



---

# Universitetet i Stavanger

*Det usikre lærerarbeidet i en skole for alle.  
Nyutdannede læreres arbeid med- og forståelse av inkludering.*

**Innleveringsdato: 12.06.20**

**Kandidatnummer: 9177**

**Antall ord: 32.432**



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**  
**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap - spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Ida Kommedal

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Vegard Moen

Tittel på masteroppgaven:

Det usikre lærerarbeidet i en skole for alle. Nyutdannede læreres arbeid med- og forståelse av inkludering.

English title:

The uncertain work of making a school for all. Novice teachers understanding of inclusion, and work towards an inclusive practice.

Emneord:

Inkludering, nyutdannet, lærerarbeid

Antall ord: 32.432  
+ vedlegg/annet: 8

Stavanger, 12.06.20

## **Forord**

Da var tiden inne for å levere masteroppgaven og til å avslutte min tid som student. De siste årene har vært lærerike, spennende og til tider utfordrende, men jeg ser nå frem til å ta fatt på nye utfordringer innenfor et spennende fagfelt.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Vegard Moen, som midt under skriveprosessen måtte inn som ny veileder på oppgaven. Du tok utfordringen på strak arm, og gjorde en fantastisk jobb. Takk for et rikt bidrag med kunnskap og innsikt som har vært med å løfte oppgaven. Jeg vil også takke Solveig Iren Roth for veiledningen jeg fikk før byttet.

Til slutt vil jeg også gjerne si takk til de seks informantene som sa seg villige til å dele sine tanker om inkludering. Takk for at dere satte av tid til å bidra, og for at dere har gitt meg muligheten til å skrive denne oppgaven!

*Stavanger, 11.06.2020,*

*Ida Kommedal*

# INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag .....	6
Abstract .....	7
<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 BEGREPSAVKLARING .....</b>	<b>10</b>
<b>1.3 AVHANDLINGENS OPPBYGNING .....</b>	<b>10</b>
<b>2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 FRA INTEGRERING TIL INKLUDERING.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 PERSPEKTIVER PÅ INKLUDERING .....</b>	<b>13</b>
2.2.1. <i>Inkluderings treenighet.....</i>	<i>14</i>
2.2.2. <i>Tilpasset opplæring i ulike perspektiv.....</i>	<i>16</i>
2.2.3. <i>Inkluderings dualisme .....</i>	<i>19</i>
2.2.4. <i>Cigmans tre ulike posisjoner.....</i>	<i>22</i>
2.2.5. <i>Oppsummering.....</i>	<i>26</i>
<b>2.3 INKLUDERING I PRAKSIS .....</b>	<b>27</b>
2.3.1. <i>Læreren i møte med det inkluderende klasserommet .....</i>	<i>27</i>
2.3.2. <i>Å skape en inkluderende praksis.....</i>	<i>29</i>
2.3.3. <i>Lærerarbeidet.....</i>	<i>33</i>
2.3.4. <i>Oppsummering.....</i>	<i>38</i>
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 HERMENEUTISK FORANKRING.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 UTVALGET .....</b>	<b>42</b>
<b>3.4 DATAINNSAMLING OG TEMATISK ANALYSE .....</b>	<b>45</b>
<b>3.5 RELIABILITET OG VALIDITET .....</b>	<b>46</b>
<b>3.6 ETISKE HENSYN OG REFLEKSJONER .....</b>	<b>48</b>
<b>4.0 RESULTAT .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 HVORDAN FORSTÅS INKLUDERING? .....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 HVORDAN ARBEIDES DET MED INKLUDERING I PRAKSIS .....</b>	<b>53</b>
4.2.1. <i>Lite systematikk på skolenivå .....</i>	<i>54</i>
4.2.2. <i>Fokus på det sosiale.....</i>	<i>55</i>
4.2.3. <i>Ressurser skaper utfordringer for den faglige inkluderingen .....</i>	<i>57</i>
4.2.4. <i>Organisatorisk differensiering .....</i>	<i>60</i>
4.2.5. <i>Lite eller manglende samarbeid mellom lærer og spesialpedagog.....</i>	<i>61</i>
4.2.6. <i>Lite veiledning og oppfølging.....</i>	<i>65</i>
4.2.7. <i>Individet i sentrum.....</i>	<i>67</i>
<b>4.3 OPPSUMMERING .....</b>	<b>73</b>

<b>5.0 DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>75</b>
<b>5.1 NYUTDANNEDE LÆRERE SIN FORSTÅELSE AV INKLUDERING .....</b>	<b>75</b>
<b>5.2 INKLUDERING I PRAKSIS .....</b>	<b>77</b>
5.2.1. <i>Den sosiale dimensjonen</i> .....	77
5.2.2. <i>Den faglige dimensjonen</i> .....	79
5.2.3. <i>Den organisatoriske dimensjonen</i> .....	80
5.2.4. <i>Individet i sentrum</i> .....	82
5.2.5. <i>Arbeid preget av usikkerhet</i> .....	84
5.2.6. <i>Forutsetninger for inkludering</i> .....	88
<b>5.3 AVSLUTNING</b> .....	89
<b>5.4 VEIEN VIDERE OG IMPLIKASJONER FOR NY FORSKNING .....</b>	<b>91</b>
Litteraturliste .....	<b>92</b>
Vedlegg .....	96

## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om nyutdannede lærere sitt møte med det inkluderende klasserommet. Studien har som formål å skaffe innsikt om hvordan nye lærere i skolen arbeider med- og forstår inkludering. Oppgaven er derfor et bidrag i den pågående debatten om inkludering og spesialundervisning i skolen, men legger også opp til en diskusjon om overgangen fra det å være lærerstudent til yrkesaktiv lærer.

Inkludering er et viktig prinsipp for all opplæring i Norge, og har spilt en betydelig rolle i forskning og skolepolitikk verden over. At skolen skal være bygget på et ideal om inkludering er bredt akseptert, men samtidig eksisterer det ulike forståelser av hva inkludering faktisk handler om. Nasjonale- og internasjonale retningslinjer, målsetninger og styringsdokumenter er alle relativt vage og tvetydige. Det finnes ulike forståelser av hva inkludering er, men også hvordan man kan lykkes i å skape inkluderende praksiser. Jeg var derfor interessert i å undersøke hvordan seks nyutdannede lærere tolker inkluderingens innhold i begrep og praksis, og valgte å gjøre dette gjennom kvalitativt forskningsintervju. Forskningsspørsmålet som har ligget til grunn for studien er:

*«Hvordan forstår nyutdannede lærere inkludering, og hvordan arbeider de med inkludering i praksis?»*

Resultatet viser at informantene hadde noe ulik forståelse av inkludering, men at det eksisterte en usikkerhet knyttet til begrepets meningsinnhold. Lærerne var stort sett opptatt av den individuelle tilretteleggingen i sin inkluderende praksis, hvor det ble sett på som en utfordring at ikke alle elevene hadde de samme forutsetningene til å være reelle deltakere i fellesskapet. Lærerne var enige om at alle elever *kan* være reelle deltakere, så lenge det finnes nok ressurser i skolen til å tilrettelegge for den enkeltes behov. Mangel på lærerressurser, samarbeid og en støttende ledelse ble trukket fram som barrierer i å skape en inkluderende praksis. Lærerne savnet en systematikk i dette arbeidet, hvor skolen arbeider som enhet mot en mer inkluderende skole. Studien viste at de nyutdannede lærerne følte seg ensomme i prosessen med å skape et inkluderende klasserom, noe som forsterket usikkerheten av å være ny i skolen.

## **Abstract**

The main topic of this master's thesis is inclusion, and in particular novice teachers encounter with the inclusive classroom. This study aims to gain insight into how new teachers in school understand- and work with inclusion. The research question that has formed the basis of this study has been: *How does novice teachers understand inclusion, and how do they work towards an inclusive practice?* The contribution of this master's thesis is thereby tied to the discussion of inclusion and special education, as well as a contribution to a debate of the transition from being a teacher-student to becoming a professional.

Inclusion in schools is complex. The classroom consists of a huge variety of pupils with different background, prerequisites and skills, and the questions of inclusion is thereby valid. On this note, the term inclusive education has played an unprecedented role in research and policies across the globe, where most parties agree that the education system should be influenced by the ideals of inclusion. However, the ideals of inclusion are yet unclear. Although research try to clarify what an inclusive education involves in theory and in practice, they repeatedly reach the conclusion that, generally, there are different understandings of «what» and «how» when it comes to inclusion. I was therefore interested to investigate newly appointed teachers views and practices when it comes to inclusion, and I chose to explore the issue through qualitative interviews.

The interviews showed a variety of understandings, which is illustrated through different perspectives and dimensions. Their beliefs and understandings of inclusion influenced their practice, which led to an equivalent variation of practices. However, the informants understanding of inclusion was not always correspondent with their practice, which revealed some barriers to inclusion within their school. A lack of uniform views on understandings and expectations in working with inclusion, in addition to lack of resources, collaboration and training was seen as some of the barriers towards becoming more inclusive in their practice. The study also revealed that these barriers contributed to making the new teachers feeling insecure and lonely in the process of making an inclusive education for all.

## 1.0 Innledning

«Inkludering» er et begrep som preger både skolepolitikk og utdanningsforskning. Inkludering som ideologi er bredt akseptert, og har ført til at «en inkluderende skole» løftes fram som et ideal i den internasjonale utdanningsdiskursen. Dette gjelder også i Norge, hvor nasjonale styringsdokumenter signaliserer viktigheten av å skape «en skole for alle». Stortingsmelding 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i skolen*, er et av de nyeste dokumentene i denne sammenheng. Meldingen viser til skolens overordnede mål om å skape en skole som gir utviklingsmuligheter til alle barn og unge, uansett bakgrunn, forutsetninger eller evner. Inkludering blir fremmet som et bærende prinsipp for å realisere dette målet (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Inkludering er imidlertid et flertydig begrep, som det de siste årene har oppstått ulike definisjoner og forståelser av. I følge Hausstätter (2012) fremstår inkludering som en ideologi det er vanskelig å være kritisk til. Han hevder at sjelden man finner argumenter imot inkludering, men at det er utfordrende å enes om hva inkludering faktisk handler om. Til tross for at forskningsfeltet forsøker å tydeliggjøre hva en inkluderende opplæring handler om i teori og praksis, er den gjentakende konklusjonen at det finnes forskjellige forståelser av hva inkludering er, og hvordan man kan skape en inkluderende praksis i skolen (Kielblock, 2018). Inkluderingsbegrepet oppfattes derfor flertydig, dynamisk og komplekst.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes mange spennende tema innenfor det spesialpedagogiske feltet, men av disse finner jeg inkludering spesielt interessant. Dette kommer først og fremst av at jeg gjennom fire år i lærerutdanningen ikke fikk vesentlig kjennskap til begrepet. Dette gjorde at jeg forstod «inkludering» som et abstrakt og positivt begrep i vid forstand, og som «å gjøre noe sammen». Jeg hadde dermed svake forutsetninger for å forstå begrepets betydning i utdanningssammenheng, og ble overrasket da jeg ble presentert for temaet allerede første uken på masterstudiet. Til tross for lite kjennskap til inkluderingsbegrepet, identifiserte jeg meg likevel med utfordringene og spørsmålene knyttet til inkluderingsprosesser i skolen, noe som skapte interesse og engasjement for temaet.

Inkludering er noe som angår alle elevene i skolen, og jeg stiller meg derfor undrende til hvorfor inkludering ikke er et prioritert tema i lærerutdanningen. At den norske skolen skal



være inkluderende er akseptert fra de fleste hold, og på bakgrunn av dette har jeg reflektert over hvorfor noe som er så bredt akseptert og diskutert innenfor skoleverket ikke fikk større plass i min grunnskolelærerutdanning. Jeg undrer over om dette også gjelder andre lærerstudenter, og synes derfor det var interessant å se på nyutdannede lærere sin forståelse av inkludering.

Å se på nyutdannede lærere er interessant av flere årsaker. For det første kan jeg selv identifisere meg med denne gruppen, og kan i stor grad forstå utfordringene som ligger i det å være ny i yrket. For det andre er det relevant å se på nyutdannede lærere fordi de står i en overgang mellom teori og praksis. Munthe (2005) hevder at læreryrket er et yrke preget av usikkerhet, noe som i stor grad skyldes at lærerarbeidet preges av kontinuerlige avgjørelser. En stor del av læreryrket kan derfor ikke direkte knyttes til teori, men må læres og erfares gjennom praksis. Likevel er det slik at nyutdannede lærere står overfor de samme avgjørelsene som lærere som har vært yrkesaktive i mange år. Forskjellen er at de ikke møter lærerhverdagen med det samme erfaringsgrunnlaget (Dahl et al., 2016). I lys av dette kan det være rimelig å anta at også inkluderingsarbeid skaper usikkerhet hos lærere, da dette også er et arbeid preget av kontinuerlige avgjørelser, slik som Munthe (2015) referer til. Det at det ikke eksisterer universelle definisjoner eller retningslinjer for hvordan man skaper en inkluderende praksis kan også skape usikkerhet, kanskje spesielt for lærere uten erfaring. Å utforske hvordan nye lærere i skolen forstår- og arbeider med inkludering blir derfor interessant.

Denne studien er relevant fordi nyutdannede lærere forventes å bidra til å skape en inkluderende praksis i skolen, på lik linje som mer erfarne lærere. Inkludering er en dynamisk og kompleks prosess som sjeldent vil være fullkommen. Dette gjør at det finnes tilsynelatende stor forskjell mellom inkludering som «ideal» og inkludering slik det ser ut i praksis. Det er derfor viktig å undersøke nye lærere sitt møte med denne forskjellen, siden det er disse lærerne som i fremtiden skal arbeide for å gjøre dette denne forskjellen mindre.

Min problemstilling er derfor følgende:

*Hvordan forstår nyutdannede lærere inkludering, og hvordan arbeider de med inkludering i praksis?*

## 1.2 Begrepsavklaring

Elever *med særskilte behov* er i denne oppgaven begrenset til elever som omfattes av Opplæringsloven (1998) §5.1, som sier at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». Det er altså snakk om elever som har sakkyndig vurdering, og som vurderes etter en individuell opplæringsplan (IOP).

Begrepet *nyutdannet* er noe mer uklart da jeg ikke har funnet noen etablert definisjon av når eller hvor lenge man regnes som *nyutdannet*. I engelskspråklig litteratur benyttes imidlertid uttrykket «novice teachers» som refererer til lærere som er nye i yrkeslivet. I mangel på et lignende begrep på norsk har jeg valgt å benytte meg av begrepet «nyutdannet», selv om informantene har vært i arbeidslivet et par år. Vilkåret som ligger til grunn for begrepet er likevel basert på definisjonen knyttet til «novice teachers», om at læreren skal være utdannet for mindre enn tre år siden (Davis & Cearley-key, 2016). Dette er også utgangspunktet for utvelgelsen av informanter, og er vilkåret som ligger til grunn for begrepet slik det brukes i denne oppgaven.

*Inkludering* er også et begrep som krever en nærmere beskrivelse, men på grunn av begrepets kompleksitet vil dette få en grundigere behandling i teorikapittelet. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan oppgaven er disponert og bygd opp.

## 1.3 Avhandlingens oppbygning

Denne avhandlingen er delt inn i fem hovedkapitler som legger grunnlag for oppgavens struktur. Det første kapittelet inneholder en innledning som gjør rede for forskningsspørsmålet som ligger til grunn for oppgaven, men også hvilken hensikt studien har. Her blir det argumentert for hvorfor studien er relevant, i tillegg til at man finner en avklaring av begrep som brukes i oppgaven.

I det andre kapittelet finner man en gjennomgang av de teoretiske perspektivene som oppgaven bygger på. Kapittelet starter med en kort redegjørelse av den historiske bakgrunnen for inkluderingsbegrepet. Videre vil kapittelet deles inn i to deler kalt perspektiver på inkludering, og inkludering i praksis, som hver tar for seg teori knyttet til den todelte problemstillingen. I første del vil jeg starte med å belyse inkludering gjennom tre ulike dimensjoner kalt den sosiale, faglige og psykiske inkluderingen. Deretter vil jeg vise til at det

eksisterer en dobbelthet i forståelsen av inkludering, hvor det skilles mellom en smal individrettet forståelse, og en vid- og systemorientert forståelse. Avslutningsvis i denne delen vil vise at det finnes ulik oppfatning av *hvem* som kan lære *hvor*, før jeg så går videre på de teoretiske perspektivene knyttet til inkludering i praksis. Denne delen vil ha et fokus på perspektiver knyttet til lærerarbeidet, men også hvordan man kan lykkes i å skape en inkluderende opplæring.

I det tredje kapittelet vil jeg beskrive hvordan kvalitativ forskning som metode er anvendt. I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien, samt hvordan data ble samlet inn- og behandlet. Argumenter knyttet til valg av metode, samt vurderinger knyttet til studiens gyldighet og pålitelighet blir også en sentral del. Kapittelet avsluttes med en beskrivelse av etiske hensyn som er tatt, samt en refleksjon over noen etiske dilemma som oppstod i arbeidet.

I kapittel fire presenterer jeg analysen som er delt inn etter den todelte problemstillingen. En del tar for funn knyttet til forståelsene av inkludering, mens den andre tar for seg funn knyttet til lærerens inkluderingspraksis. Analysekapittelet er et empirinært kapittel, hvor datamaterialet og de analytiske funnene som studien leder fram til står sentralt.

I det siste kapittelet blir den empirinære fortolkningen sett i lys av de teoretiske perspektivene, og funnene drøftes i lys av studiens forskningsspørsmål. Kapittelet avrundes med en oppsummering av studiens resultat, men også noen implikasjoner for videre forskning.

## 2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg ta for meg teori som ligger til grunn for oppgavens tema. De teoretiske perspektivene er valgt ut for å belyse den todelte problemstillingen. En del tar for seg ulike forståelser av- og perspektiver på inkludering, mens den andre er knyttet til lærerarbeidet og inkluderingens praksis. Jeg vil i delkapittel 2.1 presentere bakgrunnen for inkluderingsbegrepet slik vi kjenner det i dag. Videre vil jeg i 2.2 se på ulike forståelser av- og perspektiver på inkludering. Dette gjør jeg for å vise at inkludering er en kompleks ideologi, som kan ses og forstås på forskjellige måter. Jeg har derfor trukket fram noen teoretiske perspektiv som belyser de ulike forståelsene, og som kan bidra til å forklare hvorfor inkluderingspraksiser i skolen kan se forskjellig ut.

I delkapittel 2.3 vil jeg se på ulike perspektiver på inkludering i praksis. Her vil perspektiver på lærerarbeidet, og hvordan man kan lykkes i å skape en inkluderende opplæring bli sentrale. Jeg vil benytte perspektivene som redskap for å betrakte den virkeligheten som informantene beskriver. Valget av perspektivene derfor både avgrenset og åpnet for ulike analytiske resultat, noe som kan ses i sammenheng med et sitat fra Ole Agedal som sier at «data utan teori finst ikkje, all forståing har som føresetnad eit visst perspektiv som, kunne vore annleis» (*Agedal, 1973, s. 110*).

### 2.1 Fra integrering til inkludering

I Norge har vi gått fra å benytte begrepet «integrering» til å ta i bruk «inkludering». Dette har ført med seg endringer i forståelsen av begrepets meningsinnhold og praksis (Befring, 2016). Begrepet «integrering» ble tatt i bruk mot slutten av 1960-årene. Dette var en tid hvor man lenge hadde operert med egne spesialskoler for barn med særskilte behov, og egne klasser med hjelpeopplæring (Befring, 2016). Man hadde tidligere tenkt at segregert undervisning var det beste for elever med særskilte behov, men den nye utviklingen førte med seg nye tankesett. Det ble på den tiden en avvikling av spesialskolene, og det spesialpedagogiske tilbudet ble i økende grad del av den «ordinære» skolen sitt ansvarsområde. Tanken var at elever som tidligere hadde gått på spesialskoler nå skulle innlemmes i ordinær opplæring, også kalt «mainstreaming» (Befring, 2016; Dalen, 2006). I 1975 ble lover knyttet til spesialskolen opphevet, og lovhemler som omhandler spesialundervisning ble innarbeidet i den ordinære grunnskoleloven. Den nye «integreringsloven» sa at barn med lærevansker nå

skulle omfattes av det alminnelige skolesystemet, og hadde rett til en opplæring i samsvar med sine forutsetninger og evner (NOU 1995:18, 1995, s. 119).

Det ble etter hvert rettet en del kritikk mot begrepet «integrering» og dets innhold. Mange mente at begrepet antydde at skolen kun var for *noen* elever, og at *de andre* måtte innlemmes i dette. Begrepet var først og fremst relatert til nedbygging av spesialskoler, men ble med årene oppfattet som selvmotsigende siden barn med særskilte behov gikk på ordinære skoler. Det ble derfor rettet kritikk mot at skolen skulle legge premissene for- og definere hvem som var i «utenforskapet» (Skaalvik, 2006). Kritikken handlet også om at man var for individorientert, og at begrepet var knyttet til en idé om hva som anses for å være «normalt».

Som et svar på dette ble begrepet «inkludering» introdusert. Begrepet var en reaksjon på at noen måtte tilpasse seg for å passe inn i den ordinære skolen. Inkludering skulle nå forstås som at det var skolens ansvar å tilpasse seg mangfoldet av elever (Dalen, 2006). Begrepet ble for alvor tatt i bruk etter at det kom på dagsorden ved verdenskonferansen i Salamanca i 1994. Denne konferansen gjorde inkludering i skolen til en global agenda, og erklærte at en inkluderende skole vil være mest effektiv for å skape muligheter og læring for alle elever (UNESCO, 1994). Dette er fremdeles utgangspunktet for hvordan begrepet benyttes i dag, selv om det først og fremst handler om å øke den enkelte elev sin deltakelse i skolesamfunnet, og at ekskluderinger fra det skal reduseres. Det finnes imidlertid mange ulike perspektiver og tolkninger av inkluderingens filosofi og pedagogikk, og jeg vil i det følgende gå nærmere inn på noen av disse.

## **2.2 Perspektiver på inkludering**

Jeg har til nå vist at inkluderingsbegrepet er komplekst, og at det eksisterer ulike forståelser av begrepet. Jeg er i denne oppgaven interessert i å forstå hvordan nyutdannede forstår inkludering, og belyse tema gjennom noen relevante teoretiske perspektiv. Jeg vil se på lærerens forståelse ut ifra to hovedperspektiv, kalt den smale og den vide forståelsen av inkludering (Kielblock, 2018). Den smale forståelsen er knyttet til *noen* elever, da forstått som elever med særskilte behov, og handler om hvor disse elevene skal plasseres. Den smale forståelsen handler om hvorvidt man skal gi elever med særskilte behov undervisning innenfor rammene av ordinær undervisning, eller om elevene skal tas ut for segregerte tilbud.

Den vide forståelsen av inkludering fokuserer derimot på at inkludering er noe som gjelder *alle* elever. Denne forståelsen vektlegger hvordan skolene kan legge til rette for et mangfoldig klasserom slik at *alle* elever kan oppleve et støttende læringsfellesskap (Kielblock, 2018).

Videre kan disse forståelsene være både én og flerdimensjonale. En endimensjonal forståelse av inkludering ser på inkludering som en enkelt dominerende verdi, idé og praksis. Dette skaper en dikotomi, hvor man enten kan si at man har en inkluderende praksis, eller ikke. Andre kan ha en mer flerdimensjonal forståelse og se på inkludering som en dynamisk prosess. Dette innebærer at det finnes flere og varierte verdier og prosesser. Disse kan støtte hverandre, men også stå i konflikt (Haug, 2017). Inkludering kan sies å være subjektivt, og man kan vektlegge ulike deler av den samme virkeligheten. Å se på de ulike forståelsene av inkludering er særlig relevant for oppgaven fordi forståelsen lærerne har vil sannsynligvis påvirke lærerens valg av praksis.

### 2.2.1. Inkluderings treenighet

Jeg vil i det følgende med å se på en tredelt inndeling av inkludering, som Terje Overland (2015) ved Utdanningsdirektoratet kaller «inkluderings treenighet». Han mener at alle elever må ta del i fellesskapet på en likeverdig måte og på tre ulike arenaer, både sosialt, faglig og psykisk. Andre viser gjerne til begrepet «kulturelt» i stedet for «psykisk», men begrepene uttrykker som oftest det samme meningsinnholdet og de samme prosessene. Overlands tredeling kan fungere som et utgangspunkt for å skape forståelse for hva informantene legger i inkluderingsbegrepet, om det er knyttet til det sosiale på skolen, det faglige utbyttet eller elevenes opplevelse av livet på skolen.

Sosial inkludering handler om at alle elevene skal være i samme klasserom, og være i samspill med hverandre. Elevene har rett på «et trygt og godt skolemiljø som fremme helse, trivsel og læring», noe som er forankret i Opplæringsloven (1998) kapittel §9a, og både i det fysiske miljøet, så vel som det psykososiale. Det er likevel ikke tilstrekkelig at elever fysisk er samlet i samme klasse eller gruppe. Det er fordi sosial inkludering handler om at eleven deltar i et positivt samspill sammen med andre. Thomas Nordahl og Terje Overland (2015) skiller mellom «å være medregnet» og være «deltaker» i det sosiale fellesskapet. Disse uttrykkene er igjen knyttet til to forståelser av inkludering forøvrig: 1) En kvantitativ passiv tilstedeværelse, altså det å være medregnet og 2) En inkluderende aktiv deltakelse, som er det å delta i

fellesskapet. Nordahl og Overland (2015) er tydelige på at for å være inkludert, må man aktivt delta i fellesskapet og det sosiale samspillet.

Alle elever skal ha venner og føle tilhørighet på skolen. Selv om lærere ikke kan pålegge barn å være venner, så er det likevel lærernes ansvar å legge til rette for et miljø med positivt samspill hvor ingen blir ekskludert. Lærere og deres rolle har stor betydning for hvordan det psykososiale miljøet i klassen utspiller seg, og hvordan relasjonene er elevene imellom. Lærers rolle, holdninger og støtte er derfor essensiell i sosial inkludering (Olsen & Buli-Holmberg, 2019). Dette støttes også av Thomas, Walker og Webb (1998), som påpeker at dette kan være spesielt utfordrende når det kommer til elever med særskilte behov. De hevder at disse elevene ofte blir oppfattet negativt av «de andre» elevene i klassen, og ofte har større vansker med å bli akseptert. De fleste forskere er imidlertid enige om at det bør være hyppig samspill og kontakt mellom barn med særskilte behov og de øvrige elevene i en ordinær klasse (Tøssebro, Egnan, & Ytterhus, 2006; Kvello, 2012; Thomas et al. 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette er ofte begrunnet i at forskere ser verdien av at elever med sosiale utfordringer kan lære av medelever som i større grad mestrer det sosiale samspillet og utviklingen av en «sosial kompetanse» (Thomas et al. 1998). Det er imidlertid ikke gitt at barn med særskilte behov har lavere sosial kompetanse enn andre. Samtidig viser forskning at denne gruppen i større grad strever med det sosiale samspillet. Disse barna får ofte mindre sosial støtte fra sine medelever og har lavere sosial status (Tøssebro et al. 2006). Dette kan resultere i at de har færre muligheter for å utvikle sine sosiale ferdigheter og utvikle vennskap, noe som igjen kan påvirke deres selvbilde og personlige utvikling. Dette viser viktigheten av å inkludere dem sosialt (Hendrickson, Shokoohi-yekta & Gable, 1996).

Psykisk inkludering handler ifølge Overland om (Utdanningsdirektoratet, 2015) hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolen og hvorvidt barnet eller ungdommen selv opplever å være inkludert. Peder Haug (2014) hevder at opplevelsen den enkelte elev har av sin egen deltakelse er helt avgjørende for om deltakelsen faktisk er reell. Elever kan også oppleve å være inkludert på noen arenaer i skolen, mens ekskludert på andre områder. Som et eksempel kan elever oppleve å være inkludert i det sosiale fellesskapet, men samtidig i liten grad være inkludert i det faglige.

Faglig inkludering handler om at eleven skal være inkludert i det faglige på skolen. Dette betyr at eleven skal få et faglig tilbud som er tilpasset sine evner og forutsetninger. Eleven

skal ha tilgang på læreplanen, oppleve utfordringer, men også mestring (Nordahl & Overland, 2015). Det er først og fremst gjennom tilpasset opplæring man kan sikre faglig inkludering. I tillegg til at tilpasset opplæring et viktig verktøy for å skape et inkluderende klasserom, er det også forankret i lovverket. Opplæringsloven § 1-3 (1998) sier nemlig at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Med dette menes det at undervisningen skal bli tilpasset den enkelte elev, og at tilpasningen skal skje innenfor rammene av ordinær undervisning. Dersom eleven ikke får nok utbytte av den ordinære undervisningen, trer en annen lov i kraft, nemlig loven om spesialundervisning. Opplæringsloven (1998) § 5.1 handler om barn og ungdom sin rett til spesialundervisning, og sier at «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998, § 5.1)

Inkluderings treenighet samsvarer på mange måter med det Sven Nilsen (2017) kaller inkluderingsbegrepets tre dimensjoner. De tre dimensjonene han opererer med er den sosiale, den faglige og den organisatoriske dimensjonen. *Den sosiale dimensjonen* handler om hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende og gir alle en reell mulighet til deltakelse og sosiale relasjoner med sine jevnaldrende. *Den faglige dimensjonen* handler om hvorvidt alle elevene får tilgang til faglig læring og utvikling. *Den organisatoriske dimensjonen* handler om hvordan opplæringen er organisert, og her er særlig forholdet mellom den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen sentral. Begge disse teoriene behandler de samme temaene, men har noe ulik inndeling. Begge er like gjeldende, men vektlegger ulike deler av den samme virkeligheten. Hver av de to inndelingene kan potensielt belyse min problemstilling noe ulikt, men jeg vil forsøke å bruke elementer fra begge for å få en utfyllende analyse.

### 2.2.2. Tilpasset opplæring i ulike perspektiv

Inkludering slik det defineres i den vide betydningen handler om skolen sin evne til å organisere undervisning som er tilpasset for alle. Inkludering er begrep som ligger nært opp til tilpasset opplæring i både tilnærming og innhold (Bachmann & Haug, 2006). Spesialundervisning blir gjerne sett på som en måte å sikre tilpasset opplæring for elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen (Nordahl & Overland, 2015).



Undervisningen deles i to– «den ordinære»- og «den spesielle» undervisningen, og dette vil stå i et motsetningsforhold til skolens mål om å inkludere og samle elevene. Dalen (2006) trekker i den forbindelse fram et paradoks; dersom «det spesielle» med spesialundervisning trekkes fram for sterkt, vil skillet mellom de to øke, men dersom begrepet «tilpasset undervisning» avgrenses til å gjelde spesialundervisning kan vi risikere å usynliggjøre elever med særskilte behov ved at de ikke blir omtalt eksplisitt (Dalen, 2006). Andre hevder at skolen er for dårlig til å ivareta den naturlige variasjonen i mangfoldet, og at man må ha en videre forståelse av hva tilpasset opplæring handler om (Bachmann & Haug, 2006; Hausstätter, 2012).

På samme måte som med «inkludering» finnes det også en smal og en vid forståelse av begrepet «tilpasset opplæring». I Utdanningsdirektoratet (2015) sine styringsdokument opereres det med begrepene «individperspektiv» og «systemperspektiv». Smal forståelse, eller individperspektivet er orientert rundt den enkelte elev, og elevens vansker forklares ut ifra egenskaper eller forhold ved eleven. Som et resultat forsøker man å finne individuelle løsninger på enkeltelevers problemer i skolen. På bakgrunn av dette blir undervisningen individualisert og basert på den enkelte elev sine egne forutsetninger og behov. En vid forståelse, også kalt systemperspektivet, fokuserer derimot på den kollektive tilnærmingen i undervisningen og går ut ifra at man lærer i fellesskapet. Dersom en elev opplever vansker kan dette skyldes faktorer også utenfor eleven, som for eksempel skolens evne til å ivareta mangfoldet eller mangelen på støtte hjemmefra (Bachmann & Haug, 2006; Hausstätter, 2012). Ut ifra den vide forståelsen kan vi trekke linjer til inkludering i et relasjonelt perspektiv. Dette vil jeg se litt nærmere på i neste delkapittel. Den smale forståelsen av tilpasset opplæring henger derimot sammen med en kategorisk forståelse. På denne måten er tilpasset opplæring og inkludering to sider av samme sak, siden inkludering handler om at læreren tilpasser for elevens faglige, sosiale og psykiske inkludering. I lys av problemstillingen jeg presenterte innledningsvis vil det være relevant å utforske hvorvidt informantene forstår inkludering ut ifra en smal eller vid forståelse.

Thomas Nordahl (2012) hevder at vi i Norge i stor grad har et smalt og individorientert perspektiv på «tilpasset opplæring». Han mener at norske lærere først og fremst er metodeorientert og opptatt av individet i skolen. Dette er interessant i mitt prosjekt fordi det gir meg muligheten til å utforske hvorvidt dette også gjelder en gruppe nyutdannede lærere. Ved å videreføre denne tanken kan jeg se på hvorvidt denne gruppen også er metode- og

individorientert i sitt arbeid med inkludering. De britiske forskerne Ainscow og Miles (2008) har uttrykt seg i forbindelse med kritikken av det smale perspektivet. De argumenterer for at vi er for opptatt av den individuelle tilretteleggingen, og mener at dette leder oppmerksomheten til lærerne vekk fra å skape og opprettholde undervisningsformer som treffer alle elevene. De mener at dette bidrar til at det stadig utvikles nye og «finere» former for segregering, men gjerne innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Dette støttes av Terje Overland (Utdanningsdirektoratet, 2015) som mener at individperspektivet kan bidra til å redusere lærerens oppmerksomhet på forhold i undervisningen som bør endres eller forbedres. Han refererer i den forbindelse til metaforskning utført av John Hattie (2009) som dokumenterer at et systemperspektiv er det mest hensiktsmessige for læringsutbytte og den faglige inkluderingen til elever.

Dette kan videre bekreftes ut i fra komplementaritetsteorien (Bachmann & Haug, 2006). Denne teorien forlenger på mange måter systemperspektivet på tilpasset opplæring ved at behovet for spesialundervisning settes i et bestemt forhold til den ordinære opplæringen. Dette betyr at dersom den ordinære undervisningen er av kvalitet og differensiert nok, vil det være mindre behov for spesialundervisning og spesielle tiltak (Bachmann & Haug, 2006). Skaalvik (2006) mener at skolene har en manglende evne til å ivareta den naturlige variasjonen i elevmangfoldet, og hevder dette skaper et behov for spesialundervisning. Han understreker likevel at spesialundervisning ikke vil løse problemet da det er en konsekvens av skolens allmennpedagogiske kvaliteter. I følge han er det disse som må endres. Dalen (2006) foreslår derfor at vi må utvide perspektivet fra å gjelde individet, til å kreve at den ordinære pedagogikken blir romsligere og innehar en kompetanse som er tilpasset større heterogenitet i klasserommet. Dette vil kanskje kunne kreve at man i større grad ser på strukturene rundt eleven, mer enn det «egne» med eleven. Noen elever har større vansker med å tilpasse seg skolens struktur. Dette kan komme av at strukturen ikke er tilpasset alle. Nedenfor vil jeg forlenge perspektivene på tilpasset opplæring ved å se på hvilken forståelse som ligger til for det smale og vide perspektivet. Dette henger nemlig sammen med lærerens grunnleggende forståelse av eleven, læring og ikke minst lærevansker. Jeg vil derfor se på dobbeltheten som preger inkluderingsbegrepet, hvor man skiller mellom en kategorisk eller relasjonell forståelse av eleven og elevens læring.

### 2.2.3. Inkluderings dualisme

De to ulike forståelsene av «tilpasset opplæring» kan sies å samsvare med forståelsen av «inkludering». Dersom disse to teoriene slås sammen, vil vi nemlig kunne se at dersom lærere har et individperspektiv på tilpasset opplæring er det naturlig at dette medfører en smal forståelse av inkludering. Fokuset blir derfor å tilrettelegge for- og integrere «noen spesielle» inn i «det normale», snarere enn å øke skolens kapasitet til å ivareta alle elever i klasserommet som er målsettingen i det vide systemperspektivet (Kielblock, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2015; Hausstätter, 2012). Til grunn for denne dobbeltheten kan det ligge forskjellig forståelse av eleven og dens vansker og behov. Hvilken forståelse læreren har av eleven og dens vansker, legger ikke bare grunnlag for hvordan læreren forstår inkluderings pedagogikk og filosofi, men den legger også grunnlaget for lærerens praksis. Dette er relevant når jeg senere skal se på hvordan nyutdannede lærere arbeider med inkludering i praksis.

Allerede etablerte tankemønstre knyttet til oppfattelsen av eleven, læring og lærevansker avgjør hvor mye læreren tenker det er mulig å gjøre for elever med særskilte behov. Det kan også handle om i hvilken grad det er mulig å inkludere denne gruppen i ordinær undervisning. Emanuelsson, Persson og Rosenquist (2001) har i den forbindelse valgt å skille mellom en «kategorisk» forståelse og en «relasjonell forståelse» av barn med særskilte behov.

Innenfor den kategoriske forståelsen vil barn med særskilte behov relateres til en egenskaper ved individet. Andre vil kanskje ta det videre ved å gi en individpatologisk begrunnelse. I dette tilfelle vil elevens vansker forklares ut ifra en medisinsk modell, hvor barnets diagnose og «symptomer» blir sentral (Dally, Ralston, Stmadová, Dempsey & Chambers, 2019). Det er forhold ved individet som forklarer hvorfor eleven ikke kan delta i ordinær undervisning på lik linje med «de andre» i klassen. I lys av en kategorisk forståelse handler «inkludering» derfor om hvor- og hvordan disse individene skal undervises. På bakgrunn av elevens «annerledesheter» vektlegges en individrettet pedagogikk, som videre fører til en organisatorisk differensiering. Den individrettede pedagogikken er basert på en grundig kartlegging av det «individuelle» ved eleven, og skal forklare behovet for at tilbudet bør foregå utenfor ordinær klasseromsundervisning (Bachmann & Haug, 2006; Dally et al., 2019).

Den relasjonelle forståelsen har en mer systemorientert tilnærming, og ser på barn med særskilte behov som en konsekvens av ulike sosiale konstruksjoner. I forlengelsen av dette er det derfor relevant å se på skolen som et system, og videre analysere hvordan skolen og utdanning for øvrig er lagt opp. Elevens særskilte behov forklares som en konsekvens av individet i samspill med systemet han eller hun er en del av, og spørsmål knyttet til hvordan skolen kan endres for å ivareta den enkelte, blir sentral. Dette kan ses i sammenheng med en sosial modell, hvor særskilte behov og lærevansker blir sett på som en konsekvens av den sosiale strukturen (Bachmann & Haug, 2006; Dally et al., 2019).

Skillet mellom den kategoriske og relasjonelle forståelsen er på mange måter en forlengelse av det smale og det vide perspektivet på tilpasset opplæring. Det som skiller teoriene er at Emanuelsson, Persson og Rosenquist (2001) sin todeling er mer sentrert rundt det spesialpedagogiske tilbudet og elever med særskilte behov, mens det smale og vide perspektivet på tilpasset opplæring handler om den ordinære opplæringen. Perspektivene utvides dermed til å gjelde elever med særskilte behov, men i all hovedsak belyser begge teoriene den samme dobbeltsidige forståelsen. Emanuelsson, Persson og Rosenqvist (2001) sin teori er imidlertid mer detaljert, og de har derfor valgt å illustrere de to forståelsene gjennom en tabell. Tabellen tar for seg skillet mellom den kategoriske og relasjonelle forståelsen, med vekt på blant annet tilnærmingstype, tilbud og ontologi. Modellen kan bidra til å belyse hvordan informantene i dette prosjektet forstår barn med særskilte behov og deres lærevansker, og være et utgangspunkt for å begrunne deres valg av praksis. Tabellen er opprinnelig skrevet på engelsk, men jeg har valgt å oversette den til norsk. Den oversatte versjonen finner du illustrert på neste side.

Tabell 1: Emanuelsson, Persson og Rosenqvists to perspektiver på eleven og dens vansker

	<b>Kategorisk forståelse</b>	<b>Relasjonell forståelse</b>
<b>Ontologi</b>	Særskilte behov referer til karakteristikk ved individet	Særskilte behov referer til sosiale konstruksjoner
<b>Tilnærmingsmåte</b>	Differensiering og kategorisering	Samler elevene
<b>Bidrag</b>	Kartlegge og systematisere feltet	Problematisere og dekonstruere feltet
<b>Disiplinær bakgrunn</b>	Etablerer spesialundervisning som en vitenskapelig disiplin	Etablerer spesialundervisning som en sosialvitenskaplig disiplin
<b>Tilbud i skolen</b>	Individuell opplæring	Inkluderende opplæring
<b>Forståelsen av spesialpedagogisk kompetanse</b>	Ekspertise knyttet til diagnostiserte vansker blant elevene. Kan støtte lærer i å tilrettelegge for elevens særskilte behov.	Ekspertise i å differensiere og modifisere undervisningen til alle elevene
<b>Årsaken til særskilte behov</b>	Elever <u>med</u> vansker.	Elever <u>i</u> vansker.

(Emanuelsson et al., 2001, s. 22)

Som nevnt tidligere kan inkluderingsprosessene forstås både ut ifra en endimensjonal og flerdimensjonal forståelse, og denne dobbeltheten kan også ses i sammenheng med modellen over (Haug, 2017). Som et eksempel kan vi tenke oss en lærer med en endimensjonal-relasjonell forståelse. Dette vil i praksis bety at læreren referer særskilte behov til sosiale konstruksjoner, jobber for å samle elevene og tilbyr en inkluderende opplæring. Læreren arbeider med å skape allsidige arbeidsmåter, og spesialpedagogisk kompetanse forstås som ekspertise i å differensiere og modifisere undervisningen til alle elever (Emanuelsson et al., 2001). Dersom dette ikke er tilfelle, er ikke opplæringen inkluderende ifølge en endimensjonal forståelse. På den andre siden kan vi tenke oss en lærer med en flerdimensjonal-relasjonell forståelse. Denne læreren vil også forsøke å skape inkluderende

prosesser i klasserommet ved å skape varierte og allsidige arbeidsmåter som når ut til alle elever i klasserommet. Samtidig erkjenner læreren at det ikke alltid er like gjennomførbart, ettersom inkluderingsarbeid kan være utfordrende. Læreren utelukker ikke at dette kan medføre at det noen ganger kan være hensiktsmessig å ta ut eleven fra klasserommet, dersom klasserommet ikke skaper gode nok vilkår for læring. Ut ifra den flerdimensjonale forståelsen trenger ikke dette nødvendigvis å gå på bekostning av elevens inkludering.

Ut ifra den flerdimensjonale forståelsen ser vi at lærere kan ha elementer fra både en kategorisk og en relasjonell forståelse. Noen forskere har derfor valgt å introdusere en modell kalt sosial interaksjonisme som på mange måter kombinerer og forener den medisinske og den sosiale modellen (Dally et al., 2019). Modellen forklarer barns særskilte behov eller lærevansker som et produkt av møtet mellom barnets egenskaper og systemet. Disse faktorene påvirker hverandre, og kan bidra til å forverre elevens utgangspunkt for læring. Det er derfor viktig at skolen legger til rette for individuelle forskjeller hos elevene, slik at alle kan få like muligheter til læring. I denne modellen blir spesialpedagogen sentral for å tilrettelegge for samarbeid mellom alle elevene i klassen. Spesialpedagogen blir også en ekstra styrke og ekspertise for den generelle læreren, når han eller hun skal modifisere eksisterende konstruksjoner i det sosiale og faglige fellesskapet (Dally et al., 2019).

Det som er interessant er at hvilket syn læreren har på eleven og dens vansker er relevant for hvordan læreren arbeider med inkludering. Dette er også relevant for problemstillingen i oppgaven. Hvilken forståelse læreren bærer med seg preger lærerens oppfatning av eget handlingsrom, og påvirker også lærerens valg av praksis. Det er derfor relevant å se på Cigmans tre posisjoner, som viser til tre sentrale posisjoner innenfor en diskusjon om spesialundervisningens organisering (Cigman, 2007). Synet på elevens muligheter og forståelsen av elevens lærevansker, påvirker lærerens oppfatning av hva som er den ideelle organiseringen for elever med særskilte behov.

#### 2.2.4. Cigmans tre ulike posisjoner

Så langt har jeg vist ulike forståelser for inkludering. I det følgende vil jeg trekke fram den organisatoriske dimensjonen som gjør seg gjeldende innenfor det smale perspektivet på inkludering. En sentral del av inkludering er hvordan undervisningen er organisert, kanskje særlig spesialundervisningen. Hva som anses for å være det ideelle stedet å lære for elever

med særskilte behov er vidt diskutert, og er en polarisert debatt. Ettersom det er bred enighet om at «en inkluderende skole for alle» er det beste og mest effektive, mener Ruth Cigman at diskusjonen om inkludering handler om hvordan skoler skal praktisere for at eleven i størst grad skal bli inkludert. Hun beskriver tre posisjoner som man finner i denne diskusjonen, og mener det er viktig å være klar over hvilke forståelser man kan møte på i skolen, og hvilke argumenter som ligger til grunn for praksisen som gjennomføres (Cigman, 2007). Hun mener det er viktig å stille spørsmål som «inkludert i hva?», «ekskludert fra hva?» og «ekskludert av hvem?». Hun begrunner dette med at hun antar at ingen ønsker at barn skal føle seg ekskludert, men at noen er opptatt av- og bekymret for barns følelse av å være ekskludert *fra* klasserommet, mens andre er bekymret for hvordan barn kan føle seg ekskludert *i* klasserommet og ekskludert *av* andre (Cigman, 2007). Hun viser derfor tre posisjoner i inkluderingsdebatten, som hun kaller den radikale-, den moderate- og inkluderingsposisjonen.

*Den radikale posisjonen* vil legge ned alle spesialskoler, spesialavdelinger og eliminere særtiltak utenfor ordinært klasserom. Idealet er at alle elever skal undervises i klasserommet sammen med de andre, og at det bringes inn nødvendig hjelp i ordinær undervisning for å tilrettelegge for vanskene til elever med særskilte behov. Lani Florian plasseres innenfor den radikale forståelsen av inkludering. Hun og hennes kollegaer Black-Hawkins og Rouse (2007) har blant annet gjort et oppgjør mot tanker om at en inkluderende pedagogikk går på bekostning av utbytte og resultat. De hevder at inkludering er fullt kompatibelt med høy måloppnåelse og resultat, og skriver at:

«high levels of inclusion can be entirely compatible with high levels of achievement (...). Combining the two is not only possible but essential if all children are to have the opportunity to participate fully in education» (Florian et al., 2007, s.2).

Et annet begrep som er relevant i den radikale sammenhengen er «mainstreaming», som på mange måter er knyttet til «integreringsideologien» som stod sterkt før paradigmeskiftet på 90-tallet (Dalen, 2006). Det handler om å få alle elever inn i det ordinære klasserommet slik at alle kan få likt tilbud, men noen mer en større tilrettelegging. Forståelsen av at noen trenger «noe ekstra» kan vitne om en smal og kategorisk forståelse, der differensiering blir sentralt og spesialpedagogisk kompetanse blir sett på som en ekspertise i å tilrettelegge med særskilte

behov (Emanuelsson et al., 2001). Forståelsen kan også sies å være flerdimensjonal, siden posisjonen arbeider for å samle elevene, men samtidig er opptatt av den individuelle tilretteleggingen.

Et interessant eksempel i sammenheng med den radikale posisjonen er Nössebro skole i Essunga kommune. I 2007 blir skolen rangert som blant de dårligste skolene i Sverige. Dette resulterer i en stor snuoperasjon for skolen. Skolen hadde tidligere operert med en rekke særtiltak og segregerte tilbud på skolen, men omorganiseringen førte alle elevene og tilhørende ressurser, blant annet lærerne, tilbake til det ordinære klasserommet (Persson & Persson, 2012). Det ordinære tilbudet ble styrket, og alle elevene ble undervist i det samme klasserommet. Dette viste seg å gi positive resultater for skolen. Alle elevene, svake og sterke, gjorde det bedre på skolen, og tre år senere ble skolen rangert som blant de beste i landet. Nössebro skole har siden dette fått stor oppmerksomhet i skoleforskningen, og har på mange måter blitt et skoleforbilde. Det kan være mange årsaker til at Nössebro skole oppnådde så stor suksess, men flere lærere ved skolen skal under intervju ha uttrykt at suksessen var avhengig av en idé om inkludering (Persson & Persson, 2012).

*Den moderate posisjonen* kritiserer de radikale ved å peke på at inkludering fremstår som en plikt snarere enn en rettighet. «De moderate» hevder nemlig at rettigheter normalt er assosiert med en rett til å velge å *ikke* gjøre noe, men at den radikale forståelsen «tvinger» alle barn inn i fellesskapet. Et fellesskap som den moderate posisjonen mener ikke nødvendigvis vil være positivt for alle (Cigman, 2007). Den moderate posisjonen svarer på utfordringer knyttet til den radikale forståelsen, og hevder at noen elever vil bli ekskludert i klasserommet ved at de ikke får et tilfredsstillende læringsutbytte (Cigman, 2007). De er dermed uenig i Florian og hennes kollegaer om hvorvidt graden av inkludering går på bekostning av læringsutbyttet. En av forskerne som gjerne ses på som moderate er Peder Haug. Han peker på at variasjonene i elevmangfoldet ofte er for stort, og at det derfor alltid vil finnes elever som trenger ekstra støtte for å oppnå godt læringsutbytte (Haug, 2014). Dette begrunner han med at en lærer har ansvar for et stort mangfold av elever som alle krever ulike arbeidsformer. Han mener at den vanlige læreren ikke alltid kan strekke til, og derfor må det eksistere spesielle tiltak for noen elever. Samtidig påpeker Haug (2014) viktigheten av å utvikle allsidige arbeidsformer som er tilpasset- og inkluderer så mange elever som mulig. I norsk sammenheng blir spesialundervisning sett på som en form for tilpasset opplæring, og moderat posisjonering er derfor ofte å se i norske skoler. Dersom man nærleser den nye Stortingsmeldingen (Meld. St.



6 2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, ser vi også tendenser til en moderat posisjon (Kunnskapsdepartementet, 2020). Utdraget presentert under fungerer som et eksempel som gir argumenter for å hevde at dokumentet baserer seg på en moderat forståelse av inkludering:

Av og til er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen eller utenfor den ordinære opplæringen for at det enkelte barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet best  
(Kunnskapsdepartementet, 2020, s.11)

Denne posisjonen har elementer både fra den kategoriske og den relasjonelle forståelsen. Det at posisjonen hevder at et fellesskap aldri vil være positivt for alle elevene vitner om en klar kategorisk forståelse, hvor organisatorisk differensiering og individuell tilrettelegging blir sett på som en nødvendighet. Samtidig fremheves viktigheten av å forsøke å skape arbeidsformer som når ut til flest mulig.

*Inkluderingsposisjonen* er Cigmans (2007) tredje posisjon. I denne forståelsen er læreren svært sentral, da det er han eller hun som skal tilpasse seg hele den mangfoldige elevgruppen. Målsettingen er å styrke «en skole for alle» uten å ta hensyn til hvem som «trenger» ekstra støtte. På bakgrunn av dette kan vi trekke linjer til den relasjonelle forståelsen, hvor spesialpedagogikken handler om en ekspertise i å differensiere og modifisere undervisningen til alle elevene. Målet er å samle elevene, og skape universelle undervisningsformer som når ut til alle (Emanuelsson et al., 2001).

Den skiller seg fra den radikale og den moderate forståelsen ved at den i større grad er endimensjonal (Haug, 2017). Denne posisjonen har en forståelse av inkludering som er sentrert rundt en enkelt idé og praksis. Det handler om å samle elevene. Dersom elevene ikke er samlet i samme klasserom og undervises gjennom allsidige arbeidsformer, vil ikke praksisen være inkluderende.

Dette står et motsetningsforhold til den radikale- og den moderate forståelsen som viser til at inkluderingsprosessen er en mer dynamisk og flerdimensjonal prosess. Den moderate posisjonen ser på inkludering som en rett mer enn som en plikt, og går ut ifra at ikke alle elever har det godt i et klasserom. Innenfor denne posisjonen vil det noen ganger bli sett på

som mer inkluderende å ta en elev ut av klasserommet for å øke det faglige utbyttet. Den radikale er også mer flerdimensjonal i sin forståelse siden det legges fokus på at noen elever trenger noe «ekstra», men at dette skal kunne tilbys innenfor rammene av ordinær undervisning.

Diskusjonen er polarisert, og et av de mest sentrale spørsmålene i diskusjonen om «inkludering» er hvor langt det er mulig å tilpasse undervisningen for alle elever i et klasserom (Haug, 2014). Ainscow og Miles (2008) hevder at ulike forståelser av inkludering lever side om side, og skriver at «there is no one perspective on inclusion within a single country, or even within a school» (s.17). Det er derfor interessant å se på Cigmans tre posisjoner når jeg skal undersøke seks nyutdannede læreres forståelse av inkludering. Hvor tenker disse lærerne at barn med særskilte behov skal undervises? Et annet viktig spørsmål er hvilke praksiser forståelsene bringer med seg, som også blir en sentral del av analysen.

#### 2.2.5. Oppsummering

Inkludering er et begrep og konsept som kan forstås på mange måter. Det er et komplekst og tvetydig ideal, som kan forstås og tolkes subjektivt. Dette gir utgangspunkt for forskjellige forståelser, hvor man vektlegger ulike deler av den samme virkeligheten.

Jeg har vist at inkludering er preget av en dualisme, hvor det veksler mellom et smalt perspektiv med en orientering rundt individet, og et videre perspektiv som er mer opptatt av strukturen og systemet rundt eleven. Jeg har gjennom en modell for kategorisk og relasjonell forståelse vist at det kan ligge forskjellige oppfatninger av eleven, læring og læreversker til grunn for de to perspektivene. Jeg har også løftet fram at de ulike perspektivene kan forstås som både en- og flerdimensjonale prosesser, hvor førstnevnte anser inkludering for å være noe entydig og dikotomisk, mens sistnevnte anerkjenner inkluderingsprosessene som dynamiske, og motsetningsfylte. De to dimensjonene har videre blitt brukt til å beskrive tre ulike posisjoner som hver beskriver sitt eget inkluderingsideal. Lærerens posisjonering, altså hva læreren anser for å være mest hensiktsmessig for eleven, vil kunne påvirke lærerens valg av inkluderende praksis.

Lærerens forståelse av inkludering er samtidig del av et større system, nemlig skolen. Skolens struktur er derfor også med å forme lærernes praksis, og kan bidra til å forklare hvorfor lærerens forståelse av inkludering ikke alltid er sammenfallende med lærerens praksis. Forhold med skolen kan både bidra til og begrense lærerens praksis og handlingsrom.

## **2.3 Inkludering i praksis**

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike perspektiver på inkluderingspraksis. Jeg vil starte med å se noe empirisk forskning knyttet til inkluderingsarbeid, som kan bidra til å gi noen kontekstuelle rammer. Videre vil jeg se nærmere på et eksempel på hva som skal til for å lykkes med inkludering, før jeg beskriver utfordringer med arbeidet. Når jeg beskriver utfordringer knyttet til lærerarbeidet, vil jeg først og fremst knytte det til nyutdannede lærere, siden dette er mest relevant for min problemstilling.

### **2.3.1. Læreren i møte med det inkluderende klasserommet**

I min studie søker jeg blant annet svar på hvordan nyutdannede lærere forstår og arbeider med inkludering. Det er derfor relevant å se hva tidligere forskning sier på dette området. Lærerens oppfatning av- og holdninger til inkludering blir ofte fremmet som viktig og nødvendig for en suksessfull implementering av en inkluderende skole (Lautenbach & Heyder, 2019; Saloviita, 2019). Læreres forståelse av inkludering har derfor vært under forskeres interesse lenge. Dette gjør at det eksisterer mange ulike funn, resultat og diskusjoner om temaet.

Av eldre forskning er Scruggs og Mastropieri (1996) sin metaanalyse av 28 studier gjort i perioden opp til Salamanca-konferansen, nærmere sagt fra 1958 til 1995 sentral. Studien tar for seg lærere uten spesialpedagogisk kompetanse, og ser på deres villighet til å inkludere elever med særskilte behov i sin undervisning. Funnene viser at to av tre lærere støtter idéen om «mainstreaming» og inkludering. Samtidig viser studien at det ikke er like mange som er villig til å inkludere elever med særskilte behov i sin egen klasse. Færre enn en tredjedel av lærerne som deltok føler de har tilstrekkelig med tid, kompetanse, opplæring eller ressurser som er nødvendig for en slik endring. Praksisen ser ikke ut til å endre seg basert på geografisk område eller i hvilken tidsperiode studien ble utført (Scruggs & Mastropieri, 1996). Nyere forskning konkluderer med lignende resultat, og viser at lærere generelt er positive til tanken

om inkludering, men har bekymringer knyttet til inkluderingspraksis på bakgrunn av tid, kompetanse og ressurser tilgjengelig (DeSimone & Parmar, 2006; Saloviita, 2019).

Mange forskere trekker fram viktigheten av at lærere knytter kjennskap til inkludering, allerede under utdanningen (Proctor & Niemeyer, 2001). Forskerne Loreman, Forlin og Sharma (2007) har for eksempel gjort en studie basert på data fra lærerstudenter i Canada, Australia, Singapore og Hong Kong. De finner blant annet at kunnskaper om «inkluderende opplæring» fra studiet predikerte mer positive holdninger til konseptet. Dette støttes av flere forskere, blant annet Van Reusen, Shoho og Barber (2001), som i sin studie finner at det er mer sannsynlig at lærere med spesialpedagogisk kompetanse støtter tanken om inkludering. I lys av dette kan det være interessant å trekke fram en studie utført av en gruppe amerikanske forskere som undersøker holdninger blant lærere med spesialpedagogisk kompetanse, såkalte «spesialpedagoger». Spørreundersøkelsen viser at spesialpedagogene er bekymret for møtet mellom lærere uten spesialpedagogisk kompetanse og elever med særskilte behov. Det kommer fram at spesialpedagogene mener at disse lærerne ikke har kompetanse nok til å ivareta denne gruppen elever (Cook, Semmel & Gerber, 1999). I den forbindelse er det interessant at forskerne Brownell og Pajares (1999) finner at lærere med generell pedagogisk utdanning, altså lærere uten spesialpedagogikk i fagkretsen, vurderer seg selv som vellykket i å undervise barn med særskilte behov. De har ofte høy mestringsfølelse dersom de opplever godt samarbeid med kollegaer, enten disse har spesialpedagogisk kompetanse eller ikke. (Desombre, Lamotte & Mickaël, 2018; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014; Özokcu, 2018).

I de fleste tilfeller viser forskning at lærere generelt har en positiv og støttende holdning til inkluderingens ideologi, men at mange stiller spørsmål til gjennomføringen og implementeringen av en slik praksis. Noen studier har vektlagt viktigheten av lærerens opplevelse av rektors og det profesjonelle fellesskapet sine forventninger. I skoler som har klare mål og forventninger knyttet til inkludering, har lærerne mer inkluderende praksiser i klasserommet. Samarbeidet med kollegaer ser også ut til å være essensielt, slik at det sosiale klima og kulturen for inkludering blir sentral (MacFarlane & Woolfson, 2013). Til tross for at en del forskning viser viktigheten av at lærere utvikler positive holdninger til inkludering allerede under utdanning, vil noen hevde at denne lærdommen er bortkastet dersom rektor, kollegiet, eller skolen for øvrig ikke signaliserer viktigheten av inkludering på skolen (MacFarlane & Woolfson, 2013).

Lærerens alder ser også ut til å påvirke hvor villig læreren er til å skape inkluderende praksiser. Dette er interessant med tanke på utvalget i denne studien. Et eksempel er en indisk studie som spør lærere om deres tanker om «mainstreaming» av elever, altså at elever med særskilte behov undervises innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Den gruppen som består av lærere som er 40 år eller yngre viser seg å ha langt mer positive holdninger enn sine eldre kollegaer (Bhatnagar & Das, 2014). Også en tysk studie finner sammenheng mellom alder og holdninger, hvor de finner at yngre lærere har mer positive holdninger enn sine kollegaer (Saloviita & Schaffus, 2016). Dessverre er ingen av studiene longitudinelle, noe som kunne avslørt om holdningene endrer seg over tid. Et annet poeng er at lærerens alder korrelerer med antall år med erfaring i skolen. En studie gjort i Finland og Sør-Afrika ser på sammenhengen mellom antall år med undervisningserfaring i skolen og lærerens holdninger til en inkluderende opplæring. Gjennom en regresjonsanalyse finner de at antall år med undervisningserfaring korrelerer med negative holdninger mot inkludering (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). Et annet eksempel er en studie fra Skottland, hvor en gruppe forskere skiller mellom lærere med 1) 0-1 år med erfaring, 2) 1-5 år med erfaring, 3) 6-10 års erfaring og så videre (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013). Forskerne finner at nyutdannede lærere med under et års erfaring hadde mer positive holdninger enn de som har undervist over lenger tid.

### 2.3.2. Å skape en inkluderende praksis

Når jeg i denne oppgave skal undersøke hvordan nyutdannede lærere arbeider med inkludering, er det relevant å se på hva litteraturen sier om hva som skal til for å lykkes med inkludering. Det eksisterer trolig ingen fasit på hva som er god inkluderingspraksis, og det eksisterer sannsynligvis like mange «oppskrifter» og teorier som forståelser av inkludering.

Forståelsene av hva som kreves for å skape en inkluderende praksis kan være både forskjellige, og kategoriseres som endimensjonal eller flerdimensjonal. Den førstnevnte kan vært særlig relevant i studier hvor man er interessert i å vurdere hvorvidt praksisen på en skole *er* inkluderende. I mitt prosjekt er jeg mer interessert i *hvordan* skolene arbeider med inkludering, og den flerdimensjonale forståelsen er derfor mer interessant. Den er relevant for tematikken i denne oppgaven siden denne forståelsen kan bidra til å forklare at

inkluderingsarbeid kan se ulikt ut på forskjellige skoler. Jeg har derfor valgt ut David Mitchells (2008) formel for hva som skal kreves for å lykkes med inkludering. Denne har jeg valgt fordi den er anerkjent i forskningsfeltet, samtidig som den behandler tema som er egnet for å belyse min problemstilling. Jeg vil likevel påpeke at dette bare er én av flere forståelser av hva som kreves for å skape en inkluderende opplæring.

Mitchell (2008) er en av forskerne som avviser synet om at inkludering er endimensjonalt i form av en enkelt dominerende verdi og praksis. Han mener at det finnes store kontroverser og uklarheter på veien mot en inkluderende praksis, hvor læreren til stadighet står overfor et valg mellom to ugunstige alternativ. I den forbindelse har han utviklet en formel som presenterer ulike elementer han anser for å være essensielle for å lykkes med inkludering, og hvor han viser også at de ulike elementene i formelen kan gå på bekostning av hverandre. Formelen er basert på en analyse gjort av et bredt spekter av evidensbasert forskning fra verden over, hvor han har fortolket og brutt ned sentrale funn til konkrete elementer som er sentrale for å lykkes. Gjennom sin analyse presentert i «What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies», presenterer han sitt svar gjennom en formel for inkluderende opplæring:

$$\text{En inkluderende opplæring} = V + P + 5A + S + R + L$$

De ulike faktorene og tallene symboliserer ulike elementer som er nødvendig for en inkluderende opplæring:

V står for vision, som kan oversettes til «visjon». Dette handler om at lærerne, og skolen for øvrig, må ha en klar visjon om hva inkludering er, og hva det innebærer. Alle på skolen skal forplikte seg til å handle ut ifra en felles filosofi om inkludering.

P står for placement, som kan oversettes til «plassering». Dette elementet handler om at elevene skal plasseres på den ordinære naboskolen, uansett funksjonsnivå eller behov. Barn med særskilte behov skal tilhøre ordinære klasser, og samhandle med jevnaldrende. Organiseringen er fleksibel, gjerne med ulike gruppesammensetninger, samtidig som de individuelle behovene blir møtt (Mitchell, 2008).

5A representerer fem ulike «A'er»: adapted curriculum, adapted assessment, adapted teaching, acceptance og access. Statped har endret denne formelen hvor de deler opp «5A» i 3T og 2A, hvor 3T står for tilpasset læreplan, tilpasset undervisning og tilpasset vurdering, mens 2A står for aksept og adgang. De pedagogiske planene skal tilpasses alle barn, gjerne i form av en IOP. Undervisningen må tilpasses og varieres for å kunne gi alle elever muligheten til å lære, og individuelle tilpasninger skjer innenfor rammene av ordinær undervisning. Vurderingsprosessene må også tilpasses slik at de fremmer læring og fungerer som en ledetråd i den enkelte elevs læringsprosess. 2A står for aksept og adgang, hvor adgang handler om elevens fysiske tilgang og tilrettelegging, som for eksempel ramper, heis og store nok rom, mens aksept handler om at alle elever skal ha en plass i fellesskapet, at mangfoldet verdsetter og forskjellighetene brukes som en ressurs (Mitchell, 2008; Statped, 2020). Videre i denne oppgaven vil jeg kun ha fokus på A for Aksept. Dette skyldes at skolene etter opplæringsloven er pålagt å tilrettelegge læreplan, vurdering og undervisning, men også den fysiske tilgangen til elevene. Jeg har derfor valgt å ha større fokus på aksept i denne delen av formelen.

S står for support, og handler om støtte fra kollegaer og instanser. Mitchell mener at inkluderende læringsmiljøer innebærer at alle lærere har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og hjelp for å gi tilpasset undervisning til alle. Dette krever ofte teamarbeid, men det ideelle teamet består av en vanlig lærer og en spesialpedagog ifølge Mitchell. Begge disse krever også adgang til kompetanse fra øvrige instanser som PPT, BUP og Statped (Mitchell, 2008; Statped, 2020).

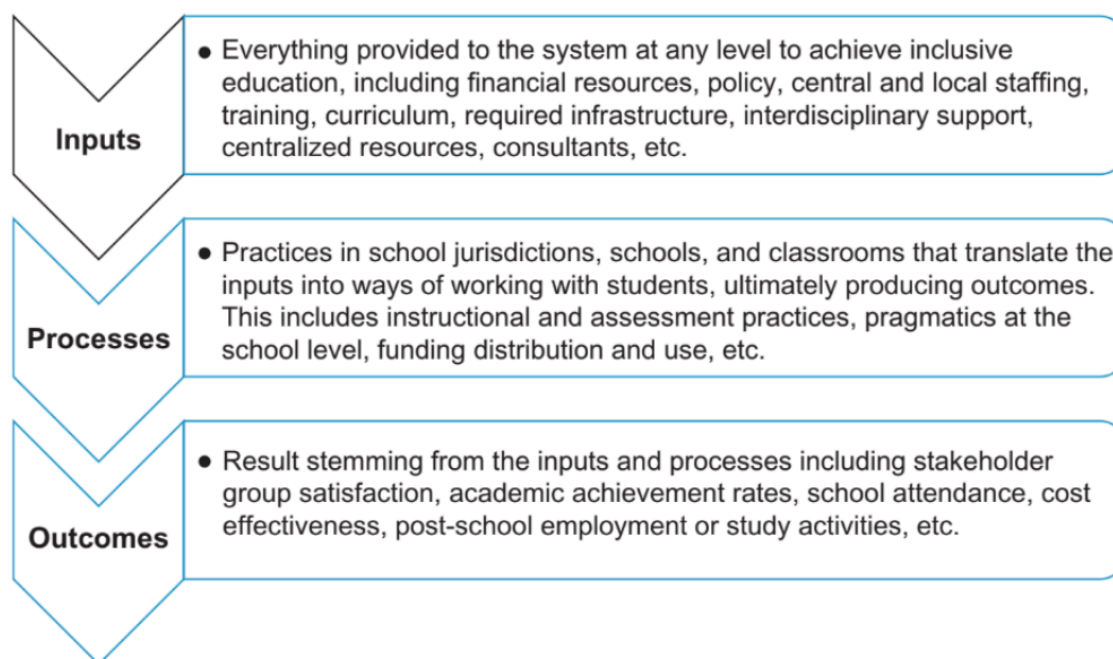
R står for resources og handler om tilgang på ressurser. Tilgang på tilgjengelige ressurser i form av personal, kompetanse, tid, teknologi, rom og materielle ressurser. Mitchell mener det krever et høyt ressursnivå, men at det ikke krever mer ressurser i en ordinær skole enn spesialskole, fordi ressursene følger barnet.

Det siste elementet i formelen er L for leadership. Det handler om at ledelsen setter inkludering høyt på skolen. Ledelsens fokus på inkludering er sentralt for inkluderende holdninger og praksis da det krever prioriteringer og tid (Mitchell, 2008).

Alle elementene i formelen skaper og begrenser lærerens handlingsrom, som igjen påvirker hvor inkluderende praksisen til læreren blir. I lys av dette vil jeg trekke inn en modell kalt

«the-input-process-outcome model» av Kyriazopoulou, og Weber (referert i Forlin & Loreman, 2014, s.11), som viser hvordan midler i skolen påvirker inkluderingsprosessene og valgene som blir tatt, som påvirker utfallet. I dette tilfellet hvor inkluderende en praksis blir.

Tabell 2: Kyriazopoulou og Weber sin Input-Process-Outcome modell



Denne modellen, sammen med Mitchell (2008) sin formel, kan være med å belyse hvorfor lærerens forståelse av inkludering ikke alltid er sammenfallende med lærerens praksis. Modellen er tredelt, og viser inkludering som en produksjonsrekke, hvor midlene som tilføres skolen skaper handlingsrommet for læreren, som igjen påvirker lærerens valg av inkluderende praksis. Dersom skolen mislykkes i å tilby midler, for eksempel ressurser (R) vil dette begrense lærerens valg av praksis (Forlin & Loreman, 2014; Mitchell, 2008). Hvordan midlene skal brukes tolkes av læreren selv, enten ut ifra dens forståelse av inkludering og hva som er hensiktsmessig, eller ut ifra skolens felles visjon (V) og handlingsplan. Alle midlene som tilføres systemet påvirker derfor lærerens inkluderende praksis. Prosessene knyttet til lærerens valg har igjen direkte påvirkning på hvordan utfallet blir, altså hvor inkluderende undervisningen og opplæringen blir (Forlin & Loreman, 2014).

Mitchell (2008) sin formel er på ingen måte noen universell sannhet, da inkludering kan tolkes og praktiseres på ulike måter. Formelen er likevel et bidrag i diskusjonen om hvordan



man skaper en inkluderende opplæring, og viser i stor grad kompleksiteten ved denne oppgaven. Den viser at det er flere faktorer som er med på å påvirke i hvilken grad skolene lykkes i å være inkluderende. Formelen viser også at inkludering i et element kan gå på bekostning av et annet. Dersom eleven plasseres i ordinær klasseromsundervisning (P) vil dette være positivt for elevens sosiale inkludering, hvor eleven opplever fellesskap og aksept (A), men samtidig kan gå negativt utover elevens faglige utbytte da det ikke finnes ressurser (R) til å tilrettelegge undervisningen (T). Videre kan vi trekke inn inkluderingens treenighet, som viser viktigheten av elevens psykiske inkludering, som vil si elevens egen opplevelse av å være inkludert. Dersom eleven tas ut av klasserommet for faglig utbytte, vil dette gå utover elevens psykiske inkludering. Faktorene i formelen beveger seg innenfor flerdimensjonale prosesser i en dynamisk skole, noe som forsterker læreren- og lærerens valg. Det kan være utfordrende å være ny i læreryrket, og samtidig ta fatt på et så komplekst oppdrag som å skape en inkluderende praksis. Dette gjør det spennende å se nærmere på nyutdannedes lærerarbeid.

### 2.3.3. Lærerarbeidet

Ovenfor har jeg vist til elementer og prosesser i skolen som er med å forme den inkluderende praksisen. Vi vet også at læreren er en sentral faktor når det kommer til inkluderingsarbeidet, og i det følgende vil jeg derfor gi noen perspektiver på lærerarbeidet i skolen.

Læreryrket kan sies å være et yrke preget av usikkerhet. Bakgrunnen for denne påstanden er at lærerarbeidet på mange måter preges av kontinuerlige avgjørelser. Læreren står overfor mange valg i løpet av en arbeidsdag, hvor avgjørelsene innebærer en grad av risiko. Det kan være risiko for tap av læring, risiko for tap av selvfølelse, eller tap av tillit. Avgjørelsene krever ofte nøye overveielser, men må ofte tas selvstendig uten muligheter for samråd med andre. Lærere får i liten grad tilbakemelding på arbeidet de gjør og valgene de tar, og har heller ikke muligheten til å lære av å se hverandre undervise i særlig stor grad. Dette hevder Munthe (2005) gjør læreryrket til et usikkert yrke. Det er relevant å se på «det usikre» lærerarbeidet når det kommer til inkludering fordi litteraturen fremmer læreren og lærerens valg som en av de viktigste faktorene for hvor inkluderende opplæringen blir (Hattie, 2009). Samtidig finnes det ingen fasit på hvordan læreren skal arbeide eller ta avgjørelser. Vi vet at «inkludering» kan tolkes og praktiseres på mange forskjellige måter, og at det ikke finnes noen fasit for hva som er god inkluderingspraksis. Dette gjør inkluderingsarbeidet til et usikkert arbeid for mange lærere, og kanskje særlig for de nyutdannede. Disse lærerne er tidlig i forløpet med å sette teori ut i praksis, men vi vet også at det finnes et gap mellom

inkludering slik det beskrives i teorien og slik det gjerne ser ut i praksis. Peder Haug (2017) er en av dem som mener det finnes et spenn mellom inkludering som ideal, og virkeligheten man treffer ute i skolene. Dette er med å belyse at det er utfordrende å være ny i skolen. De forventes å bidra på lik linje med de andre lærerne til å skape en inkluderende opplæring, og står overfor nøyaktig de samme oppgavene som lærere med mange års erfaring, men uten samme erfaringsgrunnlag.

Kleven (2010) skriver om nyutdannede læreres utfordringer i lederarbeidet. Han mener at for at en lærer skal lykkes i klasserommet trengs både fagkunnskaper og fagdidaktikk kunnskap, i tillegg til en forståelse av skolens generelle målsettinger og en evne til å hjelpe elever å realisere disse. Fagdidaktisk kunnskap handler om å tilrettelegge fagstoffet for elevene og er helt essensiell for læring. Men dette er ikke en tilstrekkelig tilrettelegging. Man må også kunne tilrettelegge for *livet i klasserommet*, og det handler derfor like mye om klasseledelse. For at lærere skal mestre klasseledelse kreves det mer enn fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap. Det blir også nødvendig med «klasseromskunnskap». Dette er et begrep introdusert av forskeren Walter Doyle (1979), som mener at klasserommet er preget av en multidimensjonalitet, simultanitet, umiddelbarhet og uforutsigbarhet (Kleven, 2010).

*Multidimensjonalitet* betyr at de handlingene læreren foretar seg i klasserommet har mange ulike aspekter, og kan sende signaler i ulike retninger samtidig. Valgene læreren foretar seg sender signaler til elevene, som kan gi informasjon om det faglige, lærerens holdninger, informasjon om regler og rutiner, eller sende påvirkende signaler til elevens motivasjon eller selvbilde. *Simultanitet* refererer til at mange ting skjer på én og samme gang. Når læreren stiller et spørsmål må vedkommende også følge med på hvordan elevene arbeider, finne en elev til å svare, forutse avbrytelser, eller avverge elever som er i ferd med å bryte reglene.

*Umiddelbarhet* handler om at avgjørelsene må tas umiddelbart, og med minimal tid til å reflektere over konsekvensene valget har. *Uforutsigbarhet* vil si at forløpet i klasseromsundervisningen kan ta uforutsette vendinger (Kleven, 2010). Det er en stor oppgave for læreren å ha oversikt over alt som skjer samtidig i klasserommet. For å kunne foreta gunstige valg og prioriteringer er det derfor nødvendig at læreren oppfatter situasjonen og tolker den så riktig så mulig. Læreren må også ha umiddelbar tilgang på handlinger som er hensiktsmessige for situasjonen. Lærerne må tolke signaler kontinuerlig, og dette krever erfaring og trening. Doyle (1979) hevder at den viktigste forskjellen mellom erfarne og uerfarne lærere er at de erfarne har klasseromskunnskap som er klar til bruk, mens de uerfarne til stadighet opplever nye situasjoner og har ikke samme kunnskapsberedskap tilgjengelig.

Dette skaper utfordringer for lærerarbeidet til de nyutdannede, og kan være en av årsakene til hvorfor så mange nyutdannede lærere opplever et praksissjokk (Dahl et al., 2016). Samtidig viser dette hvor viktig det er å utforske hva som foregår i overgangen mellom teori og praksis. Det er også relevant for inkluderingsarbeid, siden dette også krever kontinuerlige avgjørelser knyttet til elevens deltakelse og utbytte i det faglige og sosiale fellesskapet. Tolkning av det sosiale fellesskapet kan være spesielt utfordrende, siden mye av den sosiale interaksjonen mellom elever foregår utenfor lærerens kontroll. Samtidig er læreren ansvarlig for det psykososiale miljøet, og for at alle elevene er inkludert i det sosiale samspillet (Olsen & Buli-Holmberg, 2019). Inkludering slikt sett om lærerens evne til å kontinuerlig tolke signaler fra elevene, om både mestring og utfordringer i både det sosiale, og når det gjelder det faglige. Dette kan være utfordrende i et klasserom preget av multidimensjonalitet, simultanitet, umiddelbarhet og uforutsigbarhet (Kleven, 2010).

Inkludering er i følge Ainscow og Miles (2008, s.20) «a never-ending process», og de skriver i den forbindelse at «an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state. Inclusion, therefore, is a process requiring on-going vigilance» (Ainscow & Miles, 2008, s.20). Sitatet viser viktigheten av årvåkenhet og kontinuerlige vurderinger knyttet til egen praksis. Et problem som blir diskutert er at nasjonale styringsdokumenter og internasjonale retningslinjer er for abstrakte og tvetydige. Slee og Allan (2001) illustrerte dette gjennom en analyse av slike dokumenter. De fant at dokumentene systematisk unngikk å gi konkrete forslag eller direktiver. De uttrykket skarp kritikk gjennom å påstå at retningslinjene ga lærere «a licence to do nothing» (Slee & Allan, 2001, s.183). Sett på denne måten blir det opp til lærerne hvordan de tolker sitt mandat og hvordan de legger til rette for en inkluderende opplæring. Læreren må ta kontinuerlige valg om hva som er den mest inkluderende praksisen. Dette krever trening og erfaring, slik som Kleven (2010) understreker, noe som nyutdannede har lite av.

Lærerarbeidet er preget av kompleksitet, samtidig som det settes forventninger og krav til lærerrollen. Et kjernepunkt med lærerens profesjonalitet kan sies å være utøvelsen av profesjonelt skjønn. Ettersom det ikke finnes noen oppskrift på hva som er god inkluderingspraksis, er også arbeid med inkludering basert på lærerens utøvelse av profesjonelt skjønn. Det som imidlertid er problematisk for nyutdannede lærere er at profesjonell skjønn ikke kan læres teoretisk, men er noe som lærer seg gjennom erfaringer i yrkespraksis. Dette betyr at nyutdannede lærere ikke har fått utviklet sitt profesjonelle skjønn,

og ikke besitter samme handlingsberedskap i valgsituasjoner som Kleven (2010) referer til. Dette er også et av holdepunktene som en ekspertgruppe la fram i en rapport for Kunnskapsdepartementet, hvor lærerrollen var et tema (Dahl et al., 2016). I rapporten skilles det mellom skjønn i strukturell og epistemisk forstand. Førstnevnte handler om hvordan de strukturelle rammene lager rom for skjønn. Det vil si hvordan lover, regler, prosedyrer og krav skaper eller begrenser lærerens skjønnsmyndighet. Det handler med andre ord om hvilke handlingsalternativer som er tillate. Epistemisk handler om den skjønnsmessige resonneringen. Det vil si hvordan valg av praksis er begrunnet, og hvordan praksis utvikles i tråd med tilbakemeldinger. Rapporten viser imidlertid at nyutdannede i liten grad opplever at det finnes formelle strukturer som legger til rette for støtte og veiledning fra ledelsen. I rapporten skrives det at utøvelse av profesjonelt skjer individuelt, men også i et fellesskap sammen med andre. Et fellesskap med kollegaer vil kunne styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønn, noe som vil være viktig for lærere i starten av sin karriere (Dahl et al., 2016). Dette kan være med å belyse hvorfor fagfornyelsen fremmer «profesjons-fellesskapet» som et sentralt og viktig prinsipp i skolen. I fagfornyelsen overordnede del understrekes viktigheten av at skolen utvikler et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledelsen og andre ansatte reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et profesjonsfaglig fellesskap vil kunne bidra til at nyutdannede lærere, så vel som de erfarne, får utviklet sin profesjonelle skjønn sammen med andre. Det er kanskje særlig viktig for de nyutdannede, som kan lære av å observere andre.

Solstad (2010) bekrefter dette, og viser at profesjonsidentitet utvikles gjennom deltakelse i det sosiale fellesskapet. Ut ifra dette kan vi tenke oss at nyutdannede læreres praksis også er formet av fellesskapet rundt læreren, og at lærerens valg av inkluderende praksis må å ses i forhold til skolens kultur. Det kan også tenkes at nyutdannede lærere er mer mottakelige for påvirkning, siden de er nye i praksisfeltet. Dette gir skolene en unik mulighet til å «forme» lærerne. Det blir viktig å tydeliggjøre hvilke verdier som er viktige på skolen, og hvordan skolen som enhet arbeider. Dette betyr at skolen spiller en sentral rolle i å forme lærere sin inkluderende praksis, og spesielt når det gjelder nyutdannede lærere. Dersom skolen skal være inkluderende må lærere og ledelsen klargjøre viktigheten av dette arbeidet, og finne en felles plattform for hvordan fellesskapet sammen skal arbeide med inkludering. I lys av dette vil jeg trekke inn Bandura, hevder at «providing a model for thought and action is one of the most effective ways to convey information about the rules for producing new behaviour» (Bandura, 1986, s.51). Dersom skolen lykkes med å tydeliggjøre hva som er viktig ved deres skole, vil

dette kunne være med å skape gunstige handlingsmønstre hos lærere. Knyttet til mitt prosjekt vil det bety at dersom skolen lykkes i å signalisere viktigheten av inkludering, samt etablere en felles modell for hvordan skolen jobber med inkludering, vil dette kunne påvirke lærerne til å skape en inkluderende praksis i sitt klasserom. Dette krever at skolen utvikler gode strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom ansatte på skolen, noe som vil fremme en delings- og læringskultur (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mange lærere beskriver overgangen til arbeidslivet som et «praksissjokk», noe som har skapt debatt rundt lærerutdanningen og inngangen til yrket. I andre yrker finner man gjerne introduksjonsprogram eller en form for opplæringsperiode. I læreryrket har man tradisjonelt sett har fullt ansvar fra dag én. Samtidig ser vi at det har vokst fram støttetiltak i form av veiledningsordninger for nyutdannede. Blant annet inngikk KS og KD en avtale om kvalitetsutvikling i skolen, hvor et av samarbeidsområdene var et ønske om at alle skoleeiere skulle tilby veiledning for nyutdannede, da «enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i yrkespraksisen» (*KS og Kunnskapsdepartementet, referert i Dahl et al., 2016, s.146*). Likevel viser rapporten at få lærere får den veiledningen de ifølge avtalen skal ha krav på.

Mangelen på veiledning og støtte fra skoleledelsen, kan sies å forsterke viktigheten av godt samarbeid lærerne imellom. Og med tanke på problemstilling er det særlig relevant å se på forholdet mellom spesialpedagogen og læreren. Dette er et interessant forhold fordi spesialpedagogen og læreren sitter på forskjellige kunnskaper, ferdigheter og ekspertise. Spesialpedagogen, som for øvrig ikke er en beskyttet tittel, er som hovedregel en utdannet lærer har med en fagfordypning i spesialpedagogikk. Det vil si at vedkommende har tatt spesialpedagogikk som fag på universitet eller høyskole, enten supplerende til- eller integrert i lærerutdanningen. Ettersom spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel, finnes det også andre yrkesgrupper som arbeider som dette i skolen, både fag- og ufaglærte. Det de gjerne har til felles er at de sitter på spesifikke kunnskaper og ferdigheter knyttet til barn med særskilte behov. Dette kan være kunnskaper om funksjonsnedsettelse, lærevansker, atferdsvansker eller lignende, men også gode ferdigheter i å tilrettelegge undervisning, vurdering og læreplan til elever med særskilte behov. Dette utgjør hovedoppgavene til en spesialpedagog (Dally et al., 2019)

Den generelle læreren sitter på en mer generell kompetanse rettet mot hele mangfoldet av elever. Denne læreren sitter på ekspertisen knyttet til læreplanen og dens innhold, hvordan

lage undervisningsopplegg, tilrettelegge undervisning, skape gode sosiale og læremessige miljø, samt formidling og undervisningsstrategier (Dally et al., 2019).

Å skape et inkluderende klasserom handler mye om samarbeidet mellom spesialpedagogen og den generelle læreren, da begge sitter på hver sin kompetanse som både utfyller og styrker hverandre. Flere akademikere trekker fram viktigheten av effektivt samarbeid mellom spesialpedagogen og den generelle læreren, og at dette er essensielt for en inkluderende opplæring. Dette gjelder en forening av det Dally kollegaene (2019) kaller «generelle» kunnskaper og ferdigheter som kreves av alle lærere, men også «tilleggs kunnskap» fra spesialpedagogene. Lærerens læreplansspesifikke innholdskunnskap og spesialpedagogens «funksjonshemming-spesifikke» kunnskap utfyller hverandre, og skaper en grunnmur for inkludering og likeverdig opplæring for alle elever.

#### 2.3.4. Oppsummering

Det finnes ingen fasit på hva som er god inkluderingspraksis, selv om det i litteraturen finnes posisjoner og meninger. Mangelen på «rette svar» skaper utfordringer for lærere når de skal arbeide med inkludering, og kanskje særlig for nyutdannede. Dette skyldes at man som lærer står overfor mange viktige valg i løpet av en skoledag. Valgene kan virke små og ubetydelige, men kan samtidig være avgjørende for hvor inkluderende praksisen blir. Gode valg krever oppmerksomme lærere som kontinuerlig tolker klasserommet. Samtidig krever dette trening og erfaring. Dette gjør det særlig utfordrende å være ny lærer i klasserommet, og kan skape usikkerhet for de nyutdannede.

Mangelen på konkrete retningslinjer og direktiver knyttet til inkludering forsterker usikkerheten i lærerarbeidet, men setter også høye krav til lærerens skjønn. Lærerens profesjonelle skjønn utvikles gjennom erfaringer i yrkespraksisen, men også gjennom deltakelse i det sosiale fellesskapet på skolen. Dette viser viktigheten av et godt profesjonsfellesskap som signaliserer felles verdier og måter å arbeide med inkludering på. Godt samarbeid og kollegial støtte vil kunne bidra til å redusere usikkerhet knyttet til lærerarbeidet, både for nyankomne og erfarne lærere. Det legger også et godt grunnlag for en delingskultur, hvor det profesjonsfaglige fellesskapet kan lære av hverandre. Dette er nyttig da det vil være vanskelig å arbeide mot en inkluderende skole alene.

## 3.0 METODE

I dette kapittelet hvordan kvalitativ forskning som metode er anvendt. Jeg vil i 3.1 starte med å beskrive min vitenskapsteoretiske tilnærming, for å deretter i 3.2 beskrive nærmere hvilken metode som er benyttet for å samle nødvendige data. I 3.3 vil jeg si noe om hvordan innsamlingsprosessen foregikk, og hvordan den innsamlede dataen ble behandlet. I 3.4 forteller jeg litt om informantene i studien, og avgrensninger knyttet til utvalget. Mot slutten av metodekapittelet skriver jeg om studiens gyldighet og pålitelighet i 3.5, i tillegg til etiske hensyn og refleksjoner i 3.6. Herunder vil jeg beskrive noen vurderinger jeg har gjort av eget arbeid, i tillegg til å si noe om svakheter med studien.

### 3.1 Hermeneutisk forankring

En og samme verden kan beskrives ut fra ulike perspektiv, og vårt vitenskapsteoretiske ståsted har derfor betydning for hvordan man forstår og behandler data i forskning. Kvalitativ forskning består av et bredt mangfold av ulike tilnærminger og typer data, men har til felles at de har en fortolkende tilnærming til det empiriske materialet (Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag [NEM], 2010). Hermeneutisk forskningstradisjon, som har vært utgangspunktet for min undersøkelse, er også en fortolkende tradisjon. Hermeneutikken søker å «forstå» subjektet ved å tolke utsagn, og søker etter et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013). Det handler om et forsøk på å forstå andre mennesker sin situasjon og livsverden. Dette var også et naturlig utgangspunkt i min studie som tok sikte på å undersøke nyutdannede læreres arbeid med- og forståelse av inkludering. Jeg var opptatt av disse informantenes opplevelser og meninger knyttet til inkludering. Gjennom kvalifisert og refleksiv fortolkning kunne deres ytringer utvikles til vitenskapelig kunnskap (NEM, 2010).

Et viktig holdepunkt innenfor hermeneutikken er at det ikke eksisterer en «egentlig sannhet». Fenomener kan alltid forstås- og tolkes på ulike måter og på flere nivå. Dette styrker relevansen av å undersøke ulike nyutdannede læreres forhold til inkludering. «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening kan bare forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten» skriver Thagaard (2013, s.41). Dette viser til helhetsperspektivet i den hermeneutiske tenkningen, som kan videre belyses gjennom den «hermeneutiske sirkelen». Denne illustrerer sammenhengen mellom forforståelsen vår, det som tolkes og konteksten det tolkes i.

Tolkningen går i kontinuerlige bevegelser mellom helheten og delene, mellom det som tolkes og konteksten det er tolket i, og mellom vår egen forforståelse og det som tolkes. Alle delene er gjensidig avhengig av hverandre (Gilje & Grimen, 1995).

Til grunn for all forståelse ligger det en forforståelse, og den som tolker vil alltid gå inn i materialet med visse forutsetninger. Hermeneutikere er imidlertid uenig om hvorvidt vi kan «legge fra oss» forforståelsen, og være i stand til å gi en objektiv og uavhengig fortolkning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Den tyske filosofen Martin Heidegger hevder at vi på ingen måte kan «velge bort» deler av forforståelsen eller skille hvilke forutsetninger som ligger til grunn når vi søker å forstå noe utenfor oss selv (Gilje & Grimen, 1995). Forskning vil alltid være preget av forskeren, men dette er ikke nødvendigvis negativt. Forforståelsen fungerer som en nødvendig brobygger mellom forskeren, omgivelsene og andre mennesker. Det som likevel gjør seg svært gjeldende er at forskeren som fortolker stiller seg åpen og empatisk overfor det som er annerledes. Dalen (2011) understreker viktigheten av at forskeren tydeliggjør sin forskerrolle, og hevder at dette er spesielt viktig i forskning hvor man som forsker har en tilknytning til fenomenet som studeres. En kritisk leser skal kunne vurdere i hvilken grad tilknytningen kan ha påvirket tolkningsprosessen. Jeg er selv nyutdannet lærer og har hatt noen langtidsvikariat ved siden av masterstudiene. Disse erfaringene bidro til å gi meg et godt grunnlag for å møte informantene med gjenkjennelse og forståelse for deres verden, men samtidig kunne gjøre at jeg var mindre åpen for nyanser i materialet. Jeg har etter beste evne forsøkt å være bevisst på min bakgrunn og forforståelse gjennom hele prosessen, og håper dette har bidratt til at jeg ikke har oversett noe vesentlig under datainnsamlingen.

I min studie har jeg valgt å ta utgangspunkt i seks lærere sin subjektive opplevelse, og studien er dermed forankret i et fenomenologisk vitenskapssyn. Dette betyr at det er nettopp deres livsverden som stod sentral, mens den ytre verden havnet i bakgrunnen. Fenomenologi handler om å oppnå en forståelse av en dypere mening bak enkeltpersoners erfaringer, og at realiteten er slik folk oppfatter den (Thagaard, 2013). Målet med studien var å finne trekk som var felles ved erfaringene til informantene i studien, siden dette kan gi et grunnlag for å utvikle en mer generell forståelse for inkluderingsarbeid blant nyutdannede.



### 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Valg av metode må ses i sammenheng med forskningen sin målsetting. Det er en viktig del av gjennomføringen av et hvert forskningsprosjekt, og forskeren må selv vurdere hvilken metode som er mest hensiktsmessig for formålet. I mitt prosjekt var jeg opptatt av nyutdannede lærere og deres forståelse og praksis knyttet til inkludering. Deres subjektive opplevelse stod i sentrum, og det var derfor naturlig for meg å velge kvalitativt forskningsintervju som metode. På denne måten kunne jeg få tak i meninger, forståelser og erfaringer blant lærerne og spesialpedagogene, som ikke nødvendigvis hadde vært innlysende gjennom for eksempel observasjon. Mitt ønske var at deres ytringer skal kunne bidra til større forståelse, kunnskap og refleksjon omkring inkludering. Målet med forskningsintervjuet var å «å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener» (Kvale, 2001, s. 21). På bakgrunn av dette pekte intervju seg ut som en særlig velegnet metode for å samle inn rike og detaljerte beskrivelser som kan belyse tema i mitt prosjekt. Teorien skiller grovt mellom strukturerte og ustrukturerte forskningsintervju, men det er i utgangspunktet snakk om et kontinuum fra ustrukturert til strukturert (Christoffersen & Johannessen, 2012). For mitt formål pekte semistrukturert intervju seg ut som den mest egnede metoden, da det gav meg muligheten til å være fleksibel. Jeg kunne arbeide ut ifra en intervjuguide med egnede tema, men hadde samtidig muligheten til å vinkle intervjuet i den retningen jeg fant interessant. Intervjuguiden fungerte som utgangspunkt for samtalerne, men tema, spørsmål og rekkefølge varierte. Dette gav meg muligheten til å gå fram og tilbake i materialet, og i større grad knytte spørsmålene til hverandre. Fordelen med dette var større koherens og flyt i samtalen, enn jeg kunne forventet med et strukturert intervju. Dette vil jeg hevde skapte bedre vilkår for informantene til å snakke naturlig og fritt om det de synes var viktig for dem. Intervjuguiden ligger vedlagt (se vedlegg 4).

Jeg gjennomførte to pilotintervju for å kvalitetssikre intervjuguiden, samt sikre lyd kvalitet på lydopptaker og anslå tidsbruk ved hjelp av stoppeklokke. I pilotintervjuet intervjuet jeg et familiemedlem som er kjent med skoleverket og hadde mulighet til å svare oppriktig og utfyllende på spørsmålene intervjuguiden. Etterpå byttet vi rollene, slik at jeg tok rollen som informant. Det var interessant å bli kjent med intervjuguiden fra en informants perspektiv, og dette medførte at jeg foretok noen små justeringer av den. Jeg endret ordlyden i noen spørsmål for å få bedre flyt og klarhet i spørsmålene fra intervjuguiden.

Det bør nevnes at jeg under skriveprosessen har endret problemstilling og vinkling i oppgaven. Jeg startet med å ha «nyutdannede sine erfaringer med inkludering av barn med særskilte behov» som utgangspunkt. Senere vinklet oppgaven til å handle om læreres holdninger til inkludering. I slutten av mars ble min daværende veileder Solveig Iren Roth sykemeldt, og jeg var nødt til å skifte veileder. I starten av april fikk jeg Vegard Moen som veileder, og sammen ble vi enig om å endre problemstillingen til hvordan nyutdannede arbeider med- og forstår inkludering. Intervjuguiden ble altså skrevet før den endelige problemstillingen, og jeg var derfor nødt til å vurdere hvorvidt intervjuguiden og dataene stod i forhold til den nye vinklingen. Det kan være en svakhet i oppgaven at intervjuguiden ikke er utformet med utgangspunkt i den nye problemstillingen. Samtidig har den likevel ført til betydningsrike data som var egnet til å belyse problemstillingen for oppgaven. Jeg vurderte det dermed som forsvarlig å benytte den allerede innsamlede dataen for å belyse den nye problemstillingen, og fikk støtte fra veileder til dette.

### **3.3 Utvalget**

I et kvalitativt forskningsintervju vil utvalget være sentralt og viktig. Prosjektets mål og problemstilling bør være styrende i avgjørelser knyttet til hvem som skal delta i studien, og hvordan man skal skaffe informasjon. Ettersom kvalitativ forskning ikke tar sikte på å si noe om befolkningen som helhet er det ikke størrelsen på utvalget som er avgjørende. Kvalitative studier tar sikte på å fortelle noe om virkeligheten til menneskene som deltar, og på bakgrunn av dette blir det langt viktigere at deltakerne bidrar med betydningsrike data fremfor at de er mange (NEM, 2010). Det viktigste er at utvalget egner seg til å besvare problemstillingen som er valgt, og kanskje spesielt i små utvalg er det viktig at man finner fram til et som er troverdig. Antall informanter kan variere fra studie til studie, men i følge Thagaard (2013) bør antall informanter ikke bør være større enn man har muligheten til å gjøre omfattende analyser på materialet i etterkant. Dette skyldes at de kan være både tid- og ressurskrevende. Andre vil også operere med til begrepet «metningspunkt», som viser til det punktet hvor flere informanter i studien sannsynligvis ikke vil kunne bidra med ytterligere forståelse av det fenomenet som studeres (Glaser & Strauss, 1967). Basert på min antakelse om utvalgets «metningspunkt», samt oppgavens størrelse og tidsramme antok jeg at seks informanter var tilstrekkelig for å utforske hvordan de forstår og arbeider med inkludering.

Jeg ønsket i utgangspunktet å finne informantene gjennom å ta kontakt med noen rektorer jeg har kjennskap til. Jeg kontaktet flere, men kun en rektor sa de kunne være behjelpelig med å skaffe meg informanter. Jeg formulerte da en vennlig forespørsel som ba potensielle informanter om å ta kontakt dersom de hadde muligheten til å bidra. Jeg synes dette var en fin måte å løse det på, da informanter som ikke ønsket å delta forble anonyme overfor meg som forsker. På denne måten kunne jeg sikre informantenes frivillige deltakelse. Samtidig innebar denne fremgangsmåten også en risiko for at ingen meldte seg. Dessverre ble det slik i mitt tilfelle. Jeg måtte derfor bytte strategi, og bestemte meg for å bruke eget nettverk. Denne prosessen startet med å ta kontakt med NSD, som kunne bekrefte at den nye innsamlingsmetoden jeg planla både var gyldig og innenfor lovverket. Da dette var konstatert, startet jeg den nye prosessen med å skaffe informanter.

Det hele startet med at jeg tok kontakt med noen jeg studerte med for noen år tilbake. Det må to kriterier til grunn for hvem jeg valgte å spørre. Det første kriteriet var at jeg visste de hadde spesialpedagogisk kompetanse, mens det andre var at jeg anså relasjonen vår som perifer nok til å ikke påvirke studiens resultat. Jeg spurte fire utvalgte om de ønsket å delta i studien, og tre av dem takket ja. Jeg var innstilt på å finne lærere uten spesialpedagogisk kompetanse med samme fremgangsmåte, men jeg var så heldig at to av informantene som takket ja, hadde fått tak i én kollega hver. Videre tok jeg kontakt med én nyutdannet lærer jeg hadde arbeidet med tidligere, og hun valgte også å takke ja.

Jeg endte dermed opp med et utvalg på seks, fem kvinner og én mann. Alle hadde ulike kompetanse, stilling og bakgrunn. I utvalget skiller mellom lærere med- og uten spesialpedagogisk kompetanse, og bruker kodenavn for å indikere hvilken kompetanse læreren har. Jeg vil likevel påpeke at når jeg bruker begrepet «lærerne» i teksten refererer jeg både til lærerne med- og uten spesialpedagogisk kompetanse. Dersom jeg referer kun til lærere uten spesialpedagogisk kompetanse vil dette presiseres, enten ved å påpeke lærerens kompetanse, eller ved at «spesialpedagogene» blir brukt som et moteksempel. Nedenfor gir jeg en grundigere beskrivelse av de ulike informantene:

**LÆRER1 (L1)** er en 25 år gammel kvinne som har grunnskolelærerutdanning for elever på 5-10 trinn som bakgrunn. Hun har for øyeblikket en pause fra arbeidslivet for å ta en mastergrad, men baserer sine svar på sine erfaringer fra første år i arbeidslivet. Da jobbet hun på mellomtrinnet som «tolærer».

**LÆRER2 (L2)** er en 25 år gammel kvinne som har grunnskolelærerutdannelse for elever på 5-10 trinn. Hun jobber for øyeblikket som kontaktlærer på sjuende trinn, og har jobbet her siden hun ble yrkesaktiv for to år siden. Hun har ingen spesialpedagogisk kompetanse, men har noe erfaring med én-til-én undervisning, da dette var del av hennes arbeidsoppgaver første året i arbeid.

**LÆRER3 (L3)** er en 27 år gammel kvinne som har tatt grunnskolelærerutdanning for elever på 1-7 trinn. Da hun var ferdig utdannet begynte hun som kontaktlærer på 1.trinn og har fulgt elevene i tre år. Hun har ingen spesialpedagogisk kompetanse, og arbeider ikke med spesialpedagogikk i sitt daglige arbeid, foruten tilpasset opplæring i klasserommet. Hun har likevel et ønske om å ta kompetanse i faget på sikt, og synes det er spennende.

**SPESPED1 (S1)** er en 30 år gammel mann som har grunnskoleutdanning for 5-10 trinn, med spesialpedagogikk som en del av sin fagkrets. Til daglig arbeider han som spesialpedagog på fjerde trinn, hvor han har ansvar for «tidlig innsats» på hele trinnet, samt tett oppfølging av én enkeltelev som får en del undervisning en-til-en. Han har vært yrkesaktiv i to år.

**SPESPED2 (S2)** er en 26 år gammel kvinne som har studert grunnskolelærerutdanningen for elever på 5-10 trinn, samt tatt tilleggsutdanning i pedagogikk og spesialpedagogikk. Tross sin utdanning med fokus på mellom- og ungdomstrinn, arbeider hun som spesialpedagog på andre trinn. Her har hun arbeidet i et år. Tidligere har hun arbeidet et halvt år som spesialpedagog og kontaktlærer på en annen skole. Hun arbeider nå med en del én-til-én undervisning på en elev på andre trinn, men også tidlig innsats i grupper på første og andre trinn.

**SPESPED3 (S3)** er en 28 år gammel kvinne som har studert grunnskolelærer 1-7 trinn, hvor 30 studiepoeng i spesialpedagogikk har inngått i utdannelsen. Etter at hun var ferdig utdannet begynte hun som kontaktlærer på første trinn, og har nå fulgt de opp til andre trinn. Hun

arbeider ikke med spesialpedagogisk undervisning i det daglige, men arbeider tett med en spesialpedagog på trinnet. Hun er likevel kontaktlærer i en klasse med svært forskjellige behov, og et høyt antall individuelle opplæringsplaner.

Jeg hadde i utgangspunktet håpet på en jevnere fordeling mellom kjønn, men det viste seg å være vanskeligere å rekruttere menn. Realiteten er jo også at det er en stor overvekt av kvinner i læreryrket, spesielt på barnetrinnet. Det kan derfor tenkes at mitt utvalg ikke er unaturlig med tanke på kjønnsfordelingen på barneskoler. For å sikre hensiktsmessig avgrensning rekrutterte jeg kun lærere som arbeider på barnetrinnet, altså 1-7 trinn. Det kunne vært interessant å undersøke både barne- og ungdomsskole lærere, men på grunn av oppgavens omfang synes jeg det var spennende å konsentrere meg utelukkende om lærere på barnetrinnet. I 2017 ble det nemlig innført en lærernorm som stiller krav til økt lærertetthet særlig på 1-4 trinn, men også de øvrige trinnene (Kunnskapsdepartementet, 2018). I lys av dette synes jeg det var interessant å se hvordan lærerressursene blir forvaltet i praksis. Utvalget i prosjektet er ikke representativt, men det var heller ikke vært en målsetting. Målsettingen og hensikten har vært å belyse den enkeltes opplevde virkelighet, hvor informantens egen stemme står i sentrum. Likevel håper jeg at studien kan bidra til å kaste lys over tema, at det skaper interesse hos leseren og fordrer en diskusjon om inkludering og lærerens verden. Forhåpentligvis bidrar oppgaven til refleksjon hos leseren, og et grunnlag for å reise nye spørsmål som kan bidra til ny kunnskap.

### **3.4 Datainnsamling og tematisk analyse**

Det finnes i hovedsak to metoder å innhente data på i kvalitativ forskning, kalt induktiv og deduktiv metode. Førstnevnte tar utgangspunkt i at det empiriske data er samlet inn i forkant av det teoretiske grunnlaget, mens deduktiv metode har allerede etablert teori før datainnsamlingen gjennomføres (Thagaard, 2013). Jeg har i min oppgave benyttet meg av en induktiv metode. Under de semistrukturerte intervjuene dukket det flere interessante tema opp, som ga oppgaven nye vendinger og som krevde nye teoretiske perspektiver. Etter datainnsamlingen var fullført ble intervjuene raskt transkribert ordrett. Deretter ble lydfilene slettet, og jeg kunne starte analysen.

Som utgangspunkt for analysen valgte jeg å følge Braun og Clark (2006) sine seks steg for en tematisk analyse. Denne går ut på at man først skal bli kjent med dataene man har samlet inn, deretter skal man systematisere data gjennom koding. Som et tredje steg skal man lete etter mønster og sammenhenger mellom kategoriene som kodingen har ført fram, og definere noen gjennomgående tema. Videre må man undersøke om temaene som er valgt ut står i relasjon til kategoriene, men også hele datasettet. Femte steg handler om å definere innholdet i hvert tema, og gi det et navn. Siste steg i analysen handler om å beskrive sammenhengen mellom de ulike temaene, som i dette tilfelle skal kunne bidra til å svare på problemstillingen.

Vanligvis har man mulighet til å transkribere intervjuene direkte i NVivo, men på grunn av problemer med diktafonens format måtte intervjuene transkribes i skriveprogrammet Word. Etter at lydfilene var transkribert, kunne jeg ta filene inn i Nvivo, og starte kodingsprosessen. Dette gav meg muligheten til å identifisere og analysere mønstre i mine data som kunne være med å belyse problemstillingen for oppgaven. Jeg startet med å kategorisere all data i det som blir kalt «noder» i NVivo. Kategoriene ble videre analysert ved at jeg lette etter meningsfulle sammenhenger og mønstre. Disse skulle danne grunnlag for hvilke tema som var relevant for å belyse oppgavens forskningsspørsmål. Jeg endte til slutt opp med syv tema: Det sosiale fellesskapet, mangel på ressurser, segregert undervisning, individtenkning, samarbeid, systematikk og veiledning/oppfølging. Disse ligger vedlagt (se vedlegg 5).

Temaene ble dermed utgangspunktet for mitt resultat-kapittel, som er bygd opp etter de nevnte tema, men under noe utviklede navn. Den tematiske analysen bidro til å gjøre dataene oversiktlig, noe som var gunstig da jeg skulle finne tilhørende teori.

### **3.5 Reliabilitet og validitet**

Kvalitativ forskning vurderes ut ifra hensyn knyttet til troverdighet av forskningen. Det er imidlertid stor uenighet om hvordan man kan måle troverdigheten i et forskningsprosjekt, og om man kan ta i bruk begrep som «validitet» og «reliabilitet» som er hentet fra den kvalitative metodikken (Creswell, 2013). «Reliabilitet» betyr pålitelighet, og handler om etterprøvbarehet. Knyttet til mitt prosjekt vil reliabiliteten vurderes ut ifra om andre observatører ville fått det samme analytiske resultatet dersom de utførte en studie på hvordan nyutdannede lærere arbeider med- og forstår inkludering. Mange vil hevde at repliserbarhet ikke er relevant innenfor den kvalitative metodikken, og begrepet i den forbindelse får en litt annen betydning.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det kvalitative forskningsintervju er et håndverk, og det er hverken mulig eller ønskelig å etterprøve ved gjennomgå samme prosess på ny, noe jeg mener også gjelder for denne studien.

Reliabilitet må derfor vurderes på andre måter, og innenfor kvalitative studier blir det mer meningsfylt å knytte spørsmål om pålitelighet til intervjuprosessen, lydopptaket, transkriberingen som er gjort, og analysen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å gjøre prosessen gjennomiktig eller «transparent», samt ved å argumentere for hvordan innsamlet data er utviklet i forskningsprosessen styrker man reliabiliteten. Dette var utgangspunktet for mitt prosjekt, og forsøkte å gjøre forskningsprosessen «åpen for innsyn» ved å beskrive og presentere de ulike trinnene i forskningsprosessen som ledet fram mot resultatene. Ved å gjennomgå trinn for trinn i forskningsprosessen og dens tolkninger kan studiens troverdighet vurderes av andre. Dette mener jeg styrker reliabiliteten i prosjektet.

«Validitet» handler derimot om gyldigheten av tolkningene i studien, og i hvilken grad man lykkes i å måle det man har som hensikt å måle (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvorvidt resultatene representerer den virkeligheten jeg har studert er derfor et sentralt spørsmål. I mitt prosjekt er det tolkningene som er gjort som skal vurderes, og ikke hvordan jeg har valgt å gå fram for å måle fenomenet. Noen forskere skiller mellom intern og ekstern validitet, hvor førstnevnte knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en gitt studie, mens ekstern validitet er knyttet til hvordan forståelsen som utvikles i en studie kan gjøres gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s.21). I den forbindelse blir det naturlig å inkludere begrepet «overførbarhet», som på mange måter er den kvalitative metodikken sitt svar på generalisering. Hensikten med «overførbarhet» er ikke å skape representative «sannheter», men det er ønskelig at kunnskap og forståelse gjøres relevant for andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Dette betyr at en kvalitativ studie om nyutdannede lærere sitt forhold til inkludering ikke er ment for å si noe om alle nyutdannede, men si noe om de som deltok i studien. Deres situasjon kan likevel gjøres relevant for andre sammenhenger. For å vurdere gyldigheten i en studie og graden av overførbarhet, blir det i likhet med reliabilitet gunstig å gjøre prosessen transparent. Dersom man skal undersøke tolkningenes gyldighet og «bekreftbarhet», må man kunne forstå hvordan forskeren har gått fram for å tolke og trekke konklusjoner ut fra utsagn. For å sikre «validitet» i min studie har jeg derfor vært bevisst på å redegjøre for hvordan jeg har kommet fram til forståelsen som studien resulterer i. Jeg har brukt mitt faglige skjønn for å vurdere hva som er plausible tolkninger, og disse begrunnes

grundig i oppgaven. På denne måten kan andre vurdere om min erkjennelse og tolkning er holdbar, men også hvorvidt den vil kunne deles av andre forskere eller av informantene selv.

Som nevnt tidligere ble intervjuguiden skrevet med en noe annen problemstilling som utgangspunkt, noe som kan ha påvirket validiteten. Jeg har likevel vurdert det slik at intervjuguiden har bidratt til å produsere betydningsrike data som er egnet til å belyse den nye problemstillingen. Jeg vil derfor påstå at validiteten er sikret i mitt prosjekt. Intervjuguiden ble grundig utarbeidet med tanke på at informantene skulle få god informasjon. Flere av spørsmålene i intervjuguiden har noe overlappende innhold og tematikk. Det førte til at det ble noen gjentakelser i spørsmål og svar gjennom intervjuet, men dette bidro bare til at jeg kunne se informantene var konsekvente i sine svar.

Jeg gav informantene god tid til å svare, men fulgte opp med støttespørsmål dersom vedkommende stod fast. Jeg ba informanten gjenta seg, omformulere eller utdype ytterligere dersom noe var uklart. Lydkvalitet var sikret gjennom pilotering, og intervjuene ble transkribert med ordrett og presis gjengivelse av det som ble sagt, kort tid etter intervjuene fant sted. Jeg vil påstå disse prosessene har vært med å styrke reliabiliteten i prosjektet.

### **3.6 Etiske hensyn og refleksjoner**

Etikkens formål er å befatte hvordan bør handle, og henger sammen med spørsmål om godt og vondt eller rett og galt. I forskningsetikken handler dette om normer og verdier som regulerer og legger grunnlag for vitenskapelige praksis (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2010). Etiske vurderinger og bruk av forskningsetisk skjønn bør være en kontinuerlig prosess gjennom ethvert forskningsprosjekt, og angår alle trinn og elementer i prosessen.

Ettersom prosjektet behandler personopplysninger handler dette i første omgang om godkjenning av prosjekt. En prosjektskisse med vedlagt intervjuguide og informasjonsskriv måtte sendes inn og godkjennes av Norsk senter for forskningsdata, også kalt «NSD». Prosjektet ble opprinnelig godkjent 20.12.19, men etter at jeg meldte endring av veileder måtte prosjektet vurderes på nytt. Mandag 08.06.20 ble endringen godkjent, og NSD sin vurdering ligger vedlagt (se vedlegg 1). Som tidligere nevnt tok jeg også en telefon til NSD



den 30.01.19 for å bekrefte at endringer knyttet til innsamling av informanter ikke behøvdes å meldes inn. Da dette var bekreftet av veileder kunne innsamling av data begynne. I denne prosessen var det flere forskningsetiske element knyttet til informantenes frivillighet og personvern som ble viktig.

Først og fremst måtte jeg ta kontakt med potensielle informanter med fylldig og tilstrekkelig informasjon om prosjektet. Informantene har krav på å få kjennskap til formålet med studiet, samt hvordan datamaterialet skal brukes og oppbevares, og i den forbindelse ble det utarbeidet et informasjonsskriv som ga svar på essensielle spørsmål knyttet til prosjektet. Jeg informerte både muntlig og gjennom det skriftlige informasjonsskrivet at deltakelse var frivillig, og at vedkommende kunne trekke seg både før, under og etter intervjuet. Det skulle ikke være nødvendig å oppgi noen årsak til hvorfor vedkommende ønsket å trekke seg. I informasjonsskrivet ble det også presisert at informantene selv kunne be om å få tilgang til data som ble samlet inn, og be om at informasjon endres eller slettes. Jeg informerte muntlig om min taushetsplikt, men opplyste også om taushetspliktens begrensninger knyttet til avdekking av forhold som for eksempel omsorgssvikt, mishandling eller fare for dette. Dette i henhold til melde- og opplysningsplikten i Barnevernloven (1993, § 6-4 ). Etter gjennomgang av muntlig og skriftlig informasjon, fikk jeg skriftlig samtykke til å gjennomføre intervjuet.

Krav om personvern og konfidensialitet blir også en sentral del av den etiske vurderingen. Lydfilene ble overført til privat datamaskin, og slettet fra den digitale diktafonen fortløpende. Jeg benyttet meg av kodenavn under transkribering, slik at personopplysningene ble atskilt fra den øvrige dataen. Lydfilene og den transkriberte teksten ble oppbevart i en passordlåst mappe på min private datamaskin, som videre er beskyttet med et annet passord. Personopplysninger som navn og kontaktinformasjon ble skrevet ned på papir, og fungerte som «tilgangsnøkkel». Tilgangsnøkkel ble lagt i en mappe sammen med de signerte samtykkeerklæringene, og forble i en skuff hjemme i mitt private hjem. Ingen andre hadde tilgang til papirene. Ettersom jeg kun behandler alminnelige kategorier av personvernopplysninger ble dette vurdert som tilstrekkelig sikring av NSD.

En av de etiske vurderingene jeg måtte ta var knyttet til det faktum at jeg endret problemstilling underveis. I informasjonsbrevet (vedlegg 2 og 3) som informantene fikk, ble de invitert til å delta i en studie som handlet om nyutdannede lærere sin erfaring med inkludering av barn med særskilte behov. Problemstillingen fikk senere en noe annen ordlyd,

nemlig hvordan forstår og arbeider nyutdannede lærere med inkludering?». Jeg måtte dermed vurdere om endringen fikk negative konsekvenser for informantene som deltok. Jeg kom likevel til den konklusjon at læreres erfaringer, forståelser og praksiser er tett knyttet sammen, og selv om oppgaven hadde fått en ny ordlyd var meningsinnholdet stort sett det samme. Jeg anså endringen for å være ubetydelig for personvernsvurderingen til NSD, og vurderte også at den nye problemstillingen lå så tett på den opprinnelige at endringen ikke måtte meldes til hverken NSD eller informantene.

## 4.0 RESULTAT

Jeg vil i dette kapitlet presentere funnene som er resultat av analysen og fortolkningen jeg har gjort av datamaterialet. Analysen har bidratt til å organisere og strukturere de aktuelle dataene, og har ført fram relevante tema som har vært grunnlaget for fortolkningene som er gjort.

Jeg vil i denne delen starte med å presentere funn knyttet til informantenes kjennskap til- og forståelse av inkludering i delkapittel 4.1. Deretter vil jeg beskrive hvordan de seks nyutdannede lærerne arbeider med inkludering i praksis i 4.2. Dette delkapitlet er strukturert etter de tema som fremstod etter analysen. Resultatkapitlet avsluttes med en oppsummering.

### 4.1 Hvordan forstås inkludering?

For å få en bedre forståelse for hvordan lærerne arbeidet med inkludering måtte jeg først forstå hvordan informantene oppfattet begrepet. Jeg spurte dem først og fremst om de hadde kjennskap til begrepet fra før, og eventuelt hvor de hadde møtt begrepet tidligere. Videre spurte jeg om de kunne utdype seg ved å forklare hva de tenkte på når de hørte ordet «inkludering», og hva de selv la i begrepet. Funnene varierte.

For det første var det variasjon i hvor stor kjennskap informantene hadde til begrepet. LÆRER2 kunne fortelle at hun kjente til begrepet i sin videste forstand, men at hun ikke hadde møtt begrepet hverken på studiet eller gjennom arbeid i skolen. Hun hadde likevel gjort seg noen tanker om hva begrepet innebar i skolesammenheng, og hennes definisjon og forståelse av inkludering var at:

(...) det handler om å få med alle elevene. Legge til rette for at alle har det greit, både på skolen og hjemme. - LÆRER2

LÆRER1 hadde også lite kjennskap til begrepet, men assosierte inkludering med det sosiale fellesskapet på skolen. Hun vektla sosial inkludering i sin definisjon og forståelse av inkludering, og var opptatt av at alle elever skulle ha noen å være med i friminuttet, samt at alle skulle få en sjanse- og mulighet til å være med i lek.

LÆRER3 og SPESPED 1, 2 og 3 hadde derimot større kjennskap til begrepet, både fra studiet og gjennom arbeid i skolen. LÆRER3 fortalte at hun hadde noe kjennskap til begrepet fra studiet, men at hun opplevde at det var lite snakk om inkludering i arbeidslivet. Hun synes inkludering var viktig, og skulle ønske at dette ble lagt vektlagt i større grad på skolen hun arbeidet på. Hennes definisjon fokuserte også på det sosiale aspektet av inkludering. Hun fortalte at inkludering handler om:

(...) Et godt klassemiljø. At alle skal ha det fint, at alle har muligheten til å være seg selv. (...) Få lov til å utvikle seg på sin egen måte, og at alle respekterer at vi er forskjellige. - LÆRER3

SPESPED 1 og 2 arbeidet på samme skole, og mente begge at de hadde kjennskap til begrepet. Begge fortalte i sine intervju at inkludering var noe det ble snakket om på skolen, og at dette var et sentralt tema under samarbeidsmøter mellom lærerne og PPT. Deres definisjoner var ganske like, og handlet først og fremst om psykisk inkludering. De definerte inkludering med at det handlet om å føle tilhørighet. Alle elever skulle føle at de hørte til en del av et fellesskap, og føle tilhørighet til en klasse og en skole. SPESPED3 som arbeidet på en annen skole fokuserte også på tilhørighet i definisjon av inkludering. Hun er også den eneste informanten som nevnte «læring» i sin definisjon:

I klasserommet er det viktig at de føler seg integrert. De skal føle at de er del av et klassemiljø, at deres rolle betyr noe, de skal være ute i friminuttet og føle seg inkludert og ha noen å gå til. Jeg tenker aller først og fremst sosialt. Hvis et barn ikke føler seg inkludert i det sosiale, så er det en dominoeffekt på at alt det andre, og læringen vil gå i dass. Det sosiale er det ekstremt viktig at man føler seg inkludert i. – SPESPED3

Stort sett handlet definisjonene om at alle skulle føle tilhørighet, få være seg selv, og ta del i fellesskapet. Det ble altså lagt stor vekt på den sosiale- og psykiske delen av inkludering hos alle informantene, og det ble i liten grad snakket om den faglige inkluderingen. Dette er et interessant funn. Det er også påfallende at SPESPED3 i sitatet benytter seg av begrepet «integrert». Dette er hun heller ikke alene om, da flere av informantene (L1, L2 og S3) brukte ordene «integrering» og «inkludering» om hverandre gjennom intervjuene. Dette er et

interessant funn, da det kan indikere at de ikke var klar over forskjellen mellom begrepene, eller at det i hele tatt finnes en forskjell. SPESPED1 var den eneste som påpekte at man må skille mellom begrepene «integrering» og «inkludering», og utdypet:

Det er fort gjort å blande det med integrering, som handler om å integrere noen enkelte inn i et fellesskap, mens inkludering handler om å ta del i fellesskapet, og være ønsket i fellesskapet. - SPESPED1

På bakgrunn av at flere informanter ikke skilte mellom begrepene kan det tenkes at informantene i liten grad kjenner til bakgrunnen for begrepet, eller paradigmeskiftet i norsk og internasjonal skolepolitikk. Det ville ikke ha vært overraskende, ettersom det viste seg at flere av informantene ikke hadde noen form for kjennskap til inkludering i utdanningssammenheng, hverken fra studier eller arbeid i skolen. De kunne likevel si noe om begrepet, men forstått som inkludering i vid forstand. De resterende informantene fortalte at de hadde noe kjennskap til begrepet fra studier, men at det varierte i hvor stor grad de opplevde at skolen de arbeidet på hadde et fokus på området inkludering. Spesialpedagogene hadde noe større kjennskap til begrepet fra studiet og arbeid i skolen, men jeg opplevde samtidig at alle informantene var nokså nølende når jeg spurte dem om hva de la i begrepet inkludering. Alle trengte lang tid på å tenke seg fram til hva de skulle svare, og definisjonene jeg fikk var alle svært vage og generelle. Det kunne virke som om noen av informantene hadde vanskeligheter med å vite hva som egentlig regnes for å være inkludering. Informantenes vage definisjoner, gir grunn til å tro at flere av informantene opplevde en usikkerhet når det gjelder hva inkludering i skolen egentlig handler om. Informantenes forståelse av inkludering, så likevel ut til å være relevant for hvordan de arbeidet med inkludering i praksis.

#### **4.2 Hvordan arbeides det med inkludering i praksis**

Alle informantene klarte å definere sin forståelse av inkludering. Alle hadde sin egen forståelse av hva inkludering innebar, men et fellestrekk var at definisjonene var svært generelle og vage. Alle hadde en egen oppfatning om hva inkludering handler om, men også hvordan inkludering skulle gjennomføres som praksis. SPESPED1 sa i den forbindelse at:

Jeg klarer jo å definere hva inkludering er for noe, men selve prosessen med å inkludere er noe som er blitt overlatt til meg å finne ut av. - SPESPED1

Jeg tok derfor og utforsket hvordan disse lærerne arbeider med inkludering i praksis, og fant flere interessante funn:

#### 4. 2.1. Lite systematikk på skolenivå

Først og fremst var jeg interessert i å finne ut hvorvidt «inkludering» var et fokus på skolen informantene arbeidet på, og her varierte svarene. SPESPED3 var den eneste som arbeidet på en skole hvor inkludering var et av satsingsområdene. Hun kunne fortelle at dette var et naturlig fokusområde på denne skolen. Dette begrunnet hun med at hun arbeidet på en skole med høy andel fremmedspråklige barn. De andre informantene var mer nølende, men mente at det ikke var et fokusområde på deres arbeidsplass. Hverken SPESPED2, eller LÆRER 1, 2 og 3 opplevde at ledelsen eller rektor signaliserte at «inkludering» var noe de hadde fokus på, eller hvordan de skulle legge til rette for en inkluderende opplæring. Samtlige fortalte at de var opptatt av at alle elever skulle føle seg inkludert, og at dette var en naturlig del av arbeidet på skolen. Da LÆRER3 ble spurt om de hadde et fokus på inkludering svarte hun «ikke noe sånn fra rektor eller ledelsen, men det er jo noe vi jobber med hele tiden, men vi har ikke noe plan for det». Jeg tolker dette utsagnet som at de er opptatt av at elevene skal føle seg inkludert, men at det ikke finnes en felles systematisk måte å arbeide med inkludering på, gitt fra ledelsen på skolen. Dette er noe LÆRER3 etterspør, og når jeg spurte henne hva hun trodde kunne gjøre inkluderingsarbeidet på hennes skole lettere, svarte hun:

Jeg tror nok at hvis vi på skolen hadde et fokus på det på hele skolen, At det var litt innarbeidet i veggene, og at vi kunne hatt litt trinnmøter om det så tror det det kunne vært med å hjelpe. Og kanskje ha litt mer delingskultur på skolen, der savner jeg. -LÆRER3

Dette støttes også av LÆRER1 som etterspør «mer strukturert eller systematisk fokus på det i teamtid eller personaltid». Hun understreker at det bør være et kollektivt samarbeid om det mer enn at det skal være opp til den enkelte læreren eller den enkelte klasse.

SPESPED1 mente inkludering var noe de hadde et stort fokus på. Det som imidlertid var interessant var hans kollega, LÆRER2, svarte «nei, vi har egentlig ikke det» på det samme spørsmålet. Dette kan vitne om flere ting. Det kan tyde på at de to informantene har ulik forståelse av inkluderingsbegrepet, at det er knyttet usikkerhet til hva som legges i begrepet, eller at de har ulik oppfatning av hvordan skolen forholder seg til inkludering.

Ingen av informantene så ut til å arbeide på skoler hvor det arbeides systematisk med inkludering. Til tross for at SPESPED3 arbeidet på en skole der inkludering var et satsningsområde, kunne det virke som at det likevel i liten grad ble arbeidet med på en systematisk måte. Denne tolkningen gjorde jeg basert på spørsmål som omhandlet hvordan de arbeidet for å skape en inkluderende skole. Da svarte hun:

Først og fremst tror jeg at vi er flinke til å se på det positive fremfor at man har utfordringer med forskjellene våre. At vi går inn i hver enkel elevsak med et positivt sinn. «Her har vi muligheter for sånn og sånn» i stedet for å riste på hode og tenke at «søren, hva skal vi gjøre her». At vi er generelt positive.  
– SPESPED3

Når jeg videre spurte om de gjorde noe rent praktisk for at elevene skulle føle seg inkludert, svarte hun «nei, ikke som jeg kommer på». I lys av dette kan det virke som det legges få føringer på hvordan lærerne arbeider med inkludering, men at det er opp til hver enkelt lærer å tolke sitt mandat og sørge for at elevene er- og føler seg inkludert. Det er derfor interessant at alle informantene har ulik oppfatning av inkludering, og sannsynligvis former sin inkluderende praksis i lys av egen oppfatning.

#### 4.2.2 Fokus på det sosiale

Jeg vil først påpeke at jeg som intervjuer aldri direkte spurte informantene om hva de gjorde konkret for den sosiale eller faglige inkluderingen. Det er fordi jeg ønsket at lærerne skulle belyse hvordan deres inkluderende praksis så ut, i lys av hvordan de selv forstod inkludering. Siden de fleste av informantene vektla sosial inkludering i sin definisjon og forståelse av inkludering, så var det ikke uforventet at det var den sosiale inkluderingen som ble vektlagt i svarene på spørsmål knyttet til hvordan de la til rette for en inkluderende skole.

Et eksempel på dette var LÆRER1 som ikke hadde noen kjennskap til begrepet inkludering fra før. Hun tolket det likevel umiddelbart til noe som omhandlet det sosiale på skolen, og når jeg stilte henne spørsmål som handlet om hvordan de arbeider med inkludering, var også disse svarene rettet mot det sosiale miljøet på skolen:

(...) Vi jobbet jo mest med det i friminuttet. Da hadde vi såkalte friminutt-grupper hvor vi satte elever i grupper slik at de var tvungen til å leke mer i friminuttet. Så fikk de et valg om hva de skulle leke og sånne ting, så måtte alle være med på det. Inne i klasserommet så var det jo ikke noe spesielt fokus på det. - LÆRER1

Ut ifra det LÆRER1 fortalte tolket jeg det som at lærerne la til rette for inkludering gjennom organisert lek. På denne måten hadde alle elevene noen å leke med i friminuttet, og ingen ble ekskludert fra leken. Dette styrket den sosiale inkluderingen for elevene i friminuttet, men jeg tolket det også som at det ble gjort lite konkret knyttet til den sosiale inkluderingen i klasserommet.

Dette hadde LÆRER3 et fokus på. Hun kunne fortelle at de ofte organiserte prosjekter på tvers av trinn, slik at elevene kunne bli bedre kjent. Hun begrunnet dette med at «inkludering handler jo om å bli litt kjent med hverandre». Videre fortalte hun at de hadde fellessamlinger på tvers av trinnet, egne fadderordninger, samt et bibliotek som ble brukt for å samle elevene på tvers av trinnene. Én fredag i måneden åpnet de alle dører til klasserommene, slik at elevene kunne gå fritt rundt. Det ble arrangert aktiviteter i de ulike klasserommene, slik at elevene fikk muligheten til å bli kjent med flere elever. LÆRER3 forteller at det er store klasser på skolen, men at ikke alle finner «sine» i sin egen klasse, og at det derfor var ment for å åpne for muligheten til å arbeide med andre. Dette mente hun bidro til den sosiale inkluderingen. De hadde også fokus på inkludering i friminuttene, hvor klassene rullerte på å ha ansvar for organisert lek, og for å sørge for at alle som ville ble inkludert i leken.

SPESPED2 delte også ulike opplegg de brukte for å øke det sosiale samspillet mellom elevene. De hadde blant annet egne fellessamlinger på tvers av barnetrinnet, hvor «sang på trappen» var et fast innslag. Dette var ifølge spesialpedagogen ment som en «sosial greie hvor de ulike trinnene møtes». Hun trakk også fram adventssamlinger, FN-dag og mattedager, hvor andre og første trinn arbeider sammen, som gode bidragsytere til å skape et inkluderende og



godt samspill mellom elevene på skolen.

I intervjuet med SPESPED3 fortalte hun om små tilpasninger de gjorde for å inkludere barn med særskilte behov sosialt, som for eksempel måten de hilste på hverandre om morgenen. I hennes klasse var det flere elever som ikke likte berøring, og på bakgrunn av dette hadde hun introdusert en morgenrutine hvor elevene kunne velge mellom fire alternativ, hvor klem eller «high five» var to av eksemplene. På denne måten kunne alle elevene delta i morgenrutinen, uten å føle ubehag eller ha et ønske om å ekskludere seg.

Da jeg spurte LÆRER2 om de gjorde noe godt når det kom til inkludering så svarte hun: «Nei. Det blir ikke lagt vekt på inkludering, så nei. Men vi jobber en del med sosial kompetanse, og det går jo litt i det samme». Det kom fram i intervjuet at hun synes det var viktig å legge til rette for et godt klassemiljø og fokusere på at det å være forskjellig er bra, men hun nevner ikke noen konkrete praksiser eller tiltak i den sammenheng. Å fokusere på å tilrettelegge for et godt klassemiljø, med rom for å være forskjellig, ser ut til å være viktig for samtlige av informantene, og går igjen i de fleste av intervjuene. Det blir i mindre grad snakket om hvordan man kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø.

#### 4.2.3. Ressurser skaper utfordringer for den faglige inkluderingen

Det var ingen informanter som nevnte den faglige inkluderingen på eget initiativ, og dette ble først et tema etter at jeg stilte spørsmål som ledet informantene i den retningen. De fleste informantene var nokså nølende når det kom til dette temaet, og jeg oppfattet det som at flere synes dette var utfordrende arbeid. Et sentralt tema i den forbindelse ble tilrettelegging av undervisning for alle elevene i klassen, og var et emne som dukket opp i alle intervjuene.

Informantene så ut til å være enige om at det er mulig å organisere undervisning som når ut til alle elevene i klasserommet, men at dette ikke var uproblematisk. Alle informantene mente at gjennomføringen av slik undervisning var vanskelig, og flere trakk fram mangel på ressurser som årsak til dette:

Jeg er i syvende klasse og jeg står nesten bare alene i klasserommet. Så selv om jeg har lagt til rette for oppgaver til de ulike elevene, så rekker jeg ikke rundt til alle og hjelpe de på det nivået de er på. – LÆRER2

Læreren fortalte videre at det var til stor hjelp å være to lærere i klasserommet. Dette gav større muligheter til for eksempel stasjonsarbeid, at de deler klassen i to eller at den ene læreren kunne ta ut grupper av svake og sterke grupper for tettere oppfølging. Hun hevdet at det var lettere å tilpasse undervisningen dersom de var flere i klasserommet som kan veilede elevene i arbeidet. SPESPED3 støttet det LÆRER1 fortalte meg, og sa at hun trodde det var mulig å organisere undervisning som når alle elevene, men at dette krevde ressurser. Hun fortalte at hun fint kunne lage en god slagplan på kontoret sitt, men at hun var avhengig av å ha andre voksne med seg for å gjennomføre undervisningen. Hun la trykk på at «det er veldig mye som kan løses dersom man er nok voksne».

LÆRER3 uttrykte samme frustrasjon, og mente det var begrenset hva hun kunne gjøre når hun var alene med 27 elever i klasserommet. Hun prøvde så godt hun kunne å tilrettelegge undervisningen, og fortalte at hun også bruker en del tid på å lese seg opp faglig etter arbeidstid. Hun fortalte at hun var glad i å gi elevene oppgaver med flere mulige løsninger. Dette eksemplifiserer hun med matteoppgaver hvor de «flinkeste» elevene kunne løse oppgaven ved hjelp av multiplikasjon, mens de som i større grad strevde med matematikk kunne bruke addisjon. Hun var også glad i stasjonsarbeid, og hadde derfor alltid en stasjon med en gøy aktivitet. Hun opplever at dersom elevene leker sammen før de setter seg ned med oppgaven er de mer tilbøyelige for samarbeid:

De som trenger litt ekstra, de er kanskje kjempeflink til å bygge lego eller tegne, så kan de hjelpe de andre med det, så kommer neste stasjon så er det andres tid. - LÆRER3

LÆRER3 sa hun gjerne skulle ønske at spesialundervisningen foregikk i vanlig undervisning, men påpekte at dette ikke var slik de organiserte det i dag. Dette skyldtes mangel på ressurser. Hun forklarte at deres spesialpedagog har ansvaret for fem-seks elever som hun fikk oppsatt to timer i uken til. Da kunne hun velge å bruke 10-15 min på hver elev inne i klassen, eller ta ut elevene som gruppe for å jobbe intensivt i to timer. De hadde funnet ut at sistnevnte var mer hensiktsmessig, selv om LÆRER3 i utgangspunktet var uenig i denne praksisen.

LÆRER1 derimot mente hun manglet kompetansen til å tilrettelegge for alle elever, og henviste da særlig til barn med særskilte behov. Hun fortalte at hun selv ble satt til å arbeide

med enkeltelever med særskilte behov sitt første år i arbeid, og at hun synes det var utfordrende. Hun opplevde at hun ikke hadde kompetanse om barn med særskilte behov fra utdanningen, og at hun i liten grad fikk informasjon eller veiledning fra spesialpedagoger, eller skolen for øvrig. Hun synes ikke en generell pedagogisk utdanning er nok for å inkludere barn med særskilte behov, og hevder at det kreves «en spesifikk kompetanse». Ut ifra utsagnet, tolket jeg det som at hun tenkte at det var nødvendig med spesialpedagogisk kompetanse for å inkludere barn med særskilte behov faglig. Samtidig hadde hun hverken denne kompetansen selv, eller fikk hjelp fra noen som hadde det på den skolen hun arbeidet på. Hun kunne fortelle at som «tolærer» ble hun veldig ofte vitne til at sine kollegaer ikke inkluderte barn med enkeltvedtak tilstrekkelig i den ordinære undervisningen, og hevdet at det ikke ble gjort noe konkret for at disse elevene skulle være inkludert i det faglige:

De ble satt veldig i skyggen i klasseromssituasjonen. For jeg følte de ble satt i bås og «nei de får det ikke til uansett», så de ble bare sittende der. Det ble ikke gjort noe konkret for de (...). – LÆRER1

Flere av informantene antydte at de var avhengige av «supplerende undervisning» fra en spesialpedagog når det gjaldt den faglige inkluderingen. SPESPED1 mente det var vanskelig å organisere undervisning som når ut til alle, og at dette var nesten umulig. Han mente derfor at man burde fokusere på å variere undervisningen så mye at alle «på et eller annet tidspunkt får utbytte av det». Han mente likevel at elevene er avhengig av å ha noe supplerende i tillegg, da i form av segregert undervisning med spesialpedagog.

Et interessant funn er at alle ser ut til å være enige om at det er mulig å gjennomføre undervisningsopplegg som når ut til alle, men at det er ressursene i klasserommet som gjør det utfordrende. Økt lærertetthet i klasserommet blir trukket fram som en manglende ressurs. Flere lærere fortalte at de kunne lage undervisningsopplegg for alle elevene i klasserommet, uansett behov, men at de hadde problemer med å gjennomføre det i praksis uten flere voksne til stede. Flere nevnte at de var avhengig av en spesialpedagog, som tok elevene ut av undervisningen for tettere oppfølging. Det kan virke som at segregert spesialundervisning ble sett på som en løsning for å sikre faglig inkludering for barn med særskilte behov.

#### 4.2.4. Organisatorisk differensiering

Jeg var først og fremst interessert i hvordan spesialundervisningen deres var organisert, og praksisen viste seg å være veldig lik hos alle seks informantene. Spesialundervisningen ble organisert ved at elevene med enkeltvedtak ble hentet ut av timen av spesialpedagog, alt etter hvor mange timer eleven hadde fått innvilget. Alle informantene fortalte at de hadde en praksis hvor elever med særskilte behov ble tatt ut av ordinær undervisning for å få tettere oppfølging. LÆRER2 var den eneste som nevnte at *noe* av spesialundervisningen foregikk i klasserommet. Hun beskrev praksisen for spesialundervisningen slik:

Vi jobber tett med spesped og snakker sammen om hvilke oppgaver vi tenker er hensiktsmessig at de er med på, og legger gjerne til rette i ulikt gruppearbeid. (...) Enten at de legger til rette i den forstand at de jobber med noen de stoler på å jobbe med, eller at vi tar alle med spesped i en gruppe også får de en tettere oppfølging av spespedlærer da, for å øke læringsutbytte.

– LÆRER2

De andre beskrev en praksis som så ut til å foregå utenfor klasserommet, hvor spesialpedagog henter ut elevene for segregert undervisning eller særtiltak, enten det var på enmannshånd eller i grupper. Flere hadde også egne tidlig-innsats grupper til elever som hadde gjort det «dårlig» på kartleggingsprøver i matematikk og norsk. Disse foregikk også utenfor ordinær klasseromsundervisning. På spørsmål om informantene tenkte det var nødvendig med tiltak utenfor klasserommet så svarte de fleste ja. Kun én av informantene, LÆRER3, mente at elevene hadde best utbytte av å få spesialundervisningen i klasserommet sammen med de andre. De andre, LÆRER 1 og 2, samt SPESPED 1,2 og 3 mente at segregert undervisning var nødvendig, men begrunnet det noe ulikt. Noen vektla at noen elever opplevde det som vanskelig å være i et klasserom, for eksempel elever som sliter med konsentrasjonsvansker, elever som misliker støy, eller elever som påvirkes negativt av andre elever. Andre mente at eleven ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen:

Nei jeg tror det er noen elever, ikke mange, men jeg tror det er noen elever som veldig lite utbytte av undervisningen i klasserommet. At det er så lite tilpasset hvordan de lærer, at de er så fremmed for de og vanskelig for de, at med å sette de i et klasserom så hemmer vi undervisningen. Men selvfølgelig prøver vi å la de integreres så godt som mulig. - LÆRER2

SPESPED2 underbygger dette, og beskriver sin situasjon hvor hun følger en elev med autisme. Hun forteller at det er umulig å ha all undervisning i klasserommet, og oppgav flere årsaker til dette. For det første var det vanskelig fordi eleven ikke fulgte det resten av klassen gjorde, noe som gjorde det vanskelig å tilpasse undervisningen til hennes nivå. For det andre var eleven veldig varsom for lyd, noe som ofte kunne resultere i at hun begynte å hyle og skrike. For det tredje var det en stor utfordring at eleven kunne se hva de andre elevene jobbet med, da dette medførte at eleven ikke ville gjøre det hun var satt til å gjøre.

SPESPED2 fortalte videre at eleven er veldig glad i å være i klasserommet og «gjøre som de andre», og at dette var noe hun hadde gjort mye i første klasse. Samtidig opplevde spesialpedagogen at eleven ikke fikk tilstrekkelig utbytte av denne praksisen, da hun i liten grad kunne følge den ordinære undervisningen. Spesialpedagogen bekymret seg for at eleven skulle bli hengende etter, og så det som mer inkluderende å ta eleven ut får økt utbytte, slik at hun lettere kunne følge klassen sin etter hvert som de ble eldre. Jeg tolket dette som at SPESPED2 hadde som hensikt å sikre en inkluderende opplæring for eleven ved å sikre utbytte gjennom organisatorisk differensiering.

Jeg tolket det som at samtlige av lærerne jeg intervjuet ønsket at elevene skulle være inkludert, men at de hadde noe ulikt syn på hva som er inkluderende praksiser. Fem av seks informanter, to lærere og tre spesialpedagoger, mener at segregert spesialundervisning er nødvendig for at eleven skal kunne inkluderes faglig. Kun én lærer mente at alle elevene, uansett behov, er tjent med å undervises i klasserommet, men var enig i at dette krevde ressurser som ikke fantes på skolen hennes i dag. I lys av dette ble den faglige inkluderingen avhengig av segregert undervisning, hvor ansvaret på mange måter ble lagt over på spesialpedagogen. Samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog var derfor avgjørende i inkluderingsarbeidet.

#### 4.2.5. Lite eller manglende samarbeid mellom lærer og spesialpedagog

Mange av informantene kunne fortelle om utfordringer knyttet til samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog, og hele fem av seks fortalte om lite, utfordrende eller manglende samarbeid. LÆRER2 var den eneste informanten som fortalte om et godt samarbeid mellom hun som lærer og spesialpedagogen på trinnet. Hun fortalte at de to arbeidet tett, og sammen vurderte hvilke økter det var hensiktsmessig at elevene med særskilte behov deltok på, og når det var tjenlig å ta elevene ut av klasserommet for segregert undervisning.

SPESPED2 var en av informantene som var misfornøyd med samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog, og mente at dette handlet om at læreren i liten grad tilrettela undervisningen for hennes elev. Som tidligere nevnt arbeidet SPESPED2 tett på en elev med autisme. De timene hvor SPESPED2 ikke fulgte henne, var hun med en ufaglært assistent. SPESPED2 fortalte at kontaktlærer ikke tilrettela for at denne eleven kunne delta i den ordinære undervisningen. Det var enten hun som spesialpedagog, eller den ufaglærte assistenten som måtte moderere undervisningen til eleven. Hun mente at det var problematisk at en ufaglært assistent skulle sitte med ansvaret for å tilrettelegge undervisningen, og understrekte at kontaktlærer burde tilrettelagt for eleven, i tillegg til å veilede assistenten. Hun opplevde også at kontaktlærer ikke tilrettela for at spesialundervisningen kunne foregå i det ordinære klasserommet, og mente at læreren «glemmer at vi finnes i klasserommet». Hun hadde reflektert mye over denne praksisen, og synes at det var dumt at det var liten kontakt mellom hennes elev og kontaktlærer. Hun synes det var rart at kontaktlærer ikke var tvungen til å ha noe faglig undervisning med eleven, og viser til at det i deres situasjon var minimal kontakt mellom eleven med særskilte behov og kontaktlærer. Ettersom eleven alltid ble fulgt av assistent eller spesialpedagog, opplevde SPESPED2 at læreren på mange måter hadde skrevet fra seg ansvaret for eleven. Læreren hadde lite grunnlag for å tilrettelegge undervisningen, da vedkommende hverken kjente eleven eller arbeidet tett med spesialpedagogen. SPESPED2 savnet også større samarbeid med SFO. Dette skyldtes at hun og eleven trente på ferdigheter som PPT og autismeteamet hadde rådet dem til å trene på. Hun mente likevel det var nytteløst dersom det ikke ble fulgt opp av kontaktlærer, i tillegg til å videreføres til skolefritidsordningen.

LÆRER1 fortalte også om et samarbeid som var preget av lite kontakt mellom spesialpedagog og lærer, noe som skapte lite kontinuitet i arbeidet. Hun, som arbeidet som tolærer, fortalte som en tredjepart hvordan samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagogikk foregikk på hennes trinn. Hun kunne fortelle om et fraværende samarbeid. Spesialpedagogen hadde blant annet gitt uttrykk for at hun synes det var dumt at lærerne på trinnet ikke var mer nysgjerrig på hva som foregikk i spesialundervisningen, og mente at dette ga negative konsekvenser for elevene. Hun mente det var dumt at lærerne ikke brukte verktøyene som spesialpedagogen lærte elevene i spesialundervisning, og mente dette gikk utover elevens utbytte. LÆRER1 beskrev samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog slik:

(...) jeg opplevde egentlig at samarbeidet var ganske dårlig, og at lærerne synes det var en lettelse at de kunne sende bort de elevene til hu, så ble på en måte de «kvitt det problemet» i den timen, uten at de lurte på eller fulgte opp hva de hadde gjort i de timene. -LÆRER1

Det ser ut til at både LÆRER1 og SPESPED2 savner en koherens mellom hva som foregår i spesialundervisningen og i det ordinære klasserommet. Jeg tolket det slik at det uttrykkes frustrasjon over at lærere, spesialpedagoger, og SFO-ansatte ikke er involvert nok i hverandres prosesser, og at det mangler kontinuitet i hva eleven følges opp på og trener på. Dette handler om å skape stabilitet og forutsigbarhet for eleven. Kontinuitet er noe som også blir etterspurt hos SPESPED2 og 3, hvor kontinuitet i lærerstaben trekkes fram. SPESPED3 forteller om utfordrende samarbeid med spesialpedagog, noe hun mente skyldtes at det var stort gjennomtrekk i lærerstaben. Dette ble støttet av LÆRER3 som fortalte at hennes tidligere spesialpedagog gikk ut i fødselspermisjon, og at det ikke ble funnet noen faglært erstatter for vedkommende. Like etter var hun gravid med et nytt barn, og permisjonen vedvarte. I denne tidsperioden hadde forskjellige ufaglærte fulgt elevene, noe LÆRER3 mente gikk ut over kvaliteten på spesialundervisningen, kontinuiteten i arbeidet og samarbeidet med hun som lærer. Hun var også frustrert over spesialundervisningen ofte falt bort til fordel for vikartimer, noe som resulterte i at spesialundervisningen ofte ikke fant sted. Nå hadde skolen imidlertid funnet en fast ansatt til å følge elevene, men hun var også ufaglært og arbeidet egentlig som SFO-leder på skolen:

Jeg synes vi får alt for lite tid til å samarbeide med vår spesialpedagog – eller hun er ikke spesialpedagog – men vi får lite tid til det fordi når vi har kontortid så jobber denne personen i SFO, så hun får ikke muligheten til å jobbe med oss (...). Hun har fått fritak til et kvarter i måneden for å kunne samarbeide med oss. Det er kjempe lite, så det er ikke så bra – LÆRER3

Ut ifra det LÆRER3 forteller er det lagt svake forutsetninger for at lærer og spesialpedagog skal opprettholde et godt samarbeid. Det var lagt opp til at lærer og spesialpedagog hadde 15 minutter til rådighet gjennom en hel måned, til å sette seg ned for å planlegge, samkjøre og holde hverandre oppdatert. LÆRER3 fortalte at dette skapte store utfordringer for

samarbeidet, og at det oppstod mange misforståelser dem imellom. Hun fortalte også at når spesialpedagogen skulle legge opp undervisningen måtte hun ta utgangspunkt i ukeplanen, da de som regel ikke rakk å snakke med hverandre. Dette gjorde at spesialundervisningen ikke fulgte den ordinære undervisningen, noe som igjen la dårlige vilkår for å beholde elevene i den ordinære undervisningen. Hun etterspurte mer tid og kompetanse, da i form av en faglært spesialpedagog, for å kunne opprettholde samarbeidet rundt spesialundervisningen. Hun fortalte midlertid om et godt samarbeid med PPT. Samtidig mente hun at dette samarbeidet var nytteløst, dersom hun som lærer og spesialpedagogen ikke fikk tid til å samarbeide om å realisere rådene de fikk fra veiledningstjenesten.

Da jeg spurte SPESPED1 hva han synes om samarbeidet mellom lærer og spesialpedagog, eller andre involverte parter i spesialundervisningen, så svarte han at han opplevde samarbeidet som «veldig bra». Han begrunnet dette med at han fikk hjelp fra andre dersom han lurte på noe, men mente samtidig at ikke alle var like ivrig etter å hjelpe. Det som viste seg etter hvert som samtalen utviklet seg var at det i liten grad var et samarbeid mellom de ulike partene. Han fortalte at spesialundervisningen og den ordinære undervisningen foregikk svært separat. Det var også veldig begrenset hva lærerne på trinnet visste om hva han som spesialpedagog holdt på med i spesialundervisningen. Han kunne bekrefte at det var lite samarbeid mellom lærerne og spesialpedagogene på trinnet, og at dette var noe ensomt. Samtidig synes han at dette var en fin ordning, da han trivdes med å operere litt alene. Han så seg selv som ansvarlig for at elevene med særskilte behov fikk et tilstrekkelig utbytte i spesialundervisningen.

Jeg tolket det som at det i utgangspunktet ikke var noe godt samarbeid mellom lærer og spesialpedagog, til tross for at han nevner at han synes samarbeidet var bra. Denne tolkningen gjorde jeg på bakgrunn av at han fortalte at de to undervisningene foregikk «svært separat», samt at læreren visste lite om hva han gjør i spesialundervisningen. Dette gav meg et grunnlag til å tro at samarbeidet ikke var optimalt. Samtidig tolket jeg det som at vedkommende var fornøyd slik det var organisert, og at han trivdes med å arbeide for seg selv. Med bakgrunn i dette kan jeg forstå at han er fornøyd med samarbeidet slik som det er nå, da han i utgangspunktet ikke ønsket noe samarbeid. Han mente at han hadde flere personer han kunne be om hjelp, og at dette var en stor støtte i et ellers ensomt arbeid. Man kan likevel stille spørsmål til hvorfor vedkommende ønsket å arbeide alene. Jeg stiller meg tvilende til at vedkommende ønsker dette med bakgrunn i elevens beste. Det kan tenkes at det skyldes egne



insentiver, for eksempel at han er usikker i arbeidet han gjør. Senere i intervjuet kommer det nemlig fram at han opplevde at han ikke hadde nok kompetanse for å tilrettelegge for en inkluderende praksis, og at han følte seg «overlatt til seg selv». Jeg vil igjen påpeke at jeg ikke vet årsaken til at vedkommende i liten grad ønsket å samarbeide med de andre lærerne på trinnet, men dette er noe det kan stilles spørsmål ved. Det kan også være at det er noe med skolens kultur som gjør at arbeidet gjennomføres individualistisk. Her er det interessant å se på hva kollegaen hans, SPESPED2, fortalte om hennes opplevelse av samarbeidet.

Hun opplevde samarbeidet som dårlig, og mente at mye av grunnen var at lærerne var for opptatt av «hvem» elevene hørte til:

Hvis det hadde vært litt mer sånn «dette er våre elever» i stedet for «dette er mine, og dette er dine». (...) Den sitter veldig dypt på min skole. (...) For eksempel har vi jo fire pedagoger – to i en klasse og to på hver sin klasse, men vi utnytter ikke dette optimalt. For det er veldig sånn dette gjør jeg, og dette gjør du, i stedet for «hva kan vi gjøre sammen». – SPESPED2

Med bakgrunn i dette fortalte hun at få lærere kjente til hennes autistiske elev, og at hun på fellessamlinger ofte ble bedt om å forlate rommet på grunn av at eleven viste tegn til uro. Hun opplevde dette som svært frustrerende da eleven ikke fikk mulighet til å delta. Hun kunne også fortelle om at det var problematisk å få eleven ut da hun ofte utagerte hvis hun ble bedt om å forlate klasserommet og de andre. Hun synes derfor det var utfordrende at de andre lærerne ikke hadde forståelse for- eller kjennskap til eleven. Det at hun bare var «ei på trinnet» gjorde det lett å be hun om å forlate undervisningen. SPESPED2 savner i den forbindelse at lærerne på teamet tok mer ansvar for hvordan det gikk med eleven, både faglig og sosialt. Hun føler seg ensom i sin arbeidsdag, og savner samarbeid og tilbakemelding fra de andre. Generelt opplever hun lite veiledning eller oppfølging fra både kollegaer og ledelsen på skolen. Ensomhet er noe som går igjen i flere av intervjuene.

#### 4.2.6. Lite veiledning og oppfølging

Informantene fortalte i sine intervjuer om hvordan det var å begynne som nyutdannet lærer i skolen, og hvordan det var å sette teori ut i praksis. Noe som så ut til å være gjennomgående

var at det var utfordrende, og for noen ganske ensomt.

LÆRER3 og SPESPED3, som for øvrig var de to informantene med lengst erfaring i skolen, hadde derimot en veldig god start på yrkeskarrieren, og fortalte om en vellykket mentorordning på deres skoler. SPESPED3 kunne fortelle at hun fikk tildelt en mentor som hun hadde fast oppfølging med, hvor hun kunne spørre om alt hun lurte på og få hjelp med undervisningen eller andre ting. LÆRER3 fikk også fast veiledning, og mente at dette hadde stor betydning for henne da hun var ny. På bakgrunn av dette hadde hun selv valgt å videreutdanne seg ved å ta «veiledning for nyutdannede» på universitetet, og veiledet nå andre nyutdannede. Hun så svært stor verdi av dette arbeidet, og synes det var synd at så mange nyutdannede går glipp av tilbudet.

Dette viste seg nemlig å være tilfellet for de resterende informantene. Hverken LÆRER 1 og 2, eller SPESPED 1 og 2 hadde fått fast veiledning av en mentor på skolen, eller hatt en fast person å henvende seg til ved spørsmål eller utfordringer. LÆRER1 ble imidlertid tilbudt en mentor, men som i praksis ikke hadde kapasitet til å følge henne opp. Denne mentoren var avdelingsleder på skolen, og hadde ikke vært i rollen som mentor tidligere. De la flere planer for når og hvor ofte de skulle treffes, men veiledningen uteble. Dette lignet SPESPED1 sin situasjon, hvor han fortalte at skolen han arbeidet på var midt i en omstillingsprosess. På bakgrunn av dette var mentoren som han ble tildelt overarbeidet, og hadde ikke kapasitet til å følge han opp. SPESPED2 hadde aldri fått tilbud om mentor. Hun hadde etterspurt en veileder, men «de sa bare nei når jeg spurte etter det» fortalte hun. Dette synes SPESPED2 var veldig dårlig fra skolen sin side, og mente det gjorde det utfordrende å være nyutdannet spesialpedagog. Hun mente at hun satt på god faglig kompetanse, men at det var utfordrende å gjennomføre i praksis. Samtidig følte hun seg ensom i sitt arbeid, som videre skapte tvil knyttet til hvorvidt hun arbeidet på riktig måte:

Jeg har ikke nok erfaring til å vite om jeg gjør ting riktig. Det er så lite folk å diskutere med, og ledelsen er helt fraværende. Du føler liksom at du står alene med ansvaret (...). -SPESPED2

Jeg har så få å snakke med og ingen å få feedback fra fordi ingen vet hva jeg faktisk gjør. -SPESPED2

Da jeg spurte henne hva som overrasket henne mest da hun begynte i arbeidslivet, så var det nettopp denne ensomheten. Det overrasket henne at hun stod veldig alene og hvor lite behjelpelig kollegaene hennes var. Hun kunne også fortelle at siden hun begynte i stillingen, hadde ingen lærere eller ansatte fra ledelsen tatt en tur innom grupperommet hun arbeider på for å følge opp eller se til henne og eleven. Som spesialpedagog fikk hun sjeldent mulighet til å arbeide med kollegaer utenfor undervisningstid, eller snakke med dem i pausen fordi hun alltid må være ute i inspeksjon for å følge opp hennes autistiske elev.

Jeg har mer inspeksjon enn andre, men sånn er det når du har barn med spesielle behov. (...) Jeg jobber alltid alene. Jeg er på team med tre andre, men jeg ser ikke noe til dem. Jeg har ikke 15 minutter her og der. Jeg har ingen fordi jeg har alltid inspeksjon. -SPESPED2

Flere av informantene forteller at de savner oppfølging, blant annet SPESPED3 som var en av de læreren som fikk veiledning første året i jobb. Etter mentorveiledningen tok slutt, var det lite oppfølging å se, og hun savnet at rektor eller avdelingsleder viste seg mer, og tok en titt innom klasserommet, eller involverte seg på andre vis. Dette betyr at det er kun LÆRER3 som var fornøyd med oppfølgingen hun hadde fått fra skolen. Også LÆRER2 mente at hun ikke hadde fått oppfølgingen hun behøvde som nyutdannet. LÆRER1 mente det hadde vært enklere om de var flere som var nyutdannet samtidig. Hun hadde selv startet på en skole med et etablert miljø som var vanskelig å komme inn i. Hun ble også satt på et team med to lærere som hun mente ikke anerkjente henne som en fullverdig lærer. Hun opplevde at de så på henne som en assistent, og behandlet henne om «hun ikke kunne nok». I stedet for å få veiledning, oppfølging, og råd fra sine kollegaer, og være en stor ressurs i deres klasserom, ble hun «nedgradert» til å fungere som en assistent i undervisningen.

#### 4.2.7. Individet i sentrum

Jeg var også interessert i å undersøke om informantene hadde en smal og individrettet forståelse av eleven og inkluderingspraksisen rundt eleven, eller om de hadde en videre forståelse, som i større grad var rettet mot systemet og strukturen rundt eleven. Med dette mener jeg at jeg var interessert i å forstå hvordan læreren forstod barn med særskilte behov og sitt ansvar for å tilrettelegge for at alle skal få lik tilgang på en likeverdig opplæring. Jeg ønsket med andre ord å finne ut om lærerne så på forhold ved eleven som årsak til

utfordringer med inkludering og tilrettelegging, eller om læreren så på skolens evne til å tilrettelegge for elevene.

For det første så kan jeg konkludere med at alle seks informantene hadde en vid forståelse av inkludering isolert sett. Det vil si at alle informantene umiddelbart tenkte at inkludering er noe som angår alle elevene i klasserommet, uansett behov, bakgrunn eller vansker. Ingen av informantene forstod inkludering umiddelbart som noe som omhandlet spesialpedagogikken, barn med særskilte behov, eller plasseringen av disse elevene, selv om dette naturligvis ble en del av samtalen etter hvert som den utviklet seg. Informantene var opptatt av at alle i klasserommet skulle føle seg inkludert og ønsket, og at alle skulle ha det fint, få være seg selv, og ha venner å være med.

Det som imidlertid viste seg var at denne vide forståelsen ble snevrere når jeg i intervjuene sirklet meg inn på barn med særskilte behov. Jeg forsøkte nemlig å forstå hva lærerne tenker omkring undervisning av elever med særskilte behov. Da spesielt hvorvidt de vektlegger en individualisert undervisning basert på den enkelte elevs behov og vansker, men også om de forklarer lærevansker eller sosiale utfordringer med egenskaper i- eller faktorer ved eleven. Motsetningen vil være lærere som ser på forhold ved skolen, og skolens evne til å ivareta mangfoldet i klassen.

Fra intervjuet med LÆRER1 fikk jeg inntrykk av at vedkommende, eller teamet hun arbeidet på, hadde en individrettet forståelse av barn med særskilte behov og prosessen med å inkludere eleven. Jeg tolket dette blant annet ut ifra et utsagn fra vedkommende, som omhandlet sosial inkludering, hvor hun selv siterer utsagn fra en samtale mellom henne og de to andre på teamet som omhandler en elev som sliter med det sosiale:

Hun nekter å delta i grupper i friminuttet og hun nekter å la seg integrere. Nå kan vi ikke gjøre noe mer. – LÆRER1

Det kan virke som om lærerne ansvarliggjør eleven for at han/hun ikke blir inkludert, og ikke retter blikket mot hva skolen kan gjøre annerledes for at denne eleven skal ta del i fellesskapet. Tendenser til at læreren ansvarliggjør eleven var noe jeg også merket meg senere i intervjuet, nemlig da jeg spurte henne om hun opplevde at hennes elever ble inkludert. Da svarte hun:

Ehm, jeg opplevde at de som på en måte tok imot denne invitasjonen til å bli inkludert ble inkludert. Men så har du jo dem som blir tilbudt å bli inkludert, men de aldri tar imot denne invitasjonen da. Å at de da blir på en måte inkludert, men ikke lar seg selv bli inkludert på en måte. Det ble lagt opp til at alle skulle være inkludert, men at ikke alle ble det fordi de selv ikke ville det. –

LÆRER1

Igjen rettes ansvaret mot eleven, og forhold ved eleven, i dette tilfelle hennes «motvillighet», gjør at vedkommende ikke er inkludert. Det kan virke som lærerne kun ser seg selv ansvarlig for å forsøke å inkludere eleven, og gi eleven et «tilbud» som vedkommende kan velge å avstå fra. Det blir lite snakk om at det kan finnes forhold ved skolen som gjør at eleven velger å ekskludere seg, hvorfor det er slik, eller hva de som skole kan gjøre med dette.

Kun en av de seks informantene som ble intervjuet mente at alle elever bør undervises innenfor rammene av ordinær undervisning. De resterende fem mente at segregert undervisning var nødvendig, men de hadde noe ulike forklaringen for hvorfor, blant annet elevens atferd, elevens utbytte, men også at eleven reagerer på andre i klasserommet. På bakgrunn av dette kan jeg konkludere med at fem av seks var opptatt av en individuell tilrettelegging. Den segregerte undervisningen var basert på elevens «særegne» behov og forutsetninger, enten det var fordi «hun kan skape seg, hyle, skrike» (SPESPED2), har «veldig lite utbytte av undervisningen» (LÆRER2) eller har «en eller annen triggerfaktor». At den segregerte undervisningen er basert på individets særegenheter legitimerer hvorfor undervisningen skal skje separert fra de andre. SPESPED1 mente blant annet at ikke alle elever kan lære ut ifra de samme læreplanmålene, og sa at:

Jeg mener at det ikke er alle elever som er i stand til å leve opp til alle læreplanmål, og at man ikke kan begrense læreplanen av den grunn. Det er jo litt av årsaken til at elever får rett på spesialundervisning – de klarer ikke leve opp til de samme målene som resten av klassen. Den differansen må være der.

– SPESPED1

Ut ifra dette sitatet tolker jeg det som at SPESPED1 har et individperspektiv i sin tenkning. Denne tolkningen gjør jeg fordi spesialpedagogen gjør et skille mellom «alle» og «de som

ikke klarer det», og han indikerer at det skillet er nødt til å være der. Det finnes ingen utsagn i intervjuet som handler om hva skolen kan gjøre for å viske ut eller minske denne differansen eller tilrettelegge for at flere kan delta. Ser vi på den andre enden av skalaen, kan vi trekke fram SPESPED3, som hadde en noe videre forståelse. Hun sa at:

Læreplanmålene er jo bare veiledende for oss. De kan vi forme og tilpasse slik at det passer barna best. Så det er absolutt mulig. Det skal være mulig dersom læreren er god nok. – SPESPED3

I dette perspektivet vektlegges skolens evne til å tilrettelegge læreplanmålene for elevene, snarere enn elevens evne til å tilpasse seg læreplanmålene. Dette viser til en mer systemorientert tenkning hvor skolens evne til å tilrettelegge ses som årsaksbegrunnelse for hvor godt elevene, med og uten særskilte behov, lærer. Når det er sagt, sa den samme spesialpedagog senere i intervjuet noe som pekte mot en langt mer individrettet tenkning. Da jeg spurte SPESPED3 om alle elever er kapable til å lære i et inkluderende læringsfellesskap svarte hun at:

Nei. Jeg har veldig lyst å si ja. Men etter å ha jobbet i skolen i noen år så har jeg jo sett at noen har større vansker med det enn andre. Og det handler gjerne om hvilken diagnose de har utenom, som vil gjøre det utfordrende for de.

– SPESPED3

Her svarte SPESPED3 at ikke alle elever er i stand til å lære i et inkluderende læringsfellesskap, og jeg tolket det slik at læreren mente at dette er direkte knyttet til elevens sykdomsbilde, altså hvilken diagnose eleven har. Det handler derfor ikke om skolen, lærerens eller omgivelsenes evne til å tilrettelegge for at alle er forskjellig og lærer forskjellig, men om forhold ved eleven.

Jeg finner lignende funn i intervjuet med SPESPED2, da vi snakket om hvorvidt alle elever burde få undervisning i klasserommet. Hun fortalte at hun mente at mange har større utbytte av å være utenfor klasserommet, da de hadde særskilte behov. Hun trakk fram sin autistiske elev som eksempel, hvor hun forklarte at eleven ikke hadde utbytte av den ordinære undervisningen. Dette skyldtes både fordi eleven selv mislikte lyd, men også fordi hun

forstyrret de andre elevene. SPESPED2 mente derfor at det var «mye mer inkluderende å ta henne ut», da eleven kunne få en individuelt tilrettelagt undervisning.

LÆRER2 viste derimot tendenser til et systemperspektiv på elevens vansker. Hun påpekte nemlig at lite utbytte var et resultat av kvaliteten på den ordinære undervisningen:

Jeg tror det er noen elever, ikke mange, men at det er noen elever som har veldig lite utbytte av undervisningen i klasserommet. At den er så veldig lite tilpasset hvordan de lærer, at det er så fremmed for de og vanskelig for de, at ved å sette de i et klasserom så hemmer vi undervisningen. -LÆRER2

Da jeg skulle tolke dette utsagnet ble jeg noe forvirret. Jeg hang meg opp i avslutningen på utsagnet som sier at «ved å sette de i et klasserom så hemmer vi undervisningen», og undret over hva informanten egentlig mente med dette. Jeg fanget det dessverre ikke opp under selve intervjuet, og fikk dermed ikke spurt noe ytterligere om dette. Jeg har likevel en todelt tolkning. Den første tolkningen handler om at læreren har et noe smalere perspektiv, og mener at dersom de beholder eleven med særskilte behov i klasseromsundervisningen vil dette gå utover undervisningen for *de andre elevene*. Den andre tolkningen baserer seg på at læreren mener at ved å sette barn med særskilte behov så hemmer man *læringen* til disse elevene, fordi skolen ikke har lyktes i å tilrettelegge undervisningen godt nok. Dette viser til en systemrettet forståelse. Jeg vet enda ikke hvilken av disse tolkningene som er riktig, men da jeg spurte henne om det var mulig å skape et inkluderende læringsfellesskap som gjør det mulig å undervise alle elevene i samme klasserom så svarte hun at:

Jeg tror kanskje det sånn stort sett. Det er likevel noen elever som ikke har det bra i et klasserom. Vi kan prøve tiltak på tiltak, ressurser og spesped lærer og alt slags men det er noen som har behov for å gjerne være andre plasser (...). – LÆRER2

Jeg tolker dette utsagnet til å være noe individrettet, og gjør det med bakgrunn i at praksisen begrunnes med elevens behov. Ut ifra det hun forteller kan det virke som hun tenker at skolen ikke kan gjøre noe som helst for *noen* elever, og at dette skyldes at de har andre behov enn *de andre*. Samtidig er det viktig å påpeke at dette kun er en tolkning, og at jeg ikke videre kan si noe om hva læreren faktisk tenkte eller mente da det ikke kom tydelig nok fram i intervjuet.

Noe jeg også ønsket at informantene tok stilling til var hvorvidt det er nødvendig å kategorisere elever som sterke eller svake for å kunne gi et undervisningsopplegg som når ut til alle. Bakgrunnen for dette spørsmålet var å utforske hva lærerne og spesialpedagogene tenkte om elevens evner og utgangspunkt. Fokuserer lærerne på elevens begrensninger, eller fokuseres det på elevens muligheter dersom skolen legger til rette for læring? Svarene var noe varierte. SPESPED2 svarte blant annet at:

De fleste lærere snakker jo om «sterke» og «svake» elever, men samtidig hvis du alltid går inn for at klassen din har sterke og svake elever, så treng du ikke nevne det, men du kan legge ut arbeidsoppgaver deretter så kan det være et valg. – SPESPED2

Ut ifra sitatet så tolker jeg det slik at spesialpedagogen tenker at det er nødvendig å kategorisere elever for å kunne tilrettelegge undervisningen, men at det ikke er nødvendig å bruke ordene eller nevne det eksplisitt. LÆRER1 og SPESPED3 har en lignende respons, hvor LÆRER1 sa at «man trenger ikke bruke de ordene» noe jeg tolket som at praksisen måtte bestå, men at selve terminologien ikke var nødvendig. SPESPED2 la også vekt på ordbruken, og hun fortalte at:

Ja, det handler om å kalle en «spade» og en «spade». Man skal passe seg for ordbruk, men sterk og svak er et ord jeg bruker selv. Som jeg selvfølgelig aldri lar mine elever høre, men som kollegene mine og meg får det lettere med å bruke. For vi må kategorisere. – SPESPED3

Jeg var derimot mindre opptatt av terminologien, og mer interessert i å forstå hva som er tanken bak bruken av terminologien. «For vi må kategorisere» er et interessant utsagn fordi det vitner om at spesialpedagogen er opptatt av å kartlegge og kategorisere elevene for å gi en individrettet undervisning, snarere enn å arbeide mot mer universelle undervisningsformer.

LÆRER3 er den eneste læreren som viser til en videre tilnærming til det presenterte spørsmålet og forteller at det ikke er nødvendig å kategorisere elevene. Hun mener at det viktigste er å lage oppgaver der det er flere mulige svar. Hvor oppgaven kan løses på en enkel



måte, men at det også finnes måter å løse den på som er mer utfordrende. På denne måten kan både «sterke» og «svake» utfordres og mestre med de samme oppgavene.

Gjennom flere intervjuer fant jeg utsagn som viste til en videre systemforståelse av elevene, deres vansker og tilrettelegging, men til syvende og sist opplevde jeg at samtlige hadde et overordnet fokus på enkeltindividet og dets særegne tilrettelegging. Dette var nemlig et tema i alle intervjuene. Det som imidlertid ikke ble nevnt i noen av intervjuene var skolen som system: den sosiale konstruksjonen rundt eleven, vurderingen av elevens læring eller skolens evne til å ivareta mangfoldet og bruke det som en ressurs.

Et annet interessant funn er at jeg fant lite forskjeller mellom lærerne med og uten spesialpedagogisk kompetanse gjennomgående i hele studien. De så ut til å være enig, men også uenig, om mye, men det kom aldri til et punkt hvor de «generelle» lærerne var uenig spesialpedagogene eller omvendt. Det kan virke som lærerens kompetanse hadde lite å se for hvordan læreren arbeidet med- og forstod inkludering.

### **4.3 Oppsummering**

I denne delen har jeg søkt å gjøre en empirinær fortolkning av mine intervjudata. Funnene viser at informantene hadde noe ulik kjennskap til- og forståelse av inkluderingsbegrepet og dets innhold. Det som var et fellestrekk hos alle informantene var at forståelsene var knyttet til det sosiale fellesskapet. Definisjonene handlet i stor grad om at alle elever skal oppleve tilhørighet, få være seg selv, og ta del i det sosiale fellesskapet. Det viste seg også at informantene anså inkludering for å være noe som angikk alle elevene på skolen, og ikke bare de som er sårbare for eksklusjon.

Samtidig var det noe usikkerhet omkring inkluderingsbegrepets innhold og bakgrunn, så vel som hvordan man skaper en inkluderende praksis. Ingen av informantene arbeidet med inkludering på en systematisk måte. Mangel på klare visjoner og retningslinjer fra ledelsen skapte usikkerhet hos informantene.

Mangel på ressurser ble også trukket fram som en utfordring, da informantene opplevde at de ikke hadde tilstrekkelig med tid, kompetanse og lærere i klasserommet. Det kom imidlertid

fram at informantene følte seg alene i oppdraget med å skape en inkluderende praksis. Lite samarbeid og oppfølging ble trukket fram som noen av årsakene til ensomheten.

En konklusjon kan derfor være at informantene i studien opplevde dårlige forutsetninger for å arbeide med inkludering. Faktorer som manglende systematikk, ressurser og samarbeid, i tillegg til manglende oppfølging og veiledning la dårlig grunnlag for å skape inkluderende praksiser i klasserommet. Følelsen av å være ensom preget inkluderingsarbeidet, og forsterket usikkerheten av å være ny i skolen.

## **5.0 DRØFTING AV FUNN**

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene som ble presentert i forrige kapittel.

Jeg har en ambisjon om å løfte fortolkningene jeg har gjort til et nytt nivå, hvor det empiriske materialet blir sett i lys av noen teoretiske perspektiver. Forhåpentligvis vil møtet mellom de to kunne bidra til å utvikle nye forståelser av materialet og oppgavens tematikk. Jeg vil i 5.1 drøfte lærerens forståelse av inkludering, for å så gå videre til å behandle på hvordan de nyutdannede lærerne arbeider med inkludering i 5.2. Jeg starte med å ta for meg de tre dimensjonene av inkludering (Nilsen, 2017), og drøfte rundt praksis og utfordringer knyttet til de ulike dimensjonene. Deretter vil jeg drøfte hvordan lærerarbeidet er preget av usikkerhet, som videre fører oss inn på en diskusjon om hvilke forutsetninger lærerne har for å arbeide med inkludering. Først, vil jeg se på hvilken forståelse som ligger til grunn for deres inkluderingspraksis.

### **5.1 Nyutdannede lærere sin forståelse av inkludering**

Hensikten med denne studien er ikke å skape generaliserende informasjon om hvordan nyutdannede lærere forstår inkludering, men å få et innblikk i de seks utvalgte informantenes livsverden og hvordan nettopp disse forstår inkludering. Det jeg fant var at alle forstår inkludering forskjellig, og hadde forskjellig bakgrunn for forståelsen de hadde. Noen av informantene kjente til begrepet fra utdanningen, mens andre kjente kun til begrepet i vid forstand. Noen mente at inkludering var et sentralt tema på skolen de arbeidet på, mens andre opplevde at det ikke var det. Jeg fant også denne todelingen hos to lærere som arbeidet på samme skole. En mente det var mye fokus på inkludering på skolen, mens den andre mente at det ikke var det. Dette viser at man ser forskjellig på hva inkludering faktisk er og hva det handler om i praksis.

Alle informantene var nokså ordknappe og vage i sine definisjoner av inkludering. Det som imidlertid var sammenfallende hos alle var at definisjonene stort sett handlet om at alle skal føle tilhørighet, få være seg selv, og ta del i fellesskapet. Det legges altså stor vekt på den sosiale og psykiske delen av inkludering hos alle informantene, og det blir i liten grad snakket om den faglige inkluderingen som utgjør siste del i den trefoldige inndelingen til Overland (2015). Dette er et interessant fordi det viser informantenes forståelse av inkludering, men kanskje også en mangel på forståelse for hva begrepet innebærer i utdanningssammenheng.

Dersom vi tenker oss det generelle begrepet «inkludering» slik vi kjenner det fra dagligspråket, er det ikke urimelig å anta at man ville definert begrepet med vekt på sosial tilhørighet og fellesskap, slik som informantene i denne studien gjorde. Samtidig nevner ingen informanter den faglige inkluderingen, som er en sentral del av «inkluderingens treenighet» og som skiller seg ut som særlig karakteristisk og sentral for inkludering i skolen. Det er derfor interessant at den uteble i informantenes definisjoner. Dette gir grunnlag for å stille spørsmål til hvorvidt informantene er kjent med inkluderingsbegrepet slik det forstås i en utdanningssammenheng.

Et annet poeng som kan støtte denne påstanden er at flere av informantene ikke skiller mellom begrepene inkludering og integrering. Dette gjør at man kan sette spørsmålstegn ved hvorvidt informantene kjenner til den historiske bakgrunnen for begrepet. Med dette mener jeg paradigmeskiftet i norsk og internasjonal skolepolitikk, hvor man gikk vekk fra begrepet «integrering» og dets innhold, til å introdusere «inkludering» som nytt begrep og ny ideologi i skolen (Dalen, 2006). Idealet om en inkluderende skole har siden stått sterkt i både nasjonal og internasjonal skolepolitikk, og det er derfor interessant at flere av informantene har lite eller manglende kunnskaper om inkluderingsbegrepet og dets historie. Jeg var også noe overrasket over at det fantes liten forskjell mellom lærerne med- og uten spesialpedagogisk kompetanse, da jeg på forhånd hadde en forventning om at lærerne med denne spisskompetansen hadde langt mer kjennskap til inkluderingsbegrepet, og derfor kunne skille det fra integreringens begrep og filosofi. Det viste seg å være marginale forskjeller i både forkunnskaper og forståelse blant alle seks informantene.

Det som imidlertid var sammenfallende er at alle informantene hadde et vidt perspektiv på inkludering, dersom vi ser på de to ulike forståelsene av inkludering som Kielblock (2018) refererte til. Alle informantene knyttet inkludering til noe som angår alle elevene i klasserommet, og vektla et støttende sosialt fellesskap for alle elevene som viktig element i sin forståelse. Dette kan vitne om en relasjonell forståelse av inkluderingsprosessene. Samtidig oppdaget jeg at den vide forståelsen ble smalere etter hvert som vi kom inn på hva læreren gjør i praksis, og lærerne viste en langt mer kategorisk forståelse enn antatt ut ifra definisjonene de presenterte. Dette kan bety at det finnes et gap mellom slik informantene forstår inkludering og hvordan de faktisk arbeider med det i praksis. Et misforhold mellom hvordan inkludering forstås og hvordan det arbeides med i praksis kan skyldes mange faktorer. Dette kan Mitchell (2008) sin formel for en inkluderende opplæring belyse, da den

viser hvordan ulike elementer, for eksempel ressurser og en felles visjon, kan både skape eller begrense inkluderende prosesser i skolen. Mangel på ressurser (R) kan for eksempel begrense lærerens mulighet til å handle i tråd med sin forståelse. Et annet eksempel kan være at dersom skolen enes om en felles måte å arbeide med inkludering (V) på, kan denne stå i en motstrid til hvordan læreren opprinnelig ønsker å jobbe med inkludering. Dette gjør det interessant å videre undersøke hva lærerne i denne studien faktisk gjør i praksis.

## **5.2 Inkludering i praksis**

Det var utfordrende for informantene å komme på alt de gjør for å inkludere sine elever.

Denne studien har neppe fått med alt lærerne gjør i praksis, men det som er interessant er at det de faktisk kommer på, viser til hva de legger i inkluderingsbegrepet. Denne studien viste at det var særlig den sosiale dimensjonen av begrepet som var fremtredende i lærerens forståelse, noe som også var gjenspeilet i lærerens praksis. Den sosiale dimensjonen var den eneste av de tre dimensjonene til Nilsen (2017) som ble nevnt på eget initiativ. Informantene snakket fritt om hvordan de la til rette for det sosiale fellesskapet, både i friminuttet og klasserommet, men den faglige- og organisatoriske dimensjonen ble først et samtaletema da jeg som intervjuer introduserte det. Det så ut til å være større usikkerhet knyttet til hva disse dimensjonene innebar i inkluderingssammenheng.

### **5.2.1. Den sosiale dimensjonen**

Alle informantene hadde et stort fokus på den sosiale dimensjonen ved inkludering, og beskrev sin inkluderingspraksis deretter. I alle intervjuene ble det fortalt om konkrete praksiser lærerne og skolen hadde for å øke fellesskapet blant elevene. Organisert lek i friminuttet, fellessamlinger på tvers av klasser og trinn, og fokus på å tilrettelegge for et godt klassemiljø ble trukket fram av flere. Likevel fortalte flere informanter om utfordringer knyttet til elever som ikke ønsket å ta del i fellesskapet, til tross for tilretteleggingene som ble gjort. Utsagn som «Hun nekter å delta i grupper i friminuttet.» (L1) og «(...) du har jo dem som blir tilbudt å bli inkludert, men som ikke tar imot invitasjonen» (L2) viser til at det er utfordrende når eleven selv ikke ønsker å delta i fellesskapet. I lys av dette er det relevant å se på hva Nordahl og Overland (2015) skriver om deltakelse i det sosiale fellesskapet. De skiller nemlig mellom to typer deltakelse: en kvantitativ passiv tilstedeværelse og en inkluderende

aktiv deltakelse. En utfordring informantene står overfor er at selv om de tilrettelegger for at alle elevene skal være inkludert sosialt, velger noen å ekskludere seg, og er derfor ikke en aktiv deltaker i det sosiale fellesskapet. Dette fører til at eleven går fra å være en reell deltaker til å kun være en medregnet deltaker i fellesskapet. Dersom en elev skal være inkludert, krever dette at eleven deltar aktivt i det sosiale samspillet (Nordahl og Overland, 2015), noe som skaper utfordringer i inkluderingsarbeidet til lærerne. Lærerne står nemlig som ansvarlig for at alle elever er inkludert i det sosiale samspillet, men på samme tid er det elever som ikke ønsker å ta del i fellesskapet. Læreren kan ikke pålegge barn å være venner, men står samtidig som ansvarlig for å legge til rette for at alle er inkludert. Dette er ingen enkel oppgave. Ytringer om hva læreren kan gjøre for å transformere eleven fra en «medregnet deltaker» til en «aktiv deltaker» i det sosiale samspillet er fraværende i intervjuene. Derimot, så det ut til at informantene i større grad la ansvaret over på eleven. Dette kan vitne om en slags ansvarsfraskrivelse, da det ifølge Olsen og Buli-Holmberg (2019) er lærerens ansvar å sørge for at alle elever er inkludert i det sosiale samspillet.

Informantene kunne fortelle om ulike tiltak som organisert lek og aktiviteter på tvers av klasserommene som et virkemiddel som skulle øke den sosiale deltakelsen til elevene. Vi kan imidlertid stille spørsmål til hvorvidt denne praksisen er inkluderende. Dette kan illustreres med eksempelet hvor en lærer fortalte om organiserte friminutt-grupper hvor barna var «tvunget» til å leke sammen i friminuttet. På den ene siden sikrer dette at ingen elever er alene eller ekskludert, men på den andre siden kan det diskuteres hvorvidt eleven opplever sin egen deltakelse i organisert lek som reell. Dersom vi ser tilbake på inkluderingens treenighet trekker Overland (2015) fram viktigheten av at eleven også er psykisk inkludert, som referer til at den opplevelsen eleven har av sin egen deltakelse er helt avgjørende for om deltakelsen er reell. Et sentralt spørsmål blir derfor «opplever eleven selv å være inkludert?». Dette spørsmålet kan være relevant å stille når man snakker om organisert lek hvor elevene er obligert til å delta. Bidrar «tvungen» lek til at elever til å føle seg inkludert, eller vil det kun oppleves som inngripende på barnets autonomi?

Dette kan ses i forhold til det Cigman (2007) skriver om den moderate posisjonen i inkluderingsdebatten, som kritiserer at inkludering fremstår som en plikt, snarere en rettighet. Å ha en rettighet er normalt assosiert med en tilsvarende rett til å velge å ikke gjøre noe, og slik burde det også være når det kommer til inkludering i følge de moderate. Ut ifra dette perspektivet vil denne type praksis ikke nødvendigvis være inkluderende. Her finnes det

ingen klare svar på hva som er rett og galt, men det fordrer en debatt om at samling av elevene ikke nødvendigvis betyr at alle er inkludert.

En lærer påstod at de gjorde lite når det kom til den sosiale inkluderingen på skolen, men samtidig nevnte hun at de arbeidet med sosial kompetanse. Læreren la det fram på en unnskyldende måte, men viktigheten av å utvikle elevens sosiale ferdigheter må ikke undergraves. Å arbeide for å øke elevenes sosiale kompetanse er viktig dersom elevene skal kunne være reelle deltakere i det sosiale samspillet. Dette skyldes at dersom elevene lykkes i å utvikle gode sosiale ferdigheter vil dette med stor sannsynlighet føre til mer aksept blant de andre og legge et godt grunnlag for å utvikle vennskap. Dette gjelder kanskje spesielt barn med særskilte behov, da disse ofte opplever mindre sosial aksept og sosial støtte fra sine medelever (Tøssebro et al. 2006). At elevene opplever aksept er helt essensielt i en inkluderende opplæring ifølge Mitchell (2008). Ettersom gode sosiale ferdigheter øker sannsynligheten for aksept vil dette kunne bidra til sosial inkludering, men også til en psykisk inkludering da sosial aksept er en positiv bidragsyter til at elever opplever seg selv som inkludert (Haug, 2014). Elever kan likevel oppleve psykisk inkludering på en arena, for eksempel den sosiale, men simultant oppleve å være lite inkludert i det faglige.

### 5.2.2. Den faglige dimensjonen

Det var ingen som nevnte den faglige dimensjonen i sin forståelse av inkludering, og dette ble først et tema etter at jeg stilte spørsmål som ledet informantene i den retning. Alle var ganske nølende når det kom til temaet, og jeg forstod tidlig at dette var noe informantene syntes var utfordrende. Ressurser blir trukket fram som årsak til dette, selv om informantene savnet ulike ressurser. Dette er sammenfallende med funn gjort i metaanalysen utført av Scruggs og Mastropieri (1996) som viste at lærere generelt var positive til inkludering, men mente at de ikke hadde tilstrekkelig med tid, kompetanse, opplæring eller ressurser nødvendig for en slik praksis. Flere av disse ble også trukket fram som utfordringer i denne studien, men for få lærere i klasserommet så ut til å være den mest fremtredende årsaken til at en slik praksis var vanskelig å gjennomføre.

Om vi ser tilbake på David Mitchell (2008) sin formel for en inkluderende opplæring presenteres «ressurser» som en av én av seks nødvendigheter for å lykkes med å skape en inkluderende praksis. Han mener det krever høyt ressursnivå både når det gjelder personal, kompetanse, tid og materiell, men det som imidlertid er interessant er at han mener det ikke

skal kreves mer ressurser i ordinær skole enn i spesialskoler fordi ressursene følger barnet. Det skal derfor ikke være problematisk å ha barn med særskilte behov i ordinære klasser på ordinær skoler. Dette står i et motsetningsforhold med opplevelsene til informantene i denne studien, da ingen opplevde å ha tilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre en slik praksis. Man kan derfor stille spørsmål til hvordan ressursene er brukt og organisert.

### 5.2.3. Den organisatoriske dimensjonen

Alle informantene mente det var nødvendig å ta elever ut av ordinær klasseromsundervisning for et segregert tilbud og tettere oppfølging dersom de så på ressursene de var tildelt i dag. Fem av seks informanter mente faktisk det var nødvendig å ta elever ut, uavhengig av hvilke ressurser som fantes i skolen. Den segregerte undervisningen ble sett på som en individuell tilrettelegging i form av organisatorisk differensiering, hvor elevens læring og utbytte ble vektlagt. Tanken så ut til å være at dersom elevene skal være faglig inkludert må de få et faglig tilbud som er tilpasset sine evner og forutsetninger. Lærerne mente at dette ikke var mulig å tilby innenfor rammene av ordinær undervisning.

I forlengelse av dette er det interessant å se tilbake på Ruth Cigman (2007) sine tre posisjoner innenfor inkluderingsdebatten, hvor organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet står sentralt. Ut ifra Cigmans (2007) inndeling, vil jeg kategorisere fem av seks informanter som lærere innenfor den moderate posisjonen. Dette skyldes at disse informantene ser det som nødvendig å ta elever ut av klasserommet dersom de skal ha tilstrekkelig læringsutbytte. Disse lærerne mener derfor at noen elever vil bli ekskludert i klasserommet ved å ikke være tilstrekkelig faglig inkludert, og ser det derfor som mer inkluderende å ta eleven ut av klasserommet. Dette vitner om en flerdimensjonal forståelse av inkludering.

Videre kan dette ses i sammenheng med det Nordahl og Overland (2015) skriver om deltakelse, hvor de skiller mellom å være «medregnet» eller «aktiv» deltaker i fellesskapet. Dersom disse lærerne velger å beholde elevene i klasserommet, selv om de mener at de ikke får tilstrekkelig utbytte, vil dette kunne føre en til kvantitativ passiv tilstedeværende hvor eleven ikke aktivt deltar. Dette vil medføre at eleven ikke har en reell deltakelse, og er derfor ei heller inkludert.



Cigman (2007) påpeker at det er viktig at man stiller seg selv spørsmålene «inkludert i hva?», «ekskludert fra hva?» og «ekskludert av hvem?». Hun understreker at ingen ønsker at barn skal føle seg ekskludert, men at noen er opptatt av- og bekymret for barns følelse av å være ekskludert *fra* klasserommet, mens andre er bekymret for hvordan barn kan føle seg ekskludert *i* klasserommet. I dette tilfelle er lærerne redd for at elevene føler seg ekskludert *i* klasserommet, snarere enn å være ekskludert *fra* klasserommet. Et moderat syn på det organisatoriske er veldig vanlig i norske skoler, hvor spesialundervisning blir sett på som en form for tilpasset opplæring. Man vil også se at norske styringsdokumenter inntar en moderat posisjon, som for eksempel Stortingsmelding 6, med inkludering og tidlig innsats som tema (Meld. St. 6 2019-2020). Dette står i motstrid til Mitchell (2008) sin formel for en inkluderende opplæring hvor P for plassering viser til viktigheten av at barn med særskilte behov skal gå i ordinære klasser og samhandle med jevnaldrende. Ifølge han vil dette være et sentralt kriterium i en inkluderende praksis, men samtidig avviser han synet om at inkludering er noe endimensjonalt (Haug, 2017). Han ser på inkluderingsprosessene som en dynamisk, med flere verdier og prosesser som både kan støtte hverandre eller stå i konflikt. Han mener derfor at det finnes store kontroverser og uklarheter på veien mot en inkluderende praksis, hvor et valg mellom to ugunstige alternativ til stadighet dukker opp. Dette flerdimensjonale synet på inkludering kan derfor forklare hvorfor ulike inkluderingsprosesser kan se så forskjellig ut (Mitchell, 2008).

Kun én lærer skiller seg ut fra denne posisjonen. LÆRER3 har nemlig synspunkter som i større grad står samsvarer med inkluderingsposisjonen til Cigman (2007) og en endimensjonal forståelse (Haug, 2017). Hun ønsker å beholde alle elever i klasserommet, og er opptatt av å skape undervisningsformer som når ut til hele variasjonen i mangfoldet. Hun mener dette er et realistisk ideal, men det er likevel ikke slik hun arbeider i dag. Dette skyldes mangel på ressurser, i form av lærere og tid, og skolens syn på hvordan ressursene skal disponeres. Dersom vi ser tilbake på modellen kalt input-process-outcome modellen (Kyriazopoulou og Weber, referert i Forlin & Loreman, 2007, s.11), kan dette være med å vise hvorfor læreren ikke handler i tråd med sine tanker om inkludering. Skolens «input» har nemlig påvirkning på lærerens valg av inkluderende praksis, og i dette tilfelle viser det seg at skolens ressurser, men også organisatoriske infrastruktur hindrer læreren å handle i tråd med sine tanker om inkludering. Dersom skolen hadde hatt mer ressurser ville det kunne skapt rom for en annen organisering, som i større grad var i tråd med hva læreren ønsket. Modellen er med å belyse

hvordan systemet påvirker individet, altså lærerens, valg av praksis. Det komplekse forholdet mellom individ og system er et gjennomgående tema når det kommer til inkludering.

#### 5.2.4. Individet i sentrum

Alle informantene i studien hadde en vid forståelse av inkludering isolert sett, og anså inkludering som en prosess som angår alle elevene i klasserommet. Samtidig opplevde jeg at denne vide forståelsen ble smalere etter hvert som intervjuene utviklet seg. Det viste seg nemlig at alle lærerne var svært opptatt av individene i klasserommet, og deres «spesielle behov», snarere enn om hvordan skolen som system ivaretar eleven. Vi kan trekke fram et eksempel knyttet til den organisatoriske dimensjonen, hvor vi så at fem av seks informanter mente at noen elever bør undervises utenfor klasserommet. Årsaksforklaringene som informantene brukte var utelukkende sentrert rundt eleven, som at «hun kan skape seg, hyle og skrike» (SP2), eleven «klarar ikke leve opp til de samme målene som resten av klassen» (L2), eller at eleven påvirkes av en «triggerfaktor (SP1). Dette vitner om at lærerne forklarer utfordringer med inkludering med forhold ved eleven. Dette kan tyde på at lærerne har en kategorisk forståelse av eleven og dens vansker (Emanuelsson et al., 2001).

Det er en gjennomgående tendens i alle mine intervjuer at informantene er opptatt av den individuelle tilretteleggingen, og at informantene knytter utfordringer med inkludering til forhold ved eleven snarere enn forhold utenfor eleven. På den ene siden forteller informantene om hvor vanskelig det er å tilrettelegge undervisningen uten tilstrekkelig med ressurser, noe som tilsynelatende handler om systemets kapasitet til å ivareta eleven. På den andre siden er lærerne likevel fanget rundt individet, og henviser til ressurser som behøves for å tilrettelegge for en individuell opplæring. Ingen av informantene problematiserer hvordan skolen som system fungerer og påvirker eleven, og det snakkes lite om hva skolen kan gjøre for å bli bedre på å ivareta mangfoldet. I stedet for å være opptatt av å skape allsidige og varierte undervisningsformer, er informantene i stor grad opptatt av å differensiere og kategorisere. Fem av seks informanter mente nemlig at å kategorisere elevene etter «sterke» og «svake» var nødvendig for å gi et undervisningsopplegg med godt utbytte, noe som igjen viser til en kategorisk forståelse. Et annet poeng er at spesialpedagogen og den generelle læreren fremstår som konkurrerende tilbud, hvor spesialpedagogen sitter på ekspertisen knyttet til diagnostiserte vansker blant elevene, snarere enn en ekspertise i å differensiere og modifisere undervisningen til alle elevene (Emanuelsson et al., 2001).

I alle intervjuene fant jeg utsagn som kan knyttes til en relasjonell forståelse, men mye tyder på at de fleste hadde en kategorisk forståelse av eleven og dens vansker. Det skal imidlertid nevnes at én informant skilte seg ut som mer relasjonelt orientert enn de andre, nemlig LÆRER3. På den ene siden var dette overraskende fordi jeg på forhånd antok at en spesialpedagog hadde mer kjennskap til inkludering. På den andre siden er det kanskje ikke så overraskende dersom ser tilbake på begrepene skiller mellom de to lærerne. En spesialpedagog operer innenfor det spesialpedagogiske feltet, og dersom vi ser på begrepet som benyttes ser vi at det «spesielle» fremheves. Kanskje kan vi si at begrepet spesialpedagogikk vitner om en kategorisk forståelse i seg selv. At fem av seks hadde en kategorisk forståelse av eleven og dens vansker, og er opptatt av den individuelle tilretteleggingen, samsvarer med det Thomas Nordahl (2012) hevder, nemlig at man i Norge har et smalt og individorientert perspektiv i skolen. Dette til tross for at en del forskning viser at et systemperspektiv er det mest hensiktsmessige for å sikre læringsutbytte og inkludering (Hattie, 2009), og at skolen arbeider for å være inkluderende. Et gjennomgående fokus på individet og den individuelle tilretteleggingen vil stå i motsetning til skolens ideologi om å være «en skole for alle». I en inkluderende skole vil alle elever få et godt tilpasset tilbud innenfor fellesskapet, og dersom dette ikke er mulig må vi se på kvaliteten av tilbudet som blir gitt. Dette ligner komplementaritetsteorien som sier noe om at behovet for spesialundervisning står i et bestemt forhold til den ordinære opplæringen. Dersom den ordinære undervisningen har god kvalitet og er differensiert nok, vil det være mindre behov for spesialundervisning og segregerte tiltak (Bachmann & Haug, 2006). Skaalvik (2006) mener at skolene har en manglende evne til å ivareta den naturlige variasjonen i elevmangfoldet, og hevder det er dette som skaper et behov for spesialundervisning. At informantene i denne studien er opptatt av individet og har en kategorisk forståelse av eleven underbygger dette, og viser at skolen er opptatt av forhold ved individet snarere enn systemet det er en del av. Skaalvik (2006) hevder at en individrettet pedagogikk ikke vil løse «problemet» da det er en konsekvens av skolens allmennpedagogiske kvaliteter. Det er disse som må endres i følge han. At lærerne har et gjennomgående fokus på et individualisert tilbud står i et motsetningsforhold til inkluderingens ideal om at alle elever skal få et helhetlig tilbud som sikrer en godt tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen. Det smale perspektivet må utvides for å kunne skape en inkluderende skole for alle, siden inkludering i seg selv er noe relasjonelt.

Et annet poeng er at lærere ikke kan jobbe mot et helhetlig tilbud alene. Inkludering er et systematisk og relasjonelt arbeid. Det krever ifølge Mitchell (2008) systematikk i form av en felles visjon (V) om hva inkludering er og en forpliktelse til å handle ut ifra en felles filosofi. Det handler også om støtte (S), samarbeid og at det kollegiale fellesskapet jobber mot et felles mål om inkludering. Dette skisserer Mitchell (2008) i sin formel for en inkluderende opplæring. I lys av dette er det imidlertid interessant å se at de nyutdannede lærerne selv fungerte som et «ensomt individ» i et større system. Med det mener jeg at skolen i liten grad la premisser for hvordan lærerne skulle arbeide med inkludering, og at dette la ansvaret over på lærerne. Samtlige av lærerne i denne studien opplevde lite systematikk i inkluderingsarbeidet (V), lite kollegial støtte og samarbeid (S), samt en fraværende ledelse (L), som alle fremheves av Mitchell (2008) som essensielle elementer i en inkluderende opplæring. Dette medførte usikkerhet knyttet til lærerarbeidet.

#### 5.2.5. Arbeid preget av usikkerhet

En fellesnevner i alle intervjuene var at informantene opplevde lite systematikk i inkluderingsarbeidet. Ingen av informantene arbeidet på skoler som hadde blitt enig om en felles visjon om hva inkludering handler om og hvordan de på skolen skulle arbeide med inkludering. Informantene opplevde i liten grad at rektor eller ledelsen signalisert at inkludering var viktig på skolen de arbeidet på. Hvordan lærerne jobbet med inkludering var derfor opp til lærerne, og flere fortalte at de følte seg overlatt til seg selv i dette arbeidet. Flere etterspurte mer struktur og retningslinjer når det gjelder inkluderingsarbeidet. Dette er interessant å se i lys av Mitchell (2008) sin teori. I hans formel for en inkluderende opplæring blir en felles visjon (V) trukket fram som en viktig faktor for å lykkes med inkludering. Han trekker fram viktigheten av at skolen har en klar og felles visjon om hva inkludering er og hva det innebærer i praksis. At ledelsen (L) setter inkludering høyt på skolen blir også trukket fram som et bærende element for å lykkes med inkludering. Ettersom ingen av informantene opplever hverken systematikk i forhold til en felles visjon eller en ledelse som signaliserer viktigheten av inkludering, kan vi forstå at arbeidet blir både utfordrende og ensomt.

Lærerarbeidet, så vel som inkluderingsarbeidet, er preget av kontinuerlige avgjørelser, og lærere opplever ofte å måtte stå alene i avgjørelsene. Dette hevder Munthe (2005) gjør læreryrket til et usikkert yrke. Det er derfor ikke mindre usikkert for nyutdannede lærere som står overfor nøyaktig de samme oppgavene som lærere med mange års erfaring, men uten samme klasseromskunnskap og erfaring (Doyle, 1979; Kleven, 2010). Funnene i analysen

viste også at informantene hadde relativt lite kjennskap til inkluderingsbegrepet fra før. De fleste hadde en overordnet forestilling om begrepet, men uttrykte usikkerhet knyttet til begrepets innhold og historikk. Lite forkunnskap, kombinert med en skole som ikke viser hva inkludering handler om i praksis, skaper usikkerhet hos de nyutdannede. Heller ikke nasjonale styringsdokumenter eller internasjonale retningslinjer gir konkrete forslag eller direktiver. Disse dokumentene er svært abstrakte og tvetydige i følge Slee og Allan (2001), som hevder at det gir lærerne «a licence to do nothing» (s.183). Inkludering er et sammensatt begrep, både i teori og praksis, noe som skaper usikkerhet for de nyutdannede lærerne denne studien. Skolene de arbeider på sitter på mange måter på en stor mulighet til å rydde opp i begrepet, og legge premisser for hvordan de nyankomne lærerne skal forstå- og arbeide med inkludering. For informantene i denne studien er dette imidlertid ikke tilfelle. Informantene ender opp med en usikkerhet knyttet til inkluderings ideologi og praksis, og føler seg ensomme i prosessen med å skape en inkluderende praksis.

Dette står i et visst motsetningsforhold til Mitchells (2008) sin teori som viser viktigheten av at skolen signaliserer hva som bør prioriteres og vektlegges når det kommer til inkludering. Dette støttes videre av MacFarlane og Woolfson (2013) sin studie som viste at skoler som hadde klare mål og forventninger knyttet til inkludering, hadde mer inkluderende praksiser i klasserommet. I lys av dette kan vi trekke inn Bandura, som sier at «providing a model for thought and action is one of the most effective ways to convey information about the rules for producing new behaviour» (Bandura, 1986, s.51). Dersom skolen lykkes i å signalisere hva som er viktig ved «deres skole», vil dette kunne være med å produsere gunstige handlingsmønstre hos lærere. Dersom skolen ikke signaliserer hva som prioriteres, er det opp til læreren selv å gjøre gode valg med utgangspunkt i sitt profesjonelle skjønn. En utfordring for lærere som er nyutdannet er at profesjonell skjønn ikke kan læres teoretisk, men er noe man lærer seg gjennom erfaringer i yrkespraksis. Skolene har en unik mulighet til å «forme» lærerne sitt profesjonelle skjønn, og det blir derfor viktig å signalisere hvilke verdier som er viktige på skolen, og hvordan skolen som enhet arbeider. Dette betyr at skolen spiller en sentral rolle i å forme lærere sin inkluderende praksis, og kanskje særlig for de nyutdannede.

Dahl et al. (2016) skiller mellom skjønn i strukturell og epistemisk forstand, hvor førstnevnte handler om de strukturelle rammene som lager rom for skjønn. En utfordring for informantene i denne studien er at det i liten grad finnes strukturelle rammer rundt de skjønnsmessige avgjørelsene som lærerne tar når det kommer til inkludering. Ansvarer ligger derfor i stor grad

på læreren, noe som kan være overveldende for en som er ny i yrket og i startfasen i det å utvikle sitt profesjonelle skjønn. Dette fremhever viktigheten av støtte og et godt kollegialt samarbeid på skolen.

Støtte (S) fra kollegaer blir trukket fram som et sentralt element i en inkluderende opplæring av forskeren Mitchell (2008). Han mener at lærere må ha tilgang på spesialpedagogisk kompetanse, enten de innehar den selv eller samarbeider med noen som har det. Han mener dette krever godt teamarbeid, som er nødvendig for å kunne gi tilpasset undervisning til alle. Slik var ikke situasjonen for informantene i denne studien. Hele fem av seks fortalte om lite, utfordrende eller manglende samarbeid mellom lærer og spesialpedagog. Det var noe variasjon i hva informantene mente var utfordringen i samarbeidet, men mangel på tid, manglende interesse og en individualistisk skolekultur er gjennomgående. For det første påpekte flere at de fikk lite tid til å samarbeide, selv om de i utgangspunktet ønsket å samarbeide mer. En informant fortalte at de hadde 15 minutter i måneden til samarbeid, men påpekte at dette ikke var nok til å klare å skape kontinuitet i arbeidet. En annen fortalte hun hadde mer inspeksjon enn andre og derfor sjeldent var innom kontoret. Forklaringene på det dårlige samarbeidet var alle forskjellig, men handlet til syvende og sist om at det hindret lærerne i å skape koherens i arbeidet. Lærerne og spesialpedagogene opererer hver for seg, og de er lite informert om hva den andre gjør. Det betyr at lærerne har få muligheter til å videreføre det spesialpedagogen jobber med i den segregerte undervisningen, og at spesialpedagogen i liten grad kan lage egne undervisningsopplegg som vil følge den ordinære undervisningen. Stort gjennomtrekk av lærere og ufaglærte vikarer blir også trukket fram som en utfordring i det å skape kontinuitet og godt samarbeid.

Informantene beskriver det jeg vil kalle en individualistisk skolekultur hvor lærerne i stor grad opererer alene, og hvor det settes skiller mellom hvem de ulike elevene «hører til». En informant synes dette var fint, men de øvrige uttrykte at de synes dette var utfordrende. Inkludering er på mange måter et relasjonelt arbeid. Mitchell trekker fram godt samarbeid (S) som viktig element for å lykkes med inkludering, og dette bekreftes videre av Dally et al. (2019). De peker på at den generelle læreren og spesialpedagogen sitter på forskjellige kunnskaper, ferdigheter og ekspertiser, hvor disse både utfyller og styrker hverandre. En samordning av lærerens «generelle kompetanse» og spesialpedagogens «tilleggs kunnskap» blir viktig dersom skolen skal lykkes i å gi et helhetlig inkluderende tilbud.

Dette er interessant i lys av den tidligere forskningen jeg har presentert. Jeg har tidligere presentert en studie hvor forskere fant at spesialpedagogene var bekymret for møtet mellom lærere uten spesialpedagogisk kompetanse og elever med særskilte behov, da de mente at lærerne ikke hadde nok kompetanse til å ivareta gruppen (Cook et al., 1999). Samtidig viser annen forskning at lærere uten spesialpedagogisk kompetanse vurderte seg selv som vellykket i å undervise barn med særskilte behov, og at de hadde høy mestringsfølelse dersom de opplevde godt samarbeid med kollegaer (Brownell & Parajes, 1999; Desombre, Lamotte & Mickaël, 2018; Urton, Wilbert, & Hennemann 2014; Özoku, 2018) Dette viser viktigheten av at de nyutdannede lærerne opplever kollegial støtte og samarbeid som Mitchell (2008) refererer til.

At lærerne er ensomme i sitt arbeid gjør at usikkerheten består. Det gjør det også spesielt utfordrende for nyutdannede lærere da de i liten grad får lære av å se andre undervise, eller la seg forme av den profesjonelle kulturen. Dette gjør det ytterligere utfordrende å være ny i skolen. Utsagn som «jeg har ikke nok erfaring til å vite om jeg gjør ting riktig» (SP2) og «jeg har så få å snakke med og ingen å få feedback fra fordi ingen vet hva jeg faktisk gjør» (SP2) vitner om usikkerheten nyutdannede står i når de skal entre et ensomt yrke. Mange nyutdannede opplever et praksissjokk, noe som har skapt debatt rundt lærerutdanningen og inngangen til yrket. Hvor det i andre yrker gjerne blir gitt tilbud om introduksjonsprogram og opplæringsperiode, har man i læreryrket tradisjonelt hatt fullt ansvar fra dag én. Det har likevel siste årene vokst fram støttetiltak i form av veiledningsavtaler for nyutdannede. En rapport viser imidlertid at få lærere får den veiledningen de har ifølge avtalen har krav på. Det gjelder også for de fleste av informantene i denne studien. Tre informanter ble lovet veiledning, men endte opp med å ikke få det. En informant ble ikke tilbudt veiledning i det hele tatt, mens to fikk veiledning. De to sistnevnte uttrykte stor takknemlighet for veiledningen de hadde fått, og mente det hadde stor betydning for deres start i yrkeslivet. I veiledningen fikk de muligheten til å spørre om alt de lurte på. Dette var en stor trygghet, og begge uttrykte at veiledningen eliminerte noe av usikkerheten knyttet til lærerarbeidet i startfasen. Lærerne som ikke fikk veiledning følte seg derimot mer usikre og ensomme i sin hverdag. Mangel på systematikk, ressurser, samarbeid og oppfølging fordrer en diskusjon om hvilke forutsetninger lærerne har fått for å arbeide med inkludering.

### 5.2.6. Forutsetninger for inkludering

Min studie støtter på mange måter funnene gjort i metaanalysen til Scruggs og Mastropieri (1996). De konkluderte nemlig med at lærere stort sett støttet idéen om inkludering og synes det var viktig, samtidig som de mente at de ikke hadde tilstrekkelig med tid, kompetanse, opplæring eller ressurser for å gjennomføre en inkluderende praksis. Dette er sammenfallende med funn gjort i denne studien ettersom mine informanter nevnte nøyaktig de samme utfordringene med inkludering. De nyutdannede lærerne kunne fortelle om lite ressurser på skolen, manglende kompetanse, samt lite samarbeid og oppfølging, noe de mente begrenset deres handlingsrom til å arbeide med inkludering. Dette leder opp til et spørsmål om hvilke forutsetninger lærerne har fått til å arbeide med inkludering.

På den ene siden kan det virke som at lærerne har fått svake forutsetninger for å arbeide med inkludering, men dette er ikke nødvendigvis noen sannhet. Mitchell (2008) er en av forskerne som hevder at inkluderingsarbeid krevet et høyt ressursnivå, samtidig som han påpeker at det ikke kreves mer ressurser i ordinær skole enn i spesialskole fordi ressursene følger barnet. Et vesentlig poeng er derfor å stille spørsmål ved måten skolene organiserer ressursene. Kan det tenkes at skolene i utgangspunktet har nok ressurser, men at de brukes på lite hensiktsmessig måte? Dette er ikke utenkelig, dersom vi trekker inn eksempelet fra Nössebro skole i Sverige (Persson & Persson, 2012). Eksempelet fra Essunga kommune fordrer en debatt om hvorvidt en omorganisering av ressursene ville skapt en mer inkluderende praksis på skolene, og bedre vilkår for læring. Å føre ressursene inn i det ordinære klasserommet styrker kvaliteten på den ordinære undervisningen, noe som ifølge komplementaritetsteorien minker behovet for spesialundervisning. Informantene i denne studien ser ut til å være enig om at det er mulig å organisere undervisning som når ut til alle, men at det er avhengig av ressurser. Det blir derfor interessant å stille spørsmål ved hvorfor spesialpedagogen ikke blir brukt inne i klasserommet, slik som de gjorde ved Nössebro. Dette ville potensielt kunne bidratt til å bryte ned barrierene informantene opplever, nemlig lite lærerressurser, dårlig samarbeid, tid til å samarbeide og rett kompetanse.

Omorganiseringen vil også kunne bidra til et mer relasjonelt arbeid med inkludering, hvor spesialpedagogen brukes som en ekspertise i å differensiere og modifisere undervisningen til alle elevene (Emanuelsson et al., 2001). Læreren og spesialpedagogens kompetanse vil da være utfylle hverandre, og styrke hverandres svakheter. En omorganisering vil bidra til mer lærerressurser i klasserommet og mer tid til samarbeid. Den individualistiske skolekulturen



ville da i større grad blitt en delingskultur, hvor ressurser og kompetanse når flere i kulturen. De lærerne som følte at de manglet kompetanse til å undervise barn med særskilte behov vil få mer kompetanse inn i klasserommet, som læreren selv kan lære noe av. Dette kan knyttes til studiene som viste at lærere uten spesialpedagogisk kompetanse følte seg vellykket i å undervise barn med særskilte behov så lenge de opplevde godt samarbeid med sine kollegaer (Desombre et al., 2018; Urton et al., 2014; Özokcu, 2018).

Et annet interessant poeng i forlengelsen av lærerens kompetanse, er at jeg fant lite forskjeller mellom lærerne med- og uten spesialpedagogisk kompetanse. Selv om noen informanter hadde spesialpedagogisk bakgrunn så det ut til å være få forskjeller i hvordan informantene forstod inkludering, eller hvordan de arbeidet med det i praksis. Samlet sett var informantene enig om mye, men også uenig om en del. Men det kom aldri til et punkt hvor lærerne uten spesialpedagogisk kompetanse samlet sett var uenig med lærerne med, eller omvendt. Dette funnet avviker fra det Van Reusen og kollegaene (2001) fant i sin studie, hvor lærere med spesialpedagogisk kompetanse var mer positive til inkludering, og var i større grad villige til å skape en inkluderende praksis. I min studie fant jeg ingen forskjeller mellom lærerne med- og uten spesialpedagogisk kompetanse, noe jeg synes var overraskende. Jeg hadde på forhånd forventet at lærerne med spesialpedagogisk kompetanse hadde mer kunnskap om inkludering, men også kanskje mer inkluderende praksiser enn lærerne uten. Dette var derfor et veldig interessant funn. Det kan se ut som at en spesialpedagogisk kompetanse ikke i vesentlig grad bidrar til å gi lærerne noe «ekstra sikkerhet» i inkluderingsarbeidet. Det kan derfor diskuteres hvorvidt det er andre forhold som påvirker lærerarbeidet med inkludering, som for eksempel lærerens erfaring og fartstid i skolen.

### **5.3 Avslutning**

Et gjennomgående inntrykk etter analysen og de tilknyttede fortolkningene i denne oppgaven, er at det eksisterer en usikkerhet knyttet til inkluderingens meningsinnhold. Det ser ut til at flere har lite kjennskap til begrepet, og paradigmeskiftet i norsk skolepolitikk. Informantene har et forhold til begrepet, men forstår det noe ulikt. Alle arbeider mot det samme målet, nemlig å skape en inkluderende skole for alle. Hva som vurderes som beste veien dit er imidlertid noe forskjellig.

Det som er tydelig gjennom analysen er at forståelsen av- og arbeidet med inkludering er preget av usikkerhet. Informantene er stort sett villige til å bidra til å skape inkluderende praksiser, men det er likevel stor usikkerhet knyttet til gjennomføringen. Én av utfordringene som ofte dukker opp er et valg mellom to lite gunstige alternativ. Et hvor læreren må velge å inkludere eleven i et fellesskap hvor vedkommende har svake forutsetninger for å være deltaker i. Det andre innebærer å tilby «noe annet», som i større grad tilrettelegger for elevens aktive- og reelle deltakelse, men som fører eleven ut av fellesskapet. På grunn av manglende ressurser til å følge opp eleven i fellesskapet, anses derfor sistnevnte for å være mer inkluderende. Dette til tross for at eleven plasseres utenfor ordinær klasseromsundervisning. Denne flerdimensjonale forståelsen viser at organisatorisk differensiering blir sett på som et virkemiddel for å sikre den faglige inkluderingen. Målet er dermed å kunne tilby en inkluderende opplæring, ved å sikre utbytte gjennom individuell tilretteleggelse.

Mye kan tyde på at det til grunn for denne tankegangen ligger en kategorisk forståelse av eleven, læring og lærevansker. Blikket blir rettet mot den enkelte elevs forutsetninger og behov, snarere enn skolens ansvar og struktur. Å individuelt tilrettelegge opplæringen for alle elevene i klasserommet kan sies å være en umulig oppgave, både for erfarne og nye lærere i skolen. Ut ifra et relasjonelt perspektiv blir det derfor viktig å se på hvordan skolen kan skape allsidige undervisningsformer som rommer hele mangfoldet i klasserommet. Skolens struktur kan være årsaken til at det eksisterer individuelle behov, og det er dermed skolens ansvar å dekonstruere feltet.

Inkludering er et relasjonelt arbeid, noe som gjør det vanskelig å skape et helhetlig tilbud alene. Min studie viser derimot at informantene føler seg ensomme i prosessen med å skape en inkluderende skole, noe som forsterket usikkerheten av å være ny i skolen. Nyutdannede lærere er ikke nødvendigvis innordnet i skolens og profesjonens tradisjoner og vaner. Samtidig må de på lik linje med sine kollegaer opprettholde profesjonelle standarder for lærerarbeidet. Dette er gode grunner for å hevde at skolene må arbeide med å redusere denne usikkerheten gjennom å etablere gode strukturer for støtte, samarbeid og veiledning, både i inkluderingsarbeidet og på skolen for øvrig.

Inkluderingsprosesser i skolen er krevende, og er preget av kompleksitet. En slik kompleksitet kan være vanskelig å stå i alene. Vi vet mer om vilkårene for å lykkes med inkludering enn noen gang, men vi må komme sammen for å reflektere over allerede eksisterende praksiser i

skolen. Samarbeid, støtte og delingskultur i profesjonsfellesskapet vil kunne skape gode forutsetninger for inkludering. Dette vil igjen skape gode vilkår for at lærere føler seg trygge i lærerarbeidet, og som del av et fellesskap som arbeider mot det samme. Dette vil kanskje være særlig viktig for lærere som er nye i skolen.

#### **5.4 Veien videre og implikasjoner for ny forskning**

Ut ifra denne studien har det dukket opp nye spørsmål og problemstillinger. Studien avslører at informantene som deltok hadde lite kunnskap om inkludering, og opplevde en usikkerhet knyttet til gjennomføringen av en inkluderende praksis. Jeg hadde selv en forventning om at lærerne med spesialpedagogisk kompetanse skulle ha mer kunnskaper knyttet til inkluderingsbegrepet, samt oppleve mindre usikkerhet i arbeid med inkludering. Dette har vist seg å ikke stemme. Det hadde derfor vært interessant å undersøke om det er andre faktorer som påvirker hvor sikre eller usikre lærere er i arbeidet med å skape en inkluderende skole. Er det slik at forskjellen er større mellom nyutdannede- og erfarne lærere?

Jeg har i denne oppgaven presentert tidligere forskning som viser at negative holdninger til inkludering kan knyttes til antall år med undervisningserfaring (Boyle et al., 2013; Savolainen et al., 2012). Antall år med undervisningserfaring samsvarer med lærerens alder, og jeg har derfor også vist til studier som sier at lærerens alder påvirker lærerens villighet til å skape inkluderende praksiser. Yngre lærere er mer positive til å inkludere barn med særskilte behov i sin undervisning (Bhatnagar & Das, 2014; Saloviita & Schaffus, 2016), men dessverre er ingen av disse studiene longitudinelle.

På bakgrunn av tidligere forskning, og funnene gjort i denne studien, kan det vært interessant å se på hvordan lærerens praksiser- og forståelse av inkludering endrer seg over tid. Et sentralt spørsmål i den forbindelse er: når usikkerhetsmomentet rundt det å være ny i skolen er brutt ned, og læreren i større grad er en del av det profesjonelle fellesskapet, vil læreren da arbeide med- og forstå inkludering på en annen måte? Å gjøre en longitudinell studie som undersøker hvordan nyutdannede lærere sin forståelse av inkludering endrer seg over tid, og hvilke praksiser dette fører med seg, vil derfor være en mulig forlengelse av studien jeg selv har gjort. Jeg tror dette kan være et interessant og spennende forskningsområde på veien mot en bedre forståelse av inkludering i skolen, og ikke minst lærerens møte med det viktige arbeidet.

## Litteraturliste

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, (38), 15-34.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskningsrapport nr.62: Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Pearson.
- Barnevernloven. (1993). Lov om barneverntjenester (LOV-1953-07-17-14). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12016>
- Boyle, C., Topping, K. & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching*, 19(5), 527-542.
- Brownell, M. & Pajares, M. F. (1999). Teachers efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teachers Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cigman, R. (2007). Editorial introduction. I R. Cigman (Red.), *Included or excluded? The challenge of mainstream for some SEN children* (s.XV-XXIX). Oxford: Routledge.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. & Gerber, M. M. (1999). Attitudes on principals and special education teachers toward the inclusion of student with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (3.utg). London: Sage.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... Thue, F. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2006). *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig*. Gyldendal: Oslo.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dally, K., A, Ralston, M., M, Stmadová, I., Dempsey, I. & Chambers, D. (2019). Current issues and Future directions in Australian Special Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.4>
- Davis, B. & Cearley-key, T. (2016). Teacher fellows: A school/University partnership for beginning teachers. I T. Petty, A. Good & M. Putman (Red.), *Handbook of Research on Professional Development for Quality Teaching and Learning* (s.281-295). Pennsylvania: IGI Global.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag [NEM]. (2010). *Veiledning for forskningsetikk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2010). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

- Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunns-svitenskap-jus-og-humaniora/>.
- DeSimone, J. R. & Parmar, R. (2006). Issue and challenges for middle school mathematics teachers in inclusion classrooms. *School Science and Mathematics*, 106(8), 338.
- Desombre, C., Lamotte, M. & Mickaël, J. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 39(1).
- Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. I D. Duke, L (Red.), *Classroom Management, Seventy-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education* (s.42-74). Chicago: University of Chicago press.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Forlin, C. & Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education. *International perspectives on inclusive education*, 3(1).
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. K. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Hentet fra [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014). Dette vet vi om: Inkludering. Oslo: Gyldendal
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter, D. Wilson, H. Jarning & S. Mausethagen (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s.21-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-yekta, M. & Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peerd with severe disabilities. *Sage*, 63(1), 19-29. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001440299606300102>
- Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All*. Sydney: Macquarie University.
- Kleven, T. A. (2010). Lærarbeidet i klasserommet. I L. Hoel, T. G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s.27-42).Trondheim: Tapir.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Innføring av lærernorm i grunnskolen. Pressemelding Nr.133-18*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-regler-innforing-av-larernorm-i-grunnskolen/id2606134/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-620192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvello, S. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal.

- Lautenbach, F. & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, 61(2), 231-253. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education: An international Journal of Research and Studies*, 29, 46-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 6(431), 262-445.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen, I. Morken, J. Buli-Holmberg, S. Theie, L. Lassen, M. L. Duesund, G. Nyborg, L. H. Mjelve, S. Høybråten, H. Marie, V. Garrels, A.-I. Rygvold, M. Dalen & K. Skogen (Red.), *Inkludering og mangfold* (s.15-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Tilpasset opplæring - et ideologisk mistak i norsk skole? I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s.90-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.
- NOU 1995:18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7d09fca038a04a419859a40c83103407/no/pdfa/nou199519950018000dddpdfa.pdf>
- Olsen, M. H. & Buli-Holmberg, J. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - Inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse, att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Proctor, R. & Niemeyer, J. (2001). Preservice Teacher Beliefs About Inclusion: Implications for Early Intervention Educators. *Journal of Early Intervention*, 24(1), 55-55.
- Saloviita, T. (2019). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service teachers and in-service teachers education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teachers perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>
- Skaalvik, E. M. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%202%202006.pdf>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*. 94(2010)nr. 3, 203-1218.
- Statped. (2020). *David Mitchells ti faktorer*. Hentet fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/david-mitchells-faktorer/>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Tøssebro, J., Egnan, E. & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I J. Y. Tøssebro, B (Red.), *Funksjonshemmede barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis*(s.75-101). Oslo: Gyldendal.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement*. Paris: UNESCO.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Attitude Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/268792327\\_Attitudes\\_towards\\_inclusion\\_and\\_selfefficacy\\_of\\_principals\\_and\\_teachers\\_in\\_German\\_primary\\_schools/stats](https://www.researchgate.net/publication/268792327_Attitudes_towards_inclusion_and_selfefficacy_of_principals_and_teachers_in_German_primary_schools/stats)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen: overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship Between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training studies*, 6(3).
- Agedal, O. (1973). *Forkynninga i samfunnet. Samfunnet i forkynninga*. Oslo: Universitetsforlaget.

## **Oversikt over vedlegg:**

**Vedlegg 1:** Godkjenning fra NSD

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring  
for lærere uten spesialpedagogisk kompetanse

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring  
for lærere med spesialpedagogisk kompetanse

**Vedlegg 4:** Intervjuguide

**Vedlegg 5:** Tabell fra analyse



## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

8.6.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Mastergradsprosjekt - Nyutdannede lærere sine erfaringer rundt inkludering av barn med spesielle behov

#### Referansenummer

268821

#### Registrert

17.12.2019 av Ida Kommedal - id.kommedal@stud.uis.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Det helsevitenskapelige fakultet

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vegard moen, vegard.moen@uis.no, tlf: 98691529

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Ida Kommedal, idakommedal@hotmail.com, tlf: 91549768

#### Prosjektperiode

01.02.2020 - 01.08.2020

#### Status

08.06.2020 - Vurdert

#### Vurdering (2)

---

##### 08.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 03.06.2020.

Det er ny prosjektansvarlig i prosjektet. Dokumentasjon på bytte er vedlagt i meldeskjemaet. Rekrutteringsmetoden er også litt endret.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.06.2020. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5de77fa4-2b5f-4a8b-bd7e-4ceb6be18053>

1/3

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 20.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2019. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet:  
**«Nyutdannede lærere sine erfaringer med å inkludere barn med spesielle behov?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nyutdannede lærere sine erfaringer med å inkludere barn med spesielle behov. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Dette er et masterprosjekt knyttet til mastergradsstudiet i utdanningsvitenskap med Universitet i Stavanger. Her går jeg fordypningen «spesialpedagogikk», og vil våren 2020 gjennomføre et prosjekt som omhandler tema inkludering. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere med ulik bakgrunn opplever å inkludere barn med spesielle behov.

Opplysningene vil ikke bli brukt til andre formål enn masterprosjektet mitt, og vil bli slettet etter prosjektet er ferdig skrevet og godkjent.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Solveig Iren Roth er min veileder.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg kontaktet ulike rektorer jeg kjenner gjennom praksis og vikararbeid, og ba om å få rette en henvendelse til lærerstaben ved skolen. Du var en av de som meldte seg som potensiell deltaker i prosjektet, og jeg anser deg som passende ut ifra gitte kriterier.

Kriteriene som lå til rette for deltakelse var at du var nyutdannet, dvs utdannet for tre eller færre år siden. Jeg ønsket også en jevn fordeling av både lærere med og uten spesialpedagogisk kompetanse, og i dette tilfelle passet du inn under kategorien «lærere uten formell spesialpedagogisk kompetanse».

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet vil jeg gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil anslå det vil ta mellom 45 og 90 minutt. Det er kun jeg som vil være tilstede under intervjuet, men jeg vil ta opp samtalen på lydbånd. Samtalen tas opp ved hjelp av en egnet lydopptaker, og vil senere bli transkribert. Spørsmålene vil omhandle din subjektive opplevelse av inkludering og inkluderingsarbeid, og da spesielt sett i sammenheng med barn med spesielle behov.

### **Det er frivillig å delta**

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

Informasjonen som gis vil anonymiseres, og det som blir fortalt under intervju vil ikke bli videreformidlet til dine kollegaer eller overordnede.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

I arbeidet med masteroppgaven er det i utgangspunktet bare meg, Ida Kommedal, som skal oppbevare og bruke dine opplysninger. Veileder, Solveig Iren Roth, vil likevel ha godt innsyn i materialet, og kan komme til å se dine opplysninger før de er anonymisert. Opplysningene gitt vil også diskuteres i anonymisert form på veiledningsforum med andre studenter, men her vil jeg ikke nevne navn på deg eller skolen du arbeidet på.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Øvrige data – det som blir transkribert etter intervjuet – vil bli lagres på min private datamaskin. Både datamaskin og mappen det er lagret i vil være beskyttet av et personlig passord som ingen andre har tilgang til.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.20. Alle personopplysninger, opptak og transkribert tekst vil bli slettet (elektronisk) eller makulert og kastet (skriftlig). Ingen opplysninger gitt under intervju vil bli brukt videre.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Universitet i Stavanger ved Solveig Iren Roth. Tlf 51833050 eller [solveig.i.roth@uis.no](mailto:solveig.i.roth@uis.no) (Prosjektansvarlig/veileder). Evt meg, Ida Kommedal, Tlf. 91549768 eller mail idakommedal@hotmail.com.
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Solveig Iren Roth  
Prosjektansvarlig

Ida Kommedal  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Nyutdannede lærere sine erfaringer rundt inkludering av barn med spesielle behov», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.08.20

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet:  
**«Nyutdannede lærere sine erfaringer rundt inkludering av barn med spesielle behov»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nyutdannede lærere sine erfaringer med å inkludere barn med spesielle behov. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Dette er et masterprosjekt knyttet til mastergradsstudiet i utdanningsvitenskap med Universitet i Stavanger. Her går jeg fordypningen «spesialpedagogikk», og vil våren 2020 gjennomføre et prosjekt som omhandler tema inkludering. Jeg er interessert i å finne ut hvordan lærere med ulik bakgrunn opplever å inkludere barn med spesielle behov.

Opplysningene vil ikke bli brukt til andre formål enn masterprosjektet mitt, og vil bli slettet etter prosjektet er ferdig skrevet og godkjent.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet. Solveig Iren Roth er min veileder.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg kontaktet ulike rektorer jeg kjenner gjennom praksis og vikararbeid, og ba om å få rette en henvendelse til lærerstaben ved skolen. Du var en av de som meldte seg som potensiell deltaker i prosjektet, og jeg anser deg som passende ut ifra gitte kriterier.

Kriteriene som lå til rette for deltakelse var at du var nyutdannet, dvs utdannet for tre eller færre år siden. Jeg ønsket også en jevn fordeling av både lærere med og uten spesialpedagogisk kompetanse, og i dette tilfelle passet du inn under kategorien «lærere med formell spesialpedagogisk kompetanse».

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet vil jeg gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil anslå det vil ta mellom 45 og 90 minutt. Det er kun jeg som vil være tilstede under intervjuet, men jeg vil ta opp samtalen på lydbånd. Samtalen tas opp ved hjelp av en egnet lydopptaker, og vil senere bli transkribert. Spørsmålene vil omhandle din subjektive opplevelse av inkludering og inkluderingsarbeid, og da spesielt sett i sammenheng med barn med spesielle behov.

### **Det er frivillig å delta**

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

Informasjonen som gis vil anonymiseres, og det som blir fortalt under intervju vil ikke bli videreformidlet til dine kollegaer eller overordnede.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

I arbeidet med masteroppgaven er det i utgangspunktet bare meg, Ida Kommedal, som skal oppbevare og bruke dine opplysninger. Veileder, Solveig Iren Roth, vil likevel ha godt innsyn i materialet, og kan komme til å se dine opplysninger før de er anonymisert. Opplysningene gitt vil også diskuteres i anonymisert form på veiledningsforum med andre studenter, men her vil jeg ikke nevne navn på deg eller skolen du arbeidet på.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Øvrige data – det som blir transkribert etter intervjuet – vil bli lagres på min private datamaskin. Både datamaskin og mappen det er lagret i vil være beskyttet av et personlig passord som ingen andre har tilgang til.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.20. Alle personopplysninger, opptak og transkribert tekst vil bli slettet (elektronisk) eller makulert og kastet (skriftlig). Ingen opplysninger gitt under intervju vil bli brukt videre.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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



- Universitet i Stavanger ved Solveig Iren Roth. Tlf 51833050 eller [solveig.i.roth@uis.no](mailto:solveig.i.roth@uis.no) (Prosjektansvarlig/veileder). Evt meg, Ida Kommedal, Tlf. 91549768 eller mail idakommedal@hotmail.com.
- Vårt personvernombud: [sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Solveig Iren Roth  
Prosjektansvarlig

Ida Kommedal  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Nyutdannede lærere sine erfaringer rundt inkludering av barn med spesielle behov», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

☐ å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.08.20

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **INTERVJUGUIDE**

### **BAKGRUNN**

1. Kan du fortelle litt om deg selv, og din bakgrunn?
2. Kan du fortelle litt om din arbeidsplass og nåværende stilling?
3. Hva er det beste med å være spesialpedagog/lærer akkurat her?
4. Hvilke satsningsområder er viktig på din skole? Har dere et fokus på inkludering?

### **DEFINERE INKLUDERING**

5. Er begrepet «inkludering» noe du har kjennskap til fra før?
6. Inkludering er jo et veldig vidt begrep, og kan være vanskelig å definere heilt konkret. Men når du hører ordet «inkludering» hva tenker du på da?
7. Hvilke aspekter av det å være inkludert i skolen synes du er spesielt viktig?
8. Med disse kriteriene du nettopp nevnte til grunn. Opplever du at elevene på din skole er inkludert?

### **TANKER RUNDT INKLUDERING**

9. Tenker du det mulig å organisere undervisning som når alle elever i et klasserom?
10. Er alle elever kapable til å lære i et inkluderende læringsfellesskap?
11. Bør alle elever undervises i klasserommet? Da mener jeg at ingen elever tas ut av ordinær klasseromsundervisning for segregert undervisning og særtiltak?
12. Hvem trenger spesialundervisning utenfor klasserommet, og hvorfor?
13. Er det mulig å tilpasse undervisningen til alle elever?
14. Tror du et inkluderende læringsfellesskap bidrar til økt aksept for forskjeller, eller at det bidrar til stigmatisering for noen elever?

15. Er etiketter som «sterke» og «svake» elever nødvendig for å gi alle elever et undervisningsopplegg med godt utbytte?
16. Hvordan opplever du det store mangfoldet som finnes i klasserommene?

## **INKLUDERING PÅ DERES SKOLE**

17. Hvordan arbeider dere for å skape en inkluderende skole?
18. Hva gjør skolen din godt når det kommer til inkludering?
19. Hva er utfordrende når man skal legge til rette for en inkluderende skole?
20. Hvordan er spesialundervisningen organisert på ditt trinn/ditt team?
21. Føler du det er kultur for å skape et inkluderende klasserom på din skole?
22. Hvordan arbeider dere for å inkludere barn med særskilte behov?
23. Hvordan opplever du arbeidet med å inkludere barn med særskilte behov?
24. Er det godt samarbeid mellom involverte parter i forhold til spesialundervisningen? Jeg mener da mellom lærere og spesialpedagoger, men også PPT eller andre instanser.
25. Føler du at du har den kompetansen som behøves for å legge til rette for en inkluderende skole?
26. Føler du at du har den kompetansen som behøves for å legge til rette for- og inkludere barn med særskilte behov?
27. Opplever du at det var samsvar mellom teorien du lærte på studiet, og praksisen ute i klasserommene?
28. Hvordan var det å komme nyutdannet ut i skolen? Følte du at du fikk opplæringen og veiledningen du behøvde?
29. Da er jeg ferdig med mine spørsmål. Tusen takk for at du deltok og valgte å dele dine meninger og synspunkt. Er det noe du selv vil tilføye som kunne vært interessant i denne forbindelse? Enten noe du brenner for, har opplevd eller noe du føler du ikke fikk sagt?

## Vedlegg 5: Tabell fra analyse

TEMA I INTERVJUGUIDEN:

