



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Utdanningsvitenskap
- Spesialpedagogikk

Høstsemesteret, 2017

Konfidensiell

Forfatter: Stine Rusten Døvik

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Christina Finne

Tittel på masteroppgaven: Malawiske skoleansattes beskrivelser av inkluderingsbegrepet og inkluderende praksis

Engelsk tittel: Malawian school participants descriptions on inclusive perspectives and practises

Emneord:
Inkludering
Inclusive Education
Education for all
Malawi

Antall ord: 30032
+ vedlegg/annet: 6

Stavanger, 11.12.2017
dato/år

*One's destination is never a place,
But a new way of seeing things.*

Henry Miller

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært ikke bare en reise til et for meg nytt land, men en reise hvor jeg har fått utfordret og utvidet mine perspektiver. Jeg har lært utrolig mye, ikke bare om inkluderende perspektiver og praksiser, men *mye om Malawi* – kultur, land og språk, *utdanning og samfunn* – både i Malawi og internasjonalt, *om å være i en kvalitativ forskningsprosess* - ofte frustrerende, men også veldig spennende, og ikke minst har jeg gjennom møte med noe annerledes lært *mye om meg selv!*

Jeg vil takke min veileder Christina Finne for oppmuntring og støtte til å reise ut i verden uten helt å vite hva jeg gikk til på forhånd. Takk for samtaler og tilbakemeldinger, men mest av alt at du hele tiden har trodd på meg! Jeg vil også takke medstudent David Andreas Swan for en kjekk og opplevelsrik tur.

I want to give a big thank you to tre wonderful Malawian educators who have helped me a lot during the work with this thesis. Dr. Mercy Kazima, who were my contact person in Malawi. Thank you for your time and effort in giving me a good stay in a new country and culture, but also in helping me practically and with inputs for my study to succeed.

To Esme Chipso Kadzamira and Dr. Elizabeth T. Kamchedzera. Thank you for your input on my research topic and helping me understand more of the Malawian educational landscape!

Takk til mamma for gode diskusjoner, for introduksjonen av *Gadamer*, og at du synes syn på meg når det var ”no herk med denne hermeneutiske sirkelen som aldri tar slutt!”. ☺

Helt tilslutt,

Takk til min beste Øyvind som lot meg følge reiselysten og at du alltid heier på meg, og til Jesus, for at du vet at jeg kan klare mer en jeg vet selv.

Stine Rusten Døvik

Universitetet i Stavanger, 11.12.2017

Sammendrag

Denne masteroppgavens formål har vært å undersøke Malawiske skoleaktørers (rektor, spesiallærer og lærere) beskrivelser av *inkluderingsbegrepet* og *inkluderende arbeid* ved sin skole. Den metodiske framgangsmåten var intervju. Resultater viste at inkluderingskonseptet ble knyttet til særlig ”elever med spesielle behov” og denne gruppen elever sin rett til å få tilgang til skole og utdanning. Inkludering som ideologi virket til å ha sterk oppslutning, men samtidig ble det trukket fram mange utfordringer knyttet til inkludering i praksis.

Innholdsfortegnelse

Oversikt over figurer og tabeller	9
Forkortelser	10
1.0 Innledning	11
1.1 Forskerens tilknytning til Malawi	11
1.2 Den inkluderende skolen	
1.2.1 Inkludering i en Malawisk kontekst	12
2.0 Aktualitet og tidligere forskning	15
2.1 Aktualitet	17
2.2 Tidligere forskning i en Malawisk kontekst	17
3.0 Teoretisk rammeverk	20
3.1 Inkluderingsbegrepet	20
3.2 Perspektiver på inkludering	22
3.3 Et rammeverk for å studere inkluderende praksis	
3.3.1 Fellesskapet	25
3.3.2 Deltagelse	26
3.3.3 Utbytte	26
3.3.4 Arbeide med og verdsette forskjeller	27
4.0 Malawisk kontekst	28
4.1 Landprofil	28
4.1.1 Etniske grupper, språk og religion	29
4.1.2 Helse og økonomi	30
4.1.3 Klima- og miljøutfordringer	31
4.1.4 Menneskerettigheter og sårbare grupper	31
4.2 Malawiskolen historie	32
4.2.1 De første skolene i Malawi	32
4.2.2 ”Education for all” (EFA) - Primary blir gratis!	33
4.3 Dagens Malawiskole	34
4.3.1 Utdanningssystem	36
4.3.1.1 <i>Vurdering og Repetering</i>	37
4.3.1.2 <i>”Drop Out”</i>	37
4.3.2 Organisering av spesialundervisningen	39

4.3.3 Lærer- og spesiallærerutdanningen	40
4.4 Styringsdokument for utdanningen	40
5.0 Metode	43
5.1 Forskningstilnærming	44
5.1.1 Et kvalitativt forskningsdesign	44
5.1.2 Vitenskapelig forankring	46
5.1.3 Det kvalitative forskningsintervju	47
5.2 Forskningsskole og deltagere	49
5.2.1 Rekruttering og presentasjon av intervjudeltagere	51
5.3 Etiske refleksjoner	53
5.3.1 Forskerrollen	53
5.3.2 Deltagernes samtykke	54
5.3.3 Anonymitetskrav og konsekvenser for deltagelse forskningsprosjektet.	55
5.3.4 Søknad til NSD	56
5.4 Konstruksjon av data	56
5.4.1 Tidsplan og forberedelse til intervju	56
5.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide	58
5.4.3 Gjennomføring av intervjuene	60
5.4.4 Transkribering	63
5.5 Forberedelse til analyse av datamaterialet	64
5.5.1 Analysens fase	65
5.6 Forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	66
6.0 Analyse	68
6.1 Beskrivelser av inkluderingsbegrepet	68
6.1.1 ”Vanlige elever” kontra ”elever med spesielle behov”	69
6.1.2 maphunziro ophatikiza	71
6.1.3 Inkludering som variasjon av metoder	71
6.2 Beskrivelser av arbeid med elevers fellesskap	72
6.2.1 Oppsøkende arbeid	72
6.2.2 Inkluderende fellesskap er viktig	73
6.2.3 Vanskelige forhold for elever med ”special needs”	74
6.3 Beskrivelser av arbeid med elevers deltagelse	75

6.3.1 Samarbeid mellom elever	76
6.3.2 Det er viktig å veksle på undervisningsmetodene	76
6.3.3 Lærerne prøver å tilrettelegge	77
6.3.4 Lærerens interesse er viktig for elevers deltagelse	78
6.3.5 Spesiellærere skal veilede lærere	79
6.3.6 Lite ressurser	79
6.4 Beskrivelser av arbeid med elevers utbytte	80
6.4.1 Vanskelig å bli ”forfremmet” til neste klassetrinn	80
6.4.2 Spesiellæreren er nøkkelpersonen	81
6.4.3 Repeteringspolicy	82
6.4.4 Utdanning for å utvikle landet	83
6.5 Beskrivelser av arbeide med og verdsette forskjeller	84
6.5.1 Beskrivelser av elevermangfoldet	84
6.5.2 <i>Most teachers.. are willing to assisting, but the problem is they don't know what to do..</i> (Rektor).	85
6.5.3 Negative holdninger	85
7.0 Diskusjon	87
7.1 Beskrivelser av inkluderingskonseptet	87
7.2 Beskrivelser av elevers fellesskap	89
7.3 Elevers deltagelse	90
7.4 Elevers utbytte	92
7.5 Beskrivelser av arbeide med og verdsette forskjeller	93
7.6 Oppsummering	94
8.0 Konklusjon	95
9.0 Litteraturliste	96
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	100
Vedlegg 2: Intervjuguide	101
Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD	102
Vedlegg 4: Kontakt med NSD ved fornyet innleveringsfrist	103
Vedlegg 5: Invitasjon til University of Malawi	104
Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel	105

Oversikt over figurer og tabeller

Figurer

Figur 1 *Kart over Malawi* (Our Africa, 2017b)

Figur 2 *Grunner for "drop out" rapportert av elever* (The World Bank, 2010. S. 29)

Figur 3 "Overlevelsesrate" i *Primary og secondary school* (The World Bank, 2010. S. 24)

Tabeller

Tabell 1 *Ethnic groups of Malawi* (Kimutai too, 2017)

Tabell 2 *Malawis utdanningssystem* (Basert på data fra The World Bank (2010)).

Tabell 3 *Antall elever og lærere etter kjønn ved forskningsskolen pr. Desember 2016*

Tabell 4 *Foreldreløse, "Repeters", "Drop Out" og "Special needs" pr. Des. 2016*

Tabell 5 *Skoleansatte som ble intervjuet*

Tabell 6 *Tidsplan*

Forkortelser

AIDS	Acquired immune deficiency syndrome
CASF	<i>Curriculum and Assessment Framework</i> '
ECD	Early Childhood Development
EFA	Education for All
FPE	Free Primary Education
HI	Hearing Impairment
HIV	Human immunodeficiency virus
IMF	International monetary found
JCE	National Junior Certificate of Secondary Education
MoEST	Ministry of Education, Sciences and Technology
MSCE	Malawi School Certificate Examination
NESH	De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag, juss og teologi
NGO	Non Governmental Organisations
NSD	Norsk Senter for Forskningsdata
PSLE	Primary School leaving Certificate Examination
SNE	Special Needs Education
SNL	Special Needs Learner
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

1.0 Innledning

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan malawiske skoleansatte beskriver sin forståelse av inkluderingsbegrepet og tematikker innenfor en inkluderende praksis. Dette var rektor, spesiallærer og læreres beskrivelser av a) *Inkluderingskonseptet*, b) *Elevers fellesskap*, c) *Elevers deltagelse*, d) *Elevers utbytte* og e) *arbeide med og verdsetting av forskjeller*. Videre drøftes disse beskrivelsene ut ifra den inkluderende visjonen og en Malawisk kontekst. Kunnskap om skoleaktørens perspektiver og erfaringer kan gi innblikk i hvilke prosesser som fører til inkluderende og ekskluderende prosesser i den malawiske skolekonteksten.

Metoden har vært intervjuundersøkelser som ble gjennomført gjennom en måneds reise til Malawi i januar/februar 2017.

1.1 Forskers tilknytning til Malawi

I oktober 2016 ble det holdt et informasjonsmøte knyttet til skriving av masteroppgave i spesialpedagogikk. Foreleserne fortalte at det hadde åpnet seg en mulighet for studenter til å gjøre en utveksling til Malawi gjennom kontakter de hadde fått i et forskningsprosjekt. Kontakten var imidlertid helt i oppstartsfasen, og det var derfor lite informasjon om hvilken type prosjekt det var mulig å gjøre.

Det eneste jeg, som forsker, viste om Malawi på den tiden var at landet lå sør for Sahara. Dette var et område jeg hadde lite kjennskap til, både geografisk og i forhold til kultur, land og språk. Det eneste jeg visste var at Malawi er et fattig land med kolonihistorie. Gjennom beretninger fra foreleserne mine forsto jeg at det hadde skjedd store endring i Malawis skolesystem i 1994 da *Primary* ble gratis. På et skoleår, fra 93/94 til 94/95 økte elevantallet med over 50%, fra ca. 1.9 millioner til 3 millioner. Og dette nesten uten tilførsel av nye ressurser. Disse fortellingene gjorde meg nysgjerrig. Hvordan hadde dette kommet i stand? Hvordan hadde prosessen vært før, underveis, og ikke minst, hvordan ser det ut i dag?

Utfordringen videre ble å finne et tema innenfor mitt studieemne som kunne gi noen rammer for å studere fenomener innenfor Malawis skolesystem. Jeg hadde tidlig i studiet fått særlig interesse for inkluderingsarbeid i barnehage og skole. Med bakgrunn i dette, begynte jeg å gjøre søk på internett for å prøve å finne ut hvilken forskning som var gjort på dette feltet i en

Malawisk kontekst. Det viste seg at det var gjort en god del forskning med utgangspunkt i *Salamancaerklæringen*. Dette er et dokument også Norge har undertegnet. Denne oppdagelsen gav meg et trygt utgangspunkt fordi jeg kjente godt til dokumentet gjennom utdanningen. Selv om jeg ikke kjente godt til Malawi, ble dokumentet en inngangsport til å finne en måte å vinkle min oppgave på som passet inn i rammene av en masteroppgave.

1.2 Den inkluderende skolen

Fokuset på inkludering i vestlige land kan spores tilbake til 60- og 70- tallet. UNESCO (2005) sier at inkludering, slik vi kjenner det i dag, har opprinnelse i ”spesialundervisningen”. De sier at spesialundervisningen i skolesystemet har handlet om å finne ulike måter å respondere mot barn som opplever lærevansker eller har hatt en funksjonsnedsettelse. Dette har ofte handlet om spesialskoler eller ett supplement til den ordinære skolen.

I de senere år har det vært en utvikling mot *integrering* av elever som opplever vansker. (UNESCO, 2005). Integrering vil si å gi opplæringstilbud til disse elevene ved de ordinære skolene. Noen av utfordringene med en slik tilnærming var, og er fortsatt, at den ordinære skolen ikke har hatt fokus på å endre verken organisering av elever, læreplan, eller læring- og undervisningsstrategier. Skolen har derfor ikke hatt fokus på å fjerne barrierer eller hindre som elever opplever, men har på mange måter opprettholdt spesialskolepraksisen ved å opprette separerte tilbud innenfor samme skolebygg (Ibid.).

Både spesialskoler og integreringspraksisen med egne spesialklasser har blitt kritisert, ikke bare ut fra et menneskerettighetsperspektiv, men også fra en effektivitetstankegang. Dette har ført til at en må prøve å tenke nytt om konseptet ”spesielle behov” (UNESCO, 2005). I 1994 ble dette tema diskutert på *Salamancakonferansen* i Spania. Denne internasjonale konferansen heiet fram en stor reform knyttet til særlig spesialundervisningen. De argumenterte for at ”*en inkluderende orientering innenfor den ordinære opplæringen er den mest effektive for å bekjempe diskriminerende holdninger, bygge inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle*” (UNESCO 1994, s.3). Salamancaerklæringen fremmet en inkluderende skole som er opptatt av mangfoldet av barn, uavhengig av etnisitet, sosial status, kulturell bakgrunn, eller om en er fra en marginalisert gruppe. Dette mangfoldet skal bli sett på som normalen og undervisning må tilpasses barnet, heller enn at barnet må tilpasse seg undervisningsmetodene eller systemet. Elever som har blitt sett på som å ha ”spesielle behov”

er ikke en egen gruppe, men er en del av et felles system som er opptatt av at alle barn skal ha utbytte av sin opplæring (Ibid).

Selv om konferansen hadde fokus på spesialundervisning, kastet den på mange måter bort gammelt tankegods ved at man gikk bort fra tanken om at utfordringer oppstår på grunn av elevers individuelle vansker. Løsningsfokuset blir heller rettet mot *barrierer eller hindrer* i skolesystemet som skaper vansker for barna. Det kan være organisering eller rigide undervisningsmetoder. UNESCO (2005) argumenterer for at et slikt perspektiv er mer sensitivt for å respondere positiv på mangfoldet av elever. Forskjeller mellom elevene er ikke noe som trenger ”å fikses” (Ibid.).

1.2.1 Inkludering i en Malawisk kontekst

Salamancaerklæringen er i dag undertegnet av de fleste land i verden, og oppfordrer, som sagt, til en fornyet tankegang om hva skole skal være og hvordan den kan respondere på mangfoldet (UNESCO, 1994). Werning og Hummel (Refie, 2015) peker samtidig på at det er viktig å forstå hvordan utviklingen av inkluderende skoler har hatt ulike utgangspunkt for utviklede land og utviklingsland. I motsetning til de fleste vestlige land, har situasjonen i mange utviklingsland vært at skolen verken har vært obligatorisk eller tenkt for alle barn. UNESCOs (1990) undersøkelser på begynnelsen av 90-tallet viste at over 100 millioner barn fremdeles ikke gikk på skole. Det var ulike årsaker, men særlig fattigdom, økonomiske vansker, økende befolkningsvekst, krig, kjønnsforskjeller og diskriminering ble trukket fram. De fleste barna bodde i land preget av fattigdom eller krig. Dette var også utgangspunktet i Malawi.

I utviklingsland kan inkluderingskonseptet spores tilbake til det globale initiativet ”Education for all” (EFA) som ble lansert i 1990 (UNESCO, 1990). Begrepet basisutdanning har litt ulik betydning i ulike land, i Malawi gjelder dette Primary (The World Bank, 2010).

Bakgrunnen for det sterke fokuset på utdanning, var at det ble sett på som en av nøklene, både for individ og land, til å kunne reise seg og bedre sine egen situasjon i en verden preget av usikkerhet (UNESCO, 1990). Hovedmålet med EFA var at: “...*alle barn skal ha tilgang til basisutdanning med god kvalitet*” (UNESCO, 2005. S. 4). Dette forklares nærmere slik:

“This implies creating an environment in schools and in basic education programmes in which children are both able and enabled to learn. Such an environment must be inclusive of children, effective

with children, friendly and welcoming to children, healthy and protective for children and gender sensitive. The development of such child- friendly learning environments is an essential part of the overall efforts by countries around the world to increase access to, and improve the quality of, their schools” (s. 4).

UNESCO (2005) fremmet altså, allerede i 1990 gjennom EFA, fokuset på at gode læringsmiljø skal være inkluderende, effektive, vennlige, helsefremmende, beskyttende og kjønnsensitive. EFA fokuserte ikke så mye på selve inkluderingskonseptet i dette initiativet, men innholdet; tilgang og kvalitet, er svært sentralt når en snakker om inkludering. I senere år har UNESCO understreket at en inkluderende agenda er helt essensiell innenfor EFA-bevegelsen (UNESCO, 2005). De fleste land i verden har signert initiativet, men hovedfokuset har særlig vært på de fattige landene der det ofte handler om *å være på skolen eller ikke være på skolen* (refie, 2015). Mye av EFAs arbeid har derfor fokusert på tilgang. Historisk sett har mange utviklingsland, inkludert Malawi, ikke hatt en sterk tradisjon knyttet til spesialskoler og spesialundervisning på samme måte som vestlige land.

Evalueringer gjort av progresjonen innenfor EFA er blitt gjort jevnlig (UNESCO, 2000, 2005, 2017). Tilgangen til utdanning er blitt bedre for alle barn, men kvaliteten på opplæringen var uendret fram mot 2015. Dette førte til en ny målformulering som nå ser mer på innholdet i utdanningen: *“Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”* (UNESCO, 2017. S.4). Her brukes begrepet inkludering eksplisitt i mye større grad. Målene er inkludert i *“UNs sustainable Development goals”* (2017) og varer fram til 2030.

Salamancaerklæringen ”reformerte” inkluderingsbegrepet med fokus bort fra ”spesielle behov” og over til å gjelde alle under en internasjonal konferanse i 1994 (UNESCO, 1994). Noen forskere, som Aincow og Booth (1998), setter likevel spørsmålstegn ved at det ble holdt en slik konferanse bare noen år etter introduksjonen av EFA i 1990. Det å gi dem en egen konferanse kan gi et inntrykk av at elever med ”special needs” er en gruppe som ses utenfor den ordinære skolen. Når UNESCO løfter fram *“Education for all”*, betyr det alle, eller er det noen unntak?

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Med utgangspunkt i inkludering i en Malawisk kontekst vil nå hensikten og problemstillingen presenteres.

Ainscow (1998) sier i en av sine studier at det å sammenligne praksiser i ulike kulturer kan være en kraft til utvikling. Inkluderende og ekskluderende prosesser er tett sammenvevd med konteksten og situasjonen den oppstår i (Ainscow, 2005). Ainscow (Ibid.) hevder at det å utforske eksempler på slike prosesser innenfor en kontekst, kan gi rammer og forslag til hvordan en kan analysere slike prosesser i andre sammenhenger. Å studere praksis i en ukjent setting kan stimulere til refleksjon over egne perspektiver og praksiser. Denne prosessen beskriver Ainscow slik: *”Its about making the strange familiar and what is familiar strange, like seeing your own town in a new light when showing a visitor around. Features that are normally ignored become clearer, possibilities that have been overlooked are reconsidered, and things that have been taken for granted are subject to new scrutiny”* (Ainscow, 1998. s. 5).

Formål med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan malawiske skoleansatte beskriver sin forståelse av inkluderingsbegrepet og tematikker innenfor en inkluderende praksis. Med dette utgangspunktet har oppgaven følgende problemstilling:

1. *Hvilke beskrivelse gir rektor, spesiallærer og lærere ved en Malawisk barneskole knyttet til:*
 - a. *Inkluderingskonseptet*
 - b. *Elevers fellesskap*
 - c. *Elevers deltagelse*
 - d. *Elevers utbytte*
 - e. *arbeide med og verdsetting av forskjeller*

2. *Hvordan kan beskrivelsene forstås ut ifra den inkluderende visjonen og en Malawisk kontekst.*

Det er viktig å presisere at dette ikke er en komparativ studie med mål om å evaluere i hvilken grad Malawi som land er ”gode eller mindre gode” i inkludering. Som også teorikapittelet senere skal si noe om, strever alle verdens land med prosesser knyttet til inkludering og

ekskludering på forskjellige nivå. Som tidligere sagt, er prosessene sterkt knyttet opp til konteksten de oppstår i. Dette understreker at inkludering er prosesser, og ikke noe «fast» som en blir ferdig med.

Selv om studier gir muligheten til å se ting på en ny måte er det ikke slik at det nødvendigvis fører til læring (Ainscow, 1999). En av faktorene Ainscow (Ibid.) trekker fram er at en er avhengig av å få nok forståelse for konteksten fenomenet oppstår i, slik som utdanningssystem, kultur og politiske system. Uten slik informasjon er det vanskelig å gi mening til det en ser. I tillegg til at det kan være vanskelig å gi mening til det en ser, argumenterer også Fontes (1998) for at det å bli kjent med konteksten dataene konstrueres i, handler om rettferdighet og etisk ansvar ovenfor de eller det man studerer. Med utgangspunkt i blant annet Ainscow og Fontes har jeg valgt å beskrive den Malawiske konteksten relativt utfyllende, og satt av et eget kapittel til dette.

1.3 Viktige begrep og avgrensninger

Denne oppgaven er avgrenset til å gjelde Primary School som er Malawis basisutdanning. I oppgaven vil det bli brukt engelske ord dersom det er et mye brukt ord eller begrep i litteraturen. Eksempel er ”Education for all”. Engelske begrep vil også bli brukt dersom det ikke er en god norsk oversettelse, slik som ”policy”. Dersom det er brukt forkortelser er disse presentert i egen liste før innledning.

I analysen er sitater presentert på engelsk for å unngå for mange oversettelser fra det opprinnelige intervjuet. Jeg bruker også Malawisk-engelske skolebetegnelser slik som *Standard* som viser til *klasse*.

Det er ulike betegnelser knyttet til det engelske ordet ”disability”. I denne oppgaven er den norske oversettelsen *funksjonsvansker*.

2.0 Aktualitet og tidligere forskning

Persson og Persson (2016) sier at forskningsrapporter som omhandler inkludering er talløse. Med dette utgangspunktet er det ikke enkelt å gi en rask oversikt. I dette kapittelet vil det bli

redegjort for aktualiteten og tidligere forskning knyttet til problemstillingen. Hovedsakelig er dette forskning gjort innenfor den Malawiske konteksten.

Mye av den internasjonale forskningen har fokusert på *ideologien* bak den inkluderende tankegangen, og hvordan dette skal reflekteres i styringsdokument. Utfordringene knyttet til inkludering melder seg som regel først på et *praksisnivå* eller *klasseromsnivå*. Skoler og lærere som faktisk arbeider direkte med barna strever med sin praksis (Haug, 2015). Flere forskere har med praksisfokus prøvd å utvikle rammeverk eller tankemodeller, samt forsket på forhold som kan påvirke til inkluderende eller ekskluderende praksiser (Blant annet Hayes, 2006. Hart, 2004. Floran og Spratt, 2013. Persson & Persson, 2011. Haug, 2003).

2.1 Aktualitet

I en situasjonsanalyse gjennomført av UNICEF i 2013 peker de på en rekke utfordringer knyttet til diskriminering og vansker opplevd av mennesker med funksjonsvansker i Malawi (UNICEF, 2013). Funn viste at de hadde mindre sjanse for å få nødvendig helsehjelp og utstyr, som rullestoler og briller, og at de hadde større sjanse for «drop out» i skolen. Det var også beskrivelser av negative holdninger til barn med funksjonsvansker. Barna ble ofte stengt inne. Flere av de barna som blir sent på spesialskole, og bor på internat, blir forlatt av foreldrene sine ved at de ikke kommer for å hente dem igjen etter endt skoleår.

I 2017 er det 23 år siden Salamancakonferansen (UNESCO, 1994). På tross av en global politisk agenda viser altså forskning likevel at praksisen i mange samfunn og skoler ennå er langt ifra inkluderende og romslig. Ifølge refie (2015) er mye forskning blitt gjort i en vestlig kontekst, mens lite forskning er rettet mot utviklingsland. De argumenterer for nødvendigheten av mer kunnskap knyttet til det å forstå de mekanismer og forhold som påvirker implementeringen av mer inkluderende praksiser.

2.2 Inkluderingsforskning i en Malawisk kontekst

refie (2015) gjennomførte i årene 2013-2015 et stort forskningsprosjekt rettet mot Malawi og Guatemala. Hensikten var å få en større forståelse av forhold som påvirket implementering av inkludering. Som fortalt i forrige avsnitt, er det lite slik forskning gjort i utviklingsland. En av

utfordringene som trekkes fram er at det har vært vanskelig å ta avgjørelser på et mer overordnet nivå. Dette fordi de ikke har noen særlig forskning å ta utgangspunkt i.

Undersøkelsene som ble gjort var rettet mot flere nivå i utdanningen. De intervjuet politikere og ”stakeholders”, de som legger de overordnede føringene, og det ble gjort en grundig dokumentanalyse av alle gjeldende dokumenter. Til slutt ble det fokusert på rektorer og lærere. Tilnærmingen var kvalitativ med fokus på dybdeintervjuer. Forskerne mente at kunnskap om holdningene og perspektivene til de personene som var direkte involvert kunne gi det beste utgangspunktet (refie, 2015).

Forskningsrapporten gir flere innspill, tre av innspillene nevnes her. For det første ble det pekt på at det ikke var en felles forståelse for hva ”inkluderingskonseptet” betydde. Dokumentanalyser viste en forståelse av inkludering som var sterkt knyttet opp til ”spesial needs”. Innenfor dette feltet ble det påpekt at det var en økende medisinsk diskurs som fokuserte særlig på fysiske vansker knyttet til hørsel, syn og ”mentale” vansker som autisme. Oppmerksomhet mot læringsvansker var nesten fraværende. En tendens de likevel påpeker, er at det virket til å være et videre fokus på lærevansker nå en tidligere. Det var ikke, i like stor grad som før, slik at spesifikke funksjonsvansker ble direkte linket til lærevansker. Lærevansker ble i større grad forklart ut fra kontekstuelle forhold (refie, 2015).

Werning og Hummel (refie, 2015) beskriver, for det andre, utfordringer knyttet til spenningen mellom menneskerettigheter og inkludering versus tradisjonelle tankesett i Malawi. Dette kan være dypt forankrede negative holdninger til enkelte grupper mennesker som for eksempel mennesker med funksjonsvansker. For å forstå inkluderingen innenfor en malawisk kontekst, trekker Werning og Hummel fram at det er viktig å forstå disse spenningene (Ibid.).

Den tredje utfordringen som ble påpekt var mangel på kommunikasjon og samarbeid knyttet til både perspektiver og praksis i forbindelse med inkludering. Dette gjaldt både innad på de ulike nivåene, slik som samarbeid mellom lærere på en skole. Men det ble også trukket fram at kommunikasjonen mellom de ulike nivåene var nesten ikke-eksisterende. Eksempelvis mellom de som lager nye ”policyer” og de som skal ha den utøvende rollen.

Kazima og Mussa (2011) har i en artikkel drøftet *kvaliteten* på utdanningen i Malawi. Utgangspunktet for tilnærmingen er bygget på ”Education for all” som sier at en inkluderende utdanning er en forutsetning og en sentral del av kvalitetsutdanning (UNESCO, 2000).

De påpeker at myndighetene bare bruker tilgjengelige ressurser som indikator når de måler kvalitet i utdanningen. Eksempler er antall elever per lærer, lærebok, klasserom, og pult, samt «drop out» og repetisjonstall (Kuthemba, 2000 i Kazima og Mussa). Den ensidige tilnærmingen kritiseres fordi de mener det er andre indikatorer som også påvirker kvalitet.

Kazima og Mussa (2011) trekker fram to forskningsrapporter som sammenligninger skoler som har ”lav grad” og ”høy grad” av ”performance”, forstått som elevenes karakterer. Undersøkelser ble gjort for å finne hvilke faktorer som gjorde at noen skoler presterte bedre enn andre, på tross av at de hadde de samme ressursene tilgjengelig.

En av flere viktige faktorer som ble avdekket var betydningen av hvordan lærerne tenkte om elevene sine og deres mulighet for utvikling. Lærerne som hadde elever som scoret bra, snakket om elevene sine som gode og hardt-arbeidende. Motsatt, ved lavt scorende skoler, beskrev lærerne sine elever som at de ikke arbeidet hardt nok eller ikke var spesielt gode (Kazima og Mussa, 2011). Kazima og Mussa (Ibid) trekker fram at dette er interessante undersøkelser fordi det kan gi håp for å utvikle kvaliteten, tross mangel på ressurser. De hevder også at det å utelukkende fokusere på ressurser kan ta fokuset bort fra arbeidsetikk, og lærere og elevers holdninger til utdanning.

I forhold til «drop out» og repetisjon hevder Kazima og Mussa (2011) at det er mye som kan gjøres for å redusere dette. Ressurser som blir brukt på repetering kunne heller blitt brukt til å øke støtten og oppfølgingen av elever i første omgang. Dette kan redusere repetering, og derav redusere «drop out» knyttet til elevers demotivasjon. De trekker også fram at repetisjonssystemet i seg selv trenger å revurderes (Ibid.).

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Inkluderingsbegrepet

Salamancaerklæringen kaller til en reform innenfor spesialundervisningen og den ordinære skolen som handler om nye måter å organisere og tenke om skole på (UNESCO, 1994). Erklæringen løfter fram at skolen skal hvile på det fundamentale prinsipp at alle elever skal lære sammen, uavhengig av vansker eller forskjeller. Alle elever har rett til meningsfull deltagelse og til å få et godt utbytte av sin undervisning. Inkluderende skoler må respondere på mangfoldet av læringsbehov gjennom å utvikle læreplaner, organisatoriske forhold, undervisningsstrategier, ressurser og nettverksbygging. Erklæringen sier også noe om at dreiningen mot en mer inkluderende skole ikke først og fremst handler om tekniske oppgaver, men er helt avhengig av overbevisning, forpliktelse og godvilje av hver enkelt deltager som utgjør samfunnet (Ibid.). Begrunnelsen for denne reformen ligger i at: ”ordinære skoler med en inkluderende orientering er den mest effektive med tanke på å arbeid mot diskriminerende holdninger, skape åpne samfunn, bygge inkluderende samfunn og effektiv utdanning for alle barn” (s. ix).

Mye fokus har blitt gitt til *ideologien* bak den inkluderende tankegangen, og hvordan dette skal reflekteres i styringsdokument. Verdier som likeverd, fellesskap, rettferdighet gjennom blant annet menneskerettighetene og barnekonvensjonen. Disse visjonene har fått stor oppslutning på et politisk nivå (Haug, 2014). Et paradoks her er hvordan inkluderingen har fått stor oppslutning på politisk nivå, men jo nærmere praksisfeltet man kommer så virker det til at entusiasmen dapper av (Haug, 2014). Allan (2010) fant i sine undersøkelser at lærere og rektorer var positive til inkludering som prinsipp, men at særlig lærere opplevde at de ikke hadde kompetanse til gjennomføringen. Som Haug (2014) sier er det enklere å ha en inkluderende visjon enn en inkluderende praksis. Inkluderingsbegrepet er mangesidig og komplisert, og det finnes ennå ikke én allmenn definisjon eller forståelse. Ainscow & Miles (2008) sier at forståelsen varierer både innenfor land, men også mellom skoler, og mellom klasserom på samme skole. Haug (2014) trekker frem at dette kan være en av årsakene til at inkludering i praksis varierer mye. Noen kan hevde at en så vid definisjon er en umulig oppgave for skolen. Det er pompøst og utopisk og ambisjonene er for høye. Særlig i mange skolesystem hvor man har rangordninger og konkurranse (Ainscow & Miles, 2008).

Persson & Persson (2012) sier at en utfordring med forskning på inkluderingspraksiser er at de er sterkt sammenvevd med konteksten den oppstår i. Å ta med seg forskning fra en kontekst til en annen kan da være problematisk. Pedagogiske visjoner, strategier og ideer har vokst fram i én spesifikk kontekst. For å kunne dra nytte av lærdommen på et mer generelt plan kreves det en eksponering av dataene i lyset fra en forskningsbasert analyse. Som deretter kan identifisere de aktuelle dataene med mer generelle faktorer. Generalisere og ”avkontekstualisere” (Riddel og Tett, 2001. I Persson og Persson 2012). Dersom man ubetenksomt overfører metoder eller teknikker direkte på egen praksis, så kan det like gjerne føre til flere ekskluderende praksiser. En utfordring som Goranson & Nilholm (2014) også trekker frem er spørsmål knyttet til hvordan en skal studere inkludering rent praktisk. Hvordan kommer inkludering til uttrykk? Dyson (2014) påpeker at en ikke kan måle en ”effekt” av inkludering. Forskningen må heller ta utgangspunkt i inkluderingsprinsipper som kommer til uttrykk i ulike situasjoner.

På tross av utfordringer knyttet til både inkluderingspraksis og inkluderingsforskning er det mange som er optimistiske på den inkluderende skolens vegne. Inkludering blir imidlertid ikke sett på som en tilstand som skal oppnås. I forhold til om en er inkludert eller ikke inkludert. Tanken er heller at man fokuserer på den evige prosessen med å forsøke å overvinne barrierer eller hindringer for elevers deltagelse og læring. Barrierer elever kan oppleve kan være knyttet til organisatoriske forhold, men også holdninger, manglende kompetanse og ressurser, eller undervisningsmetoder som ikke er optimale (Ainscow og Miles, 2008). Flere forskere (Blant annet Haug, 2014, Hayes, 2006. Florian og Spratt, 2013) har med praksisfokuset forsøkt å utvikle rammeverk eller tankemodeller for å dekontekstualisere inkluderingsbegrepet. På den måten kan en ta utgangspunkt i nettopp prinsipper eller forhold som kan være relevante for å påvirke inkluderende- og ekskluderende praksiser.

Før det avslutningsvis blir presentert et rammeverk for analysen, vil det først bli beskrevet noen rådende perspektiver på inkludering. Våre perspektiver farger våre aktuelle virkelighetsforståelser og har stor påvirkning på hvordan inkludering kommer til uttrykk i skolen. Det argumenteres derfor for å være av stor relevans å reflektere over de tankesettene som råder hos rektor, spesiallærer og lærere ved skolen i Malawi.

3.1 Perspektiver på inkludering

En vanlig framstilling av perspektiver på inkludering har sin bakgrunn i to ulike spesialpedagogiske paradigmer. Eksempelvis Persson (1998) og Nevøy (2007) som bruker formuleringene det *kategoriske* eller *individuell-diagnostiske perspektivet* som har fokus på inkludering som *en tilnærming til elever med funksjonsvansker eller ”spesielle opplæringsbehov”*. Mens det *relasjonelle* eller *kollektiv-inkluderende perspektivet* har utgangspunkt i elevmangfold som det normale. I denne oppgaven blir det brukt en litt annen framstilling, men som samtidig er i tråd med de kategoriske og relasjonelle perspektivene.

Ainscow og Miles (2008) har med et spesielt øye for ”*Education for all*”-bevegelsen gjort litteraturanalyse av ulike tilnærminger til inkludering. De fant fire rådende beskrivelser av inkludering:

1. *Inkludering som en tilnærming til elever med funksjonsnedsettelse eller ”spesielle utdanningsbehov”*
2. *Inkludering som en respons på disiplinær eksklusjon*
3. *Inkludering som å handle om alle grupper som er sårbare for å bli ekskludert*
4. *Inkludering som ”Education for all”*

Det første perspektivet kan framstilles som en forståelse av inkludering som handler om å utdanne elever som har ”spesielle behov”, eller ”spesielle læringsbehov” innenfor den ordinære opplæringen. Dette synet er fremdeles det dominerende perspektivet i de fleste land. Det er noen som hevder at enkelte elever trenger eller har behov for å bli segregert på grunn av de manglende evnene og vanskene. Enten gjennom spesialskoler eller segregerte tilbud innenfor skolen. Felles innenfor dette synet er at en fokuserer på vansken eller problemet til barnet, og har ikke i samme grad øye for kontekst og omgivelser (Ainscow & Miles, 2008).

Dette perspektivet har også en sterk tilknytning til det medisinske fagfeltet (Persson & Persson, 2016). Utredninger av vansker med fokus på diagnostisering har blitt vanligere de siste 20 årene. Mye av grunnen ligger i en stor tiltro til nevrovitenskapen og hjerneforskning. En konsekvens Persson og Persson (2016) trekker fram er at leger, psykologer og spesialpedagoger ofte får makt som begrunnes i en ”ekspertrolle”, og gir elever opplæringstiltak på bakgrunn av diagnoser. Ofte er dette individuelt- eller smågrupperettet. I

praksis blir det da neuvroforskningens anbefalinger som styrer hvordan undervisning og læremiljøer skal utformes (Ibid.).

Ainscow og Miles (2008) sier at det er usikkert hvor effektivt det egentlig er å kategorisere studenter innenfor utdanningssystemet. De sier også at denne tilnærmingen egentlig er nytteløs fordi den fokuserer hovedsakelig på vansken eller det ”spesielle behovet”. I stedet for å prøve å komme fram til gode løsninger for økt deltagelse, så fokuserer man heller på den aktuelle elevs vanske.

Det andre perspektivet, *inkludering som disiplinær eksklusjon*, kan bli sett på som en videreføring av det foregående avsnittet. I mange land blir begrepet brukt i sammenheng med *dårlig oppførsel*. Noen elever kan bli oppfattet som vanskelige av skoler og lærere, og kanskje har de også blitt utvist på grunn av dette. En tanke om inkludering som å ”inkludere vanskelige barn” kan da føre til frykt og stress hos læreren. Lærerne blir redde for å få ansvar for flere slike elever. En slik forståelse kan ikke ses uten i sammenheng mellom forutgående handlinger, relasjonenes natur og tilnærminger til læring og undervisning i skolen (Ainscow og Miles, 2008). Ainscow og Miles (2008) sier at en også kan trekke fram *uformell ekskludering* her. Innenfor kulturer kan noen kategoriseres som mer vanskelige enn andre. Et eksempel de gir er å fraråde jenter å fortsette på skolegang fordi de kan være dårlige eksempler for andre.

Et tredje perspektiv er et vidt fokus på inkludering slik det ble beskrevet innledningsvis i dette kapitlet. Inkludering er et fokus på alle barn, og forsøker å eliminere diskriminering og ekskludering av sårbare grupper. En forskjell er imidlertid at en normalt refererer kun til de gruppene som er i fare for å bli ekskludert. De blir gjerne sett på som en stor gruppe, som om det var de samme grunnene til at alle disse gruppene blir ekskludert (Ainscow og Miles, 2008). Ainscow og Miles (2008) hevder midlertidig at det trengs mer forskning omkring bakgrunnen for ekskluderende prosesser og opprinnelser.

Det fjerde perspektivet er relatert til utarbeidelsen av ”Education for all”. Utviklingen har vært ulik i forskjellige land. I en vestlig kontekst har det vært stort gjennomslag for å slå ned på splittende organisering av elevgrupper. Innholdet og synet på skole har midlertidig ikke endret seg så mye. I enkelte kretser kan det virke som om inkluderende opplæring innenfor en EFA-ramme gjelder eksklusivt utviklingsland, særlig de som verken har gratis eller obligatorisk skole. Den første konferansen i 1990 var et ”landemerke” i utviklingen av tanken

om inkluderende opplæring, selv om inkluderingskonseptet ikke var mye brukt den gang. Visjonen var vid og ambisiøs og kvalitetsutdanningen skulle være for alle. Det internasjonale fokuset har imidlertid de senere årene hatt et stort fokus på å nå millenniumsmålene innen 2015, hvor EFA i hovedsak har handlet om å gi tilgang til og gjennomføring av minimum fem års Primary for alle barn innen 2015 (Ainscow og Miles, 2008).

Kort oppsummert kan perspektiv ett og to ses som kategoriske syn på inkludering. Inkludering handler om å *inkludere elever* med ”spesielle behov”. Elever med vanskelig, eventuelt uønsket atferd. Perspektiv tre og fire har et videre relasjonelt perspektiv på inkludering som fokuserer mer på rammene og konteksten rundt elevene. Fokuset kan likevel bli snevert ved at en har et eksklusivt hovedfokus på sårbare grupper av elever som en enhet. Det er verdt å nevne at perspektivene ikke blir sett på som fire adskilte perspektiver. Ofte er virkeligheten kompleks og har mange motsetninger. Dette kan også gjelde for et individ alene (Ainscow & Booth, 1998).

3.3 Et rammeverk for å studere inkluderende praksis

Haug (2014) sier at dekontekstualisering av et begrep vil si å dele opp de ulike delene det er sammensatt av. Delene utgjør altså til sammen en helhet. Et begrep er ikke i virkeligheten så ”teknisk”, men Haug (Ibid.) argumenterer med en slik tankegang for å kunne diskutere og reflektere over ulike sider ved selve begrepet.

Som fortalt i 3.1 har flere forskere forsøkt å utvikle rammeverk eller tankemodeller for å kunne undersøke inkluderende og ekskluderende prosesser i praksis. Haug (2014) sier at en kan snakke om inkluderingsbegrepet på ulike nivå i et system. Han trekker frem tre nivåer. Overordnet er statlige og politiske verdier og føringer. Mellomnivået er kommunale vilkår og styring. Til sist praksisnivået som er skolen der den praktiske handlingen skjer. I denne oppgaven vil fokuset være på praksisnivå; skole og klasserom. For å diskutere problemstillingen og analysen vil det bli tatt utgangspunkt i momenter ved to ulike rammeverk av Haug (2014) og Hayes (2006).

Felles for disse rammeverkene er at de tar utgangspunkt i inkluderingsframstillingen gitt innledningsvis. Skolens oppgave er å respondere på mangfoldet av elever gjennom å forsøke å fjerne barrierer elever opplever. Alle elever har rett på meningsfull deltagelse i et fellesskap

og utbytte av sin undervisning. Haug (2014) sier inkluderingsarbeid handler om å øke inkluderende prosesser. Han sier at disse prosessene handler om å arbeide for å øke *felleskap, øke deltagelse, øke utbytte og øke medvirkning*. Hayes med flere (2006) har også vært opptatt av det som faktisk skjer i klasserommet. De har beskrevet det de kaller ”produktive pedagogikker”, som omtaler fire dimensjoner som er viktige for at lærerne skal kunne møte kompleksiteten og mangfoldet i klasserommet; *kontakt, støttende klasseromsmiljø, intellektuell kvalitet og arbeide med og verdsette forskjeller*.

Flere av disse dimensjonene hadde vært interessante å bruke som utgangspunkt for diskusjon av analyse. Denne oppgaven har imidlertid noen rammer, og valget videre falt på de fire dimensjonene som forsker mente var mest sentrale for å belyse funnene. I det videre presenteres derfor Haugs (2014) begrep *Felleskap, deltagelse og utbytte*, og Hayes (2006) dimensjoner *intellektuell kvalitet og arbeide med og verdsette forskjeller* (se tabell under).

	Felleskap Haug (2014)	Deltagelse Haug (2014)	Utbytte Intellektuell kvalitet Haug (2014), Hayes m.fl.(2006)	Arbeide med og verdsette forskjeller Hayes (2006)
Praksisnivå Skole og klasserom				

3.3.1 Fellesskapet

Å øke elevers fellesskap handler om elevenes sosiale tilhørighet i et felles skolesystem og en felles klasse eller gruppe (Haug, 2014). Det er ikke alle elever som har mulighet til å være med i et slikt fellesskap av ulike grunner. Et eksempel er at enkelte elever blir henvist til segregerende systemer for å få spesialundervisning. Dette kan være spesialskoler eller egne enheter innad i den ordinære skolen. Andre grunnen til at elever kan bli ekskludert fra fellesskapet er systemer som legger opp til differensierte tilbud på bakgrunn av karakterer eller gruppetilhørighet (Haug, 2014).

Haug (2014) hevder at grunnene til at elever har behov for spesialundervisning betyr at den ordinære undervisningen ikke har god nok kvalitet. Det er verdt å merke seg at han snakker inn i en norsk eller vestlig kontekst.

3.3.2 Deltagelse

Å være en deltager innenfor en klasse eller gruppe betyr ikke å bare være med på en aktivitet. ”Ekte” deltagelse bygger på muligheter til å både kunne delta i meningsfull aktivitet og å være med på å bidra i fellesskapet (Haug, 2014). Det motsatte av deltagelse er derfor å være en tilskuer. Deltagelse garanterer ikke læring, men Haug hevder at ekte deltagelse er helt essensielt for å få utbytte av opplæringen.

Forskning viser at lærere er en av de viktigste faktorene for elevers deltagelse og utbytte av undervisning (Haug, 2014) Det har altså stor betydning hva lærerne gjør i klasserommet.

Dette utgangspunktet har gjort at det har vært mye interesse for å forske på lærerutdanninger, virksomheten i klasserommet, og sammenhengen mellom metoder og elevresultater. Det har vært forsøkt å forske fram de ”beste” undervisningsmetodene som gir mest deltagelse for flest mulig elever. En av utfordringene med dette er at alle metoder kan utføres med varierende innsats og engasjement. Undervisning er også sterkt knyttet opp til lærers kompetanse, hvilke elever man underviser, relasjoner mellom elever og elever-lærer, og tema som undervises. Haug (2014) hevder derfor ikke det finnes en ”gullstandardmetode”.

Selv om underviseren har sterk betydning må det likevel erkjennes at lærerne på mange måter er prisgitt de rammene de arbeider innenfor. Dette er med på å avgjøre hvordan lærer kan legge til rette for deltagelse og utbytte (Haug, 2014). Haug (2014) sier også at dersom det er en rådende ”spesialpedagogisk” diskurs er det også større sjanse for at skjulte motiver påvirker til ekskluderende avgjørelser av lærer og spesiallærere.

3.3.3 Utbytte

Det finnes ikke en entydig forståelse av hva utbytte skal innebære. Haug (2014) sier at utbytte handler om det som kommer ut av fellesskapet i form av deltagelse og resultater. Oftest blir det målt i karakterer.

Hayes et al. (2006) sier at det er spesielt viktig at elever med marginalisert bakgrunn får intellektuelle utfordringer. I møte med disse elevene er det ofte en antagelse at de ikke makter å lære emner som krever høyere intellektuell innsats. Dette gjør at de kanskje ikke får slik type undervisning i utgangspunktet. Ofte forklares også lavt utbytte, her forstått som karakterer, med mangler eller manglende evner hos den enkelte elev eller enkeltes familieforhold. Hayes trekker frem forskning som viser til at slike implisitte forståelser gir en sosial reproduksjon i skolen. De som har det mest dårlige utgangspunkt får heller ikke like muligheter som de som blir sett på som mer "evnerike". Forskjell i muligheter gjør at Hayes også presenterer muligheten for høy intellektuell kvalitet som et spørsmål om sosial rettferdighet.

3.3.4 Arbeide med og verdsette forskjeller

Hayes et al. (2006) sier at arbeid med å verdsette forskjeller handler om å gi undervisning til en mangfoldig gruppe elever. Ofte er det ubevisste verdier som er med på å påvirke slik at ulike "grupper" mennesker blir gitt ulik verdi. Arbeid med dette området gir elever en mulighet til å forstå at hvilke "sannhetsregimer" som er rådende og hvordan de påvirker oss.

Persson og Persson (2016) sier at ofte kan våre tankesett knyttet til ulik verdi for forskjeller mellom mennesker gjøre at det lett oppstår en "oss og dem"-holdning ut ifra hva som defineres som normalt (Persson og Persson, 2016). Når noe defineres som "normalt" gjør dette at det oppstår noe som er "unormalt". Dette blir ofte sett på som avvikende eller uønsket. Dette kan handle om antagelser knyttet til barns forskjellige evne eller kapasitet til å lære og utvikle seg.

Hart (2012) har sett på hvordan et syn på elevens læring som forutbestemt eller evnebasert påvirker både lærere og elever i klasserommet. Lærers evnetenkning gjør at de responderer forskjellig på elever ut ifra om de ses på som "smarte" eller "mindre smarte". De har gjerne også en mistro til at et kreativt initiativ fra deres side kan påvirke eleven positivt. Det oppmuntrer også lærere til å tenke at ulikt utbytte er normalen, og at "det bare er slik". For elever vil lærers syn på dem påvirke deres tiltro til egne muligheter og forventninger til å lære. Ofte tilpasser elever seg lærerens forventninger. Slik tenkning gjør også at grupper av elever ofte blir definert eller gruppert ut ifra sosial klasse eller etisk bakgrunn.

4.0 MALAWI

4.1 Landprofil

Malawi er en republikk i sør-øst Afrika som ligger mellom landene Mosambik, Zambia og Tanzania. Plasseringen, sammen med folkets gjestfrihet, gjør at landet ofte kalles ”*The warm heart of Africa*”. Landet har rundt 19 millioner innbyggere fordelt på 28 distrikter. 80% av befolkningen bor i rurale strøk, og resterende i mer urbane strøk (CIA, 2017). De fleste som bor på landsbygda livnærer seg av jordbruk. Hovedsakelig er det mais, bønner og ris til eget forbruk og til salg på det lokale markedet, samt tobakk, te og sukker som de eksporterer (Our-africa, 2017a). Befolkningen i urbane strøk er i stor grad sentrert rundt hovedstaden Lilongwe i vest, byen Mzuzu i nord, og de sørlige byene Blantyre og Zomba (Johannessen, 2017).



Figur 1. Kart over Malawi

Den østafrikanske Riftdalen går gjennom Malawi fra nord til sør og gir store høydeforskjeller – fra lavland til høye fjell og plataer. Høydeforskjellene gjør blant annet at temperatur og nedbørsmengde varierer mye, også innenfor korte avstander (Johannessen, 2017). I lavlandet er store deler dekket av Malawisjøen, *Lake Nyasa* på Chichewa, og utgjør 20% av det totale landarealet (Ibid.). Sjøen er Afrikas tredje største innsjø og er en svært viktig ressurs både for vann, fiske, sysselsetting, transport og turisme (FN, 2014). Ved elva Shire, som renner ut i den sørlige delen, er det satt opp vannkraftsannlegg som produserer 90% av Malawis strømforsyning (Johannessen, 2017).

I området Malawi ligger i er det funnet cirka 50 000 år gamle, historiske bosetninger. Det var en jevn tilvekst fra ulike bantustammer fram mot 1500-tallet, da det for første gang ble opprettet et felles storsamfunn ved navnet *Marawi* (Johannessen, 2017). På 1800-tallet ble Malawi utsett for omfattende slavehandel av arabiske handelsfolk. Den skotske

misjonæren og oppdageren David Livingstone kom til området for å arbeide mot slaveriet i 1859, og etter ham fulgte flere briter. Landet ble underlagt britisk prorektorat i 1891, og i 1905 kom området, som er dagens Malawi, under britisk styre. Landet ble da omdøpt til Nyasaland, sjølandet (FN, 2014).

I 1963 fikk landet selvstyre fra kolonimaktene etter flere års kamp, og landet ble kalt Malawi. Etter løsrivelsen ble det opprettet en ett-partistat med diktator *Hastings Kamuzu Banda*. Mange var uenige i den konservative politikken og gjorde motstand. Fram mot 90-tallet økte protestene i omfang, og i 1992 fikk innbyggerne mulighet til å stemme om spørsmålet om de ønsket demokrati eller om landet fortsette skulle være en ett-partistat. Det ble et klart flertall for demokrati, og det ble første gang avholdt et demokratisk valg i 1994 (FN, 2014).

4.1.1 Etniske grupper, språk og religion

Det er et mangfold av ulike etniske grupper, religioner og språk i dagens Malawi. Kimutai too (2017) viser fordelingen av de 8 største folkegruppene (tabell 1). De fleste grupperingene bor fremdeles i områdene de først bosatte seg for flere hundre år siden, og det er fremdeles tradisjon for å bruke egne morsmål (Ibid.). Chepkemoi (2017) hevder det er cirka 16 levende språk som blir brukt i dag.

Ethnic Groups Of Malawi	
Chewa	36%
Lomwe	18%
Wayao	14%
Ngoni	12%
Tumboka	9%
Nyanja	6%
Nyasa Tonga	2%
Ndonde Hamba	1%
Other Peoples	2%

De ulike grupperingene har bevart kultur og religion i ulik grad. Lomwene, som i utgangspunktet hadde ulike naturreligioner, er i stor grad påvirket av storsamfunnet, mens Wayoene, som opprinnelig var muslimer, også i dag følger en streng islamsk linje (Kimutai too, 2017). CIA (2017) regner at cirka 86,1% av befolkningen regner seg som kristne, mens 12,5% er muslimer. Resten har ulike naturreligioner eller ser på seg selv om ikke-troende.

Tabell 1. *Ethnic Groups Of Malawi*

Malawis offisielle språk er engelsk, noe som er bevart fra kolonitiden. For flertallet av befolkningen blir engelsk likevel sett på som sekundærspråket. De fleste malawiere ser på nasjonalspråket, Chichewa, som *sitt* språk. Chichewa, som kommer fra den største etniske gruppen Chewa, ble innført da diktator

Hastings kom til makten etter frigjøringen fra England. Han var selv Chewa. Etter demokratiseringen i 1994 har det midlertidig vært mye diskusjon omkring diskrimineringen av de andre etniske språkene (Scannell, 2011). Kaplan & Baldauf (1999) peker på problemene med at mange, særlig i avismedia, tar det for gitt at alle forstår Chichewa, noe som ikke er tilfellet. På den andre siden er det mange som ikke kan engelsk. I et intervju forteller en malawisk web-utvikler om store utfordringer knyttet arbeidet med å øke tilgjengelighet og forståelse gjennom bruk av PC og internett, fordi de fleste bønder i rurale strøk ikke forstår engelsk (Scannell, 2011).

4.1.2 Helse og økonomi

Det er store utfordringer innenfor helsesektoren i Malawi. Det er anslått at rundt 1 million (9,2 %) av befolkningen er smittet med HIV/AIDS (est. 2016, CIA, 2017), og hvert fjerde dødsfall knyttes til sykdommen (Norad, 2014). Andre utbredte sykdommer er Malaria, diarè og luftveisinfeksjoner. Sykdommer, sammen med en stor befolkningsvekst, gjør at helsesystemet er overbelastet, samtidig er bare halvparten av sykepleier- og legestillingene besatt (Norad, 2014). Fertilitetsraten er høy, og det er ikke vanlig å bruke prevensjonsmiddel (CIA, 2017). Landet mangler også viktig kompetanse, slik som psykiatrispesialister eller spesialister i øresykdommer, og de har ofte ikke råd til essensielt behandlingsutstyr og medisiner (Norad, 2014)

Malawi er et av Afrikas minst økonomisk utviklede land, og de har store utfordringer knyttet til fattigdom (Johannessen, 2017). Over 72% av befolkningen lever for under 1,25 dollar om dagen (NORAD, 2014). Det meste av landets inntekter kommer fra handel og eksport av landbruksvarer og fisk, men landet har svak næringsstruktur og få eksportvarer sammenlignet med nabolandene (FN, 2014). På grunn av dette er landet helt avhengig av bistand og rundt 40% av inntektene kommer dermed fra ulike donorer. En konsekvens av denne avhengigheten er at landet i stor grad må tilpasse seg de ulike organisasjonene og deres interesser, noen ganger på bekostning av befolkningen (Ibid.). Korrupsjon er også vanlig, og landet har på grunn av dette, blitt sanksjonert av viktige støtteland og organisasjoner ved at de har stoppet pengestøtten. Dette rammer dermed ikke bare korrupsjonen, men også inntektene til det fattige landet. I 2013 var det blant annet en stor korrupsjonssak som gjorde at også Norge stoppet mye av støtten for en tid (Ibid.).

I tillegg har Malawi også store utfordringer knyttet til inflasjon (Norad, 2014). I 2015 fikk landet en ny knekk da de ikke klarte å overholde lånevilkårene hos IMF (International monetary found) og Kwachaen (Landets valuta) ble svekket. Innenfor utdanningssektoren førte dette til at selv om midlene til utdanning ble økt med 24% i statsbudsjettet året 2015/2016, var verdien av pengene i praksis blitt mindre en året før (Norad, 2014)!

4.1.3 Klima- og miljøutfordringer

Malawi opplever jevnlig ulike katastrofer knyttet til tørke, flom og jordskjelv (Our-africa, 2017). 95% av nedbøren i løpet av et år kommer mellom desember og april. For mye nedbør kan føre til store oversvømmelser og ras som ødelegger bebyggelse og veier. Mange steder er en helt avhengig av å ha biler med firehjulstrekk i regnesongen, mens enkelte områder kan blir liggende isolert fordi veiene er helt ødelagt. Dette har store konsekvenser for transport av varer og mennesker, medisinsk hjelp, og framkommelighet til skole og arbeid (countryreports, 2017).

På den andre sider kan tørke i regnesongen få store konsekvenser. Avlinger som slår feil og vannmangel kan gjøre at det bryter ut sultepidemier (Our-africa, 2017). Også strømmettet, som i utgangspunktet kun er nok til å dekke 9% av befolkningen, blir påvirket dersom det ikke er nok vann til å produsere strøm.

Den store avhengigheten av landbruket gjør at månedene mellom såing og innhøsting ofte er preget av sult for mange, også for dem som ikke rammes av tørke eller flom. Et begrep som brukes om dette er ”*the hunger months*”, sultmånedene (Sparrow, 2013). Området Malawi ligger i er også et episenter for jordskjelv, noe som kan føre til at bebyggelse og veinett kan bli ødelagt og mange hjemløse (Our-africa, 2017).

4.1.4 Menneskerettigheter og sårbare grupper

I undersøkelser utført i flere afrikansk land, scorer innbyggerne i Malawi høyt oppe på listen på målinger av trygghet til å si hva de mener og ønsker (Norad, 2014). På tross av dette, har landet store utfordringer med å overholde menneskerettighetene på grunn av fattigdom, kunnskapsløshet og nedarvede holdninger (Norad, 2014). Det er særlig noen grupper i landet som opplever diskriminering, vold og undertrykkelse, og som også har svakere rettssikkerhet;

unge jenter og kvinner, personer med funksjonsvansker (her særlig personer med albinisme), samt lesbiske og homofile.

For mange malawiere er det fremdeles en skam å få et «annerledes» barn. Uvitenhet og negative holdninger til barn med ulike funksjonsvansker gjør at de ofte blir gjemt bort. Troen på at de ikke kan lære og utvikle seg, gjør også at mange foreldre ikke tenker på skolegang som et alternativ for barnet sitt. En annen konsekvens av de negative holdningene er at barn med funksjonsvansker har tre til fire ganger større sjanse for å oppleve fysisk vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Dette er også en grunn til at noen foreldre holder barna sine hjemme (Toft, 2015).

Barneekteskap er utbredt. Mange av jentene som gifter seg blir fort gravide. Noen av jentene er ikke utviklet nok til å klare en fødsel, og får derfor varige men. Det er også mange som har negative holdninger til unge mødre, selv om de er gift, og ser på dem som dårlige eksempler. Hver femte jente som dropper ut av skolen er gravid, og de fleste kommer ikke tilbake (Toft, 2016).

I 2015 kom det en ny ekteskapslov som satte minstealderen for giftemål til 18 år. Målet var å hindre barneekteskap og å holde jentene i skolen. Lovendringen har gjort at rundt 600 000 unge jenter har kommet tilbake til skolen (Johannessen, 2017). Samtidig som lovendringen har bedret forholdene for unge jenter, er roten til problemet fortsatt den samme; fattigdom gjør at foreldre velger å gifte bort barna sine slik at mannens familie får forsørgeransvar. Unge foreldreløse jenter har heller ikke mange valgmuligheter for å klare seg. Ekteskapsloven setter minstealderen til 18 år, samtidig åpner den opp for ekteskap før 18 år, dersom foreldrene godkjenner det. I praksis fører til det at jenter under 18 år fortsatt blir giftet bort, fordi de fattigste foreldrene ikke ser andre alternativer (Toft, 2016).

4.2 Malawiskolens historie

4.2.1 De første skolene i Malawi

De første skolene i Malawi ble grunnlagt av misjonærer fra ulike kirkesamfunn fra 1875 og framover. Hovedfokuset var bibelkunnskap, men de hadde også undervisning i lesing og skriving, matematikk, samt praktiske fag som håndarbeid, snekring og muring (Kadzamira &

Kunje, 2002). Fram til 1920-tallet var det ingen felles koordinering av læreplan og mål, og heller ingen form for samarbeid mellom organisasjonene og staten. Dette gav store forskjeller i kvalitet og innhold (Ibid.).

I begynnelsen av 1900-tallet begynte staten å vise interesse for misjonærenes arbeid og begynte å bidra noe økonomisk. Økende press, både internasjonalt og fra koloniherrne, førte til at staten i 1926 opprettet *Department of Education*. Departementet begynte så smått arbeidet med å lage retningslinjer og læreplan, men samtidig var misjonærenes innflytelse og bidrag, rundt 90%, så sterk at det i praksis ikke var mye framgang (Kadzamira & Kunje, 2002).

Fra 1940 tok staten i økende grad kontroll over utdanningssektoren og grunnla ”*Secondary school*” (Kadzamira & Kunje, 2002). Secondary fulgte samme innhold og krav som den daværende britiske læreplanen. På grunn av dette, måtte de opprette en eksamineringsordning for elever som skulle gå fra ”Primary” til ”Secondary” (Chirwa & Naidoo, 2014). For å møte de engelske kravene, måtte læreplanen også gjøres mer akademisk rettet. Med økende grad av kontroll ble det behov for mer sentral styring og *Ministry of Education* ble opprettet i 1961 (Kadzamira & Kunje, 2002).

I årene diktator Hastings regjerte, og fram til demokratiseringen i 1994, var skolesektoren i stor grad kontrollert av staten. Det ble ført streng politisk kontroll av læreplaner, ansettelse og læremateriale. Det var ikke rom for dialog eller samarbeid med, for eksempel, ulike kristne organisasjoner som hadde opprettet skoler i utgangspunktet (Kadzamira & Kunje, 2002).

4.2.2 ”Education for all” (EFA) - *Primary* blir gratis!

Det økende internasjonale fokuset på utdanning på begynnelsen av 90-tallet ble viktig også for Malawis befolkning. Etter mange år med strengt regime og vanskelige forhold ble demokratiet heiet fram. Partiet som kom til makten i 1994 ble i stor grad valgt på grunn av sitt store fokus på skole og utdanning (Kadzamira og Rose, 2001).

Som en respons til utfordringen fra ”Education for all” i 1990, hvor det ble vedtatt at alle barn skulle ha tilgang til en kvalitetsmessig god nok utdanning, valgte regjeringspartiene i 1994 å innføre *Free Primary Education (FPE) – Gratis Primary*. Målet var å øke tilgang, bevissthet

om at utdanning var viktig, og arbeide for å eliminere ulikheter som hindret deltagelse for ulike grupper (Kadzamira og Rose, 2001). De praktiske tiltakene som ble gjort var å redusere skolekostnadene til hjemmet ved å ta bort skoleavgiften og kravet om skoleuniform. Kostnader til skolebøker, skrivesaker og transport skulle fortsatt dekkes av hjemmet. Det kom også noen tiltak i forhold til skolesystemet, hvor de endret undervisningsspråket fra engelsk til Chichewa i standard 1 – 4. Det ble også igangsatt arbeid med å finne ut hvordan de kunne gjøre skolen mer relevant (Kadzamira og Rose, 2001).

Til forskjell for en del andre land, som også innførte FPE på bakgrunn av EFA, valgte Malawi å ikke innføre endringen gradvis. De valgte en ”*Big bang approach*”, som UNESCO kaller det (UNESCO, 2015). Fra skoleåret 93/94 til 94/95 økte antall elever med over 50%, fra ca. 1.9 millioner til 3 millioner. Hovedsakelig var dette gutter, men også jenter over skolealder som kom tilbake til skolen for å gå om igjen.

Løftet fra myndighetene var utdanning for alle barn. Utfordringen ble å matche ressurser til den enorme veksten av elever på så kort tid. Grunnen til at endringen faktisk fikk stor grad av gjennomslag i praksis, var i på grunn av donorhjelp (Kadzamira og Rose, 2001). Noen av de utfordringene som skolene møtte var:

- *Å få tak i nok lærere.* For å møte lærerbehovet ble det ansatt ca. 18. 000 lærere som ikke var utdannet. Fra 16% ukvalifiserte lærere i 1993, til 50% ukvalifiserte i 1995.
- *Økning av elever per lærer.* Etter innføringen av FPE var det 199:1 elev per kvalifisert lærer, og det var flere kvalifiserte lærere i urbane enn rurale strøk.
- *Stor forskjell på klassestørrelsene innad i skolen og mellom skoler.* I gjennomsnitt var klassestørrelsen i standard 1 (laveste trinn) 133 elever, mens det i standard 8 (høyeste trinn) er 27.
- *Skolebygg og læremateriell.*
- *Mangel på politiske føringer.* Det ble ikke laget noe politisk rammeverk eller oppdatert læreplan, og det ble heller ikke gjort noen evaluering eller analyse av hva behovene var.

4.3 Dagens malawiskole

Malawiskolen sliter fremdeles med mange utfordringer, over 20 år etter det store utdanningsløftet. Kazima & Mussa (2011) sier at de største utfordringen for å skape

rettferdighet og likhet er mellom kjønnene; gutter versus jenter, og hvor elevene bor; i rurale eller urbane strøk.

Andre utfordringer er at mange lærere velger å slutte i yrket hvert år. Lave lønninger og dårlige arbeidsvilkår blir utpekt som hovedgrunnene. I 2008 forlot 1,269 lærere utdanningssystemet. Samme år var ca. 391 nye lærere ferdige med sin utdanning. Flere kvalifiserte lærere forlater dermed yrket hvert år, enn det kommer nye til. Dette gir en nedgang i kvalifiserte lærere (Kazima og Mussa, 2011), noe som igjen går utover kapasiteten i til å undervise mangfoldet av elever. Kazima og Mussa (Ibid.) sier at nettopp lærerutdanning er en nøkkel til å øke kvaliteten elever. Mangelen på lærere har dermed store konsekvenser for deres muligheter til å oppnå målet om utdanning til alle.

Andre barrierer i utdanningen er fremdeles knyttet til grunner som lang skolevei, sykdom hos barn eller foreldre, for høye kostnader til skoleutstyr eller ”tapt arbeidsinntekt”, uvitenhet i forhold til at barn med ulike funksjonsvansker faktisk kan gå på skolen, eller at det ikke finnes noe skoletilbud (Kadzamira og Rose, 2001).

4.3.1 Utdanningssystem

Tabell 2: *Malawis utdanningssystem* (Basert på data fra The World Bank (2010)).

Standard (Klasse)	Utdanningsnivå	Eksamener som må bestås for å komme videre	Teoretisk alder		
	University / College*		-	År	
			-	År	
		Lower educational institutions*		-	År
				-	År
F4	Upper secondary	<i>MSCE**</i>	17	År	
F3			16	År	
F2	Lower Secondary	<i>JCE***</i>	15	År	
F1			14	År	
Std8		<i>PSLE****</i>	13	År	
Std7	Primary School		12	År	
Std6			11	År	
Std5			10	År	
Std4			9	År	
Std3			8	År	
Std2			7	År	
Std1			6	År	
-	Early Childhood Development (ECD) (F.eks. Pre-School)		0-5	År	
* Tertiary education ** <i>Malawi School Certificate Examination</i> *** <i>National Junior Certificate of Secondary Education</i> **** <i>Primary School leaving Certificate Examination</i>					

Dagens formelle skolesystem består av *Primary School*, som er en åtteårig grunnskole, *Secondary School*, som er en fireårig videregående skole, og *Tertiary Schools*, som er termen for høyere utdanning som yrkesskoler, høyskoler og universitet (se tabell 2) (The World Bank, 2010). De tre formelle utdanningsgradene er underlagt *Ministry of Education, Science and Technology* (MoEST)

Malawis *basisutdanning* innbefatter *Primary School*, *Early Childhood Development* (ECD) og *voksenopplæring*. ECD er underlagt *Ministry of Women and Child Development* (MoWCD) og er en samlebetegnelse for tilbud som gis til barn under skolealder. Det er blant annet førskole, men også ulike helseprogram eller rekrutteringsorganisasjoner for adopsjonsforeldre til foreldreløse (The World Bank, 2010). Det har ikke vært vanlig å sende barna til førskole, men det er en økende tendens (UNICEF, 2014). Voksenopplæring er et

tilbud til voksne (over 15 år) som har mistet sin utdanning av ulike grunner. Dette tilbudet er gratis, men gir ikke formell utdanning. Voksenopplæringen tilbys av både statlige, private og ikke-statlige organisasjoner (The World Bank, 2010).

Primary school består av 8 standarder som kan sammenlignes med klasser. Ett skoleår er delt inn i tre semester og avsluttes med en eksamen i hvert av fagene. Elevene har i utgangspunktet skolestart når de er seks år, men alderen varierer mye i praksis. På tross av diskusjoner, er engelsk og Chichewa fremdeles språkene det undervises i alle de 8 standardene, selv om enkelte skoler har begynt å undervise på lokalspråket (Scannell, 2011).

4.3.1.1 Vurdering og repetering

Overgangen fra ett klasstrinn til det neste blir bestemt av en avsluttende eksamen hvert skoleår. Dette gjør at elever som ikke scorer høyt nok må repetere klasstrinnet (Susuwele-Banda, 2005). Utdanningssystemet har fått kritikk for å være for eksamensorientert, med for ensidig vektlegging av de avsluttende eksamenskarakterene. Det har for eksempel ikke vært vanlig å ha andre vurderinger av eleven i løpet av skoleåret (Ibid.).

Eksamensresultatene til elevene offentliggjøres hvert skoleår. Resultatene leses opp på fellesmøter foran foresatte og medelever, eller ved å sende en rapport hjem. Presentasjonen av resultatene skjer ved å rangere elevene etter score. Disse år-til-år rangeringene brukes til å måle elevens prestasjon. Dersom eleven ett år er nummer 10, måles elevens progresjon i om den samme eleven rankes høyere eller lavere enn nr. 10 neste skoleår. Rankingen viser dermed plasseringen eleven har i forhold til de andre elevene i klassen, ikke hvor mye framgang eleven selv har hatt i enkeltfag. Dette systemet kan derfor gi en feilaktig framstilling av elevens faktiske progresjon. Et eksempel er en elev som scorer 395 poeng og blir rangert som nr.10 det ene året. Neste år scorer eleven bare 380 poeng, men får likevel en bedre rangering, som nr. 4 (Susuwele-Banda, 2005).

4.3.1.2 "Drop out "

The World Bank (2010) hevder at det store antallet elever som dropper ut av *Primary school* hvert år, i hovedsak ikke skyldes mangel på tilgang til utdanning. Faktorer som i stedet løftes fram er knyttet til samfunnet, skolesystemet, eller den enkelte skole. I figur 2 presenteres

grunner for at eleven ikke fortsatte sin utdanning det kommende skoleåret, rapportert av eleven selv. Som en kan se i tabellen, er det særlig tre grunner som peker seg ut; fattigdom, ekteskap/graviditet og ”mangel på interesse/lat”. En annen undersøkelse viser at hver femte jente som dropper ut av skolen er gravid, og de fleste kommer ikke tilbake til skolen (Toft, 2016). Kazima og Mussa (2011) hevder at ”drop out” også kan skyldes repetisjonssystemet. Kanskje dette er en av grunnene til at så mange elever rapporterer om ”mangel på interesse/lat”?

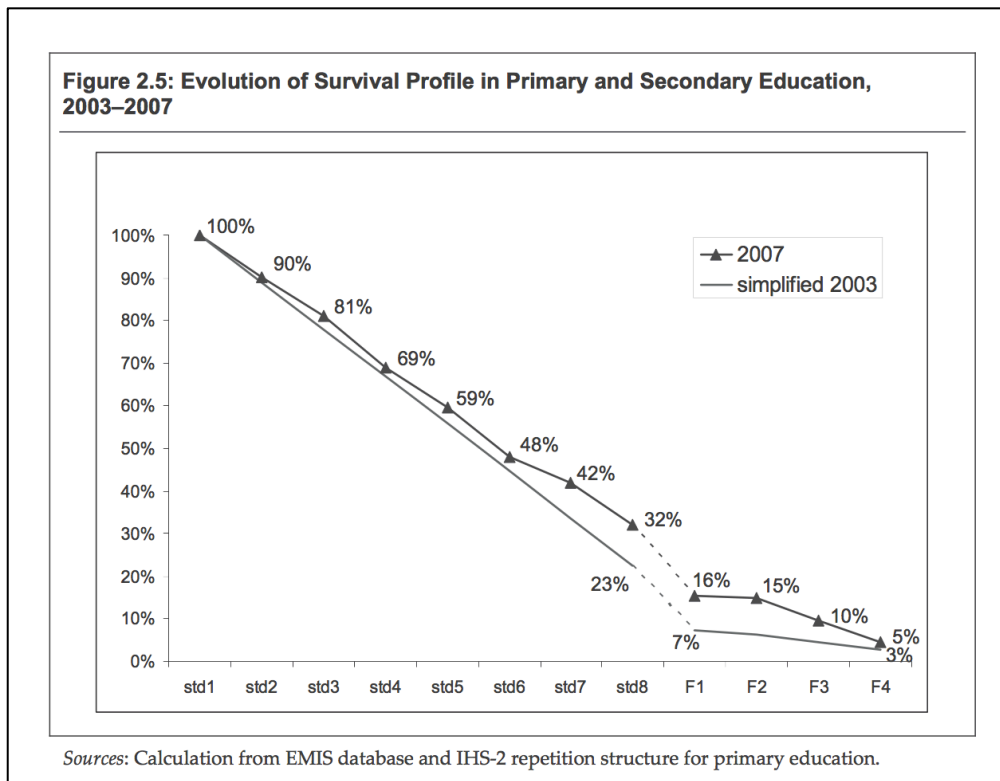
Figur 2. Grunner for ”drop out” rapportert av elever (The World Bank, 2010. S. 29)

Reasons Expressed	Std1	Std2	Std3	Std4	Std5	Std6	Std7	Total
Acquired all education wanted				2.0				2.9
No money for fees/ uniform	17.3	14.2	18.0	19.2	11.7	11.3	20.3	16.1
Too old to continue		5.3	1.8	5.8	1.7	4.5	3.1	2.9
Married/became pregnant	1.3		2.7	15.3	17.7	21.2	26.2	10.9
Illness or disability	9.9	5.5	5.7	2.8	5.6	3.9	6.1	6.0
Found work	0.9	2.0	3.7	4.0	2.0			1.7
Not interested, lazy	54.7	63.5	57.4	46.9	50.4	36.4	22.6	48.4
Parents told me to stop	2.4	1.6	2.2			1.5	1.7	1.4
Had to work or help at home	1.3	0.0	1.8	3.9	5.1	9.4	4.8	3.5
Poor/crowded school							2.3	0.3
Poor quality instruction	1.6						2.7	0.7
School too far from home	0.9	2.2			2.1	1.5		1.0
Failed promotion exam			4.6		3.6			1.1
Dismissed/expelled	1.1					3.9	2.9	1.1
Other	8.7	5.8	2.0			6.3	2.3	4.0
Teachers' abuse/ill treatment							2.1	0.3
Total number of individuals (weighted)	22 472	13 386	13 344	12 959	14 178	12 890	12 419	101 649
Number of individuals in the sample	93	55	54	51	56	51	50	410

Source: Calculation from IHS-2 2004 data.
Note: Reasons given by individuals who were attending primary education in 2003 for not continuing primary education the following year.

En grafisk framstilling av «overlevelseshraten» i Primary og Secondary school for årene 2003-2007 er presentert i figur 3. Kurven, som viser hvordan elevene dropper ut av skolen, er jevnt nedadgående jo lenger opp i standard en kommer til. Kazamira & Mussa (2011) forklarer det store hoppet mellom Primary og Secondary med stor konkurranse om skoleplassene i Secondary. I 2007, var det 115,670 elever som besto sin PSLC-eksamen, men det var kun 39,596 studieplasser ledige på Secondary (Ibid.). Selv om elevene står på sin avsluttende eksamen er det dermed langt ifra alle som får studieplass. I tillegg til dette er Secondary heller ikke gratis. Disse faktorene minsker dermed den reelle muligheten til å fortsette utdanningen for svært mange elever.

Figur 3 “Overlevelsrate” i Primary og secondary school (The World Bank, 2010. S. 24)



4.3.2 Organisering av spesialundervisning

MOE (2007) forteller at spesialundervisning ble introdusert i Malawi på 1950-tallet av tyske og sørafrikanske misjonærer. I praksis betydde dette opprettelsen av tre spesialskoler rettet mot blinde og døve. Det ble etter hvert behov for spesiallærere til skolene, noe som førte til opprettelsen av Montford Special Needs Education College i 1967.

Malawi er i dag forpliktet gjennom flere internasjonale avtaler til å gi et likeverdig opplæringstilbud til alle elever (se 4.4) (MOE, 2007). Med dette utgangspunktet har de opprettet tilbud for elever med ”special needs” innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Ved noen skoler er det opprettet ressurscenter som har ansvar for å betjene de skolene som er i skolekretsen. Her er en eller flere spesiallærere ansatt. I tillegg finnes det noen steder internater som er knyttet til disse ressurscentrene. Her bor elever som kommer fra steder i Malawi der det ikke er noe tilbud (Ibid.).

I tillegg til ressursentrene har Malawi 8 spesialskoler. Tre for blinde og fire for døde. Alle er internatskoler og private. Det er uvisst hvor mange elever med ”special needs” det er i Malawi, da det ikke er noe offisielt register eller lignende. En undersøkelse fra 2013 viser imidlertid tall på rundt 90 000 elever (Refie, 2015).

4.3.3 Lærer- og spesiallærerutdanningen

Det er i dag 11 lærerhøyskoler i Malawi, seks statlige og fem religiøse NGO (refie, 2015).

Det har vært mange endringer i lærerutdanningen. For å tilpasse seg ulike behov for lærere til ulike tider har derfor både lengde og innhold variert. Før innføring av gratis skole i 1994, skiftet utdanningslengden mellom ett, to og tre år. Med innføringen av gratis skole, ble lærermangelen akutt og det ble ansatt ca. 18000 ufaglærte lærere. For å gi dem en form for utdanning innførte de et midlertidig utdanningsprogram på to år. Det besto av et to-ukers introduksjonskurs og fem måneder teori ved en høyskole, mens resten av utdanningen foregikk i praksis, utplassert i skolen. Dette programmet varte fram til 2005 hvor de introduserte det som er dagens lærerutdanning (for lærere til Primary). Lærerutdanningen er i dag 2 årig; ett år med undervisning ved en høyskole og ett år i praksis ved en skole. Lærere må kunne undervise i alle fag, og får derfor også undervisning i alle disse fagene ved høyskolen. (Kazima, 2014). For å komme inn på lærerskolen må en ha enten ha fullført Lower eller Upper secondary school (se tabell 2).

Det er kun en skole i Malawi som tilbyr studier i spesialpedagogikk, Montford Special Needs Education College. For å bli tatt opp som student må en ha arbeidet som lærer i tre år. Studieprogrammet har kapasitet til 100 studenter og varer i 3 år. Studiene starter bare hvert tredje år, så ett kull med studenter uteksamineres før de tar inn nye (Refie, 2015). Skolen har i dag fire spesialiseringsretninger: læringsvansker, hørselsvansker, synsvansker og døv-blind. Utdanningscenteret er også et nasjonalt ressurscenter for informasjon om ”special needs” og inkluderende opplæring (refie, 2015).

4.4 Styringsdokument for utdanningen

Det er en rekke internasjonale og nasjonale lover og styringsdokumenter som er aktuelle for å forstå rammene for inkludering i Malawi. Internasjonalt har Malawi undertegnet flere forpliktende dokumenter. Menneskerettighetene (1948) slår fast at alle mennesker skal få

mulighet til utdanning. Det står også at: *”Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og rasegrupper eller religiøse grupper...”* (Artikkel 26).

Barnekonvensjonen (1990) slår også fast i artikkel 28 at: *”Alle barn har rett til skole og utdanning”*. I 2007 signerte også Malawi *Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Denne konvensjonen vektlegger særlig deres rett til utdanning. Det fokuseres på like muligheter, inkluderende utdanningssystem og livslang læring (Artikkel 24). Videre har Malawi, gjennom ”EFA” og Salamancaerklæringen, forpliktet seg til å arbeide mot inkluderende mål som fortalt i 1.3.

Nasjonale lovverk som er aktuelle i et inkluderingsperspektiv er Malawis grunnlov (1995) og Disability Act (2012). Malawis grunnlov ble utarbeidet i forbindelse med demokratiets inntog. Grunnloven sier blant annet at diskriminering av alle slag er ulovlig, og at dette inkluderer mennesker med nedsatt funksjonsevne (artikkel 20). Loven framholder også at personer med funksjonsvansker har rett til utdanning (artikkel 25). Gjennom Disability Act (2012) blir det understreket at personer med funksjonsvansker skal ha like rettigheter som andre i befolkningen. Loven forbyr diskriminering, og gir rett til kvalitetsundervisning og sosialhjelp.

Det overordnede dokumentene for utdanningssektoren i Malawi er *”The National Education Sector Plan”* (2008). Denne er forankret i EFA og Tusenårsmålene. Andre styringsdokumenter som er relevante er *”National Policy on Special Needs Education”* (2007) og den gjeldende læreplanen: *”Curriculum and Assessment Framework”* (MOE, 2006).

I den overordnede sektorplanen, som er gjeldende fra 2008-2017, er begrepet inkludering referert til en gang og da i forhold til ECD: *«Promote early detection, invention and inclusion for children with special health and educational needs»* (s. 6). Inkludering blir her brukt som å inkludere barn med ”spesielle behov”. Ellers i planen blir elever med ”spesielle behov” trukket fram spesielt. Det blir vektlagt at denne gruppen elever har mindre tilgang til utdanning. Det blir framhevet at en i skolen skal oppmuntre elever til å fullføre åtte år med

Primary, med et spesielt fokus på grupper som kommer dårligst ut. Dette er de som opplever ulempe i forhold til kjønn, fattigdom, ”spesielle behov” og geografisk beboelse.

National Policy on Special Needs Education (2007) trekker fram at elever med spesielle behov i lengre tid ikke har fått riktig hjelp slik at de kan gjør seg nytte av sin skolegang. Mangelen på hjelp, som utstyr, assistenter og så videre har gjort det umulig for disse elevene å få utbytte. Hensikten med denne ”policyen” er å øke bevisstheten og gi informasjon til skoleledere om hvordan en kan inkludere ”special needs learners” i utdanningen. Det blir løftet fram at den nye trenden er mot inkludering av spesialelevene i den ordinære utdanningen. Samtidig gir de uttrykk for at det alltid vil være noen elever som trenger spesiell hjelp gjennom en spesialscole.

Inkluderende opplæring defineres i dokumentet som: ”*a learning environment that provides access, accommodates and supports all learners*” (s. 6). De trekker altså her fram tilgang, å ha rom for og støtte til alle elever. Det sies imidlertid ikke noe mer om hva som ligger i dette. Videre i dokumentet er inkludering brukt gjennomgående som ”inkludering av elever med spesielle behov”. Selv om alle elevene hører til i et inkluderende miljø, er det spesialelever som skal inkluderes.

Dagens læreplan, ”*Curriculum and Assessment Framework*” (MOE, 2006), tredde i kraft i 2007. De foregående læreplanene fikk mye kritikk fordi de hadde for mange fag og var for eksamensorienterte med et ensidig fokus på kognitive ferdigheter. De la også opp til hovedsakelig lærersentrerte læringsmetoder, slik som plenumsundervisning med læreren som underviser og elevene som lyttere. Lærebøker og teorier var også i stor grad vestlig orientert gjennom for eksempel tekster om snø og vinter. Elevene hadde også kun eksamen i noen av basisfagene, slik som matematikk og språk, noe som gjorde at lærerne valgte bort fag. Dette var fag som inneholdt elementer av sosiale og praktiske tilnærminger, som elevene ikke skulle ha eksamen i (Chirwa & Naidoo, 2014). Som en respons til de tidligere læreplanene, ville de endre fokus for utdanningen til å bli ”*utbyttebasert*”. Utbyttebasert forklares som at det skal være tydelig hvilket utbytte det forventes at elevene skal ha innenfor hvert fag etter endt skoleår. Dette inkluderer hva elevene skal kunne av teoretisk- og praktisk kunnskap, samt ønskede holdninger (Chirwa & Naidoo, 2014).

Dagens læreplan legger også fokus på *elevsentrert pedagogikk*, som blir forklart som å bruke elevsentrerte læringsmetoder, og *kontinuerlig vurdering*, som vil si å vurdere elevene også underveis i skoleåret, ikke bare med en eksamen i slutten av skoleåret (Chirwa & Naidoo, 2014). Foreslåtte elevsentrerte metoder er blant annet caseoppgaver, brainstorming, feltbesøk, paneldiskusjon, historiefortelling, sanger, gruppediskusjoner, rollespill, spill og prosjekter (Ibid.). Inkludering er ikke et tema som tas opp.

Refie (2014) gjorde i 2015 en dokumentanalyse av et stort utvalg utdanningsdokumenter som hadde betydning i et inkluderingsperspektiv. Fokusområdene var: ”forståelse av inkludering”, ”tilgang, aksept og deltagelse” samt ”fokusgrupper”. De fant at selv om Malawi var forpliktet til ”inkludering”, ble begrepet veldig sjelden nevnt. Det var heller ingen definisjon eller forklaring til hva inkluderingskonseptet betydde. Gjennomgående var en bruk av inkluderende opplæring sett på som kongruent med spesialopplæring (Ibid.).

5.0 Metode

Begrepet metode betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale og Brinkmann, 2010). Spørsmål knyttet til metode i et forskningsprosjekt har til hensikt å reflektere over og gjøre bevisste valg knyttet til *hva en vil gjøre, hvorfor en vil gjøre det og hvordan en har tenkt å komme seg dit*. (Ibid). Disse momentene blir en veiviser for forskeren. Beskrivelser og begrunnelser knyttet til hva, hvordan og hvorfor er essensielle for at leseren skal kunne gjøre seg opp en mening omkring prosjektets troverdighet, etiske sider og overførbarhet (Thagaard, 2013).

Hensikten videre i dette kapittelet er derfor å redegjøre for mine metodiske valg og vurderinger fra ”startfase til sluttprodukt.” Slik at studien kan bli *gjennomsiktig*, altså være med å skape en plattform for leseren til å forså prosessene som har ledet fram til resultatene. Hovedmoment som vil bli kronologisk presentert er metodevalg med dens styrker og svakheter. Rekruttering og presentasjon av intervjudeltagere. Deretter datakonstruksjon og analyse, før det til slutt diskuteres etiske aspekt ved prosjektet.

5.1 Forskningstilnærming

Thagaard (2013) sier at hvilke *veier* en bør velge er avhengig av hvor en vil, og hvorfor en vil akkurat dit. En kan si at *hva* og *hvorfor* kommer forut for *hvordan* i en forskningsprosess.

Hensikten med forskningsprosjektet er å få en dypere analytisk forståelse av beskrivelsene det fokuseres på i problemstilling:

- 1) *Hvilke beskrivelse gir rektor, spesiallærer og lærere ved en Malawisk barneskole knyttet til:*
 - a) *Inkluderingskonseptet*
 - b) *Elevers fellesskap?*
 - c) *Elevers deltagelse?*
 - d) *Elevers utbytte*
 - e) *arbeide med og verdsettelse av forskjeller*

- 2) *Hvordan kan beskrivelsene forstås ut ifra den inkluderende visjonen og malawisk kontekst?*

Både hensikt og problemstilling ligger nær de kvalitative metodene som søker å komme tett på det, eller dem, som skal "bli forsket på," samt å gå i dybden av materialet (Kvale og Brinkmann, 2010). På denne bakgrunn valgte jeg derfor dette som utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt. Når en vet *hva* og *hvorfor* er det tid for å søke den metoden som egner seg best for å få informasjon om det en ønsker (Kvale og Brinkmann, 2010). Gjennom *intervjuer* kan en få innblikk i deltagerens beskrivelser knyttet til livssituasjon, meninger, opplevelser, tanker og holdninger (Ibid.). For meg ble da det naturlige valget videre å velge intervju som metode for å kunne "svare" på problemstillingen. Intervju som metode kommer jeg tilbake til i punkt 4.1.3.

5.1.1 Et kvalitativt forskningsdesign

De kvantitative forskningsmetodene har historisk sett blitt foretrukket foran mer kvalitative metoder (Silvermann, 2011) Svært forenklet kan de kvantitative tilnæringsmåtene sies å være opptatt av å søke kunnskap gjennom måling og bruk av statistiske framstillinger. Kontekst har blitt lagt litt til siden, og en søker å finne objektive sannheter som kan

generaliseres (Ibid.). Innenfor den kvalitative tradisjonen søker en ofte å komme tett på de deltagerne eller situasjonen en vil studere. Ofte handler det om å studere relasjonen mellom sosiale fenomen og menneskene som er i kontakt med dette fenomenet. Forskeren tenkes å alltid være en del av konteksten. Han vil bli personlig involvert, påvirke deltagerne og forstå det som skjer gjennom sine egne ”briller” (Brown, 1996). Denne forståelsen ligger fjernt fra den kvantitative logikken hvor en forsøker å få en mer distansert og en så objektiv framstilling som mulig av de aktuelle dataene. I den kvalitative forskningens logikk tenker en ikke at en subjektiv påvirkning er negativt, men at nettopp en persons sensitivitet og nærhet gjøre at en kan løfte fram aspekter ved dataene som kan gi dypere forståelse. Forskeren selv blir på dette grunnlaget også sett på som det viktigste verktøyet (Patton, 2002).

Patton (2002) trekker likevel fram at man innenfor den kvalitative forskingen må ha noen kvalitetskriterier. Han tenker at forskerens sterke rolle både kan bli sett på som en styrke og en svakhet i en gitt studie. Det avgjørende med dette utgangspunktet er å være seg etisk bevisst med å kjenne til, og være ærlig på egne verdier, holdninger og fordommer. Studiens verdi og troverdighet hviler også på forskerens evne til å gjøre studien *transparent* eller *gjennomsiktig*. Dette kan forskeren gjøre ved å beskrive refleksjoner og begrunne valg som er gjort underveis slik at leseren kan få innblikk i hvilke prosesser som har ført fram til resultatet (Kvale og Brinkmann, 2010).

Et forskningsdesign kan forklares som *designingen* eller *planleggingen* av forskningen (Maxwell, 2009). Maxwell sier at en tradisjonell framstilling av forskningsprosessen er en lineær og/eller typologisk prosess med tydelig og stegvis progresjon. Han hevder dog at slike design ikke tar den kvalitative forskningens *logikk* på alvor. Kvalitative prosesser er ofte preget av stor fleksibilitet og mange vurderinger underveis. Med dette i mente har han utviklet en modell som kan brukes til å være: ”*a model of research as well as a model for research* (Ibid. s. 215). Gjennom den ”*interaktive modellen for forskningsdesign*” kan en altså både få et tankeredskap for hvordan forskningsprosessens natur tar form, men også et rammeverk for å planlegge forskningen. Maxwell tenker på den kvalitative forskningsprosessen som bestående av ulike sentrale deler; *forskningsspørsmål, mål, teoretisk innramming, validitet, og metoder*. *Etiske aspekt* tenker han er sentralt innenfor hver del. Grafisk er forskningsspørsmålet plassert i midten og de andre delene plassert i hvert sitt hjørne rundt forskningsspørsmålet. Plasseringen og pilene mellom delene viser til de innbyrdes

relasjonene. Denne refleksive måten å tenke om forskningsprosessen gjør at en stadig må tilpasse delene til hverandre slik at de harmonerer, derav navnet *interaktiv*.

Modellen til Maxwell har jeg brukt bevisst både i planleggingen og underveis i forskningsprosessen. Jeg hadde lite bakgrunns erfaring fra Malawi som land og hva som kom til å møte meg ute i "felten". Modellen ble særlig et viktig tankeredskap for å forholde seg til usikkerhet og spontane ting som oppsto underveis i møte med den nye kulturen. På den ene siden skulle jeg prøve å ta inn over meg kultur, land og språk, og samtidig ha et forskningsblikk. For å gjøre det mer kaotisk skulle jeg på samme tid forsøke å gi mening til mine aktuelle erfaringer og opplevelser. Til tider kjentes det ut som et "salig kaos". Jeg erfarte likevel en viss kontroll med utgangspunkt i modellen. Jeg forsto mer av de kvalitative prosessenes natur og på den måten ble ikke endringer truende.

Et moment Maxwell ikke sier så mye om, men som blant annet Brinkmann og Kvale (2010) fremhever er *rapporteringen*, med andre ord hvordan jeg vil framstille den ferdige rapporten og hvem jeg tenker er mitt publikum. Jeg vil argumentere for at også dette kunne ha blitt sett på som en av delene i Maxwells modell som videre har gjensidig påvirkning på de andre aspektene. Dersom en planlegger og gjennomfører forskningen uten øye for dette har en kanskje heller ikke reflektert nok over hvordan forskningen kan påvirke de som leser. Som forsker i en annen kultur med utfordringer knyttet til fattig/rik og hudfarge har jeg et særlig etisk ansvar. Dette vil jeg beskrive mer i punkt 1.3.

Denne oppgaven skrives med tanke for et norsk publikum som ikke kjenner så mye til Malawi. Noe som gjorde at jeg mente det ble viktig å gi en del kunnskap om kontekst. Både for å få en bredere forståelse av rammene for studien, men også fordi jeg har et ønske om å fremme videre refleksjon og inspirasjon til å gjøre flere studier innenfor temaet.

5.1.2 Vitenskapelig forankring

Før jeg går over til å beskrive det kvalitative intervjuet vil jeg først si noe om den vitenskapelige forankringen. Jeg har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk metodetilnærming og en hermeneutisk fortolkningstradisjon. Det kan diskuteres om disse to retningene kan forenes da de i utgangspunktet har grunnleggende ulike "tankesett" (Dowling, 2004).

Fenomenologisk vitenskap søker å beskrive et fenomen slik det forstås ut fra en persons perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2010). Det finnes flere ulike retninger, men en sentral tanke innenfor *deskriptiv fenomenologi* er at det er mulig å sette seg selv ”i parentes”. Fenomenologene innen denne retningen har stor tro på at det er mulig å få «virkelig» (objektiv) kunnskap om det som fremtrer for et menneskes bevissthet. Det er også en forståelse om at det er mulig å studere disse fenomenene uavhengig av tid, sted, ulike sosiale og kulturelle forutsetninger, og subjektive bedømmelser (Dowling, 2004).

Den hermeneutiske tradisjonen oppsto som fortolkning av religiøse tekster for å gi mening til og en allmenngyldig forståelse (Brinkmann og Kvale, 2012). Hermeneutikken legger vekt på at en aldri kan legge bort seg selv i møte med ”det eller den” en forsker på (Brinkmann og Kvale, 2010). Det finnes ikke noe som heter objektiv eller forutsetningsløs forståelse. Det er derfor essensielt at en forstår teksten som en del av en historisk og kontekstuell sammenheng og fortolkning kan aldri ses løsrevet fra sammenhengen den oppsto i. Et viktig tolkningsaspekt er det som kalles den ”hermeneutiske spiral”. ”Spiralen” viser til en stadig runddans hvor en veksler mellom å forholde seg til helheten og delene for å forstå tekster. Gjennom vekslingen kan en få øye på stadig nye måter å tolke teksten på for å prøve å få fram ulike betydninger.

Utfordringen med å ubevisst blande disse to vitenskapene er synet på om det er mulig å løsrive seg fra konteksten og sine egne fordommer. Er det mulig å få fram en objektiv og ”sann” forståelse gjennom intervjuene med de Malawiske deltagerne? Utgangspunktet mitt er hermenautisk. Jeg tror ikke jeg kan komme med en fordomsfri tilnærming til verden. Likevel har jeg valgt å tilstrebe en fenomenologisk tilnærming på det *metodiske plan*. I dette legger jeg en streben etter å sette meg selv i parentes særlig i forberedelse av intervjuguide. Jeg ville at temaene aktørene tok opp skulle være det framtreddende. Dette vil jeg nå diskutere nærmere gjennom en presentasjon av forskningsintervjuet.

5.1.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Thagaard (2013) sier at intervjuer kan være en særlig god metode for å få innsikt i personers følelser, tanker og erfaringer. Forskningsintervjuets formål er å produsere kunnskap. Hvordan en forstår kunnskap har imidlertid betydning for hvordan en forholder seg til intervjuet både i forberedelse og underveis (Kvale og Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (Ibid.) bruker to

metaforer for å beskrive to perspektiv. Dersom forskeren er en *gruvearbeider* forsøker han å grave fram verdifullt metall som allerede ligger klart til å bli hentet fram. Fokuset vil da være å ”innhente informasjon” fra intervjudeltageren som en skal presentere. Den andre metaforen er *den reisende*. Denne metaforen framstiller forskeren som en som reiser til et ukjent land. Landskap, krinker og kroker undersøkes underveis. Den reisende stiller spørsmål, og lytter til lokalbefolkningens historier. Når den reisende vender hjem fortelles fortolkede versjoner av historiene videre. Den reisende har kanskje også fått ny innsikt og fått belyst noen av de verdier og tradisjoner som er tatt for gitt i hjemlandet (Kvale og Brinkmann, 2010).

Forskingsintervjuet har utgangspunkt i metaforen om *den reisende* (Kvale og Brinkmann, 2010). Dette gir en forståelse av intervjusituasjonen som ikke baseres på *innhenting* av deltagerens meninger. Data som oppstår forstås som en *datakonstruksjon* basert på intervjueren og den intervjuedes meningsveksling rundt et felles fenomen. Deltagerne påvirker hverandre og de dataene som oppstår.

Kvale og Brinkmann (2010) sier at hvilken intervjuform en velger kommer an på hvilken kunnskap en vil ha. I mitt prosjekt var min begrensede erfaring med Malawi en styrende del i prosjektet. Jeg visste ikke hvordan utdanningssystemet fungerte, hvordan kulturen var, hvem jeg kom til å få snakke med, hvor mye tid de eventuelt hadde og så videre. Fontes (2008) anbefaler å unngå kontroversielle eller direkte spørsmål når en intervjuer personer fra kulturer en ikke kjenner så godt. En god framgangsmåte hun trekker fram er å bruke ”*free narrative*” som går ut på å ha mer åpne spørsmål som gir rom for den som blir intervjuet til å fortelle fritt med egne ord. Fontes (Ibid.) trekker fram at denne framgangsmåten er tillitsfremmende, og at ved å ha tillit i bunn er det større rom for intervjueren til å spørre mer spesifikke spørsmål for å ”fylle inn” hull i etterkant. Fontes (Ibid.) sier også at gjennom å oppmuntre mennesker til å uttrykke og definere sine egne verdenssyn og erfaringer kan en unngå stereotypier og unngå å ”overenklifisere” dysfunksjon som intervjueren kan tenke er tilstede.

Intervjuet jeg valgte kan beskrives som et *semistrukturert livsverdenintervju* inspirert av en fenomenologisk tilnærming (Thagaard, 2013). Denne formen søker å få beskrivelser av verden slik den oppfattes for informantene. Med dette utgangspunktet valgte jeg å ha en type grounded theory tilnærming. Det vil si en datadrevet tilnærming som skal utvikle ny teori (Ibid.). Jeg ville stille åpne spørsmål som omhandlet inkluderingskonseptet og se hva

deltagerne valgte å fortelle om. En reel ”uvitenhet” for min del med tanke på hvilke tema deltagerne hadde på hjertet. Intervjuguiden ligger som vedlegg 2.

Mange kan tenke at intervju er en enkel metode (Kvale og Brinkmann, 2010). Kvale og Brinkmann (Ibid.) tilbakeviser dog dette. De sier at kvaliteten på intervjuet er avhengig av en rekke forhold. Intervjueren bør ha god samspillskompetanse og kjennskap til det aktuelle emnet. Under et intervju må en ta løpende vurderinger om hvorvidt innspill skal følges opp eller ikke, om man skal tolke svaret på en spesiell måte eller lignende. Et annet forhold som påvirker er intervjuerens erfaring med selve intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (Ibid.) beskriver intervjukunst som et håndverk som må utvikles. Intervjuferdigheter læres gjennom å intervjuer. I denne sammenheng trekker Thagaard (2013) frem prøveintervjuet som en god øvelse med tanke på sin egen rolle som intervjuer. Et siste forhold som påpekes som essensielt er å skape en god relasjon til den som intervjues (Kvale og Brinkmann, 2010).

Jeg hadde lite erfaring med intervjusettingen fra før. Et av grepene jeg tok var derfor å velge en-til-en intervjuer. Jeg opplevde meg ikke trygg nok til å satse på gruppeintervju. Det kan tenkes at dette kunne vært en vel så god metode. Andre valg knyttet til forsøk på å øke kvaliteten på intervjuene blir beskrevet mer utfyllende i punkt 4.4 konstruksjon av data.

Uavhengig av kulturelle forhold er det viktig at forskeren stiller seg spørsmål som ”hvordan kan jeg ha tatt feil?”. Eller ”hvordan har jeg påvirket disse situasjonene?”. Fintes (2008) sier imidlertid at slike spørsmål er ekstra viktig når en gjør undersøkelser i ukjente kulturer.

Slike spørsmål viser etisk refleksjon, og sier også noe om bevissthet rundt forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2010). Refleksjoner knyttet til dette blir nærmere beskrevet under punkt 5.3 og 5.6

5.2 Forskningskole og deltagere

I forkant av reisen til Malawi gjorde min Malawiske kontaktperson Mercy en avtale med en lokal skole. De var positive til at jeg kunne få gjøre både observasjoner og intervjuer. Slik jeg forsto det så var skolen jevnlig i kontakt med universitetet i Malawi. De hadde også tidligere hatt besøk fra norske studenter. En av grunnene til at denne skolen ble spurt hadde også sammenheng med at de har et ressurscenter for ”special needs learners”. Dette tenkte de kunne være interessant for meg som skulle skrive innenfor spesialpedagogikkfaget.

Tabell 3 Antall elever og lærere etter kjønn ved forskningskolen pr. Desember 2016

Standard	Antall klasser	Antall elever			Lærere/Ansatte		
		G	J	T	M	K	T
1	A&B	37	38	75		2	2
2	1	36	17	53		2	2
3	1	33	26	59		2	2
4	A&B	65	58	123		4	4
5	A&B	111	76	187		4	4
6	A&B	93	83	176	1	3	4
7	A&B	101	113	214	2	2	4
8	A&B	88	84	172	2	2	4
Spesiallærer					1		1
Rektor					1		1
Totalt	14	565	495	1059	7	21	28

Første møte med skolen fant sted dag to i Malawi. Vi reiste til skolen sammen med Mercy og ble introdusert for alle klasser og lærere. De formidlet at de var glade for å se oss og at de gledet seg til å ha oss på besøk. De var interessert i hvem vi var og spurte også spørsmål om forholdene i Norge. Særlig spesiallæreren uttrykte at han var glad for å få en student som studerte spesialpedagogikk til skolen og at han gjerne ville diskutere faglige spørsmål.

I tabell 3 viser oversikten at skolen har rundt 1059 elever med en overvekt av gutter. Det var 28 ansatte som inkluderte rektor, en spesiallærer og to rektorassistenter. Skolen lå i et urbant område og hadde overtatt et gammelt skolebygg fra en tidligere privat skole. Det var ikke anlagt elektrisitet, og byggene var tydelig slitt. Dette gjorde at noen rom var ganske mørke selv om det var lys ute. I klassene var det stor variasjon på alder og klassestørrelsene varierte også. I tabell 4 kan det være at en av forklaringene til den store aldersvariasjonene er på grunn av mange elever som repeterer. Det virker imidlertid som det er få som dropper ut på bakgrunn av denne framstillingen. I følge rektoren og spesiallæreren har denne skolen flere ”special needs learners” enn det som er vanlig i Malawi. Dette fortalte de var på grunn av spesiallæreren.

Ut ifra informasjon om Malawisk kontekst (4.0) kan det virke som om denne skolen er bedre stilt enn andre skoler i Malawi. De har et ressurscenter og en spesiallærer ved skolen, noe det

er lite av ellers i Malawi. Alle lærerne jeg snakket med hadde MSCE, altså kvalifisert lærerutdanning. Antallet elever per kvalifisert lærer var også noe høyere enn det jeg har sett andre statistikker på.

Tabell 4. Foreldreløse, ”Repeters”, ”Drop Out” og ”Special needs” pr. Des. 2016.

Standard	Foreldreløse			Repeters			Drop Outs			Special needs		
	G	J	T	G	J	T	G	J	T	G	J	T
1	5	2	7							5	1	6
2	3	1	4							2		2
3	9		9	5	4	9				1		1
4	5	8	13		8	8				1		1
5	27	6	33	30	22	52		2	2	2	1	3
6	5	8	13	25	30	55				6	7	13
7	13	15	28	45	53	98	1		1	6	3	9
8	18	10	28	17	15	32				3	5	8
Totalt	85	50	135	122	132	254	1	2	3	26	17	43

5.2.1 Rekruttering og presentasjon av intervjudeltagere

Mercy laget i første omgang en avtale med en skole på vegne av meg. Jeg fikk ”innskrenket” valgfrihet men samtidig hadde det ikke vært mulig å få gjennomført studien dersom jeg skulle ha ordnet alt selv. Thagaard (2013) argumenterer for at noen ganger må man gjøre et *tilgjengelighetsutvalg* ut fra de rammene en har, altså gjøre et utvalg basert på hvem som er tilgjengelig. Når dette er sagt så var det i min situasjon likevel stor mulighet til å velge *strategisk* innfor skolens rammer. Et strategisk utvalg som kan beskrives i form av å velge de deltagerne som kan gi en mulighet til dypdykk i den type tematikk jeg ønsker å undersøke (Ibid.).

Fordi jeg ikke visste så mye om den aktuelle konteksten, og hva lærerne kom til å tenke rundt selve intervjusettingen, så hadde jeg ikke på forhånd bestemt hvilke av lærerne jeg ville snakke med. På bakgrunn av egen interesse bestemte jeg meg for at jeg ønsket å intervju minst én lærer på hvert klassetrinn, i tillegg til rektor og spesiallærer. Jeg ønsket å ha deltagerne av begge kjønn, og gjerne ulik alder. Tilnærmingen min var å ha en åpen holdning for alt som kunne være av interesse for videre undersøkelse. Silverman (2011) trekker fram

hvor viktig det er å se utvalgsprosessen i sammenheng med resten av ”delene” i forskningsdesignet. Jmfør Maxwells *interaktive modell* så ble rekrutteringen og avtalene med lærerne gjort de første dagene i Malawi, en av de bestemmende faktorene som andre sider av forskningen måtte ”rette seg etter”.

Under både planlegging og gjennomføring av intervjuene var det vanskelig å legge faste planer på forhånd. Både rektor, spesiallærer og lærere var generelt opptatt med møter eller undervisning og var derfor ikke en fast tid på dagen hvor det passet å møtes. Selv om skoletimene skulle være på faste oppsatte tider, var det likevel stor variasjon i hvor lenge timene varte og når elevene hadde friminutt.

Strategien jeg valgte var å oppsøke et klassetrinn dagen før jeg planla å utføre intervjuet, og spurte om det var noen ved klassetrinnet som kunne tenke seg en samtale. Så å si alle var positive og vi avtalte tidspunkt. Erfaringen var at noen lærere var klare, mens andre gjerne hadde glemte intervjuet dagen etterpå og det derfor ikke passet likevel. Jeg valgte av den grunn å ”alltid være beredt” for å kunne ta et intervju på sparket, og være fleksibel med tanke på å kunne endre planer. Malawieres holdning til tid utgjorde i denne sammenheng en positiv faktor. I og med at de ikke hadde noe problem med å ta ting på sparket eller omrokere kalenderen. Dersom en lærer hadde glemt en avtale gikk jeg litt rundt og undersøkte om det var noen andre lærere som var ledig.

De intervjuene som er utgangspunkt for mitt datamateriale er presentert i tabell 5.

Hvem	Kjønn	Intervjtid
Rektor (Head Teacher)	M	30 min
Lærer st. 1	K	22 min
Lærer st. 4	K	10 min
Lærer st. 6	K	7,5 min
Lærer st. 6	M	12,5 min
Lærer st. 7	M	17 min
Lærer st. 8 og rektorassistent 1 (Head Teacher Deputy)	M	24 min
Lærer st. 8 og rektorassistent 2 (Head Teacher Deputy Assistant)	K	20 min
Spesiallærer (Specialist teacher)	M	30 min

5.3 Etiske refleksjoner

De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag, juss og teologi (2016) presenterer en rekke etiske retningslinjer for god vitenskapelig praksis. Retningslinjene er veiledende og kan hjelpe med å reflektere over etiske bedømmelser og avveininger knyttet til forskningen.

Når en forsker i andre kulturer presiserer NESH (2016) at en må ta særlig hensyn for å unngå ”inndelinger og betegnelser som gir urimelig generalisering” (s. 25). Det trekkes fram at det er forskerens ansvar å sette seg inn i kulturelle og sosiale forhold, samt å skape en god dialog med de lokale representantene. NESH trekker altså fram en grunnleggende anerkjennelse og ydmyk tilnærming. I tillegg trekker likevel NESH fram at: ”Forskeren må veie hensynet til anerkjennelse av kulturelle forskjeller opp mot hensynet til andre fundamentale verdier og allmenne menneskerettigheter” (s. 26). Balansen mellom kulturell anerkjennelse og forskningens ansvar for kvalitet og uavhengighet er derfor viktige refleksjonspunkter. Videre vil jeg utdype noen av mine refleksjoner knyttet til forskerrollen, fritt informert samtykke, anonymitetskrav og konsekvenser for deltagelse forskningsprosjektet. Til slutt vil jeg vise til min søknad til NSD.

5.3.1 Forskerrollen

Malawis historiske bakgrunn er blant annet en kolonitid med forskjellsbehandling av hvite og fargede. Dette har preget økonomiske vilkår, men også maktstrukturer og muligheter for Malawiere. Kvale og Brinkmann (2010) sier at makt i seg selv ikke er noe negativt. Ut ifra en hermeneutisk forståelse er det viktig nettopp med denne refleksjonen rundt maktforholdet.

Med dette utgangspunktet ble det viktig for meg å finne gode tilnæringsmåter til forskningsskolen og å møte de ansatte med respekt og ydmykhet. Rent praktisk tok jeg valg tidlig i prosjektet knyttet til tema og metode i mitt forskningsdesign. Da jeg valgte intervju som metode var jeg bevisst på å stille åpne spørsmål som kunne oppmuntre deltagerne til å beskrive og fortelle ut ifra sitt eget perspektiv (Jøfør ”free narrative 2.2.2). Denne framgangsmåten åpnet også opp for en analysemetode som unngår en vurderende og (for) kritisk holdning. Fontes (1998) sier at en slik tilnærming kan hjelpe forskeren å unngå stereotyper og ”overenkligfissering” av opplevd dysfunksjon.

Fontes (1998) sier at det kan være en felle å basere analyse og tolkning kun ut fra egne ”briller”. I møte med forskningsskolen og intervjudeltagerne prøvde jeg å nullstille min egen vurderende holdning til hva som er ”riktige eller gale holdninger og praksis”. Jeg forsøkte å ha en undrende tilnærming, oppriktig, nysgjerrig og ikke dømmende. Et etisk aspekt ved mine tolkninger er også å yte rettferdighet til deltagere og data ved å prøve å sette meg inn i den verden de lever i. Dette handler igjen om det NESH sier om å sette seg inn i kulturelle og sosiale forhold. Refleksjoner omkring hvordan jeg selv kan ha påvirket dataene er som nevnt et etisk spørsmål. Disse tingene vil jeg diskutere mer i 4.6.

5.3.2 Deltagernes samtykke

NESH påpeker at når forskningen håndterer personalopplysninger er forskeren pliktet til å innhente samtykke som er: ”*fritt, informert og uttrykkelig*” (NESH, 2016. S. 14). *Fritt* betyr at personer ikke er presset til å delta i forskningen. *Informert* viser til at personer er godt nok informert om hva det betyr å være deltager i forskningen. Dette gjelder særlig dersom en kan oppleve belastninger knyttet til forskningen i ettertid. *Uttrykkelig* betyr at personene som deltar faktisk har forstått hva det innebærer å delta i forskningen og at de har en reel mulighet til å si nei (NESH, 2016).

I første omgang informerte jeg de skoleansatte når jeg gjorde intervjuavtaler med dem. Jeg la trykk på at det var lov å avstå. For å ta det informerte samtykket på alvor utarbeidet jeg også et ”deltagelsesskjema” (vedlegg 1). Her informerte jeg om forskningens mål og hensikt. Før vi begynte intervjuet ba jeg først deltageren lese gjennom arket. Deretter fortalte jeg muntlig om de ulike punktene, før jeg til slutt ba dem signere dersom de synes det var greit å være med. Jeg spurte deretter om det var greit om jeg tok opptak fra intervjuet, og påpekte at det var lov til å trekke seg i etterkant dersom de ikke ville jeg skulle bruke intervjuet deres likevel.

Alle de ansatte med unntak av to lærere sa ja til å bli intervjuet med opptak. En av deltagerne delte også noen momenter under et intervju som personen ikke ønsket at jeg skulle ta med i oppgaven. Det at noen valgte å si nei tok jeg som en bekreftelse på at deltagerne hadde en reel opplevelse av at det var lov å ikke delta.

Selv om jeg informerte om samtykke kan det tenkes at det ikke var reelt i alle tilfeller. Malawi er et fattig land, og ikke bare skolen, men mange av lærerne har svært lite å rutte med. Jeg vet at kontaktpersonen vår i Malawi noen ganger har bidratt med å kjøpe skolebøker. Det har også vært vanlig at ”hvite” gjester ved skolen bidrar noe økonomisk til skolesaker, oppussing eller lignende. Det kan tenkes at det å ”motsette seg” i andre enden kan gi konsekvenser for økonomisk hjelp, eller frykt for å ikke få økonomisk hjelp. Og på den andre siden, dersom en ”spiller kortene rett” kan man motta noe hjelp. Det var en vanskelig avveining hvordan jeg skulle forholde meg til dette. Det virket som om det var en del uuttalte forventninger som var vanskelig å få tak i som ”toppet” seg litt mot slutten av oppholdet vårt. Jeg og medstudenten min tok kontakt med vår malawiske kontaktperson med tanke på hva som var lurt å gjøre. Refleksjoner rundt hjelp, økonomiske eller andre bidrag ble nok likevel en av de mest utfordrende erfaringene jeg gjorde meg i Malawi.

5.3.3 Anonymitetskrav og konsekvenser for deltagelse forskningsprosjektet.

For dette punktet viser jeg til refleksjonene gjort i forrige avsnitt knyttet til ”deltagelsesskjema” og ”økonomiske” konsekvenser.

Jeg innhentet ikke så mange personalopplysninger og de jeg mottok ble holdt passordbeskyttet. Skolen er blitt beskrevet som å ligge i et urbant område og deltagere er presentert med ansettelsestittel og kjønn. Dette er med på å anonymisere. Samtidig har skolen en spesiallærer og alle lærerne har MSCE noe som kan gjøre at det er mulig å kjenne igjen skolen. Hovedsakelig vil jeg si at anonymiteten er godt ivaretatt, særlig med utgangspunkt i at oppgaven er skrevet på norsk.

I forhold til konsekvensene ved en deltagelse i prosjektet har jeg forsøkt å unngå generalisering og negativ framstilling av deltagerne som gruppe eller enkeltindivid. Eksempel på dette er at jeg har unnlatt å bruke enkelte utsagn. Med norske ”briller” kan noen av utsagnene sette deltagere i et dårlig lys dersom en ikke forstår situasjonen personene lever i. Denne oppgaven anses ikke å være av sensitiv karakter og har derfor ingen særskilt grunn for å anta at publisering kan være problematisk for deltagerne.

5.3.4 Søknad til NSD

Søknad til NSD ble sent og de hadde intet å utsette så lenge jeg gjennomførte i henhold til min beskrivelse. I forbindelse med utsettelse av oppgaven til desember 2017 tok jeg på ny kontakt med NSD for å avklare veien videre (vedlegg 3 & 4).

5.4 Konstruksjon av data

I dette kapittelet vil jeg gi en redegjørelse for utarbeidelsen av intervjuguiden, selve intervjusituasjonen og transkriberingen av de gjennomførte intervjuene. Som fortalt tidligere er det viktig for studiens troverdighet og gjennomsiktighet at jeg gir rede for valg i prosessen fram mot funnene jeg presenter. Jeg vil særlig legge vekt på hvordan sensitivitet til kulturen var gjennomgående underveis. Før jeg begynner på redegjørelsene vil jeg kort presentere en tidsplan for forskningsprosessen. På den måten kan valg også ses ut ifra denne konteksten.

5.4.1 Tidsplan og forberedelse til intervju

I tabell 6 er det presentert en kort oversikt over tidsplanen i prosjektet. Av praktiske årsaker ble reisen, eller feltarbeidet som jeg selv kaller det, lagt til januar/februar 2017. I løpet av denne tiden måtte jeg gjøre alle intervjuer og prøve å forstå mest mulig av konteksten.

November 2016	Prosjektplan innlevert og godkjent	
Desember 2016	Begynnende litteratursøk: Sentrale styringsdokumenter Arbeider videre med utvikling av intervjuguide i samarbeid med Mercy på mail.	
Januar- februar 2017	<i>Opphold i Malawi</i>	
	1 uke	Fokus på å bli kjent med lokalmiljø og skole.
	2 uke	Arbeid med intervjuguide <ul style="list-style-type: none">• Samtaler med Elizabeth T. Kamchedzera og Esme C. Kadzamira• Prøveintervjuer
	3 uke	Intervjuer
	4 uke	Intervjuer
Mars-April 2017	Arbeide med transkribering, analyse	
Mai-Juni 2017	Dokument- og litteratursøk, analyse	<i>Utsetter innlevering</i>
August-Desember 2017	Dokument- og litteratursøk, analyse, og drøfting Ferdigstille oppgave og innlevering	

Som det kommer frem av tidsplanen var jeg i Malawi cirka fire uker. Fontes (2008) sier at utfordringen med mange intervjusituasjoner er at en 1) trenger at det produseres kunnskap, 2) at en må skape en relasjon til den man intervjuer og 3), dette må gjøres i en situasjon som ikke nødvendigvis er optimal i forhold til tid eller tilgjengelige fasiliteter. Hun trekker fram at bevisste forberedelser både i forkant og underveis i intervjuprosessen kan dempe hindre som kan oppstå og gjøre situasjonen mest mulig optimal. En av de viktigste tingene en kan gjøre i forkant er å undersøke historie, religion og tabuemner i deltakernes kultur. Kunnskap om ”sømmelig” klesstil og sosialt aksepterte omgangsformer som vanlige hilseritualer, er også av betydning (Fontes, 2008).

For å ta på alvor både kunnskapen, relasjonen og forholdene satt jeg bevisst av minimum en uke til å bli bedre kjent med nærområdet og skolen. Det skal dog nevnes at denne ”bli kjent fasen” ikke var begrenset til denne uken. Jeg deltok og observerte på morgensamlinger, friminutt, undervisning og morgenmøter. Alle klassetrinn ble besøkt utenom to (av praktiske årsaker). Jeg hadde også mange formelle og uformelle samtaler med rektor, spesiallærer, lærere, elever og andre ved skolen. På mange måter hadde denne prosessen mange likhetstrekk som *den reisende*, presentert i punkt 5.1.3. I uke to arbeidet jeg med intervjuguiden og hadde prøveintervju, mens de siste to ukene gjennomførte jeg intervjuene. Dette vil nå bli presentert nærmere.

Før intervjuet sier Fontes (2008) at det er av stor betydning at de som skal intervjues får informasjon om hva som er rammene for intervjuet; hvem skal være tilstede og hvor skal det skje, samt hva en skal snakke om. Særlig trekker hun dette frem for personer som ikke snakker flytende engelsk og at det fort kan oppstå misforståelser dersom det er uklare forventninger. Malawiske lærere har hatt store deler av sin skolegang på engelsk. Likevel var erfaringen at det virket til å variere hvor trygge lærerne følte seg på engelsken og hvor stort ordforråd de hadde.

Dagen før ”første skoledag” tok vår kontaktperson oss med for å introdusere oss ved forskningsskolen. De fleste virket åpne og hyggelige, smilte og hilste på oss. I samtale med rektoren oppdaget vi (jeg og medstudent) at det hadde oppstått flere misforståelser om hvilken rolle vi skulle ha mens vi var i Malawi. Det viste seg at det noen måneder tidligere hadde vært norske lærerstudenter ved skolen som hadde hatt sin praksis der. I ”praksisrammene” ligger det forventninger om undervisning, at en blant annet er på skolen seks timer hver dag. Det

kunne virke som om det var dette rektoren hadde sett for seg. Dagen etter skulle vi hilse på alle lærerne under morgenmøtet. Da rektor fortalte høyt at vi ikke skulle undervise, men observere og gjøre intervjuer virket det litt på meg som om de så spørrende ut og at de ble litt usikre.

Vi skulle egentlig bare bli introdusert, men der og da tenkte jeg at nå er det et kritisk punkt, så jeg spurte rektoren om jeg kunne få si noen ord. Jeg fortalte om igjen litt grunnleggende informasjon om hvem vi var, hvorfor vi var der og prøvde tydelig å si noe om rammene for arbeidet. Vi fortalte at vi første uken ønsket å bli kjent med dem og se hvordan de hadde det ved skolen, og at i ukene etterpå ville jeg gjøre intervjuer med lærere, rektor og spesiallærer. Jeg fortalte at det var frivillig og at selv om jeg spurte så var det lov å si nei hvis en ikke ville. Vi prøvde også å uttrykke ydmykhet i forhold til at vi ønsket å lære av dem og at de ikke måtte være redde for å spørre oss eller gi tilbakemelding. Da jeg hadde fortalt dette var det flere lærere som kom med spørsmål og det virket som oppklaringen ”løste opp stemningen” og skapte en tillitt til oss.

I ettertid har jeg tenkt at det var veldig viktig at jeg gjorde den introduksjonen første gang vi møttes. Læringen for min egen del var at dette skulle jeg ha tenkt på i forkant. Jeg ble tatt litt på sengen av mine egne tatt-for-gitt forståelser av at vi alle forsto hverandre. Samtidig ble jeg bevisst på hvordan min faglige bakgrunn og erfaring som pedagogisk leder ”reddet meg” ved at min intuitive inntoning gjorde at jeg var ”var” for forvirringen og usikkerheten i gruppa og kunne gjøre grep for å skape trygghet og tillitt.

5.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervjuguide kan beskrives som *planen for intervjuet* (Thagaard, 2013). Utarbeidelsen av intervjuguiden startet før jeg reiste, men den ble slutført andre uka i Malawi. Jeg fokuserte på spørsmål som: ”hva legger du i begrepet inkludering?” og ”hvorfor synes du det er viktig å inkludere? Og så videre. Disse spørsmålene utgjorde hovedspørsmålene. I tillegg utformet jeg oppfølgingsspørsmål til hvert av hovedspørsmålene.

Jeg brukte Thagaards (2013) beskrivelse av en *elv* når jeg laget intervjuet. Han sier at dette er en god intervjuoppbyggelse dersom en vet hvilket hovedtema en vil ta opp, men samtidig ikke hvilke sidetema deltagerne vil trekke fram. Tanken er at hovedtema er en stor elv som renner.

Tema som deltagerne tar fram i relasjon til hovedtema underveis kan ses på som sideelver en kan følge, men som igjen flyter sammen til en stor elv. I denne modellen vil strukturen underveis altså bli påvirket av hvilke tema intervjupersonene tar opp og av intervjuers reaksjon. Ut ifra en postmoderne forståelse handler det ikke *om* intervjueren skal lede men *hvor* en skal lede (Ibid.).

Under utarbeidelse av intervjuguiden første uka i Malawi kom jeg til et kritisk punkt. I løpet av den første uka ved skolen fikk jeg en oppfatning av at ikke alle forsto hva jeg snakket om da jeg fortalte hva jeg skulle skrive om; inkluderende opplæring. Dette gjorde at jeg ble veldig urolig i forhold til om lærerne kanskje ikke hadde noe forhold til begrepet eller tema overhode. Når jeg spurte om inkludering ble jeg henvist til spesiallæreren. Jeg forsto heller ikke på det tidspunktet hvordan *EFA* og *inkludering* hørte sammen.

Gjennom Mercy fikk jeg kontakt med to Malawiere som jobbet ved et universitet i nærheten: Elizabeth T. Kamchedzera med arbeidsfelt innenfor ”special needs” og Esme C. Kadzamira som jobber med ”educational research”. Jeg fikk avtalt en tid relativt raskt og opplevde å få mange gode innspill. Jeg hadde også forberedt en rekke spørsmål på forhånd. En av tingene jeg har angret mye på i ettertid var at jeg ikke tok opp disse samtalene på bånd. Medstudenten jeg reiste med gjorde studier innenfor matematikk, men også han opplevde disse samtalene som veldig givende. De gav begge hver på sin måte et overblikk over utdannings situasjonen som gjorde at jeg forsto mer hvorfor kanskje skolen og lærerne reagerte som de gjorde. På mange måter var det litt tilfeldig at jeg fikk til disse samtalene. Likevel viste det seg å bli helt sentralt for meg for å forstå konteksten jeg intervjuet i. Jeg er veldig glad i ettertid for at jeg våget å presse litt på og spørre om hjelp.

I den ferdige intervjuguiden gjorde jeg ikke så mange endringer etter samtalene med Kamchedzera og Kadzamira. En ting jeg imidlertid gjorde var å legge til to ekstra spørsmål til slutt. Dette handlet om det Malawiske begrepet for ”inclusive education”: maphunziro ophatikiza ønsket å se om de fortalte at de la det samme i begrepene eller om det var forskjeller.

5.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Med lite intervjuerfaring som forutsetning valgte jeg å ha en-til-en intervjuer. Dette viste seg også å være lurt rent praktisk fordi de ansatte ofte var travle. Min veileder oppfordret meg før avreise til å gjøre flere intervjuer enn jeg ”trengte.” Dette fordi hun visste at i tidligere intervjustudier utført i Sub-Sahara regionene, så hadde det vist seg at det kunne være flere uventede elementer som kunne føre til at planlagte intervjuer ble avlyst. Eksempelvis regn, flom, vei som er ødelagt, sykdom, og så videre, som gjør at deltagere ikke dukker opp. Mail, telefon og andre kommunikasjonsmedier er det heller ikke alle som har, så det er ikke alltid like lett å gi beskjed. Det kunne også være stor variasjon i språklig kompetanse og med tanke på hvor mye deltagerne pratet.

Jeg opplevde flere ”uforutsette endringer” underveis, men spesielt en situasjon satte spor. En av lærerne jeg hadde avtale med dukket ikke opp til avtalt tid. Det var ikke alltid vanlig å møte presist, så jeg tenkte ikke så mye på det. Etter en tid tok jeg likevel kontakt med rektor for å høre om han hadde sett henne den dagen. Det viste seg da at barnet hennes hadde omkommet kvelden før på grunn av Malaria, og at hun derfor ble borte et par dager. Denne situasjonen gjorde at jeg forsto litt mer av den virkelighet befolkningen lever i.

Jeg gjennomførte 12 intervjuer ved skolen samt 2 prøveintervjuer. Alle ble tatt opp med båndopptaker. Jeg begynte med å fortelle litt om rammene og forventningene til intervjuet. Jeg presiserte at jeg ikke forventet noen ”riktige eller gale” svar, men at deres opplevelser og erfaringer var det jeg ønsket å vite mer om. Særlig til lærerne utdypet jeg at jeg ikke var ute etter ”spesialpedagogikk”-svar, men at det var lærerne sine erfaringer jeg var interessert i å høre. Denne innledningen virket til å gjøre at flere slappet av og senket skuldrene. På grunn av språket gav jeg hovedspørsmålene på et ark i tillegg til at jeg stilte dem muntlig. Dette viste seg noen ganger å være veldig viktig for at de skulle forstå spørsmålene. Det handlet dog like mye om min uttale som deres forståelse. Det var en tanke at det å få noe i hendene kanskje også kunne gjøre at de følte seg litt beskyttet og at de ikke ble så nervøse.

Fontes (2008) anbefaler å begynne intervjuer med mennesker fra andre kulturer med å spørre bakgrunnsspørsmål. Hun sier at på denne måten kan en få kjennskap til personenes situasjoner, noe som kan gjøre en sensitiv for hvordan en skal fortsette intervjuet. Jeg spurte

bevisst noen bakgrunnsspørsmål med denne hensikten. Jeg opplevde i tillegg at litt small talk i begynnelsen ”varmet opp” slik at situasjonen ble mindre spent.

Etter å ha gjennomført et par prøveintervjuer hadde jeg en evaluering av meg selv som intervjuer. Jeg hadde alt på båndopptak, så jeg kunne derfor lytte via PC. Jeg oppdaget at jeg var alt for rask til å stille oppfølgingsspørsmål. ”Stemninga” ble nesten litt oppjaga og stressa istedet for at de som ble intervjuet fikk rom til å tenke seg om før de svarte. Jeg laget også noen flere oppfølgingsspørsmål.

Da jeg begynte på de ”ordentlige” intervjuene opplevde jeg at mange tok tid og tenkte seg godt om før de svarte. Gjennomføringen av intervjuene tok mellom 12-30 minutter. Det kan stilles spørsmålstegn ved hvorvidt intervjuene gir nok dybdeinformasjon til å kunne brukes som tolkningsgrunnlag. Samtidig opplevde jeg at de til sammen gav en helhetlig framstilling og at intervjuene gav mening i forhold til hverandre. Eksempel på dette var at en person kunne trekke fram eksempler som belyste noe som ble sagt i et annet intervju.

Grunnene til tidsforskjellen hadde nok flere grunner. Den ene var at læreren gjerne bare hadde 10-15 minutter mellom to undervisningstimer. Dette gjaldt for de to intervjuene med kortest tid. Noen sa at de synes spørsmålene var litt vanskelig. Det kan virke som om en faktor var at ikke alle forsto helt hva spørsmålene dreide seg om. Dette kan også ha sammenheng med at jeg hadde valgt for vide spørsmål, og at jeg stilte spørsmål hvor jeg brukte begrepet ”inkludering”. Thagaard (2013) nevner eksempelvis at abstrakte begreper ikke alltid egner seg som intervju spørsmål. Det tok litt tid før jeg forsto dette, men med tiden og rammene måtte jeg bare fortsette den linja jeg hadde startet med. Det var veldig forskjell på hvor mye deltagerne snakket og utdypet. Noen snakket sammenhengende i flere minutter uten oppfølgingsspørsmål, mens andre svarte ”vet ikke” eller lignende. En ting som jeg opplevde kom tydelig fram i intervjuet var hvertfall hvilke assosiasjoner deltagerne hadde til inkluderingbegrepet. Jeg kunne nok likevel ønsket at jeg hadde klart å komme enda litt mer i dybden knyttet til meningsinnholdet i noen av de korteste intervjuene.

Tidligere fortalte jeg at Fontes (1998) trakk frem at intervjuer noen ganger må gjennomføres under ”ikke optimale forhold”. Et eksempel på dette var fra et av intervjuene med en lærer.

Når jeg kom til klasserommet på tiden vi hadde avtalt var han egentlig godt i gang med en undervisningstime. Da han så meg sa han til elevene at de måtte vente. Jeg uttrykte at jeg

kunne selvfølgelig komme tilbake senere, og at det ikke var meningen å avbryte. Læreren på sin side sa at ”akkurat nå passet ypperlig å bli intervjuet”. Klassen satt og ventet og fulgte med til jeg skulle bli ferdig med intervjuet. Jeg opplevde å bli stresset fordi elevene måtte ”vente på meg” og at det samtidig satt 100 elever og så på meg under intervjuet. I ettertid reflekterte jeg over om dette var vanlig ”respekt” for gjester som var på besøk eller om det var fordi det var meg. Det er ikke godt å si, men det virket til å være generelt høy respekt for mennesker som hadde utdanning og ”spesialistkunnskap”. Det skal også nevnes at situasjonen opplevdes positiv ut, og forunderlig, samtidig som settingen var litt surrealistisk.

En annen ting jeg opplevde var at det var vanskelig å planlegge rent praktisk hvor og når vi skulle gjennomføre intervjuene. Alle klasserommene var i bruk, og det var ingen grupperom eller lignende. Vi endte derfor som regel opp med å sitte ute i skolegården. Noen ganger ble det en utfordring med mye støy. Innvesteringen i en god båndopptaker var da gull verdt og det var lite ”svinn” i transkriberingen fordi jeg ikke hørte hva som ble sagt. Stoler (og pulter) var det også veldig få av, noe som gjorde at lærerne bar med seg stolene fra rom til rom. Selv om jeg ikke hadde noe problem med å sitte på en stein i skolegården virket det som om noen av de jeg intervjuet synes det var for gale at jeg ikke skulle få en stol. Det gikk da med en del tid til slike praktiske aspekter.

Kvale og Brinkmann (2010) er tydelige på at intervjukunnskaper læres gjennom å intervju. Intervjuene jeg gjorde ved slutten av oppholdet opplevde jeg at skilte seg litt ut fra de jeg gjorde i begynnelsen. Jeg opplevde meg tryggere og synes ikke lenger det ble ubehagelig når det ble litt stille. Etter hvert ble jeg også mer bevisst på hva jeg ville vite, og da ble oppfølgingsspørsmålene mine også mer presise. I etterkant kan jeg bli litt irritert på meg selv når jeg hører enkelte av intervjuene. Hvorfor fulgte jeg ikke opp det eller det spørsmål? Jeg tenker på dette som en del av min læringsprosess.

På grunn av forhold som elektrisitet (strøm til PC & lys), og at jeg gjorde såpass mange intervjuer over en kort periode, så fikk jeg ikke anledning til å transkribere intervjuene kort tid etterpå. For å huske viktige moment og refleksjoner under intervjuene laget jeg et eget dokument som ble brukt som ”loggnotat for intervjuene”. Her hadde jeg faste ”poster” eller spørsmål som når og hvordan jeg opprettet kontakten med vedkommende, hvor vi satt, når på dagen (storefri eller midt i en skoletime), lyd/lysforhold, konteksten/situasjoner som skjedde rett før/etter intervjuet, og kroppslige uttrykk som blikk, kroppsspråk, latter, sukk og så

videre. Jeg noterte også egne tanker og refleksjoner både i forhold til intervjusituasjonen, men også til innholdet i intervjuet. Ved å gjøre dette sikret jeg at viktige ting ikke gikk tapt.

5.4.4 Transkribering

Prosessen med å transkribere de muntlige intervjuene til skriftlige tekster kaller Kvale og Brinkmann (2010) for en *transformasjon* fra talespråk til skriftspråk. Denne transformasjonen gjør dataene tilgjengelig for analyse. En kan tenke at det er uproblematisk å ”bare skrive ned det en hører”, men sett fra et språklig perspektiv er denne prosessen preget av fortolkningsvalg som er avgjørende for kvaliteten til de ferdige transkriberte tekstene (Ibid.). Muntlig og skriftlig språk er ifølge Ong (1982, i Kvale og Brinkmann, 2010) i utgangspunktet to ulike kulturer med ulike språklige spill. På den måten kan en se på transkripsjonen som en *oversettelse*. Muntlige samtaler består ikke bare av ordene som blir uttalt, men også kroppsspråk, stemmeleie, latter, tempo, ansiktsuttrykk, gester og så videre. Verbalt er det også uttrykksformer, bekreftelsesord og lignende som ofte blir brukt som ikke videre høres like velformulerte og sammenhengende ut når det kommer i direkte skriftlig form (Ibid.). En kan derfor si at gjennom transformasjonsprosessen går noe av det opprinnelige tapt underveis. Det er derfor avgjørende å ha et bevisst forhold til valgene og vurderingene en gjør underveis, og hvordan det påvirker dataene, slik at ”resultatene” blir valide og reliable.

Grunnen til at jeg ønsket å gi en forholdsvis grundig framstilling av transkripsjonsprosessens oversettelse fra muntlig til skriftlig innledningsvis er fordi jeg ser det slik at intervjuene i dette prosjektet består av flere ”oversettelser”. Jeg (forsker) har norsk som morsmål. De jeg intervjuet snakket alle Chichewa men flere hadde i tillegg et annet morsmål knyttet til sin folkegruppe. Intervjuene foregikk på engelsk, noe som var andrespråket til både intervjuer og de intervjuede. Engelskkunnskapene, særlig ordforråd, var veldig varierende, og engelske begrep som ble brukt i Malawi ble gjerne ikke brukt på helt samme måte i Norge. Jeg som forsker hadde også svært begrenset forkunnskap til Malawisk språk; både språkssystem og språkbruk, uttrykksmåter og så videre. Faktorer både knyttet til meg som forsker, de Malawiske deltagerne og kommunikasjonen mellom oss var altså gjeldende. Dette kan påvirke både til misforståelser eller ”feilvurderinger”. (Kvale og Brinkmann, 2010) trekker fram at flere oversettelsesledd krever enda større bevissthet fra meg som forsker for at ferdige transkripsjoner skal være reliable og valide.

Det viste seg at det å intervjuere flere personer enn jeg ”trengte” var utelukkende positivt. Det skal selvfølgelig likevel nevnes at det ble en stor transkriberingsjobb og utvelgesjobb i etterkant! På mange måter opplevde jeg at transkripsjonsprosessen utgjorde en stor del av analysen. Dette var fordi jeg ble veldig godt kjent med materialet.

Underveis i prosessen lærte jeg helt nødvendige språklige uttrykk, vanlige språklige uttrykksformer og så videre. En av de første valgene jeg gjorde, og som viste seg å være helt avgjørende i prosessen videre var at jeg valgte å ta opp intervjuene på bånd. Tanken min i utgangspunktet var at jeg så min begrensning i å samtidig skulle mestre språklige utfordringer, intervjueteknikk, lytte og stille oppfølgingsspørsmål under selve intervjuet. Underveis i intervjuene dukket det enkelte ganger opp enda flere ”eventualiteter” enn det jeg hadde kommet på. Et eksempel er en ”åpen dør policy” hos rektoren. Dette betydde at det var rom for stadige avbrytelser av intervjuet.

I transkripsjonsprosessen brukte jeg NVIVO. Jeg hørte gjennom hvert av intervjuene 4-5 ganger. Dette var et møysommelig arbeid, og jeg brukte ca. 1-1,5 måned. I arbeidet med transkripsjonene i Norge opplevde jeg en rekke ”aha-opplevelser” knyttet til at jeg plutselig forsto nye sider ved det som ble sagt. Faktisk hadde båndopptakeren noen ganger klart å fange opp setninger fra den jeg intervjuet som jeg selv ikke der og da klarte å høre.

I arbeidet med å gjøre samtaleene til skriftlige transkripsjoner laget jeg transkripsjonsnøkler (Kvale og Brinkmann, 2010). Det vil si at jeg brukte ulike symboler som representasjon for et språklig eller kroppslig uttrykk. Et eksempel er at jeg brukte understreking dersom deltageren la ekstra trykk på enkelte ord. Transkripsjonssystemet mitt ligger som vedlegg 6.

Jeg valgte å bruke en analyse som fokuserte på meningsinnholdet. Jeg var derfor mest opptatt av å skrive ordrett. Symboler ble brukt i den grad de kunne tydeliggjøre meningsinnholdet i teksten.

5.5 Forberedelse til analyse av datamaterialet

Før analysen måtte jeg gjøre et utvalg fra intervjuene mine. 14 intervjuer ble for mange å analysere innenfor rammene av denne oppgaven. De intervjuene jeg da valgte ble gjort med tanke på pålitelighet og gyldighet. I noen av intervjuene var jeg usikker på om deltageren

forsto hva jeg mente. Dette kunne komme fram gjennom at jeg opplevde personen svarte på noe helt annet enn jeg spurte om. I to av intervjuene vurderte jeg også svarene til å være såpass korte at det ikke gav grunnlag for en meningsanalyse.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke en kombinasjon av temasentrert og personsentrert analyse. Begge tilnæringsmåtene fokuserer på meningsinnholdet i den transkriberte teksten. Tematiske analyseformer er avhengig av at flere deltagere blir spurt om å beskrive de samme temaene. Gjennom å få ulike perspektiver fra ulike personer kan en på denne måten forstå hvert tema mer dyptgående (Thagaard, 2013). Temaene fremstilles gjerne som ulike kategorier. Hvor detaljrikt hver kategori bør framstilles i analysen er avhengig av i hvilken grad en får frem interessante variasjoner i dataene. Personsentrerte analyser kan enkelt forklares som at vi har personer eller grupper i tankene når vi utfører analysen (Ibid.).

Grunnen til at jeg valgte disse analysetilnærmingene var av to grunner. Jeg opplevde at disse analyseformene var en naturlig videreføring av intervjuguide med åpne spørsmål. Det var mange av deltagerne som tok opp de samme temaene. Den andre grunnen var oppdagelser knyttet til de ulike personenes tilnærming til tema. Særlig gjaldt dette på bakgrunn av rollene på skolen: rektor, spesiallærere eller lærer. I det videre vil jeg beskrive analyseprosessen min.

5.5.1 Analysens faser

Kvale og Brinkmann (2010) sier at analysen er sentral i alle deler av forskningsprosessen. Dette har jeg hatt for øye, og derfor skrevet ned refleksjoner og opplevelser i en logg underveis. Jeg brukte mye tid på transkripsjonsfasen som beskrevet i punkt 5.4.4. I disse gjennomgangene var jeg obs på å skrive ned ideer, mønster, og tanker jeg fikk. Thagaard (2013, s.158) kaller dette for en uformell analytisk framgangsmåte.

Etter hvert gikk jeg over til en mer systematisk framgangsmåte (Thagaard, 2013). I denne fasen brukte jeg dataprogrammet NVIVO til å kode dataene. Koding vil si å kategorisere utsnitt av data. I mitt tilfelle en eller flere setninger. Disse samlet jeg i en kategori med et navn som betegnet *meningsinnholdet* for dette utsagnet (Ibid.). På denne måten kunne jeg samle utsagn fra flere personer som omhandlet samme navn, og få en bedre oversikt.

Silverman (2010) sier at en måte å få en helhetlig forståelse for dataenes meningsinnhold er å spørre relevante spørsmål til tekstene. For eksempel *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. Jeg ordnet kodene mine etter disse spørsmålene da jeg opplevde det gav mening til mine data. Jeg laget da hovedkategorier og underkategorier som inneholdt mening knyttet til for eksempel hvorfor skal en inkludere, hvordan skal en inkludere og så videre.

Thagaard (2013) sier at gjennom både uformell og mer systematisk tilnærming får en øye på sentrale begrep og hvordan disse forholder seg til hverandre. Jeg argumenterte innledningsvis i dette kapittelet for en *fenomenologisk metodisk* tilnærming. Forsøket var å ikke prøve å styre intervjuene i en spesiell retning. Den hermeneutiske tenkningen sier at en i analyse og tolkning veksler mellom delene og helheten, som blir kalt den hermeneutiske spiral. Når fokuset mitt ble mer en fortolkende tilnærming til data, ble derfor også teori som omhandlet inkludering tatt bevisst frem. Analysen ble derfor en vekselprosess hvor data i første omgang løftet fram noen tema som jeg prøvde å forstå ut ifra relevant teori. Teorien førte meg gjerne tilbake til å se dataene mine på ny, og så videre. Jeg hadde ikke i utgangspunktet en tanke om å bruke et spesielt teoretisk rammeverk. Gjennom tendensene i tekstene fant jeg imidlertid et rammeverk jeg opplevde gav mening til temaene som *steg fram*. Dette ble utgangspunkt for både diskusjon og presentasjon av mine data. Jeg vil ikke gå spesielt inn på rammeverket her da dette ble presentert i teoridelen (3.3.), men gir en kort oppsummering. Utgangspunktet er et vidt syn på inkludering som forholder seg til *alle elever*. Inkludering blir sett på som en prosess for å øke *tilgang, deltagelse, utbytte* (Haug, 2014). I tillegg er at tema kalt Dette perspektivet mener jeg kan gi fruktbare innspill til diskusjon.

5.6 Forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Innenfor den kvantitative tradisjonen snakker en om begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet for å diskutere legitimiteten til en studie (Thagaard, 2013). Innenfor den kvalitative forskningen kan det imidlertid diskuteres om dette egner seg. Som forklart i punkt 5.4 ligger det ulike logikker og mål bak hensikten med de ulike forskningstilnærmingene.

Kvale og Brinkmann (2010) vil ikke forkaste begrepene og betydningen av å fokusere på legitimitet. De hevder at en må bruke begreper som gir mening innenfor den kvalitative forskningen. Spørsmål knyttet til generaliserbarhet er ikke like viktig innenfor et kvalitativt prosjekt. Dette fordi målet innenfor denne forskningen ikke nødvendigvis er å produsere generelle sannheter. Fokuset er dybdekunnskap og som regel er det sterkt knyttet til

konteksten resultatene oppstår i. Brinkmann og Kvale (Ibid.) trekker fram begrepene pålitelighet og gyldighet som mer fruktbare enn reliabilitet og validitet.

Pålitelighet handler om troverdighet til studiens gjennomføring og resultat (Kvale og Brinkmann, 2010). For å øke troverdigheten i denne oppgaven har jeg forsøkt å være *transparent*. Det vil si å beskrive og gi begrunnelser for valg som er gjort underveis i studien. I tillegg har jeg forsøkt å ha en kontinuerlig selvevaluering underveis og forsøke å rette et kritisk blikk mot egen forskning (Ibid.).

Gyldighet handler om hvorvidt de metodene jeg har valgt faktisk var fruktbare for å finne ut av det jeg ønsket. I tillegg handler det om de resultatene som presenteres kan si noe om den virkeligheten de presenterer (Kvale og Brinkmann, 2010). Gyldigheten kan styrkes gjennom en kontinuerlig redegjøring av valg og prosess underveis.

Innenfor dette prosjektet har det kanskje vært ekstra viktig å være var for spørsmål knyttet til pålitelighet og gyldighet. Blant annet Fontes (2008) sier at det er avgjørende å sette seg inn i kultur og kontekst når en gjør intervju i ukjente kulturer. Det kan stilles spørsmål til hvorvidt jeg har hatt mulighet til å *forstå* konteksten og språklige sider på så kort tid. Selv om jeg har vært ærlig og redegjort for valg underveis kan jeg likevel ha tatt feil. Jeg kan ha forstått et utsagn som uttrykk for noe annet en det deltageren mente.

En etisk balanse som har vært vanskelig var vekslingen mellom å ha et anerkjennende og kritisk blikk. Dette gjelder ikke bare dataene på bakgrunn av intervjuene, men min fremtoning gjennom hele mitt besøk i Malawi. Jeg var nok litt redd for å bli sett på som stereotypen av en ”rik, hvit person”. Det er kanskje skammen over hvor store forskjeller det er i verden, og hvor godt jeg har det. Samtidig er jo virkeligheten at jeg ikke kan løpe fra meg selv. Jeg kan ikke styre hvordan Malawierne eller andre oppfatter meg. Dette kan ha påvirket meg til å være for lite kritisk også. Nedlatende og negative holdninger til elever kan forklares, men samtidig betyr det kanskje ikke at det kan forsvares.

I tillegg til å diskutere min rolle i forhold til forskningens pålitelighet og gyldighet kan det samme spørsmålet stilles til forskningsskolen og intervjudeltagerne. Kan jeg stole på det de sa? Er det de sier faktisk det samme som de gjør i praksis? Viste rektor et glansbilde? Eller det motsatte? I forhold til intervjuene opplevde jeg at mye av det som ble sagt virket til å ha

sammenheng med mine egne observasjoner og forskning jeg har lest fra Malawi. Jeg tenker heller ikke at deltagerne skulle ha en grunn til å ikke beskrive virkeligheten sin slik de ser den da tema ikke var av særlig sensitiv karakter. Selv om det skulle være slik at virkeligheten har blitt noe ”feilaktig” fremstilt er argumentet mitt at det likevel ikke er det viktigste i denne oppgaven. Hovedhensikten var å løfte fram de beskrivelsene deltagerne gav av sine perspektiver og erfaringer. Dette var ikke for å generalisere, men heller for å reflektere over hvordan inkludering forstås innenfor en kontekst.

6.0 Analyse

I dette kapitlet presenteres analysen som er gjort med utgangspunkt i de fem hovedtematikkene:

- a) Beskrivelser av inkluderingsbegrepet (6.1)*
- b) Beskrivelser av arbeid med elevers fellesskap (6.2)*
- c) Beskrivelser av arbeid med elevers deltagelse (6.3)*
- d) Beskrivelser av arbeid med elevers utbytte og til sist (6.4)*
- e) Beskrivelser av arbeide med og verdsette forskjeller(6.5)*

Analysene blir presentert som tema med henvisning til *tematisk analyse*. I tillegg skilles det mellom hvilke intervjudeltager som sa hva, jamfør en *personsentrert analyse*. Refleksjoner knyttet til likheter og ulikheter som kom fram vil bli drøftet i diskusjonsdelen (7.0).

Tematikkene er presentert kronologisk med en kort innledning og oppsummering. Direkte sitat blir satt i kursiv med en henvisning til hvilken deltager.

6.1 Beskrivelser av inkluderingsbegrepet

Deltagerne ble bedt om å beskrive hva de selv la i begrepet ”*Inclusive Education*”.

Beskrivelsene var i stor grad sammenfallende og sentrert rundt en forståelse av inkludering forstått som at elever med ulike funksjonsvansker skal få være på skolen på lik linje med elever som går i ordinære klasser. Beskrivelser av det Malawiske begrepet maphunziro ophatikiza presenters før det til slutt vil trekkes fram beskrivelser knyttet til metoder.

6.1.1 "Vanlige elever" kontra "elever med spesielle behov"

En gjennomgående beskrivelse av inkluderingsbegrepet var knyttet til undervisning av "vanlige elever" kontra "elever med spesielle behov".

Rektor var opptatt av at inkluderende undervisning handler om å tillate de som har ulike vansker å få delta i læringsaktiviteter sammen med elevene i det "ordinære" klasserommet:

"Inclusive teaching is a teaching whereby we include..ah..we allowed those disabled learners to participate in learning activities together with those learners who are in class."

I tillegg trekker rektoren fram at elever med ulike funksjonsvansker fremdeles blir ekskludert fra utdanning mange steder i Malawi. Han sier også at det er et paradoks fordi noen ganger kan elever med funksjonsvansker være smartere enn de som er "normale". Et eksempel han trekker fram er at han vet om flere offiserer som sitter i rullestol.

Lignende beskrivelser trekkes fram av lærerene i Standard 1, 4, 6 og 7:

"Inclusive education is the way how those who are able and those who are unable learners are being accommodated in one class and in one school" (Lærer standard 4).

"When I hear about inclusive education it just means a type of education of which we combine learners with different capability. Like, we call them special needs. We teach together learners with special needs and learners who are normal" (Lærer Standard 6a).

Inclusive Education: "It means..teaching..learners with different backgrounds. That is those who are normal and those who have got certain disabilities..together" (Lærer Standard 1).

Hun sier at dette også betyr at skolen må være fysisk tilrettelagt for elever for eksempel sitter i rullestol.

Læreren i Standard 8a forteller om en litt videre forståelse av begrepet og sier at:

”Inclusive education simply means that we should take each and every learner on board, and we should not segregate”. Han fortsetter med gi et eksempel: “For example these special needs students, we need to accommodate them in our classes, this one is very very important because.. learners must not feel like they are being maybe segregated, see, so we need to include them and even the methodology that we apply when we are teaching we need to vary them so that even them they should by the and of the day they should also benefit”.

Han trekker altså fram at segregering kan skape negative følelser eller opplevelser hos elevene, og at det inkluderende konseptet også innebærer at lærerne må variere bruken av undervisningsmetoder slik at alle elever kan få utbytte av å være i klasserommet.

På samme måte som rektor trekker også alle disse lærerne fram at inkludering er viktig med utgangspunkt i fortellinger om avvisning, diskriminering og ekskludering av elever som har ”special needs”.

Spesiallærer skilte seg også noe ut i forhold til majoriteten av intervjudeltagerne. Han sa at: *”Inclusive education is the system of teaching learners with diverse needs without looking at their abilities”.* Han er altså opptatt av undervisningen av mangfoldet av elever uten å fokusere på elevens evner eller funksjonsnivå. Han trekker blant annet fram at han er mer opptatt av *”the problems that hinders them. Because of those problems, they are unable to get their education properly or well”.* Spesiallæreren forteller at denne tilnærmingen er veldig viktig fordi en ikke skal diskriminere eller sette merkelapper på bakgrunn av ulike vansker elever opplever.

Samtidig som at Spesiallærere trekker fram *mangfoldet av elever* fortsetter han med å forklare dette mangfoldet som å assistere kategorier av *”special needs learners”.* Han trekker fram de hovedkategoriene av *”vansker”* de har i Malawi: *”we have hearing impairment learners, learning difficulties learners, and vision impairment learners. There is also a category for deaf and blind”*, og hva som kjennetegner gruppene. Han sier at det er viktig at elevene får *”riktig hjelp”* etter hvilken vanske de har, uten å bli diskriminert fra det *”vanlige klasserommet”.*

6.1.2 maphunziro ophatikiza

Ved slutten av hvert intervju spurte jeg deltagerne (med unntak av spesiallærer) hvordan de ville forklare ordet *maphunziro ophatikiza*. Dette er det Malawiske ordet for “Inclusive Education”. De fleste understrekte at dette var på deres lokale språk, og fortalte at de forsto det som inkluderte opplæring av lærerne utdypet og fortalte at direkte oversatt betyr *maphunziro ophatikiza* - combined teaching. Altså “kombinert opplæring”. Noen som i praksis betydde å *kombinere elever* og *kombinere metoder*. Læreren i Standard 7 sa at kombinasjon av elever betydde cominerer av ”special needs learners” og ordinære elever. Det virket til at de fleste lærerne likevel i hovedsak så på begrepet som kombinasjon av metoder. En av eksemplene som ble nevnt var å bruk ”mixed methods”. Det ble forklart som at en for eksempel kunne undervise i to fag i samme klasserom fordi det som regel et to tavler i Malawiske klasserom:

“If there is shortage of teachers in a certain school. You can combine the class and teach different subject, but in one class. So we can just take for example class 1 and class 2 student. you know in our days classes is made with two blackboards. So you can say: "Standard 2 class, look here!", je. In one side. and you can give them a certain subject. And with standard 1 class: "look here!". And you gives them another what? Another subject. So it means we are combining the what? The subjects. With people in different classes this way. Sure”

6.1.3 Inkludering som variasjon av metoder

Læreren i Standard 8b skilte seg ut fra de andre deltagerne i sine beskrivelser. Hun forklarer at inkludering for henne handler om å stadig veksle bruken av ulike undervisningsmetoder og ideer. Hun er opptatt av det hun kaller å ”mikse ideer og metoder”. Et eksempel hun gir er å trekke linjer mellom ulike fag slik at elevene får mulighet til en bredere og dypere forståelse. Dersom hun har undervist om sykdommer hos dyr i *life skills* (landbruksfag), kan hun trekke dette fram igjen når hun underviser om sykdomer hos mennesker i *science* fordi noen sykdomer kan ha likehtstrekk og ramme både dyr og mennesker. Dette sier hun krever å være i stadig profesjonell utvikling.

Læreren nevner ingenting knyttet til beskrivelser av elever, ”special needs” eller grupper av elever gjennom hele intervjuet, og på grunn av nysgjerrighet hos intervjueren blir det spurt om dette i slutten av intervjuet:

I: Do you see inclusive education related to different ability or different environment around each child?

L: Je!, Je! It depends on the.. environment of the children. Here in Malawi we have different types of people with different status. Some of the people are just to poor, some of them are at middle. But others are very rich. okay. But they are all in the same class. So if we don't include this poor will be left outside.

Når læreren får spørsmål om ulikheter hos elevene trekker hun til forskjell fra de andre deltakerne fram at elever kommer fra like samfunnslag, og viser til økonomisk status. For å finne ut mer spør også intervjuer om hun har tanker om hva som har påvirket hennes forståelser av inkludering. På dette spørsmålet viser hun til at hun har vært med i et ”*Inclusive Education Pilot Project*” ved en tidligere skole i regi av MoEST og en amerikansk organisasjon. Prosjektet hadde bare blitt gjennomført ved tre Primary spredt i Malawi, og hun hadde blitt valgt til å være prosjektlederen ved hennes skole. Slik intervjuer forsto det hadde ikke prosjektet blitt utviklet eller utvidet etter endt prosjekt.

6.2 Beskrivelser av arbeid med elevers fellesskap

Beskrivelser av arbeid med elevers fellesskap blir sett på som en viktig oppgave. På skolenivå er arbeidet fokusert på oppsøkende arbeid for å informere foreldre. Til slutt vil det sies noe om at det kan være vanskelige forhold for elever med ”special needs”.

6.2.1 Oppsøkende arbeid

Rektor forteller at de ved skolen har mange elever med ”special needs” fordi det er arbeidet knyttet til hjemmene som tilhører skoledistriktet for å informere og oppsøke familier som på grunn av funksjonsvansker eller graviditet ikke sender barna på skolen:

”We sustains this issues to parents that they should send their learners. Though they are disabled, or they are low vision, they can't hear, they should come here so that they should learn together with their friends.

We invite parents and encourage them not to keep those disabled learners at their various homes just because sometimes parents do keep them indoors. They don't allow them to come out. So we encourage them to take their learners to school so that they should be included in education”.

På spørsmål fra intervjuer om hvordan de vet om disse barna når det ikke er noen form for registrering forteller han: ”*Sometimes the learners they tell us that: "in such and such village there are two students, or two learners, two peoples, two children who are disabled, please can you contact them”.* Han forteller at de da sender brev med elevene fra skolen. Ut ifra dette kommer ofte foreldrene til skolen for å diskutere temaet.

Han forteller også at det er også blitt opprettet frivillige mødregrupper som drar til de ulike landsbyene for å informere og oppfordre foreldrene til å sende barna på skolen. Rektor forteller at på grunn av det oppsøkende arbeidet, jevnlig informasjonsmøter for foreldre, og at de har en spesiallærer gjør det at mange foreldre har valgt å sende barna sine til denne skolen.

6.2.2 Inkluderende fellesskap er viktig

”It’s good to includ because the learner, they feel that they are a part of their friends, you see” (Lærer Standard 8a).

Som en fortsettelse til overskriften sier læreren i Standard 8a:

”If you exclude them they might fell sorry for themselves to say: " we don't deserve to be a part of the what? of that class". We should not leave them or forsake them. No, we need to take them on board, okey. Because they are a part of us. Wherelse do you think they will go”.

Flere av læreren viser til at det er viktig at elevene opplever tilhørighet i en klasse. Flere viser også til at dersom elever føler seg utenfor kan det gjøre at de tenker at de har mindre verdi enn andre. Læreren i Standard 1 viser til at ved at hun legge til rette for deltagelse for elevene med ”special needs” kan de oppleve seg som en del av klassen:

”Suppose I pose a question to them, special challenge is hearing or maybe vision impairment. I take time to assist him or her so that they can feel that “I’m a part of these people” by giving them for example light, maybe air on the chalk board. I ask the one who have a disability to “come and write” on the black board”. she come and she feels a part of the class”.

I tillegg til å være en del av klasserommet viser også flere til at det å bli inkludert på skolen gjør at en kan føle seg som en del av samfunnet generelt:

”They may feel guilty about it: “I was it born like that”. So I think its important to accommodate everyone whoever is impaired or not, Include them in the school environment. For them to feel like they are a part of a community and Malawi as a home” (Lærer Standard 1).

Læreren i Standard 7 trekker fram at praksisen med å sende ”special needs learners” til spesialskoler kan gjøre at de ikke føler som en del av samfunnet:

”I feel being in a mainstream school is participating rather than being in their own class, or maybe in their own school which I feel like in some instinct that they may feel like they are not a part of the society” (Lærer Standard 7).

6.2.3 Vanskelige forhold for elever med ”special needs”

Deltagerne trekker fram litt ulike historier om hvordan de opplever at ”special needs learners” er en del av fellesskapet i klassen. Flere lærere, særlig i standard 1 og 4, forteller om at elevene i klassen leker sammen, ler og deler mat uavhengig av om elevene har ulike vansker eller ikke. Læreren i Standard 6b forteller midlertidig at hun er bekymret for forholdene til noen av ”special needs elevene”:

”Not only in my class, but for the whole school. It’s what? Its not good, not good, the relationship for this learners with problems and learners who are normal. Some times you know, there are children; sometimes they mock their friends. That is my experience. But teachers do intervene. I think my experience is that it is a problem for the learners to what? To get used to that these our friends has this problem and this problem, until we teach them little by little”.

Læreren forteller altså at hun har erfaringer med at ikke alle elever har et bra på skolen. Det er interessant at hun trekker fram at ikke alle elever er vant til elever med “special needs”, men at de kanskje endrer innstilling når lærerne tar opp utfordringene.

Det kan virke som om også rektor og spesiallærer er oppmerksom på at de må arbeide med å skape et fellesskap for alle ved skolen selv om de ikke sier de like direkte som læreren over.

“I tell the learners class by class: “you should not discriminate them. You should have to show love. to them. Never produce any bad language to them because they are equal, the same as to you. there is no difference at all, because it is the problem” (Spesiallærer)

“When these learners have come (Special needs learners) we also tell those normal learners not to insult them, they should love them, they should play together with them just because they are also human beings. that is what we have encourage”. (Rektor).

6.3 Beskrivelser av arbeid med elevers deltagelse

Det er varierende hvor opptatt deltagerne er av elevers deltagelse. Lærere ser dette som helt sentralt, mens rektor og spesiallærer gir dette mindre oppmerksomhet.

Rektor sier lite som kan minne om en oppfatning av elevers mulighet til deltagelse i praksis utover at han sier om ”the special needs learners”: *“they should take part in each and every activity that's being done by others who are normal”.*

Spesiallæreren snakker ikke direkte om elevers deltagelse, men trekker fram sin rolle som veileder i forhold til å lære opp de vanlige lærerne. Dette kan forstås som å indirekte handle om støtte til levers deltagelse gjennom støtte til lærerne.

Alle lærerne er opptatt av deltagelse, men beskrivelsene er ulike noe som kan forstås som at lærerne står i ulike situasjoner og ovenfor ulike elever. En av lærerne deler deltagelsen i *sosial* og *faglig*, men utdyper ikke videre.

6.3.1 Samarbeid mellom elever

"The learners, when they learn together they can share ideas amongst them" (Lærer Standard 4).

En fellesnevner hos mange av lærerne er at de trekker fram at det er veldig viktig å ha enten gruppearbeid eller samarbeidsgrupper. En av argumentene er at *"Because they live in different areas they can share ideas from different areas with each other"*. Det virker derfor å være en tanke om at en kan utveksle erfaringer og lære av hverandre. Et annet argument er at lærerne ikke har ressurser til å rekke rundt til alle elevene, og at elevene da kan hjelpe hverandre.

I forhold til elever med "special needs" sier flere av lærerne at de bevisst setter disse elevene sammen med andre elever som kan hjelpe dem i klassen:

"If maybe there are some learners (in class) who can assist a deaf learner we always talk to them to do so."
(Lærer Standard 8a).

The learners help each other, socially and educationaly or whatever. Those who are disabled or those who have special needs they are assisted by their friends (Lærer Standard 6a)

6.3.2 Det er viktig å veksle på undervisningsmetodene

"I cannot stick to the one method that I use" (Lærer Standard 8b).

Læreren i Standard 8b trekker ikke fram elevens deltagelse direkte, men er opptatt av at en som lærer ikke kan bruke en metode i undervisningen, men bruke ulike metodiske tilnærminger for å forklare den samme tingen. Dette kan forstås som at læreren har en tanke

om at mennesker generelt trenger ulike metoder og tilnærminger fordi vi er forskjellige som mennesker.

Læreren i Standard 1 forteller at i de har startet et nytt ”*national reading program*” i standard 1. En av momentene er at en skal undervise på morsmålet i alle fag (her chichewa), utenom i engelskfaget: ”*In english we have to do everything english. whether they are getting it or not!*”.

For å hjelpe elevene til å forstå prøver hun å bruke ulike metoder og eksempler for å prøve å hjelpe elevene til å forstå engelsken. Hun sier at læring er en kontinuerlig prosess og litt etter litt forstår elevene hva hun mener. Læreren forteller likevel om mange utfordringer knyttet til språk fordi elevene ikke er vant til engelsk men morsmålet Chichewa.

6.3.3 Lærerne prøver å tilrettelegge

”...for example if he or she doesn't speak, I use hands” (Lærere Standard 6b).

Flere av lærerne forteller at de prøver å legge praktisk til rette for elevens deltagelse i klasserommet gjennom å bruke tegnspråk i kommunikasjon med elever som trenger det. På spørsmål fra intervjuer om hvordan de har lært det forteller læreren i 6b at hun ikke har fått noen undervisning, men at hun bare prøves så godt hun kan. Læreren i 8a forteller at det er vanskelig at det i landsbyene er en eller flere som ikke kan snakke av ulike grunner og at en da har skapt kommunikasjonsmåter med disse menneskene i landsbyene slik at en forstår hverandre. For eksempel at en har utviklet tegn, kroppsspråk eller lignende. Han forteller at han har denne erfaringen og derfor prøver å kommunisere på samme måte med elevene som trenger det.

Læreren i Standard 1 trekker fram eksempler på praktisk tilrettelegging i klasserommet som hjelper noen elever å delta. For elever som er svaksynte plasserer hun dem for eksempel der det er mest lys i klasserommet eller hun gir dem plass på tavla som de kan skrive dersom det er vanskelig for elevene å se små tegn i boka.

6.3.4 Lærerenes interesse er viktig for elevers deltagelse

"I mean deep down your heart, you see, you must have that interest" (Lærer Standard 8a)

Læreren i Standard 8a sier at det er viktig å være interessert i og ikke gi opp dersom en opplever at en elev ikke "perform", som kan tenkes å både vise til elevers deltagelse og utbytte. Han trekker fram at dersom en viser genuine interesse vil eleven merke det og dermed komme å spørre om hjelp når de trenger det. Dette kan indirekte bety at dersom elevene spør om hjelp kan de få denne hjelpen, og elevens deltagelse kan øke. Han understreker også at når elever spør om hjelp må de oppleve at lærerne faktisk prøver å gjøre noe med det. Det verste en kan gjøre er å ignorere elever, det kan i verste fall føre til at elever dropper ut fordi de ikke opplever at de blir hørt.

6.3.3 *"...it becomes very difficult"* (Lærer Standard 6a)

Den ene læreren i Standard 6a trekker fram at selv om han prøver synes det er vanskelig å hjelpe noen elever med "special needs" å delta. Han gir et eksempel på en elev i hans klasse som er döv. Selv om han prøver å kommunisere, og det går til en viss grad, så er det vanskelig når det kommer til mer faglig sammensatte problemstillinger, å forklare til eleven slik at hun forstår.

Han forklarer her at på grunn av hans mangel på kunnskap så klarer han ikke å hjelpe henne å delta.

Læreren i Standard 7 forteller også om at han synes det er vanskelig når han merker at elever ikke deltar i undervisningen. Han trekker fram at han da pleier å reflektere og spørre seg selv hvorfor og hvordan han eventuelt kan endre det, og at dette igjen kan øke deltagelsen. Han sier likevel at for noen elever, særlig med intellektuelle vansker blir det vanskelig å delta.

Flere av lærerne forteller at de synes det er vanskelig å vite hvordan de kan hjelpe elever med "special needs" på grunn av at de ikke har fått opplæring.

6.3.5 Spesiellærere skal veilede lærere

"My responsibility is to sensitize and orient regular teachers how to handle special needs learners"

(Spesiellærer)

Flere av lærerne forteller at de er glade for at de har Spesiellæreren ved skolen fordi han vet hvordan man kan *"handle the special needs learners"*. Han har utdanningen som trengs.

Læreren i Standard 4 forteller at for å hjelpe elever med *"special needs"* til deltagelse må en arbeide sammen med spesiellæreren. Sammen kan de finne ut hvordan en kan hjelpe elevene i klassen. Hun forteller at hun prøver å legge merke til om noen elever strever slik at hun kan hjelpe dem.

Spesiellæreren på sin side er også klar på at han har en viktig rolle i forhold til å veilede de vanlige lærerne:

"How they can teach a low vision learner, they should be seated at the window, where here there is resource of light. And also I sensitize them to learners with hearing impairment learners. They should have to be placed in the front and when the teacher gives instructions in the classroom he must be pointing face to face with the learners. Thats because the learner with H.I. should hear what you are talking about, or what you are saying. Sometimes they grasp information through lip reading, the way you are moving your lips".

6.3.5 Lite ressurser

Rektor forteller at arbeid med elevers deltagere, fokusert på elever med *"spesial needs"*, er vanskelig på grunn av mangel på undervisning- og læremateriell. Han nevner for eksempel øretelefoner, briller og rullestoler. Han sier at det hadde lettet arbeidet veldig dersom dette hadde vært tilgjengelig. Rektoren løfter fram *"the recours room"* som et eksempel:

"I think you have entered into that room, there is nothing! They (spesial needs learners) are learning as if they are normal people. But they need something to assist them in their learning, but we don't have".

Rektoren trekker fra at elever med ”special needs” trenger eget materiell for å støtte dem i læringen.

Spesiallæreren nevner også utfordringer knyttet til mangel på materielle ressurser. Han nevner for eksempel pulter og stoler, og sier også at et ”recours room” skal være et godt og fint rom.

6.4 Beskrivelser av arbeid med elevers utbytte

Lærere forteller om vanskeligheter med å forfremme særlig elever med psykiske vansker. Spesiallæreren blir trukket fram som nøkkelen til å gi elever med ”special needs” utbytte av utdanningen.

6.4.1 Vanskelig å bli ”forfremmet” til neste klassetrinn

Its a challenge to promote this learners with disability (Lærer Standard 7).

Alle lærerne forteller at de prøver så godt de kan å legge til rette for og prøve ut ulike metoder for at elever skal bestå eksamen etter hvert skoletrinn. Dette kan forstås som læringsutbytte. Eksempler de gir er gruppearbeid, individuell assistanse i klasserommet ellet etter timen, og å gi elever hjemmelekser. På tross av dette viser de til at det er vanskelig i praksis:

”Some of them have an intellectual disability, some of them are autism, and some of them are maybe physical disability. I feel like promotion is a challenge. je. To them. But if they are good and they are able to do it, I feel that they can be promoted easily. But to those who are failing, and to do activities. It becomes a challenge” (Lærer Standard 7).

”My experiences is that it becomes difficult yes.. to teach.. to handling the learners that has got special needs” (Lærer Standard 6a)

Læreren i 8b som i utgangspunktet virker til å se på bruken av ulike metoder og tilnærminger

som løsningen på at alle elever skal lære sier at selv om hun vet det kan virke så er det vanskelig i praksis. Hun trekker bland annet fram at det er lite praktiske metoder i den malawiske skolen på grunn av ressurser:

"Its just unfortunate that most of the times we don't use practical work when we are coming to teaching and inclusive teaching. I think we need to use this practical teaching. For example when we are doing teaching of cooking. We can not just do orally or theoretical. we need to go in to practical work. But with the recourses we have, we are failing to manage that, and most of the times we are doing theoretical work instead of practical. But when we are coming into methods of cooking we need to go into real practical. yeh."

Spesiallæreren nevner ikke eksplesitt noe om elevers deltagelse. Han trekker midlertidig fram:

" I use a pull out system whereby special learners they come to the recourse room. Im helping learners with special needs basically to the areas they are facing problems". Han forteller at han hver dag underviser "special needs"-elevene i puljer på elever fra to og to klassetrinn. Bruken av et "pull-out system" i skoletiden som fokuserer på området som eleven opplever som vanskelig kan forstås som at spesiallæreren på denne måten kan hjelpe dem til å få et større utbytte av opplæringen generelt.

6.4.2 Spesiallæreren er nøkkelpersonen

We have a teacher who are trained mainly for such learners (Lærer Standard 8a).

På tross av dette viser både rektor og alle lærerne med unntak av en til at Spesiallæreren er nøkkelen til at "special needs learners" også skal få utbytte av den ordinære undervisningen.

Læreren som arbeider i Standard 8a sier :

"Not all the schools have got specialist needs teachers, we are privileged here that we have one. So after we have thought them in classes they may feel like there are some areas whereby maybe they haven't understood, then we verify them to the what? the specialist teacher. Yes, so that maybe they can acquire

special knowledge from that one. Yes” (Lærer Standard 8a). Den spesielle kunnskapen besitter altså Spesiellæreren.

”..So, at this school we are lucky enough because. I can say those..who are unable can to achieve or grasp the knowledge in the class we have the resource centre there witch can help them” (Teacher Standard 6b).

I intervjuet med læreren i 6b fulgte intervjuer opp med å spørre hvordan hun opplevde at dette fungerte i praksis. Hun forteller om eksempler hvor det ikke blir noen endring, men også om situasjoner hvor ”the special needs learners” blir en ressurs for medelevene og gjør det veldig bra på eksamenene i slutten av skoleåret:

I: Have you experienced that its easier for them to be in class when they have been helped at the recourse senter?

T: Yes, some of them. Its easier for them. But somehow others, it is very difficult..yes..

But some who have been helped at the specialteachers class, when they come in our classes they do better, and they usually help other learners who are able..We have one in standard 6, when she was in standard 5 she was doin better than the rest. Yes, she was doing better! She came here when we were about to write exams, and she was number 8! //

I: //Oh!

T: Yes! (with a proud voice)

6.4.3 Repeteringspolicy

Læreren i Standard 7 forteller at for alle studenter, ikke bare for ”Special needs”, er det negativt å måtte repetere, og at det blant annet går ut over motivasjonen. Han forteller at dersom en elev repeterer mer en tre ganger går eleven direkte til neste standard uansett, og at dette gjør at noen elever ikke dropper ut men fortsette på skolen. De elevene som går videre men ikke har bestått en eller flere slutteksamener vil gå ut av Primary uten kvalifikasjoner. Han forteller også at noen ganger blir elever også rådet til å gå over til det han kaller ”mother

counsil for the helper”. Slik intervjuer forstår dette er det en type yrkesopplæring for elever med ”special needs”: ” *It is better maybe to consider if they are able to teach some skills. So that maybe if he or she is failing at this level, they can just impart him or her some skills, maybe painting, maybe sculpturing, and whatever...* ”. because the moment someone repeats in a class it maybe frustrate him or her, and it demotivate him or her and they are going to drop out of school

Læreren i Standard 1 forteller at hun har arbeidet i de fleste Standarder og at det er mange elever som opplever skolen som vanskelig på grunn av at de ikke forstår engelsk:

”There are a lot of challenges because they are not used to english. As Iv said earlier on that here in Malawi our mother tong is Chechewa. So most of them face challanges to start speaking english”.

Da intervjuer spør om hun opplever at mange elever må repetere utbryter hun:

T: But this is discourage!//=

I: //yes?

T: =They say that learners should not repeat a class! It is not good for them to repet a class and their friends have gone to the other class!

Læreren fortsetter med å si at for å hjelpe flest mulig elever å bestå har hun lagt opp til vurderinger av elevene på slutten av hver måned. Disse vurderingene samler hun opp og legger sammen med resultatet eleven får på de avsluttende eksamenene. På denne måten sier hun at flere består. Hun avslutter med å si at: ”*Sometimes you have found that maybe 5 learners that have failed, but that is a small number*”.

6.4.4 Utdanning for å utvikle landet

Rektor sier ikke noe om hva han tenker om elevers utbytte av utdanningen, men han sier noe om hans forventning til elever etter endt utdanning. Dette kan tenkes å indikere at det er forventning om at elever skal ha et utbytte av opplæringen:

”these people who are disabled, in the near future they are going to assist their families, they are going to develop their areas were they are coming from just because because they have been included in education, and they know how the world is working, and they will be able to assist in the development of their areas or the country” (Rektor).

Også flere lærere sier at en viktig begrunnelse for å være en inkluderende skole er fordi ”special needs learners” kan være med i utviklingen av samfunnet og landet:

”If we do not side line those learners and combine them, we include them in the lessons, yeh, they can learn little by little. And after schooling maybe they can start work, and contributing some taxes in our country. you know, doing something to contributing at our what? In our country. So I think learners they can benefit from this - yes, of course.” Yeah. (Lærer Standard 6b).

6.5 Beskrivelser av arbeide med og verdsette forskjeller

Beskrivelser av arbeide med og verdsette forskjeller er knyttet til beskrivelser av elever og hvordan de skoleansatte opplever det å arbeide med forskjellige elever i praksis.

6.5.1 Beskrivelser av elevermangfoldet

Det er gjennomgående lik ordbruk hos alle deltagerne knyttet til beskrivelse av elevmangfoldet. Ord som ofte blir brukt er: *able, unable, disabilities, categories, ”special needs learners”, normal and unnormal og slow learners*. Ingen av deltagerne virker til å sette spørsmålstegn til eller til å tenke over språkbruken.

Det er stor enighet blant alle deltagerne (med unntak av en lærere som ikke nevner det) at det er veldig viktig å ikke diskriminere, avvise eller ekskludere elever som går under kategorien ”special needs”. De fleste trekker også fram at det ikke er bra å sette merkelapper på disse elevene. Det virker til å ligge i dette at en ikke skal bruke elevenes vansker som skjelsord eller i negativ form, ikke nødvendigvis at navnene eller navnene på kategoriene i seg selv er negative.

En siste ting å nevne i forhold til elever med ”Special needs” er at mange av deltagerne trekker fram at det er spesielt viktig å vise kjærlighet og omsorg for disse elevene. Læreren i Standard 4 trekker også fram at disse elevene spesielt skal føle seg trygge på skolen.

6.5.2 Most teachers.. are willing to assisting, but the problem is they don't know what to do.. (Rektor).

Rektoren setter ord på essensen av det mange av lærerne forteller: De ønsker men de får det ikke til. Han forteller at de fleste lærerne ”love those learners” (special needs learners) og at lærerne prøver å oppmuntre elever med funksjonsvansker til deltagelse og å følge dem opp individuelt når det er noe de ikke forstår. Samtidig sier han at mange lærere opplever det som vanskelig å følge opp disse elevene i praksis på grunn av at de ikke har spesialutdanning og derfor ikke vet hva de skal gjøre. Resultatet, sier han, er at: ”most of them them just leave them”.

Beskrivelser hos de fleste lærerne sier også noe om at de ser negative konsekvenser av at elever ikke mestrer, ikke blir tatt imot i fellesskapet og så videre. Dette gjelder særlig ”special needs learners”, men også ”alle elever”, for eksempel i møte med repeteringssystemet som lærerene i Standard 7 er inne på.

6.5.3 Negative holdninger

Spesiallæreren forteller om et stort ansvar for å håndtere alle de utfordringene som er knyttet til elevmangfold ved skolen. Han har ansvar for å fange opp, utrede og følge opp alle elever med ”special needs” på 17 skoler i området. For eksempel følger en elev til sykehuset for utredning.

Han har også ansvar for å ha opplæring og veilede alle lærere om hvordan de skal arbeide med elevene som har ”special needs” i klassene de går. Han må også lære og oppmuntre lærere til å bruke tegnspråk. Spesiallæreren forteller at han mener elevene hadde hatt det best ved en spesialskole for å få god hjelp, men siden det er få spesialskoler og spesiallærer og antallet ”special needs learners” er stort er ikke det mulig.

Et hinder spesiallærere trekker fram i arbeidet med elevmangfoldet er at noen lærere viser en negativ holdning til elevene med ”special needs”. Han forteller:

”Some teachers, not specialist teachers, but some regular teachers, they show negative negative attitude assisting these learners. They don’t want to assist these learners or to teach these learners, they just wait for the specialist teachers as for example me. They come and say: ”Mr, come and take your special needs learner here, I don’t have the basic skills on how to teach such kind of learners”. In other words, we can say that they somehow ignore them. It seems that maybe to them it is somehow difficult”.

Spesiallæreren forteller at noen lærere synes det er vanskelig å være tålmodige i møte med elever de opplever som vanskelige: *”To difficult learners, we orientate those regular teachers to hold their patience because they are somehow difficult, we can say difficult, but they are not at all difficult, because that makes them to be difficult, it’s the brain problem, he is not the one who is causing the difficulties. But he has the problem in the brain. so we sustain the teachers to hold their patience.*

Miljøet på skolen er også noe spesiallæreren sier går under hans ”ansvarsområde”. Har forteller at: *”I observed that most of my special needs learners here they are loved by their normal peer friends because I go class by class telling the learners in the class: ”you should not discriminate them, you should show love. Never produce any bad language to them because they are equal, the same as to you. There is no difference at all, the difference is the problem. And also the problem they are facing, that problem can also come to you. and one day you also need me to assist you. yeh. In so doing, they understand me. so here at this school. most of the normal learners they love special needs learners”.*

Utfordringer knyttet til ikke bare læreres men også elevs holdninger til ”special needs learners” forteller også noen av lærerne om. Eksempel er slik læreren i 6b beskriver at noen elever opplever erting eller mobbing på grunn av situasjonen sin (6.2.3). Læreren i Standard 1 forteller at hun ofte forteller til sine elever at de ikke skal: *do anything harm to this people”.*

Læreren i Standard 7 virker heller ikke å være bare optimistisk på vegne av alle elevene *”Its very important for us to focus on inclusive learning. Maybe they (special needs learners) will enjoy it and*

not be discriminated". Utsagnet kan si oss noe om at det ikke alltid er realiteten at elever med "special needs" opplever glede og å ikke bli diskriminert.

7.0 Diskusjon

I denne delen vil analysefunnene diskuteres med et utgangspunkt i tidligere forskning, en malawisk kontekst og det teoretisk rammeverket. Diskusjonene presenteres kronologisk slik de presenteres i problemstillingen. De ulike delene ses dog ikke som atskilte enheter men i praksis henger de sammen og glir inn i hverandre.

7.1 Beskrivelser av inkluderingskonseptet

Som Ainscow og Miles (2008) trekker frem varierer perspektiver på inkludering som regel både mellom skoler, men også innad på skoler. Det er heller ikke slik at perspektiver kan settes inn i en "kategori" slik det ble presentert i teoridelen. Både kulturer og individer er komplekse og har motsetninger.

I analysedelen kommer det fram at særlig rektor og lærere virker til å ha lignende beskrivelser på inkluderingskonseptet- eller begrepet, selv om det er små nyanser. Det er et fokus på undervisning av elever med spesielle behov og "normale" elever på samme skole og i samme klasserom. På denne måten kan det virke som om det rådende perspektivet likevel heller mot inkludering som en tilnærming til elever med funksjonsnedsettelse. En interessant observasjon kan likevel være at det virker til å være en sterk "rettferdighetssans" knyttet opp til gruppen av elever som kalles spesialelever. Rektor sier blant annet at "De er noen ganger smartere enn vanlige elever" eller at han kjenner offiserer som sitter i rullestol. Disse beskrivelsene kan kanskje best forstås opp mot en historie knyttet til diskriminering og avvisning av mennesker på bakgrunn av vansker de opplever. Flere av lærerne trekker fram at inkludering er viktig fordi ingen skal bli diskriminerte eller ekskludert. Kanskje viser også denne tankegangen noe av spenningen som kan finnes mellom mer tradisjonelle tankesett og inkluderingstanken som vektlegger menneskerettigheter. Den ene læreren spesielt never også fysisk tilrettelegging som inkluderende. Dette kan vise til at elevers opplevde vansker også kan knyttes til systemet, og at en kan legge til rette slik at flere elever kan få gå på skolen

En fare med et slik ensidig fokus mot en gruppe av elever kan kanskje dog bli ensrettet i den grad at denne gruppen igjen bli eksklusiv. Dermed mister en også blikket på andre grupper av elever. Det er for eksempel høy grad av repetering og drop out, noe som kan vise at det er flere elever som strever på ulike måter.

Spesiallæreren har en litt annen vri på sin tilnærming til inkludering. På mange måter virker det som om ulike elementer står litt i kontrast til hverandre. Han beskriver inkludering som selve "systemet som underviser elevene med sine mangfoldige behov uten å forholde seg til evnene deres". Et paradoks er kanskje hvordan han fortsetter med å forklare at dette mangfoldet betyr de ulike "kategoriene" med vansker som elevene kan deles inn i. Samtidig sier han at han er opptatt av å se på problemene som hindrer dem, ikke selve vansken hos eleven. Dette kan kanskje være et eksempel på hvordan ulike perspektiver kan være rådende ikke bare fra person til person, men også hos enkeltindivid. Et interessant moment er at han benytter seg av begreper som ofte blir brukt innenfor en videre måte å tenke på inkludering. Han er bruker ordet "mangfold", og er opptatt av at vanskene er barrierene, ikke i barnet selv. Samtidig har han en klar kategorisering og bruker ordet "evner". Perspektiver som likevel viker til å være rådende hos spesialpedagogen er en medisinsk tilknytning. Dette er litt interessant da det ikke har vært tradisjon for en kategorisk smalt syn på inkludering som spesialpedagogikk i de fleste utviklingsland. Kanskje kan dette ha sammenheng med spesiallærerutdanningen? I presentasjonen ble det vist til at skolen har spesielle utdanningslinjer for fire ulike "kategorier" med vansker. Et historisk blikk som er interessant er at skolene i første omgang ble åpnet og drevet av tyske og sørafrikanske misjonærer. Det kan være at et slikt syn kan spores tilbake til vestlig kategorisk perspektiv som rådet på 50-60 tallet.

Et veldig interessant funn er hvordan "inclusive education" er forskjellig fra det malawiske uttrykket "maphunsiro ophitikiza". Lærerne beskriver det malawiske ordet som å direkte oversatt betyr "combined teaching". Når lærerne forteller om det de legger de hovedsakelig vekt på "kombinering av metoder" mer enn "kombinering av elever", selv om begrepet viser til det også. Et interessant eksempel som blir trukket fram er mixed methods. Disse virker til å fokusere mer på metoder og rammene for undervisningen enn til enkeltelever. Kanskje er ikke ordet på Chichewa like bunnet opp til en forståelse som fokuserer hovedsakelig på "spesialelever"? Det å bruke i ordet "kombinere" kan likevel gi assosiasjoner til å setter

sammen to eller flere ting som egentlig ikke hører sammen. På den måten kan kanskje dette ordet underbygge en tanke om at det finnes to grupper elever i skolen: ”spesialelever” og ”normale”?

En lærere i Standard 8 skiller seg ut fra de andre deltageren. Hun nevner ikke enkeltelever eller elevgrupper, men forbinder kun inkludering med variasjon av metoder for å hjelpe alle elever å delta og få utbytte. Det virker til å være en tro på metodene som løsning på utfordringene. Både hun og en annen bruker ordet ”combine” for å beskrive den inkluderende opplæringen. Dette har kanskje spor tilbake til det Malawiske ordet. I møte med denne læreren ble også forsker nysgjerrig og spurte hva hun tenkte om inkludering og forskjeller mellom elever. Det er interessant at hun som eneste deltager trekker inn ulik økonomisk status knyttet til inkluderingsbegrepet. Dette kan vise at hun har en bredere forståelse som gjelder flere barn.

Det virker ikke som om deltagerne ser inkludering opp mot noen spesielle utdanningsdokument eller innenfor ”Education for all”. Dette er litt interessant med tanke på at den overordnede utdanningsplanene er grunnfestet i EFA-bevegelsen. Kanskje er en av grunnene at inkluderingsperspektivet er litt gjemt mellom mange andre viktige mål og prioriteringer som EFA belyser? ”Mangel” på en definisjon eller fokus på inkludering i utdanningsdokumenter kan også være en grunn til at inkludering knyttes til spesialpedagogikken. Det er policyen for ”special needs” som bruker begrepet mest eksplisitt.

7.2 Beskrivelser av elevers fellesskap

Arbeid knyttet til å øke fellesskapet forklares litt ulikt fra rektor og de andre deltagerne. Rektor snakker i hovedsak om ”tiltak” for at alle elever skal få komme på skolen. Altså mer på et mer ”skolenivå”. Han forteller om barn som blir stengt inne i huset sitt på bakgrunn av vanskene de opplever. Beskrivelsene til rektoren går i tråd med andre beretninger fra Malawi om at barn med funksjonsvansker gjemmes bort på grunn av skam, beskyttelse eller andre grunner. Rektor og skolens bevisste arbeid med å informere foreldre som har elever med spesielle behov kan vise at skolen har en viktig rolle i samfunnet for å snu negative og diskriminerende holdninger. Han forteller at mange flere elever kommer på skolen nettopp på grunn av ulike oppsøkende initiativ.

Det er interessant hvordan elever blir en viktig brikke for å øke tilgang eller fellesskap for alle elever. Det at elever velger å forteller om barn i sin landsby til skolen viser på mange måter en stor tillitt til at skolen. Dette kan vise til at de har en erfaring med at skolen tar ansvar. Det kan også vise at elevene som velger å si ifra ser på det som viktig at alle barn får være med på skolen. Dette kan vise at det er nye holdninger som vokser opp i en ny generasjon.

Lærere og spesiallærer virker ikke til å ha samme ”skoleperspektiv” som rektoren, men de løfter ettertrykkelig frem at det er viktig med en skole hvor det er plass til alle. Beskrivelser av det å få være med i fellesskapet er sterkt knyttet til historier elever som har blitt diskriminert eller avvist på bakgrunn av for eksempel å ha ”special needs”. Flere av lærerne trekker fram at elever som blir stengt ute på grunn av ”vansker” kan føle seg mindre verdt eller utenfor. Det å få være med kan da tenkes å handle om tilhørighet og verdi. Læreren i standard 7 sier også at det å være på samme skoler handler om å få være en del av samfunnet.

Selv om ansatte ved skolen snakker varmt om en skole der alle kan få være med forteller også noen lærere at ikke alle elever med ”special needs” har det bra på skolen. Flere av læreren forteller at de snakker med elevene sine, og at de forklarer det med at ikke alle elever er vant til ”elever med spesielle behov” hjemmefra. Men når de blir fortalt at de ikke skal diskriminerer dem så blir det bedre.

I dette tilfellet blir det tydelig at et syn på inkludering til å gjelde spesialelever gjør at blikket for fellesskap for andre elever kanskje kommer litt i bakgrunnen. Et spørsmål som kan stilles er kanskje også om det ”bare” handler om å få elevene til skolen, eller om det er like viktig å jobbe for at elevene som kommer skal oppleve å tilhøre et godt fellesskap. Dette krever mer jobb. Og det er gjerne lærere og spesiallærere som merker dette på kroppen?

Beretningene kan vise til at mye av arbeidet innenfor EFA som fremmer *tilgang for alle barn* virkelig har fått gjennomslag i holdninger og tanker om hvem skolen skal være for.

7.3 Elevers deltagelse

I beskrivelser knyttet til elevers deltagelse kommer det fram en forskjell mellom rektor og de resterende deltagerne. Rektor sier at spesialelevne skal delta i alle aktivitetene som blir gjort

av dem som er normale. Han sier likevel ikke noe mer om hvordan dette skal skje, om alle elever har mulighet til å delta på lik linje med alle og så videre.

Det merkes en forskjell i beskrivelsene fra deltagerne når tema går over til å fokusere på klasseromsnivå. I beskrivelser i de to foregående punktene a) og b) går deltagerne nå bort ifra en samlebetegnelse på ”alle elever med spesielle behov”. Lærerne blir mer nyanserte i beskrivelsene sine og trekker fram ulike eksempler fra sine klasser. Dette viser hvordan lærere står i ulike situasjoner og med ulike elever. Beskrivelsene går også over til å snakke om utfordringer og vanskelige situasjoner de står i.

Lærere forteller om ulike strategier for å hjelpe flest mulig å delta. Flere trekker fram gruppearbeid eller samarbeid i par. Flere lærere sier også at de bevisst setter sammen elever dersom den ene for eksempel er døv og læreren vet at en elev i klassen kan tegnspråk. Det er interessant at elever blir brukt som en ressurs for andre elever. En annen framgangsmåte er å veksle på undervisningsmetoder. I følge Haug (2014) kan det å utvikle undervisningsmetoder være en god framgangsmåte for å øke deltagelse. Samtidig kan en tro på metoder alene gi skuffende erfaringer. Som Haug også sier er det flere forhold som påvirker elevenes deltagelse. I forhold til deltagelse snakker læreren i standard 1 om språk som en barriere for elevers deltagelse. Hun er den eneste som trekker fram denne problemstillingen. Dette kan kanskje ha sammenheng med at lærere i høyere standarder allerede har ”luka ut” de elevene som opplever språk som en barriere.

En veldig interessant ting flere lærere forteller at hvordan de prøver å legge til rette for elever med ulike funksjonsvansker, slik som svaksynte eller døve. Eksempel er at flere lærere forteller at de bruker tegnspråk selv om de aldri har lært dette. Dette kan vise en stor villighet til å ønske elevers deltagelse og som lærere også fortalte i 7.2, opplevelsen av å høre til kan også kanskje handle om å få med seg det som skjer i klasserommet. En av lærerne trekker fram at hans egen holdning til vansker elever opplever har påvirkning på om elever velger å gå på skolen eller ikke. Dette kan vise en tankegang også salamancaerklæringen viser til. Det å ha en dreining mot en mer inkluderende skole er avhengig av forpliktelse og godvilje (UNESCO, 1994).

Det er en av lærerne som i en kort setning nevner faglig og sosial deltagelse som to ulike ting. Ellers virker det som om den vanlige oppfatning handler om deltagelse i det sosiale samspillet

i klassen, ikke nødvendigvis i læring. Dette er dog vanskelig å si noe om ut ifra det materiale som foreligger.

Et spørsmål som ligger å ulmer litt i bakgrunnen er hvem som har ansvar for elevens deltagelse på skolen og i klasserommet. Det kan virke som om rektor tar en litt mer tilbaketrukket rolle i forhold til praksiser i klasserommet. Det han trekker fram er knyttet til manglende ressurser. Det kan kanskje sies å være en grad av ansvarsfraskrivelse? Det virker som om mye av ansvaret ligger på den enkelte lærer. Flere av læreren beskriver spesiallærer som en viktig støtte for kunne håndtere elever i klasserommet. Spesiallæreren selv er også ganske tydelig på at han har et ansvar for å veilede lærere. På mange måter virker både og læreren og han selv å tenke på en spesiallærer som en ekspertrolle. Spesiallæreren er den som har svar på de utfordringer elever møter. Dersom elever ikke får hjelp virker dette ført og fremst til å handle om lærers manglende kompetanse eller manglende ressurser.

Til slutt kan det trekkes fram et interessant utsagn av rektor knyttet til ressursrommet på skolen. Han sier at fordi skolen mangler undervisningsressurser må elever med ”spesielle behov” lære som om de var ”normale” elever. Dette kan være et uttrykk for et syn på disse elevene som at de trenger en type spesialisert undervisning gitt av spesialisert personell.

7.4 Elevers utbytte

Beskrivelser knyttet til elevens utbytte knyttes i stor grad opp til vansker enkeltelever har med å ”komme videre” til neste Standard. Mange av eksemplene til lærerne er knyttet til fysiske vansker. En av lærerne trekker imidlertid fram at det blir spesielt vanskelig dersom eleven har en psykisk vanske. Tidligere forskning gjort i en Malawisk kontekst viste at det hovedsakelig blir fokusert på fysiske vansker. Det kan tenkes at en elev som har fysiske vansker ikke nødvendigvis har utfordringer knyttet til å lære, og at det derfor på en måte er ”enklere” å hjelpe.

Det virker som om det er en forståelse av elevens vansker knyttet til evner.

Spesialundervisning blir gitt til elever med spesielle behov der de møter utfordringer i sin læring. Det kan virke som om da denne spesialundervisningen er tenkt som et sikkerhetsnett for å sikre at de er ajour med resten av elevene i klassen. Denne tenkningen kan virke som en motsetning til det å gi alle elever høye intellektuelle utfordringer. Samtidig er det en

interessant beretning fra en av læreren som kommer fra. På spørsmål fra intervjuer om hun opplever at spesialundervisning hjelper i praksis. Hun forteller at det ikke alltid gjør det, men særlig i ett eksempel var det en elev som scoret høyt på de avsluttende eksamenene. Når hun var tilbake i klassen ble hun en ressurs for de andre elevene.

En ting som det ikke snakkes så mye om i forhold til elevers utbytte er alle de elevene som ikke scorer høyt nok og må repetere klassetrinnet. To av lærerne sier noe om det dog. Repetering framstilles som en praksis som påvirker elevers motivasjon negativt. Læreren i Standard 7 sier faktisk at det kanskje er bedre for noen elever å heller rykke opp til neste standard enn å repetere. Og på den måten heller ikke få en formell kompetanse. Dette kan være en erkjennelse av et system som noen elever ikke makter å møte uten å komme til kort. Den ene læreren forteller at en hjelp er å vurdere elever underveis i skoleåret, ikke bare med en avsluttende eksamen. Dette gjenkjennes fra læreplanen som tidligere ble kritisert for en ensidig vurderingsform. Det høye repeteringstallet kan kanskje likevel gjøre at det kan stilles spørsmålstegn med om inkludering først og fremst er en organisatorisk reform uten særlig siktemål på å endre innholdet i utdanningen.

Et innspill som er interessant er knyttet til rektorens utsagn om elever med ”spesielle behov” sitt utbytte. Han virker også her til å innta et samfunns- eller skoleperspektiv hvor elevene skal være med i utvikling i familier og samfunn. Hvordan dette kan se ut rent praktisk sier han midlertidig ikke så mye om.

7.5 Beskrivelser av arbeide med og verdsette forskjeller

Elevmangfoldet ønskes velkommen. Vertfall gjelder dette på inkludering som ideologi.

Tanken om at alle elever skal få være med er noe alle deltagerne virker til å sette høyt. På klasseromsnivå virker det til å være litt vanskeligere i praksis tross gode intensjoner.

Forskning viser det samme, at inkludering som ideologi har stor oppslutning, men til nærmere klasserommet en kommer det vanskeligere blir det. Både rektor og lærere forteller sier at de opplever å ha for lite kompetanse for å klare å hjelpe elever som trenger ”spesiell undervisning”. Spesielllærer får igjen en ekspertrolle. Det kan være faktisk realitet at elever ikke får utbytte av opplæringen. Likevel kan det stilles spørsmålstegn til om det store fokuset på spesialisert kunnskap gjør at lærere mister tro på egen påvirkningskraft og evne til å undervise?

En interessant aspekt som kom tydelig fram i intervjuene var ordene som ble brukt for å beskrive forskjeller mellom elever. Dette på tross av ønsket om å eliminere diskriminerende holdninger. Gjennom språket blir det tydelig opprettholdt en type tenkning som handler om oss og dem, able og unable, normal og unormal. Spesiellæreren nevnte det en gang, men det var ingen som virket til å sette spørsmålsteget med språk som tydelig delte inn i ulike grupper eller kategorier. Dette er kanskje tatt-for-gitt holdninger som det ikke reflekteres over?

Et siste moment i denne omgang er knyttet til negative holdninger til elevmangfold. Spesiellæreren forteller om lærere som ikke ønsker å ha "slike" elever i klassene sine. Dette kan vise at diskriminerende holdninger har en plass innenfor skolen. En annen måte å forstå det på kan også være at lærere skyver elever fra seg fordi de opplever for mange utfordringer knyttet til elevers deltagelse og læring i sine klasserom.

7.6 Oppsummering

Inkludering virker til å ha stor oppslutning på et ideologisk nivå. Dette gjelder også en tanke om at alle skal "være med" på skolen. Samtidig forteller særlig lærere om utfordringer i praksis knyttet til deltagelse og praksis. Særlig knyttes dette opp mot elever med "spesielle behov". Det kan likevel stilles spørsmålsteget ved om det bare er dem som strever i utdanningen, eller om høye repetering- og "drop out"-tall viser at det er langt flere elever som ikke makter å henge med. Det kan tenkes at inkludering av elever med spesielle behov har fått en særlig sentral plass på grunn av diskriminering og utenforskap i lang tid.

Deltagerne virker til å ha litt ulike perspektiver for øye når de beskriver ulike forståelser av inkludering. Rektor har hovedsakelig et overordnet perspektiv og virker ikke til å blande seg så mye i arbeidet med "spesialundervisning". Det kan virke som om spesiellærere er type uformell leder på den måten at han besitter ekspertkunnskapen. Han får da roller å veilede læreren. Spesiellæreren virker til å være prega av en medisinsk diskurs med utgangspunkt i ulike vansker som kategorier som trenger ulike tiltak. Lærerne på sin side virker til å være noe alenen i sine klasserom med ulike beskrivelser og historier om erfaringer fra sine klasserom. Gjennomgående er at lærerne ikke opplever at de har den kompetansen de kunne ønske.

8.0 Konklusjon

Formål med denne oppgaven var å få innsikt i hvordan malawiske skoleansatte beskriver sin forståelse av inkluderingsbegrepet og tematikker innenfor en inkluderende praksis. Dette var rektor, spesiallærer og læreres beskrivelser av a) *Inkluderingskonseptet*, b) *Elevers fellesskap*, c) *Elevers deltagelse*, d) *Elevers utbytte* og e) *arbeide med og verdsetting av forskjeller*. Beskrivelsene ble beskrevet i analysedelen, og deretter ble beskrivelsene diskutert ut ifra andre del i problemstillingen: Hvordan kan beskrivelsene forstås ut ifra den inkluderende visjonen og en Malawisk kontekst.

Perspektiver på inkludering varierer, men det kan virke som om det er en sterk

Det kan virke som om det er en bred oppslutning for "Education for all" sitt fokus på *tilgang* til skole. Rektor beskriver arbeid knyttet til informasjon og rekruttering av særlig elever med funksjonsvansker gjennom oppsøkende arbeide. Det virker midlertidig som om mindre fokus blir gitt til innholdet i utdanningen. Alle deltageren beskriver utfordringer knyttet til en klasseromspraksis som støtter elever til deltagelse og utbytte for alle elever. Særlig et system som krever god nok score for å bli framskynda til neste klassetrinn skaper utfordringer for elever. Deltagerne trekker fram elever som har spesielle behov som en gruppe. Høye repetisjonstall og "drop out" kan vise at dette også gjelder mange flere elever.

Flerre deltagere forteller om elever som en ressurs for både hverandres deltagelse og utbytte, men også i arbeidet med å gi flere elever mulighet til skolegang.

9.0 Litteraturliste

- Ainscow, M. & Booth, T. (1998). *From them to us. An international study of inclusion in education*. London and New York: Routledge
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008) Making Education for All inclusive. Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. 305
- Chavuta, A., Itimu-Phiri, A. N., Chiwaya, S., Sikero, N. & Alindiamao, G. (2008) 'Montfort Special Needs Education College and Leonard Cheshire Disability International Inclusive Education Project. Shire Highlands Education Division – Malawi Baseline study report', Leonard Cheshire International.
- Countryreports (2017). Funnet 01.11.17 på:
<http://www.countryreports.org/travel/Malawi/traffic.htm>
- Chepkemoi, J. (2017). What languages are spoken in Malawi? I *Worldatlas*. Hentet fra:
<http://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-malawi.html>
- Chirwa, G., Naidoo, D. (2014) *Curriculum Change and Development in Malawi: A Historical Overview*. Mediterranean Journal of Social Sciences. Vol. 5 No. 16. Rome-Italy: MCSER Publishing
- CIA. (2017). *The world fact book: Malawi*. Hentet fra
<https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/mi.html>.
- Dowling, M. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies* 44 (2007) s. 131–142
- Dyson, A. (2014). A response to Goransson og Nilholm, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 281-282.
- Fontes, L. A. (2008). *Interviewing Clients across Cultures. A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press
- FN. (2014). *Malawi*. Hentet fra <http://www.fn.no/Land/Malawi>
- Government of Malawi (2001). *Education Policy Investment Framework*. Zomba: Government Printer.
- Government of Malawi (2004). *The Constitution on the Republic of Malawi*. Zomba: Govt Printer
- Government of Malawi (2006). *National Policy on Equalisation of opportunities for persons with disabilities*. Zomba: Govt Printer

- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk
- Hart, S., et al. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University.
- Johannessen, B. (2017). Malawi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Malawi>.
- Kadzamira, E. et al. (2001). *Educational Policy choice and policy practice in Malawi: Dilemmas and disjunctures*. Institute of Development studies (IDS) working paper 124. Funnet 04.01.2017 på: <https://www.ids.ac.uk/files/Wp124.pdf>
- Kadzamira, E. C. Kunje, D. (2002). *The changing roles of non-governmental organisations in education in Malawi*.
- Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. et. Al. (1999). *Language Planning in Malawi, Mozambique and the Philippines*. Great Britain: Short Run Press. E-bok funnet på: https://books.google.no/books?id=36LTTDbEwkkC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=all+malawians+understand+chichewa?&source=bl&ots=I2e8CkOsuH&sig=Mpy3KSrhZ3xforw8V0THzcvnAaM&hl=no&sa=X&ved=0ahUKEwIj86fj2Z_XAhXBKJoKHf85DrsQ6AEIkAEwDg#v=onepage&q=all%20malawians%20understand%20chichewa%3F&f=false
- Kazima, M. & Mussa, C. (2011). Equity and Quality Issues in Mathematics Education in Malawi Schools. I Atweh, B., Graven, M. og Valero, W.S.P (Red.), *Mapping Equity and Quality in Mathematics Education* (s. 163- 176). Springer
- Kimutai too, K. (2017). Ethnic Groups Of Malawi. I *Worldatlas*. Hentet fra <http://www.worldatlas.com/articles/ethnic-groups-of-malawi.html>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Maxwell, J.A. (2009). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D.J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Second edition. London: Sage
- MoEST (2007) *National policy on special needs education*. Republic of Malawi Government: Office of Ministry of Education. Lilongwe, Malawi: Revised legislative document
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selyforståelse*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Norad. (2014). *Malawi*. Hentet fra <https://www.norad.no/landsider/afrika/malawi/>.

- Our-africa (2017a). Funnet 01.11.17 på: <http://www.our-africa.org/malawi/climate-agriculture>
- Our-africa (2017b). Funnet 08.12.17 på: <http://www.our-africa.org/malawi/map>
- Persson, B. (1998). *Den motsagelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomforende och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter, nr. 11, 1998). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen for Spacialpedagogik
- Persson, B. og Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse : att nå framgång med alla elever*. Liber
- Persson og Persson (2016). *Inkludering och socialt kapital : skolan och ungdomars välbefinnande*. Studentlitteratur
- refie (2014). *Annex 6.3. Document Analysis Malawi (June 2014)*, Funnet 10.10.17 på: http://www.refie.org/fileadmin/user_upload/final-report/en-Annex-6-3-doc-analysis-mw-final.pdf
- refie (2015). *Research for Inclusive Education in International Cooperation (February, 2015)*. Funnet 10.10.17 på: http://www.refie.org/fileadmin/user_upload/Documents/refie-finalreport- bf_engl.pdf
- Scannell, K. (2011, 21.06). Meeting the Challenge: Edmond Kachale on Chichewa [Blogg post]. Funnet 02.11.2017 på: <http://indigenoustweets.blogspot.no/2011/06/meeting-challenge-edmond-kachale-on.html>
- Silverman, David, (2001). "What is Qualitative Research?" og "Designing a Research Project". In D. Siverman (Ed.), *Interpreting qualitative data : methods for analysing talk, text and interaction* (2nd ed. ed.). London: Sage. Kap 1 og 2 (s 3-56)
- Sparrow, J. (2013). Malawi's season of hunger bites. Funnet 02.11.1017 på: <http://www.ifrc.org/en/news-and-media/news-stories/africa/malawi/malawis-season-of-hunger-bites-61069/>
- Susuwele-Banda, J.W. (2005). *Classroom Assessment in Malawi: Teachers'Perceptions and Practices in Mathematics*. (PhD, Virginia Polytechnic Institute and State University). Hentet 10.09.2017 fra: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/26269>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The World bank (2010). *The Education System in Malawi*. World bank working paper nr. 182. Funnet: 24.10.17 på: <https://issuu.com/world.bank.publications/docs/9780821381984>
- UN (1990) *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nation Assembly

UN (1948) *Universal declaration of Human Rights*: UN general Assembly

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*.

Paris: UNESCO. Funnet 11.12.2016 på

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (1990). *World declaration on Education for all and Framework for action to meet basic learning needs*. New York. Funnet 09.09.2017 på:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>

UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.

Funnet 09.09.2017 på: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

UNESCO (2015). *EDUCATION FOR ALL 2000-2015:*

achievements and challenges. Funnet 10.09.2017 på:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

UNESCO (2017). Funnet 01.12.2017 på: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>

UNICEF (2013). *From Exclusion to Inclusion. Promoting the Rights of the Children with Disabilities in Malawi*. Funnet: 10.12.2016 på:

https://www.unicef.org/malawi/MLW_resources_cwdreportfull.pdf

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Request for participation in research project

Theme: ***“Inclusive education in a Malawian context”***

Background and purpose

The aim of this project is to acquire knowledge on inclusive education from the perspective of Malawian teachers, special teachers and head masters. The project will take place in XXX, Malawi on _____ school. The finished work will be a master thesis in *special education* at the University of Stavanger, Norway.

What constitutes participation in the study?

The aim method in this study is interviews of teachers, special teachers, and head masters. There will be video or/and audio recordings to help me transcribe the interviews. The question asked in the interviews will be about experiences and reflexions on *inclusive education*, to help me gain grater insight on the theme from a Malawian perspective. All the information gained from these interviews will be treated confidentially and anonymously, and cannot be traced back to the participants.

School visit and interviews will take place between 10-20. January 2016, by appointment with the head master.

What happens to your information?

All personal information will be treated confidentially. Only me (researcher), and my supervisor will have access to the information. When the data is presented in the thesis, all information about individuals will be anonymised. The project ends 12.06.2016, and all the obtained information will then be deleted/ destroyed.

Voluntary participation

It is voluntary to participate in this study, and you may at any time withdraw your consent without giving any reason. If you withdraw, all your information will be anonymous. If you have any questions regarding this study please e-mail me, *Stine Bergset Rusten* at: iamstine@hotmail.com, or my supervisor *Christina Finne* at: christina.finne@uis.no.

The study is reported to the Privacy Ombudsman for Research, Norwegian Social Science Data Services AS.

Consent to participation in the study

I have received information about this study, and I am willing to participate.

I agree to participate in the interview

I agree that my information may be used anonymously in the thesis

(Signed by participant, date)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Interview guide

2. utkast

Intro

Let them read through the information letter. Sum up the information in the letter and tell them that there are no right or wrong answers, and that the teachers all answers differently. Also that its anonymous, and only me and my supervisor will have access to the information. The focus is on how you feel and have experienced related to the term. Let them sign the contract of its okay. Ask if it's okay to record/film. Tell shortly about the further process of the interview

Background

1. How long have you worked as a teacher/special teacher/head teacher? And which classes are you teaching?
2. What is your educational background?

What does the concept of *inclusive education* mean to you?

3. What does the term inclusive education mean to you?
4. What do you think it looks like to be included or excluded?
5. Why or why not do you think it's important to focus on inclusion in the Malawian school?
6. For whom do you think the inclusive approach is important?

How do the participants view his/her own role in promoting a more inclusive school?

7. What are your experiences in your practical work (in class) related to being an inclusive school?
 - *Do you think its easy/hard to accommodate all student's good quality learning?*
8. How do you see your own role in promoting a more inclusive school?
 - *Who do you think is the most important school participant(s) in you school in promoting learning for all students? Why?*
9. What do you do in class, for example in your teaching, to help students learn?

Inclusive education in chichewa?

10. What does the term "Maphunziro ophatikiza" mean to you? If you have another language; do you have a similar expression in your language?
 - *When you think of the term "inclusive education" and "maphunziro ophatikiza", do you understand the terms to have different meanings, or do you see them as similar?*

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning fra NSD



Christina Finne
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51449 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51449	<i>Inkluderende opplæring ved en skole i Malawi</i>
	<i>Hvordan tematiserer ulike aktører i skolen inkludering og hva kan vi lære av dette?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christina Finne</i>
<i>Student</i>	<i>Stine Bergset Rusten</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

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

Prosjekt nr.: 51449. Inkluderende opplæring ved en skole i MalawiHvordan tematiserer ulike aktører i skolen inkludering og hva kan vi lære av dette?



Hildur Thorarensen <hildur.thorarensen@nsd.no>
 f: 30.06, 11:19
 Du: christina.fme@uis.no



Svar | v

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 25.06.2017, samt epost fra veileder mottatt i dag.

Personvernombudet har nå registrert at dato for prosjektslutt er utsatt fra 12.06.2017 til 31.12.2017.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av prosjektslutt, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdataen (dato) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

Ved ny prosjektslutt vil personvernombudet rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Med vennlig hilsen

Hildur Thorarensen
 Seniorrådgiver | Senior Adviser
 Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
 T: (+47) 55 58 26 54

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
 Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 5: Invitasjon til University of Malawi



PRINCIPAL
Richard Tambulasi, B.A (Pub Admin), BPA (Hons), MPA, Ph.D

CHANCELLOR COLLEGE
P.O. Box 280, Zomba, Malawi
Telephone: (265) 524 222
Fax: (265) 524 046
E-mail: principal@cc.ac.mw

OFFICE OF THE DEAN OF EDUCATION

20th December, 2016

David Andreas Swan
Stine Bergset Rusten
University of Stavanger, Norway.

INVITATION TO VISIT FACULTY OF EDUCATION, UNIVERSITY OF MALAWI

On behalf of Faculty of Education of the University of Malawi, I formally invite you to visit the Faculty in Zomba for a period of four weeks. This invitation follows the successful collaboration between University of Stavanger and University of Malawi. I hope that you can make this visit and arrive in Malawi by 5 January 2017.

During the visit you will have the opportunity to work with teachers and students in Malawi primary schools as part of your research projects. You might also meet other master students at University of Malawi. I will be your contact person and my contact numbers are given below. You will be accommodated T & D guesthouse, along Chirunga Road in Zomba, contact numbers (265)111952281 and (265)999507079.

Upon arrival at Chileka airport in Blantyre, you will be met by a driver and taken to Zomba. The driver's name is Rafla and his cell number is (265)888977990. I will meet you at the guest house to welcome you and discuss the programme for your visit.

I look forward to having you in Malawi and the Faculty of Education.



MERCY KAZIMA
Associate Professor of Mathematics Education
Tel: (265)111955767 (office), (265)1525364 (home), (265)888580208 (cell)

Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonssystem		
Tegn	Betydning	Eksempel
=	Den ene fortsetter å snakke der den andre slapp.	I: So you like it = T: = I like it her, yes.
//	Overlapping i samtalen	T: I like ice cream// I: //mm T: //but I also like soda.
?	Indikerer spørsmål eller spørrende tone	How are you?
!	Setning/ord sies med engasjement og «kraft»	<u>Ofcourse</u> I like <u>Nsima</u> !
—	Ord som det legges trykk på i setningen/ avsnittet (Understrek)	I <u>prefere</u> <u>nsima</u> , not chips
.	Kort pause under 0,5-1 sek	
..	Mellomlang pause 1-2 sek	
...	Lang pause 2 sek eller mer	
...(30 sek)	Informasjon om tid dersom pausen er lenger en 5 sek.	...(30 sek)
—	Navn eller sted som er anonymisert	I worked at the — district
-	Setninger som slutter ufullstendig. 1-3 prikker indikerer en eventuell pause før det kommer en fortsettelse.	Do you-. Would you like to
()	Kommentar til transkripsjon/ <u>kontekstinformasjon</u>	(Laughter)
X	Uhørbart/uforståelig ord	He is so X
XX	Uhørbar/uforståelig setning fra 2 til 10 ord	I: So. What kind of education do you have? T: I have XX
XXX	Uhørbar/uforståelig setning på 10 ord eller mer.	[XXX]
word/sentence (emotion/context)	Dersom ord eller deler av en setning sies på en spesiell måte eller at det er en kontekst som kan forklare bruk av ord	I don't like <u>*that*</u> (laughter) I know, but.. <u>*we have to include them*</u> (serious)
[]	Ordet/setningen hviskes/mumles lavt	[Yes]
#time# (what happened)	Avbrytelse/brudd fra omgivelsene som stopper intervjuet. Tid settes i klemme i tillegg.	#2 min# (A man comes to the office to talk to the head teacher)
«sentence»	Indikerer at en siterer utsagn fra andre	The special teacher told us: «We have to include them!»