

# Å utvikle inkluderende læringsmiljø

- lærernes forståelser og erfaringer  
i en skole for alle

Amalie Sægrov Tekse  
Utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk  
Våren 2018  
Universitetet i Stavanger





Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018  Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Amalie Sægrov Tekse	 (signatur forfatter)
Veileder: Marieke Bruin	
Tittel på masteroppgaven: Å utvikle inkluderende læringsmiljø – lærernes forståelser og erfaringer i en skole for alle Engelsk tittel: Developing inclusive learning environments – teachers' understandings and experiences in a school for all	
Emneord: Inkluderende læringsmiljø Deltakelse Organisasjonsutvikling	Antall ord: 30 950 + vedlegg/annet: 5  Stavanger, 11.juni 2018



## Forord

En toårig lærerik reise som student på masterstudiet Utdanningsvitenskap– Spesialpedagogikk er over. Jeg sitter igjen med verdifull kunnskap jeg ikke ville vært foruten, og er glad for at jeg fikk mulighet til å ta dette studiet og utvikle mine kunnskaper for å bli en bedre lærer.

Først ønsker jeg å rette en stor og veldig takknemlig takk til studiens informanter. Uten deres deltakelse hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre, og det settes stor pris på at de har delt av deres tid, kunnskaper og erfaringer.

Min veileder, førsteamanuensis Marieke Bruin, fortjener også en stor takk for kontinuerlig oppfølging, verdifulle innspill og gode råd underveis i prosessen ved å utføre denne masterstudien våren 2018. Hun har veiledet meg gjennom en til tider stressende prosess, og vært en god støtte.

Til slutt ønsker jeg å takke gode venner, medstudenter, familie og min kjære mann Magnus for støtte, motivasjon og korrekturlesning - det er jeg veldig takknemlig for.

Amalie Sægrov Tekse



# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>7</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>9</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>11</b>
1.1 INNLEDNING .....	11
1.2 STUDIENS FORMÅL .....	12
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR .....	12
<b>2. HVORDAN FORSTÅS INKLUDERINGSBEGREPET?</b> .....	<b>13</b>
2.1 HISTORISK TILBAKEBLIKK .....	13
2.2 HVORDAN KAN INKLUDERING FORSTÅS? .....	14
2.3 UTDANNINGSPOLITISKE FØRINGER .....	23
2.4 TILPASSET OPPLÆRING .....	25
2.5 INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ .....	27
<b>3. OM LÆRING OG DELTAKELSE – TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>31</b>
3.1 DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET PÅ LÆRING .....	31
3.2 DELTAKELSE .....	32
<b>4. METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>37</b>
4.1 DESIGN .....	37
4.2 UTVALG .....	37
4.3 DATAKONSTRUKSJON .....	40
4.4 ANALYTISKE RAMMEVERK .....	45
4.5 ANALYSE .....	48
4.6 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	52
4.7 STUDIENS TROVERDIGHET OG GYLDIGHET .....	54
<b>5. PRESENTASJON AV ANALYSEN</b> .....	<b>57</b>
5.1 FORSTÅELSER AV INKLUDERING .....	57
5.1.1 Lærernes forståelser av inkludering: "At skolen liksom er for alle" .....	57
5.1.2 Elevenes opplevelse av å være inkludert: "[...] at de har venner i klassen tenker jeg er viktig" .....	62
5.1.3 Organisering i forhold til tilrettelegging av inkluderende miljø i praksis: "At de har positive erfaringer sammen. Det tror jeg er viktig." .....	63
5.2 DELTAKELSE .....	65

5.2.1 Lærernes forståelser av deltakelse: "[...] litt med viljen og litt med å være litt "pålogget"."	65
5.2.2 Organisering for legge til rette for deltakelse i praksis: "Vi er forskjellige og lærer på forskjellige måter [...]"	66
5.2.3 Utfordringer ved å legge til rette for deltakelse: "[...]. Men i en klasse så har du jo fra A til Å av alt egentlig. Så det er jo en kunst å treffe alle alltid vil jeg tro"	68
5.3 RELASJONER	70
5.3.1 Relasjoner mellom elever: "[...] at de har venner i klassen tenker jeg er viktig".	70
5.3.2 Relasjon mellom lærer og elever: "[...] du må kanskje kjenne elevene og litt for å vite hvordan du skal inkludere de [...]"	71
5.4 SAMARBEID	72
5.4.1 Samarbeid mellom ansatte: "Og det er hjelp, og det er ressurser. [...]"	72
5.4.2: "Så det snakkes det om daglig egentlig [...], men vi, vi tar jo ikke for oss begrepet inkludering."	73
<b>6. SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON SOM BETINGELSE FOR Å SKAPE DELTAKELSE FOR ALLE</b>	<b>75</b>
6.1 FELLES FORSTÅELSE AV INKLUDERINGSBEGREPET	75
6.2.RELASJONER	80
6.3 PRAKSISFELLESKAP	81
6.4 LEDELSENS BETYDNING	83
<b>7. KONKLUSJON</b>	<b>89</b>
<b>8. ETTERORD</b>	<b>91</b>
<b>9. REFERANSER</b>	<b>93</b>
<b>9. VEDLEGG</b>	<b>97</b>
9.1 NSD-GODKJENNING	99
9.2 INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKESKJEMA (SENDT TIL DE FØRSTE SKOLENE SOM BLE KONTAKTET).	103
9.3 INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKESKJEMA (SENDT TIL DE RESTERENDE SKOLENE SOM BLE KONTAKTET)	105
9.4 INTERVJUGUIDE: INTERVJU 1	107
9.5 INTERVJUGUIDE: INTERVJU 2	109



## Sammendrag

Denne studien undersøker lærernes forståelser av og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold. Den ser også på hvordan lærernes fortellinger kan forstås. Formålet med studien er å bidra til kunnskap om hvordan læreres forståelser av inkludering kan skape innsikt i vilkår for deltakelse i en skole for alle.

Studien viser til tidligere forskning på området, og ser på ulike definisjoner av inkluderingsbegrepet i historisk og dagsaktuell sammenheng. Studiens teoretiske ”bakteppe” er det sosiokulturelle perspektivet på læring og teori om deltakelse.

For å besvare problemstillingen er det utført en kvalitativ studie, hvor fokusgruppeintervju brukes for å konstruere data. Gjennom to semi-strukturerte intervju med tre lærere fra grunnskolen i hver gruppe blir studiens empiri skapt. Datamaterialet analyseres gjennom innholdsanalyse.

I drøftingen undersøkes hvilke betingelser som kreves for å skape innsikt i vilkår for deltakelse for alle. Dette blir drøftet med utgangspunkt i funn og tematikker fra analysen, hvor lærernes forståelser av og erfaringer med utviklingen av inkluderende læringsmiljø blir trukket frem. Studien kommer frem til at felles forståelse, trygge relasjoner og produktive praksisfellesskap er viktige prosesser i en lærende skole, og her har skolens ledelse stor betydning. Skolen som lærende organisasjon konkluderes som en betingelse for å skape vilkår for deltakelse for alle.



# 1. Introduksjon

## 1.1 Innledning

Begrepet inkludering blir i skolekonteksten ofte tolket forskjellig. Begrepet har ingen universal definisjon, og tolkes ulikt (Ainscow & Miles, 2008). Noen snakker om integrering og inkludering om hverandre som synonymer, mens andre er tydelige på at de har forskjellig betydning (Ainscow & Miles, 2008). Historisk kan integrering først og fremst ses på som en reform innenfor spesialundervisningen, og hvordan dette skulle organiseres. Det handlet mye om å integrere barn med funksjonshemninger i den vanlige skolen, fremfor egne spesialskoler (Vislie, 2003b). Å være integrert som elev, tolkes ofte ved at eleven er fysisk plassert i en klasse på en ”vanlig” skole. Å bli inkludert defineres av flere ved at alle elever er likeverdige medlemmer i en klasse og et læringsmiljø, med like muligheter. En oppfatning av inkludering i skolen er at skolen skal være et sted for alle (Ainscow & Miles, 2008). Her er det snakk om alle, ikke et sted for alle i tillegg til de eller de. Dette er en interessant måte å tenke på, for fra dette synspunktet skal man jobbe mot et inkluderende miljø generelt, og ikke et miljø den enkelte kan passe inn i.

På Verdenskonferansen i Salamanca i 1994 var det fokus på inkludering, inkluderende utdanning og en skole for alle. Som et resultat av dette ble Salamanca-erklæringen opprettet, hvor 92 regjeringer, inkludert Norge, og 25 internasjonale organisasjoner signerte (Vislie, 2003b). Erklæringen stod for at alle barn skal få utdanning i et inkluderende utdanningssystem (Florian, 2013). En inkluderende opplæring har også tydelig forankring i norsk utdanningspolitikk. Begrepet tas i bruk i flere utdanningspolitiske styringsdokumenter, blant annet ved at ”skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15). Dette skal det ses nærmere på i kapittel 2.

Inkludering er et begrep som blir brukt mye og av mange, men hvordan forstås det egentlig? Forskningen skaper en forståelse av at det er store forskjeller på hvordan lærere og forskere definerer begrepet inkludering, både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2014b) (Ainscow & Miles, 2008). Skolene og lærerne møter flere utfordringer knyttet til en inkluderende visjon (Haug, 2014b). I tillegg ser man at inkludering har sammenheng med hvordan læringsmiljøet er i en klasse (Haug, 2014b). Det er derfor relevant å spørre seg hvordan lærere forholder seg

til begrepet inkludering, ved å se på deres forståelser av og erfaringer med inkluderende læringsmiljø i en hverdag preget av en mangfoldig elevgruppe.

Forskningsspørsmålet blir således:

Hva er lærernes forståelser av og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold, og hvordan kan lærernes fortellinger forstås?

## 1.2 Studiens formål

Gjennom utforskning av læreres forståelser av og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø, og ved å se på hvordan lærernes fortellinger kan forstås, er studiens formål å bidra til kunnskap om hvordan læreres forståelser av inkludering kan å skape innsikt i vilkår for deltakelse i en skole for alle.

## 1.3 Oppgavens struktur

For å få en tydeligere forståelse av forskningsspørsmålets relevans vil det videre vises til hva man kjenner til om temaet fra før. Hva sier tidligere forskning, og hvilke forståelser av begrepet inkludering finner vi? Hvordan brukes begrepet, og hva sier norsk utdanningspolitikk? Dette utdypes før det presenteres teoretiske perspektiver på læring og deltakelse i kapittel 3. Studiens metodekapittel vil ta plass i kapittel 4. Her vil det redegjøres for studiens metodiske tilnærming ved å vise til design, utvalg, datakonstruksjon, analysemodell og analyseprosess, samt forskningsetiske vurderinger. I kapittel 5 blir funnene fra analysen presentert, før resultatene diskuteres i kapittel 6. Avslutningsvis samles trådene til en konklusjon, med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og formål.

## 2. Hvordan forstås inkluderingsbegrepet?

Som overskriften skildrer, vil dette kapittelet rette fokus mot hvordan inkluderingsbegrepet forstås. Det skal først ses nærmere på begrepet i lys av dets historiske kontekst, før det beskrives hvordan det forstås både blant forskere og i norske styringspolitiske dokumenter. For en økt forståelse av begrepet vil også tilpasset opplæring og inkluderende læringsmiljø bli belyst.

### 2. 1 Historisk tilbakeblikk

Oppfatning og betydning av begrepet inkludering har stadig endret og utviklet seg gjennom historien. Dagens syn på inkludering er ikke det samme som for få tiår siden.

I 1889 kom folkeskoleloven, med visjonen ”en skole for alle”. Dette ble løst ved to uavhengige systemer, en folkeskole og en spesialskole. Dette betydde at alle barn som ble sett som opplæringsdyktige skulle få muligheten til å gå på skolen. Det var lite utvikling på dette området frem til 1950. ”En skole for alle” betydde fortsatt bare at alle skulle få gå på en eller annen skole, ikke nødvendigvis samme (Vislie, 2003b). På 1960-tallet stilte aksjonen *Rettferd for de handicappede* krav om mer spesialundervisning, deriblant for barn og unge som enda ikke ble sett på som opplæringsdyktige. De stilte også krav om integrering av funksjonshemmede elever og den statlige spesialundervisningen i skolen for ”alle”. Fra nå av opphørte den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Nå skulle de være på samme sted; skolen (Vislie, 2003b). I 1975 ble spesialskoleloven opphørt, og integrert i grunnskoleloven. Barn med funksjonsnedsettelse skulle integreres (Jensen & Lillejord, 2009). Integreringen var et fokusområde når det internasjonale samfunnet og nasjonale myndigheter diskuterte hvordan man på best mulig måte kunne fremme de funksjonshemmedes rettigheter ved en tilpasset opplæring. Diskusjonen fortsatte inn på 90-tallet, men snart under en ny betegnelse; inkludering. Begrepet ble for første gang nevnt i Norge i forbindelse med Reform 94 (R-94) (Haug, 2014a). I 1990 og 1994 ble det avholdt to Verdenskonferanser, den ene med fokus på ”Education for all”, og den andre med fokus på inkludering og ”Special Needs Education”. Ved sistnevnte konferanse ble Salamanca-erklæringen opprettet, med fokus på å jobbe mot utdanning for alle og en inkluderende utdanning. Gjennom hele 90-tallet har det pågått en debatt om betydningen av inkludering og integrering som et politikkbegrep og regulerende prinsipper (Vislie, 2003b), og diskusjonen av definisjonen av inkludering pågår fortsatt. Noen mener at begrepene er overlappende, og

mener med det at integrering særlig i en videre betydning nærmer seg inkluderingsbegrepet (Vislie, 2003b). Vi ser gjennom historien at integrering og inkludering gjerne handlet om å inkludere elever med funksjonshemninger (Haug, 2014b). Inkludering kan også handle om å inkludere evnerike barn, og barn med en annen kulturell eller etnisk bakgrunn (Haug, 2014b). En annen definisjon viser til at den ”vanlige” skolen skal ta vare på alle elever. En inkluderende skole for alle. Her refereres det til en inkluderende skole, uten å nevne elever med spesielle behov (Vislie, 2003b). Begrepet inkludering har stadig vært i utvikling, og har gjennom historien blitt tolket ulikt.

En måte å forstå begrepet inkludering, er ved å se det i forhold til begrepet integrering. Begrepet inkludering har en bredere visjon og dekker flere utfordringer enn begrepet integrering. Det har blitt sagt at inkludering ble introdusert som en mer korrekt måte å beskrive kvaliteten av utdanningen som ble tilrettelagt for elever med spesielle behov i en integrerende setting (Vislie, 2003a).

## 2.2 Hvordan kan inkludering forstås?

Internasjonalt kan man finne ulike definisjoner av begrepet inkludering (Ainscow & Miles, 2008). I noen land blir inkludering fortsatt sett på som en måte å tilnærme seg elever med spesielle behov innenfor den eksisterende utdanningen. Internasjonalt blir det flere og flere som har en forståelsen av å se inkludering som en reform som støtter mangfold blant alle elever (Ainscow & Miles, 2008). Flere viser til at inkludering i ulik grad handler om å øke deltakelse og redusere ekskludering (Ainscow & Miles, 2008). Inkludering blir ofte blir forstått som et synonym for spesialundervisning. En definisjon av inkludering i skolen handler om utdanning for alle og en skole for alle (Ainscow & Miles, 2008). Her vises det ikke ”men” eller ”utenom”, men enkelt og greit **en** skole for **alle**. Det legges ikke vekt på at noen er viktigere å inkludere enn andre. For å oppnå dette kan man ta i bruk en strategi som handler om å utvide det som skal være tilgjengelig for alle, i stedet for å inkludere ”alle” ved å differensiere noen (Florian, 2013). Et syn på dette kan være at man bør endre tankemåte fra ”de fleste og noen” til ”alle” (Florian, 2013). Inkluderende opplæring handler ikke om å sørge for noe ”spesielt”, ”ekstra” eller ”annerledes” for noen elever, det handler om å skape en meningsfull opplæring for alle (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2017). Det er denne forståelsen av begrepet inkludering denne studien bygger på; Inkludering er **en** skole for **alle**. Videre skal det likevel ses videre på andre forståelser av begrepet.

Inkludering i skolen blir også omtalt i norsk kontekst. Inkludering som begrep har ofte blitt forstått som å inkludere elever med behov for ekstra hjelp og funksjonshemninger (Haug, 2014b). Det handler i like stor grad om å inkludere evnerike barn, og barn med en annen kulturell eller etnisk bakgrunn (Haug, 2014b). Det er skolen som skal tilpasse seg elevenes behov og ikke omvendt (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Dette nevnes også i Salamanca-erklæringen; ”Curricula should be adapted to children’s needs, not vice-versa. Schools should therefore provide curricular opportunities to suit children with different abilities and interests” (UNESCO, 1994). Skal en skole bygge på inkluderende prinsipp, må skolen ta hensyn til alle elevene, uavhengig av diagnose, bakgrunn eller andre kategoriseringer (Haug, 2014b). I skolen er det ofte slik at når det snakkes om ”alle”, så betyr det likevel at det gjelder de aller fleste, men noen unntak. Dette betyr gjerne i skolen at ”alle” er alle barna som ikke avviker for mye fra det som blir sett på som normalen (Haug, 2014b). I flere av styringsdokumentene nevnes det gjerne at alle barn skal gå i vanlig klasse. Dette skal bli normalen, og der er ikke Norge enda. Ofte uttrykkes inkludering som en prosess i utvikling (Haug, 2014b).

For å få en tydeligere forståelse på hva noen forskere mener en kan og ikke kan legge i begrepet inkludering, kan man trekke frem noen nøkkelementer. Inkludering handler ikke om å fokusere på individer eller en liten gruppe elever som har tilpasset læreplan, andre oppgaver enn de andre elevene, eller egen assistent. Inkludering handler heller ikke om at elever med spesielle behov skal assimileres inn i et eksisterende læringsmiljø (Sebba & Ainscow, 1996). Inkludering er derimot en prosess hvor skoler jobber kontinuerlig for å møte alle elever som egne individer. Inkludering som prosess har sammenheng med ekskludering som prosess, og begge prosessene må jobbes med for å utvikle en inkluderende praksis. Inkludering er relevant i alle skolens faser og alle skoletyper, da lærere alltid vil møte et mangfold blant elevene (Sebba & Ainscow, 1996). Disse nøkkelementene kan være til hjelp for å utvikle en inkluderende praksis.

Etter å ha sett etter studier som omhandler læreres perspektiver, forståelser eller erfaringer om eller med inkludering, kan det se ut som det er lite forskning på feltet som tar utgangspunkt i lærerens perspektiver. En norsk doktorgradsavhandling med tematikken *Inkludering i en flerkulturell skole*, så på hvilken forståelse lærere har av inkludering, og hvilke etiske refleksjoner de gjør seg om praktisering av inkludering (Jortveit, 2014). Data ble konstruert gjennom intervju med lærere. Noen av funnene viser til at begrepene inkludering og integrering blir brukt om hverandre, og dette kan tolkes som at de blir forstått ved å ha samme

betydning (Jortveit, 2014). Inkludering ble ofte sett i et sosialt perspektiv, fremfor faglig, og lærerne så begrepene lite i sammenheng med hverandre (Jortveit, 2014). Det kom også frem blant de fleste at skolen skal møte alle elevene likeverdig, med respekt og toleranse, som gjenspeiler en inkluderende tankegang (Jortveit, 2014). Lærerne presiserer at det er utfordrende å få inkludert alle elevene, særlig minoritetselevne, som denne studien hadde fokus på. Det legges vekt på at det er lite tid til samarbeid og refleksjon med andre lærere, som kan være avgjørende i en inkluderingsprosess av minoritetselever i krevende undervisningssituasjoner. Det kom også frem i studien at det ikke alltid var samsvar mellom lærernes verdier og holdninger og hvordan de jobbet i praksis. Flere av lærerne peker på at det foreløpig ikke er nok ressurser og gode nok praktiske forhold for å legge til rette for god inkludering (Jortveit, 2014).

En annen studie utført på to skotske grunnskoler så på læreres kunnskaper om deres egen praksis av inkludering. Den omhandler lærernes forestilling av inkludering, og hvordan de jobbet i praksis. Forskerne så på hva lærerne gjorde, hvorfor og hvordan (Florian & Black-Hawkins, 2011). Studien så på hvilke undervisningsstrategier som kan brukes til å øke deltakelse og mestring blant alle elevene, inkludert de elevene som er identifisert til å ha et behov for spesialundervisning eller krever tilleggsstøtte for læring. I tillegg så studien på hvordan eksempler på inkluderende pedagogikk i bruk kan føre til strategier som er brukbare for andre lærere, og en hjelp til deres undervisning (Florian & Black-Hawkins, 2011). Noen av funnene var at lærere som ønsker å bruke inkluderende pedagogikk, møtte utfordringer i praksis, for eksempel skolens regler. Andre funn var at lærernes praksis ofte varierte, og at undervisningen noen ganger utvidet hva som var ordinært tilgjengelig til alle. Det var ikke alle oppleggene som var like inkluderende. Ved å fokusere på kunnskapen bak lærernes inkluderende pedagogikk, har forskerne kommet frem til flere strategier som oppfyller standarden for inkluderende pedagogikk og kriteriet for å verdsette forskjeller, samtidig som man unngår at elever blir ”merket” som annerledes (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Som nevnt tidligere er en forståelse av inkludering ”en skole for alle”. For at en skole skal være for alle må den være inkluderende (Ainscow & Miles, 2008). Begrepet *inkludering* sin betydning kan endres etter hva det blir sett i sammenheng med. Ser man begrepet fra et perspektiv som omhandler ”spesielle behov” vil man møte en betydning. Om man ser på begrepets betydning i sammenheng med grupper som er sårbare i forhold til ekskludering eller grupper med utfordringer knyttet til oppførsel vil man gjerne oppnå en annen forståelse.



Det samme gjelder om man ser på begrepet i forhold til utdanning for alle, som omhandler at alle har rett til en utdanning, uavhengig av om du er rik eller fattig, født i nord eller sør (Ainscow & Miles, 2008).

Inkludering handler om mye, og forståelsene endres etter hva man ser begrepet i lys av. For å oppnå progresjon både ved utdanning for alle og inkluderende utdanning, kreves det en klarhet rundt hva inkludering handler om. Inkludering kan ses som et prinsipp rundt tilnærming av utdanning, som involverer ulike prosesser. Den første prosessen handler om å øke elevens deltakelse, og hindre ekskludering, i forhold til læringsmål, kulturen og det sosiale miljøet på skolen. Den andre prosessen handler om å restrukturere skolens kultur, politikk og praksiser, slik at skolene kan møte og respondere til mangfoldet blant elevene på skolen. En tredje prosess handler om å jobbe for tilstedeværelsen, deltakelsen og læringsutbytte (presence, participation and achievement) blant alle elever, slik at ingen opplever ekskludering. Dette gjelder alle elever, og ikke bare elever som har ”spesielle behov” (Ainscow & Miles, 2008). Fra dette kan det belyses noen elementer som er spesielt viktige å merke seg. Den siste prosessen viser til at inkludering handler om tilstedeværelse, deltakelse og læringsutbytte, og at tilstedeværelse, deltakelse og læringsutbytte er kjennetegn på inkludering. Videre vises det kort til hva som kan legges i de tre ulike forståelsene.

Tilstedeværelse handler om at elever er fysisk tilstede sammen med klassen. Tilstedeværelse kan også anses som en ”versjon” av deltakelse, det vil si at en elev er en deltaker i klassen ved at eleven er til stede. Wright skiller mellom to ulike former for deltakelse, ”deltakelse” (participation) og ”genuin deltakelse” (genuine participation) (Wright, 2006). Forskjellen er at genuin deltakelse ikke bare begrenses til aktivitet eller nærvær/ tilstedeværelse, som deltakelse gjør, men også bør innebære at man er kognitivt, emosjonelt og rasjonelt involvert (Wright, 2006). Deltakelse vil i denne sammenhengen blir sett på ut fra Wrights definisjon av ”genuin deltakelse”. Deltakelse betyr dermed i denne sammenhengen at elevene ikke bare er med på en aktivitet eller fysisk tilstede, men at de også er kognitivt, emosjonelt og rasjonelt involvert (Wright, 2006). Ved læringsutbytte tenker man gjerne på det akademiske læringsutbyttet. Det kan også handle om det sosiale, emosjonelle, kreative eller psykiske læringsutbytte (Black-Hawkins et al., 2017). Elevenes læringsutbytte kan bli påvirket av blant annet den individuelle eleven selv, det som skjer i klasserommet, ulike faktorer på skolen, av familie og lokalsamfunnet og av sosiale, politiske og kulturelle faktorer som preger landet elevene går på skole i (Black-Hawkins et al., 2017).

Inkludering vil alltid henge sammen med ekskludering, og inkludering er en prosess som aldri vil bli fullført (Haug, 2014b). En skole som er inkluderende vil hele tiden være i en prosess for å opprettholde dette (Ainscow & Miles, 2008). I stedet for å se på forklaringer om hvorfor elever ikke mestrer slik som andre elever ved å se på elevens karakteristika og familie, bør man se på hvordan utdanningssystemet kan endres og hvilke barrierer man bør endre for at alle elevene skal kunne delta og få positive læringsopplevelser i skolen. Eksempler på barrierer som kan være et hinder kan blant annet være mangel på ressurser eller kunnskap, upassende lærestoff eller læringsmetoder eller problematiske holdninger fra ansvarspersoner. Disse eksemplene kan opptre som barrierer for at elever skal oppleve tilstedeværelse, deltakelse og oppnå læringsutbytte. Tar skolen tak i de barrierene som er utfordrende kan det være en fordel for alle elevene, og ikke bare elevene som først og fremst hadde behov (Ainscow & Miles, 2008). For at skolen skal kunne ta tak i barrierene og utvikle seg, er samarbeid et avgjørende elementet (Ainscow & Miles, 2008). Dette gjelder samarbeid både mellom lærere og ansatte på den enkelte skole, men også samarbeid mellom skoler. På denne måten kan man dele erfaringer og kunnskap (Ainscow, 2016). Utviklingen av en inkluderende praksis, er avhengige av faktorer på ulike nivå i skolesystemet. En av nøkkelfaktorene for en inkluderende praksis, kan sies å være lærerne. Deres holdninger, kunnskap og handlinger påvirker elevenes læringsmiljø direkte. Det kan derfor være avgjørende for skoler som ønsker en inkluderende praksis å utvikle gode systemer hvor lærere blir støttet og utfordret i forhold til å jobbe for et godt miljø for elevene (Ainscow & Miles, 2008).

I litteraturen og forskning knyttes inkludering ofte til tilstedeværelse og deltakelse, og sjeldnere til læringsutbytte (Black-Hawkins et al., 2017). Når tilstedeværelse knyttes til inkludering, handler det ofte om at elever, gjerne med spesialpedagogiske behov, er fysisk tilstede i en "vanlig" klasse. For å forstå hvorfor inkludering handler om deltakelse, kan man se på prinsipper som konseptualiserer deltakelse (Black-Hawkins et al., 2017). Deltakelse omhandler alle elever og ansatte i skolen, og alle aspekter i skolehverdagen. Deltakelse og barrierer som står i veien for deltakelse, er en sammenhengende og kontinuerlig prosess. Deltakelse handler om å respondere på mangfold. Deltakelse krever at man lærer å være aktiv og samarbeide. Deltakelse er basert på relasjoner med gjensidig annerkjennelse og aksept (Black-Hawkins et al., 2017). Begrepet deltakelse vil bli utdypet senere, i kapittel 3.2. Inkludering og læringsutbytte kan også ses i sammenheng. Hvordan elevene opplever seg og medelevene inkludert vil være en påvirkningsfaktor på læringsmiljøet, og læringsutbyttet kan

varierte. Inkluderende opplæring handler ikke om å skape noe ”spesielt” eller ”annerledes” for noen elever, det handler om å skape en meningsfull opplæring for alle. Dette er ikke en enkel oppgave. For å få til dette, vil det involvere å ta hensyn til at hver elev får en unik opplevelse av sin læring i klasserommet, hvor læringen skjer samtidig gjennom en felles aktivitet. Dette avhenger delvis av forholdene og samspillet med de involverte, de andre medelevene og de voksne som er tilstede. Å undervise på denne måten, kan kalles inkluderende pedagogikk (Black-Hawkins et al., 2017).

Men er det mulig å skape en inkluderende opplæring for alle elever som oppfyller både, målet om en skole for alle, og som samtidig sørger for at alle elever har muligheter for optimal læring? For lærere kan det i praksis være utfordrende å knytte sammen inkludering og læringsutbytte. Ved inkludering fokuseres det ofte på at elever med forskjellige utfordringer skal inkluderes i en felles undervisning. Samtidig skal man optimere hver enkelt elevs muligheter for maksimalt læringsutbytte (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Et forskningsprosjekt som omhandlet lærernes faglighet; *Lærerefaglighet, inklusion og differensiering*, utført i Danmark av Hedegaard-Sørensen og Grumløse (2016), så på hvordan lærere forstår deres arbeid og faglighet i ord og handling, og hva som blir sett på som betingelser for elevens deltakelse. Et av resultatene fra studien var at hvordan lærere så på sin utførelse innen lærergjerningen, førte til en praksis som ekskluderte. Dette til tross for at de ønsker å arbeide mot en inkluderende praksis. Dette kan skje da konsekvensene av lærernes forståelse, kan føre til at de retter undervisningen mot ”de fleste” elevene, i stede for alle. Ved å gjøre dette, faller noen av elevene utenfor, og blir ikke-deltakende (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Et eksempel på dette viser til en elev som blir inkludert på den måten at han/hun er i klasserommet sammen med klassen. Men eleven møter ikke forventninger om å delta i undervisningen som de andre elevene deltar i. Eleven bruker gjerne tiden på andre oppgaver eller bruker undervisningsmaterieell til lek eller for å komme i kontakt med de andre elevene i klassen. På denne måten er eleven tilstedeværende i klasserommet, men blir ikke inkludert i undervisningssituasjonen. Elevene er ikke en deltaker i klassens læringsmiljø. Et annet eksempel på en elev lærerne i studien opplever det utfordrende å inkludere i klassens læringsmiljø er en elev som gjerne er dyktig faglig, men som har utfordringer med å delta i undervisningen. Denne kombinasjonen kan føre til at eleven møter lave forventninger, og derfor ikke blir inkludert i klassen på lik linje med klassens resterende elever (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018).

Grunnen til at de to elevene ikke er deltakende i klassen er ulike. Ved det første eksempelet møter ikke eleven forventninger til å kunne utføre det samme undervisningsopplegget som de andre elevene. I tillegg, som vi ser blant flere opplysninger fra studien, har den første eleven skrivepult plassert rett ved døren til klasserommet. Elevene har også egen støttelærer. Dette er elementer som er med på å ekskludere eleven. Eleven fra det andre eksempelet faller gjerne i en gråsoner. Han har mulighet til å være en deltakende elev, men vil ikke. I dette eksempelet blir lærernes rolle å motivere og prate med eleven. Her er det eleven som hindrer seg selv i å være deltaker i fellesskapet, fremfor at det er lærernes organisering som fører til ekskluderingen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Lærerne kan likevel utføre handlinger som fører til at eleven i større grad kan bli aktivt deltakende. At det finnes elever som havner ”utenfor” handler ikke om at lærerne ikke er dyktige, eller om elevene har vilje eller motvilje til å delta. Det handler om større strukturelle forhold. Elever som har behov for ekstra hjelp eller oppmerksomhet for å kunne delta, får ofte en posisjon som ikke-deltakere. Ser vi dette i forhold til eksemplene over med de to elevene som ikke var deltakende i undervisningen, kan det godt hende læreren var dyktig til å undervise og formidle kunnskap. Men så lenge undervisningen retter seg mot ”de fleste”, vil noen elever få posisjonen som ikke deltakende. Og når elevene har fått denne posisjonen, er det ofte ingen som tar ansvar for deres manglende deltakelse i undervisningen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). I studien ble lærerne sett som dyktige, lojale og at de levde opp til målet om å utføre ”god undervisning”.

Det forskerne også oppdaget, var at skolens og undervisningens ekskluderende praksis var en del av ”den gode undervisningen” og av ”den dyktige lærer”. Ekskluderingspraksis er derfor en del av den danske skolepolitikken, i tillegg til en del av noen samfunnsmessige og kulturelle forestillinger. Skolepraksisen skaper et skille mellom normalitet og det som avviker fra normalen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Det er en forestilling om at undervisningen legges rundt gjennomsnittet til elevenes intelligens, og at det dermed er noen elever som faller utenfor. Elevene som faller utenfor gjennomsnittet og dermed ikke møtes gjennom undervisninger, kan få bruk for en ekstra eller annerledes undervisning, for å kunne ta del i klassens fellesskap. Det er denne antagelsen vi finner om normal intelligens som skaper skille mellom ”de fleste” og ”de andre”.

Dette finner man ikke bare i skolen, men som en del av en større kulturell og samfunnsmessig ramme. Dette påvirker skolen og lærerne, og hvordan de utfører sine oppgaver. Lærere blir fra

politisk hold bedt om å utføre ”god undervisning” og gi elevene læringsutbytte. Ved å utføre dette som lærer, og ved å jobbe hardt for å skape god undervisning for ”de fleste”, kan det for en lærer være utfordrende å følge opp dersom en elev er ikke-deltakende. Ser vi på eksemplene om de to elevene vi så på ovenfor, ser vi at det bare er den ene av elevene som er anerkjent blant læreren som ikke-deltakende. Dette er eleven som har eget støttepersonell, og som ikke møter forventninger om at han kan delta. Den andre eleven fungerer i praksis som en ikke- deltakende elev, men han er ikke anerkjent som det. Det er fordi det forventes av ham at han kan delta. Den første eleven havner altså i kategorien ikke-deltakende på grunn av klassens organisering, mens den andre eleven opplever å falle innenfor kategorien ikke-deltakende fordi han ikke opplever å bli sett av læreren og dermed ikke opplever vilje til å delta. Det er derfor elever som ikke opplever at inkludering og undervisning går hånd i hånd (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Det er ikke fordi læreren ikke er god i sin jobb, at læreren ikke når rundt til alle situasjoner i klasserommet eller ser alt. At elev nummer to faller utenfor undervisningen kommer av at undervisningen og deltakelsen i den er snevert definert. Det er bare noen av elevene som kan få oppmerksomhet innenfor undervisningen. At elever endres fra å være deltakende til ikke-deltakende er vanskelig å gi oppmerksomhet, når man som lærer samtidig skal ha fokus på læringsmål og kunnskap. De elevene som ikke deltar i dette undervisningsfellesskapet, faller lett utenfor. Dette kan også være et resultat av store klasser med mange elever og et rikt mangfold (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018).

Ved undervisning i et klasserom ligger det ofte en forventning til elevene om at de skal være stille når læreren snakker, de skal sitte rolig med pultene, de skal høre etter når læreren for eksempel klapper i hendene for å gi tegn om at han/hun skal gi en beskjed og de skal jobbe sammen med hverandre med lave stemmer ved samarbeidsoppgaver. Dette forventes av elevene for at undervisningen skal være gjennomførbar. De elevene som mestrer dette tilbys et rom hvor de kan delta. Elevene som ikke retter seg etter disse forventningene, ekskluderes fra undervisningen. Dette kommer ikke av manglende kompetanse fra læreren, men fordi ekskluderingen ligger igjen i skolens praksis og i forståelsen av ”det normal barn” og ”det unormale barn”. Dette henger også igjen i lærerutdanningen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). For at alle elevene skal oppleve seg inkludert og som deltakere i undervisningen, er det avgjørende at lærerne får mulighet til å se alle de enkelte elevene, og ikke se klassen som en enhet av barn. At dette kan være utfordrende, sier seg selv, da lærerne i en undervisningssituasjon også skal ha fokus på undervisning i fagene.

Det kan være krevende å se alle elevene og hvordan de deltar i undervisningen, samtidig som man underviser. Men, at elevene har mulighet til deltakelse og deltar, er en del av undervisningen. At lærerne er bevisste på at hver enkelt elevs mulighet for deltakelse er en del av undervisningen og læringen, gir lærerne økt bevissthet rundt hvordan de kan utvikle god undervisning. For å kunne se hvordan elevene deltar i undervisningen, kan det være et godt verktøy å ha med en observatør i noen undervisningstimer. På denne måten kan en undervise, mens den andre observerer hvordan elevene forholder seg til det som skjer, og hvordan de deltar. Etterpå kan dette diskuteres og tas med i videre undervisningsplanlegging. Alle barn trekkes mot forskjellig læringsmetoder. At barn deltar forskjellig bør være en naturlig del av undervisningen, særlig i en skole som skal ha plass for alle (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018).

I arbeidet med en inkluderende visjon i skolen møter skolen og lærere mange og sammensatte utfordringer (Haug, 2014b). En av hovedutfordringene kan sies å være utfordringene ved å skape en opplæring med så god kvalitet, at behovet for særskilte tiltak er minimale. Behovet for særskilte tiltak kan også komme av andre faktorer, men det er dokumentert at kvaliteten på opplæringen påvirker behovet for spesialundervisning (Haug, 2014b). Andre utfordringer i møte med en inkluderende visjon er utfordringene rundt tilpasset opplæring og reformer som ønsker det beste for elevene, men som jobber mot hverandre i praksis (Haug, 2014b). I tillegg oppstår det utfordringer knyttet til fellesskapet i skolen, som handler om i hvilken grad alle elever er i sammen i et felles skolesystem. Her oppstår en diskusjon rundt privatskoler og egne organiseringer av elever som strever på ulike områder (Haug, 2014b). Utfordringer knyttet til deltakelse møtes også, og handler om at elever skal kunne ta aktiv del i den opplæringen som foregår i klasserommene innenfor fellesskapet av elever. Her har den enkelte lærer stor påvirkning, og er avgjørende for god opplæring (Haug, 2014b). I tillegg finner vi utfordringer knyttet til medvirkning, både for elever og foreldre/foresatte (Haug, 2014b).

Ved å se på tidligere forskning, forstår man at det ligger en usikkerhet og uklarhet i forståelsen av inkludering og hva det dreier seg om. Både nasjonalt og internasjonalt er det flere forskjellige forståelser. Begrepets betydning endres også på ulike nivåer og områder (Haug, 2014b). Denne studien har utgangspunkt i definisjonen om at inkludering handler om **en** skole for **alle** (Ainscow & Miles, 2008). Med dette som grunnlag er det relevant å se nærmere på læreres forståelser av og erfaringer med inkludering i en skolehverdag preget av

mangfold. Det finnes ingen universelt akseptert definisjon av inkludering. Dette kan være en forklaring på hvorfor inkludering i praksis varierer i den graden det gjør (Haug, 2014b). Også i norske utdanningspolitiske styringsdokumenter blir inkluderingsbegrepet ofte omtalt, og da gjerne med forskjellig meningsinnhold.

### 2.3 Utdanningspolitiske føringer

Noen viktige påvirkningskrefter for inkludering i skolen er styringsdokumentene. I Stortingsmelding 31 (2008), Kvalitet i skolen, punkt 1.3 *Mål for kvaliteten i opplæringen* har regjeringen satt opp tre mål for grunnskoleopplæringen. Det tredje av disse målene sier: ”Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring” (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette blir igjen understreket under punkt 2.4 *Inkludering og mestring*, hvor det står følgende:

Det er et mål at alle elever skal inkluderes i et fellesskap der de trives og ikke blir utsatt for mobbing. Det er videre viktig at skolehverdagen fremmer mestring og fremgang blant elevene. Både elever som sliter i fagene, og faglig sterke elever skal få utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I læreplanverkets generelle del i Kunnskapsløftet (LK06), under *Prinsipper for opplæring*, finner vi læreplanens visjon: ”Fellesskolen skal bygge på og sikre det mangfoldet i bakgrunn og føresetnader som elevane har” (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her vises det til at skolen skal bygge på at alle elever skal bli inkludert i skolen, uansett bakgrunn og forutsetninger.

I NOU 2009:18 Rett til læring fokuseres det på at ” alle barn og unge skal være en del av et inkluderende fellesskap som gir gode muligheter for læring og utvikling (NOU 2009:18, 2009, s.13)”. Det står også at

Konsekvensen av at barnehage og skole skal være for alle, er et mangfoldsperspektiv og ikke et likhetsperspektiv. Det forutsetter positiv diskriminering, en aksept for at likeverd og likestilling gjør det nødvendig med ulikheter i tilbud og tiltak, men innenfor en inkluderende ramme (NOU 2009:18, 2009, s.14).

Et av de grunnleggende prinsippene vi finner i NOU 2009:18 omhandler inkluderende opplæring. ”Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt (NOU 2009:18, 2009, s.15)”. Videre står det at ”inkludering

er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte (NOU 2009:18, 2009, s.15)”.

Inkluderende opplæring er i denne sammenhengen et grunnleggende prinsipp og ikke en konkret handling. Handlingene som skal til for å oppnå inkluderende opplæring er konkretisert til blant annet relasjonsbygging, deltakelse, differensiering og sikring av utbytte. Inkludering er en ramme for likeverdig og tilpasset opplæring (NOU 2009:18, 2009, s.15).

1.september 2017 ble det fastsatt en ny overordnet del av den generelle delen for LK06. Dato for når den skal tre i kraft, er ikke satt. Denne overordnede delen av læreplanverket utdyper opplæringens overordnede prinsipp og verdigrunnlag, både ved pedagogisk praksis og ved samarbeid mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Under kapittel 3.

*Prinsipper for skolens praksis*, finner vi 3.1 *Et inkluderende læringsmiljø*

(Utdanningsdirektoratet, 2017b). Her legges det vekt på at ”skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15). Videre beskrives det slik:

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15).

Ovenfor er det vist til både eldre og nyere utdanningspolitiske føringer. De viser det politiske ønsket. Forskning viser at det er et stykke igjen før dette vises i virkeligheten (Haug, 2014b). Skolehverdagen er annerledes (Haug, 2014b). At skolehverdagen er annerledes enn det politiske ønsket kan begrunnes med skolens møte med forskjellige utfordringer. Det kan tenkes at noen av utfordringene ligger i at den reelle skolehverdagen blir preget av implementeringskvaliteten ved de politiske føringene i skolen. Implementeringskvaliteten er blant annet avhengig av skolens ledelse og den enkelte lærer i møte med elevene. I tillegg ser vi i det politiske ønsket at ”skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15). Hva som oppleves som et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring kan variere fra elev til elev,



lærer til lærer og skole til skole. Ser man for eksempel på et inkluderende fellesskap som fremmer læring, vil man møte begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring som begrep vil bli utdypet i neste delkapittel. ”Tilpasset opplæring handler om å utvikle undervisningen slik at den tar hensyn til den enkelte, der kravene om fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte er sentralt” (Haug, 2014, s.27). Her ligger utfordringen i at det ikke finnes en oppskrift som viser hvordan dette best mulig kan utføres, for at hver elev skal oppnå optimal læring og utvikling (Haug, 2014b). Opplæringen er avhengig av situasjon, person, innhold og sted. Den blir påvirket av en mengde elementer, som av lokalmiljøet til skolen, lærerkompetansen, sammensetningen av elevgruppen, ressurser, lærestoff og elevgruppens forutsetninger for læring (Haug, 2014b). Også de politiske føringene kan gi skolen utfordringer i veien mot et inkluderende skole. Føringene kan jobbe ”mot” hverandre. Ved reformen Kunnskapsløftet, som trådte i kraft i 2006, ble det et økt fokus på å øke kvaliteten i opplæringen (Haug, 2014b). Det faglige presentasjonskravet har økt, og som en følge av dette har flere elever falt av. Omfanget med spesialundervisning har siden den gang økt med over 50% (Haug, 2014b). Dette viser bare til noen utfordringer skolen møter for å oppnå det politiske ønsket.

## 2.4 Tilpasset opplæring

Læreplanverket for den norske skolen presiserer at skoleeiere skal jobbe for og utvikle en skole som er både sosial, kulturell og faglig inkluderende (Skogen & Idsøe, 2011). Tilpasset opplæring er et prinsipp som skal hjelpe skolene å nå målet med å skape en faglig inkluderende skole. Både den sosiale og den kulturelle siden av inkluderingsbegrepet kan også benyttes som en ressurs for å skape bedre lærings situasjoner slik at faglig inkludering blir realitet (Skogen & Idsøe, 2011). Det finnes flere lover som gir begrunnelse til intensjonen om et inkluderende læringsmiljø. Blant annet i opplæringslova §1-3, berøres to sentrale elementer for inkludering; tilpasset opplæring og tidlig innsats (Opplæringslova, 1998). Her står det følgende:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.

På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørgje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (Opplæringslova, 1998).

Skolen har med dette plikt til å tilpasse elevenes opplæring. I presentasjonen av Kunnskapsløfte finner vi at:

Skolen møter et stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever [...] har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever [...] får de samme muligheter til å utvikle seg.

For å gi elevene [...] bedre tilpasset opplæring vil det blant annet bli satt i verk omfattende kompetanseutviklingstiltak for skoleledere, lærere og instruktører (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Alle elever, uansett læringspotensial har rett til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er opplæring som samsvarer med hver enkelt elevs evner og forutsetninger (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Tilpasset opplæring kan forstås på to måter, en smal og en vid forståelse. Den smale forståelsen handler om tilpasning knyttet til enkelteleven (Olsen et al., 2016). Under denne forståelsen faller nivådifferensiering og individualisering. I den vide forståelsen sees tilpasset opplæring på som en ideologi som preger en hel skole. Elever og foresattes erfaringer og forståelser er ofte knyttet til den smale forståelsen, da det er dette som berører dem i hverdagen. Forståelsene er knyttet sammen (Olsen et al., 2016). Fire prinsipper som kan anses som vesentlige for en tilpasset opplæring er at (1) tilpasningen skjer på elevenes faglige nivå, (2) den er tilpasset elevenes læringskapasitet, (3) den tilpasses elevenes læringsstil og (4) at det legges vekt på samarbeid og relasjonelle ferdigheter (Skogen & Idsøe, 2011).

I en inkluderende skole tilrettelagt for mangfold, er tilpasset opplæring et kjernebegrep (Strømstad et al., 2004). En inkluderende skole skal møte alle elever, og for å oppnå dette er tilbudet om tilpasset opplæring et naturlig element. Balansen mellom det nasjonalt felles fagstoffet og individuell tilpassing kan for lærerne oppleves som en utfordringen. Lærere må gjennom tilrettelegging og vurdering, skape en balanse mellom elevenes egne erfaringer og lærestoffet som skal være felles for alle (Backmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring er et verktøy for å oppnå inkluderende undervisning, ved at det legger til rette for at alle elevene kan være samlet (Haug, 2014b).

## 2.5 Inkluderende læringsmiljø

Som tidligere nevnt ble det i september 2017 fastsatt en ny overordnet del av den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Her fokuseres det på at ”skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15). For å oppnå god læring er det for de aller fleste en forutsetning med et godt og inkluderende læringsmiljø (Olsen et al., 2016). Lærere er en avgjørende faktor for at et læringsmiljø skal oppleves godt og inkluderende. Derfor er det en fordel at lærere har kjennskap til forskjellige prosesser som kan påvirke læringsmiljøet, som blant annet potensielt negative prosesser som klassifisering og stigma eller positive prosesser som relasjonsarbeid. Under prosessen ved å skape positive, gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg i mellom, møter vi spørsmålene rundt selvvverd. Elevenes selvvverd handler om hvilken verdi elevene setter på seg selv i møte med omgivelsene. Dette har betydning for læringsmiljøet, fordi det blir påvirket av klassens felles psykososiale miljø. Elevenes psykiske helse har påvirkning på klassens læringsmiljø (Olsen et al., 2016).

Utdanningsdirektoratets definisjon av læringsmiljø er ”de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel” (Utdanningsdirektoratet, 2016). En annen definisjon på læringsmiljø går på ”de faglige, sosiale, kulturelle og organisatoriske forhold som påvirker elevens læring, helse, trivsel og opplevelse av mestring” (Olsen et al., 2016, s.33). Denne sistnevnte definisjonen legger større vekt på faglige forhold, enn Utdanningsdirektoratets definisjon.

I skoledebatten og i offentlige dokumenter kobles ofte læringsmiljø sammen med inkludering, til ordparet *inkluderende læringsmiljø* (Olsen et al., 2016). Begrepet dukker blant annet opp i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og i flere meldinger til Stortinget (Olsen, 2014). I *Meld.St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter* (som har til hensikt å legge rammene for ungdomstrinnet i fremtiden) trekkes det frem at et inkluderende læringsmiljø er et godt utgangspunkt for en fungerende skole (Kunnskapsdepartementet, 2011). Som *inkludering*, blir også begrepet *inkluderende læringsmiljø* forstått ulikt. Videre vises det til en forståelse hvor det er fokus på *inkluderende læringsmiljø* innenfor grunnskoleopplæring. I tillegg vil det avgrenses til kjennetegn som kan avspeiles i skolen, selv om det også vil være nødvendig med kompetanse og kunnskap rundt inkluderende læringsmiljø hos skoleledere, skoleeiere og andre i skoleopposisjonen for å romme hele begrepets forståelse (Olsen, 2014).

Gjennom å analysere begrepet gjennom tre ulike fenomener; sosialpolitisk, substansielt og teknisk-profesjonelt, kan man komme frem til en forståelse av begrepet. Det sosialpolitiske fenomenet forteller hvorfor man skal ha et inkluderende læringsmiljø, hvor man kommer innom politiske føringer som fører til fokus på inkluderende opplæring i skolen. Det substansielle fenomenet handler om hva inkluderende læringsmiljø innebærer. Det tredje fenomenet, det teknisk-profesjonelle, fokuserer på hvordan det kan gjennomføres for å oppnå inkluderende læringsmiljø (Olsen, 2014). Dette må i tillegg ses i sammenheng med ulike beslutningsnivåer og fremtredelsesformer. Ved å analysere et begrep med utgangspunkt i et gitt beslutningsnivå, vil man mest sannsynlig oppnå en annen forståelse av begrepet enn med utgangspunkt i en annet beslutningsnivå. Ulike beslutningsnivå kan være på samfunns-, institusjons-, undervisning- og personlig nivå. På samfunnsnivå vises gjerne beslutninger seg gjennom stortingsmeldinger og i lover. Beslutninger tatt på institusjonsnivå og undervisningsnivå vises gjerne gjennom skolens planer. På personlig nivå ser man hvilke beslutninger som er tatt gjennom lærere og assisteres planlegging og utførelse av undervisning. Alle nivåene påvirker hverandre, og kan være overlappende (Olsen, 2014). Hvordan begrepet presenteres i forskjellige forum kan også variere, i tillegg til hvordan det erfares av den enkelte lærer eller elev. Den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte er fem fremtredelsesformer. Disse formene påvirker hverandre (Olsen, 2014). Alle elementene nevnt i fenomen, beslutningsnivå og fremtredelsesform påvirker hverandre, og vil ha betydning for forståelsen av begrepet inkluderende opplæring. Dette viser til at det ikke er mulig å finne en bestemt og entydig definisjon, og at begrepet mest sannsynlig forstås ulikt på de forskjellige nivåene. For å kunne få en forståelse av inkluderende opplæring, må man derfor tilnærme seg begrepet fra ulike perspektiver (Olsen, 2014).

Ved å se på inkluderende opplæring gjennom de tre ulike perspektivene sosialpolitisk, substansielt og teknisk-profesjonelt, kan det trekkes ut fire sentrale kjennetegn på inkluderende opplæring. Disse kjennetegnene er felles ansvar, universell utforming, kultur for læring og høy profesjonstydighet (Olsen, 2014). Det første kjennetegnet handler om at man i et inkluderende læringsmiljø opplever inkludering som et *felles ansvar*. Et ansvar felles for hele skolesamfunnet (Olsen, 2014; Olsen et al., 2016). Dette betyr at det å skape et inkluderende læringsmiljø ikke kan gis som et oppdrag til en lærer eller to, men noe som hele skole har et felles ansvar for å jobbe mot. Med dette inngår hele skolesamfunnet; vaktmester,

renholdsarbeider, elever, lærere, foresatte, ledelse, skoleeiere og politikere. Ved at alle har et felles ansvar å delta i prosessen av å skape og opprettholde inkluderende læringsmiljø, vil det være større sannsynlighet for at alle mennesker berørt av skolen opplever seg inkludert (Olsen, 2014). Det neste kjennetegnet som ble trukket frem er *universell utforming*. Dette handler om at fysiske og tekniske løsninger i offentlige bygg er utarbeidet på den måten at så mange som mulig har tilgang til dem. Universell utforming er lovpålagt i offentlige bygg. Skoler er et offentlig bygg, og har derfor samme krav til universell utforming som andre offentlige bygninger. Om skolers læringsmiljø utformes universelt, kan det øke sannsynligheten for at flere elever opplever læringsmiljøet inkluderende (Olsen, 2014). Det tredje kjennetegnet på inkluderende læringsmiljø som blir trukket frem er *kultur for læring*. Her legges det vekt på positive holdninger i en felles skolekultur. I en skole preget av positive holdninger som å gi rom og læring til alle, kan det være med å tilrettelegge for en god kultur for læring som har fokus på å hvordan opplæringen kan tilpasses både den enkelte og fellesskapet. Høy profesjonstydighet er det siste kjennetegnet som trekkes frem. Dette handler om høy profesjonstydighet blant ansatte i skolen. Her trekkes klasseledelse, positive relasjoner og samarbeid frem som sentrale momenter (Olsen, 2014). Høye, men realistiske forventninger til elevene, tydelig struktur og ledelse og tydelige sosiale og faglige mål er karakteristika av god klasseledelse for å oppnå inkluderende læringsmiljø (Friend, 2011 i Olsen, 2014).

Å oppnå inkludering blir ofte sett som en prosess i stadig utvikling, og ikke noe som blir ”ferdig” gjennomført (Haug, 2014b). Dette finner vi også igjen i inkluderende læringsmiljø. Et inkluderende læringsmiljø er en kontinuerlig prosess mot målet (Allan, 2012; Ainscow mfl., 2006 i Olsen, 2014). I løpet av denne prosessen mot målet kan det oppstå utfordringer. Disse utfordringene kan oppstå på de ulike beslutningsnivåene, og noen kan gjerne oppstå på flere av dem. På samfunns- og institusjonsnivå kan det for eksempel oppstå utfordringer i at begrepet tolkes forskjellig, da det later til å ha ulik betydning i de ulike stortingsmeldingene. Dette kan være en utfordring for dem som skal gjøre ord om til handling. En annen hindring som kan oppstå i prosessen for en inkluderende opplæring er at elever gis ”merkelapper” og/eller blir ”kategorisert”, gjerne ut fra medisinsk diskurs. Dette som skal være et hjelpemiddel i prosessen for å inkludere alle elevene, blir heller et hinder i opplevelsen av å bli inkludert. Det må like vel legges til at disse ”merkelappene” kan være avgjørende for å forstå elevers behov for eventuell særskilt tilrettelegging. Å jobbe for at dette bidrar til et positivt syn på forskjeller, fremfor at dette er med å klassifisere eller ekskludere, blir dermed avgjørende (Olsen, 2014).

Utfordringer som kan oppstå på institusjon- og undervisningsnivå, er blant annet knyttet til hvor mange elever som mottar spesialundervisning, økt bruk av segregerte tiltak i skolen og hvilken kultur de ulike skolene har for inkludering (Olsen, 2014). Elever som får spesialundervisning i skolen er økende, og flere av elevene innenfor denne gruppen får undervisning utenfor det ordinære klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette viser til at det hver dag er elever som blir offer for systematisk og planlagt segregering. På denne måten kan elever i denne situasjonen oppleve mindre tilhørighet enn andre elever, som kan påvirke deres opplevelse av å være inkludert (Olsen, 2014). Skolens kultur viser også til hva skolens syns er viktig og verdifullt. Dette bør være et felles ansvar, og ikke rektors alene. Å skape en positiv skolekultur er en prosess og ikke noe man ferdigstiller. At elevene opplever en positiv skolekultur, kan påvirke elevenes opplevelse av sosial inkludering. Dette har stor innvirkning på den totale opplevelsen av å bli inkludert (Olsen, 2014). På personlig nivå kan det oppstå utfordringer rundt elevenes forskjellige behov og læreres og ansattes kunnskaper. Her handler det både om kunnskaper om faget, slik at det kan tilrettelegges for alle elevene, og kunnskaper om elevers læring og utvikling, samarbeid og klasseledelse. Denne kunnskapen har påvirkning på hvordan lærere og ansatte kan legge til rette for tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø. Her kommer også læreres kunnskaper om å etablere gode relasjoner inn (Olsen, 2014).

Som beskrevet har skolens møte med disse utfordringene stor betydning for hvordan de vil lykkes i prosessen mot et inkluderende læringsmiljø. For å kunne møte de politiske føringene knyttet til en inkluderende skole er det nødvendig med økt kompetanse. Inkluderende læringsmiljø er et felle ansvar (Olsen, 2014).

### 3. Om læring og deltakelse – Teoretiske perspektiver

Studien har en teoretisk referanseramme basert på det sosiokulturelle perspektivet på læring. Denne referanserammen er valgt fordi den ser på læring som en sosial prosess, og som et resultat av sosialt samspill. Det sosiokulturelle perspektivet på læring har dermed en naturlig tilknytning til deltakelse. Deltakelse som begrep vil bli sett nærmere på etter redegjørelsen av det sosiokulturelle perspektivet på læring.

#### 3.1 Det sosiokulturelle perspektivet på læring

Læring blir sett på som et viktig element i vår kultur. Det er derfor lett å forstå at det er stor interesse rundt hvordan man kan forbedre læringsforløp, og at det søkes kunnskap om dette (Säljö, 2001). Man kan anta at man aldri vil få et helt endelig svar på hvordan mennesker lærer og utvikler intellektuelle og manuelle ferdigheter (Säljö, 2001). Det er likevel flere måter å se på læring, og hvordan kunnskap reproduseres (Säljö, 2001). Mye av læringen skjer i skolen og i løpet av utdanningen, men mange innsikter og ferdigheter som man ser på som de mest grunnleggende, skaffes gjerne andre steder. Eksempler på dette kan være i familien, blant venner og kollegaer, i foreninger og grupper, eller på arbeidsplassen. Dette er miljøer som ikke har som sin primære hensikt å formidle kunnskap (Säljö, 2001). Her skjer læringen gjennom sosiale interaksjoner mellom mennesker. Læring kan skje på både individuelt eller kollektivt nivå. Helt grunnleggende kan man si at læring handler om hva individer og kollektiver henter med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden (Säljö, 2001). Det sosiokulturelle perspektivet forstår læring som en sosial prosess. Læring og utvikling ses som et resultat av sosialt samspill (Säljö, 2016). Utgangspunktet i den sosiokulturelle forståelsen, slik den blir presentert av den russiske teoretikeren Vygotsky, er at mennesker er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. utfordringer som oppstår når det gjelder å forstå læring og utvikling handler om disse ulike aspektene, hvilken rolle de spiller og hvordan de virker sammen (Säljö, 2016). Fokuserer vi for eksempel bare på biologien og hjernen, mister man perspektivet på hvordan man formes av sosiale og kulturelle omstendigheter. Og omvendt, om man bare fokuserer på det sosiale, kulturelle og historiske, mister vi de grunnleggende forutsetningene og grensene som har blitt satt av de biologiske faktorene. Menneskets evner, de fysiske, intellektuelle og sosiale, er ikke bestemt av de biologiske forutsetningene (Säljö, 2016). Innenfor det sosiokulturelle perspektivet har begrepene *redskap* og *verktøy* en spesiell og teknisk betydning. Her betyr *redskap* og *verktøy* ressurser, som språklige, intellektuelle og fysiske, som man har tilgang til. Disse ressursene brukes for å forstå omverden og handle i

den (Säljö, 2001). Ved å bruke redskaper og gjennom samspill med andre kan man utnytte de begrensede forutsetningene naturen har gitt oss som fysiske enkeltindivid. Et redskap inneholder ofte tidligere generasjoners erfaringer og innsikter, som vi nå kan utnytte i læringen. For å kunne bruke tidligere generasjoners erfaringer og innsikter er kommunikasjonen og interaksjon mellom mennesker avgjørende (Säljö, 2001). ”Det er gjennom kommunikasjon sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre” (Säljö, 2001, s.22). Dette viser til en av grunntankene i det sosiokulturelle perspektivet (Säljö, 2001), at læring har utgangspunkt i sosialt samspill. Hvilke redskaper mennesker har tilgjengelig påvirker dem i alt de gjør, og det påvirker også hvordan og hva mennesker lærer (Säljö, 2016). I et sosiokulturelt perspektiv på menneskelig læring og utvikling, vil kommunikative prosesser være sentrale (Säljö, 2001). Gjennom kommunikasjon blir individer delaktige i ferdigheter og kunnskaper (Säljö, 2001). Et viktig redskap i den sosiale prosessen er språket, hovedsakelig talespråket. Språket er et redskap individ kan ta i bruk for å reflektere over egne handlinger, og dermed også seg selv (Säljö, 2001).

### 3.2 Deltakelse

Det sosiokulturelle perspektivet forteller oss at man lærer gjennom sosialt samspill og forstår læring som en sosial prosess. Læring og utvikling ses som et resultat av sosialt samspill (Säljö, 2016). Det kan derfor sies at deltakelse er læring, og læring er deltakelse. Lærere kan legge til rette for arbeidsmetoder som kan føre til økt deltakelse. Dette kan brukes som et verktøy for å skape læring og et inkluderende læringsmiljø (Haug, 2014b). Det finnes ingen universell definisjon av begrepet deltakelse, men flere forståelser ut fra forskjellige forskeres teoretiske perspektiver (Egilson & Traustadóttir, 2009).

Man kan se på ulike prinsipper som konseptualiserer deltakelse, for å få en forståelse av hvorfor inkludering handler om deltakelse (Black-Hawkins et al., 2017). Prinsippene det vises til under viser ikke til at deltakende opplæring er ”rett frem” eller oppnåelig, men at det handler om skiftende prosesser som krever oppmerksomhet. Prinsippene som konseptualiserer deltakelse vil presenteres fortløpende (Black-Hawkins et al., 2017). Deltakelse omhandler alle elever og ansatte i skolen, og alle aspekter i skolehverdagen. Dette gjelder alle aspekter av skolehverdagen, og ikke bare ved undervisningen som tar plass i klasserommet. Deltakelse og barrierer som står i veien for deltakelse, er en sammenhengende og kontinuerlig prosess.



Det vil si at ved økt deltakelse vil barrierer til deltakelse reduseres, og omvendt. Disse prosessene kan være utfordrende å identifisere og kan være komplekse. En aktivitet i skolen kan for eksempel øke muligheter for deltakelse blant noen elever, og samtidig føre til redusert deltakelse blant andre. En skole kan aldri oppnå ”full deltakelse” blant elevene, da skolen hele tiden er i endring og bevegelse. Deltakelse handler om å respondere på mangfold. Alle skoler og klasser har et elevmangfold. Å møte dette mangfoldet i forhold til deltakelse er det avgjørende med fokus på forståelse og holdninger til alle barn og voksne i forhold til alder, kjønn, etnisitet, seksualitet, sosioøkonomisk status og/eller uførhet. For å oppnå deltakelse, er det avgjørende å jobbe med dette uten at noen opplever ekskludering eller diskriminering. Ved at elever opplever dette, kan det oppleves som en barriere for deltakelse. Deltakelse krever at man lærer å være aktiv og samarbeide, og deltakelse anerkjenner læring som en sosial aktivitet som krever samarbeid. Deltakelse er basert på relasjoner med gjensidig anerkjennelse og aksept. Dette viser til at alle elever har rett til å være seg selv, samtidig som det er viktig å akseptere andre og gi medelever verdi (Black-Hawkins et al., 2017).

Hva deltakelse handler om og betyr, kan tolkes på mange ulike måter, avhengig av kontekst (Marinosson, Ohna & Tetler, 2007). Deltakelse kan forstås sosialt og/eller faglig (Marinosson et al., 2007). Ved deltakelse som en sosial prosess handler det om tilhørighet og ”å være utenfor”, i tillegg til marginaliserings- og ekskluderingsprosesser. I denne forståelsen finner vi kjennetegnene tilhørighet og relasjoner. En forutsetning for deltakelse er at deltakerne opplever seg som en del av gruppen, at de selv identifiserer seg med den. I tillegg finner vi at det er avgjørende med aksept, og å bli akseptert av de resterende deltakerne. Uten aksept vil deltakeren få en opplevelse av å bli avvist eller falle utenfor gruppen (Marinosson et al., 2007). Ved deltakelse som en skolefaglig prosess vektlegges elevs samarbeid som en viktig del av læringsprosessen (Marinosson et al., 2007). De to prosessene, den sosiale og faglige, kan ha påvirkning på hverandre. Og ved samarbeid i en felles læringsaktivitet, kan det føre til utvikling innen elevenes sosiale prosesser (Marinosson et al., 2007). Også i skolepolitiske dokumenter blir det presentert at alle elever skal delta, og at det er viktig med både deltakelse i det sosiale og det faglige fellesskapet (Jortveit, 2014).

En annen måte å tenke rundt begrepet deltakelse, er ved å dele det inn i to kategorier. Den første kategorien viser til den subjektive, erfarte deltakelsen. Her er det viktig med aksept, engasjement og autonomi. I den andre kategorien finner vi den objektive deltakelsen, den deltakelsen som er observerbar fra utsiden, det vil si observerbar fra en tredje person. I dette

objektive perspektivet er tilhørighet, tilgjengelighet og samhandling sentralt (Janson mfl., 2007 i Olsen, 2014).

Det er nå sett på forskning som viser til at deltakelse skaper læring. Læring og utvikling kan oppstå som et resultat av sosialt samspill (Säljö, 2016). Det kan derfor være en fordel for elevenes læringsutbytte og utvikling å jobbe for økt deltakelse blant elevene.

Undervisningsopplegg kan legge til rette for forskjellige arbeidsmetoder som kan føre til økt deltakelse. Disse arbeidsmetodene kan brukes som et verktøy for å skape et inkluderende læringsmiljø (Haug, 2014b). *Nøkkelprinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring er en rapport* gitt ut av *Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring*. Rapporten presenterer forskningsbaserte funn som viser til hvilke prinsipper som er avgjørende i etableringen av inkluderende læringsmiljø. For å oppnå inkluderende læringsmiljø trengs det noe mer enn at elevene har tilgang til ordinær opplæring. Dette i seg selv er ikke nok. Her kommer prinsippet om økt deltakelse inn (Watkins, 2009). Deltakelse er mer enn bare tilgang (Olsen, 2014).

Ofte betraktes læring som en individuell prosess, og gjerne også en prosess som holdes adskilt fra andre aktiviteter. Med dette kan vi forstå at læring skal foregå individuelt gjennom undervisning i skolen, og tar slutt når skoledagen er over. Samarbeid kan til og med bli sett på som ”juks”, og å lære kan fort bli assosiert med ”kjedelig” (Wenger, 1999). Det kan derfor være nyttig å se på læring gjennom et nytt perspektiv, at man lærer gjennom erfaringer og deltakelse med omverden. Å se på læring som noe naturlig, gjerne like naturlig som å spise eller å sove (Wenger, 1999). Det finnes mange forskjellige teorier på læring, som har utgangspunkt i læringens ulike aspekter. En av disse teoriene tar utgangspunkt i læring som sosial deltakelse. Her blir deltakelse sett som en omfattende prosess, som handler om at man som mennesker skal være aktive deltakere i sosiale fellesskapspraksiser, og konstruere identiteter i relasjon til disse fellesskapene. Når man er aktive deltakere, for eksempel i en klasse, vil dette i tillegg til å påvirke hva man gjør, også påvirke hvordan vi tolker og hvem vi er som person (Wenger, 1999). I en sosial teori om læring er det flere komponenter som er med på å karakterisere sosial deltakelse som en prosess. Disse komponentene som dreier seg om læring og innsikt er felleskap, mening, praksis og identitet. Felleskap handler om sosiale sammensetninger. Her defineres handlinger som verdt å utføre, og man ser på deltakelse som kompetanse. Mening viser til menneskers evne til å oppleve livet meningsfullt, både på individuelt og kollektivt nivå. Komponenten praksis handler om felles historiske og sosiale

ressurser, rammer og perspektiver. Til slutt finner vi komponenten identitet. Identitet gir uttrykk for hva som læres, hvem vi er og skaper personlige opplevelser av tilstedeværelse i forbindelse med fellesskaper. Alle disse komponentene henger sammen med hverandre og har gjensidig påvirkning (Wenger, 1999).

Det finnes ulike metoder lærere kan ta i bruk for skape rom for økt deltakelse. Noen elementer, blant andre, er ”the act of holding back”, ” the act of passing on” og ”the act of non-valuing” (Helgevold, 2015). Her vises det til at om læreren holder igjen når elever kommer med spørsmål i plenum, kan det åpne for at flere av elevene kan delta i samtalen og at de samtidig får tid til å undre og reflektere sammen. ”The act of passing on” handler om formidling og at lærerens måte å håndtere elevenes spørsmål kan gi ulike utslag. Ved at læreren gjentar en elevs spørsmål, og deretter ser flere av de andre elevene i øynene, vil dette være med på å åpne for at flere elever kan delta i samtalen, og føre den videre. Det siste elementet, ”the act of non-valuing”, innebærer at læreren ikke evaluerer elevenes svar og kommenterer dem som ”riktig” eller ”galt”. Dette kan føre til at det blir mindre skummelt for elevene å delta i samtalen og det kan være lettere å spørre undrende spørsmål, til tross for at eleven da viser sin uvitenhet (Helgevold, 2015). Dette må ikke forstås som undervisningsstrategier som vil føre til et spesielt utbytte for alle elever, men at det kan gi økt deltakelse i noen situasjoner (Helgevold, 2015). Dialoger i klassen har påvirkning på elevenes deltakelse (Helgevold, 2015). Lærere kan jobbe bevisst for å skape undervisningssituasjoner som skaper deltakelse (Helgevold, 2015). Å øke deltakelse kan være et verktøy for å oppnå inkludering. I tillegg ser vi at inkludering og deltakelse har sammenheng med hvordan læringsmiljøet i en klasse er (Haug, 2014).



## 4. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet skal studiens metodiske tilnærming presenteres. Her vil det redegjøres for studiens design, metodiske overveielser og utvalg. Prosessen rundt datakonstruksjon og analytiske rammeverk presenteres. Deretter vil også studiens analyseprosess bli presentert med fokus på hva som har blitt utført, hvordan og hvorfor. Avslutningsvis vil blikket rettes mot forskningsetiske utfordringer, samt studiens validitet og troverdighet.

### 4.1 Design

For å kunne besvare problemstillingen har det blitt utført en kvalitativ studie. En kvalitativ tilnærming kan samle ulike typer datamateriale, og har forskjellige fremgangsmåter (Thagaard, 2013). Forskning hvor datamateriale konstrueres gjennom observasjon, intervju og verbale og visuelle uttrykksformer faller blant annet innenfor kvalitative metoder (Thagaard, 2013). I denne studien er data konstruert gjennom intervju. Målene i en kvalitativ studie er å belyse menneskers opplevelser, sosiale liv og erfaringsprosesser. Man ønsker å få en forståelse av sosiale prosesser gjennom å samle kunnskap om hvordan mennesker tenker, handler, føler, lærer eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Studiens forskningsspørsmål spør etter læreres forståelser av og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold, og hvordan lærernes fortellinger kan forstås. For å kunne finne svar på dette var det hensiktsmessig å utføre en intervjustudie, noe som gjorde det mulig å belyse lærernes erfaringer og samle kunnskaper om læreres tanker og handlinger rundt studiens tema. Fortolkningsprosessen er avgjørende i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013).

### 4.2 Utvalg

Det har blitt utført to fokusgruppeintervju, med tre lærere i hver gruppe fra forskjellige grunnskoler i samme kommune i Norge. På bakgrunn av et relativt lite utvalg er ikke resultatene representative for Norges eller kommunens populasjon, og er derfor ikke generaliserbart (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel kan det tenkes at det er mulig andre kanskje kjenner seg igjen i noen av erfaringene som rapporteres. Det ligger i kvalitativ forsknings natur at det ikke er generaliserbart, men ofte overførbart. På tross av at funnene ikke er generaliserbare, bidrar de til forskningsfeltet ved at de belyser en tematikk som er lite belyst ut fra læreres perspektiv i Norge. Studien bidrar med kunnskaper om læreres forståelser

av og erfaringer med å utvikle inkluderende læringsmiljøer i en skole preget av mangfold, og hvordan deres fortellinger kan forstås. I tillegg kan studien gi andre forskere ideer til videre forskning.

Det var nødvendig å søke til Personvernombud i Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for godkjenning av prosjektet før det kunne tas kontakt med mulige informanter. Prosjektet ble godkjent 06.03.2018. Etter denne godkjenningen kunne skolene kontaktes. Før det ble opprettet kontakt med de endelige intervjudeltakerne, var planen at hver fokusgruppe skulle være fra forskjellige skoler i samme kommune. Det ble søkt etter et tilfeldig utvalg blant lærere som jobber i grunnskolen. For å få kontakt med informantene, ble det rettet en formell henvendelse til en setting med mulige deltaker (Thagaard, 2013). For å opprette kontakt med skolene sendtes det et informasjonsskriv hvor det ble informert om prosjektet og det søktes etter deltakere i grupper på tre til fem personer. På forhånd var det opprettet kontakt med en ansatt i kommunen det var ønskelig å utføre fokusgruppeintervjuene, som var interessert i samarbeid med masterstudenter. Denne kontaktpersonen var behjelpelig ved å vise til skoler som muligens kunne være villige til å delta. Det ble sendt en epost med informasjonsskriv til rektorene. Her ble det informert om prosjektet og vist til interesse om å oppnå kontakt med lærere som var villige til å delta. I tillegg til denne måten å opprette kontakt, ga også kommunens kontaktperson skolene beskjed om at de ville bli kontakte angående studien. Ingen av barneskolene i denne kommunen hadde mulighet til å delta. Det ble videre søkt deltakere i andre kommuner.

Det ble først lagt opp til at hvert intervju skulle vare ca. 1 time. Intervjuets lengde ble begrunnet med tanken om at dette var nok tid for å få dekket de ønskede temaene, og å få tid til at deltakerne undret og drøftet tematikken med hverandre i løpet av intervjuet. I tillegg lå tanken om at det med dette tidsperspektivet skulle gå greit å skaffe informanter, da intervjuene kunne foregå i undervisningsfrie timer. Da det viste seg å være utfordrende å skaffe deltakere til intervjuene ble intervjuets lengde endret. Tilbakemeldingene fra de første skolene som ble kontaktet var at lærerne var inni en travel periode, og at det ikke var tid til at lærerne deltok i studien. Intervjuets lengde ble endret til ca. 30 - 45 minutter før de siste informantene ble kontaktet, i håp om at dette kunne være en avgjørende faktor ved anskaffelsen av deltakere til intervjuene. Videre ble alle de offentlige barneskolene og 1.-10.trinnsskolene i tre andre kommuner kontaktet. Til sammen med den første kommunen ble det dermed søkt etter deltakere på 59 skoler. Det ble noen avslag, og en god del det ikke ble

hørt fra, til tross for at de ble kontaktet to ganger. På den ene skolen var det en gruppe på tre lærere som sa seg villige til å delta som informanter i intervju. Tidspunkt ble avtalt, og de var behjelpelige med å reservere et møterom på skolen deres.

Planen hvis det ikke ble oppnådde kontakt med nok grupper lærere ved denne metoden, var å utføre et tilgjengelighetsutvalg. På denne måten kontakter man deltakere som er relevante i forhold til studiens forskningsspørsmål, og som var tilgjengelige for forsker (Thagaard, 2013). Denne metoden ble tatt i bruk for å skaffe en gruppe nummer to. Det ble opprettet kontakt med en lærer som ønsket å delta, og som ville høre med andre lærere på skolen om noen hadde mulighet til å bli med. En gruppe på tre lærere sa som resultat av dette ja å delta som informanter. Også her var deltakerne behjelpelige med å reservere et rom på skolen hvor intervjuet kunne gjennomføres.

Det ble innhentet noe informasjon om informantene i intervjuene, som et hjelpemiddel for å få en bedre forståelse av funnene i analysen av intervjuene. Blant informantene var det fem kvinner og en mann. Det var spredning i informantenes alder og hvor lenge deltakerne hadde jobbet i skolen. To lærere hadde jobbet ett år, og var de med minst erfaring. Læreren med lengst arbeidserfaring som lærer hadde jobbet 22 år. Ellers hadde de tre resterende lærere en fartstid på tre, syv og tolv år. Lærernes rolle varierte også noe. Blant deltakerne var det en spesialpedagog på barnetrinnet, to kontaktlærere på barnetrinnet, en kontaktlærer på barnetrinnet som også hadde en del undervisning på ungdomsskoletrinnet, en kontaktlærer på ungdomsskoletrinnet og en faglærer som jobbet både på barne- og ungdomsskoletrinnet (hadde ca. 6-7 år erfaring som kontaktlærer fra tidligere). I samtalen med lærerne om hvor deres kunnskaper om inkludering kom fra, var det flere av deltakerne som presiserte at det stort sett kom fra egne erfaringer fra skolehverdagen samt noen kurs hvor deltakelsen enten var frivilling på fritiden eller i regi av skolen. Noen hadde hatt om inkludering i løpet av utdanning, i forskjellig grad, men viste til at det også for dem opplevdes som den største delen av kunnskapen kom fra egne erfaringer. En lærer viste til at man lærte noe nytt hver dag, og stadig utviklet seg som lærer. Det kom også frem blant noen at de lærte av og tilegnet seg kunnskaper gjennom kollegaer.

### 4.3 Datakonstruksjon

Denne studien er bygget på en konstruktivistisk tilnærming, hvor kunnskap og data ses på som konstruert mellom mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at kunnskapen og datamaterialet som oppstår ikke er funnet eller gitt, men skapt ved hjelp av spørsmål og svar av intervjuer og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Datamateriale i denne studien ble konstruert gjennom gruppeintervju. Her ble datamateriale skapt mellom forsker og deltakerne.

Datakonstruksjonen påvirkes av den sosiale relasjonen mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Relasjonen er for eksempel avhengig av intervjuerens evner til å skape en trygg atmosfære, slik at de som ble intervjuet kan snakke trygt og fritt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det bør skapes god balanse mellom ønske om å innhente interessant kunnskap, og samtidig respektere den som blir intervjuets integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil si at kunnskapen som ble produsert i intervjuene, er påvirket av samspillet mellom intervjuer og deltaker i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samspillet mellom intervjuer og deltakerne i intervjuene vil derfor ha påvirket datamaterialet som ble konstruert. Et eksempel på dette kan være at det ved å skape en trygg atmosfære mellom intervjuer og deltakere, førte til at deltakerne vågde å by mer på seg selv og egne kunnskap og erfaringer. Det var tydelig at flere av deltakerne i forkant av intervjuene var spente på om det de kunne bidra med, kunne være til hjelp for studien. Det var derfor nødvendig å legge vekt på at det var lærernes egne forståelser og erfaringer som var i fokus, og at ingen svar eller tanker var galt eller mer rett enn andre. Det er ikke mulig å vite hvordan dette har påvirket datakonstruksjonen, men det ble tatt hensyn til, med tanke på at det kan ha påvirket.

Dette perspektivet finnes igjen i det sosiokulturelle perspektivet på læring, som ser på at kunnskap er noe som oppstår i møtet mellom mennesker. Man kan si at intervju er en aktiv kunnskapsproduksjon. Kunnskapen som produseres oppstår gjennom en samtalerelasjon, og er kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Datamaterialet oppstod først og fremst når intervjuer og informant møttes, og var ikke tilstede før ikke intervjuet fant sted. Derav ble datamaterialet konstruert. Intervjuer har stor påvirkning på hvilken kunnskap som oppstår og hvilket datamateriale som blir konstruert. Dette blant annet gjennom bestemmelsen av hvem som skulle delta, hvordan datamaterialet skulle konstrueres, hvor lenge intervjuet skulle vare og hvilke tematikker som skulle tas opp. I tillegg ble det laget en plan for spørsmålene som skulle bli stilt i løpet av intervjuet. Alt dette er med på å



påvirke datamaterialet. At det ble valgt å intervjuere lærere, fremfor for eksempel lærerstudenter, skoleansatte og rektorer, har påvirket hvilket utfall datamaterialet fikk. I tillegg kan det tenkes at valget om å utføre gruppeintervju har påvirket materialet ved at de var flere lærere til stede samtidig i intervjusituasjonen. Dette kan ha ført til at noen kanskje har holdt noe tilbake eller at de har kjent seg tryggere i situasjonen og dermed delt mer. I tillegg kan det være at lærernes relasjon med hverandre hatt påvirkning på hvilke data som ble konstruert. Det kan likevel tenkes at det som i alle størst grad har påvirket utfallet av hvilke data som ble konstruert, var intervjuets tematikk og spørsmål. Dette førte samtalen, og ga et spor for deltakerne å følge og snakke ut i fra. Dette er derfor avgjørende for hvilke data som oppstår. Tematikken i intervjuet bli automatisk preget av intervjuers bakgrunn, da det bygger på intervjuers kunnskap, erfaringer og utdanning. Som forfatter av denne masterstudien, vet man at man har blitt tilegnet seg en aktuell kunnskap rundt tematikken. Det er ikke sikkert informantene har samme bakgrunn. Dette kan også påvirke deltakernes svar i intervjuene, da deres forforståelse spiller inn.

Fokusgruppeintervju ble valgt som metode for å konstruere datamaterialet. Bakgrunnen for valget var at dette ble sett på som en god metode for å få innblikk i lærernes opplevelser og erfaringer, fra deres ståsted (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Et kjennetegn på fokusgruppeintervju er at det er en ikke-styrende intervjustil og fokuset er ofte på å få frem forskjellige synspunkter rundt emnet som tas opp i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg kan deltakerne i et gruppeintervju drøfte og undre seg sammen, og på denne måten sammen komme frem til tanker og forståelser som ikke hadde kommet frem om intervjuene ble utført med en og en. I intervjusituasjonen ble det brukt lydopptak. Målet med datakonstruksjonen var å utforske læreres forståelser av og erfaringer med utviklingen av et inkluderende læringsmiljø i en hverdag preget av mangfold. Det intervjudeltakerne har fortalt, vil alltid være preget av deres forståelse av egne opplevelser (Thagaard, 2013).

Det var intervjuers oppgave å presentere temaet for intervjuet og legge til rette for at flere av deltakerne kommer til ordet. I tillegg burde det legges til rette for en åpen atmosfære, der det var mulighet for å uttrykke personlige og motstridene synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015) og tanker. Det var viktig å få frem at målet med fokusgruppeintervjuet var å samle ulike synspunkter og tanker, ikke nødvendigvis falle til enighet eller finne en løsning på en utfordring (Kvale & Brinkmann, 2015). Gruppespillet kan gi rom for spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter. En utfordring ved fokusgruppeintervju kan være at

intervjuerens kontroll kan reduseres på grunn av deltakernes engasjerende samspill (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble erfart, da deltakerne stadig avbrøt når nye spørsmål skulle stilles, på grunn av at de kom på mer å tilføye på forrige tematikk. Det opplevdes positivt å se at deltakerne var engasjerte, og at de ønsket å få frem det de tenkte på.

Spørsmålene ble bygget opp på en liknende måte som i et semi-strukturert intervju. Ved et semi-strukturert intervju, er det rom for at informantene kan dele sine historier og opplevelser. På forhånd ble det planlagt hvilke temaer som skulle dekkes, i tillegg til et utkast til spørsmål som kunne være gode å stille for å dekke temaene. Det er rom for endringer i løpet av intervjuet, både på rekkefølgen av tematikker og formuleringer av spørsmål. Dette gir mulighet til å spinne videre på deltakernes svar og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokuset er på å lære av den intervjuede, og å sette seg inn i hans eller hennes situasjon/historie (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå? (Spradley, 1979, i Kvale & Brinkmann, 2015, s.157).

Før utførelsen av intervjuene, ble det utarbeidet en intervjuguide. Dette var et hjelpemiddel for å få dekket temaene det var behov for for å kunne utarbeide den endelige rapporten (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Hele tiden var det viktig å ha studiens forskningsspørsmål i minnet, da det var ved hjelp av data konstruert i intervjuene, dette skulle besvares. For å få flyt i samtalen og ikke gå glipp av informasjon, ble lydopptak valgt som en måte å registrere samtalen på. Dette ga dataene bedre validitet, fremfor om det ble notert for hånd.

Fokusgruppeintervjuene ble utført ansikt til ansikt.

Informantene fikk vite temaet til intervjuet på forhånd. Det vil si, de fikk vite at intervjuet kom til å omhandle inkluderende opplæring, og at studiens formål var å bidra til kunnskap om hvordan læreres forståelser av inkludering kan være med på å skape innsikt i vilkår for deltakelse i en skole for alle. De fikk også opplyst at målet med intervjuet var å utforske læreres forståelser av og erfaringer med utvikling av inkluderende læringsmiljø i skolen. Dette var sannsynligvis med på å gjøre situasjonen tryggere og mer forutsigbar for deltakerne. Det var kanskje også et avgjørende element for å få deltakere at de kjente til temaet som

skulle tas opp. Informantene fikk ikke vite spørsmålene på forhånd, da målet med intervjuet var å konstruere data om deres forståelse av begrepet. Det var derfor avgjørende at de ikke ”googlet” seg til eller leste seg opp på svar i forkant av intervjuet. Temaene som ble tatt opp i intervjuet omhandlet inkludering og deltakelse. Intervjuguiden dekket temaene ved spørsmål som viste til lærenes forståelse av begrepet, tanker/ holdninger rundt inkludering, lærernes kunnskaper om inkludering og hvordan det ble jobbet med inkludering i praksis. Det var i tillegg lagt opp til et tema som dekket hvordan skolen generelt jobbet med inkludering. Temaene som ble tatt opp i intervjuene var teoretisk forankret. Noen av spørsmålene bygget på de ulike forståelsene av inkluderingsbegrepet som presenteres i begynnelsen av denne teksten, andre spørsmål tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene om deltakelse. I tillegg, særlig ved det andre intervjuet, ble det forberedt temaer bygget på tidligere forskning på området. Dette var tematikker som blant annet gikk på tilpasset opplæring, relasjoner og etiske utfordringer.

Intervjuet ga et godt grunnlag for å få innsikt i lærernes tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2013). Det intervjupersonen fortalte, vil alltid være preget av hans eller hennes forståelse av egne opplevelser (Thagaard, 2013). Intervju er ikke en nøytral metode for å innhente upåvirkede svar fra informantene (Holstein og Gubrium, 2003, i Tanggaard & Brinkmann, 2012). Intervju er en aktiv interaksjon mellom intervjuer og deltaker(e), som sammen påvirker svarene (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Når informantene rettet seg mot intervjuer for bekreftelse eller spørsmål underveis i intervjuene, var det utfordrende å ikke komme med egne tanker om temaene. Dette ble tatt med i betraktningen når analysen og tolkningen av datamaterialet skulle gjennomføres.

En faktor som påvirket intervjusituasjonen var at det var første gang for intervjuer inntok denne rollen. Dette kommer særlig frem i det første intervjuet som ble utført, hvor praten gikk lett og raskt. I intervjusituasjonen opplevdes det krevende å sørge for å få dekket alle emnene, da de ble pratet om via andre spørsmål på kryss og tvers av den opprinnelige planen. Selv om dette ikke kom overaskende, var det likevel utfordrende å være sikker på at alle temaene ble dekket. Samtidig som å sørge for å få dekket alle emnene fra intervjuguiden, var det nødvendig å være en aktiv lytter og å være klar til å stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig. I tillegg gikk det første intervjuet mye raskere enn forutsett. Dette kom ikke av at deltakerne svarte kort eller mangelfullt på spørsmålene, men heller at det hadde vært rom for flere spørsmål og oppfølgingsspørsmål fra intervjuer. Det var satt av 30-45 minutter, og det endte

med at det varte ca. 30 minutter. Et intervju gjennomførte på forhånd som øvelse, utført med en deltaker, tok ca. 20 minutter. Med dette som utgangspunkt, kunne det tenkes å være utfordrende å holde intervjuet under 45 minutter, da det i intervju 1 skulle være tre informanter. På grunn av et kort intervju og mindre relevante oppfølgingsspørsmål, kan intervju 1 oppleves noe overfladisk. Men ikke forgjeves. Nyttig kunnskap som kunne tas med videre ble konstruert i intervjuet, i tillegg til det ga erfaring og øvelse som var nyttig å ha med til neste intervju. Før intervju 2 ble det brukt tid på å forbedre intervjuguiden. Det ble blant annet endret noe på rekkefølgen og tematikkene, og planlagt flere spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål. Denne intervjuguiden rommet mange flere spørsmål, som en hjelp til intervjuer. Mange av spørsmålene hadde noe av det samme innholdet, men kunne passe inn under ulike refleksjoner og utsagn fra deltakerne. Det var ikke forventet at alle spørsmålene ville være aktuelle å spørre, da det var stor sannsynlighet at deltakerne selv ville komme innom en del av spørsmålene gjennom andre tematikker. Ved oppmøtet til intervjuet 2 ble det informert om at lærerne som skulle delta i intervjuet ikke hadde mulighet til å uttale seg angående skolen, skolens rutiner og elevene. På denne måten ønsket skolen å beskytte seg fra å bli gjenkjent. Spørsmålene som handlet om skolens organisering ble av denne grunn ikke tatt i bruk i dette intervjuet. Deltakerne hadde mulighet til å dele av seg selv og egen kunnskap og egne tanker. Siden dette var det andre intervjuet og intervjuer hadde litt mer øvelse, ble det en annen ro over situasjonen, og det ble for alle parter bedre tid til å tenke underveis og komme med oppfølgingsspørsmål. Ved å legge bedre til rette for oppfølgingsspørsmål, ble informantenes svar tydeligere. Som resultat av dette oppstod det reflekterende samtaler mellom lærerne, der de spurte hverandre videre spørsmål om tematikkene. Som tenkt på forhånd, ble ikke alle spørsmålene fra intervjuguiden nødvendige å ta i bruk, da lærerne tok opp tematikkene selv. Dette intervjuet varte i underkant av 50 minutter.

En fordel med gruppeintervju fremfor intervju med en og en var at det stadig oppstod reflekterende samtaler mellom deltakerne. I tillegg var det rom for å tenke høyt, noe som muligens førte til at deltakerne kom på nye måter å se på tematikkene på ved at de stadig minnet hverandre om ulike innfallsvinkler. En fordel ved ”en til en”-intervju kan være at man som intervjuer får mer øvelse i å utføre intervjuene. Hadde denne studien bygget på seks enkeltintervjuer, fremfor to gruppeintervjuer, kunne spørsmålene og intervjusituasjonene fått mer modning, og dermed mest sannsynlig blitt bedre etter hvert. En annen fordel er at det kan tenkes at det er lettere å skaffe informanter til intervjuer med en og en, enn til et

gruppeintervju. Dette grunner i at det skal en god del til for at tre lærere på samme skole sier seg villig til å delta i en masterstudie og i tillegg har tilgjengelig tid samtidig. For datamaterialets skyld, kan det tenkes at gruppeintervju var det rette i denne studien, og det som hadde vært å foretrekke om studien skulle blitt utført på ny. Dette er en metode som gir mer reflekterte svar, med noe mer dybde i, da informantene snakker og reflekterer seg gjennom tematikken i sammen. Rent praktisk kunne det derimot vært fristende å utføre intervjuene med en og en lærer, om studien skulle utføres igjen. Dette kommer av en tidskrevende og stressende prosess ved å finne informanter til gruppeintervjuene.

#### 4.4 Analytiske rammeverk

Hovedelementet i kvalitativ analyse handler om å reflektere rundt hvordan en tekst kan forstås og å finne begreper og ord som på best mulig måte uttrykker meningsinnholdet (Corbin & Strauss, 2008, i Thagaard, 2013). På denne måten dannes det et bilde av innholdet, og man kan sammenlikne de ulike erfaringene samlet inn i intervjuene. Resultatene eller funnene fra analysen kan brukes til å diskutere mulige svar på forskningsspørsmålet. Hovedelementet i kvalitativ analyse handler om å reflektere rundt hvordan en tekst kan forstås og å finne begreper og ord som på best mulig måte uttrykker meningsinnholdet (Corbin & Strauss, 2008, i Thagaard, 2013).

I denne studien er det utført en innholdsanalyse. I en innholdsanalyse er målet å lage en objektiv og systematisk beskrivelse av innholdet. For å utføre en innholdsanalysen ble Kvale og Brinkmanns (2015) analysemodell tatt i bruk. Analysemodellen tar for seg analyseprosessen gjennom tre stadier; koding, meningsfortetting og meningsfortolkning.

Å kode det som har blitt tatt opp i intervjuene, handler om å knytte et eller flere nøkkelord til en del av teksten, for å senere kunne identifisere uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding er en viktig faktor ved en innholdsanalyse, mens det er både fordeler og ulemper med koding. Fordelene blant flere er at man som forsker blir godt kjent med hver del i materialet, i tillegg til at det kan gi god oversikt over datamaterialet. Det kan være et godt hjelpemiddel for å bryte materialet ned i ulike trinn, som kan gjøre det enklere å lese ut resultater (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er det noen forskere som er i mot koding, og mener blant annet at koding kan gjøre alt materiale ”forklarlig”, og at dette kan være et hinder for å se virkelighetens ubeskrivelige natur (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har like vel

mange gode kvaliteter, og kan være et verktøy for å gjøre datamaterialet mer systematisk, og dermed lettere å lese resultater ut fra. For å kode trekker man ut relevante avsnitt, utsagn og/eller sitater, og kategoriserer dem i ulike analysekategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysekategoriene kan være teoristyrte/ deduktive eller datastyrte/ induktive (Kvale & Brinkmann, 2015). De teoristyrte analysekategoriene viser til temaer som målrettet blir snakket om i intervjuene. Disse kategoriene har utgangspunkt i litteratur om tematikken eller fra tidligere forskning på området. De datastyrte kategoriene er kategorier som oppstår etter et tema blir tatt opp i intervjusituasjonene, uten at det er formet av intervjuer.

Etter datamaterialet er blitt kodet, utføres en meningsfortetting/ meningskonsentrering. De ulike delene av intervjuet er nå kategorisert i hoved- og underkategorier. De omfattende og komplekse intervjuene, som inneholdt mye informasjon, er dermed klargjort for å kunne presenteres på en oversiktlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Her samler forskeren naturlige meningsenheter sammen, og gjennom meningsfortettingen blir hovedtemaene fra intervjuene uttrykt. Her kortes formuleringer og setninger ned til konsise setninger, som tydelig får frem setningenes innhold. På denne måten blir datamaterialet klargjort for fortolkning og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter meningsfortettingen gjenstår det tredje og siste stadiet i Kvale og Brinkmanns analysemodell; meningsfortolkning. Her kommer forsker på banen og gjør ytterligere tolkninger av materialet. Ved meningsfortolkningen av innholdet fra intervjusituasjonen handler det ikke lenger om å strukturere meningsinnholdet i det som har blitt sagt, men det handler om dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). I fortolkningen blir det funnet meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke blir direkte sagt eller som umiddelbart fremtrer i teksten. For å fortolke tekstens mening er det mange mulige tilnærminger. En av disse tilnærmingene er hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne tilnærmingen blir ofte brukt for å fortolke ulike skriftlige tekster, som juridiske eller litterære tekster, men den kan også brukes ved fortolkning av en intervju-tekst.

Det finnes flere hermeneutiske prinsipper for fortolkning. Videre vises det til prinsippene som er relevante i bruk for å fortolke en intervjuetekst. Et av prinsippene viser til den hermeneutiske sirkel, eller en spiral, som åpner for en dypere forståelse av meningen. Dette gjøres ved en prosess hvor man jobber frem og tilbake mellom deler og helhet. Og ved å

fortolke delene, vil en ny forståelse av helheten oppstå. Et annet prinsipp er at en meningsfortolking tar slutt når man har kommet frem til noe som oppleves meningsfullt, uten at man ser logiske motsigelser. Man finner også et prinsipp som viser til at teksten bør forstås ut fra sin egen referanseramme. Et viktig prinsipp å tenke gjennom og ta i bruk er prinsippet om at fortolkningen av teksten ikke er forutsetningsløst. Fortolkning bygger på analyse av datamaterialet, og datamaterialet er en tekst av det transkriberte intervjuet. Allerede i intervjuet påvirker formuleringer av spørsmål hvilke former for svar som er mulige. Det siste prinsippet viser til at alle fortolkninger viser til fornyelse og beriker forståelsen ved at det presenterer nye differensieringer og relasjoner innenfor teksten. På denne måten blir tekstens mening også utvidet. Den hermeneutiske forståelsesformen gir rom for flere tolkninger innenfor samme intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvordan man jobber med fortolkningsprosessen kan beskrives gjennom to subjektiviteter, en partisk og en perspektivisk. Partisk subjektivitet handler om at forskeren har utført upålitelig arbeid, og bare ser bevis som støtter egne meninger og tolker ut fra hva som kan føre til egne konklusjoner. Andre mulig fortolkninger, eller situasjoner som kan føre til andre fortolkninger, overses (Kvale & Brinkmann, 2015). En perspektivisk subjektivitet oppstår når man som forsker velger ulike perspektiver, og stiller forskjellige spørsmål til datamaterialet. På denne måten kommer forskeren ofte frem til forskjellige konklusjoner eller fortolkninger. Dette vil ikke være en svakhet, men en styrke, dersom de ulike perspektivene på intervjueteksten forklares og spørsmålene stilt av forskeren til teksten spesifiseres. Man må også stille seg spørsmålet om hvilke sider av et tema som skal fortolkes, og i hvilken kontekst det skal gjøres (Kvale & Brinkmann, 2015).

En utfordring som kan oppstå ved intervjuforskning er ”ekspertgjøringen” av meningen som tolkes av intervjuet. Ved ”ekspertgjøringen” eksproprierer eksperten meningene fra intervjupersonenes livsverden, og plasserer det i egne kategorier. Dette gjøres for å vise til en mer grunnleggende realitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved en fortolkningsprosess av et datamateriale konstruert gjennom intervju, kan det oppstå en skjevhet i maktforholdet mellom intervjupersonene og forsker. Dette oppstår da forsker, som regel, har påvirkning og styring på hvordan intervjuet tolkes. Dette dreier seg om fortolkningsvaliditet, i tillegg til spørsmål om etikk og makt. Ved makt mener man spørsmålet om forskerens rett til å legge en bestemt mening til andres uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det har nå blitt redegjort for studiens analytiske rammeverk. Hvordan dette ble tatt i bruk i analyseprosessen vises til i kommende kapittel.

## 4.5 Analyse

Analyseprosessen startet på mange måter i underbevisstheten allerede før intervjuet ble utført. Når intervjuguiden ble planlagt og tematikkene ble bestemt, ble det allerede her lagt en føring for analysen. Dette ga føringer for analysen ved at det påvirket hvilken empiri som ville bli samlet inn. Valg av analysemodell ble valgt etter innsamlingen av dataene, på bakgrunn av datamaterialet. I tillegg oppstod det situasjoner i løpet av intervjuet som var med på å forme analysen. Dette var for eksempel når intervjuer eller deltakere i løpet av intervjuet foretok fortettinger eller fortolkninger av meningen av det som ble sagt, underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette skjedde blant annet når enten intervjuer eller deltakere spurte hverandre spørsmål som blant annet ”hva mener du med det?” eller ”var det *sånn eller sånn* du tenkte?”. Dette gav muligheter for å enten avkrefte, bekrefte eller å forklare hva som intervjuer eller deltaker mente med et utsagn, og dermed ble misforståelser eller utsagn med mulighet for flere tolkninger unngått.

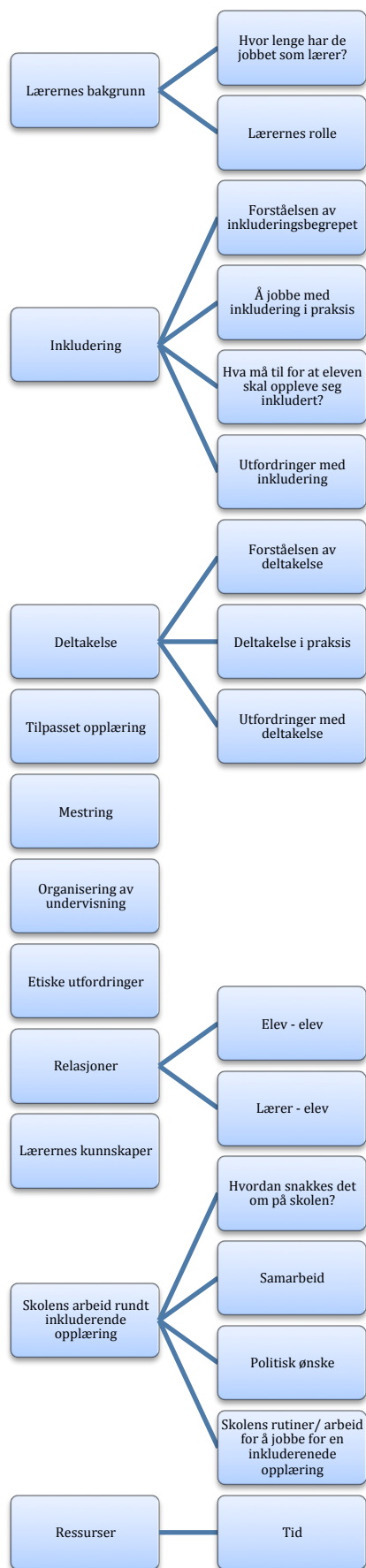
Etter å ha innhentet datamaterialet, ble intervjusituasjonen transkribert til skriftlig form. Ved transkribering gikk informasjon som stemmebruk og kroppsspråk tapt. Andre språklige fenomener kan også ha gått tapt, hvis ikke intervju-interaksjonen ble oppgitt, som for eksempel ved ironi (Tanggaard & Brinkmann, 2012). I transkripsjonene er derfor fenomener som oppstod i løpet av intervjuene som ble vurdert som avgjørende for forståelsen av situasjonen, merket. Dette ser man i transkriberingen ved at fenomenet er skrevet i parentes. Et eksempel på dette er blant annet når noen av deltakerne lo etter de hadde sagt noe. For å bearbeide datamaterialet, ble dataprogrammet NVivo tatt i bruk.

For å analysere datamaterialet ble Kvale og Brinkmanns (2015) analysemodell tatt i bruk. Som utdypet i forrige delkapittel er dette en modell for innholdsanalyse som deler analyseprosessen i tre stadier; koding, meningsfortetting og meningsfortolkning.

Selve analyseprosessen ble dermed startet ved å kode datamaterialet for å få oversikt over dataene, og som et verktøy for å systematisere materialet og gjøre det lettere å lese resultatene. For å kode ble transkripsjonen lest gjennom, og relevante avsnitt, utsagn og/ eller



sitater ble kodet i ulike analysekategorier (Kvale & Brinkmann, 2015). Analysekategoriene var både teoristyrte/ deduktive og datastyrte/ induktive (Kvale & Brinkmann, 2015). De teoristyrte analysekategoriene viste til temaer som målrettet ble snakket om i intervjuene, som for eksempel ”forståelse av inkluderingsbegrepet” eller ”skolens organisering/ rutiner”. De datastyrte kategoriene var kategorier som oppstod etter et tema ble tatt opp i intervjusituasjonene, uten at det ble formet av intervjuer. Et eksempel på dette var ”elevers mestring”, som ble nevnt ved flere anledninger, uten at dette var en tematikk som ble bragt til ”bordet” av intervjuer. Noen av analysekategoriene var store, og hadde flere analysekategorier under seg. Modellen i *Tabell 1* på neste side viser til de ulike kategoriene som ble tatt i bruk i analysen. Kode-prosessen ble utført i analyseprogrammet NVivo. Ved hjelp av NVivo kunne de ulike kodede avsnittene hentes frem. På denne måten var det mulig å lese gjennom de ulike delene av tekstene som falt innenfor denne kategorien, se over dem på ny og foreta omkodning eller kombinere ulike koder (Kvale & Brinkmann, 2015).



Tabell 1: Analysekategorier

Etter datamaterialet var kodet i ulike analysekategorier, ble det utført en meningsfortetting. De ulike delene av intervjuet var kategorisert, i hoved- og underkategorier som ”Inkludering” med underkategorier som ”Forståelsen av inkluderingsbegrepet” og ”Utfordringer med inkludering”. Dette førte til at de omfattende og komplekse intervjuene, med mye informasjon, nå kunne presenteres på en oversiktlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å lage en oversikt over kategoriene, er det mulig for lesere å bedømme hvor typiske sitatene som brukes senere i analysen var for intervjumaterialet som helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Å kategorisere intervjumaterialet på denne måte, ga også en ryddig oversikt over om det var store forskjeller i forståelsen av inkluderingsbegrepet mellom de ulike skolene, eller hvor lenge lærerne hadde jobbet som lærere (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble samlet inn naturlige meningsenheter, og gjennom meningsfortetting ble hovedtemaene uttrykket. Ved meningsfortettingen ble uttalelser fra deltakerne i intervjuene forkortet til kortere formuleringer. Lange setninger ble kortet ned til kortere, konsise setninger, som tydelig får frem innholdet fra de lange setningene. På denne måten ble datamaterialet klargjort for den tredje fasen i Kvale og Brinkmanns analysemodell, meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015).

I den tredje analysefasen, meningsfortolkning, ble det sett på hva funnene i meningsfortettingen betydde og hvordan de kunne forstås. Resultatene blir presentert i kapitlet *Presentasjon av analysen*. For å fortolke tekstens mening er det mange mulige tilnærminger. En av disse tilnærmingene er hermeneutisk tilnærming, som er den tilnærmingen som har blitt tatt i bruk i denne fortolkningen. Den hermeneutiske forståelsesformen gir rom for flere tolkninger innenfor samme intervju. Som forsker kan man stille mange spørsmål til en tekst, og spørsmålene man stiller teksten er med på å prege analysen. Det må også bestemmes hva som er formålet med analysen. Er målet med analysen å vise til lærernes forståelser og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold, eller er målet å gi en bredere fortolkning av og utvikle teori om begrepet inkludering gjennom det lærerne beskriver (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien var målet med analysen å blant annet se på lærernes forståelser og erfaringer med utviklingen av inkluderende læringsmiljø. Andre spørsmål man kan spørre seg er om man skal analysere på det uttalte nivå, eller om målet med analysen er å komme frem til de latente betydningene som ikke er eksplisitt bevisst for intervjupersonene. Man kan også spørre seg om det finnes en tolkning som er korrekt eller om det er mulig at intervjuet bør tolkes i et legitimt fortolkningsmangfold. Ved å åpne for at intervjuet kan analyseres med et legitimt

fortolkingsmangfold vil det være viktig å formulere bevisene og argumentene som ligger til grunn for fortolkningen på en eksplisitt måte. Dette vil gjøre det mulig for lesere å etterteste tolkningen. Fortolkningsprosessen er jobbet med utgangspunkt i perspektivisk subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ga rom for å kunne komme frem til ulike fortolkninger. Det var mye som kunne tolkes ut fra intervjuene, alt avhengig av hvilke fokusområde man valgte seg. I presentasjonen av analysen kommer det frem hvilke områder det i denne studien ble lagt vekt på, og dermed også hvilke tematikker som har blitt tolket og tatt med for videre drøfting. Tematikker som var fremtredende i løpet av intervjuene er lagt vekt på tolkningsprosessen. I tillegg var det avgjørende at funnene som kunne være med på å besvare forskningsspørsmålet ble tolket og klargjort for drøfting.

I presentasjonen av analysen vil det bli klargjort for hvilken samtale sitater og utsagn er hentet fra, og fra hvilken deltaker. Dette blir gjort for at leseren skal få en forståelse av hvilken intervjusituasjon utsagnene er hentet fra, og for å kunne sette sitatene i kontekst. På denne måten har leser selv mulighet til å se likheter og ulikheter mellom skolene. Dette er mulig da det gjennom de to intervjuene ikke ble innhentet personlige opplysninger eller noen annen form for opplysninger som gjør det mulig å gjenkjenne de to skolene. De to skolene har fått tildelt fiktive navn. Den ene skolen blir kalt "Solsikken Skole" og den andre skolen "Fjell Skole". I hvert gruppeintervju var det tre lærere; Lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Informantene vil derav bli navngitt med tittelen "L1 Solsikken Skole" eller "L3 Fjell skole" osv..

#### 4.6 Forskningsetiske vurderinger

Etiske problemstillinger gjør seg gjeldene gjennom hele forskningsprosessen. Ulike etiske problemstillinger oppstår i alle de forskjellige fasene i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Studien ble ikke satt i gang før godkjenning fra Personvernombudet i NSD og deltakerne hadde gitt sitt frie samtykke til å delta (Thagaard, 2013). Informantene signerte et samtykkeskjema i forkant av intervjuet. "Kravet om samtykke er forankret i personopplysningsloven (...)" (NESH, 2016, s.14). Samtykket måtte være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2016). Fritt samtykke handler om at deltakerne har avgitt samtykke uten å bli presset fra ytre omgivelser, eller opplever begrensninger på sin personlige handlefrihet. Informert samtykke viser til at forskeren må gi nødvendig informasjon, slik at deltakerne vet

hva deltakelsen innebærer. Dette handler blant annet om studiens formål og informantens rolle i deltakelsen. At samtykket er uttrykkelig viser til at deltakeren klart og tydelig uttrykker at de har forstått hva det innebærer ved å delta i forskningsprosjektet, og at de kan avstå fra deltakelsen på forhånd eller trekke seg fra deltakelsen når som helst i prosessen, uten at dette fører til negative konsekvenser (NESH, 2016). Som forsker er man ansvarlig for at informasjonen er forstått. Samtykket bør være skriftlig, i de tilfeller det lar seg gjøre. Unntak fra dette er blant annet ved forskning på grupper som ikke er lese- og skrivekyndige, eller om forskningen er på utsatte grupper i for eksempel krigssituasjoner hvor samling av navnelister ikke nødvendigvis er så lurt. I denne studien var det ingen utfordring at samtykket ble gitt skriftlig. Samtykket er med på å tydeliggjøre forskerens ansvar, og for å sikre deltakernes rettigheter. Det er mest vanlig med et signert samtykkeskjema/ samtykkeerklæring (NESH, 2016). Deltakerne i denne studien mottok informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuet. På denne måten fikk de god tid og anledning til å sette seg inn i informasjonen. Ved intervjuet ble informasjonen igjen gjennomgått, for å sikre seg at alle deltakerne hadde forstått hva deltakelsen gikk ut på, samt deres rett til å trekke seg fra prosjektet. Deretter ble samtykkeskjemaet signert før intervjuet startet.

For å opprette kontakt med mulige informanter ble det sendt ut et skriftlig informasjonsskriv med informasjon om hva studien handlet om, og hva det var ønskelig at deltakerne var med på. I tillegg ble det informert om at deltakeren når som helst hadde mulighet til å trekke seg uten begrunnelse.

”De som gjøres til en gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt” (Thagaard, 2013, s.28). For å behandle informasjonen konfidensielt er det opprettet en koblingsnøkkel mellom navnene på deltakerne og intervjumaterialet som er samlet. Koblingsnøkkelen ble oppbevart fysisk adskilt fra datamaterialet. På denne måten var det ikke mulig å koble datamateriale direkte med deltakerne. Navnene er anonymisert. Det var viktig å vurdere hvilke konsekvenser studien ville ha for intervjupersonene i forkant av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene handlet om betraktninger rundt begrepet inkludering og inkluderende opplæring, for å utforske lærernes forståelser og erfaringer om dette. Intervjuene innebar ikke informasjon om enkeltlærere eller elever med navn eller andre karakteristiske trekk. Målet med intervjuene var å dekke generelle erfaringer, opplevelser og tanker, sett fra intervjudeltakerens perspektiv.

Ved transkriberingen måtte det igjen tas stilling til konfidensialitetshensynet og jobbes for å få til en riktig og lojal transkripsjon av deltakerens muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). For å oppnå en riktig transkripsjon av intervjuene, ble alle ord transkribert, inkludert ord som "eee", "eeem" og "mmm". Ved analyseringen kunne det oppstå etiske utfordringer rundt hvor kritisk intervjuene skulle analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Et eksempel på dette var at det var viktig å se uttalelsene i sammenheng med den resterende samtalen, og ikke hente ut sitater fra dets opprinnelige mening. Også ved utgivelsen av rapporten var det muligheter for at det kunne oppstå konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne i studien skulle for eksempel være anonyme. Da intervjuene ble transkribert, ble alt skrevet direkte fra muntlig til skriftlig form. Det vil si, at det ble skrevet slik det ble sagt, ikke med nynorsk eller bokmål som skriftspråk. Dette var med på å gi informantene kjennetegn, og dermed økt mulighet for gjenkjennelse. Sitater fra transkripsjonene fra intervjuene ble derfor omgjort til bokmål, før de ble ført inn i rapporten.

Datamaterialet ble oppbevart på en privat, passordbeskyttet, datamaskin, i tillegg til en kryptert harddisk. Etter studien er avsluttet vil datamaterialet bli slettet.

#### 4.7 Studiens troverdighet og gyldighet

For å komme frem til et troverdig og gyldig resultat, var det avgjørende å jobbe for at alle delene av studien ble utført på en gyldig og valid måte. Studiens gyldighet var avhengig av hvor solid studiens teoretiske forutantakelser var, i tillegg til hvor logisk forskningsspørsmålet var i forhold til teorien. Teorien brukt i studien er behandlet med et kritisk blikk, og det er viktig å tenke over at ikke alle studier er troverdig eller gyldig, selv om de kan gi inntrykk av det. Gyldigheten ble også påvirket av kvaliteten på forskningsopplegget og metodene som ble brukt for å samle kunnskap for å belyse studiens tema og formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studiens valg av metode for å kunne besvare forskningsspørsmålet og hvorfor valg er gjort som de er gjort, har blitt forklart tidligere i metodekapittelet. Ved intervjusituasjonen ble validiteten påvirket av intervjuets kvalitet, og intervjudeltakernes troverdighet. Det var viktig med en god forståelse mellom intervjuer og intervjudeltaker på innholdet i intervjuet, og at det var klarhet i meningene som blir delt. Når det kommer til transkriberingen måtte man tenke gjennom hvordan man på direktest mulig måte kunne overføre det muntlige til skriftlig, uten å avsløre deltakernes identitet. Ved analysering av resultatene var man avhengig av at spørsmålene som ble stilt i intervjuet var gyldige, og at man tolket materialet logisk. Gjennom

arbeidet med studien var det viktig å tenke gjennom hvordan gjennomføringen av de ulike stadiene var, med tanke på gyldighet, og ta dette med i en tolkning av studiens validitet. Når man rapporterer var det også nødvendig å gi en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle de overnevnte punktene er tatt i betraktning gjennom hele studien, og blitt drøftet underveis i metodekapittelet. Det har forklart tydelig hva som er gjort, hvordan og hvorfor. Av denne grunn kan man si at studien er troverdig og valid, og utført på en gyldig måte.





## 5. Presentasjon av analysen

I dette kapittelet skal funnene fra analysen presenteres. Sentrale tematikker fra meningsfortettingen blir trukket frem og blir presentert ved hjelp av fire hovedmønstre; *Forståelser på inkludering, Deltakelse, Relasjoner og Samarbeid*. Det er mange måter å ”gripe” datamaterialet, og dermed også flere mulig tolkninger. Funnene som blir presentert i dette kapittelet er de som blir sett som relevante i forhold til studiens forskningsspørsmål og formål, og som er relevante i forhold til drøftingens retning.

### 5.1 Forståelser av inkludering

#### 5.1.1 Lærernes forståelser av inkludering: ”At skolen liksom er for alle”.

Etter en analyse av datamaterialet om lærernes forståelse av inkludering, kan det se ut til at det er utfordrende for informantene å forklare/ definere inkluderingsbegrepet. Det kom både frem forskjellige forståelser og assosiasjoner, samt noen mer like betraktninger.

Flere hadde en forståelse av at inkludering handler om alle elevene. L2 Solsikken Skole fortalte blant annet at inkludering handler om ”at skolen liksom er for alle”. Liknende betraktning var også å finne blant L1 Fjell Skole ved utsagnet ”ja, at alle er medregnet i klassen”. L2 Fjell Skole bekreftet denne tankegangen ved å reflektere høyt ved ”jeg og tenker, kanskje det med inkludering i klassen, kanskje går på det liksom om vi får med alle da?” og ”at alle blir, at alle kan være med på det samme på en måte, på det som skjer”. L1 Fjell Skole viser også til hva inkludering kan bety for elevene i praksis: ”Jeg tenke vel i klassen raskt. Og at alle i klassen skal kjenne seg trygge på å kunne delta i ulike aktiviteter eller kunne samarbeide med alle uten å føle seg utenfor eller ikke ønsket”. I disse utsagnene ser vi at inkludering handler om alle elevene. Tanker som kan trekkes til inkludering og en skole for alle kan man derav få en forståelse av finnes blant læreren på begge skolene, også blant de som ikke er nevnt med egne sitater her.

Selv om man i tolkningene fra forrige avsnitt kan få en forståelse av at det blant lærerne var en klar forståelse av hva inkludering handler om, viser andre utsagn til at det og råder en tvil og usikkerhet rundt begrepets betydning. Inkludering blir blant annet assosiert med ulike begrep, illustrert av L1 Solsikken Skole ved ”men jeg husker at da var det liksom at de (= de som underviste om inkludering i utdannelsen) skilte mellom inkludering og integrering. At,

ja, de snakket liksom litt om de to begrepene da”. Her vises det til kjennskap til begrepene, men også en mulig usikkerhet rundt hvordan de kan forstås og eventuelt skilles fra hverandre.

I samtalen om inkludering ble det av informantene raskt trukket inn andre begrep, som ble sett i sammenheng med inkludering. Tilpasset opplæring var et begrep som gikk igjen. L1 Solsikken Skole reflekterte rundt inkludering i sitatet ”men jeg og tenker jo at det er noe som skal være en univer... eller for alle da. Tilpasset opplæring kanskje?”. Videre ble det av samme lærer sagt at

[...] siden inkludering er litt sånn omfattende begrep da, og det, og det henger jo ikke noen definisjon her, så føler jeg det er mange ting. Men skolen har, jeg vil si fokus på alle elever, de sier jo ofte at alle elevene er våre, det sier de mange ganger. Og tilpassa opplæring er det jo ofte snakk om. (L1 Solsikken Skole)

Det vises her til at læreren har kunnskap om at inkludering er et omfattende begrep som kan forstås ulikt. Inkludering ble også koblet til en skole for alle og tilpasset opplæring. Det kan tolkes ut fra intervjuene at tilpasset opplæring var et mer definerbart og trygt begrep for lærerne. L1 Solsikken Skole viser til dette ved å forklare at de gjerne snakker om inkludering, men ved bruk av andre ord.

Vi snakker jo om enkeltelever [...] når vi snakker i sammen, hvordan vi kan treffe dem. Så det snakker vi om daglig egentlig. Hele tiden. Hvordan kan vi få dette til, blablabla, men vi, vi tar jo ikke for oss begrepet inkludering. Men vi har jo jobbet litt, altså, vi har jo jobbet en del med tilpasset opplæring [...]. (L1 Solsikken Skole)

Flere av lærerne la vekt på at tilpasset opplæring var noe de jobbet aktivt med. L1 Solsikken Skole presiserte dette ved utsagnet ”vi bruker veldig mye tilpasset opplæring”. Koblingen mellom inkludering og tilpasset opplæring viser til at inkludering kobles til et faglig aspekt. En tolkning av lærernes refleksjoner i intervjuene er at tilpasset opplæring og opplegg ble sett på som et hjelpemiddel for lærerne i prosessen med å skape et faglig inkluderende læringsmiljø. L3 Fjell Skole forklarer at tilpasset opplæring handler om

[...] den der sonen for nærmest utvikling, at alle skal ha noe å strekke seg etter. Uansett hvilket nivå de er på. Så det er jo å legge til rette for at alle alltid føler at de kan strekke seg litt til, sant? (L3 Fjell Skole)

Tilpasset opplæring ble av lærerne forklart som et verktøy for å sørge for at alle elevene opplever at de har noe å strekke seg etter som for dem er mulig å mestre, uavhengig av hvor de ligger faglig. Her kommer også elevenes opplevelse av mestring inn.

Og når de kommer der (= der elevene kommer når de blir tatt ut fra klasserommet og satt sammen med en mindre gruppe, gjerne med en spesialpedagog) så det er jo bare å få oppgaver, at de får oppgaver som de kan mestre. At de føler at de ikke blir sett ned på at de andre, at det ikke er noen sånne oppgaver som føles veldig stigmatiserende. (L3 Solsikken Skole)

Også her kan det sies at det refereres indirekte til at inkludering handler om å skape en skole som er faglig inkluderende. Men her kan inkludering også forstås i en sosial sammenheng. I utsagnet ovenfor vises det til at en annen grunn til at noen av elevene blir tatt ut av klasserommet for å få andre oppgaver en resten av klassen, er at elevene ikke skal oppleve at de blir sett ned på. Her kan det tenkes at det kan oppstå en mulig konflikt. Denne konflikten kommer også noe frem i intervjutranskripsjonene, hvor sitatet kan ses i sin sammenheng. For å skape en faglig inkluderende skole, blir tilpasset opplæring satt i prosess. Elevene får tilpassede oppgaver de kan mestre. For å unngå at elevene opplever at de bli sett ned på eller stigmatisert, blir de tatt ut av klassen for å motta disse oppgavene. Det er naturlig å reflektere over hvordan dette eventuelt vil påvirke elevene som blir tatt ut av klasserommet, samt elevene som blir sittende igjen. Det kan tolkes ut fra intervjusamtalen at det stadig oppstår utfordrende situasjoner som kommer i konflikt med målet om å skape en inkluderende skole, både sosialt, kulturelt og faglig.

I samtalen om inkludering og hva lærerne tenkte måtte til for at elevene skulle oppleve seg inkludert ble elevenes mestring referert til som et avgjørende element. L3 Solsikken Skole mente ”at eleven føler seg trygg, at eleven opplever mestring [...]” var elementer som kunne påvirke elevenes følelse av å være inkludert. L1 Solsikken Skole tenkte også liknende og kommenterte ved ”at eleven deltar i undervisningen med klassen kanskje? Eller at eleven opplever mestring ved tilpasset opplæring da, på sitt nivå, siden det er ganske forskjellige nivåer i en klasse. Sosialt?”. I begge utsagnene ser vi at både det sosiale og det faglige aspektet ved en inkluderende skole blir dekket.

På Fjell Skole ble utfordringen rundt tilpasset opplæring og faglig inkluderende læringsmiljø trukket frem. L1 Fjell Skole sa om tilpasset opplæring at ”det er en grei ting å ha med seg når en skal lage undervisningsopplegg eller undervise. Men at det av og til kan være litt for idealistisk, det med å skulle klare tilpasse for alle”. Sammen reflekterte lærerne ved Fjell Skole at tilpasset opplæring krever mye forarbeid. De snakket også sammen om at tilpasset opplæring skal gjelde alle elevene, og er noe man som lærer må tenke på hele tiden. På Solsikken Skole kommer det frem at tilpasset opplæring er et tema som ofte tas opp blant lærere og av skoleledelsen. Tilpasset opplæring er som tidligere nevnt et prinsipp som skal være en hjelp på veien mot en faglig inkluderende skole. Særlig i intervjuet med Solsikken Skole ble det presisert at lærerne og skolen jobbet mot en inkluderende skole, men gjerne uten at det ble snakket direkte om det. L1 Solsikken Skole sa følgende: ”[...] Men jeg tror ikke selve ordet blir brukt så mye, men det jobbes nok veldig i den retningen vil jeg tro da. Eller, uten at det blir sagt” og ”så det er jo mange ganger kanskje vi snakker om det som omhandler inkludering, uten at dette blir skrevet dette er inkludering, sant? [...]. Men det er inn forbi den paraplyen da. Eller, ja, det er det jo”. De andre deltakerne i gruppeintervjuet bekreftet dette.

Frem til nå har lærernes forståelse av inkluderende opplæring vist til en felles forståelse om at inkludering handler om alle. Det kunne vært spennende å se om man oppnådde det samme resultatet om intervjuene ble utført med en og en lærer, fremfor i gruppe. For å få et nyansert bilde av lærernes forståelse, er det avgjørende å trekke frem flere relevante refleksjoner og forståelser som kom frem i løpet av intervjusamtalene. Selv om lærerne gjentatte ganger legger vekt på at inkludering handler om alle elevene, trekkes også utfordringen med å inkludere enkelte elever frem. Man får gjennom en tolkning av intervjuene en opplevelse av at en del av lærernes forståelse av inkludering også handler om de å inkludere elevene med behov som skiller seg fra ”de fleste” elevene. Denne forståelsen kommer tydeligere frem når tematikken handler om inkluderingen i praksis, fremfor forståelsen av begrepet teoretisk.

Men altså, det er jo det vi snakker om hele tiden da. Hvordan skal vi få denne eleven opp og frem? Hvordan kan vi, ja, det er jo det vi snakker om hele tiden egentlig. Om de elevene som trenger litt ekstra, da. Eller ja, alle elever da, men og de. (L1 Solsikken Skole)

I sitatet over ser vi at det både legges vekt på at man som lærer skal hjelpe de elevene som trenger litt ekstra til å komme ”opp og frem”. Det kan også virke som om deltakeren synes det er noe utfordrende å forklare, da fokuset skal være at en skole for alle, mens det i praksis ofte

handler om enkelte elever som det kreves ekstra tilrettelegging for skal være blant de alle. I sitatet over ser vi at informanten legger til at de fokuserer på elevene som trenger litt ekstra, men også alle elevene.

I løpet av intervjusamtalene reflekteres det på begge skolene rundt problematikken ved elever som tas ut av klassen og klasserommet, og hvorvidt det passer inn i en inkluderende praksis. Det kom frem flere tanker og utsagn om inkludering og hvordan det passer inn i praksisen ved å ta elever ut fra klassefelleskapet for å jobbe alene med spesialpedagog/ assistent eller i mindre grupper. Det ble også lagt vekt på at det foregår en diskusjon om elever som gjerne har behov for ekstra støtte. Denne diskusjonen handlet om hvorvidt elevene skal ut fra klassen eller være mest mulig inni klasserommet, og hva som var det beste for eleven. Mens lærerne reflekterte sammen i plenum, oppstod det en usikkerhet rundt situasjonen og om det egentlig var en måte å inkludere på eller ikke.

[...]. Men vi har sånn spesialundervisning. Og da kan det enten skje i klassen eller ved at de blir tatt ut i for eksempel i en liten gruppe. Og da er det jo det, er det inkludering? Når de blir tatt ut? Men de får på en måte tilpasset undervisning til sitt nivå. For det kan jo være veldig forskjellig nivå på elevene. De som får spesialundervisning. Så det er jo litt sånn jeg tenker litt på hva..., ja, er det liksom 100% inkludering når de blir tatt ut? (L1 Solsikken Skole)

Jeg tenker og litt på diskusjonen om de som gjerne trenger litt ekstra. Om de skal mye ut av klassen, eller mest mulig inn i klassen. Det har vi jo, det er jo litt ulike meninger om... hva som er best da. (L3 Fjell Skole)

Etter det overnevnte sitatet fra L3 Fjell Skole oppstod det en felles refleksjon rundt tematikken, hvor det ble drøftet om hvorvidt dette var inkludering eller ikke. Sammen kom de frem til flere spørsmål, og ikke en konklusjon.

En fellesnevner som kan trekkes ut fra begge intervjusamtalene, var at inkludering i stor grad ble sett i et faglig perspektiv. Ved ett tilfelle nevnt av L1 Solsikken Skole ble det presisert at inkludering kan ses både fra et sosialt eller faglig perspektiv gjennom utsagnet ” [...] Men det er jo, altså vi har jo den ressursgruppen hvis det er enkeltelever som tas opp der, om det er faglig eller sosialt. [...]”.

Lærerne som ble intervjuet viser til en forståelse om at inkludering handler om alle elevene. Likevel kommer det tydelig frem at selv om dette er forståelsen, er det ikke alltid slik det blir jobbet i praksis. Gjennom samtalene kan man tolke lærernes utsagn ved at dette er gjerne måten de ønsker å jobbe for å skape en inkluderende skole, men at det ikke alltid er slik det blir utført. Fortalt av informantene handler inkludering i praksis gjerne om å inkludere enkelte elevgrupper, eller hvordan enkelte elever kan inkluderes. Det kan være interessant å se nærmere på hva som ligger bak dette, og hvorfor det oppstår situasjoner hvor lærerne jobber motstridende i praksis i forhold til egne holdninger og forståelser.

### 5.1.2 Elevenes opplevelse av å være inkludert: "[...] at de har venner i klassen tenker jeg er viktig".

For elevers opplevelse av å være inkludert kommer det frem blant lærerne at elevenes følelse av trygghet og opplevelse av mestring er viktige faktorer. I tillegg la lærerne vekt på at det handler om at elevene føler seg ønsket og ikke utenfor, opplever seg akseptert og har betydning blant medelever og lærer. L1 Fjell Skole trekker frem at for at elever skal oppleve seg inkludert, handler det om "[...] at alle i klassen skal kjenne seg trygge på å kunne delta i ulike aktiviteter eller kunne samarbeide med alle uten å føle seg utenfor eller ikke ønsket". Samme lærer legger også til at det også har betydning "at den sine tanker og meninger gjelder, at han har noe å si, for, enten for læreren eller for sine medelever, og i samarbeid. [...] Og at han, at de har venner i klassen tenker jeg er viktig". Her trekkes det sosiale tydelig frem. At elevene føler seg trygge vil være påvirket at hvordan elevene og klassen ellers fungerer sammen sosialt. At elevene har venner og en følelse av å være en del av fellesskapet og miljøet i klassen, at eleven ikke føler seg veldig annerledes enn de andre og at eleven trives er også avgjørende element for at elevene skal oppleve seg sosialt inkludert i følge lærerne fra intervjuene. Ellers legges det av lærerne vekt på at det kan være en avgjørende faktor at eleven er sammen med klassen i løpet av skoledagen, fremfor å bli tatt ut for spesialundervisning eller liknende. Det blir presisert, særlig av lærerne på Solsikken Skole, som spesielt viktig når klassen skal oppleve noe annerledes, at alle elevene da kan få felles opplevelser sammen. L1 Solsikken Skolen presiserer dette med utsagnet "[...] da var spesialpedagog i klassen for å få felles opplevelser. Så det har vi felles fokus på vil jeg påstå. Prøve å få med alle på de opplevelsene, sånn at de har noe i sammen". Fellesskap og dets betydning presenteres gjentatte ganger i løpet av intervjusamtalene. L3 Fjell Skole sier det er viktig at elevene "[...] ikke har en følelse av å stå utenfor fellesskapet liksom". Det legges

også vekt på, som L1 Fjell Skole sier at elevenes opplevelse av å være inkludert handler om at elevene ” [...] opplever seg på lik linje som på mange måter, selv om, hvis eleven skulle gått ut i flere timer, så vil likevel ikke føle seg veldig annerledes enn de andre”. Her ser vi at lærerne er bevisste på at det å ta elever ut av klassefelleskapet kan ha påvirkning på elevenes opplevelse av å være en del av klassen. Det kommer derimot ikke frem hva som eventuelt kan gjøres for at elevene skal oppnå dette. Her ser vi utfordringen og konflikten som kan oppstå når det skal legges til rette for å styrke elevenes faglige kompetanse ved å ta elevene ut av klassefelleskapet. Et tiltak som blir aktivt brukt i skolen i dag for å styrke elevenes faglige kompetanse. Til tross for at dette kan øke elevenes opplevelse av å være faglig inkludert, kan det skape hindringer eller utfordringer for elevens opplevelse av å være inkludert sosialt.

### 5.1.3 Organisering i forhold til tilrettelegging av inkluderende miljø i praksis: “At de har positive erfaringer sammen. Det tror jeg er viktig.”

Gjennom intervjuene fortalte lærerne om ulike metoder de tok bruk i skolehverdagen for å legge til rette for at elevene skulle oppleve en inkluderende skole. Solsikken Skole fortalte at de ofte snakket sammen med kollegaer og sammen fant løsninger som fungerte for elevene. Dette fortalte de særlig gjaldt for elever som hadde behov for litt ekstra tilrettelegging. På Fjell Skole diskuterte deltakerne i intervjuet for det meste ulike metoder som de kunne ta i bruk i klasserommet og i undervisningssituasjoner for å legge til rette for et inkluderende miljø. De fortalte om forskjellige metoder, og hvilke de anså som avgjørende for prosessen mot en inkluderende skole. L1 Fjell Skole fortalte følgende:

[...] så har jeg vært litt opptatt av å kunne være med å påvirke i for eksempel det med grupper. Og samarbeid. At en kan prøve å trene de som ikke er så vandt med hverandre til å kunne bli mer vandt med hverandre, akseptere hverandre. Og ha aktiviteter sammen eller opplevelser sammen som klasse eller i samarbeid som gjør det positivt. At det er positivt, at de har et felles mål i det. At de har positive erfaringer sammen. Det tror jeg er viktig. (L1 Fjell Skole)

Samme informant legger også til ”og at det ofte skifter, ja, være med å påvirke mønstrene i klassen da. Og ha aktiviteter som er lekpreget og turer i sammen, som gjør at det er, ja, det er gode opplevelser sammen ja”. Utsagnene viser til en bevissthet av lærerens betydning for å skape et godt klassemiljø, i tillegg til konkrete eksempler hvordan dette kan gjøres. Flere av lærerne forteller om samarbeid mellom elevene og gruppeinndeling, og hvilken betydning det

kan ha for elevenes klassemiljø. Det vektlegges også at dette er en god måte for lærerne å kunne styre klassen i en ønsket retning. Elevenes trygghet med hverandre ble trukket frem som et viktig element i prosessen for å skape et godt miljø. L3 Fjell Skole presiserte også viktigheten av at elevene opplever trygghet, og at for å legge til rette for dette så kunne lærerne ”prøve å lage et klima der det er lov å gjøre feil, komme med bidrag. Ja, skape trygghet”. Deltakerne la også til at de ofte tok i bruk visse metoder, til tross for at de var klar over at det fantes undervisningsmetoder som var større bidragsytere i veien mot en inkluderende skole. Dette ble blant annet begrunnet med mangel på tid til å lage undervisningsopplegg som rommet alle elevene best mulig. Det ble dermed sett som nødvendig å utføre undervisningsopplegg som de hadde nok tid til å forberede og som de opplevde/ kunne tenke seg nådde ut til flest mulig elever.

Andre eksempler som ble trukket frem for å skape klassemiljø som fremmet elevenes opplevelse av å bli inkludert var blant annet at elever med behov for spesialundervisning ikke ble hentet ut av klassen når det skulle skje noe spesielt i timen, som for eksempel ved besøk av *Den kulturelle skolesekken* eller turer, for at elevene skulle skape felles opplevelser. L1 Solsikken Skole viser til dette i utsagnet ”prøve å få med alle de opplevelsene, sånn at de har noe i sammen”. I tillegg ble det å ha felles aktiviteter sammen som klasse eller ved gruppesamarbeid sett på som positivt for å skape positivt klassemiljø, og gi positive erfaringer sammen.

Nære relasjoner mellom lærer og elevene ble også trukket frem. Dette gjaldt særlig for kontaktlærerne, som hadde størst forutsetning for å skape disse relasjonene. Dette vil bli presentert nærmere i kapittel 5.3 Relasjoner. Ellers kom det også frem fra samtalen med Fjell Skole at det kan oppleves krevende å jobbe med prosesser som skal legge til rette for at inkluderende miljø. L1 Fjell Skole fortalte at

Og hvordan en har det selv kan spille litt inn på hvor mye en har, klarere å gi på det området der. For det krever mye etter min opplevelse da, så krever det mye av hele meg som person å gå inn i klassen på den måten for å jobbe med miljøet eller jobbe med det å skape et slikt miljø. (L1 Fjell Skole)

Her presiseres lærerens rolle og viktighet i prosessen ved å skape inkluderende miljø. Hvor mye man som lærer klarer og gi blir påvirket av lærerfaktoren som handler om at man som



lærer har det godt med seg selv. Dette funnet kom overaskende, og var ikke et forventet funn. Dette kan muligens tolkes som at en betingelse for å skape inkluderende læringsmiljø er at læreren har det godt med seg selv. Læreren kan derfor forstås som et avgjørende element, eller et element med stor påvirkning, på klassens miljø.

## 5.2 Deltakelse

### 5.2.1 Lærernes forståelser av deltakelse: "[...] litt med viljen og litt med å være litt "pålogget"."

Det ble presentert to (grovt inndelt) forståelser av begrepet deltakelse og dets betydning av informantene. Den første forståelse, som kom tydeligst frem blant informantene, viser til at deltakelse handler om at elevene er aktive, at de er kognitivt til stede, ikke bare fysisk. Det nevnes blant annet av L3 Solsikken skole "at en elev deltar er jo at han spør, ikke bare sitter der, men spør og prøver å forstå [...]". L1 Fjell Skole "tenker at en er litt "pålogget". At en har lyst å være med" er hva deltakelse blant elevene handler om. Dette utdypes av samme lærer med "har lyst å prøve. Altså har lyst til å delta i samarbeid. Har lyst til å gjøre en aktivitet. Altså, litt med viljen og litt med å være litt "pålogget".

Den andre forståelsen informantene viser til handler om tilstedeværelse. Det var blant informantene et fokus på at alle elevene i klassen skulle være til stede ved spesielle opplevelser, så langt det lot seg gjøre, for å skape fellesskap og å gi elevene en opplevelse av at de er deltaker i klassefellesskapet. Elever som vanligvis var ute fra klasserommet med spesialpedagog ble med klassen sammen med spesialpedagog ved spesielle arrangementer/ opplegg. L1 Solsikken Skole sier

Og det (tilpasset opplegg) er det jo flere ofte i en klasse som har. Og det er jo sånn, det er jo derfor det kreves et samarbeid mellom spesialpedagog og, eller alle assistenter og lærer, at hvis det er ting som går ut over den ordinære undervisningen så om det er opplegg eller noe sånt, så blir heller spesialpedagog med i klassen." (L1 Solsikken Skole)

Videre forteller samme lærer at "[...] da var spesialpedagog i klassen for å få felles opplevelser. Så det har vi felles fokus på vil jeg påstå. Prøve å få med alle de opplevelsene, sånn at de har noen i sammen". Det kommer av dette frem at lærernes synes at felles opplevelser kan påvirke elevenes vilkår for deltakelse i klassefellesskapet.

### 5.2.2 Organisering for legge til rette for deltakelse i praksis: "Vi er forskjellige og lærer på forskjellige måter [...]"

Det var en felles forståelse blant informantene at det ofte kreves et samarbeid mellom lærere og assistenter eller spesialpedagoger for å skape deltakelse blant elevene. At elevene deltar ved å være kognitivt tilstede, og ikke bare fysisk, er et av skolenes mål i skolehverdagen. Dette kan oppleves utfordrende for lærerne, siden alle elevene er forskjellig og responderer ulikt på undervisning og undervisningsopplegg. L1 Fjell Skole forteller at

Ja, jeg tenker ganske ofte på det (at oppgaven skal føre til økt deltakelse blant elevene). Passer på, tenker hva kan, kan det være at noen her sklir av, er det noen som ikke, er det noen som kommer til å snike seg vekk eller? (ler litt). [...]. Passe på unnasluntrerne for eksempel, ja." (L1 Fjell Skole)

L1 Fjell Skole forteller også at de "prøver å legge til rette for at oppgavene skal tvinge litt mer aktivitet hos alle da". Noen mer konkrete eksempler på hvordan de legger oppgavene til rette fortalte L3 Fjell Skole om ved "så det med å variere mellom å ha sånn i plenum og gå igjennom ting og heller ha mindre grupper da, så du får snakket med alle" og forklarer videre at "det er jo ulike ting som fenger". Dette bekreftes av L2 Fjell Skole ved "vi er forskjellige og lærer på forskjellige måter liksom". Gjennom intervjuet med Solsikken Skole kom det også frem av den ene læreren at elevenes deltakelse ikke alltid var i fokus allerede i planleggingsprosessen av et undervisningsopplegg. Om elevenes deltakelse var et fokusområde ved undervisningsplanlegging fortalte L3 Solsikken Skole at

"Nei, for min del er det nei. Jeg gjør ikke det. Jeg, det blir litt mer, litt mer der og da. At du prøver å få de med deg. Det er litt sånn. Det burde vært kanskje mer planlagt, men det er ikke det. [...]. Når en holder på, så prøver en å få de med. Så er det jo ikke alltid du klare det når du gjerne ikke har planlagt det godt nok (ler litt). For da, hvor er de papirene, hva kan jeg sette den i gang med? Eller hva...? Ja." (L3 Solsikken Skole)

Hvorvidt elevenes deltakelse ble lagt vekt på i planleggingen av undervisningen varierte. Noen mente at de ikke alltid la vekt på elevenes deltakelse ved planlegging av undervisningsøktene, og at dette gjerne var noe som først skjedde automatisk da oppleggene ble tatt i bruk i praksis. Andre la vekt på at det var mulig å sørge for økt deltakelse blant elevene gjennom god planlegging av undervisningen. På denne måten kunne man aktivt jobbe for å for

eksempel få frem elevene som ellers ikke var så synlige. L1 Fjell Skole sa "[...] du kan lage oppgaver som gjør at du får frem de som kanskje har lett for å ikke være så synlige, det er mulig å lage til oppgavene som skaper deltakelse".

En informant presiserte at planlegging av undervisningen også ga mulighet for å tenke gjennom om undervisningen ga elevene rom for å "falle av" eller snike seg bort, og jobbe for å unngå dette. Lærerne mente at noen oppgaver "tvinger" elevene til å være mer aktive enn andre, dette kom også frem som et element i prosessen for å skape deltakelse blant elevene. Et annet verktøy for å skape deltakelse som ble presentert i løpet av intervjuene var det å veksle mellom forskjellige undervisningsmetoder, som for eksempel noe undervisning i plenum og noe gruppearbeid.

Flere av lærerne kommenterte at det var fort å komme inn i et spor, og stort sett bruke samme undervisningsmetode. Dette sa de gjerne var en metode som fungerte godt for de fleste elevene. Lærerne sa at de gjerne fortsatte med denne metoden, selv om de opplevde at andre elever kom mer på "banen" om de varierte oppleggene mer. Dette ble begrunnet av lærerne med at det var lettvinnt, tidsbesparende og fungerte godt for dem. L2 Fjell skole bekrefter dette ved "utfordringer kan jo gjerne være at det tar litt lengre tid. [...]. Liksom å tenke på det, i stedet for å bare fyre på med et opplegg og så, ja".

Det var en felles opplevelse blant flere av informantene at det hadde vært lettere å legge til rette for vilkår for deltakelse, om det var mer tid tilgjengelig. Det tar tid å skape og planlegge en skolehverdag som sørger for økt deltakelse for alle elevene. I tillegg kom det frem blant lærerne at det ofte oppstår uforutsette ting i løpet av en hektisk hverdag, som "stjeler" tiden. De opplevde at å ha "nok" tid går i perioder og at man av og til har tid til å yte ekstra, mens i andre perioder er tiden knapp og man når bare over det mest nødvendige. L3 Fjell Skole forteller særlig hvordan dette med tid opplevdes som nytdannet:

Og det er vel kanskje og litt med det der praksissjokket. At du har veldig mange fine tanker og visjoner om ting, og så i praksis er det veldig mange småting og praktiske ting som og skal klaffe. Og så plutselig tar det ganske mye oppmerksomhet. (L3 Fjell Skole).

I løpet av samtalene om denne tematikken, kom det også frem at lærerne innså at det kanskje kunne være lurt å variere undervisningen litt mer for å få mer engasjement. L3 Fjell Skole

fortalte dette ved ”men merker jo av og til hvis du gjør ett eller annet som gjerne er litt utradisjonelt og annerledes enn det du holder på med til vanlig, at det plutselig vekker ekstra engasjement. [...]. Så jeg tror det er lurt å prøve å varierer det litt”.

### 5.2.3 utfordringer ved å legge til rette for deltakelse: “[...]. Men i en klasse så har du jo fra A til Å av alt egentlig. Så det er jo en kunst å treffe alle alltid vil jeg tro”

Lærerne ga uttrykk for at det ikke alltid er like lett å engasjere elevene til å delta aktivt i undervisningen. Elever som har behov for ekstra tilrettelegging, er det ofte vanskelig å få til å delta i det som de andre gjør. Det ble nevnt ved flere anledninger at det var utfordrende å få alle elevene til å delta på lik linje. Lærerne fortalte at ikke alle har de samme forutsetningene, og dette førte til at elevene gjerne fikk forskjellige oppgaver. Spesielt utfordrende opplevdes dette i tilfeller hvor elevene da så på seg selv som annerledes, og at de skilte seg ut på en ikke-ønskelig måte. Det kommer også frem blant andre lærere at det oppleves utfordrende å legge til rette for alle elevene til en hver tid, da alle er forskjellige og har ulike behov. L1 Solsikken Skole sier “[...]. Men i en klasse så har du jo fra A til Å av alt egentlig. Så det er jo en kunst å treffe alle alltid vil jeg tro”.

Det ble også presentert i intervjuene at det kunne være en utfordring å jobbe aktivt for å skape deltakelse blant flest mulig elever, samtidig som man som lærer skal presentere et undervisningsopplegg. Dette var særlig en utfordring som ble lagt vekt på blant lærerne som hadde kortest erfaring som lærer i skolen. L3 Fjell Skole og L2 Fjell Skole reflekterte sammen rundt denne tematikken:

- Jeg tenker, særlig som nyutdannet så er det noe som det er vanskelig å ha overskudd til, alt på en gang da. I starten så er vi i alle fall veldig fokuserte på det opplegget vi skal ha, og så registrerer du kanskje ikke alt som skjer rundt i klasserommet. Så jeg tror i alle fall det er sånne ting som kommer med mer erfaring. At du ser... (L3 Fjell Skole)
- Klarer å gjøre begge tingene. (L2 Fjell Skole)
- Ja, det du blir bedre å ”multitakse” det etter hvert. [...]. Tipper jeg. Nå vet jeg ikke det, men jeg tror, føler, bare etter ett år så får du mer overskudd etter hvert. Enn i starten. [...]. Da er det kun det du skal ha ut, ikke så mye fokus på hva som rører seg blant elevene. (L3 Fjell Skole)
- Hva som skjer blant elevene. (L2 Fjell Skole)

Det ble også fortalt i intervjuene at det å sørge for deltakelse blant alle elever kan være utfordrende i en klasse med bare en lærer. De sa at det med fordel kunne vært flere lærere til stede i klasserommet, og det da hadde vært lettere å jobbe for økt deltakelse blant flere elever. Ellers var det en forståelse blant lærerne at dette ble lettere med årene, da lærerne hadde mer erfaring. Undervisningen trengte da mindre fokus, og det ble mer tid til å følge med på elevene. Andre refleksjoner som oppstod blant deltakerne i løpet av intervjuene var at det kunne oppleves utfordrende å fange opp alle signaler fra elevene, og å se hvem som var aktive deltakere og hvem som var passive. Det gjaldt for eksempel gjerne elever som ofte er stille og som man som lærer opplever deltar, selv om de kanskje ikke gjør det.

Sånn generelt så er det jo fort og hvis det er noen som er veldig stille, ikke gjør så veldig mye ut av seg, at du på en måte, at de oppfører seg fint, så er alt greit, sant? Så tenker du gjerne ikke så mye på å få de og med eller. [...]. I en sånn klasseromssituasjon så er det jo gjerne alltid litt vanskelig å hele veien tenke at du skal få med deg alle, du er fornøyd hvis du får litt svar tilbake igjen og tenker at nå er klassen med. Men så er det kanskje ikke alle som er det da. (L3 Fjell Skole)

Det kan også oppstå etisk utfordringer, og i det ene intervjuet blir dette eksemplifisert gjennom planlegging av undervisningsmetoder. Hvilke metoder som engasjerer hvilke elever varierer, og det kan derav oppstå etiske dilemma. Et eksempel på dette er utfordringer lærerne møter i undervisningsplanlegging i prosessen hvor de må ta ”valg” om hvilke elever som skal få mest utbytte fra økten man planlegger. Det kom frem blant deltakerne at man som lærer gjerne har en liten tanke om hvem økten treffer best, og man tar dermed, bevisst eller ubevisst, valg om hvilke elever som skal få høyest utbytte. Her reflekterte lærerne rundt dilemmaet om de skal legge opp undervisningen slik at man treffer ”de fleste”, ”de som ligger litt under gjennomsnittet faglig” eller om man skal fokusere på de elevene som viser mest interesse og engasjement eller liknende.

En siste utfordring som trekkes frem blant deltakerne er mangel på kunnskap om å skape deltakelse blant elevmangfoldet. Kunnskapene blant lærerne kom stort sett fra egne erfaringer, og varierte derfor blant lærerne. Det kunne oppleves som en utfordring å skape deltakelse for alle, når man møtte elever som skilte seg fra ”normalen” og hvor man møtte problemstillinger man gjerne ikke hadde møtt før. L1 Fjell Skole tenker tilbake og sier

Ja, ja, jeg husker når jeg var ferdigutdannet. Når jeg gikk inn i ny jobb og så syns jeg at jeg hadde mange huller der. Jeg visste for lite om, om det med de forskjellige spesialene, du får gjerne ansvar for en del med ulike spesialbehov, og så kommer til kort hele veien. Så jeg husker at den følelsen var litt stor. (L1 Fjell Skole)

Her viser læreren til at det ikke er en god følelse å oppleve at man har for lite kunnskap til å kunne utføre oppgavene sine på den måten man ønsker. Det var tydelig at lærerne ønsket at alle elevene skulle være aktive deltakere i fellesskapet, men at det var flere utfordringer i utførelsesprosessen.

### 5.3 Relasjoner

Tematikken relasjoner går igjen i begge intervjusituasjonene. Det kommer likevel tydeligst frem i intervjuet med Fjell Skole. Dette begrunnes med at det her ble lagt mer vekt på i planleggingen og utforming av intervjuguiden, enn i intervjuet med Solsikken Skole.

#### 5.3.1 Relasjoner mellom elever: “[...] at de har venner i klassen tenker jeg er viktig”.

Ved spørsmålet om hva lærerne tenker skal til for at en elev opplever seg inkludert blir vennskap trukket frem som en viktig faktor, samt miljøet i klassen. L1 Fjell Skole sier “[...] at de har venner i klassen tenker jeg er viktig”. L1 Fjell Skole presiserer også at om elevene har utfordringer med å fungere sosialt med medelevene, kan dette oppleves som en distraksjon for læring ved å fortelle

[...] at en har det greit gjerne sånn til vanlig i klassen, så har en mer overskudd til å kanskje bli med i det faglige og. Så hvis han strever med mye sosialt i klassen, så vil en kanskje ikke være så..., være litt distrauert, ikke så, ikke for mange distraksjoner kanskje sosialt. (L1 Fjell Skole)

Har elevene det greit sosialt i klassen, har de ofte mer overskudd til å delta. Elevenes trygghet blir av lærerne presentert som en blant flere andre faktorer som har påvirkning på klassens sosiale miljø. L3 Fjell Skole fortalte at dette var en tematikk som ble tatt opp i utdanningsløpet og sa at ”jeg føler vi snakket en del om det i løpet av studiet, vi, ja, sånn gruppepsykologi, hvordan og ja, eller ja, tenkte i gjennom en del slike ting da, hvordan en skulle lage et trygt og godt klassemiljø”. Informantene forklarte også ulike metoder som kunne tas i bruk for å skape trygghet i klassene, og en av disse metodene var å påvirke

gruppesammensetningene. På denne måten forklarte lærerne på Fjell Skole at man trener elever som ikke er trygge på hverandre til å bli det og at dette kan brukes som en metode for å jobbe for at alle elevene skal akseptere hverandre. L1 Fjell Skole la til ”at den (eleven) sine tanker og meninger gjelder, at han har noe å si, for, enten for læreren eller for sine medelever, og i samarbeid.” L1 Solsikken skole mente også at fellesskapet mellom elevene kunne ha betydning for hvordan elevene opplevde seg som likeverdige deltakere i klassen.

5.3.2 Relasjon mellom lærer og elever: “[...] du må kanskje kjenne elevene og litt for å vite hvordan du skal inkludere de [...]”.

Nær relasjon mellom lærer og elev kan være et hjelpemiddel i prosessen for skape en inkluderende skole mente informantene. En lærer fra intervjuet på Fjell Skole presiserte at dette særlig gjald for kontaktlærerne, som hadde størst forutsetning for å skape disse relasjonene. Det ble trukket frem at hvis elevene følte seg sett av læreren, så var det lettere for læreren å få en oversikt over elevene, om noen for eksempel havnet ”utenfor” eller om det var noe annet som ikke var som det skulle.

Og det å prøve å ha en nær relasjon med elevene selv som lærer da, spesielt når en er kontaktlærer kanskje, og at en da, at en har ofte samtaler med elevene. At de føler seg sett av lærerne, så det er lett å oppdage om noen havner på siden, om det er noe som ikke er som det skal være. Det kan være lettere å gå inn å påvirke hvis en kjenner elevene godt selv. Så det med den nære relasjonen til hver enkelt elev det tror jeg er viktig. [...] Ja, for da og å kunne påvirke lederen i klassen, for det er gjerne ofte leder i klassemiljøet. De kan være negative, de kan være positive, men hvis vi prøver å påvirke de til å bli positive ledere, så får de med seg resten av klassen lettere. (L1 Fjell Skole)

Her ser man og at læreren mente at å jobbe med å forme gode relasjoner med elevene var en måte å få oversikt over elevene, og hvordan de hadde det, som igjen kunne brukes for å jobbe for et inkluderende miljø i klassen. Ved at man som lærer har en god relasjon til hver enkelt elev kan det i følge L1 Fjell Skole gjøre det lettere for læreren å påvirke elevene. Et eksempel det ble vist til var at ved å ha gode relasjoner med elevene, var det mulighet for å påvirke klassens leder, som man finner i de fleste klasser (enten som en positiv eller negativ ressurs), til å være positive ledere. I tillegg vil en god relasjon mellom elevene og lærer føre til at læreren kjenner elevene, hvordan de lærer best og hvordan de fungerer sosialt. Dette kan gjøre

det lettere for læreren ved tilrettelegging for deltakelse og i prosessen for å skape et inkluderende miljø i klassen. For å kunne jobbe målrettet for å skape inkluderende miljø ble det trukket frem at det er avgjørende å kjenne elevene. Og jo bedre man kjente elevene, jo lettere var det å skape et inkluderende miljø. L2 Fjell Skole sa "[...] du må kanskje kjenne elevene og litt for å vite hvordan du skal inkludere de kanskje [...]". Lærerne på Fjell Skole viser til at relasjonen mellom lærer og elev kan være avgjørende for å skape et trygt miljø for elevene, og at det gjennom gode relasjoner kan være lettere å legge til rette for deltakelse for elevene. L3 Fjell Skole legger til flere elementer som kan være gode ressurser i veien mot økt deltakelse blant elevene i klassen, og sier at det kan være en hjelp å "prøve å lage et klima der det er lov å gjøre feil, komme med bidrag, ja, skape trygghet".

## 5.4 Samarbeid

### 5.4.1 Samarbeid mellom ansatte: "Og det er hjelp, og det er ressurser. [...]"

Alle deltakerne viste i løpet av intervjusituasjonen til at det var rom for samarbeid med kollegaer ved både planlegging og utfordringer. Daglig ble tematikken rundt hvordan man på best mulig måte kan fremme eller legge til rette for ulike elever tatt opp. Det ble også presisert at hvis man hadde behov for samarbeid utenom de faste samlingspunktene, var dette noe man som lærer som regel selv måtte oppsøke. Lærerne presiserte at assistanse og råd ikke kommer av seg selv med en gang man opplever utfordringer, men at man må våge å be om råd/ hjelp. L1 Fjell Skole sa "og det er hjelp, og det er ressurser. Men det krever kanskje litt at en sier i fra. At det ikke kommer alltid automatisk. [...]".

Ellers ble det av informantene lagt vekt på viktigheten av samarbeid mellom lærere og spesialpedagog eller assistenter. Ved god dialog mellom lærer og spesialpedagog kan det være lettere for lærerne å legge til rette for å skape vilkår for deltakelse blant elevene, og det kan oppleves motsatt ved et mindre godt samarbeid. "Det kommer litt an på klassen ofte, og kanskje samarbeidet en har med den andre en jobber med. Det kan være, det spiller litt inn forskjellig" fortalte L1 Fjell Skole. Kollegaer og skolens ansatte ble sett på som ressurser som lærerne kunne bruke om de møtte utfordringer de ikke visste hvordan skulle løses.



#### 5.4.2: "Så det snakkes det om daglig egentlig [...], men vi, vi tar jo ikke for oss begrepet inkludering."

Som nevnt i metodekapittelet var det bare den ene skolen som hadde mulighet til å fortelle om skolens virksomhet, og hvordan de jobbet med intervjuets tematikk på skolen. Lærerne på Solsikken Skole fortalte om en skole som var opptatt av det å være annerledes og å møte alle med aksept. L1 Solsikken skole forklarte at

Ja, sånn at det er jo fokus på det å være annerledes og alt dette her greiene her. Med mange forskjellige nasjonaliteter, at det skal være aksept for alle uansett holdt jeg på å si. Så det føler jeg er i fokus ofte, akkurat det. (L1 Solsikken Skole)

De hevdet også at inkludering ikke er en tematikk som tas opp med jevne mellomrom, men at de som lærere sitter med en opplevelse av at det jobbes mye med, uten at det nevnes konkret. De tar gjerne opp tematikker både i plenum og mellom kollegaer som omhandler inkludering, uten at begrepet brukes. "[...]. Så det er jo mange ganger kanskje vi snakker om det som omhandler inkludering, uten at dette blir skrevet "dette er inkludering", sant?" spurte L1 Solsikken Skole reflekterende ut i rommet. Eksempler på dette kan være i situasjoner der de diskuterer hvordan de best mulig kan legge til rette for elever eller når det jobbes med tilpasset opplæring.

Vi snakker jo om enkeltelever [...] når vi snakker i sammen, hvordan vi kan treffe dem. Så det snakkes om daglig, egentlig. Hele tiden. Hvordan kan vi få dette til, blablabla, men vi, vi tar jo ikke for oss begrepet inkludering. Men vi har jo jobbet litt, altså, vi har jo jobbet en del med tilpasset opplæring [...]. (L1 Solsikken Skole)

Det er gjerne kontaktlærerne som sitter med det største ansvaret for å legge til rette for å skape vilkår for deltakelse blant elevene, og informantene på Fjell Skole sitter derfor med en opplevelse at det er de som snakker mest om temaet med hverandre. L1 Fjell Skole reflekterte rundt dette i løpet av intervjuet og sa

Jeg tipper det blir mer snakk mellom to kontaktlærere, enn det blir snakk om timelærere i mellom og kontaktlærere. Jeg vet ikke hvordan dere tenker det er? [...]. Når du føler på ansvaret, du har ansvaret, og du har en annen å dele det med. (L1 Fjell Skole)

På Solsikken Skole jobbes det aktivt for at elever skal bli inkludert faglig og sosialt. For å oppnå dette jobber assistenter og spesialpedagoger med enkeltelever. ”[...] Og så er det jo assistenter og, som tilhører SFO, som jobber i skoletiden med enkeltelever, for å kunne tilpasse sosialt og faglig” fortalte L1 Solsikken Skole. De forteller også at det oppleves lettere å få sett alle elevene om det er flere voksenpersoner i en klasse.

Jeg ser jo bare når jeg er litt inne hos (navn til kollega), hvor mye mer vi kan få truffet mange flere. For det er ikke bare en som trenger hjelp, det er jo mange som trenger litt hjelp. Hvor mye mer vi kan får ut av det da. For (navn på kollega/lærer) strekker jo ikke til, det er jo mange i en klasse. (L1 Solsikken Skole)

Det har nå blitt presentert funn fra analysen av intervjuene. Hvordan disse funnene kan forstås, skal i neste kapittel ses nærmere på i lys av studiens forskningsspørsmål.

## 6. Skolen som lærende organisasjon som betingelse for å skape deltakelse for alle

Denne studien undersøker læreres forståelse av og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold, og hvordan lærernes fortellinger kan forstås. Formålet var å undersøke om studien kan bidra til kunnskap om hvordan lærernes forståelser av inkludering kan skape innsikt i vilkår for deltakelse i en skole for alle. I dette kapittelet skal funnene presentert i forrige kapittel hentes frem og drøftes. Hvordan kan funnene forstås? Hva sier aktuell forskning om tematikkene? Kapittelet er delt inn med fire underkapitler; *Felles forståelse av inkluderingsbegrepet*, *Relasjoner*, *Praksisfellesskap* og *Ledelsens betydning*. Disse fire delene vil til sammen vise vei gjennom drøftingen om og eventuelt hvordan funnene fra studien kan bidra med kunnskap om hvordan lærernes forståelser av inkludering kan skape innsikt i vilkår for deltakelse i en skole for alle.

Studien bygger på det sosiokulturelle perspektivet på læring, og er derav også dette kapittelets teoretiske ”bakteppe”. Det sosiokulturelle perspektivet på læring ser på dialog og samspill som viktige forutsetninger for læring. Et aspekt innenfor perspektivet er distribuert læring. Distribuert læring kan forstås ved at kunnskap er fordelt i et fellesskap, og at man gjennom samarbeid kan bidra på ulike måter, for eksempel med forskjellige kunnskaper eller ferdigheter (Hanssen, 2008).

### 6.1 Felles forståelse av inkluderingsbegrepet

Inkludering som begrep kan være vanskelig å forstå, da det ikke har en universell definisjon (Ainscow & Miles, 2008). Funnene i studien viser til at det var en felles forståelse blant lærerne som ble intervjuet. De så på inkludering som noe som skal romme alle elever, og at alle skal være en del av fellesskapet. Det oppstod likevel en ”konflikt” mellom lærernes forståelse og hvordan de beskrev eget arbeid i praksis. Lærerne reflekterte rundt egen utførelse i praksis, og hvordan det ble jobbet med å skape muligheter for deltakelse blant elevene. Her kunne man få et inntrykk av at lærernes fokus var på hvordan man kunne skape muligheter for enkeltelever å være deltakere på lik linje som medelevene. Som omtalt i kapittel 2.2 er inkludering er en prosess og ikke en tilstand som er mulig å oppnå (Haug, 2014b). Inkludering er en prosess det alltid må jobbes med, og handler ikke om å inkludere enkeltelever eller grupper. Inkludering er i aktivitet hele tiden, og blir aldri ”gjennomført”.

Ser man skolen som en lærende organisasjon, så er felles forståelse en betingelse for at skolens utvikling skal føre i samme retning (Hanssen, 2008). I denne masteroppgaven kom det frem at lærerne hadde en felles forståelse av hva inkludering handler om, og at prosessen mot inkludering ikke alltid stemte med deres forståelse. Hva dette kommer av er vanskelig å vite, men det kan handle om at det oppleves som lettere å jobbe med å skape vilkår for deltakelse for noen elever. På denne måten kan de bli en del av det de andre elevene allerede er deltakere i. Dette i stedet for å gjøre det som nå er tilgjengelig for ”de fleste”, tilgjengelig for alle. Dette strider mot deres egen forståelse av inkludering som handler om at inkludering er en skole for alle. Å skape en skole som i praksis fungerer ved at alt er tilgjengelig for alle kan være utfordrende, men er noe skolene i dag bør strekke seg mot. Hva som står i veien for å oppnå dette kan i følge funnene fra studien blant annet være tid, kunnskap og erfaring. Både tid, kunnskap og erfaring blir sett på som viktige aspekter for å legge til rette for inkluderende prosesser (Hanssen, 2008; Nordahl, 2018). Lærerne hadde en forståelse av at inkludering handler om alle elevene, og på grunn av at de viste til denne felles forståelsen kan man tenke seg at måten de arbeider i praksis er i prosessen for å skape et inkluderende miljø.

Det opplevdes blant informantene at deltakelse var et begrep som var lettere å sette ord på og reflektere rundt en begrepet inkludering. Avhengig av kontekst, kan begrepet deltakelse ha forskjellige betydninger. Deltakelse kan forstås faglig og/eller sosialt (Marinossion et al., 2007). Dette er også en forståelse informantene i studien viser til. Både i samtalen rundt inkludering og deltakelse ble det vist til eksempler eller refleksjoner som viste til at begrepene kunne ses i en faglig eller en sosial sammenheng. Det var noe overaskende at det først og fremst ble fokusert på faglig deltakelse og inkludering, fremfor sosial. Grunnen til at dette er et begrepet det ofte blir brukt i sosiale sammenhenger, og at alle har et ansvar for at ingen føler seg utenfor. Det som skjedde i intervjuene var at de tidlig rettet seg inn på det faglige feltet, før spørsmålene fra intervjuguidene senere førte retning.

En annen måte å forstå deltakelse på, er å forstå det som en sosial rettferdighet. Sosial rettferdighet knyttes til å skape likeverdig deltakelse for alle (Marinossion et al., 2007). For å legge til rette for sosial rettferdighet, kan det oppstå flere dilemmaer (Marinossion et al., 2007). Vi kan blant annet møte vanskeligheter rundt problematikken om alt skal standardiseres, eller om differensiering er et hjelpemiddel i veien for å oppnå sosial rettferdighet.

Et av prinsippene i et prosjekt kalt *Inclusive Practice Project* er å forstå sosial rettferdighet (Florian & Spratt, 2013). Lærerne må tro (eller bli overbevist om) at de er kvalifiserte til å undervise alle elever. Alle elever er ulike og lærer på forskjellige måter, og hvordan de lærer best på kan forandre seg (Florian, Young & Rouse, 2010). Dette ble også lagt vekt på blant informantene. De fortalte at alle elever er forskjellig og lærer ulikt. Det kom også frem at selv om et undervisningsopplegg passer godt og fenger noen av elevene, kan det hende andre lærer bedre ved bruk av andre metoder. Lærerne var bevisste på dette, og sa at etter hvert som de ble kjent med elevene var det lettere å vite hvilke metoder og opplegg som fungerte for de enkelte elevene. En lærer sa også at det var lett å falle inn i et ”undervisningsspor”, et spor som læreren mestret, og som samtidig de fleste elevene i klassen hadde utbytte av. Det ble hevdet at det var fort gjort å gjøre det på denne måten, til tross for at de som lærere gjerne var klar over at mer variasjon ville gi økt utbytte for flere elever. Man kan undres over hvorfor noen lærere for det meste bruker en ”fast” metode, selv om de kjenner til at elevene er forskjellige og lærer på forskjellige måter. Lærerne i studien sa at de gangene de hadde et undervisningsopplegg som skilte seg ut fra normalen, var det tydelig at flere eller andre elever deltok. Grunnen til at de likevel ikke varierte oppleggene oftere ble begrunnet med for lite tid og en hektisk hverdag. Det tok mindre tid å planlegge om man utførte undervisningen på en måte læreren var trygg på og vandt med.

*Inclusive Practice Project* så også på hvordan man som lærer kan jobbe med den sosiale rettferdigheten i praksis. Læreren kan fokusere på hva som skal læres, og hvordan, fremfor hvem som skal lære det (Florian & Spratt, 2013). Dette kan være utfordrende, da man samtidig skal tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Dette kan gjerne løses ved at man tilrettelegger for elevene med at man for eksempel gir dem oppgaver med valgmuligheter, som kan være delt inn i f.eks. tema eller liknende, og ikke vanskelighetsgrad. På denne måten kan det skapes muligheter for læring i klassens fellesskap uten å gjøre antakelser om evner som noe gitt (Florian & Spratt, 2013).

En annen måte å se på begrepet deltakelse på er å dele det inn i to kategorier, den subjektive, som handler om aksept, engasjement og autonomi, og den objektive deltakelsen, som handler om tilhørighet, tilgjengelighet og samhandling (Janson mfl., 2007 i Olsen, 2014). Skal man oppnå faglig deltakelse, vil det være avhengig av sosial deltakelse. Skal man oppnå subjektiv deltakelse, blir man også en objektiv deltaker. Uten at det blir sagt med disse ordene, kommer dette frem gjennom funnene fra analysen av intervjuene. Lærerne la stadig vekt på viktigheten

av gode, sosiale fellesskap, og at dette er en av grunnsteinene for å oppnå et godt læringsmiljø. Dette er avgjørende i prosessen med å skape inkluderende opplæring for alle. Funnene i studien viser til at lærerne tenker at hvordan elevene har det sosialt på skolen, også har påvirkning på deres opplevelse av å være inkludert faglig. Det kan muligens ses som en umulighet for elever i en klasse å føle seg faglig inkludert, om de sliter med en opplevelse av å ikke være sosialt inkludert. En nylig utgitt rapport, *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*, viser til at ”i skoler med god kvalitet på læringsmiljøet og undervisninger har færre elever behov for spesialundervisning” (Nordahl, 2018, s.128).

I analysen ble det presentert et dilemma som omhandlet at elever ble tatt ut av klassefellesskapet for å få tilpasset opplegg. Dette ble sett på som en handling som blir utført for at elevene skal få en opplevelse av å være en del av en faglig inkluderende skole. Det ble også reflektert rundt hvordan dette påvirket det sosiale fellesskapet. Forskning viser til at elever som mottar spesialundervisning ofte har svakere relasjoner til medelever. Det vises også til at en stor andel av elevene som mottar spesialundervisning mottar denne utenfor klasserommet (Nordahl, 2018). Informantene viste til at å ta elevene ut av klassen kunne hindre at de fikk en opplevelse av å bli sett ned på av medelevene i faglige situasjoner. Her ser vi en mulig konflikt. For å skape en faglig inkluderende skole, ble tilpasset opplæring satt i prosess. Elevene fikk tilpassede oppgaver de kan mestre. For å unngå å skape situasjoner der elevene opplever at de blir sett ned på eller stigmatisert, ble de tatt ut av klassen for å motta disse oppgavene. Disse beskrivelsene motsetter hverandre, og det er naturlig å reflektere over hvordan dette eventuelt vil påvirke elevene som sitter igjen i klasserommet. Det er ikke mulig å vite hva elevene tenker, og man kan ikke tilegne dem holdninger eller tanker, men det er mulig å lure på hvordan dette kan påvirke medelevene sine tanker om elevene som blir tatt ut av klasserommet. Dette er interessante refleksjoner som kunne være aktuelle å ta med seg i en eventuelt ny studie.

En annen tematikk som kunne vært aktuell for videre refleksjon er om det egentlig er mindre stigmatiserende å bli tatt ut av klasserommet enn å få tildelt en egen oppgave i klasserommet sammen med resten av fellesskapet. Det kunne også vært interessant å undersøkt hvilke metoder elevene hadde foretrukket, og hvilke opplevelser de sitter igjen med etter å gjentatte ganger bli tatt ut av klasserommet. Det er ikke mulig å gi de overnevnte refleksjonene et klart svar her og nå. For å kunne besvare dem hadde det vært nødvendig å utføre en undersøkelse

hvor elever som opplever å bli tatt ut fra klasserommet deltar, i tillegg til elevene som ble sittende igjen i klassen.

Det kan tolkes fra funnene fra intervju samtalen, at det stadig oppstår utfordrende situasjoner som kommer i konflikt med målet om å skape en inkluderende skole, både sosialt og faglig. Mange skoler har konstruert en standard for hvordan elevene skal være for å få utbytte av å være der. Flere elever faller utenfor denne standarden, på grunn av at skoler i dag har lite kunnskap om mangfold og forskjellighet (Haug, 2011). Her oppstår og dilemmaet om det beste for at alle elevene skal oppleve sosial rettferdighet er standardisering eller differensiering. Ikke alle elever passer inn i et likhetsfellesskap, og vil derfor være ekskludert. Dette kommer ikke nødvendigvis fra standardiseringen eller differensieringen, da begge prosessene har potensiale til å være både inkluderende og ekskluderende. Hvordan prosessene fungerer avhenger av situasjon og tilfelle (Marinossou et al., 2007).

Det sosiokulturelle perspektivet på læring viser til at læring skjer i samspill med andre og at opplæringen innenfor fellesskapets rammer vil påvirke elevenes læringsutbytte positivt (Säljö, 2016). Bruken av segregert spesialundervisning har økt i omfang de siste årene (Nordahl & Hausstätter, 2009, i Haug, 2011). En konsekvens av segregert spesialundervisning er at elevene ofte blir tatt ut av klasserommet, og dermed også klassefellesskapet (Haug, 2011). Dette kommer også frem i funnene fra intervjuene med lærerne. Informantene reflekterte gjentatte ganger rundt tematikken som omhandlet elevene som ble tatt ut av klasserommet for å motta spesialundervisning. De diskuterte også hvorvidt dette skapte inkluderende opplevelser for elevene eller virket mot sin hensikt i forhold til å skape inkluderende opplæring. Haug (2011) har gjennom undersøkelser funnet ut at den ordinære opplæring i stor grad er tilrettelagt for, og passer best til elevene sett på som selvstendige og faglig flinke. Dette fører dermed med seg et økt behov for ekstra tiltak for elever som faller utenfor denne ”gruppen” av elever (Persson & Persson, 2012). På mange måter kan det virke som skolen, til tross for målet om å skape gode vilkår for deltakelse og læring i fellesskap blant alle elever, retter seg mot spesialundervisning og ordinær opplæring noe uavhengig av hverandre. Dette er gjerne ubevisst, men det fører med seg refleksjoner om det er gjort nok for å skape en skole som er inkluderende med rom for alle i fellesskapet. En mulig måte å gjøre dette på er ved å styrke den tilpassende opplæringen, og jobbe for at dette skal være en ressurs for elevene som tas i bruk i fellesskapet sammen med hele klassen (Persson & Persson, 2012). Over tid har vært mangler i oppfølging av elever som har behov for spesialundervisning. I den tidligere

nevnte rapporten, *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*, presenteres det forslag som skal jobbe for til at alle elever får opplæring innenfor et inkluderende fellesskap. For å kunne realisere et inkluderende og demokratisk samfunn, må skoler fungere som inkluderende og demokratiske institusjoner. I rapporten kommer det frem forslag som kan være avgjørende i prosessen for å oppnå dette (Nordahl, 2018).

Utfordringene ved å utvikle inkluderende opplæring er kanskje en av de største utfordringene i skolesystemet i verden. For å kunne skape prosess mot inkluderende læringsmiljø, må det legges vekt på å utforme en felles forståelse blant skolen personalet. Denne felles forståelsen handler ikke bare om hvordan lærerne skal jobbe i praksis, men og om å ha en felles forståelse bak handlingene (Ainscow & Sandill, 2010)

## 6.2. Relasjoner

Det ble i intervjuene lagt vekt på at gode relasjoner, trygghet, mestring, tilhørighet og fellesskap var momenter som kunne påvirke elevenes opplevelse av å være inkludert. Relasjonen mellom lærer og elev ble trukket frem i analysen. Det ble lagt vekt på at de lærerne som hadde størst forutsetning for å skape gode relasjoner med elevene var kontaktlærerne. Ved å opprette gode relasjoner kunne læreren enda lettere tilrettelegge for gode vilkår for deltakelse for hver enkelt elev, da de kjente dem og deres behov. Relasjoner er noe man har mellom to personer her og nå, men som bygger på interaksjoner skapt i fortid. Relasjonene er derfor summen av alle tidligere interaksjoner, og disse interaksjonene vil også påvirke relasjonens fremtid (Wubbels, Den Brook, Wijsman, Mainhard & Tartwijk, 2015). Det er mye forskning som handler om hvorfor det er viktig å bygge gode relasjoner, hvordan skape dem og hva gode relasjoner kan føre til. Lærerne fortalte i intervjuene at hvordan elevene hadde det sosialt, var avgjørende for hvordan de deltok faglig. Interaksjonene i klasserommet har påvirkning på elevene både emosjonelt og sosialt, og dette påvirker også elevenes læring og trivsel (Pianta, 2006). Av denne grunn la de vekt på å jobbe for å skape trygghet og aksept mellom elevene. Tilliten mellom elev og lærer, et positivt klima som læreren legger til rett til, at læreren er empatisk og er tilstede for elevene er viktige elementer for å skape gode relasjoner (Pianta, Hamre & Allan, 2012; Spurkeland, 2011). Gode relasjoner mellom elever og lærer bærer mange frukter. Utdanningsdirektoratet viser blant



annet til at positive relasjoner er hjørnesteinene i god klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I tillegg kan det føre til økt utvikling og læring blant elevene (Hattie, 2008).

Mange av lærernes refleksjoner rundt relasjoners betydning for elevenes læring og opplevelse av å være en del av et felleskap, kan overføres til personalgruppen og relasjonene dem i mellom. For at lærerne skal utvikle seg sammen og lære i felleskap, er de avhengige av at de opplever følelsesmessig støtte og sosial aksept. For å utvikle en lærende skole kan det være et mål at man er til stede for hverandre som kollegaer, støtter hverandre og jobber for å bedre hverandres utviklingsmuligheter ut fra hverandres forutsetninger og behov. Det er ikke bare elever som trenger å oppleve mestring, også lærere/voksne bør oppleve mestring i et læringsmiljø (Hanssen, 2008).

Om en skole jobber for å oppnå felles forståelse, holdning og visjon, samt legger til rette for gode, trygge relasjoner mellom de ansatte, er det lagt et grunnlag for å skape gode praksisfellesskap. Hva det innebærer ses nærmere på i neste delkapittel.

### 6.3 Praksisfellesskap

Et av funnene fra analysen er at begge skolene opplevde at det var tilrettelagt for samarbeid mellom de ansatte. De opplevde et kollegialt fellesskap med rom for å be om råd og hjelp, samt å samarbeide. På denne måten utvikler lærerne seg i fellesskap. Lærernes kunnskaper med utvikling av inkluderende læringsmiljø var utviklet gjennom egne erfaringer og ved å lære av hverandre. Flere ganger i intervjuene ble det fortalt om utfordringer som kunne oppstå i løpet av en skoleuke, og hvordan disse som regel ble løst i fellesskap.

Alle mennesker tilhører praksisfellesskaper. Disse fellesskapene finner vi over alt, og hvilke praksisfellesskap man hører til, endres stadig gjennom livet. I familien, på jobb, på skolen eller i forbindelse med interesser og hobbyer, eksisterer det ulike typer fellesskap (Wenger, 1999). På skolen finner man flere praksisfellesskap. Blant annet er elever en del av et fellesskap i klassen eller med vennene på kryss og tvers av flere klasser og trinn. Det kan også oppstå praksisfellesskaper på lekeplassen i friminuttet. Andre fellesskap finner vi i skolens personalgruppe. Alle skolens ansatte er et praksisfellesskap, et annet kan være alle kontaktlærerne på et gitt trinn. Det viser seg at læring som kan knyttes til medlemskapet i et praksisfellesskap er mer transformativ, enn læring skapt gjennom undervisning (Wenger,

1999). Praksisfellesskap er en stor del av dagliglivet. Hvordan man ser på deltakelse, kan ha konsekvenser for hvordan man forstår læring. Læring er noe som skjer hele tiden. Læring er ikke noe vi gjør, når vi stopper med å gjøre noe annet, og man må ikke stoppe med noe, for å kunne starte å lære. Hvor mye og intensivt man lærer, kan derimot variere gjennom livet. Det er ikke alltid i de situasjoner hvor man fokuserer på at man skal lære, man lærer mest. I skolen ønsker man å skape læring og overta ledelsen av den og styre den. Av denne grunn kan man forstå at hvordan lærere og skoleansatte ser på læring har stor betydning. Deres oppfattelse av læring påvirker hvordan vi gjenkjenner læring og lærings situasjoner. Hvordan vi planlegger læringen blir påvirket av hvordan man ser på læring. Å se på læring som en sosial prosess kan være med å gi rom for nye refleksjoner rundt hvordan man kan legge til rette for lærings situasjoner. Man har ikke kommet frem til en oppskrift for hvordan ting bør fungere i praksis, men det gir rom for refleksjoner og nye måter å tenke på, slik at man er utrustet til å møte utfordringer på en ny måte (Wenger, 1999). Et praksisfellesskap som eksisterer i skolen er lærerpersonalet. Dette praksisfellesskapet kan være avgjørende i prosessen med å skape en inkluderende opplæring. Ved at lærerpersonalet har felles forståelse av inkluderende opplæring kan det føre til et felles fokus, som igjen gjør det lettere å jobbe med prosessen i praksis.

En fellesnevner i begge intervjuene var at lærerne satt med en positiv opplevelse om at det var rom for å snakke sammen og rådføre seg med kollegaer for å utvikle gode strategier for å legge til rette for vilkår for deltakelse for alle elevene. Den ene skolen la vekt på at de hadde faste samlingspunkter der de sammen arbeidet for å finne løsninger som kunne fungere for elevene. Lærerne fortalte om samarbeid kontaktlærere imellom, men også samarbeid med andre lærere, spesialpedagoger og assistenter. Et aspekt som ble trukket frem av en lærer var at samarbeid nødvendigvis ikke alltid var positivt, dette var avhengig av hvor godt partene mestret samarbeidet og om de hadde en felles forståelse av hva de jobbet mot. Hvordan et samarbeid fungerer er avhengig av samarbeidspartenes felles forståelse, i tillegg til hvordan det legges til rette for samarbeid. For at et praksisfellesskap skal kunne utvikle seg kollektiv, og sammen legge til rette for visse prosesser, er det avgjørende med en felles forståelse. Her kommer ledelsens organisering inn, og hvordan ledelsen jobber med å tilrettelegge for praksisfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap som fremmer samarbeid og skaper felles verdier og holdninger. For at dette skal fungere best mulig, og skolene skal oppnå effektive fellesskap, bør det jobbes med skoleutvikling. Skoleutvikling kan forstås på flere måter, og en av dem er å se det som ”systematiske, vedvarende tiltak for å endre læringsbetingelsene og

andre relaterte forhold i en eller flere skoler, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt” (Dalin, 1994, 1995, i Aas, 2013, s.24). Hensikten ved å utvikle skolen som en lærende organisasjon er å få en *bedre* skole (Utdanningsdirektoratet, 2008).

En lærende organisasjon er en organisasjon som lærer av god praksis, og forandrer den delen av praksisen som blir oppfattet uheldig i organisasjonen. Dette kan oppnås ved at deltakerne i organisasjonen kommer sammen, diskuterer organisasjonens praksis, og stadig jobber for å forbedre den. For å oppnå endring forutsetter det at læring skjer på metodisk og systematisk måte på alle nivåer i organisasjonen, og at denne endringen blir sett som en prosess man skal ta med seg videre (Lillejord, 2003). Det er ikke organisasjonen i seg selv som kan lære, men mennesker i organisasjonen (Hanssen, 2008). For å få til dette er organisasjonen, i dette tilfellet skolen, avhengig av en positiv kultur for læring, samarbeid mellom kollegaene og rom for å dele ideer. Noen forskere viser til at selv om man vet hva som skal til for å oppnå en lærende organisasjon, finner man lite igjen av dette i skolen (Lillejord, 2003). Dette var et funn vist til i 2003, og det kan ha skjedd endringer på dette området. Funnene i denne masterstudien kom frem til en annen virkelighet. Lærerne, særlig på den ene skolen, viste til samarbeid og at skolen stadig tok opp nye tematikker i felleskap for å skape felles forståelse blant de ansatte.

For å skape en lærende organisasjon, er ikke skolen bare avhengig av at lærerne opplever å være en del av gode, trygge praksisfellesskap. Den er også avhengig av hvordan disse fungerer i praksis. Det kan hende praksisfellesskapene oppleves gode, da de samarbeider og planlegger godt sammen, og på denne måten får man skoledagen til å gå rundt. Man kan stille seg spørsmålet om skolen da er en lærende organisasjon? For at skolen skal være en lærende organisasjon, er det også nødvendig at lærerne i praksisfellesskapene jobber med problemløsning. Med dette menes det at lærerne ikke bare samarbeider om hva de skal gjøre, men at de også snakker om hva de gjør og reflekterer rundt hvorfor (Lillejord, 2003). Samhandling, kommunikasjon og språk er sentrale momenter for å oppnå læring innenfor et praksisfellesskap, og dette samsvarer også med det sosiokulturelle perspektivet på læring.

#### 6.4 Ledelsens betydning

Læreplanverket for den norske skolen presiserer at skoleeiere skal jobbe for og utvikle en skole som er både sosial, kulturell og faglig inkluderende (Skogen & Idsøe, 2011). Både den

sosiale og den kulturelle siden av inkluderingsbegrepet kan benyttes som en ressurs for å skape bedre lærings situasjoner slik at faglig inkludering blir realitet (Skogen & Idsøe, 2011).

For å oppnå dette kreves som nevnt en felles forståelse blant personalet, samt gode praksisfellesskap bygget på trygge relasjoner og relevant, faglig innhold. Skolens ledelse er en avgjørende faktor for om skolen fungerer som en lærende organisasjon. Ledelsen har påvirkning på det som skjer på skolen, og bør legge til rette for gode, fungerende, praksisfellesskaper, samt relasjonsbygging mellom skolens ansatte.

Ledelsens forståelse og støtte, samt læreres forberedelse og deltakelse, er viktig for prosessen med å skape inkluderende opplæring. Hvordan skolen ledes, kan ha stor betydning for skolens inkluderende læringsmiljø (Friend, 2011 i Olsen, 2014). I en studie som så på sammenhengen mellom suksessrik inkludering og skolekultur, så de en sammenheng mellom suksessrik inkludering og enkelte elementer. Disse elementene handlet om at det i tillegg til en positiv holdning til inkludering fra skolens ledelse var det avgjørende at de ansattes hadde en felles inkluderingsvisjon, felles språk og felles verdsett for å oppnå et inkluderende læringsmiljø (Zollers, Ramanathan & Yu, 1999).

Felles visjon, språk og verdier er aspekter som ses som relevante i prosessen ved å utvikle en lærende skole (Hanssen, 2008). Det er i dag mye fokus på å utvikle lærende organisasjoner og skoler, og presset på skolene er stort. For å dekke ”behovet” for å være en lærende skole, er det mange som tyr til forskjellige programmer eller kurspakker. Flere av disse mangler forskning på om programmene over tid har ført til forbedring eller en betydning for skolene. Flere viser til at de ikke har hatt særlig betydning i skolehverdagen. Hvorfor det er nettopp slik vil være avhengig av program og kurs, men kan også være påvirket av at lærerne ikke ser behovet for endringene, eller ser endringen som egne (Hanssen, 2008).

På Solsikken Skole hadde de et felles fokus på at ”alle elevene er våre elever”, og de fortalte at dette var noe ledelsen var opptatt av. Effektive samarbeidskulturer kan kjennetegnes ved at de har en felles visjon og verdier, reflekterer sammen, samarbeider og tar felles ansvar (Louis & Leithwood, 1998, i Aas, 2013). Mangler lærerne felles språk, vil det være vanskelig å utvikle den kollektive kunnskapsbasen (Hanssen, 2008). En organisasjonskultur er preget av grunnleggende verdier. Disse verdiene blir bragt til organisasjonene av enkeltmenneskene. Etter hvert vil det utvikles fellesskapsverdier og felles grunnleggende antakelser. I en

organisasjonskultur ligger det ofte en felles forståelse om hvordan de ansatte skal forstå og håndtere problemer eller oppgaver. Noen måter å løse ting på kan feste seg og vedvare, og det er viktig at man er klar over dette og stadig jobber for forbedringer (Irgens, 2007).

Et av funnene fra intervjuene i denne masterstudien var at lærerne stadig samarbeidet og at dette ble brukt aktivt i skolehverdagen. Dette står i kontrast til et av funnene som ble vist til i Jortveits doktorgradsavhandling, som nevnt i kapittel 2. Her var et av funnene at lærerne opplevde at det var for liten tid til samarbeid og refleksjon med andre lærere (Jortveit, 2014). Tid ble også i denne masteravhandlingens studie sett som en utfordring, men ikke i forhold til samarbeid og refleksjon. Her handler utfordringen med tid om at lærerne kunne oppleve at det var knapt med tid til tilrettelegging og undervisningsplanlegging. Følelsen av å ha for liten tid kunne være hemmende for lærerne i å utføre læregjerningen på ønsket måte. Deltakerne la også til at de ofte brukte undervisningsmetoder som ikke var de mest optimale, til tross for at de var klar over at det fantes undervisningsmetoder som var større bidragsyttere i veien mot en inkluderende skole. Dette ble begrunnet med mangel på tid til å lage undervisningsopplegg som rommet alle elevene på best mulig måte. Det dermed ble sett som nødvendighet å utføre undervisningsopplegg som de hadde nok tid til å forberede og som de opplevde nådde ut til flertallet av elevene.

Tid er en viktig faktor for å få utbytte av samarbeid i et praksisfellesskap (Hanssen, 2008). Lærernes arbeidsmengde varierer i løpet av året, og hvis det fokuseres mye på utviklings- eller læringsoppdrag i fellesskap akkurat i de travleste periodene vil dette bli nedprioritert av lærerne. Dette kom også frem blant studiens informanter som i henhold til tid til å planlegge undervisning og tilpassede undervisningsopplegg, opplevde at dette gikk i perioder. For å oppnå utvikling kan det derfor være avgjørende at det er tid tilgjengelig, og at denne tiden oppleves tilgjengelige for lærerne også. Det er da lettere å fokusere og legge arbeid i det som skal tas opp i fellesskap (Hanssen, 2008).

At man som lærer skal klare å holde rett fokus og å jobbe med å skape et inkluderende miljø er avhengig av flere faktorer. Et funn fra analysen var at en lærer mente at hvor mye man kan klare å utføre og ”gi” til klassen er avhengig av hvordan læreren har det med seg selv. Har læreren det godt med seg selv, er det lettere å ”gi” mer. Betydningen av at lærerne har det godt med seg selv var et overraskende funn, og kan ses som en betingelse for å skape inkluderende læringsmiljø. En ny studie publisert i 2018 så på nettopp dette, og funnene vist

til ovenfor kan ses i sammenheng med eksempler fra denne studien. I organisasjoner hvor ledere for eksempel er syke eller uvel, er det stor sannsynlighet for at de ansatte vil bli påvirket. Det er vanskelig for ledere å jobbe for fellesskap og et felles fokus, om de selv har personlige utfordringer. Dette kan også ses i sammenheng med hvordan elever i en klasse opplever det om deres lærer ikke har det godt med seg selv, uavhengig om det gjelder psykisk eller fysisk. Som lærer kan man møte mange skjebner blant elevene. For å være den støttespilleren de trenger, kan det være avgjørende at læreren er sterk psykisk (Hargreaves, Shirley, Wangia, Bacon & D'Angelo, 2018). En rektor fra den overnevnte studien forklarte at ledelsen på skolen var opptatt av å gjøre det de kunne for legge til rette for lærernes trivsel, på samme måte som de gjorde med elevene. Han viste til at dette henger sammen. Hvis ikke lærerne har det godt med seg selv, vil det påvirke elevene (Hargreaves et al., 2018). Dette kan vise til at ledelsen, og hvordan de fungerer, har en viktig betydning for både lærerens og elevens trivsel. I samme studie som overnevnt, kom det frem blant lærerne at det som hadde størst påvirkning på deres trivsel var positive og støttende relasjoner med kollegaene. I tillegg til at det var lagt opp til et felles læringsmiljø for lærerne hvor det var satt av tid til at de sammen kunne arbeide med utfordringer og planlegging (Hargreaves et al., 2018). Noen kjennetegn som kan anses avgjørende for å skape effektive samarbeidskulturer er delt tillit, respekt og støtte blant kollegaene (Aas, 2013). Flere empiriske studier viser til at for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap i lærernes praksisfellesskap er skolen avhengig av aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Stroll et al., 2006, i Aas, 2013).

Ledelsen bør legge til rette for at det kan skapes gode praksisfellesskap. For å legge til rette for læring i praksisfellesskapene, vil dette innebære at ledelsen organiserer for deltakelse og meningsdannelse. Ved gode møter innenfor et praksisfellesskap er det avhengig av hvordan relasjonene mellom deltakerne i fellesskapet er, og innholdet som tas opp (Hanssen, 2008). Momenter for å produsere en inkluderende respons til mangfold kan være at ledelsen legger til rette for lærermedvirkning og planlegging i fellesskap, slik at blant annet problemer kan løses i fellesskap (Ainscow & Sandill, 2010). Dette er også det det sosiokulturelle perspektivet handler om, å lære ved å delta. Og for å kunne være en aktiv, lærende deltaker, bygger det som regel på at man er trygg i relasjon til de andre i fellesskapet. Et godt møte med praksisfellesskapet bør derfor bygge på at møtet oppleves meningsfullt og relevant, samt at deltakerne har gode relasjoner seg i mellom (Hanssen, 2008). For å legge til rette for gode praksisfellesskap kan det være en forutsetning for ledelsen å jobbe med å skape en trygg skolekultur mellom de ansatte.

Gjennom drøftingen har det blitt sett på lærernes forståelser av og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold. Det har også blitt sett på hvordan disse fortellingene kan forstås. Gjennom disse fortellingene har det blitt drøftet frem ulike tematikker som har påvirkning for hva som kreves for at en skole skal være en lærende organisasjon. For at skoler skal kunne skape deltakelse for alle elever, og dermed legge til rette for inkluderende læringsmiljø, er de avhengig av en ledelse som jobber for å skape felles forståelse, holdninger og verdier blant ansatte. I tillegg må ledelsen legge til rette for gode praksisfellesskaper. For at praksisfellesskapene skal være produktive, er de avhengige av at de er bygget på gode, trygge relasjoner med gjensidig aksept mellom lærerne og ledelsen, i tillegg til at de samarbeider om aktuelt innhold. Et slikt praksisfellesskap gir rom for deltakelse for lærerne, og sammen kan de utvikle seg og lære. På denne måten kan skolen, dersom de har jobbet sammen og skapt en felles forståelse for målet, oppnå ønskede resultater.

Skolen som en lærende organisasjon kan ses som en betingelse for å skape vilkår for deltakelse for alle.





## 7. Konklusjon

Denne masterstudien har sett på lærernes forståelser av og erfaringer med utvikling av et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold, og hvordan lærernes fortellinger kan forstås. Formålet med studien var å bidra til kunnskap om hvordan læreres forståelser av inkludering kan skape innsikt i vilkår for deltakelse i en skole for alle.

For å kunne utforske dette ble det først sett på ulike definisjoner og forståelser av inkluderingsbegrepet i historisk og dagsaktuell sammenheng. Deretter ble tidligere forskning på området presentert. Studiens teoretiske perspektiver om læring og deltakelse ble så utdypet som studiens ”bakteppe”. Her ble det sosiokulturelle perspektivet på læring presentert, som viser til læring gjennom deltakelse og samhandling med andre.

For å kunne besvare problemstillingen ble det utført en kvalitativ studie, hvor fokusgruppeintervju ble brukt for å konstruere data. Gjennom to semi-strukturerte intervju med tre lærere i hver gruppe ble studiens empiri skapt. Analysen ble utført etter Kvale og Brinkmanns (2015) analytiske modell for innholdsanalyse. Modellen deler analyseprosessen inn i tre faser; koding, meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Hele prosessen bærer preg av fokuset på å skape en valid og troverdig studie, og valg har blitt tatt med hensyn til dette.

Gjennom drøfting av funnene fra analysen ble lærernes forståelser av og erfaringer med utvikling av inkluderende læringsmiljø sett nærmere på. Analysen har vist til at det er en felles forståelse av begrepet inkludering blant lærerne i studien. Kort sagt handler denne forståelsen om en skole for alle. Inkludering er en kontinuerlig prosess, og tar ikke slutt (Haug, 2014b). Det kan legges til rette for en inkluderende opplæring. Dette har gjennom informantene vist seg å være utfordrende. Det finnes ingen standardisert metode å ta i bruk for at alle elever skal oppleve seg som en del av et inkluderende felleskap og læringsmiljø, eller for å skape vilkår for deltakelse for alle.

I drøftingen ble det undersøkt hvilke elementer som kan bidra til å skape innsikt i vilkår for deltakelse for alle. Informantene fortalte i løpet av intervjuene om ulike aspekter som kunne påvirke elevenes muligheter for deltakelse. For å skape gode vilkår for deltakelse ble det sett som avgjørende at elevene opplever et trygt klassemiljø. Dette blir påvirket av relasjonene

elevene seg i mellom, og mellom lærer og elever. I tillegg er det viktig at elevene opplever seg akseptert, og at de opplever en tilhørighet til fellesskapet. For å kunne oppnå et best mulig inkluderende læringsmiljø, er en klasse avhengig av et trygt, sosialt klassemiljø. Læring er deltakelse og deltakelse er læring. Elevene lærer i fellesskap, og det er derfor avgjørende at elevene har et godt sosialt miljø i klassen.

Erfaringene lærerne forteller om gir retning for hvilke betingelser som kreves for å legge til rette for deltakelse for alle og inkluderende læringsmiljø. At skolens personale har en felles forståelse og holdning blir sett som avgjørende elementer for skape innsikt i vilkår for deltakelse. I tillegg ble viktigheten av gode praksisfellesskap blant personalet, bygget trygge relasjoner og aktuelt innhold, trukket frem. Her kommer ledelsens betydning inn. Ledelsen er avgjørende i prosessen ved å skape felles forståelse og ved å legge til rette for produktive praksisfellesskap og trygge relasjoner mellom de ansatte. Et slikt praksisfellesskap gir rom for deltakelse for lærerne, og sammen kan de utvikle seg og lære. På denne måten kan skolen, dersom de har jobbet sammen og skapt en felles forståelse for målet, muligens oppnå ønskede resultater. Skolen som en lærende organisasjon kan derav ses som en betingelse for å skape vilkår for deltakelse for alle.

## 8. Etterord

Studien har utforsket noen læreres forståelser av og erfaringer med inkludering i skolen, og hvilke betingelser som er med å påvirker dette. Studiens funn viser til en liten del av et større bilde. Det kunne vært interessant å utført en liknende studie i stor skala, med flere lærere som deltakere, for å se hvilke fellesnevner og ulikheter som ville oppstått. En annen spennende retning å jobbe videre med tematikken på, kunne vært ved å se på inkludering og elevenes opplevelse av å være inkludert fra elevers perspektiv. Hvilke faktorer ville blitt trukket frem som avgjørende blant dem? Og skiller deres opplevelse av å være inkludert seg fra hvordan lærerne tenker om emnet? Det finnes innfallsvinkler som denne oppgaven ikke har belyst og drøftet, og dette forskningsfeltet har ennå mye å by på for andre forskere. Dette bidraget til forskningen på dette feltet kan sammen med andre forskeres synspunkter og innfallsvinkler bidra til å gi et litt mer fullstendig bilde av hvordan begrepet inkludering forstås blant lærere, og hvilke betingelser som kan påvirke prosessen av å skape inkluderende læringsmiljø.



## 9. Referanser

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175. doi: 10.1108/JPC-12-2015-0013
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. doi: 10.1080/13603110802504903
- Backmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (62). Volda: H gskulen i Volda.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. New York: Routledge.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egilson, S. T. & Traustad ttir, R. (2009). Theoretical perspectives and childhood participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 11(1), 51-63. doi: <https://doi.org/10.1080/15017410802461970>
- Florian, L. (2013). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. I L. Florian (Red.), *The SAGE Handbook of Special Educational Needs* (s. 9-21). London UK: SAGE.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 815-828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111
- Florian, L., Young, K. & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. doi: 10.1080/13603111003778536
- Hanssen, B. (2008). «  utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på». Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hargreaves, A., Shirley, D., Wangia, S., Bacon, C. & D'Angelo, M. (2018). *Leading from the Middle: Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario*. CODE Consortium: Leadership and Innovation.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(95), 129-140.
- Haug, P. (2014a). Er inkludering i skulen gjennomf rleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 15-38). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostand & Bjørke AS.
- Haug, P. (2014b). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2018). Læreres faglige blik på elevene i klassen og det fraværende blik på barn. I C. Glintborg, L. Hedegaard-Sørensen & B. Kirkebæk (Red.), *Professionelle blikke på den anden - n r fortællinger forandrer identiteter* (s. 186-205). Fredriksberg: Frydenlund Academic.

- Helgevold, N. (2015). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*. . doi: 10.1080/13540602.2015.1058590
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring. Politisk drakamp og pedagogisk praksis. . *Acta Didactica Norge*, 3(1).
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 2007 - 2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld.St.22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marinsson, G., Ohna, S. E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*(3), 236-262.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. I S. Germeten (Red.), *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 39-58). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulike måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998 nr. 61*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1§1-1).
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse - att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management. Research practice and contemporary issues*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allan, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I S. K. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (s. 365-386). New York: Springer.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17 - 45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostand & Bjørke AS.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paper presentert på World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. (Rundskriv F-13/04). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *En lærende skole*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Spesialundervisning: Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen?* Hentet 22.03.18 fra [https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat\\_13\\_3.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistikknotater/Statistikknotat_13_3.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Prinsipper for opplæringen. Innleiing*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Støtte elevene sosialt og faglig. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>.
- Vislie, L. (2003a). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi: <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>
- Vislie, L. (2003b). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. *Utopi-realitet? Spesialpedagogikk*, 6(3), 4-14.
- Watkins, A. (Red.). (2009). *Nøkkelprinsipper for å fremme kvalitet i inkluderende opplæring - Anbefalinger til myndighetene*. Odense, Danmark: Europeisk senter for utvikling av tilpasset opplæring.
- Wenger, E. (1999). En social teori om læring. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære - læring som sosial praksis* (s. 129-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wright, M. v. (2006). The punctual fallacy of participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159-170.

- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J. V. (2015). Teacher - student relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Saborine (Red.), *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. & Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174. doi: 10.1080/095183999236231
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.



## 9. Vedlegg

Følgende sider inneholder studiens vedlegg. Vedleggene som er lagt ved er:

9.1 *NSD-godkjenning*

9.2 *Informasjonsskriv med samtykkeskjema (sendt til de første skolene som ble kontaktet)*

9.3 *Informasjonsskriv med samtykkeskjema (sendt til de resterende skolene som ble kontaktet)*

9.4 *Intervjuguide: Intervju 1*

9.5 *Intervjuguide: Intervju 2.*



## 9.1 NSD-godkjenning.



Marieke Bruin

4036 STAVANGER

Vår dato: 06.03.2018

Vår ref: 59411 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

59411	<i>Å utvikle inkluderende læringsmiljø - lærernes forståelser og erfaringer i en skole for alle</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marieke Bruin</i>
Student	<i>Amalie Sæggrov Tekse</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### **Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet**

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 12.09.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Sri.Myklebust@nsd.no](mailto:Sri.Myklebust@nsd.no)



## 9.2 Informasjonsskriv med samtykkeskjema (sendt til de første skolene som ble kontaktet).

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Å utvikle inkluderende læringsmiljø - lærernes forståelser og erfaringer i en skole for alle”

Som student ved masterprogrammet *Utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk* på Universitetet i Stavanger skal jeg, Amalie Sægrov Tekse, utføre et masterprosjekt. Studiens formål er å bidra til kunnskap om hvordan læreres forståelser av inkludering kan være med på å skape vilkår for deltakelse i en skole for alle. Jeg ønsker derfor å benytte gruppeintervju med lærere for å utforske deres forståelser av og erfaringer med utvikling av inkluderende læringsmiljø i skolen. Til dette søker jeg deltakere i en gruppe på ca. 5 lærere fra deres skole. Kunne du tenke deg å være med?

Om du/dere vil være behjelpelige å delta i prosjektet, vil vi møtes for å foreta et intervju. Intervjuet gjennomføres på skolen. Temaene som vil bli tatt opp i gruppeintervjuet vil omhandle inkludering, inkluderende opplæring og læringsmiljø og hvordan det oppleves å jobbe for et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold. Dette vil sammen med datamaterialet fra gruppeintervju fra andre skoler utgjøre grunnlaget for en skriftlig rapport. Forventet tidsbruk er ca. en time. Det vil bli benyttet to båndopptakere for å ta opp intervjuet.

For å delta vil du avgi et skriftlig informert samtykke. Her vil det informeres om at deltakelsen er frivillig, og at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet uten begrunnelse. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger vil bli anonymisert og lydopptak slettes ved prosjektets slutt. Forventet avslutning er 12.september 2018. Prosjektet er meldt til Personvernombudet i Norsk senter for forskningsdata (NSD).

**Dersom du ønsker å delta, eller dersom noe er uklart, vennligst ta kontakt med meg på mail eller på telefon.**

Med vennlig hilsen  
Amalie Sægrov Tekse  
Tlf: 90218805  
Mail: [amalietekse@gmail.com](mailto:amalietekse@gmail.com)

Behandlingsansvarlig institusjon:  
Universitetet i Stavanger  
Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk  
Veileder: Marieke Bruin, førsteamanuensis  
Mail: [marieke.bruin@uis.no](mailto:marieke.bruin@uis.no)

---

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg samtykker til å delta i et gruppeintervju som omhandler temaet inkluderende opplæring. Jeg er innforstått med at jeg når som helst, uten grunn, kan trekke meg fra prosjektet. Alle opplysninger om meg vil da slettes.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### 9.3 Informasjonsskriv med samtykkeskjema (sendt til de resterende skolene som ble kontaktet).

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Å utvikle inkluderende læringsmiljø - lærernes forståelser og erfaringer i en skole for alle”

Som student ved masterprogrammet *Utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk* på Universitetet i Stavanger skal jeg, Amalie Sægrov Tekse, utføre et masterprosjekt. Studiens formål er å bidra til kunnskap om hvordan læreres forståelser av inkludering kan være med på å skape vilkår for deltakelse i en skole for alle. Jeg ønsker derfor å benytte gruppeintervju med lærere for å utforske deres forståelser av og erfaringer med utvikling av inkluderende læringsmiljø i skolen. Det er hvordan dere lærere forstår inkludering som er interessant, og det kreves ingen spesielle kunnskaper på området. Til dette søker jeg deltakere i en gruppe på ca. 3-5 lærere fra deres skole. Kunne du tenke deg å være med?

Om du/dere vil være behjelpelige å delta i prosjektet, vil vi møtes for å foreta et intervju. Intervjuet gjennomføres på skolen. Temaene som vil bli tatt opp i gruppeintervjuet vil omhandle inkludering, inkluderende opplæring og læringsmiljø og hvordan det oppleves å jobbe for et inkluderende læringsmiljø i en skolehverdag preget av mangfold. Dette vil sammen med datamaterialet fra gruppeintervju fra andre skoler utgjøre grunnlaget for en skriftlig rapport. Forventet tidsbruk er ca. 30-45 minutter. Det vil bli benyttet båndopptaker for å ta opp intervjuet.

For å delta vil du avgi et skriftlig informert samtykke. Her vil det informeres om at deltakelsen er frivillig, og at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet uten begrunnelse. Alle data vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger vil bli anonymisert og lydopptak slettes ved prosjektets slutt. Forventet avslutning er 12.september 2018. Prosjektet er meldt til Personvernombudet i Norsk senter for forskningsdata (NSD).

**Dersom du har mulighet til å delta, eller dersom noe er uklart, vennligst ta kontakt med meg på mail eller på telefon.**

Med vennlig hilsen  
Amalie Sægrov Tekse  
Tlf: 90218805  
Mail: [amalietekse@gmail.com](mailto:amalietekse@gmail.com)

Behandlingsansvarlig institusjon:  
Universitetet i Stavanger  
Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk  
Veileder: Marieke Bruin, førsteamanuensis  
Mail: [marieke.bruin@uis.no](mailto:marieke.bruin@uis.no)

---

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til å delta i et gruppeintervju som omhandler temaet inkluderende opplæring. Jeg er innforstått med at jeg når som helst, uten grunn, kan trekke meg fra prosjektet. Alle opplysninger om meg vil da slettes.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Samtykkeskjemaet fylles ut når vi møtes).

## 9.4 Intervjuguide: Intervju 1

Presentere meg, prosjektet og formaliteter. Signere samtykkeskjema.

Lærernes bakgrunn/erfaring

- Hvor lenge har dere jobbet som lærere?
- Hva er deres rolle på skolen nå?

Inkludering som begrep tas i bruk både i NOUer, Stortingsmeldinger og Kunnskapsløftet, i sistnevnte ved blant annet at ”skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle”. Inkludering - hva legger dere i begrepet?

- Hva tenker dere må til for at dere tenker en elev er inkludert?
- Hva tenker dere må til for at en elev skal oppleve seg inkludert?
  - o Hva tenker dere det betyr at en elev deltar?
- Har dette noe å si for dere i praksis, og eventuelt hvordan?
  - o Kan dere beskrive hvordan dere jobber for å oppnå inkluderende miljø/hvordan dere organiserer undervisningen?
  - o Dere møter mest sannsynlig et mangfold blant elevene i klassen. Hvordan opplever dere å skape likeverdig vilkår for deltakelse for alle?
    - Hvordan jobber dere med dette i praksis?
    - Møter dere noen utfordringer?
    - Er dette noe skolen har fokus på? Noe det snakkes om i plenum?
- Hvor kommer deres kunnskaper om inkluderende opplæring fra? Fra utdanning, kurs/møter/informasjon i fellesskap på skolen, erfaringer fra skolehverdagen, selvstudie e.l.?
- Får dere jobbet med inkludering i skolehverdagen, på den måten dere ønsker? Hvordan? Kan dere beskrive hvordan deres tanker rundt inkludering samsvarer med skolens hverdag?
- Kan dere beskrive/ gi eksempler på inkluderingssituasjoner fra en vanlig skolehverdag?

Inkludering – skolen organisering

- Kan dere beskrive hvordan skolen jobber med utviklingen av inkluderende læringsmiljø?
- Om skolen har - kan dere beskrive skolens rutiner for å jobbe mot et inkluderende miljø?
- Snakkes temaet om i plenum og/eller mellom kollegaer?
- Jobber skolen aktivt for inkludering av alle elevene på likt grunnlag? Eller er fokuset på å inkludere enkelte grupper?

Avslutning

- Er det noen som ønsker å legge til noe?



## 9.5 Intervjuguide: Intervju 2

Presentere meg, prosjektet og formaliteter. Signere samtykkeskjema.

Lærernes bakgrunn/erfaring

- Hvor lenge har dere jobbet som lærere?
- Hva er deres rolle på skolen nå?

Min oppgave fokusere på inkludering i skolen fordi det er et begrep som kan bety så mye forskjellig, og som tolkes veldig ulikt, både blant lærere, skoleledere og i de forskjellige styringsdokumentene. Det tas opp i forskjellige politiske dokumenter som Kunnskapsløftet, blant annet at ”skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle”. Inkludering - hva legger dere i begrepet?

- Hva må til for at dere tenker en elev er inkludert?
- Hva tenker dere må til for at en elev skal oppleve seg inkludert?
- Har dette noe å si for dere i praksis, og eventuelt hvordan?
  - o Kan dere beskrive hvordan dere jobber for å oppnå inkluderende miljø?
    - Hvordan tenker dere relasjoner spiller en rolle her?
    - Elev-elev, elev – lærer?
  - o Har deres tanker rundt inkludering påvirkning på hvordan dere organiserer undervisningen?
  - o Dere møter mest sannsynlig et mangfold blant elevene i klassen. Hvordan opplever dere å skape likeverdig vilkår for deltakelse for alle?
    - Hvordan jobber dere med dette i praksis?
    - Møter dere noen utfordringer?
      - Nok kunnskap? Tid? Ressurser?
    - Er dette noe skolen har fokus på? Noe det snakkes om i plenum?
  - o Hvordan opplever dere å jobbe for at elevene skal få god læring, og samtidig sørge for at elevene er inkluderte/ alle kan delta?
  - o Hvor mange elever har dere vanligvis i en undervisningssituasjon? Og hvor mange lærere/ assistenter?
    - Opplever dere at dere har kapasitet til å se alle elevene i løpet av en time? Hvordan/ hvorfor ikke?
- Hvor kommer deres kunnskaper om inkluderende opplæring fra? Fra utdanning, kurs/møter/informasjon i fellesskap på skolen, erfaringer fra skolehverdagen, selvstudie e.l.?
- Får dere jobbet med inkludering i skolehverdagen, på den måten dere ønsker? Hvordan?
  - o Noen utfordringer?
    - Skolens ressurser?
    - Tid? Til utførelse og planlegging?
    - Praktiske forhold?

- Kan dere beskrive/ gi eksempler på inkluderings situasjoner fra en vanlig skolehverdag?
- Hva tenker dere det betyr at en elev deltar?
  - o Når blir eleven en deltaker?
    - Opplever dere at dette er mulig å gjennomføre i praksis? Hvorfor/ hvorfor ikke?
    - Responderer elevene på de samme type undervisningsmetodene, eller er det variasjoner mellom hvor mange og hvem som deltar, avhengig av metode?
    - Hvordan oppdager dere dette i så fall?
    - Hvordan opplever dere dette?
    - Beskriv hvordan det oppleves å følge med på elevene og deres deltakelse i undervisningen, samtidig som dere underviser?
- Møter dere noen etiske utfordringer når dere jobber for å skape deltakelse for alle?

### Tilpasset opplæring

- Hva tenker dere når dere hører dette?
- Hvordan har dette en del i deres hverdag?
- Er tilpasset opplæring en oppgave som lærerne eller spesial-pedagogene stort sett gjør?
- Hvordan jobber skolen med tilpasset opplæring?

### Inkludering – skolen organisering

- Kan dere beskrive hvordan skolen jobber med utviklingen av inkluderende miljø?
- Om skolen har - kan dere beskrive skolens rutiner for å jobbe mot et inkluderende miljø?
- Snakkes temaet om i plenum og/eller mellom kollegaer?
- Et inntrykk jeg sitter med, er at skoler jevnt over jobber for å forbedre seg. Da tenker jeg både på deres skole i seg selv, men også ønsker og ”krav” fra høyere hold som i nye politiske dokumenter. For å få til dette, så blir det satt fokus på ulike ting, og det forventes gjerne at dette skal tas med videre av lærerne og jobbes med i skolehverdagen.
  - o Hva tenker dere rundt dette?
  - o Blir for mye å fokusere på i forhold til tid og ressurser?
  - o Når noe nytt kommer inn, tar det plass fra et annet fokusområde? Hvordan oppleves dette?
- Jobber skolen aktivt for inkludering av alle elevene på likt grunnlag? Eller er fokuset på å inkludere enkelte grupper?

Hvordan jobber skolen / dere lærere når dere møter elever med ”ukjente” behov (tenker på for eksempel språk, diagnoser, funksjonshemninger, kultur eller oppførsel)?

- Jobbes dette mest med alene, eller er det muligheter for samarbeid/ samtaler med kollegaer for å finne gode løsninger/ få råd?
- Eller blir ”disse elevene” overlatt til spesialpedagog/ assistent?
- Opplever dere at dere gjennom skolen får kunnskap til å møte alle elever?

- Opplever dere at dere gjennom utdanningen fikk kunnskap til å møte alle elever?

#### Avslutning

- Er det noen som ønsker å legge til noe?