagerer ikke forskeren med levende vesener, det språklige uttrykket er ”frosset”. Når man leser en tekst hører man ikke stemmen til den som ”snakker”, man vet kanskje ikke hvordan personen ser ut eller hvem vedkommende er, og man vet kanskje ikke engang hvem forfatteren av teksten er. Den nære relasjonen som eksempelvis befinner seg mellom forsker og den som studeres ved et intervju er fraværende, dette fordi materialet allerede foreligger og lar seg ikke påvirke av forskeren. Tekstene på bloggen er like for alle, men som mennesker kan vi lese, - og forstå dem på ulikt grunnlag. Min rolle som fortolker blir dermed viktig (Widerberg, 2001:16-17).

6.4.1 KATEGORIER OG PRESENTASJON

Bloggen mottok tretten innlegg totalt, og utgjør det empiriske materialet til blogganalysen. Prosessen som ledet frem til de ulike kategoriene bestod først og fremst av flere gjennomlesninger av blogginnleggene. Jeg tok utgangspunkt i tre spørsmål som jeg hadde stilt på bloggen når jeg skulle kategorisere: (1) Hvordan opplever du at inkluderingsbegrepet blir behandlet i lærerutdanningen? (2) I hvilken grad føler du at utdanningen kvalifiserer til

inkluderende opplæring i skolen? (3) Hva betyr inkludering/inkluderende opplæring for deg? Deretter skrev jeg ned innholdet fra blogginnleggene i kolonner, gjentatte ganger og systematisert etter spørsmål, for å identifisere ulike tema som kom frem i de ulike spørsmålene. Det ble så utarbeidet tre hovedkategorier på bakgrunn av tema som var gjennomgående på bloggen.

7.1 Hvor ble dere av?

Denne kategorien ble utarbeidet på et senere tidspunkt enn de andre kategoriene, og kom som et resultat av at bloggen hadde hatt mange besøkende, men få deltakere og ingen av disse var praksislærere. Den ble også utarbeidet for å kunne belyse ”historien” om de som ikke ønsket å delta på bloggen fordi de var redde for å skrive sine meninger om inkludering i ”frykt” for å bli gjenkjent av andre som kanskje besøkte bloggen. ”Historien” vil ikke bli brukt som direkte data i denne studien, men vil bli brukt på en mer indirekte måte siden ”historien” ble fortalt til meg av en medstudent.

7.2 ”Behandlet meg her, behandlet meg der”

Denne kategorien gir eksempler, ved hjelp av underkategorier, på hvordan informantene opplever at inkludering blir behandlet i lærerutdanningen, og hvordan de på ulikt vis uttrykker hva inkludering ble satt i sammenheng med. Disse uttrykkene kommer frem gjennom underkategoriene 7.2.1 ”PED – timene og andre fag”, 7.2.2 ”Diffust og lite konkret!”, 7.2.3, ”Inkludering i lys av tilpasset opplæring”, 7.2.4 ”Et fremmedspråklig fokus”, og 7.2.5 ”En holistisk tilnærming”.

7.3 ”Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom?”

Kategorien ”Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom?” skal hjelpe til å belyse i hvilken grad informantene føler at utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring. Det gis også her eksempler ved bruk av underkategorier for å få frem de forskjellige begrunnelsene for om utdanningen kvalifiserer eller ikke. Underkategoriene er: 7.3.1 ”Hvor ble diskusjonen av?”, 7.3.2 ”Slike små ting”, 7.3.3 ”Mer kjøtt på

”inkluderingsbeinet”, 7.3.4 ”Den motiverte ”gjennomsnittseleven”, 7.3.5 ”Det er spesialpedagogikken som møter en i døra (...)”, og 7.3.6 ”Bør tilby mer og samme undervisning”.

7.4 ”Hva er inkluderende opplæring?”

Den siste kategorien skal ”fange” hva informantene mener at inkluderende opplæring innebærer. Kategorien er som de to foregående kategoriene basert på underkategorier som gir eksempler på hva informantene mener og erfarer at inkluderende opplæring er: 7.4.1 ”Det er ikke bare, bare skal jeg si deg”, 7.4.2 ”Felleskapet trenger nødvendigvis ikke være det samme for alle”, 7.4.3 ”Svake eller sterke” – alle skal inkluderes, 7.4.4 ”Noe annet enn integrering”, 7.4.5 ”Er alle med på laget og forstår vi læring i et sosiokulturelt perspektiv?”, 7.4.6 ” Universelt og differensiert”.

For å være tydelig når jeg har bruker deltakernes ”stemmer” setter jeg sitatene med innrykk, i kursiv og med anførselstegn. I tillegg viser jeg til deltakernes rolle (lærerstudent, nyutdannet lærer eller praksislærer) og til en nummerert deltakerliste (1-11). Dersom noen har skrevet med en utpreget dialekt, oversettes innlegget til bokmålsform uten at meningsinnholdet endres eller går tapt på noe vis. Dette gjelder også ved skrivefeil som forekommer på bloggen.

6.5 DISKUSJON

Diskusjonen vil ta utgangspunkt i de mest sentrale og gjennomgående forholdene som kommer frem i ”blogganalysen”, men det tas forbehold om at enkelte områder diskuteres i mer eller mindre grad. Diskusjonen er inndelt i tre hovedoverskrifter: 8.1 ”Inkludering – en ”touchy” term”?, 8.2 ”Inkludering, eller ikke inkludering, og 8.3 ”Gir mangler i profesjonsutdanningen mangelfull profesjonsutøvelse”? Hovedoverskriften 8.2 ”Inkludering, eller ikke inkludering?” er delt inn i underoverskriften 8.2.1 ”På hvilket grunnlag forstås inkludering?”, og hovedoverskriften 8.3 ”Gir mangler i profesjonsutdanningen mangelfull profesjonsutøvelse?” er delt inn i underoverskriftene 8.3.1 ”Å utfordre profesjonsutdanningens fokus?” og 8.3.2 ”Kvalifisert til læreryrket – Å kunne hevde sin kompetanse og kjenne et ansvar?”.

6.6 TROVERDIGHET OG VALIDITET

Kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet og validitet. Troverdighet kan blant annet knyttes til hvordan jeg som forsker redegjør for dataene som utvikles i løpet av forskningsprosessen, og at forskningsprosessen gjøres mest mulig ”gjennomsiktig” med tanke på detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder. Dette kan også ses i sammenheng med teoretisk gjennomsiktighet som refererer til hvordan vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene av datamaterialet (Silverman 2006:282 i Thagaard, 2009:198-199). Validitet knytter seg til tolkningene av datamaterialet og handler i stor grad om tolkningenes gyldighet. Et sentralt spørsmål er om tolkningene som forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2009:201). Også her kan gjennomsiktighet styrke validiteten ved at forskeren tydeliggjør grunnlaget for tolkningene ved å vise til hvordan analysen gir grunnlag for eventuelle konklusjoner (Silverman 2006:282 i Thagaard 2009:201). Hermeneutikkens argument om at vi ikke møter verden forutsetningsløst er sentralt i tolkningsarbeidet da jeg som fortolker må være bevisst på ”egen bagasje” i møte med datamaterialet. Det som kan virke negativt ved å bruke blogg er at jeg som forsker ikke kan kontrollere utvalget på samme måte som ved intervju. Dette kan medføre skjevheter i utvalget og at ikke alle i målgruppen blir representert. Det kan tenkes at de som ble invitert ikke føler seg ”forpliktet” til å skrive på bloggen da det ikke etableres noen form for relasjon mellom meg som forsker og deltakerne. ”Tidsklemmen” er også en faktor som kan være utslagsgivende for mange, og det kan oppleves som tidkrevende å delta på bloggen i en ellers travel hverdag. Selv om jeg hadde en antakelse om at bruk av blogg kunne bidra til flere deltakere da de kan forholde seg anonyme til forskningsarbeidet og styre egen deltakelse, tar jeg høyde for at en blogg kan virke ukjent i forskningssammenheng og kan medføre at enkelte lar være å delta.

6.7 ETISKE REFLEKSJONER

Forskning på Internett er underlagt de samme etiske kravene som annen forskning, samtidig som nettets egenart gjør at det er spesielle hensyn forskeren må være oppmerksom på.⁸ Ettersom bloggen ble opprettet på en privat webserver ble den underlagt ulike sikkerhetsfunksjoner. For å sikre at ikke personopplysninger eller useriøse henvendelser ble publisert måtte jeg som administrator av bloggen godkjenne alle innlegg før de ble

⁸ <http://www.etikk.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Internett-forskning/>

offentliggjort på bloggen. Bloggen ble også underlagt en sikkerhetsfunksjon knyttet til ulike søkemotorer på Internett slik at bloggen ikke kunne gjenfinnes på webben ved å søke på nettsidens adresse. Det ble påpekt at deltakernes anonymitet ville ivaretas ved at de selv kunne bestemme hvordan de ønsket å identifisere seg på bloggen, men det ble oppfordret at de brukte såkalte pseudonymer (lærerstudent, nyutdannet lærere eller praksislærer) for å beskrive deres rolle. Selv om deltakerne forholder seg anonyme til forskningsarbeidet er det viktig å være åpen om hvordan deres bidrag vil bli brukt, og dette ble presisert i informasjonen om prosjektet. Å behandle prosjektet og bloggen i tråd med vitenskapelig redelighet er også et viktig etisk anliggende.⁹

Før oppgaven går videre med å presentere ”blogganalysen” kan det være greit å trekke frem studiens problemstillinger: (1) *Hvilke erfaringer har lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere med inkludering i lærerutdanningen,* - (2) *hvordan opplever de sin egen kompetanse i håndteringen av elevmangfoldet,* og (3) *hvordan forstår de begrepet inkluderende opplæring?*

7 PRESENTASJON AV ”BLOGGANALYSEN”

Presentasjonen av blogganalysen består av de fire hovedkategoriene ”Et touchy tema”?, ”Behandlet meg her, behandlet meg der”, ”Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom?”, og ”Hva er inkluderende opplæring?” Hovedkategoriene er delt inn i flere underkategorier og fungerer som eksempler på hovedkategoriene. Overskriftene i blogganalysen er basert på det deltakerne har skrevet på bloggen. Inkludering slik det kommer til uttrykk i utdanningspolitisk sammenheng blir i stor grad assosiert til spesialundervisningen og spesialpedagogikken (Bachmann & Haug, 2006). Dette vil også prege blogganalysen i form av litteratur som henviser til kunnskap om inkludering i lys av spesialpedagogiske spørsmål og spesialundervisning.

⁹ <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/D-Forskingsamfunnet-27---34/27-Vitenskapelig-redelighet/>

7.1 HVOR BLE DERE AV?

Å skrive på en blogg om egne meninger, erfaringer og synspunkter om et politisk, - verdiladd og holdningsfremmende begrep som inkludering, kan virke usikkert og skremmende for mange. Tanker om hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt å skrive eller mene angående inkludering kan virke begrensende for de inviterte, spesielt når dette skal være en del av et åpent prosjekt. ”Mankoen” på innlegg kan tolkes som at de besøkende ikke helt har visst hva de skal svare. Lite kunnskap om inkludering kan være en grunn til at de besøkende ikke la igjen en kommentar. Bloggen hadde per. 16 mars 290 besøkende og per 26.april 335 besøkende, og har mottatt tretten innlegg. Antall besøkende kan indikere at prosjektet ”Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen” tar opp et emne som målgruppen anser som spennende, men vanskelig å skrive om. Ettersom ingen av innleggene var merket som ”praksislærer” per. 16 mars gikk jeg inn på bloggen og etterlyste praksislærernes deltakelse.

”Hvordan opplever dere lærerutdanningen i forhold til å forberede studentene til inkluderende opplæring i skolen? Hvordan kommer emnet inkluderende opplæring til syne i praksis? Kunne praksisopplæringen vært annerledes? Hva mener du?”

På tross av et direkte innlegg som etterlyste praksislærernes deltakelse, fikk ikke bloggen respons fra denne målgruppen. Jeg hadde på det tidspunktet også mottatt informasjon fra studiekoordinator ved Universitetet i Stavanger om at prosjektet var lagt ut på alle praksisemner som var tilgjengelige for praksislærere og studenter på intranettet ”Its – learning”. Hvorfor bloggen ikke har mottatt kommentarer fra praksislærere er underlig, dette fordi praksislærere anses for å være en av de mest sentrale aktørene i vurderingen av lærerstudenters skikkethet for yrket (St.meld.nr 11, 2008-09:22). Hvorfor bloggen på et generelt grunnlag ikke har fått mer respons enn tretten innlegg kan ses i sammenheng med ”historien” som ble tatt opp i kapittel 6.3.5 ”Å holde bloggsamtalen i gang”. Her refereres det til en medstudent som fortalte at de nyutdannede lærerne på hennes skole (en forsterket skole) var redde for å delta på bloggen. Hun kunne informere om at de hadde mange, - og sterke meninger om inkludering, men ved å delta på bloggen var de redde for å bli gjenkjent av andre på arbeidsplassen som kanskje også besøkte bloggen. Grunnen til at de ikke ville delta var fordi de mente at meningene og erfaringene som de i så tilfelle ville skrive om på bloggen, ikke ville bli tatt særlig godt imot dersom de ble kjent. Antall besøkende viser at flere har vært inne og kikket på prosjektet, men har av ukjente grunner valgt å ikke delta. At flertallet som besøkte bloggen ikke valgte å delta kan være et uttrykk for det utdanningsforbundets leder, Helga Hjetland uttaler i forhold til tilpasset opplæring. Hun sier at kravet om tilpasset

opplæring ligger som en tung bær på lærerne, og at det oppleves som vanskelig å snakke om tilpasset opplæring grunnet frykten for å bli misforstått som motstander av prinsippet (NOU: Rett til læring, 2009:57).

7.2 ” BEHANDLET MEG HER, BEHANDLET MEG DER”

Kategorien handler om hvordan deltakerne på bloggen opplever at inkludering trekkes frem i undervisningen, og i hvilke sammenhenger begrepet blir belyst. På bloggen uttrykket samtlige av deltakerne at emnet inkludering er lite vektlagt i utdanningen. Dette kommer til syne ved at de bruker formuleringer som *”ikke fått noe særlig fokus”*(11), *”ikke nok vektlagt”*(4), og *”tatt lite i betraktning”*(3). Hvordan deltakerne uttrykker sin opplevelse knyttet til behandlingen av begrepet bærer derimot preg av variasjon. Variasjonen i kommentarene blir belyst ved hjelp av underavsnittene 7.2.1 ”PED – timene og andre fag”, 7.2.2 ”Diffust og lite konkret!”, 7.2.3 ”Inkludering i lys av tilpasset opplæring”, 7.2.4 ”Et fremmedspråklig fokus”, og 7.2.5 ”En holistisk tilnærming”.

7.2.1 PED – TIMENE OG ANDRE FAG

Når det kommenteres hvordan inkludering blir behandlet i utdanningen settes det i relasjon til pedagogikk og ”andre fag”. Her kommer det frem et ønske om mer kunnskap om inkludering og tilpasset opplæring i ”andre fag” enn pedagogikk, samtidig som kommentarene ikke er helt enstemmig i hvorvidt pedagogikkfaget ”drar sin del av lasset”. I rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003) fremstår pedagogikk som et mangesidig fag som omfatter ulike områder som studentene skal ha kjennskap til. Pedagogikkfaget skal omhandle relasjonen mellom skole, lærer, elev og lærestoff, og utgjør didaktikkens kjerne og sentreringpunkt for opplæringen i pedagogikk. (RFA, 2003:19). I målene for pedagogikkfaget (Læreren, eleven og opplæringen) står det blant annet at studentene skal ”kunne analysere enkeltelevers og elevgruppers læringsstrategier i lys av ulike teoretiske perspektiver, og bruke denne kunnskapen til å legge til rette et inkluderende læringsmiljø for alle, også for elever med behov for spesialundervisning” (RFA, 2003:19).

Noe av kritikken som allmennlærerutdanningen har fått knytter seg til manglende samarbeid mellom ”andre fag” og pedagogikk (Haug, 2010:13). Utdanningen uttrykkes som fragmentert og mangler faglig sammenheng. Et av formålene med den nye grunnskolelærerutdanningen er

derfor å utvikle en mer helhetlig og skolenær lærerutdanning som krever at en klarer å institusjonalisere møteplasser som på en fruktbar måte kan håndtere forholdet mellom pedagogikk, skolefag og praksisopplæring (Haug, 2010:75). Haug (2000) viser at spesialpedagogikkens omfang er nesten fraværende i allmennlærerutdanningen, uten unntak for pedagogikkfaget. Forklaringen på dette er at verken tiden eller studieomfanget strekker til, samtidig som ”fagtrengselen” viser seg å være stor (Haug, 2000:187). Kommentarene under viser blant annet til hvordan det gis uttrykk for at inkluderingsperspektivet har et for lite fokus i de ”resterende fagene”(5):

”I mine 3 ½ på lærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger har jeg delte meninger om hvordan inkluderingsbegrepet har blitt presentert for oss studenter. I PED timene har fokuset vært stort i selve undervisningen, i tillegg til at vi har fått oppgaver som har gått spesifikt inn på dette.”(Lærerstudent, 1).

”Jeg synes likevel tilpasset opplæring kunne hatt større betydning i andre fag. Det burde vært mer fokus på T.O i alle fagene. R.L.E, norsk, matte osv.”(Lærerstudent, 1).

”I lærerutdanningen ble inkluderingsbegrepet tatt lite i betraktning både i Ped – timene og i fag. Men jeg ser at det i de senere årene har kommet mer i fokus. Jeg mener det er veldig positivt siden inkluderingsbegrepet er en visjon å jobbe mot i skolen.”(Masterstudent i spesialpedagogikk, 3).

”Når det gjelder behandlingen av inkluderingsprinsippet i de resterende fagene ved lærerskolen vil jeg si det ble for dårlig behandlet. Fokuset lå på faglig fordykning, noe jeg mener er absolutt viktig, men vi burde også i fag som matematikk og norsk få god undervisning i hvordan man praktisk kan tilrettelegge for elever som har utfordringer i faget”. (Nyutdannet lærer, 5).

”Pedagogikkundervisningen ved lærerskolen er et viktig fag for å starte en del tanker rundt pedagogisk tilrettelegging for lærere. Det jeg sitter igjen med etter utdanningen er en følelse av at vi har for lite pedagogikk (spesialped.) til å kunne stille faglig sterk i møte med skolehverdagen”. (Nyutdannet lærer, 5).

Det fattige innslaget av spesialpedagogiske spørsmål i ”andre fag” er ikke noen ny oppdagelse. Det svarer med funn fra Haugs studie, ” For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisning”, som også fant at innslaget av spesialpedagogikk var langt mindre i andre fag enn i pedagogikk og praksis (Haug, 2000:111). Det kan henge sammen med at det strides mellom hvilke ”fag” som skal ha ansvaret for kvalifiseringen til spesialundervisning, en oppgave de fleste vil fraskrive seg og gi til pedagogikken (Haug, 2000:136). En kommentar uttrykker forholdet om ”PED – timene og andre fag” på en mer positiv måte:

”I pedagogikk har vi hatt en del om T.O. hvor inkludering var et viktig fokus. Det ble presentert et ideal om hvordan enhetsskolen skulle være, nemlig at skolesystemet skal inkludere alle barn og unge i et felles opplæringsløp.” (Grunnskolelærerstudent, 9).

Grunnskolelærerstudent (9) formulerer seg i tråd med et økt fokus på inkludering slik det gjenspeiles i den nye grunnskolelærerutdanningen. I St.meld.nr. 11 synliggjøres tematikken ved å anerkjenne elevmangfoldet som en sammensatt gruppe, både faglig, emosjonelt og sosialt. Å skape et inkluderende læringsmiljø forutsetter blant annet at læreren har respekt for elevenes ulike forutsetninger og opparbeider gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene (Læreren – rollen og utdanningen, 2008-09:13).

7.2.2 DIFFUST OG LITE KONKRET!

På bloggen kommer det frem at behandlingen av inkludering oppleves som ”forenklet”, og at undervisningen ikke gjenspeiler de reelle utfordringene som inkludering bringer med seg i praksisfeltet. Diskusjonen om gapet mellom teori og praksis er langt fra ukjent, og kommentarene på bloggen kan vitne om denne diskusjonen. Begrunnelsene for programmet Professional Graduate Diploma in Education ”a one – year initial teacher education course” (The Inclusive Practice Project i Aberdeen) baseres blant annet på ideen om at studenter utvikler seg til lærere gjennom å arbeide i praksisfeltet. (Florian mfl., 2009:597). Grunnen til at inkludering kan oppleves som diffust og forenklet kan henge sammen med savnet om en sterkere konkretisering av hvordan en kan praktisere inkluderende, - og tilpasset opplæring. At studenter savner mer praktisk opplæring er ifølge Haug (2000) en gjenganger i forskningen om lærerutdanningen, og påpeker at mer opplæring i praktisk tilrettelegging av den generelle undervisningen og spesialundervisning er et etterlyst område blant lærerstudenter (Haug, 2000:111). Kommentarene fra masterstudent (10) og grunnskolelærerstudent (9) gjenspeiler det diffuse og forenklete perspektivet på behandlingen av begrepet gjennom følgende to kommentarer:

”Gjennom min egen lærerutdanning synes jeg dette begrepet er blitt behandlet på en ganske diffus måte. Vi fikk beskjed om at inkludering var et viktig begrep, og at alle elever hadde rett på å bli inkludert i en felles skole for alle. Jeg synes måten dette ble lagt frem på var veldig forenklet i forhold til hvordan tanken om inkludering faktisk lar seg gjøre i skolen. Er det virkelig sånn at alle elever kan passe inn under den samme paraplyen?”(Masterstudent i spesialpedagogikk, 10).

”Det skulle likevel vise seg da vi kom ut i praksis at utfordringen er større enn det ble gitt inntrykk for i forelesningene. Vi fikk erfare at selv på en skole med ressurssterke

og høyt kompetente lærere virket det som en umulig oppgave å få med seg alle hele tiden.”(Grunnskolelærerstudent, 9).

Ønsket om en sterkere konkretisering av undervisningen var det flere av deltakerne på bloggen som etterlyste ved å påpeke at kunnskapen burde *”blitt tatt mer ned på bakken”*(8).

”Jeg husker vi hadde en del om tilpasset opplæring og spesialundervisning første året. Da kom vi naturligvis inn på dette med integrering og inkludering. Dette ble nok i det store gjort på en ganske teoretisk måte. Vi lærte definisjoner av begrepene, historien bak utviklingen, og aktuelt regelverk som ligger til grunn for hvordan vi skal være som lærere. Jeg synes det var bra å få en forståelse for begrepene, men temaet kunne blitt tatt mer ned på bakken. Kanskje det ville vært interessant å jobbe med caser? Hvordan vi ville møtt den og den eleven? (Lærerstudent, 8).

”En god del lærer en av de mer erfarne lærerne ved skolen en blir ansatt på, men litt tips hadde vært greit å hatt på forhånd. En mer praksisrettet faglig utdanning som beholder den faglige utdypningen! Resultat: Muligens en lengre lærerutdanning med lange praksisperioder der en ser pedagogikken i praksis og får tips til hvordan man kan inkludere alle.” (Nyutdannet lærer, 5).

”Jeg kunne også da ønske spesifikke eksempler på hvordan man kan tilpasse undervisningen i de enkelte fagene, fordi det kan være en vanskelig oppgave å se alle mulige løsninger som ny innenfor en studie.” (Lærerstudent, 1).

Utsagnet til lærerstudent (1) støttes av masterstudent i spesialpedagogikk (3) ved å si:

”Men som lærerstudent (1) sier, skulle jeg ønske at man fikk mer konkrete tips til hvordan man jobber inkluderende, og hvordan tilrettelegge for mangfoldet av elever i skolen.(Masterstudent i spesialpedagogikk, 3).

”Likevel ville det kanskje vært nyttig å lært mer konkret om noen vanlige diagnoser og hva ”slike” elever trenger.” (Lærerstudent, 8).

”Jeg kunne allikevel tenke meg en utdanning med flere råd om hvordan dette er mulig å gjennomføre i praksis, innenfor de rammene man har i skolen.” (Masterstudent i spesialpedagogikk, 7).

I den nye grunnskolelærerutdanningen er et av områdene for forbedring knyttet til styrkingen av PEL – fagets (pedagogikk og elevkunnskap) praksisnærhet og forskningsorientering (St. meld.nr. 11, 2008-09:22). Denne forbedringen kan dermed bidra til en mer *”praksisrettet faglig utdanning”*(5). Didaktisk kompetanse er et eget kompetanseområde i allmennlærerutdanningen. Den didaktiske kompetansen innebærer at studentene skal *”kunne analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legge til rette lærings- og utviklingsprosesser for alle elever”* (Rammeplan for allmennlærerutdanning, 2003:12).

Læreres faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse er avgjørende for at skoler skal mestre utfordringen med å gi et opplæringstilbud av høy kvalitet innenfor læreplanverkets rammer (NOU: Rett til læring, 2009:26). På bakgrunn av det som blir skrevet på bloggen kan det se ut som om den didaktiske kompetansen tilknyttet inkluderende opplæring ikke er tilstrekkelig til å ruste lærerne til den utfordrende oppgaven.

I et forskningsprosjekt fra Mexico kommer det frem at for å bedre læreres holdninger til inkluderende opplæring ses det som nødvendig å legge til rette for flere muligheter til å inngå i samspill med "elever i vansker". Studentene må erfare hvordan det er å undervise i et inkluderende praksisfelt, kombinert med et relevant utdanningsprogram (Forlin, Cedillo, Contreras, Fletcher og Hernandez, 2010:733). Uttalelsen til lærerstudent (8) "*nyttig å lært mer konkret om noen vanlige diagnoser og hva "slike" elever trenger*" er i tråd med det NOU'en refererer til som kompetanseutfordring. Kompetanseutfordringen handler dels om at lærere må være i stand til å oppdage eventuelle lærevansker, samtidig som de må være i stand til å møte de vanligste vanskene på en tilfredsstillende måte (NOU: Rett til læring, 2009:26). Kompetanseutfordringen kan til en viss grad være preget av en kompetanseheving i forhold til læreres kunnskap om å gi "*slike elever*" spesialundervisning.

7.2.3 INKLUDERING I LYS AV TILPASSET OPPLÆRING

Inkludering blir i flere kommentarer beskrevet i tilknytning til prinsippet om tilpasset opplæring. At inkludering blir satt i relasjon til tilpasset opplæring er ikke overraskende da prinsippene, kombinert med prinsippet om likeverdig opplæring, har til hensikt å danne grunnlaget for skolens utforming (NOU: Rett til læring, 2009:15). Faglitteraturen skiller i all hovedsak mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen knyttes til forestillingen om at tilpasning anses for å gjelde konkrete tiltak, metoder og bestemte former å organisere opplæringen på. Den vide fortolkningen av tilpasset opplæring forstås i større grad som en ideologi eller pedagogisk plattform som skal gjennomsyre hele skolevirksomheten. Organiseringen og gjennomføringen av undervisningen er ikke et tilstrekkelig kriterium for å avgjøre om opplæringen er tilpasset eller ikke. Det setter også krav om en mer omfattende strategi for virksomheten som helhet med et utgangspunkt om at alle skal ha tilgang på et optimalt opplæringstilbud (Bachmann & Haug, 2006:7). Hvorvidt deltakerne på bloggen er bevisste på skillet mellom de to forståelsesmåtene når de skriver er

usikkert, men alle viser i større eller mindre grad til tilpasset opplæring som å tilrettelegge for en undervisning som gagnar "den enkelte elev" (6). Følgende kommentarer illustrerer:

"Det vi snakket om der var alles rett til tilpasset opplæring, spesielt i forhold til Kunnskapsløftet. Vi lærte om retten til tilpasset opplæring, og også hvordan noen skoler forsøkte å tilfredsstille dette kravet gjennom ulik bruk av undervisningsmåter og planer. Blant annet snakket vi en del om stasjonsundervisning og ukeplaner med forskjellige mål ut fra kunnskapsnivå (må, bør og kan))." (Masterstudent i spesialpedagogikk, 7).

Både allmennlærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere studentene til å arbeide i tråd med Læreplanverket for Kunnskapsløftet. I læreplanverkets generelle del (det arbeidende mennesket) finnes et eget avsnitt om tilpasset opplæring, og formulerer arbeidet med prinsippet på følgende måte: "Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og sammensatte klasse" (2006:11). Det blir også i den generelle delen løftet frem kriterier for "et inkluderende sosialt felleskap" der mangfoldet anerkjennes, og hvor tilpasset opplæring blir satt i relasjon til likeverdige muligheter.

"Idealet bygger på et mål om å fremme likhet og likeverd i samfunnet. Utfordringen er å tilpasse opplæringen slik at elever med ulike forutsetninger får delta i fellesundervisningen, samtidig som at alle får skreddersydde utfordringer og oppfølging." (Grunnskolelærerstudent, 9).

"(...) med en målsetting om hvordan differensiere fagstoffet i klasserommet. Med andre ord ble tilpasset opplæring presentert som et ideal, hvor læreren skulle bestrebe å tilrettelegge for et best mulig læringsutbytte for den enkelte elev. (...) særlig med vekt på innhold og undervisningsmetoder. Slik sett ble hele forståelsen av fenomenet knyttet til hvordan læreren kunne fremme mest mulig utvikling og læring på et individuelt nivå."(Faglærer med PPU + mastergrad i spesialpedagogikk, 6).

"Hovedfokuset i pedagogikken ved lærerskolen, slik jeg husker det, lå i begrepet tilpasset opplæring. Vi var innom stortingsmeldinger og paragrafer og pratet og rettigheter og plikter. Man kan jo si at tilpasset opplæring og inkludering er to sider av samme sak, da jo tanken er at så mange elever som mulig skal ta del i ordinær klasse og at fokuset ligger på å tilpasse undervisningen til hver enkelt. Slik sett kan man si at vi behandlet "inkludering" som begrep i lærerskolen, men fokuset lå på tilpasset opplæring."(Nyutdannet lærer, 5).

Faglærer med PPU knytter tilpasset opplæring til differensiering av fagstoffet. Dette skal være med på å øke læringsutbytte til den enkelte elev. Bachman og Haug (2006) refererer til Dale og Wærness (2003 i Bachmann & Haug, 2006) som skiller mellom differensiert tilpasning og

differensiert opplæring. På bakgrunn av faglærers beskrivelse av differensieringen kan det ses i lys av differensiert tilpasning. Differensiert tilpasning handler om å tilrettelegge opplæringen på bakgrunn av elevenes forutsetninger og evner, men kan ifølge Dale og Wærness (i Bachmann og Haug) føre til at ”ulike elever får ulik opplæring” (Bachmann & Haug, 2006:22-23). Denne måten å forstå differensiert tilpasning på kan knyttes til den smale forståelsen av tilpasset opplæring, da forestillingen om tilpasning ses i relasjon til konkrete tiltak, metoder og former for hvordan organisere undervisningen på. Det kan også ses i sammenheng med perspektivet ”disability and ”special educational needs” (Ainscow & Miles, 2008) fordi undervisningen må legges opp annerledes enn for de andre elevene.

Ved å sette inkludering i relasjon til den vide forståelsen av tilpasset opplæring er det fornuftig av nyutdannet lærer å si at inkludering og tilpasset opplæring er ”*to sider av samme sak*”(5). Det er fornuftig fordi den vide fortolkningen av tilpasset opplæring setter fokus på ”vektlegging av inkludering og sosial deltagelse for alle elever”, og ”fokus på kollektive tilnærminger i undervisningen i tillegg til individuell tilpasning” (Nordahl, T. & R.S. Hausstätter, 2009 i NOU: Rett til læring, 2009:57). Denne fortolkningen kan også settes i sammenheng med Ainscow og Miles’ (2008) perspektiv på inkludering - ”Education for all”.

7.2.4 ”ET FREMMEDSPRÅKLIG FOKUS”

På bloggen uttrykker den ene av de nyutdannede lærerne at fokuset knyttet seg hovedsaklig til minoritetsspråklige elever. Kunnskapsløftet sier at ”skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir (Kunnskapsløftet, 2006:5).” Nyutdannet lærer uttrykker seg på følgende måte:

”Inkluderingsbegrepet i grunnutdanningen er etter min mening ikke nok vektlagt i forhold til at vi skal ha en skole for alle i dag. Etter hva jeg husker hadde vi ikke mye, verken litteratur eller forelesninger i henhold til dette emnet, og det som ble tatt opp var i hovedsak om fremmedspråklige og innvandrere til landet, noe jeg mener er bare en liten del av de elevene som bør veiledes og trenger støtte for å inkluderes i skolen som arena.”(Nyutdannet lærer, 4).

Nyutdannet lærer uttrykker seg i tråd med perspektivet ”groups vulnerable to exclusion” (Ainscow & Miles, 2008), og det er dermed snakk om bestemte elevgrupper som skal integreres inn i fellesskapet. Perspektivet har et fokus på alle elevgrupper som står i fare for å

bli ekskludert fra det ordinære opplæringstilbudet (Ainscow & Miles, 2008). Minoritetsspråklige elever karakteriseres som en elevgruppe som kan oppleve å bli ekskludert fra opplæringstilbudet og samfunnet generelt på grunn av etnisk tilhørighet, religion og leveste. Rammeplanen for allmennlærerutdanningen (2003) opererer med konkrete mål som sier at studentene skal arbeide i et flerkulturelt læringsmiljø, og lære å analysere didaktiske spørsmål som knytter seg til språklig, sosialt og kulturelt mangfold (RFA, 2003:15,19). Grunnen til at området oppleves å ha et større fokus kan også henge sammen med et relativt stort fokus på to-, - eller flerspråklige elever i norskfaget (RFA, 2003:27-28).

7.2.6 EN HOLISTISK TILNÆRMING

En av lærerstudentene beskriver behandlingen av inkludering på en annen måte enn de andre som deltok på bloggen. Dette fordi det kan se ut som om lærerstudenten oppfatter at man kan finne igjen den verdifaglige forståelsen av inkludering i store deler av den pedagogiske teorien som allerede foreligger i utdanningen. En kan si at inkludering handler om noe mer enn å "bli sett" eller at det blir "lagt til rette for hver og en". En kan hevde at inkludering omhandler at alle elever skal ha tilgang til, - og være deltakende i et kvalitativt godt opplæringstilbud (Ainscow & Miles, 2008). Lærerstudent presenterer et perspektiv på inkludering som favner flere sider ved skolevirksomheten ved å fokusere på kunnskap om "læringsfellesskap og læringsmiljø"(11). Lærerstudent beskriver:

"Begrepet isolert har ikke fått noe særlig fokus, men heller i form av holistiske modeller som tar for seg anerkjenningsbehov etc..(Maslow, Bronfenbrenner, Brenna). Det vil si at de fleste som har noe å si om inkludering, vil nevne noe om at alle bør bli sett, og at det blir lagt til rette for hver og en. Begrepet i mitt syn blir på den måten definert implisitt i kunnskap om læringsfellesskap og læringsmiljø."(Lærerstudent, 11).

I dette tilfellet er det synlig at lærerstudent (11) har tolket prinsippet bak inkludering til å gjelde noe mer enn det som ligger eksplisitt i begrepet. Dette ved at det hentes mening tilknyttet inkludering ut i fra andre kjente teorier, og at begrepet ligger i kunnskap om miljøet som elevene lærer i. I Kunnskapsløftet står det at "klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever (2006:12)." Det kommer også frem at "et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og

respekteres” (2006:32). Kunnskap om læringsfellesskap og læringsmiljø omfatter mange ulike forhold, og kan med fordel ses i relasjon til (Ogden, 2004:67):

1. ”Skolens fysiske og materielle miljø og administrative kjennetegn”
2. ”Skolen som sosialt system, der relasjonene mellom personer og grupper står sentralt”
3. ”Skolens kultur, som er knyttet til normer, verdier og mening”
4. ”Elevenes og lærernes sosiale kjennetegn, samt elevgruppens sammensetning.”

I denne analysekategorien har det blitt satt et fokus på hvordan inkludering oppleves å bli behandlet i utdanningen. Kategorien viser at inkludering er et lite belyst område i ”andre fag”, selv om vi også ser at det er uenighet knyttet til hvorvidt pedagogikkfaget ”drar sin del av lasset”. Det som blir tatt opp av inkluderende spørsmål blir karakterisert som ”diffust” og ”forenklet”, samtidig som det ønskes mer undervisning som leder an til inkluderende didaktikk. Analysekategorien viser at lærerutdanningen behandler inkludering i lys av tilpasset opplæring, fremmedspråklige elever og generell pedagogisk teori.

7.3 ”KVALIFISERER OG KVALIFISERER FRU BLOM”

For å kunne stille krav til at lærere skal arbeide inkluderende forutsettes det at lærerne opplever seg kvalifiserte til oppgaven (Hodkins 2005), og at utdanningen gir et tilstrekkelig grunnlag for dette. Kategorien ”Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom” viser til hvordan deltakerne på bloggen opplever at utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring, og de ulike begrunnelsene som gis i forhold til hvorvidt de opplever seg kvalifisert eller ikke. Kategorien består av underkategoriene 7.3.1 ”Hvor ble diskusjonen av?”, 7.3.2 ”Slike små ting”, 7.3.3 ”Mer kjøtt på ”inkluderingsbeinet”, 7.3.4 ”Den motiverte ”gjennomsnittseleven”, 7.3.5 ”Det er spesialpedagogikken som møter en i døra (...)”, og 7.3.6 ”Bør tilby mer og samme undervisning”.

7.3.1 HVOR BLE DISKUSJONEN AV?

Inkludering er en kompleks og sammensatt utfordring, og forstås ikke som en enkel oppgave å løse. Behovet for å diskutere begrepet, og utfordre forståelsen av hva som gir likeverdige

opplæring er et forhold som lærerutdanningen gjerne kan bidra med. Dette for å få i gang en samtale om inkluderende opplæring. Masterstudent ønsker å få i gang en diskusjon som både taler ”for og mot inkluderingstanken”(10).

”Her syntes jeg dessverre lærerutdanningen kommer til kort. Jeg savner en diskusjon i utdanningen som taler både for og mot inkluderingstanken. Fullstendig inkludering i skolen er ikke så enkelt som det legges frem i undervisningen. Den opplæringen jeg har fått gjennom lærerstudiet la mest vekt på at alle til en hver tid skulle inkluderes, uten å problematisere de elevtilfellene hvor dette har vist seg vanskelig.” (Masterstudent i spesialpedagogikk, 10).

Forholdet som tas opp kan ses i lys av avsnitt 7.1.2 ”Diffust og lite konkret”. Det kan tolkes som om utdanningen kunne gitt et mer reflektert og nyansert grunnlag når det kommer til utfordringene som inkludering bringer med seg i praksis, i stedet for å ha et isolert fokus på inkluderingsideologien. Et viktig poeng som må presenteres for studentene er at inkludering ikke er en konkret handling, men ”handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte” (NOU: Rett til læring, 2009:15). Her må det gis rom for diskusjon og refleksjon i teoretisk og praktisk sammenheng (Florian & Rouse, 2009) slik at det ikke bare blir en rosverdig tanke, men vanskelig å etterleve.

7.3.2 ”SLIKE SMÅ TING”

En av lærerstudentene knytter kvalifiseringen til det studenten refererer til som ”*slike små ting*”(8) og illustrerer at det som kanskje anses som ”lite” får betydningen av å være noe ”stort” i sammenhengen om å gi en inkluderende opplæring. Lærerstudent fabulerer:

”Jeg har jo lært litt i praksis, som at en elev skal få luften når han trenger det, eller at en annen kan få ha plastelina i hendene mens han hører etter. Slike små ting. Og vi har fått lære at det er viktig å lage opplegg for timene som kan løses på flere måter, ha ekstraoppgaver, og være obs på at noen elever trenger å bli satt i gang.” (Lærerstudent, 8).

Ettersom inkludering blir betraktet som noe svært utfordrende kan man ved en slik uttalelse tenke at inkluderende opplæring forutsetter noe mer enn å bare gi plastelina til en elev eller å gå på en luftetur med en annen elev. Bachmann og Haug (2006) viser til forskning som ser på hva de ”inkluderende lærerne” egentlig gjør, og hva som skiller dem fra andre lærere. Områder som kom frem var evnen til å skape positiv atmosfære i klasserommet, god faglig innsikt og evnen til samarbeid (Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004 i Bachmann og Haug,

2006:95), mens en annen forsker brukte ord som deltakende, mestring, fellesskap, involvering og læring for å beskrive hva en inkluderende lærere er (Moen, 2004 i Bachmann og Haug, 2006:95). Det blir stadfestet at på bakgrunn av disse forskningsrapportene kan det se ut som om de inkluderende lærerne ikke gjør noe spesielt eller uvanlig i forhold til andre lærere. De handler i tråd med det som kan se ut som å være en vanlig oppfatning om hva som gjør undervisningen god (Bachmann & Haug, 2006:95), og en kan da argumentere for at ”*slike små ting*”(8) ikke er så små allikevel.

7.3.3 MER KJØTT PÅ ”INKLUDERINGSBEINET”

Masterstudentene forteller at ved å ta masterstudiet i spesialpedagogikk har de fått mer inngående kunnskap om inkludering. Emneområdet som tar for seg kunnskap om inkludering heter ”Overbyggende tema innen det spesialpedagogiske feltet” (nå ”Inkluderende pedagogikk”), og gir med benevnelsen indisier om at inkludering er et tema som skal ligge som en ”paraply” over de andre aktuelle temaene som studiet tar opp. Studieplanen (2009) peker på at emnet skal ”belyse historiske utviklingslinjer fra etablering av spesialpedagogisk praksis til dagens utfordringer knyttet til inkluderende opplæring.” At masterstudentene mener å ha fått ”*mer kjøtt på ”inkluderingsbeinet*” (3) og føler seg mer ”*rustet*”(7) kan henge sammen med at det under emnets læringsutbytte eksplisitt kommer frem at studentene blant annet skal kunne:

- ”Beskrive, analysere og vurdere inkluderingsperspektivets pedagogiske og normative fundament”
- ”Beskrive, analysere og vurdere læring og vansker med læring i relasjon til muligheter og hindringer for kommunikasjon og samhandling i barnehage og skole”
- ”Beskrive, analysere og vurdere endringens vesen og de dilemmaer som knyttes til endring og utvikling mot mer inkluderende miljøer”

Masterstudentene belyser forholdet om å ha fått mer kunnskap om inkludering gjennom følgende kommentarer:

”Jeg føler at lærerutdanningen i seg selv ikke legger et godt nok grunnlag for å utøve en inkluderende opplæring. Ved å ta års - studiet i spes.ped fikk jeg mer kjøtt på ”inkluderingsbeinet”(Masterstudent i spesialpedagogikk, 3).

”I masterstudiet kom inkluderingsbegrepet mer i fokus. Begrepet ble mye brukt som tema i kollokviegrupper og seminar, og begrepet var et gjennomgående tema i den første modulen som i hovedsak omfattet inkluderende pedagogikk.”(3)

”Når jeg startet på mastergradsutdanningen derimot, ble det et stort fokus på inkluderingsbegrepet. Her brukte vi mye tid på å diskutere definisjonen av inkludering, en skole for alle og forskjellen på inkludering og integrering. (...) Gjennom min mastergradsutdanning føler jeg at jeg har blitt mer rustet for en inkluderende opplæring. (...) Dersom jeg derimot hadde avsluttet studiene etter allmennlærerutdanningen, hadde jeg hatt betraktelig mye mindre kunnskaper om inkluderingsprinsippet, og hadde ikke vært kvalifisert til inkluderende opplæring i skolen. Dette kunne forandret seg gjennom jobb, men jeg mener at utdanningen i seg selv ikke kvalifiserer til det. Gjennom fokus i utdanningen blir de fremtidige lærerne bevisst på temaet, og dermed kvalifisert.”(Masterstudent i spesialpedagogikk, 7).

Irene Velsvik Bele finner i studien ”Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling” (2010) at signifikante forklaringsvariabler i lærernes egenvurdering av evnen til å gi et tilfredsstillende læringsutbytte for elever med særskilte opplæringsbehov knyttes til formell spesialpedagogisk kompetanse og praksis med spesialundervisning (Bele, 2010:488) Myten om at generell lærererfaring i seg selv bidrar til spesialpedagogisk kompetanse kan ifølge Beles’ funn ”avlives”, da praksistid som lærer ser ut til å spille en mindre rolle tilknyttet spesialpedagogisk kompetanse (Bele, 2010:485).

7.3.4 DEN MOTIVERTE ”GJENNOMSNIITSELEVEN”

PPU (praktisk pedagogisk utdanning) er en lærerutdanning som kvalifiserer til undervisningskompetanse for mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen og/eller videregående opplæring og voksenopplæring.¹⁰ Ettersom allmennlærerutdanningen i mindre grad ser ut til å kvalifisere til inkluderende opplæring, er det kanskje ikke overraskende når faglærer med PPU + mastergrad i spesialpedagogikk uttrykker følgende:

”Jeg føler at utdanningen i liten grad kvalifiserer til inkluderende opplæring. Dette fordi at det både i teori (pedagogikk og fagdidaktikk) og i praksis (til sammen 12 uker i løpet av praktisk – pedagogisk utdanning, PPU) ble overfokuset på elevers forutsetninger og kunnskaper, og hvordan læreren kunne bidra til å tilpasse mål og undervisningsmetoder til den (motiverte) ”gjennomsnittseleven”.” (Faglærer med PPU + mastergrad i spesialpedagogikk, 6).

¹⁰ Praktisk pedagogisk utdanning, http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/ppu/ppu_heltid/?StudprgID=P-PPUH%3A2011%3ABOKM%C5L

På bloggen spurte jeg om hvordan den motiverte gjennomsnittseleven ble beskrevet, og det ble av faglærer med PPU + innledet med å si at ”gjennomsnittseleven” ble tydeligst vektlagt i praksisperiodene. Veilederne var klare på at det faglige nivået skulle tilpasses det nivået som de fleste elevene befant seg på. Dette medførte at nivået måtte justeres i de ulike klassene med tanke på innhold, struktur og vanskegrad. Videre beskrives gjennomsnittseleven på følgende måte:

“Gjennomsnittselever” ble ofte eksemplifisert og beskrevet av veileder etter en undervisningsøkt. De ble fremstilt av veileder som “hyggelige”, “sosiale” eller “artige”. Faglig sett mente veileder ved flere anledninger at han eller hun “godt kunne yte mer” eller “arbeide mer selvstendig”. I sum var dette ofte beskrivelser av elever som klarte seg over middels godt faglig sett, var sosialt imøtekommende med medelever og lærere og tilpasset seg klassens normer.”(Faglærer med PPU + mastergrad i spesialpedagogikk, 6).

Konsekvensen av et slikt ”overfokus” på ”gjennomsnittseleven” kan fort bli en barriere for inklusjonen av de elevene som ikke oppfyller overnevnte karakteristika. Alle involverte i skolevirksomheten har et ansvar om å reflektere over egen praksis, og hvorvidt den er med på å skape barrierer mot inkludering (Allan, 2003 i Hodkins 2005:20). Med en skolepraksis som har øyet for de ”hyggelige”, ”sosiale” og ”artige” elevene som klarer seg middels godt faglig, fokuseres det på en bestemt elevgruppe på lik linje med å fokusere på ”svake” elevgrupper. En slik tilnærming kan ses i lys av ”groups vulnerable to exclusion” (Ainscow & Miles, 2008). NOU’en understreker at ”en opplæring som organiseres ut fra forestillingen om ”normaleleven”, eller som ensidig reflekterer majoritetskulturens verdier og erfaringsverden, vil ikke kunne gi en likeverdig opplæring til alle”(NOU: Rett til læring, 2009:18).

7.3.5 ”DET ER SPESIALPEDAGOGIKKEN SOM MØTER EN I DØRA (...)”

Nyutdannet lærer (5) uttrykker ”å mangle en god del kunnskap”(5) i møte med elever med særskilte opplæringsbehov. Dette kan underbygges gjennom internasjonal forskningslitteratur som identifiserer at lærere ikke føler seg godt nok ”utstyrt” med de nødvendige holdningene, ferdighetene og kunnskapene som trengs for å bli inkluderende praktikere (Symeonidou og Phitiaka 2009, i Forlin 2010). Mangel på tema og perspektiv som omhandler spesialpedagogikk i lærerutdanningen kan ses i lys av at mange pedagoger i utdanningen ikke føler seg kvalifiserte til å undervise om tema som knyttes til spesialpedagogiske spørsmål (Haug, 2000:194). Perspektivet ”disability and ”special educational needs” (Ainscow &

Miles, 2008) representerer den tradisjonelle måten å undervise elever med særskilte behov på. Behovet for spesialundervisning blir forstått gjennom elevens vanske i møte med skolen, og trenger derfor noe "annerledes" enn de andre. Inkluderende opplæring bygger på ideen om at i stedet for å gi noe "ekstra" eller "forskjellig" til elever som oppfattes å ha særskilte opplæringsbehov, skal man utvide det som allerede er generelt tilgjengelig (Lani Florian og Martyn Rouse, 2009:597). Nyutdannet lærere "diskuterer" at mangel på kunnskap om inkluderende opplæring gjør at en "møter seg selv i døra" når en kommer til sin første undervisning.

"(...) men spesialpedagogikkfeltet var en mindre del av undervisningen enn det den med fordel kunne vært. Det er spesialpedagogikken som møter en i døra når en kommer til sin første klasse. Det er da man skal kunne inkludere og tilpasse for alle elever i undervisningen med minimalt med ressurser. (...) Jeg vil si jeg etter utdanningen har en god faglig tyngde når det gjelder pedagogiske teorier om læring og utvikling, men jeg mangler en god del kunnskap om konsekvenser for undervisningen jeg skal drive i en klasse med elever med "spesielle behov". Hvordan inkludere alle på en god måte slik at alle lærer mest mulig?" (Nyutdannet lærer, 5).

Videre sier nyutdannet lærer (5) at:

"Som nevnt ovenfor mener jeg utdanningen ikke kvalifiserer godt nok til en inkluderende opplæring i skolen. Man får en god teoretisk ballast som man kan koble på praksisfeltet, men når man står der med 22 elever i matematikk der for eks 2 har ADD, 1 har ADHD, 2 er minoritetsspråklige elever som trenger mye begrepsinnlæring og 3 elever som har store vansker i faget blir man stående litt maktesløs i begynnelsen." (Nyutdannet lærer, 5).

Her belyses en høyst relevant problemstilling og det er gjennom slike eksemplifiseringer at en ser hvor utfordrende inkludering kan være i praksissammenheng. Det kan med fordel være slike problemstillinger som trenger å bli løftet frem i utdanningsammenheng, slik masterstudent i spesialpedagogikk (10) etterlyser i avsnitt 7.3.1 "Hvor ble diskusjonen av?".

7.3.6 BØR TILBY MER OG SAMME UNDERVISNING

Det kan se ut som om mangelen på undervisning om inkludering gir konsekvenser for kvalifiseringen. Dette fordi det oppleves som om det er opp til de enkelte studentene, pedagogene og læringsinstitusjonene å avgjøre hvor, når og hvordan inkludering skal praktiseres. Haug finner i sin studie at det er store variasjoner mellom klasser i forhold til omfang og innhold, og at en forklaring på dette er at lærerutdannerne prioriterer forskjellig

(Haug, 2000:111). Dette kan være et uttrykk for behovet om at det trengs både mer, - og samme undervisning angående temaet, da ulik prioritering i lærerutdanningene kan tenkes å føre til at ikke alle elever blir møtt med en lærerkompetanse for inkluderende opplæring. Forskning viser at opplæringstilbudet er av varierende kvalitet ”fra en kommune til en annen, fra en skole til en annen og innad på samme skole” (NOU: Rett til læring, 2009:23), og gir dermed grunn til å stille spørsmål ved om Norge har en fellesskole. De verdier og forestillinger som er med på å bestemme det lokale opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med særskilte behov er av avgjørende karakter. Dette kan indikere at opplæringen som en elev mottar kan til en viss grad være avhengig av hvor de bor, hvilke skole de går på og hvem de har som lærere (NOU: Rett til læring, 2009:23).

”I undervisningen på skolen synes jeg vekten på å utvikle en slik kompetanse var noe lite vektlagt. Det var i mitt syn opp til hver og en av studentene til å plukke opp det nyttige av helheten og dra dette med seg videre i sitt virke.” (Lærerstudent, 11).

”Lærerutdanningen kvalifiserer etter min mening i liten grad til inkluderende opplæring. Noe som igjen gjør at det stilles krav til de enkelte læringsinstitusjoner og de enkelte pedagogene, som selv må ta valg i forhold til hvordan en tolker og utøver de lovpålagte retningslinjer en har å forholde seg til.” (Nyutdannet lærer, 4).

Lærerstudent (2) viser for eksempel til at de hadde ”utrolig lite” om inkluderingsbegrepet i løpet av de to første årene på Universitetet i Stavanger, men at det kom mer med i både forelesninger og pensum på Høgskolen i Bergen.

”(...) universitet og høgskoler som tilbyr lærerutdanning bør tilby mer undervisning angående dette emnet.” (Lærerstudent, 2).

”Sett bort fra inkluderingsbegrepet så ser man bare på hvordan universitetene legger opp hele utdanningen på totalt forskjellige måter, angående hva de vektlegger og hva de ikke vektlegger.” (Lærerstudent, 2).

”Jeg personlig mener universitetene burde samarbeidet litt mer om utdanningene, om hva de skal vektlegge osv... Dette fordi lærere, uavhengig hvor de er uteksaminert, skal bli gode lærere.” (Lærerstudent, 2).

”Vi har jo møtt mange ulike elever i praksis, men det er jo så mye å fokusere på i praksis. Kanskje inkludering og hvordan møte med de med større behov kunne vært et eget (større) tema i praksis?” (Lærerstudent, 8).

Vislie peker på at for å kunne realisere en lærerutdanningsinstitusjon som satser på lærerkompetanse for inkluderende opplæring må blant annet lokalt entreprenørskap og lokale innsatser til. I tillegg til at Vislie peker mot lokalt entreprenørskap og lokale innsatser hevder

hun også at samarbeidsprosjekter er nødvendige for å sikre en lærerutdanningsinstitusjon som satser på lærerkompetanse for inkluderende opplæring. Vislie foreslår også at studentenes praksisprogram kan revideres ved at det sikres avtaler med både lærere og skoler som ønsker å satse på inkluderende opplæring (2003:13). Forholdet nedfelles også i Kunnskapsløftet ved å peke på at ”lik rett til utdanning innebærer ikke at alle får likeverdig utdanning uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøs tilhørighet, sosial klasse eller etnisk bakgrunn – retten må også være uavhengig av den skoleklasse den enkelte havner i (2006:12)”. Lærerstudent (1) avslutter sitt innlegg med å hevde at både universitet og skoler har forbedringspotensialer tilknyttet arbeidet med inkluderende opplæring, og mener at ved å fokusere på temaet gjennom arbeid som for eksempel i masteroppgaver kan dette bidra til å

”åpne synet til flere institusjoner, og gjøre dem mer bevisst på å oppnå ønskede mål”(1).

Kategorien ”Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom?” har sett på hvordan lærerutdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring. Analysen viser at ettersom inkludering ikke er en enkel sak blir det nødvendig å diskutere begrepet fra ”begge sider”. Det kommer frem at utdanningen kvalifiserer studentene til å sette inn ”små” tiltak, tiltak som kanskje ikke blir så små i den store sammenhengen. Kategorien viser at masterstudiet i spesialpedagogikk gir en positiv innvirkning på opplevelsen av å være kvalifisert, men det kommer også tilsyne at vi har et fokus på ”den motiverte gjennomsnittseleven”. Vi ser at opplevelsen av å være kvalifisert assosieres med spesialpedagogisk kompetanse, og kategorien avsluttes med å vise til behovet for mer, - og samme undervisning for å bedre sikre at alle elever blir møtt med lærerkompetanse for inkluderende opplæring.

7.4 HVA ER INKLUDERENDE OPPLÆRING?

I kategorien ”Hva er inkluderende opplæring” gis et inntrykk av hva deltakerne på bloggen mener at inkluderende opplæringen innebærer, og viser til ulike perspektiver å forstå inkludering på. Disse perspektivene belyses gjennom underkategoriene: 7.4.1 ”Det er ikke bare, bare skal jeg si deg”, 7.4.2 ”Fellesskapet trenger nødvendigvis ikke være det samme for alle”, 7.4.3 ”Svake eller sterke” – alle skal inkluderes, 7.4.4 ”Noe annet enn integrering”,

7.4.5 ”Er alle med på laget og forstår vi læring i et sosiokulturelt perspektiv?”, 7.4.6 ”Universelt og differensiert”.

7.4.1 ”DET ER IKKE BARE, BARE SKAL JEG SI DEG!”

Tvetydigheten knyttet til at de fleste slutter seg til inkludering, men samtidig gir uttrykk for reservasjoner mot prinsippet (Hodkins, 2005: Haug, 2000) kan henge sammen med at inkludering oppleves som et begrep med ”for store ambisjoner” (11). Når prinsippet om inkludering skal praktiseres møter det en rekke utfordringer og dilemmaer, og idealet blir fort satt under press. Å kunne realisere inkludering avhenger ikke bare av hvordan det forstås, men det må ses i sammenheng med det handlingsrommet som eksisterer lokalt. Handlingsrommet er et resultat av nasjonale reguleringer, kommunale prioriteringer, skolens forvaltning av oppgaver og læreres forståelse og kompetanse (NOU: Rett til læring, 2009:17). På bloggen ble ressursmangel beskrevet som en barriere for å kunne gi inkluderende opplæring i skolen, og kan være med på å gi støtte til et inkluderingsbegrep med ”for store ambisjoner”(11). Lærerstudent innleder kommentaren sin ved å vise til bredden av begrepet inkludering, for så å diskutere utfordringene som begrepets ”bredde” bringer med seg i arbeidet.

”Ditt spørsmål er vanskelig og utfordrende, spesielt dersom ens definisjon av inkludering innebærer for store ambisjoner. I mitt syn kan en se på inkludering i flere perspektiv. En kan tenke på det som fysisk inkludering, der en setter folk sammen for at de skal føle tilhørighet og være en del av et større fellesskap. En kan se på begrepet i forhold til å legge til rette for integrering individene imellom, stimulere til bygging av bruer mellom dem og legge fokuset på utvikling av læringsmiljø. Begrepet kan også implisere tilpasset opplæring i form av at elevene får utfordringer og mulighet til mestring i hverdagen, og på den måten ”se” dem og gjøre at de blir sett.”
(Lærerstudent, 11).

Lærerstudent begrunner valget av å illustrere ”bredden” av begrepet med å kunne fremheve utfordringene en står overfor dersom ”en forventer å inkludere alle elevene på det plan at alle sidene ved inkludering er ivaretatt (11).

”En må og huske på at noen elever har vanskelig for å fungere sosialt, og i noen sammenhenger er målet om fysisk inkludering bare et mål i seg selv. Når det gjelder ulike diagnoser en må ta hensyn til, kommer også etiske spørsmål i forhold til inkludering til syne. Skal alle de som har alvorlige lærevansker stappes inn i et rom for seg selv, eller skal de være en del av fellesskapet? Skal de inkluderes i det samme opplæringstilbudet? Jeg synes ikke det. Det jeg har notert meg er at disse elevene blir

fysisk inkludert når det er mulighet for det. Musikk, gym, kunst og håndverk, er fag der elever som ikke kan delta i "vanlige" timer får utfolde seg med de andre barna og oppleve seg selv som en inkludert brikke i fellesskapet." (Lærerstudent, 11).

Lærerstudenten reflekterer over hvorvidt inkludering alltid er til det beste for elever med særskilte opplæringsbehov, og reflekterer seg frem til at dette nødvendigvis ikke er til det beste. Lærerstudent skriver seg inn i en tankegang som reflekterer et fokus om at enkelte elever har andre "behov" enn normaliteten, og trenger derfor et annerledes opplæringstilbud. Beskrivelsen kan dermed ses i tråd med Ainscow og Miles' (2008) perspektiv på inkludering som tar utgangspunkt i å undervise bestemte grupper elever. NOU: Rett til læring viser til forskning som hevder at mange barn, unge og voksne med særskilte behov har mest utbytte av å være i fellesskap med andre, samtidig som de peker på at individuell opplæring i mindre grupper utenfor fellesskapet også kan gi gode resultater. Det som ikke kan aksepteres er at det etableres varige spesialgrupper av elever med samme egenskaper eller diagnoser da idealet om fellesskapet som ramme står sterkt i "skolen for alle" (NOU: Rett til læring, 2009:17,23). Andre på bloggen støtter opp om utsagnet "for store ambisjoner" (11) ved å vise til at "uten tilstrekkelig kår, elevene en inkluderende opplæring ei får".

"Spennet mellom såkalte sterke og svake elever var veldig stort, og varierte fra klasse til klasse. Det som så ut til å skje var at elever med dårlige forutsetninger fikk lite ut av undervisningen fordi læreren ikke hadde mulighet til å følge opp eleven i stor nok grad."(Grunnskolelærerstudent, 9).

"Allikevel tror jeg at inkluderingsprinsippet er vanskelig å gjennomføre optimalt, mye grunnet ressursmanglene i skolen."(Masterstudent i spesialpedagogikk, 7).

"Jeg opplever det veldig utfordrende å etterleve stortingsmeldinger og paragrafer. De mer erfarne lærerne ved skolen sier at det er slik at man har konstant dårlig samvittighet for alle de elevene som ikke får tilpasset undervisning i den grad de burde. Det er frustrerende å se at vi ikke klarer i praksis å inkludere alle elever alltid med de ressursene som tildeles. (...) For hvordan skal man inkludere alle i en time der man er alene. For det er realiteten. Vi får ikke ressurser som dekker behovet (...) det brenner små branner hele tiden som man ikke får slukket slik man ønsker man skulle hatt kapasitet til."(Nyutdannet lærer, 5).

"Lærertetthet er den viktigste faktoren for å kunne tilrettelegge og følge opp alle elever. Mer ressurser (penger til lønn) øremerket lærertetthet vil, slik jeg ser det, kunne bidra i stor grad til bedre inkludering og oppfølging av elever med spesielle behov. En annen mulig tanke er å finne og luke ut hvilke oppgaver som stjeler tiden bort fra forberedelse og etterarbeid, slik at den enkelte lærer fikk bedre tid til å lage gode opplegg med pedagogisk gjennomtenkte strategier for hvordan alle elevene skal kunne nå målet som er satt best mulig."

Kommentarene på bloggen gjenspeiler en viss motstand i praksisfeltet ved at det løftes frem utilstrekkelige rammebetingelser. Skogen hevder at vi alltid vil streve med begrenset tilgang til både faglige og økonomiske ressurser (Skogen, 2005:103). Det er hovedsakelig rammebetingelsene som får et eksplisitt uttrykk på bloggen, selv om motstanden kanskje også kan relateres til andre organisatoriske, ideologiske, politiske eller pedagogiske forhold. I studien *Conceptions and misconceptions of inclusive education – one year on: a critical analysis of Newly Qualified Teachers' knowledge and understanding of inclusion* fant Hodkins at hovedgrunnen til at lærere etter et år inn i yrket hadde endret synet på inkludering i negative retning, hang sammen med opplevelsen av mangel på ressurser og støtte til elever med spesielle opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Hodkins, 2006:49). NOU: Rett til læring påpeker at det gis rom for å praktisere utfordringen tilknyttet inkludering på ulik måte, alt etter den enkeltes behov og skolens forutsetninger. Det må derfor vedkjennes at noen ganger kan for eksempel aleneundervisning være det eneste alternativet å gi opplæring på da "handlingsrommet som er tilgjengelig, ikke tillater noe annet (NOU: Rett til læring 2009:17). Å legge til rette for en opplæring innenfor fellesskapets rammer viser seg mulig om det finnes vilje, evne og kompetanse. Forklaringen på en opplæring som ikke er inkluderende knyttes ofte til at innsatsen og oppleggene ikke er omfattende eller tilstrekkelig målrettet (NOU: Rett til læring, 2009:23).

7.4.2 "FELLESSKAPET TRENGER NØDVENDIGVIS IKKE Å VÆRE DET SAMME FOR ALLE"

Som nevnt i foregående avsnitt står idealet om fellesskapet sterkt i "skolen for all", samtidig som det kan oppleves utfordrende å få fellesskapet til å ha en positiv innflytelse på den enkeltes læring (NOU: Rett til læring, 2009:14). Masterstudent uttrykker seg i tråd med dette ved å si:

"Inkluderende opplæring for meg betyr at alle skal ha rett til å føle tilhørighet til et fellesskap. Dette fellesskapet trenger nødvendigvis ikke å være det samme for alle sammen. Vi er alle forskjellige individer, og derfor ser jeg det nærmest umulig at alle kan få tilfredsstilt sine behov innenfor et enkelt klasserom. Selv om segregering er et negativt ladd begrep, mener jeg det å segregere noen elever over en kort periode kan være hensiktsmessig, med det mål om å tilrettelegge for å gjøre det bedre og lettere for denne eleven og etter hvert overføres tilbake til hjemmeskolen."(Masterstudent i spesialpedagogikk, 10).

NOU'en peker på at "det er enklere å ha forståelse for å opprette egne tidsbegrensede tiltak med klare mål for en gruppe elever som har noenlunde like læringsbehov og kan ha nytte av å

lære sammen” (NOU: Rett til læring, 2009:17). Masterstudent beskriver samtidig et individuelt perspektiv på spesialundervisning. Dette perspektivet knytter organiseringen av spesialundervisning til ” i eller utenfor barnehage, klasse eller skole” (NOU: Rett til læring, 2009:69). Det alternative perspektivet ville organisert spesialundervisningen ”innefor barnehagens, klassens eller skolens ramme” med prinsippene om inkluderende, - likeverdig og tilpasset opplæring (NOU: Rett til læring, 2009:69).

7.4.3 ”SVAKE ELLER STERKE” – ALLE SKAL INKLUDERES

”For meg går tilpasset opplæring på å inkludere ALLE elevene i skolesammenhenger. Som alle vet er elevene svært forskjellige, og lærer også på ulike måter.”(Lærerstudent, 1).

I stedet for å ha et isolert fokus på å legge til rette for elever med særskilte opplæringsbehov, handler inkluderende opplæring om å tilrettelegge for et kvalitativt opplæringstilbud som alle elever kan dra nytte av. Så lenge vi snakker om bestemte grupper ”elever” ekskluderes dem gjennom språkbruken vår, og har gjennom historien påvirket oppfattelsen vår om at barn karakterisert som å ha vansker og funksjonshemninger må undergå hjelp fra eksperter (Lani Florian & Martyn Rouse, 2009:594). Den Mexicanske opplæringsreformen av 2009 fokuserer blant annet på å sikre skoletilgang og rettferdighet for alle basert på individuelle behov, fremfor å kun sette fokus på elever med særskilte opplæringsbehov. På tross av opplæringsreformen er utsatte elevgrupper fortsatt sårbare mot å bli ekskludert fra opplæringen dersom lærere ikke får tilstrekkelig utdanning i å møte elevmangfoldet (Forlin, Cedillo, Contreras, Fletcher og Hernandez, 2010:732).

En kan derfor se dette i lys av at alle elever har rett til læring, ikke bare en rett til et opplæringstilbud, men retten til et innhold og en kvalitet på opplæringen som er tilpasset den enkelte elev. Ettersom tiltak og tilrettelegging begrunnes i retten til likeverdig opplæring fremholder NOU: Rett til læring at en må bryte med forestillingen om at vi har å gjøre med bestemte grupper elever som har særskilte behov (2009:17). Denne forestillingen er i tråd med Ainscow og Miles (2008) perspektiv om ”Education for all”. På bloggen uttrykkes inkluderende opplæring som å omhandle ”å se på alle elevene som individer”(8), og at ”alle elever trenger tilpasning”(8).

”For meg handler inkluderende opplæring mye om å se på alle elevene som individer og prøve å legge til rette for at alle i størst mulig grad skal få frem sine evner på måter som passer dem.”(Lærerstudent, 8).

”Inkluderende opplæring for betyr at alle elever skal ses på individuelt. Man skal kunne tilrettelegge undervisningen slik at hver enkel elev kan mestre undervisningen. Dette er vanskelig, og krever mye tid. Men hvis hver elev skal ha størst mulig utvikling i de ulike fagene er dette nødvendig.”(Lærerstudent, 2).

”Selv om alle elever trenger tilpasning, er det jo noen som trenger det mer, av mange ulike grunner.”(Lærerstudent, 8).

I historisk sammenheng har pedagogikken hatt ansvaret for dem som ”passer inn” i det ordinære opplæringstilbudet og spesialpedagogikken har tradisjonelt hatt ansvaret for dem som ”faller utenfor” (Vislie, 2003). Hvem har ansvaret for de elevene som presterer over ”gjennomsnittet”? Masterstudent hevder at som lærer og spesialpedagog har en ”lett” for å ha et ekstra øye til de elevene som karakteriseres som ”svake”, men at det også må etableres et kunnskapsblikk for de elevene som trenger ”en ekstra utfordring”.

”For meg betyr inkluderende opplæring at man skal tilpasse den ordinære undervisningen slik at alle, uavhengig av evner og forutsetninger kan delta og føle mestring samtidig som man møter utfordringer som gjør skolen og læring spennende. Man kan som lærer/spesialpedagog ha lett for å ha de svake elevene i tankene når man tenker tilpasset opplæring og inkludering, men hva med de som trenger mer utfordring? De skal jo også inkluderes.”(Masterstudent i spesialpedagogikk, 3).

”På den skolen jeg jobber på nå fikk vi akkurat tilbakemelding fra brukerundersøkelsen hvor foreldre hadde svart på en rekke spørsmål. Noen av tilbakemeldingene dreide seg om at foreldre var bekymret siden barnet deres ikke fikk nok utfordringer i skolen. Dette gjaldt spesielt fag som matematikk og naturfag. Foreldrene er frustrerte fordi barnet ikke får et tilfredsstillende utbytte av å gå på skolen. Som lærer er det utrolig viktig å ha kunnskaper om hvordan man legger til rette for elever som trenger mer utfordring. Man trenger kunnskap om hvor man kan finne mer utfordrende oppgaver/lærestoff og lignende. Konkrete eksempler. Dette kunne vært tema både i ped - timene samt års – studiene i fag (3).”

I likhet med at det uttales et behov for mer undervisning i praktisk tilrettelegging for elever med særskilte behov, uttrykkes det samme behovet når det gjelder elever som presterer over gjennomsnittet. Dette er i tråd med Skogens perspektiv om at den enkelte eleven skal være fokus for all virksomhet i skolen, og at hele elevmangfoldet skal pleies. Dette innebærer at ”ikke bare elever med lærevansker skal være i fokus, men også elever med spesielt gode evner og gjennomsnittseleven (Skogen, 2004:24).

7.4.4 NOE MER ENN INTEGRERING

På bloggen belyses inkludering som noe annet enn det nærliggende begrepet integrering, og skillet mellom de to begrepene blir i faglitteraturen behandlet ulikt. Dette fordi noen mener at inkludering bare er et skifte av terminologi, mens andre vektlegger en kvalitativ forskjell mellom begrepene (Strømstad, Nes & Skogen, 2004:31).

”Inkludering for meg viser til at alle elevene, uansett funksjonsevne og vansker, skal høre til i skolen. De skal selv føle seg ivaretatt, og også ha et utbytte av å være der. Med dette blir tilpasset opplæring et begrep som står tett opp til inkluderingsbegrepet. Mens integreringsbegrepet viser til at elevene skal bli tatt inn på skolen, går inkluderingsbegrepet videre og viser til at de også skal føle seg hjemme, og være en del av alt som skjer på skolen.”(Masterstudent i spesialpedagogikk, 7).

NOU'en understreker at en av hovedutfordringene for å utvikle et godt opplæringstilbud for alle elever, henger sammen med hvordan integrering og inkludering blir forstått og praktisert. Dette fordi integrering oppfattes som at opplæringen skal skje innenfor et fellesskap, og at målet for opplæringen er å være sammen med alle de andre (NOU: Rett til læring, 2009:22). Inkludering innebærer i tillegg til målet om å være integrert i fellesskapet, at opplæringen også er tilpasset den enkelte og opererer med ”nødvendige kvaliteter når det gjelder struktur, prosess og kvalitet” (NOU: Rett til læring, 2009:22).

7.4.5 ER ALLE MED PÅ LAGET OG FORSTÅR VI LÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV?

For å praktisere inkluderende opplæring er det viktig å ha ”alle med på laget”. Ifølge Skogen avhenger total deltakelse blant elevene ”av at alle aktørene på arenaen har den samme forståelsen av hva de skal gjøre, at de arbeider helhjertet mot det samme målet, og at deres innsats er koordinert og helhetlig” (Skogen, 2004:20). Faglærer med PPU uttrykker seg i tråd med Skogen ved å vise til inkludering som noe ”som angår hele skolen som institusjon”(6) og alle aktørene som er innblandet. Grunnlaget for hvordan læring skal eller bør forstås innenfor skolevirksomheten blir av faglærer med PPU + knyttet til forståelsen ”at læring er noe som skjer mellom mennesker”, og at gode betingelser for læring ”skapes i møte mellom ledelse, lærerpersonell, foreldre og elever.”(6).

”Inkludering mener jeg er en kontinuerlig prosess som angår hele skolen som institusjon. Det betyr at det må være en samlet forståelse for de premisser skolen legger for sin virksomhet, hvor både ledelse, lærere, foreldre og elever bør få være

deltakende i de prosesser som leder frem til disse premissene.”(Faglærere med PPU + mastergrad i spesialpedagogikk, 6).

”Inkludering for meg handler om å skape rom for at alle elever har noe å bidra med og innehar muligheten til å lære. Det handler om å ha forståelse for at læring er noe som skjer mellom mennesker, og at det å være lærer handler om å hele tiden møte ulike elever hvor en skal legge tilrette for gode betingelser for læring. Disse betingelsene skapes i møte mellom ledelse, lærerpersonell, foreldre og elever, og nettopp derfor er det viktig å være lyttende til hva de ulike aktørene mener er viktig”.
(Faglærer med PPU + mastergrad i spesialpedagogikk, 6).

At sosiokulturell læringsteori og organisasjonsperspektivet knyttes til inkluderende opplæring kan henge sammen med at emneområdet ”Overbyggende tema innen det spesialpedagogiske feltet” tar opp temaene inkluderende pedagogikk, læring i et sosiokulturelt perspektiv og organisasjon og innovasjon. Florian mfl. hevder også at et sosiokulturelt perspektiv kan bidra til en mer inkluderende pedagogikk da perspektivet viser til hvordan en kan forstå, - og respondere på kompleksiteten som oppstår når en skal undervise ulike elevgrupper (Florian mfl., 2009:599 med referanse til Florian & Keshner, 2009:174). Ifølge sosiokulturell læringsteori lærer vi gjennom deltakelse i sosiale praksiser ved at vi gjennom samhandling med andre mennesker og lærestoff tilegner oss kunnskaper både på et faglig og sosialt nivå (Säljö, 2008). I stedet for å forstå elevers innlæringsproblemer i lys av evner, tilbyr et slikt perspektiv at vi heller kan forstå elevers innlæringsproblemer i lys av ”de reglene og tradisjonene for kommunikasjon som har vokst fram innenfor skole og utdanning, og de problemene barn kan ha med å tilpasse seg disse” (Säljö, 2008:12).

7.4.6 ”UNIVERSELT OG DIFFERENSIERT”

Tanken bak inkluderende opplæring er å utforme en skole basert på prinsippet om universell utforming. Universell utforming har utgangspunkt om å kunne gi en opplæring som ikke gir fysiske, faglige eller sosiale barrierer for læring og deltakelse (Florian mfl., 2009:598). Ideen om universell utforming finner vi også igjen i NOU: Rett til læring. Dette har utviklet seg til å bli et viktig prinsipp i Norge når det gjelder planlegging og forvaltning. Her fremmes universell utforming til å primært gjelde fysiske barrierer, samtidig som NOU’en understreker at prinsippet også burde gjelde pedagogiske metoder og virkemidler (NOU: Rett til læring, 2009:16).

Adrian Ashman (2010) gir et innblikk i hvordan en som lærerutdanner kan bidra til økt bevissthet om inkluderende opplæring ved å ”modellere” inkluderende praksis i egen undervisning (2010:668). Ashman (2010) baserer undervisningen sin på prinsippene om universell utforming og differensiert pensum, for på denne måten å påvirke studentene til å selv praktisere prinsippene i praksisfeltet (2010:673). Her pekes det på at flere universiteter ofte hevder konseptet om ”Universal Design for Learning” og differensiert pensum som fundamentene i inkluderende opplæring, men bruker ikke prinsippene som fundament i egen undervisning (Ashman, 2010:677). Følgende kommentarer på bloggen illustrerer forholdet om universell utforming og differensiert opplæring.

”Inkludering handler også om å skape muligheter og betingelser for at alle elever kan delta i ordinære klasser. Praktisk sett betyr det i størst mulig grad å redusere bruk av segregerende løsninger, for eksempel enetimer eller undervisning i små grupper. Det betyr at skoler må arbeide med å videreutvikle praksiser som kan åpne for det mangfoldet som finnes blant elever, slik at alle kan få delta og erfare gleden av læring i samspill med andre mennesker.”(Faglærer med PPU + mastergrad i spesialpedagogikk, 6).

”Inkluderende pedagogikk i opplæringen er en viktig del av tanken bak den norske enhetsskolen. Inkluderende opplæring handler om at det skal være rom for alle individer i skolen, uavhengig av bakgrunn, kultur og ikke minst fysiske eller psykiske variasjoner. Utformingen av skoler skal være tilrettelagt for alle elever, og skolehverdagen skal gi alle en hensiktsmessig opplæringsarena som ruster elevene til å bidra til deltakelse i samfunnet i voksenlivet.”(Nyutdannet lærer, 4).

”Det å variere undervisningens form, og legge til rette for ulike arbeidsmåter og vanskelighetsgrader.”(Lærerstudent, 8).

”Vi må forsøke å ta i bruk undervisningsmetoder som gjør det mulig for hver enkelt elev å yte optimalt, og gi dem alle en mulighet til å vise hva de kan. Dette tror jeg vil skape en større læreinteresse hos elevene, og ikke minst øke deres læringsutbytte.”(Lærerstudent, 1).

Bachmann og Haug (2006) bruker Dale og Wærness’ (2003, i Bachmann & Haug, 2006) begrep differensiert opplæring, og trekker på en fellesskapstenkning. Differensiert opplæring betyr at ”alle skal møte det samme innholdet, de samme temaer, men at disse temaene må belyses og aktualiseres ulikt ut i fra gruppens eller de enkelte elevers beslutningshorisont” (Bachmann & Haug, 2006:24). En kan hevde at differensiert undervisning er det motsatte av ensrettet undervisning. Ensrettet undervisning innebærer at en forstår og behandler elevene mer likt enn det mangfoldet i elevpopulasjonen tilsier. Dette kan føre til at det ikke tas hensyn til elevers behov at elevers behov på grunn av at en ikke ønsker å skille noen ut fra

”mengden”, men det kan også føre til at de elevene som ikke ”passer” inn blir plassert i egne grupper utenfor fellesskapet (NOU: Rett til læring, 2009:22).

Analysekategoriene har sett på hvordan inkludering forstås, og vi finner et ”spenn” mellom en spesialpedagogisk forståelse og en mer pedagogisk, - og utdanningsorientert forståelse. Den spesialpedagogiske forståelsen viser til at ikke alle elever skal være en del av det ordinære læringsfellesskapet, og har behov for ulik opplæring. De andre forståelsesmåtene kan i større grad se ut til å trekke på inkludering som ”skolen for alle”. Disse viser til at fellesskapet er for alle, inkludering hevdes som noe mer enn integrering, samtidig som inkludering blir forstått som universell utforming.

8 DISKUSJON

Grunnlaget for diskusjonen er de mest sentrale og gjennomgående forholdene som kom frem i ”blogganalysen”. Kapitlene ”På hvilket grunnlag forstås inkludering?”, ”Å utfordre profesjonsutdanningens fokus?” og ”Kvalifisert for læreryrket – å kunne hevde sin kompetanse og kjenne et ansvar?” vil starte med å vise til disse sentrale forholdene. Analysen opererer med tre hovedkategorier for å belyse ulike forhold som utspiller seg på bloggen. Disse er ”Behandlet meg her, behandlet meg der”, ”Kvalifiserer og kvalifiserer Fru Blom?” og ”Hva er inkluderende opplæring?”. Diskusjonens formål er å trekke opp trådene tilknyttet studiens problemstilling. Problemstillingen er inndelt i tre spørsmål: (1) *Hvilke erfaringer har lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere med inkludering i lærerutdanningen, -* (2) *hvordan opplever de sin egen kompetanse i håndteringen av elevmangfoldet, og* (3) *hvordan forstår de begrepet inkluderende opplæring?* Diskusjonen starter med hvordan inkludering forstås. Dette fordi begrepet inkludering ”spiller hovedrollen” i studien, og det er derfor hensiktsmessig å starte diskusjonen med de ulike perspektivene som kommer frem i analysen. Deretter vil diskusjonen gå videre til spørsmålet om hvorvidt mangler i lærerutdanningen gir mangelfull profesjonsutøvelse. Her vil grunnlaget for behandlingen av inkludering bli diskutert, kombinert med den opplevde kvalifiseringen til yrket. Vi starter diskusjonen med å stille spørsmål til om temaet som blir tatt opp i prosjektet er for ”touchy”?

8.1 INKLUDERING – EN ”TOUCHY” TERM?

Bakgrunnen for å bruke blogg som metode i studien ”Inkluderende opplæring i lærerutdanningen” var tanken om at inkludering er et vanskelig tema å snakke ”høyt” om. Å snakke om inkludering innebærer å gi tilkjenne hva man mener er ”rett og godt”, og hva man anser som god og likeverdig opplæring. Å hevde at alle elever ikke bør delta i den ordinære opplæring strider mot det som i dag anses for å være ”politisk korrekt”. Selv om deltakerne på bloggen kunne skrive anonymt, kan ”mankoen” på kommentarer være et uttrykk for frykten om å ikke fremstå som politisk korrekt. ”Historien” om de nyutdannede lærerne som ikke ønsket å delta på bloggen, kan tolkes som et uttrykk for at så lenge egne synspunkt og erfaringer ikke støtter en inkluderende opplæring, er det kanskje ”best å ikke uttale seg”?

At disse lærerne ikke ønsket å delta på bloggen kan ha en sammenheng med at de arbeider på en såkalt ”forsterket” skole. På en ”forsterket” skole arbeides det for å inkludere elevene i den vanlige klassen, og det kan derfor være konfliktfylt å stille spørsmål om inkludering på slike skoler. Det ville kanskje for dem oppleves som å dele sine synspunkter og erfaringer om inkludering både fra utdanning, - og jobbsammenheng, da de ikke kunne skrive ”forventede” synspunkter i forhold til inkludering. De nyutdannede lærerne var nok kanskje ikke alene om dette ettersom bloggen totalt hadde 335 unike besøkende i perioden fra 18. februar til 26. april. Det kan vitne om at inkludering er et interessant, og kanskje til og med ”pirrende” tema, men å skrive om inkludering innebærer å uttrykke verdier, holdninger, idealer og en moral som kanskje ikke stemmer overens med offentlige dokumenter, planer og lovverk. Blir vi tause fordi vi er redde for å være uenige om ”skolen for alle” og om hva som gir likeverdig opplæring?

En kan derfor stille spørsmålet om presset tilknyttet inkludering er blitt for stort, og hvilke konsekvenser et slikt press kan ha på den videre utviklingen av inkluderende opplæring? At lærere og andre involverte er redde for å bli misforstått når man uttaler seg om tilpasset, - og inkluderende opplæring støttes av utdanningsforbundets leder, Helga Hjetland, som peker mot læreres frykt for å bli misforstått (NOU: Rett til læring, 2009:57). Frykten for å bli misforstått som motstandere av inkluderende, - og tilpasset opplæring kan henge sammen med at bloggen ikke mottok svar fra praksislærerne. Vi vet at å legge til rette for inkluderende opplæring ikke

er noen lett oppgave. For å kunne løse denne oppgaven er det viktig at vi får samtalen om inkludering i gang, og at vi ikke utvikler en kultur hvor vi ”best ikke uttaler oss” om inkluderende opplæring. Et viktig poeng derimot, som kanskje kan lette noe av ”børen” om tilpasset, - og inkluderende opplæring, er å nyansere prinsippene til å omhandle det Skogen kaller ”kontinuerlig forbedring” (Skogen, 2004:18). Ifølge Skogen ses ”kontinuerlig forbedring” som en prosess, og målet med prosessen er å stadig forsøke å forbedre praksis gjennom små steg. Dersom vi forstår inkludering som å hele tiden jobbe for at alle elever skal ha tilgang til, - og være deltakende i et kvalitativt godt opplæringstilbud, vil kanskje ikke inkludering være så ”touchy” allikevel?

8.2 INKLUDERING, ELLER IKKE INKLUDERING?

Når vi nå skal i gang med å diskutere forståelsen av inkludering, kan det være greit å gå tilbake til studiens teorikapittel som blant annet viser til hvordan Ainscow og Miles (2008) belyser innholdet i begrepet gjennom fem ulike perspektiv. I motsetning til å gi en bestemt definisjon av hva inkludering er, diskuterer de ulike måter å forstå inkludering på. Disse forståelsesmåtene omhandler; (a) *inclusion concerned with disability and”special educational needs”*, (b) *“inclusion as a response to disciplinary exclusions”*, (c) *“inclusion as being about all groups vulnerable to exclusion”*, (d) *“inclusion as the promotion of a school for all”*, og (e) *“inclusion as Education for all”* (Ainscow & Miles, 2008:17).

Perspektivet ”Education for all” (Ainscow & Miles, 2008) forstår inkludering gjennom målet om at alle mennesker skal ha tilgang til, - og være deltakende i en grunnleggende opplæring. Målsettingen er ambisiøs med tanke på de mange utfordringene som verdenssamfunnet står overfor, og som sådan gir konsekvenser i form av at ikke alle land evner å imøtekomme alles rett til utdanning. Selv om utdanningssektoren i Norge jobber mot å kunne sikre alle elever et likeverdig opplæringstilbud, og har gode forutsetninger for å utforme en kvalitetsskole, strever også vi med utfordringen om å inkludere ”elever i vansker”.¹¹ Inkludering innebærer en endring av skolevirksomheten og nye inkluderende pedagogiske tilnærminger til elevers

¹¹ ”Utdanning for alle” – nasjonal plan for oppfølgingen av Dakar – erklæringen http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2003/0060/ddd/pdfv/187814-norsk_versjon_-_nasjonal_efa-plan_-230903.pdf

læring og deltakelse. Det handler om at lærere og andre involverte må utvikle en sterk verdifaglig forståelse om å gi alle elever den opplæringen de har krav på. Det som kanskje fremstår som problematisk i diskusjonen om inkludering er at innholdet i begrepet henger sammen med hvem som fortolker, hvilke verdsett en står for og hva man anser som likeverdig opplæring. Dersom det ikke legges opp til en forent forståelse av inkludering som "Education for all", også i lærerutdanningen, vil vi stadig ende opp med inkluderingens "mange ansikt". Dette fører til at inkludering fortsetter å bli forstått som integrering av bestemte grupper elever med særskilte behov, og inkluderende opplæring vil dermed ikke få den betydningen som er tiltenkt. Alan Hodkins (2005) hevder blant annet at hvordan inkluderende opplæring blir praktisert avhenger av hvordan den enkelte lærer definerer og forstår inkludering (Hodkins, 2005:21). Lærerutdanningens bidrag til å utvikle læreres forståelse av inkludering blir dermed en sentral oppgave.

8.2.1 PÅ HVILKET GRUNNLAG FORSTÅS INKLUDERING?

Analysen identifiserer, i tråd med Ainscow og Miles (2008), at vi har ulike forståelser av hva inkludering er. Hovedskillet mellom forståelsene er de som representerer en mer tradisjonell spesialpedagogisk forståelse, og de som kan anses for å trekke mer mot perspektivet "Education for all" (Ainscow & Miles, 2008). Ytterpunktene som kommer frem i analysen kan dermed knyttes til spørsmålet om hvorvidt fellesskapet trenger å være det samme for alle, til å hevde et skille mellom inkludering/integrering og til å sette inkludering i relasjon til prinsippet universell utforming. Analysen avdekker en form for "vegring" mot at alle elever skal være en del av det "ordinære" opplæringsfellesskapet. Det hevdes at noen elever best vil ivaretas dersom de over kortere perioder får opplæringen utenfor den ordinære klassens, - eller skolens rammer, og at elever med alvorlige lærevansker kan "inkluderes" i praktiske, - og estetiske fag. I andre beskrivelser, som i større grad knytter seg til "Education for all" (Ainscow & Miles, 2008), tas det utgangspunkt i "alle". Innholdet i beskrivelsene som tar utgangspunkt i "alle" kan derimot diskuteres.

Å "maksimere" inkludering til å omhandle all praksis som utledes fra pedagogisk teori blir å nedtone hva inkludering innebærer i opplæringssammenheng. Spesielt nedtones det verdifaglige standpunktet om å gi alle elever en kvalitativ god opplæring, og å redusere skolen, - og klasserommets ekskluderende prosesser. Oppfattelsen om at inkludering kan

gjenfinnes i mye pedagogisk teori kan ses i lys av Haugs (2010) formulering av pedagogikkfaget som ”usynlig” (Haug, 2010:344). Kravene om en mer synlig pedagogikk relateres blant annet til at læreren nå må ”ha tilegna seg ein langt meir aktiv kunnskap om undervisning og opplæring og om barns læring og utvikling. Det krev at lærarane meistrar eit aktivt og funksjonelt språk, som kan nyttast om den verkesmda både dei og elevane skal engasjerast i” (Haug, 2010:346).

At analysen trekker på en spesialpedagogisk forståelse kan ha en sammenheng med at vi har en tendens til å støtte inkludering som ideologi, men idet inkluderende opplæring skal praktiseres setter vi begrensninger overfor bestemte grupper elever (Lambe & Bones, 2008). Alan Hodkins (2005) viser til dette motsetningsforholdet når han poengterer at de fleste lærere støtter inkluderende opplæring samtidig som de uttrykker reservasjoner mot begrepet. Hodkins (2005) hevder at viljen til å inkludere ser ut til å være avhengig av elevens ”grad” av funksjonshemming og vanske. Utagerende elever er den elevgruppen lærere vegrer seg mest mot å inkludere (Hodkins, 2005:20). I analysen kommer det frem at enkelte elevgrupper ikke vil få behovene tilfredsstilt innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og at nødvendige løsninger i enkelte tilfeller er segregerende tiltak utenfor skolens rammer. Dette strider med forståelsen ”Education for all” (Ainscow & Miles, 2008), men kan ses i lys av perspektivet ”inclusion concerned with disability and”special educational need”(Ainscow & Miles, 2008). Her gjenspeiles et integreringsperspektiv, og er å finne i det tradisjonelle spesialpedagogiske miljøet. Perspektivet ”inclusion concerned with disability and”special educational need”(Ainscow & Miles, 2008) kommer også tilsyne i allmennlærerutdanningens rammeverk. Her står det at skolen skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, også for dem med særskilte opplæringsbehov (RFA, 2003:12). I stedet for å fokusere på hvordan skolen kan tilrettelegge for et opplæringstilbud som ikke hindrer elevens deltakelse og læring, blir det heller satt et fokus på elevenes vansker i møte med skolen og det ordinære opplæringstilbudet.

En vesentlig forutsetning for å kunne snakke om inkludering er at det tas et utgangspunkt i ”alle”. Ved å snakke om at alle elever skal ha tilgang til, - og være deltakende i et kvalitativt godt opplæringstilbud reduserer man ikke inkludering til å gjelde bestemte grupper elever eller elever som står i fare for å bli ekskludert fra det ordinære opplæringstilbudet (Ainscow & Miles, 2008). Selv om analysen også reflekterer ambisjonen om skolen for alle, kan en stille

spørsmål til om forståelsene er tilstrekkelig? Dersom en skal ha et kritisk blikk på hvordan forståelsen av inkludering formuleres kan man problematisere at det i analysen kommer frem at på tross av at alle trenger tilpasning er det noen elever som trenger det i mer eller mindre grad. En kan også problematisere utsagn om at vi må utvikle et blikk for de elevene som trenger en ekstra utfordring. Til tross for at det kommenteres at inkluderende opplæring handler om å tilpasse undervisningen slik at alle kan delta og oppleve mestring, blir det referert til elever som kan stå i fare for å bli ekskludert fra det ordinære opplæringstilbudet; "inclusion as being about all groups vulnerable to exclusion" (Ainscow & Miles, 2008). Dette perspektivet kommer også frem i analysens kategori "Behandlet meg her, behandlet meg der". Her blir inkludering satt i relasjon til fremmedspråklige elevgrupper. Dette gjenspeiler hvordan inkludering blir behandlet i utdanningen. En kan argumentere for at dersom utdanningen reduserer inkludering til å kun gjelde fremmedspråklige elever vil dette bidra til "hull og mangler" i forståelsen. På den andre siden kan fokuset på fremmedspråklige elevgrupper ses i sammenheng med allmennlærerutdanningens rammeverk (2003). Her fremheves fremmedspråklige elevers læring, samtidig som fremmedspråklige elever er vektlagt i Kunnskapsløftet (2006).

Selv om perspektivet "inclusion as being about all groups vulnerable to exclusion" anses for å ha en bred tilnærming (Ainscow & Miles, 2008), kommer en også her i "fare" for å kategorisere enkeltelever på lik linje med den spesialpedagogiske forståelsen (Ainscow & Miles, 2008). Ifølge Alan Hodkins (2005) kan disse perspektivene være vanskelige å akseptere fordi de baseres på kategorier som viser til noe som avviker fra det "normale". Dette bidrar til en smal forståelse av inkludering, og gir dermed grunnlag for et språk som refererer til individer som "ikke er i stand til" på grunn av ulike vansker og mangler. En slik forståelse oppmuntrer oss til å holde fast ved den tradisjonelle integreringspraksisen av barn, som i ulike fagmiljøer oppfattes å ha særskilte behov (Hodkins, 2005:18). Det kan derfor argumenteres for språkets "makt" når en forsøker å skrive seg inn i begrepet inkludering, ettersom språket er med på å "farge" forståelsen.

I diskusjonen om "alle", blir skillet mellom inkludering og integrering et viktig anliggende. Integrering ble først og fremst oppfattet som en systemreform som primært knyttet seg til organiseringen av spesialundervisningen (Vislie, 2003). Integreringsbegrepet innebærer

elevenes fysiske integrering, mens inkludering går utover dette aspektet og ivaretar alle sidene ved elevenes opplæring. En av hovedutfordringene for å utvikle et godt opplæringstilbud avhenger av hvordan disse begrepene blir forstått og praktisert (NOU: Rett til læring, 2009:22). Det er derfor sentralt å gjøre et kvalitativt skille mellom inkludering og integrering. Hvorvidt utsagnet *”og være en del av alt som skjer på skolen”* gjenspeiler denne kvalitative forskjellen er uvisst så lenge det ikke blir reflektert noe videre i forhold til hva det innebærer å være en del av alle aspektene ved opplæringen. På den andre siden, viser analysen at inkludering ikke bare blir omtalt som å føle seg ivaretatt, men at elevene også skal ha et utbytte av å være der. En konsekvens av integreringslinjen var at mange elever som ble oppfattet å ha særskilte behov tok del i den ordinære opplæringen, uten at de fikk et særlig utbytte av den (NOU: Rett til læring, 2009:16).

Inkludering blir i analysen koblet til prinsippet universell utforming, *”skoler må arbeide med å videreutvikle praksiser som kan åpne for elevmangfoldet som finnes blant elever”*; *”utformingen av skoler skal være tilrettelagt for alle elever”*, og kan anses for å være i tråd med *”Education for all”* (Ainscow & Miles, 2008). Disse ideene bygger på et *”barrierefritt”* møte med skolen. Tanken er å kunne gi en opplæring som ikke gir fysiske, faglige eller sosiale barrierer for læring og deltakelse (Florian & Rouse, 2009:598), og kan ses i sammenheng med skolens evne til å møte elevmangfoldet. Selv om dette også er et viktig prinsipp i Norge når det gjelder planlegging og forvaltning, har det ikke kommet lenger enn til å gjelde skolens fysiske utforming (NOU: Rett til læring, 2009:16). I NOU'en understrekes det at prinsippet også burde gjelde pedagogiske metoder og virkemidler (NOU: Rett til læring, 2009:16). Det faglige aspektet innenfor universell utforming kan kobles til et annet forhold som kommer frem i analysen, differensiert opplæring. Hvorvidt utsagn som *”det å variere undervisningens form, og legge til rette for ulike arbeidsmåter”* og *”undervisningsmetoder som gjør det mulig for enkelt elev og yte optimalt”* kan knyttes til differensiert opplæring er et åpent spørsmål. Om vi tolker disse utsagnene i lys av en smal forståelse av tilpasset opplæring viser de til individualisering av tiltak og kan ses som et uttrykk for differensiert tilpasning. Om disse utsagnene tolkes som tiltak som streber etter å innlemme alle i fellesundervisningen, er vi inne på den brede forståelsen av tilpasset opplæring, og kan ses som et uttrykk for differensiert opplæring (Dale & Wærness 2003 i Bachmann & Haug, 2006). Det blir derfor et viktig poeng å skille mellom differensiert tilpasning og differensiert opplæring. Differensiert tilpasning vil ifølge Dale og Wærness (i Bachmann og Haug, 2006) gi følgende konsekvens:

”ulike elever får ulik opplæring”. Differensiert opplæring handler derimot i større grad om at elevene skal møte det samme innholdet, men at det må belyses og aktualiseres ulikt (Bachmann & Haug, 2006:22-24).

I analysen blir inkludering og tilpasset opplæring koblet sammen. På den ene siden kobles inkludering og tilpasset opplæring til å være *”to sider av samme sak”* og på den andre siden kobles tilpasset opplæring til utgangspunktet om å *”fremme mest mulig utvikling og læring på et individuelt nivå”*. Disse koblingene kan forstås i lys av både en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. Når en setter inkludering i relasjon til en smal forståelse av tilpasset opplæring plasserer en seg innenfor den spesialpedagogiske tradisjonen. Ved å legge den brede forståelsen av tilpasset opplæring til grunn, forstås prinsippet i lys av kollektive tilnærminger i undervisningen. Her vektlegges inkludering og sosial deltakelse for alle elever i tillegg til individuell tilpasning (NOU: Rett til læring, 2009:57). Ved å se inkludering i lys av en bred forståelse av tilpasset opplæring kan dette forstås som et uttrykk for differensiert opplæring. Dette fordi målet er å gi en opplæring som ”med tilpassede, eksemplariske undervisningsopplegg strekker seg etter å innføre alle i en felles, men differensiert opplæring, som gir alle mulighet for å oppnå lik allmennutdannelse” (Bachmann & Haug, 2006:24).

Det blir i diskusjonen stadig referert til elevers læring og deltakelse, og det kommer frem i analysen at inkludering blant annet innebærer *”ha forståelse for at læring er noe som skjer mellom mennesker”*. Kilden til sosial så vel som samfunnsmessig integrasjon ligger i deltakelse og samhandling i fellesskapet, og kilden til læring ligger i fellesskapets kommunikasjonsprosesser og læringsressurser (Nevøy, 2007:58). Dette kan forstås i lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring, og kan kanskje ses som et uttrykk for Forlins (2010) argument om mer utforskende, mer kritiske og mer reflekterende perspektiv på læring? Dette fordi sosiokulturell læringsteori gir oss muligheten til å forstå elevers læring gjennom deltakelse i sosiale praksiser. Gjennom samhandling med hverandre og lærestoff tilegner elever seg kunnskaper både på et faglig og sosialt nivå (Säljö, 2001). Dette støttes også av Florian mfl.(2009) som hevder at et sosiokulturelt perspektiv kan bidra til en mer inkluderende pedagogikk da perspektivet viser til hvordan en kan forstå, - og respondere på kompleksiteten som oppstår når en skal undervise ulike elevgrupper (Florian mfl., 2009:599 med referanse til Florian & Keshner, 2009:174).

Å forstå læring i et kommunikativt og sosiohistorisk perspektiv innebærer å forstå kunnskap som noe som først oppstår i samspillet mellom mennesker, og approprieres, - og blir en del av enkeltindividet og dens handling og tenkning (Säljö, 2001:9). En finner ulike syn på læring som deltakelse i et praksisfellesskap. Blant annet Laves (1999) begrep om mesterlære, Vygotskij's teori om den proksimale utviklingssonen (Kozulin, 2001) og Wengers (1999) sosiale teori om læring. Spørsmålet her blir hvorvidt lærerutdanningen gjør et bevisst standpunkt i forhold til læringsteoriene muligheter til å belyse et inkluderende læringsfellesskap? Forstås læring i et kognitivt perspektiv (Sfard, 1998 i Bråten 2002), eller forstås læring som et aspekt av all menneskelig virksomhet? (Säljö, 2001) Hvordan læring forstås gir dermed konsekvenser for elevers tilgang til, - og deltakelse i det ordinære opplæringstilbudet. Ettersom det i analysen blir hevdet at inkludering er et lite vektlagt tema i lærerutdanningen, er det kanskje grunn til å tro at det sosiokulturelle perspektivet er lite vektlagt? Det sosiokulturelle perspektivet blir av Florian mfl. (2009) sett som et viktig utgangspunkt for lærerutdannings kvalifisering til å forbedre det opplæringstilbudet som allerede er tilgjengelig (Florian mfl., 2009:598).

Uenighet om forståelsen av inkludering er uproblematisk forutsatt at det både i fagmiljøer og i samfunnet generelt samtales om de ulike perspektivene. Det kan derimot se ut som om fagmiljø er preget av stillhet. Dette kan forklare praksislærernes taushet. Dersom vi ikke får i gang diskusjonen om inkludering vil vi fortsette å følge etablerte mønstre. Ulike syn må "brynes" mot hverandre, og de må utfordres gjennom diskusjoner i skole, i forskningsmiljøet, i utdanningssektoren og i utdanningene som skal kvalifisere til inkluderende opplæring. Dette fordi vi ikke bare kvalifiseres til inkluderende opplæring gjennom å være "passive" mottakere av kunnskap og praktiske ferdigheter, vi kvalifiseres også gjennom språket.

8.3 GIR MANGLER I PROFESJONSUTDANNINGEN MANGELFULL PROFESJONSUTØVELSE?

Et sentralt spørsmål i studien er hvordan inkludering oppleves å bli behandlet i lærerutdanningen, - og hvordan utdanningen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring. Spørsmålene henger sammen med studiens første og andre problemstilling. De to spørsmålene diskuteres sammen fordi de inngår i en tett relasjon. Opplevelsen av hvordan inkludering behandles i utdanningen kan tenkes å gi konsekvenser for hvordan den enkelte

opplever egen kompetanse i håndteringen av elevmangfoldet. Det blir både nasjonalt og internasjonalt uttrykket et behov om en reform eller en restrukturering av lærerutdanningens innhold. Haug (2000) peker blant annet på at lærerkvalifiseringen må omhandle undervisningen av alle elever, og at lærerutdanningens opplæringsperspektiv må være ”den inkluderende skolen” (Haug, 2000:29). Forlins (2010) perspektiv er ikke så ulikt Haugs (2000) krav til en lærerutdanningsreform, og hevder at det må foretas en reevaluering av det nåværende pensumet. Inkludering må ifølge Forlin (2010) være et område som ”gjennom syrer” alle aspekter ved utdanningen. Ved å la inkluderende opplæring være noe som gjennom syrer utdanningen vil dette føre til at inkludering ikke oppfattes som noe ”spesielt”(Forlin, 2010:652), samtidig som det vil motvirke ekskluderende prosesser (Vislie, 2003). I den faglige diskusjonen om inkludering blir begrepet ”barrierer” for deltakelse og læring ofte brukt. Eventuelle barrierer ses i sterk tilknytning til lite fleksibelt, - og irrelevant pensum og mangelfulle systemer for evaluering og eksaminering (Lani Florian & Martyn Rouse, 2009:595).

En lite ”kvalifiserende” lærerutdanning hevdes å henge sammen med barrierene som elever møter i skolen, og at barrierene til og med forverres gjennom mangelfull behandling av inkluderende opplæring. Internasjonalt har lærerutdanningen fått kritikk på særlig to områder. Kritikken handler om at det trengs spesifikk kunnskap og ferdigheter tilknyttet arbeidet med elever som tolkes å ha spesielle opplæringsbehov, og lærerutdanningen evner ikke i stor nok grad å favne disse områdene på en tilfredsstillende måte. Resultatet blir at nyutdannede lærere ikke har tilegnet seg de nødvendige kunnskapene, ferdighetene og holdningene som er nødvendige for å arbeide i ”skolen for alle”. Videre går kritikken på at ettersom inkludering ikke er forbeholdt elever som oppfattes å ha spesielle behov, bør det etableres et nytt fokus i utdanningen. Det trengs et fokus som retter seg mot hvordan en kan forbedre den generelle undervisningen og læringen, ved at skolen på denne måten kan redusere ekskluderende prosesser. (Florian mfl., 2009:595-596).

8.3.1 Å UTFORDRE PROFESJONSUTDANNINGENS FOKUS?

I analysen kommer det frem at lærerutdanningen ikke vektlegger inkludering slik faglitteraturen anmoder at utdanningen bør. Kategorien ”Behandlet meg her, behandlet meg der” viser at inkludering er et lite vektlagt område i både undervisningen og i pensum.

Analysen fremholder at det som tas opp av inkluderende spørsmål knyttes i størst grad til pedagogikkfaget, samtidig som det gjenspeiles ulike oppfatninger om hvorvidt pedagogikken ”drar sin del av lasset”. Det ønskes også mer kunnskap om inkludering og tilpasset opplæring i ”resterende fag”, eller såkalte skolefag. Et gjennomgående tema som viser seg i analysen er behovet for en sterkere konkretisering i forhold til hvordan en som lærer praktisk kan tilrettelegge i tråd med et inkluderende perspektiv på læring.

Vi kan forstå dette som områder som lærerutdanningen kan utfordres på, - og ta stilling til dersom det ønskes en utdanning som behandler inkludering i tråd med anmodninger fra litteratur og forskning. Det blir i teorikapittelet argumentert for at utviklingen av læreres ”primære” kompetanse tilegnes i utdanningsløpet, og hvordan inkluderingsbegrepet blir behandlet i lærerutdanningen er en viktig forutsetning for læreres møte med elevmangfoldet. Gjennom Forlins (2010) argument om at inkludering må være et område som gjennomsyrrer alle aspektene ved lærerutdanningen (2010:652) ser en sammenhengen med hvorfor en kommer til å snakke om en reformering av lærerutdanningens innhold og organisering. Analysen viser at utdanningen ikke ”gjennomsyres”, slik Forlin argumenterer, ettersom det uttrykkes et behov for mer undervisning i forhold til inkludering og inkluderende didaktikk. Hvorfor inkludering ikke belyses i tilstrekkelig grad kan henge sammen med at studieomfanget ikke strekker til og at ”fagtrengselen” er stor (Haug, 2000:187). Det kan også forstås gjennom en uenighet om hvilke ”fag” som skal ha ansvaret for inkluderende spørsmål (Haug, 2000:136). Dersom en går tilbake til Forlins (2010) argument om at inkludering er et område som må prege hele utdanningen blir vel alle fag ansvarlige for å ”dra sin del av det inkluderende lasset”?

Mangelfull behandling av inkludering i utdanningen kan også forklares gjennom ulike måter å forstå inkludering på. Ettersom analysen finner ulike oppfatninger om hvordan inkludering forstås i studiens målgruppe, er det kanskje også god grunn til å tro at de ulike forståelsene også er representert i utdanningens fagmiljø. Det kan derfor gi konsekvensen om at inkludering ikke er et ”lett” tema å undervise i tilknyttet faglige, didaktiske eller pedagogiske spørsmål. Det kan også ses som et uttrykk for at lærerutdannerne ikke føler seg kvalifisert til å undervise i inkluderende opplæring (Haug, 2000). Forholdet om lærerutdannerne kunne en fått dypere innsikt i dersom også disse var blant studiens målgruppe. I analysens kategori

”Behandlet meg her, behandlet meg der” kom det frem ulike perspektiv (inkludering i lys av tilpasset opplæring, fremmedspråklige elevgrupper og pedagogisk teori) som inkludering ble satt i relasjon til. Perspektivene ble i forrige diskusjonskapittel tatt opp, og det blir derfor ikke et poeng å gjenta diskusjonen. Poenget er at disse perspektivene, i tillegg til at de ses på som ulike forståelser av inkludering, også må ses i lys av hvordan forståelsene gjenspeiler utdanningens fokus. En utfordring som utdanningen dermed står overfor er hvordan det refereres til inkludering. Dette spesielt i forhold til hvordan vi gjennom historien har adressert til enkelte elever som å ha ”spesielle behov”. Det kollektiv – inkluderende fagperspektivet ikke ser begrepene ”funksjonshemming” og ”særskilte behov” som absolutte størrelser, men de ses heller som ”historisk situerte og relaterte sosiale konstruksjoner” (Nevøy, 2007:58). Hvordan det refereres til inkludering er ikke bare en utfordring for utdanningen, men det blir også en utfordring for forskning som har til hensikt å studere ulike forhold ved inkludering, men som stadig refererer til elever som å ha ”spesielle behov” eller ”særskilte opplæringsbehov”. Dette viser til hvordan språket vårt legger grunnlaget for hvordan inkludering forstås, og blir derfor et viktig argument i forhold til hvordan inkluderende opplæring både bør behandles, - og refereres til i lærerutdanningen. Denne typen ”språk” finner vi igjen når det i analysen snakkes om opplevelsen av å være kvalifisert til inkluderende opplæring. En kan derfor anta at utdanningen også ”benytter” seg av tilsvarende begrepsbruk.

8.3.2 KVALIFISERT FOR LÆRERYRKET– Å KUNNE HEVDE SIN KOMPETANSE OG KJENNE ET ANSVAR?

I analysen kommer det frem at opplevelsen av å føle seg kvalifisert til å håndtere elevmangfoldet i skolen er liten, og det hevdes at det er den spesialpedagogiske kompetansen som *”møter en i døra når en kommer til sin første klasse”*. Det uttrykkes et behov om mer undervisning angående inkluderende pedagogikk, og at utdanningsinstitusjonene i større grad må samarbeide om å gi samme undervisning. Samtidig kommer det frem i analysen at masterstudiet i spesialpedagogikk gir en positiv innvirkning i opplevelsen av å føle seg kvalifisert til inkluderende opplæring. I analysen fremholdes derimot ressurser som en barriere for utøvelsen av en inkluderende opplæring.

Analysen kan tyde på at oppfattelsen av å være kvalifisert i møte elevmangfoldet handler om å utvikle en spesialpedagogisk kompetanse. Dette ”fenomenet” finner vi igjen i Haugs (2000) formuleringer i studien ”For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisning”, som refererer til inkludering i lys av spesialundervisning og spesialpedagogiske spørsmål (Haug, 2000). Denne oppfattelsen finner vi også i det NOU’en refererer til som kompetanseutfordringen. Her understrekes det at lærerutdanningen må inneholde et mer omfattende spesialpedagogisk innslag slik at lærere er i stand til å møte de vanligste vanskene på en pedagogisk god måte (NOU: Rett til læring, 2009:26). På bakgrunn av kompetanseutfordringen kan en stille spørsmål til hvorvidt utdanningspolitikken også relaterer inkluderende spørsmål til å omhandle spesialpedagogisk kompetanse? At inkludering forstås mer som et spesialpedagogisk anliggende enn som et allment pedagogisk anliggende kan blant annet ses i lys av den historiske arbeidsdelingen mellom allmennpedagogikken og spesialpedagogikken (Vislie, 2003). Mer konkret, det kan ses i sammenheng med hvordan innholdet i allmennlærerutdanningen og den spesialpedagogiske utdanningen organiseres og fordeles. Denne ”arbeidsdelingen” kan kanskje også være konsekvensen av en begrepsbruk som refererer til bestemte grupper elever, og til elever som å ha ”spesielle behov”? Analysen viser derimot at masterstudiet i spesialpedagogikk i større grad kvalifiserer til oppgaven om å gi en inkluderende opplæring. Den positive opplevelsen av å føle seg kvalifisert kan henge sammen med at ”inkludering” lå som et overordnet tema i den første modulen ”Overbyggende tema innen det spesialpedagogiske feltet”.

Et forslag kan være å la denne kunnskapen ”dryppe” ned til grunnutdanningen slik at vi også får lærerstudenter og nyutdannede lærer som hevder sin kompetanse i møte med elevmangfoldet. Dersom inkludering ikke blir et vektlagt område vil det fortsette å være noe som lærere oppfatter som annerledes, spesielt og ikke en del av den ordinære opplæringen (Forlin, 2010:652). I denne sammenheng kan en argumentere for at det ikke bare må være det spesialpedagogiske området som har sin legitimitet og berettigelse i ”den politiske intensjonen om å utvikle en skole for alle – en skole som skal bidra til utviklingen av et mer inkluderende samfunn” (Skogen, 2005:18). For å klare å ”utrydde” assosiasjonen mellom spesialpedagogisk kompetanse og inkluderende opplæring må en kanskje kunne si at; det allmennpedagogiske området også har sin legitimitet og berettigelse i ”den politiske intensjonen om å utvikle en skole for alle – en skole som skal bidra til utviklingen av et mer inkluderende samfunn”? (Skogen, 2005:18) Forholdet mellom allmennpedagogikk og

spesialpedagogikk får oppmerksomhet i den nye stortingsmeldingen ”Læring og fellesskap”. Stortingsmeldingen fremholder, med referanse til Haug (2004), at den inkluderende skolen ikke ”er tjent med et tydelig skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, og mellom allmennpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse”. Det poengteres at oppgaver som før har blitt ansett for å være spesialpedagogikkens arbeidsområder, blir i dagens utdanningssystem knyttet til allmennpedagogisk kompetanse gjennom læreplanverkets krav om læreres evne til å gi elevtilpasset undervisning (St.meld. nr. 18, 2010-11:43). Vi kan stille spørsmål til hvilke betydning dette har for spesialpedagogikkens, - og spesialpedagogens rolle?

En forutsetning for å være kvalifisert og oppleve egen kompetanse som tilstrekkelig, avhenger av at utdanningene ”setter av tid” til å bygge opp under lærerkompetanse for inkluderende opplæring. I analysen ser en at det foreligger et behov for mer, - og samme undervisning angående inkluderende opplæring, slik at en ikke ender opp med at det blir opp til den enkelte å avgjøre hvor, når og hvordan inkludering skal praktiseres. Dette kan forstås gjennom Vislies argument om behovet for lokalt entreprenørskap, lokale innsatser og samarbeidsprosjekter som viktige midler for å kunne realisere en lærerutdanningsinstitusjon som satser på lærerkompetanse for inkluderende opplæring (Vislie, 2003:13). En lærerutdanningsinstitusjon som satser på lærerkompetanse for inkluderende opplæring vil også kunne bidra til å bedre vilkårene for å ”utrydde” assosiasjonen mellom inkludering og spesialpedagogisk kompetanse. I lys av dette kan en dermed argumentere for et tettere samarbeid mellom det ”allmenne” utdanningsfeltet og det spesialpedagogiske utdanningsfeltet. Dette for å kunne veksle på nyttig kunnskap som viser seg å ha en positiv innvirkning på opplevelsen av å være kvalifisert til å gi alle elever et kvalitativt godt opplæringstilbud.

Vislie (2003) hevder at studenters praksisprogram også kan legges om. Ved å ”revidere” praksisprogrammene kan det opparbeides avtaler med enkeltlærere og skoler som ønsker å satse på inkluderende opplæring (Vislie, 2003:13). Reflekterte praksislærere og gode praksisskoler er viktige i studentenes kvalifisering til inkluderende opplæring. Ettersom studien ikke mottok svar fra praksislærere er dette et forhold som en ikke har fått noe videre innsikt i. Kvalifiseringen til inkluderende opplæring kan relateres til innovasjonsarbeid i skolen, og hvordan det her tilrettelegges for å utvikle ny kompetanse og endring av praksis

(Skogen, 2004:48). Svar fra praksislærere kunne bidratt til økt kunnskap om hvordan skoler tilrettelegger for utviklingen av inkluderende opplæring gjennom eventuelle skoleutviklingsprosjekter og skoleledelsens fokusområder. Innovasjonsarbeid i skolen kan ses i relasjon til et ”reformeringsarbeid” av utdanningens innhold og organisering, ettersom både en reform og innovasjonsarbeid har intensjonen om å gjøre ”en endring som har til hensikt å forbedre praksis”?(Skogen 2004:49 med referanse til Skogen & Sørli 1992).

I analysen ser en at opplevelsen av å være kvalifisert til inkluderende opplæring ikke er tilstrekkelig, og at det gis ulike begrunnelser for dette. Opplevelsen av å være lite kvalifisert blir derimot ikke videre problematisert. Refleksjoner som knytter seg til egen manglende kompetanse i møte med elevmangfoldet er så å si fraværende. En kan kanskje si at refleksjoner som knytter seg til konsekvensen av at utdanningen ikke tilbyr samme og tilstrekkelig undervisning innenfor temaet er å problematisere egen kompetanse. Det blir satt i sammenheng med at elever risikerer å bli møtt med ulik kompetanse dersom utdanningene ikke samarbeider om å gi gode ferdigheter og kunnskap om inkluderende opplæring. Det som analysen derimot avdekker som et problematisert område er mangelen på ressurser, og at dette oppleves som en barriere for å kunne utøve inkluderende opplæring i skolen. Selv om det er et valid argument kan en stille spørsmål til om det tilstrekkelig, eller om det kan tolkes som et ”skalkeskjul” som skal beskytte mot den egentlige motstanden som befinner seg i praksisfeltet?

Det kan se ut som om det legges mer bekymring i møte med ressursene, enn egen kompetanse i møte med elevmangfoldet. Dette forholdet gjenspeiles også i en av Hodkins’ (2006) studier. Hodkins (2006) fant blant annet at hovedgrunnen til at lærere etter et år i yrket hadde endret synet på inkludering i negative retning, hang sammen med opplevelsen av mangel på ressurser og støtte til elever med spesielle opplæringsbehov innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Hodkins, 2006:49). Å ”skylde” på ressursene kan anses som et utilstrekkelig argument, ettersom vi mest sannsynlig alltid vil komme til ”kort” i forhold til fordelingen av ressurser (Skogen, 2005). En kan derfor stille spørsmål til om motstanden knytter seg til andre organisatoriske, ideologiske, politiske eller pedagogiske forhold? Hodkins (2005) hevder at for å lykkes med å gi en inkluderende opplæring må en blant annet ha tro på at alle barn kan delta i det ordinære opplæringstilbudet (Hodkins, 2005:21).

Lærernes vilje må kanskje derfor anses som en viktig ressurs i seg selv, for på denne måten å løfte frem en praksis som heller ser mulighetene enn begrensningene? Forholdet som tas opp kan også være et uttrykk for at utdanningen ikke bidrar til å utvikle Forlin's (2010) argument om en sterk verdifaglig forståelse om å gi alle elever den opplæringen de har krav på (Forlin, 2010:652). Utdanningen stilles i så tilfelle overfor utfordringen som Forlin (2010) presenterer, da mangler i profesjonsutdanningen kan gi manglende forståelse, som så kan lede til mangelfull profesjonsutøvelse. Analysen og diskusjonen er med på å gi noen implikasjoner på at dersom lærerutdanningen ikke skaper et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag for inkluderende opplæring vil en utilstrekkelig "profesjonssirkel" dannes. Det er sannsynlig at mangler i profesjonsutdanningen bidrar til mangelfull profesjonsutøvelse, men det som ikke er innlysende er det tilsynelatende fraværet av refleksjoner tilknyttet egen manglende kompetanse. En kan stille spørsmål til om dette kan være et uttrykk for manglende bevissthet i forhold til eget ansvar i møte med elevmangfoldet, og at egen kompetanse derfor ikke blir problematisert i særlig grad?

8.4 VIDERE FORSKNING

Det blir ifølge Florian, Young og Rouse (2010) argumentert for at forskningsmiljøet ikke har åpnet for tilstrekkelig oppmerksomhet tilknyttet forberedelsen av lærere til inkluderende opplæring ved å vise til at det har forekommet lite systematisk forskning som ser på hva studenter lærer om inkludering og inkluderende opplæring i ulike utdanningsprogram (Florian mfl., 2010:718). Det kan derimot se ut som om tematikken har vokst seg større i internasjonal forskning, og vi kan håpe på at også norsk/nordisk forskning "hekker" seg på trenden. For å få mer kunnskap om hvordan inkludering behandles i lærerutdanningen og hvordan utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring kunne også lærerutdannere blitt invitert til å skrive på bloggen. Opplever lærerutdannerne at utdanningen kvalifiserer i like liten grad som studentene? Ettersom studien heller ikke fikk innsikt i praksislærernes opplevelse er også dette en målgruppe som det kan forskes videre på. Det ville kanskje også vært interessant å sett på hvordan de ulike lærerutdanningen i Norge vektlegger området for inkluderende opplæring? Lærerutdanningens ansvar om å utvikle læreres kunnskap og forståelse tilknyttet inkluderende opplæring må uansett løftes frem i forskningssammenheng slik at vi får lærere som kan hevde sin kompetanse i møte med elevmangfoldet. For å kunne aktualisere for inkludering og dens forståelse i større grad i utdanningssammenheng kan det være nødvendig at det kobles til et utdanningsbegrep.

På et overordnet nivå kan en si at studien stiller spørsmålet om hva som er god utdanning, og er ifølge Biesta (2008) et viktig spørsmål i all utdanningsforskning. I dette spørsmålet finner en det Biesta refererer til som ”ultimate values”, og innebærer verdier som knyttes til mål og hensikt med utdanning (2008:35). Biesta (2008) hevder at i diskusjonen om hva som er god utdanning må en skille mellom hvordan den kvalifiserer, sosialiserer og subjektiverer (2008:40). Dette innebærer at utdanningens fundament, og utgangspunkt for diskusjon ligger i hvordan den kvalifiserer i form av kunnskap, ferdigheter og forståelse, - hvordan den bidrar til å sosialisere oss inn i bestemte sosiale, kulturelle og politiske kontekster, - og hvordan den bidrar til subjektivering i form av dens innflytelse og påvirkning på individet (Biesta, 2008:39-40). Spørsmålet om hvordan lærerutdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring kan med fordel knyttes til Biestas tre ”utdanningsfunksjoner”, og det er kanskje disse funksjonene en skal ha ”i mente” når en skal fortsette forskning som studerer hvordan lærere forberedes til inkluderende opplæring i skolen? Oppgaven har ved flere anledninger referert til den nye grunnskolelærerutdanningen, og hvordan grunnskolelærerutdanningen skal ha et økt fokus på inkluderende, - og tilpasset opplæring sammenlignet med den tidligere allmennlærerutdanningen. Utfordringen for følgegruppen for lærerutdanningsreformen kan derfor være å ta opp hvordan den nye grunnskolelærerutdanningen jobber mot inkluderende opplæring?

9 LITTERATUR

- Ainscow, M., Miles, S. (2008). *Making Education for All inclusive: where next?* Vol. 38, No. 1 “Inclusive Education”, March 2008, s. 15-34. Springer.
- Ashman, A. (2010). *Modelling inclusive practices in postgraduate tertiary education courses*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 14, Issue 7. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Bachmann, K. E., P. Haug (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda, Møreforskning.
- Biesta, G. (2009). *Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Vol. 21, nr. 1, s.33-46.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: I. Bråten (red), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt – kognitivt perspektiv*, s.11-30. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag (20 sider).
- Det humanistiske fakultet. (2009). Studieplan 2009, Mastergrad i spesialpedagogikk (120 studiepoeng). Universitetet i Stavanger.
- Egelund, N., Haug, P. og Persson B. (2006). *Inkluderande pedagogikk i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Florian, L., Rouse, M. (2009). *The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education*. Teaching and Teacher Education. Vol. 25, Issue 2, May 2009, s. 594-601.
- Florian, L., Young, K., Rouse, M. (2010). *Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular in an initial teacher education course*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 14, issue 7. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Forlin, C. (2010). *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 14, Issue 7. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Forlin, C., Cedillo Garcia, I., Contreras – Romero, S., Fletcher, T., Hernández Rodríguez Javier, H., (2010). *Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 14, issue 7. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gilje, N. og Grimen, H.(1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i*

samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget

Gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH):
Etiske retningslinjer, 27. Vitenskapelig redelighet. Publisert: 19. mai 2009. Sist
oppdatert: 19. mai 2009. [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/D-Forskingsamfunnet-27---34/27-Vitenskapelig-redelighet/> [Lest
24.02.11]

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen: grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo, Abstrakt forlag.

Haug, P. (2000). *For alle elever?: lærarutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen*. Volda, Møreforskning.

Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo, Abstrakt.

Heggen, K., Larsen Damsgaard, H. (2010). "Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1, s. 28-40.

Hodkins, A. (2005). "Conceptions and misconceptions of inclusive education. A critical examination of final - year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion." *Research in Education*, Vol.73.

Hodkins, A. (2006). "Conceptions and misconceptions of inclusive education - one year on. A critical analysis of Newly Qualified Teachers' knowledge and understanding of inclusion." *Research in Education*, Vol. 76.

Johnsen, B., Askildt, A. (2001). *Spesialpedagogikkens historie og idégrunnlag*. IE. Befring og R.Tangen (red.). Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelens Forlag a.s. (18 s.).

Kochhar, C. A., L. L. West, et al. (2000). *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, N.J., Merrill.

Kozulin, A. (2001). Vygotskij sett i sammenheng. I L. Vygotskij, L. *Tenkning og tale*, s.221-255. Oslo: Cappelen. (35 sider).

Kunnskapsdepartementet. LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html#1-3> [Lest 10.01.11]

Lambe, J. B., Robert (2006). "*Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland.*" International Journal of Inclusive Education. Vol. 10, No. 6, November 2006, pp.511-527. Routledge, Taylor & Francis Group.

Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (red), *Mesterlære, læring som social praksis*, s.35-53. København: Hans Reitzels Forlag (19 sider).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Midtlyng, J. (2009). Rett til læring: utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29.juni 2007: avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009. Oslo, Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning. [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf> [Lest 14.03.11]

Norske ordbøker. Bokmålsordboka på internett. Tilgjengelig fra:

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=blogg&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j> [Lest 08.02.11]

Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selvforståelse.*

Doktorgradsavhandling ved UiS no 45 – November 2007. Kapittel 4 To paradigmer i spesialpedagogikken. (s. 51-60).

Newson, A., D. Houghton, et al. (2009). *Blogging and other social media: exploiting the technology and protecting the enterprise.* Farnham, Gower.

Ogden, T. (2004). *Kvalitets skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Kap.3: Hva kjennetegner effektive skoler? S.67-93. (26 sider).

Universitetet i Stavanger. PEL 1. år (1. - 7. trinn); Lærerens tilrettelegging for elevenes læring og utvikling. [Internett] Tilgjengelig fra:

http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/grunnskolelaerer_1-7/?subjectID=GLU1100_1%3A2010%3ABOKM%C5L [Lest 24.11.10]

Universitetet i Stavanger. (23.02.2011). Praktisk pedagogisk utdanning – heltid. Introduksjon. [Internett] Tilgjengelig fra:

http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/ppu/ppu_-_heltid/?StudprgID=P-PPUH%3A2011%3ABOKM%C5L [Lest 06.04.11]

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk.

Skidmore, D. (1996). *Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs*. European Journal of Special Needs Education, Vol. 11, no. 1, s.33-47.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2005). *Spesialpedagogikk: en innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDDPDFS.pdf> [Lest 26.01.11]

Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDDPDFS.pdf> [Lest 09.05.11]

Strømstad, M. N., Kari. Skogen, Kjell. (2004). *Evaluering av Reform 97. Hva er inkludering?* Oslo, Oplandske Bokforlag

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet i samarbeid med Barne- og familiedepartementet. (24. 09. 2003). ”Utdanning for alle – Nasjonal plan for oppfølging av Dakar – erklæringen”. Rapport. [Internett]. Tilgjengelig fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/utdanning-for-alle-oppfolging-av-dakar-e.html?id=106003 [Lest 16.02.11]

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2003/0060/ddd/pdfv/187814-norsk-versjon-nasjonal-efa-plan-230903.pdf> [Lest 06.04.11]

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). Rammeplan for allmennlærerutdanningen. [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www-bib.hive.no/tekster/lu/ufd/rammeplan2003.pdf> [Lest 02.02.11]

Vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) 2003: Forskningsetiske retningslinjer for forskning på Internett. Publisert: 22. april 2009. Sist oppdatert: 22. april 2009. [Internett] Tilgjengelig fra:

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Internett-forskning/> [Lest, 03.01.11]

Velsvik Bele, I. (2010). ”Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling”. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 6, s. 476-489.

Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi – realitet? I *Spesialpedagogikk*, nr. 6/03 ss.4-14.(10 s.).

Wenger, E. (1999). En social teori om læring. I: K. Nilesen & S. Kvale (red), *Mesterlære, læring som social praksis*, s.129-155. København: Hans Reitzels Forlag (26 sider).

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo, Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv som ble publisert på bloggens hovedside

INFORMASJONSSKRIV

- Vedrørende forespørsel om bidrag i form av innspill og utsagn på en blogg som opprettes i forbindelse med et masterprosjekt.

Hei, mitt navn er Helene Bråstein Gundersen. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og er nå i gang med det avsluttende masterprosjektet. Tematikken for prosjektet er ”Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen”, der målet med oppgaven er å forsøke å avdekke hvilken forståelse lærerstudenter, nyutdannede lærere, - og praksislærere har av inkluderingsbegrepet slik det fremtrer i lærerutdanningen, og i hvilken grad denne forståelsen oppleves å kvalifisere til inkluderende praksis. Grunnlaget for prosjektets vinkling ligger i interessen mot økt innsikt i inkluderingsbegrepets forståelse og fokus i en grunnutdanning som tar sikte på å uteksaminere kompetente lærere som mestrer undervisning av heterogene grupper, der en grunnleggende kompetanse og forståelse av inkluderingsbegrepet kan anses som fundamental.

Jeg har i denne sammenheng valgt å bruke blogg som metode, der dette kan begrunnes i at jeg på denne måten kan henvende meg til en større gruppe informanter enn ved intervju, og at dette forhåpentligvis resulterer i et bredere spekter av data. For å nå ut til dere som er målgruppen for prosjektet har jeg annonsert for bloggen gjennom ulike kanaler med en oppfordring til å besøke bloggen og bidra med utsagn og innspill til prosjektets tematikk. Det som publiseres av tekst på bloggen vil fungere som viktige inngangsporter for å belyse inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen. Ved å bruke blogg som inngang til data vil anonymiteten til alle som bidrar ivaretas ved at du selv bestemmer hvordan du ønsker å identifisere deg, men jeg oppfordrer deg til å opplyse om du er lærerstudent, nyutdannet lærer, - eller praksislærer slik at jeg på en hensiktsmessig måte kan skille mellom disse i datainnhenting. I bloggens layout vil du finne aktualiseringer av prosjektets tematikk med referanse til blant annet *Stortingsmelding nr. 11. (2008 -2009). Læreren. Rollen og utdanningen, NOU: Rett til Læring (2009) samt Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006),*

samtidig som jeg som administrator av bloggen vil bidra aktivt med innspill av teoretisk karakter knyttet til tematikken for på denne måten å klargjøre hva jeg er interessert i å finne ut av. For å unngå useriøse henvendelser vil alle innspill godkjennes før de publiseres på bloggen.

Bloggens varighet estimeres til utgangen av mars. 2011, der bloggen slettes etter endt prosjekt i mai. 2011.

Å delta som informant i prosjektet er valgfritt, der du som informant selv bestemmer om du ønsker å bidra med innspill. Du kan selv velge hvordan du vil identifisere deg, men det er fint om det kan opplyses om du er lærerstudent, nyutdannet lærer eller praksislærer. Innspill hvor informanter identifiserer seg med navn eller med andre sensitive opplysninger vil umiddelbart slettes fra bloggen da all data skal behandles konfidensielt.

Samtykket til deltakelse i prosjektet skjer idet du som informant velger å bidra med innspill på bloggen, der dette igjen poengteres som valgfritt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Helene Bråstein Gundersen,

Masterstudent i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger

ET MASTERPROSJEKT OM – ”INKLUDERINGSBEGREPET I LÆRERUTDANNINGEN”

Hei!

Er du lærerstudent eller nyutdannet lærer? Er du en lærer som har vært i yrket noen år? Og har du erfaring som praksislærer?

Har du meninger om hvordan inkluderingsbegrepet behandles i lærerutdanningen, og i hvilken grad utdanningen kvalifiserer til inkluderende opplæring i skolen?

Jeg inviterer deg til å besøke bloggen <http://feltblogg.res.no>. Dine erfaringer og meninger er verdifulle og interessante for masterprosjektets tematikk!



Med vennlig hilsen Helene B. Gundersen

Masterstudie i spesialpedagogikk v/Universitetet i Stavanger

Vedlegg 3 – Melding som ble lagt ut på Its-learning (på praksisemner for lærerstudenter og praksislærere som tilhører Universitetet i Stavanger) og Fronterrom på Høgskolen Stord/Haugesund

Hei, mitt navn er Helene Bråstein Gundersen. Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og er nå i gang med det avsluttende masterprosjektet. Tematikken for prosjektet er *"Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen"*. Målet med oppgaven er å forsøke å avdekke hvilken forståelse lærerstudenter, nyutdannede lærere, - og praksislærere har av inkluderingsbegrepet slik det fremtrer i lærerutdanningen, og i hvilken grad denne forståelsen oppleves å kvalifisere til inkluderende opplæring. Jeg har i denne sammenheng opprettet en blogg som metode for innhenting av data, og jeg inviterer dere til å besøke bloggen for å si deres meninger, erfaringer og opplevelser angående tematikken.

Adressen er <http://feltblogg.res.no>.

Deres erfaringer og meninger er verdifulle og interessante for mitt masterprosjekt!

Håper på mange spennende innlegg!

Med vennlig hilsen Helene B. Gundersen

Vedlegg 4 – Mail til Utdanning

Hei!

Mitt navn er Helene Bråstein Gundersen og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg har nå påbegynt masterprosjektet som inngår i det toårige masterstudiet. Den foreløpige arbeidstittelen for prosjektet er ”Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen”. Prosjektets metode har falt på sosiale medier, rettere sagt en blogg. Gjennom en blogg kan jeg henvende meg til en større gruppe informanter sammenlignet med intervju, hvor dette kan resultere i et bredt spekter av data. I denne sammenheng er målgruppen lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere. Valget av metode medfører at målgruppen må gjøres oppmerksomme på at bloggen finnes. Jeg henvender meg derfor til dere i et håp om at det ville være mulig for dere å hjelpe med annonsering av bloggen. Dette for å skape oppmerksomhet blant målgruppen om bloggens eksistens, noe som forhåpentligvis vil resultere i at aktuelle informanter besøker bloggen og bidrar med fruktbare innspill.

All data vil behandles konfidensielt. Ved bruk av blogg sikres anonymiteten til aktuelle informanter ettersom de selv bestemmer hvordan de ønsker å identifisere seg. På bloggen vil de som deltar bedt om å opplyse om er lærerstudenter, nyutdannede lærere eller praksislærere.

Studien er meldt, - og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg har vedlagt et skriv om masterprosjektet ”Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen”, dette for å gi et innblikk i studiens tematikk og aktualitet, blant annet med henvisninger til Rett til læring og St.meld. nr.11 Læreren – rollen og utdanningen.

Med vennlig hilsen Helene B. Gundersen

ET MASTERGRADSPROSJEKT

”Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen”

EN KORT PRESENTASJON AV PROSJEKTET

Det aktuelle prosjektet ”Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen” er et prosjekt som har sitt hovedfokus på forståelsen av inkluderingsbegrepet slik det fremtrer i lærerutdanningen. Grunnlaget for prosjektets vinkling ligger i interessen for økt innsikt i hvordan begrepet inkludering behandles i en grunnutdanning som tar sikte på å uteksaminere kompetente lærere som mestrer undervisning av heterogene grupper. Hva er inkludering, hvorfor er dette viktig og hvordan skal det gjennomføres er spørsmål som står på dagsorden både nasjonalt og internasjonalt. Hvordan fremtidige lærere håndterer og forstår tanken bak inkludering vil være forutsettende for virket som lærer. En grunntanke i prosjektet er at kompetansen knyttet til stimulering av inkluderende prosesser i klasserommet så vel som i samfunnet generelt, tilegnes primært gjennom utdanningsforløpet. Prosjektets mål er å forsøke å avdekke hvilken forståelse lærerstudenter, nyutdannede lærere og praksislærere har av inkluderingsbegrepet, hvordan det fremtrer i lærerutdanningen, og i hvilken grad denne forståelsen oppleves å kvalifisere til inkluderende praksis.

UTDANNINGSPOLITISK INNRAMMING AV PROSJEKTET

Inkluderingsbegrepet kan anses som et meget bredt begrep, der en finner mange ulike fortolkninger på hva inkludering er, - og ikke er. Det er også et begrep som må ses i relasjon til andre begreper som eksempelvis likeverd, tilpasset opplæring/differensiert opplæring, ekskludering og integrering. I NOU: Rett til læring (2009) blir både likeverdig, - tilpasset, - og inkluderende opplæring definert som grunnleggende prinsipper i skolens virksomhet. Likeverdig opplæring blir definert som å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, - tilpasset opplæring blir definert som en plikt for skoleeier, skoler og

personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger, mens inkluderende opplæring blir formulert som at alle deltar i fellesskapet på en likeverdig måte både faglig, sosialt og kulturelt, samtidig som det aktivt skal motvirke forhold som virker ekskluderende. Konsekvensen av inkludering blir at systemet, skolen, må tilpasse seg den enkelte person og gruppe, og ikke omvendt (ibid:15).

Tilpasset opplæring og inkludering blir ofte sett på som overlappende begrep. I NOU: Rett til læring (2009) refereres det til Utdanningsforbundets leder, Helga Hjetland, som uttaler at kravet om tilpasset opplæring ligger som en tung bølge på lærerne, og at det oppleves som vanskelig å snakke om tilpasset opplæring grunnet frykten for å bli misforstått som motstander av prinsippet. Dette underbygges gjennom evalueringen av L97 som også viser at lærere og ledere er usikre på operasjonaliseringen av tilpasset opplæring og hvordan det ser ut i praksis (ibid:57). Kan dette da knyttes til at det ikke legges stor nok vekt på begrepet i utdanningsløpet eller skyldes det andre bakenforliggende faktorer?

Inkluderingsbegrepet bringer således med seg både utfordringer og dilemmaer til praksisfeltet, der realiseringen av prinsippet avhenger av at det eksisterer et handlingsrom lokalt, noe som er et resultat av nasjonale reguleringer, prioriteringer i kommunen, hvordan skolen forvalter sine oppgaver, og ikke minst, læreres forståelse og kompetanse. Forståelsen og praktiseringen bestemmes av en rekke forhold som blant andre juridiske, økonomiske, organisatoriske, etiske, ideologiske og faglige faktorer (NOU: Rett til læring, 2009:17). Lise Vislie (2003:13-14) refererer til at det trengs lokalt entreprenørskap og lokale innsatser for å løse slike fellesskapsproblemer som inkluderingsproblematikken. Hun viser da til en lærerutdanningsinstitusjon som satser på å utvikle ”lærerkompetanse for en inkluderende opplæring”, og at man på så måte selv kan kvalifisere seg for den profilen den ønsker å målbære, samt søke samarbeidspartnere i lokalmiljøet. Dette blir eksemplifisert gjennom at en kan legge om studenters praksisprogram fra avtaler med lærere og skoler som vil satse på inkluderende opplæring.

Også i Stortingsmelding nr. 11 ”Læreren – rollen og utdanningen” blir inkludering vektlagt, og da i særlig grad under avsnittet om lærerrollen. Det blir påpekt at læreren har ansvaret for å ivareta et inkluderende arbeidsmiljø, og at mangfoldet som befinner seg i klasserommet blir brukt til å utvikle et læringsmiljø preget av toleranse, respekt, anerkjennelse, kulturforståelse og demokratiforståelse. Bakgrunnen for den nye grunnskolelærerutdanningen og for å organisere denne i to løp er behovet for faglig dyktige lærere som kan lede gode læringsprosesser tilpasset elever på ulike trinn og med ulike forutsetninger.

Slik inkluderingsbegrepet er innskrevet i disse dokumentene sier noe om hvordan en i virket som lærer skal forholde seg til elevmangfoldet og hvordan en på best mulig måte skal praktisere lærerrollen. Om, og eventuelt hvordan selve inkluderingsbegrepet behandles i lærerutdanningen, har vi i dag lite kunnskap om.

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Nevøy
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 26.01.2011

Vår ref: 25809 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25809

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Inkluderingsbegrepet i lærerutdanningen.

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Anne Nevøy
Helene Gundersen

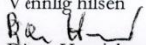
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

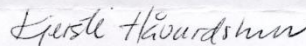
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Helene Gundersen, Bjønnbåsen 26 C, 4325 SANDNES

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25809

Ombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende forutsatt at kontaktopplysninger til veileder (daglig ansvarlig) tilføyes.

Det etableres en egen feltblogg for undersøkelsen som vil være åpen for alle i en tidsavgrenset periode.

Prosjektslutt er 30.05.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Blogg, utskrifter og eventuelle lydopptak slettes/makuleres. Indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.

