



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap-spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2021

Åpen

Forfatter: Dritan Rustemi

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Marieke Bruin

Tittel på masteroppgaven: En skole for alle? En analyse av lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen.

Engelsk tittel: A school for all? An analysis of teachers' understanding of the concept of inclusion in school

Emneord: Smal og vid forståelse av inkludering.

Forståelse av elevens vansker

Antall ord: 24950

+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 31 august 2021

FORORD

En spennende utdanningsreise er ferdig nå. Veien har vært svært krevende for meg ettersom jeg har et annet morsmål enn norsk og bor ikke så lenge i Norge. Derfor ville jeg først og fremst takke mye min veileder Marieke Bruin for støtten, oppmuntring og hennes alltid gode råd og anbefalinger gjennom hele prosessen med masteroppgaven.

En stor takk rettes til de fem informantene for deres bidrag til denne studien.

Til slutt ville jeg takke min lille familie, Esmine og Nikol for deres støtte i hele denne perioden.

INNHOLDSFORTEGNELSE

Innhold

FORORD	1
INNHOLDSFORTEGNELSE	2
SAMMENDRAG	4
1.INNLEDNING	5
2.LÆRERENS ROLLE I UTVIKLING AV INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ	7
2.1. Lærernes ulike forståelser av inkluderingsbegrepet	7
2.2. En individ-kategorisk versus en kontekstuell-relasjonell forståelse av elevenes vansker	9
3.TEORETISK RAMME FOR STUDIEN	12
3.1 Om inkluderingsbegrepet, historisk bakgrunn, ulike forståelser og ulik praksis	12
3.2 Inkludering- et sammensatt begrep	17
3.3 En smal og en bred forståelse av inkludering	20
3.4 Om de negative konsekvensene av elevens kategorisering gjennom antatte «nivåer»	22
3.5 En inkluderende pedagogisk tilnærming om læring uten grenser	23
3.6 En formel for inkluderende opplæring.	25
3.7 Tilpasset opplæring - skolens strategi for inkluderende opplæring	27
4.METODISK TILNÆRMING	30
4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag	30
4.2 Rekrutteringsprosessen og datakonstruksjonen	30
4.2.1 Rekruttering av utvalg	30
4.2.2 Beskrivelse av utvalg	31

4.2.3. Kvalitativ forskningsintervju	32
4.2.4 Intervjuguide	32
4.2.5 Gjennomføring av intervjuene	33
4.3. Analyseprosessen	35
4.3.1 Transkribering	35
4.3.2 Analysemodellen	35
4.4. Forskningskvalitet	37
4.4.1 Reliabilitet	37
4.4.2 Validitet og overførbarhet	38
4.5 Forskningsetiske betraktninger	39
4.5.1 Behandling og lagring av data	40
5.PRESENTASJON AV ANALYSEN	41
5.1.Inkludering handler om “å føle seg inkludert”	41
5.2 Den sosiale og faglige dimensjonen av inkluderingsbegrepet	42
5.3 Inkludering er betinget - «Noen barn er det vanskelig å inkludere»	46
5.4 Tilpasset opplæring for alle? “Det er bare i teorien, det fungerer dårlig”	48
5.5 Lærernes forventninger av elever som mottar spesialundervisning- “Jeg har ikke så høye forventninger [...]”	50
5.6. Kontekstuelle rammer som skaper hindringer- «Jaget for å komme i mål med mitt fag»	51
6.DISKUSJONEN	55
6.1 Inkludering som et komplekst begrep	55
6.2 Noen er enklere «å inkludere enn andre»?	57
6.3 Individet i fokus	59
6.4. Kontekstuelle faktorer som utfordrer «en skole for alle»	61
6.4.1 Ledelses rolle, støtte, ressurser og tid	62
7. KONKLUSJON	64
8.REFERANSER	66
9.VEDLEGG DOKUMENTER	73

SAMMENDRAG

Begrepet inkludering er et overordnet begrep i den norske skolen og spiller en viktig rolle i utdanningspolitikken internasjonalt også. Til tross for det, er det ingen enighet om begrepets definisjon og begrepet forstås og tolkes ulikt. Lærernes rolle for utvikling av inkluderingsbegrepet er avgjørende som et knutepunkt hvor politiske idealer møter skolens praksis. Derfor retter denne studien søkelyset mot lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet i skolen. Formålet med studien er å utvikle ny kunnskap som kan bidra som et ledd i utvikling av inkluderende læringsmiljøer i skolen. Studiens forskningsspørsmål er: *Hva forteller lærerne i grunnskolen om hvordan de forstår inkluderingsbegrepet, og hvordan vil kunnskap om fortellingene kunne bidra i utviklingen av inkluderende læringsmiljø?*

For å kunne svare på studiens forskningsspørsmål ble det brukt en kvalitativ metodisk tilnærming. Datakonstruksjonen ble gjennomført via fem individuelle semi-strukturerte intervjuer med lærere fra grunnskolen. Resultatene av studien viser at inkluderingsbegrepet ble forstått noe ulikt. Lærerne forsto begrepet mest ut fra en sosial dimensjon hvor lærerne var opptatt av elevens trivsel og elevens opplevelse av tilhørighet i fellesskapet, mens de i mindre grad rettet oppmerksomheten til elevens faglige utbytte og oppnåelse. Lærerne knyttet for det meste faktorer som begrenser læring og utvikling til elevens vansker eller diagnoser. Funnene viser at i utgangspunktet mente lærerne at inkludering handler om alle barn, men i praksis rettes lærernes fokus mot noen elever eller grupper av elever og deres individuelle egenskaper. Dette antyder en bevegelse av å gå *fra* en vid forståelse av inkluderingsbegrepet *til* en smal forståelse av det. Funnene viser også at lærerne opplevde å jobbe med utvikling av inkluderingen under ugunstige forhold, med lite støtte, manglende ressurser, tid, og med en ledelse som ikke tilrettelegger i tilfredsstillende grad. Derfor for å kunne utvikle inkluderende prosesser i en vid tilnærming er det relevant at søkelyset rettes både mot endring av lærernes forståelse, og forbedring av vilkårene de jobber under.

1.INNLEDNING

Inkludering er et sammensatt begrep som i en bred samfunnskontekst tar utgangspunkt i sosial rettferdighet, likeverdighet og fellesskap. I en skolekontekst handler inkludering om å skape en skole for alle, hvor en slik skole skaper det beste grunnlaget for en nasjon (Haug, 2014a). Inkludering er et overordnet begrep i norsk utdanningspolitikk og står sentralt i den nye læreplanen -Kunnskapsløftet LK20. I den overordnede delen innen avsnittet *Prinsipper for skolens praksis*, presiseres at “skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Udir, 2020, s.14). I en historisk kontekst kom inkluderingsbegrepet på banen ved Salamanca verdenskonferanse i 1994 som et perspektivskifte fra integrering til inkludering, men selv om inkludering i prinsippet handler om en god “inclusive education for all learners” (Vislie, 2003, s.6) finnes det ikke noe universell definisjon av begrepet (Haug, 2014). Ifølge Kiuppis (2011) er det ingen enighet om hva inkludering står for, eller hvem den omfatter og hvordan den skal utvikles i en skolesammenheng. Begrepet på nasjonalt nivå er bundet til landets spesifikke problemer, sosiale rammer og tradisjoner. I USA knyttes hovedsakelig forståelsen av inkludering til spesialpedagogikkens rolle av opplæring til elever med spesielle behov (Artiles & Kozleski, 2016), og nesten samme mønstrene av forståelsen viser Kiuppis (2011) i Finland og Canada. I forlengelse av dette påpeker Nevøy (2019) at den dominerende forståelsen av inkludering internasjonalt samt i de nordiske landene handler mest om spesialundervisning og skoletilbud til elevkategorier som omtales som funksjonshemmede eller med særskilte behov. utfordringene med inkluderingsbegrepet oppstår når dette begrepet skal utvikles i praksis der ulike forståelser av begrepet på ulike nivåer i samfunnssystemet (stat- kommune- skole) fører til ulike praksiser, og dette fenomenet er både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2014a). I et knutepunkt i dette systemet, kanskje i det aller viktigste, befinner seg lærerens rolle og forståelse av inkludering som det leddet hvor inkluderingsbegrepet utvikles i en skolesammenheng (Jortveit, 2018). Shevlin et al., (2013) påpeker lærerens nøkkelrolle i å utvikle inkluderende læringsmiljø fordi utvikling av dette i stor grad avhenger av lærerens kunnskaper, ferdigheter, forståelser og holdninger. Lærernes forståelse har betydning for hvordan elevene vurderes og forstås i skolen, og hvordan de politiske beslutningene utvikles i praksis (Bliksvær et al., 2017). Ifølge Avramidis & Norwich (2002) er lærernes rolle og holdning til inkludering en forutsetning for vellykket gjennomføring av inkluderende opplæring i praksis siden lærernes aksept av

inkluderingspolitikken vil påvirke deres forpliktelse til å utvikle den i praksis. Dyssegaard et al., (2013) og Monsen et al., (2014) understreker at lærerens holdninger til inkludering er av stor betydning i forhold til elevenes faglige og sosiale utvikling. I den nye læreplanen-kunnskapsløftet LK20 som trådte i kraft fra august 2020, legges vekt på lærernes avgjørende rolle både for å danne et inkluderende læringsfelleskap og for å bekjempe alt former for ekskludering (Udir, 2020). I den nye overordnede delen av læreplanen står det at «læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg [...] og dette innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet» (Udir, 2020, s.17). I forlengelse av dette påpeker Jortveit (2018) at lærernes forståelser av og refleksjoner om inkludering som begrep og praksis gir et viktig grunnlag for hvordan skolen fremmer inkluderende opplæring. I den forbindelse blir det relevant å undersøke hvordan lærere tenker om inkludering. Derfor retter denne studien søkelyset mot lærerens forståelse av inkluderingsbegrepet på skolen. Målet med studien er å utvikle ny kunnskap som kan bidra som et ledd i utvikling av inkluderende læringsmiljøer i skolen. Forskningsspørsmålet blir således: *Hva forteller lærerne i grunnskolen om hvordan de forstår inkluderingsbegrepet, og hvordan vil kunnskap om fortellingene kunne bidra i utviklingen av inkluderende læringsmiljø?*

2.LÆRERENS ROLLE I UTVIKLING AV INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ

I denne delen av oppgaven blir det presentert tidligere forskning om lærernes rolle i utvikling av inkluderende læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet påpeker viktigheten av utvikling av et godt læringsmiljø som en forutsetning for elevens faglige og sosiale utvikling hvor læringsmiljøet defineres som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Udir, 2016, s.1). Som det ble nevnt innledningsvis er det flere studier som vektlegger lærernes sentrale rolle angående utvikling av inkludering i praksis, hvor lærernes forståelse og holdning til inkludering og deres forpliktelse og eierforhold til inkluderingsprinsippet er av stor betydning både når det gjelder utvikling av de politiske idealene i praksis (Avramidis & Norwich, 2002; Shevlin et al., 2013; Jortveit, 2018) samt for elevens faglige og sosiale utvikling (Dyssegaard et al., 2013; Monsen et al., 2014). I tillegg gir lærernes forståelse og refleksjoner av inkluderingsbegrepet et bilde av skole realiteten angående inkluderingsprinsippet (Jortveit, 2018). Videre presenteres fra tidlig forskning to sentrale temaer og som handler om lærernes ulike forståelse av begrepet inkludering og lærernes forståelse av elevens vansker og behov. Begge temaene er relatert til studiens forskningsspørsmål.

2.1. Lærernes ulike forståelser av inkluderingsbegrepet

Tidligere forskning på feltet er omfattende, hvor inkluderingsbegrepet ser ut til å forstås på ulike måter fra lærernes side. Lærerne beskriver inkludering fra ulike perspektiver og vektlegger forskjellige aspekter av begrepet. I studien til Takala et al., (2012) beskriver lærerne inkludering sett fra et sosial- rettferdighet perspektiv slik at alle elever har de samme mulighetene for faglig og sosial utvikling innen en inkluderende pedagogisk kontekst. Elevene lærer å forstå forskjellige mennesker i inkluderende omgivelser og dette fører til en erkjennelse av at alle på skolen er unike og spesielle. Elever med spesielle behov får tilgang til ikke-segregerte miljøer og kan føle seg som en del av fellesskapet. På den andre siden synes de fleste av lærerne i studien til Takala et al., (2012) at det kan være vanskelig å vite som lærer hvordan å utvikle inkluderende prosesser i praksis. Lærerne i studien opplevde utfordringer med den faglige tilpassingen og påsto at det kan være vanskelig å finne et riktig undervisningsnivå for alle elever, hvor resultatet kan føre til en økning av arbeidsbelastningen og store krav til lærerne. Derfor er det ikke nok for en lærer alene, å støtte inkludering, det trengs også andre for å støtte den (Takala et al., 2012). I studien av Jortveit (2018) mener lærerne at innen et inkluderende miljø i skolen kan alle elevene bli en

del av fellesskapet, bli sosialt anerkjent og få venner. I Jortveit sin studie ble lærernes forståelse av inkluderingen mest sett i sammenheng med en sosial tilnærming hvor lærerne var opptatt av å vise omsorg og å ha gode relasjoner til elevene, mens det faglige aspektet var mindre fremtredende. Lærerne i studien ønsker et godt sosialt miljø i klassen hvor lærerne bryr seg om elevenes trivsel, er engasjerte at alle elevene har det bra, men når det gjelder den faglige opplæringen blir enkelte lærere mer usikre, viser synkende engasjement og da henviser de til regler, til pensum, og manglende ressurser (Jortveit, 2018). Aas (2019) viser andre resultater som tyder på at lærerne for det meste var opptatt av den faglige dimensjonen av inkluderingsbegrepet, hvor faglig utvikling ble sett som lærernes sitt primære ansvar, mens sosiale og atferdsmessige utfordringer ble sett som “støy” de måtte kontrollere snarere enn å hjelpe elevene med å utvikle sosiale ferdigheter. I studien av McGhie-Richmond et al. (2013) i Canada påstår lærerne at inkluderingsbegrepet går utover fysisk plassering av elevene i klasserommet og forståelsen omfavner perspektiver på mangfold og det å tilby et skolemiljø der ulike behov kan oppfylles. Videre viser studien at mens lærerne i barneskolen vektla både den faglige og sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet, fokuserte lærerne i videregående skolen mest på den faglige dimensjonen av begrepet (McGhie-Richmond et al., 2013). I andre studier rettes lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet til elever med spesielle behov og deres undervisning, som for eksempel i en spansk studie av Chiner & Cardona (2013). I denne studien mener lærerne at inkludering fremmer utvikling av toleranse og respektfulle holdninger til forskjellighet, og at det å undervise alle elevene i vanlige klasser, samt de med spesielle behov, har flere fordeler enn ulemper. Men lærerne var skeptiske til å undervise elever med moderat eller alvorlig funksjonsnedsettelse i vanlige klasser der forutsetning var at andre fagpersoner bør bidra regelmessig i opplæring. I tillegg viste studien motstridende resultater mellom forståelsen av inkludering som ideal på den ene siden, og utvikling av inkludering i praksis på den andre siden. Mens flertallet av lærerne var positive innstilt til inkluderingsidealet, var det bare en liten del av lærerne som rapporterte å ha tilstrekkelige forhold (kompetanse, tid og ressurser) for å imøtekomme kravene til inkluderende opplæringen i klasserommet (Chiner, & Cardona, 2013). En gresk studie av Coutsocastas & Alborz (2010) viser at en tredjedel av lærerne ikke ga noen definisjon av begrepet inkludering, de var usikre eller mistolket betydning av inkluderingsbegrepet. Mer enn halvparten av lærerne forsto inkluderende utdanning som “integrering”. Studien argumenterer at dette funnet gjenspeiler den begynerfasen av inkluderende utdanning i Hellas. De fleste av lærerne (70%) var ikke i stand til å undervise elever med spesielle behov eller

sammensatte lærevansker. Lærernes forklaring på dette var mangel på kompetanse, utilstrekkelig støtte, mangel av den nødvendige infrastrukturen som utstyr, materielle og økonomiske ressurser. Studiens konklusjon er at lærernes forståelse av begrepet inkludering gjenspeiler mer “integreringsbegrepet” enn “inkluderingsbegrepet” (Coutsocastas & Alborz, 2010). Oppsummert viser studiene at begrepet inkludering forstås ulikt. Begrepet blir sett fra forskjellige perspektiver og lærerne vektlegger ulike aspekter av begrepet. På en måte ser dette ut til å reflektere utdanningspolitikken og landenes spesifikke karakteristika og tradisjoner angående inkluderingen (Kjuppis, 2011).

2.2. En individ-kategorisk versus en kontekstuell-relasjonell forståelse av elevenes vansker

En sentral faktor som har innvirkning på lærerens forståelse av inkludering og utvikling av det i praksis er lærernes oppfatninger av ulike elevenes faglige og sosiale funksjonsnivå i forhold til hva som oppfattes som normal og avvik. Tilnærmingene som ofte brukes til å forklare dette er en individ-kategorisk forståelse og kontekstuell -relasjonell forståelse (Faldet & Nordahl, 2017) eller en kategorisk patologisk-medisinsk tilnærming og en relasjonell (inkluderende) tilnærming (Hausstätter & Vik, 2016). I en individ-kategorisk tilnærming rettes oppmerksomheten i individets vansker. Elevenes læring og utvikling avhenger av vanskes natur og i lang mindre grad av faktorer i læringsmiljøet, mens i en kontekstuell-relasjonell tilnærming sees elevenes vansker og utfordringer på skolen i sammenheng med faktorer i læringsmiljøet (Faldet & Nordahl, 2017). Det individ- kategoriske perspektivet assosieres med diagnoser og individuelle mangler, som noe stabilt og iboende i individet og uavhengig av kontekstuelle forhold (Hart et al., 2004). En slik oppfatning vil begrense det gjensidige forholdet og samspill mellom lærer- elev og kan føre til en selvoppfyllende negativ syklus med sviktende motivasjon og innsats fra både lærerne og elevene (Hundeide, 2006, s.152). Gjennom en individ -kategoriske forståelse av elevenes vansker risikerer elevene å marginaliseres og ekskluderes fra skolens fellesskap og dette står i strid med inkluderingsprinsippet (Nevøy, 2019). Derimot retter det kontekstuelle-relasjonelle perspektivet søkelyset på samspillet mellom eleven og læringsmiljøet hvor oppmerksomheten trekkes fra individet til vilkårene for elevenes deltakelse for faglig og sosial utvikling i fellesskapet (Tetler, 2015). En kontekstuell- relasjonell tilnærming av vansker og behov er i tråd med ideen om transformerbarhet som har i fokus endring av læringspotensialet til alle elevene gjennom en kontinuerlig vurdering og revurdering prosess av samspillet mellom indre påvirkningsfaktorer og hvordan forhold i læringsmiljøet kan endres og bli mer

tilrettelagt, attraktive og meningsfulle for læring til alle elevene (Hart et al., 2004), og hvor lærerne tror at de har evnen til å gjøre en forskjell i hva og hvordan elevene lærer (Hart & Drummond, 2014), (mer om dette presenteres i *delkapittel 3.5.*). På den andre siden vil en individ- kategorisk tilnærming senke lærernes forventninger av elevenes faglig og sosial utvikling, og kan føre til lavere følelse av læreansvar (Hart et al., 2004), hvor lærerne kan fraskrive seg ansvaret for læring og undervisning og overfører det til andre, spesiallærere (Coutsocastas & Alborz, 2010). En individuell kategorisk forståelse er assosiert med tiltak som rettes til å kompensere for manglene til enkeltelev, mens innen en kontekstuell-relasjonell forståelse rettes tiltakene mot læringsmiljøet og dets innhold, form og struktur (Tetler, 2015). Avramidis & Norwich (2002) understreker at lærernes forståelse av funksjonshemming påvirker ikke bare lærernes holdning til inkludering, men deres faktiske undervisning og tilpasning i klasserommet. Lærerne som hadde en individ- kategorisk forståelse hvor læring og utvikling hos elevene forutsettes bare av funksjonshemmingens art, demonstrerte de minst effektive samhandlingsmønstrene i klasserommet, mens lærerne som tillegger elevens vansker i et samspill mellom eleven og læringsmiljø, engasjerte seg både i flere lærings interaksjoner og samspillet lærer-elev vedvarte lenger (Avramidis & Norwich, 2002). Funnene til studien av Faldet og Nordahl (2017) viser at normalitetsbegrepet i skolen er ganske trangt og det skal lite til før lærerne vurderer den enkelte elev som å ha noen form for individuelle vansker. Samtidig vises at lærernes faglige vurderinger av elever med en diagnose og /eller i lærevansker og atferdsvansker er betydelig lavere enn elever uten vansker eller diagnose. Det kan tolkes at lærerne bevisst eller ubevisst oppfatter disse elevene som faglig svake på grunn av elevens vansker (Faldet & Nordahl, 2017). I tillegg viser studien at vedkommende elevgruppen ble vurdert av lærerne som å ha lavere motivasjon, arbeidsinnsats og lang større vansker med sosial tilpasning. Denne forståelsen fra lærernes side kan påvirke negativt samspillet mellom lærerne og de “avvikende” elevene (Faldet & Nordahl, 2017). Aas (2019) finner i sin studie at en god del av lærerne hadde en individ -kategorisk tilnærming av elevens vansker, og dette kunne følges av individualiserte tilpasninger hvor læring sees som en individuell prosess. Tiltak rettet mot hele fellesskapet så ut til å bli ansett som et urealistisk ønske. Dette påstår Aas (2019), står i motsetning til inkluderingsidealet hvor læring sees som en sosial prosess der samspillet mellom lærer- elev og elev-elev er sentralt. Den individ-kategoriske forståelsen av elevens vanske finnes hos en god del av lærerne i studiene av for eksempel Shevlin et al., (2013) og Chiner & Cardona (2013). I studien av Coutsocastas & Alborz (2010) tyder funnene på at i tråd med den individ –

kategoriske forståelsen fratar de fleste av lærerne ansvaret for undervisning av elever med særskilte behov; og undervisningsansvaret til disse elevene overføres til spesialpedagogene og andre fagpersoner. I en norsk studie av Nes et al, (2004) viser funnene at mens nesten alle lærerne er enige at elever som mottar spesialundervisning skal høre til i det sosiale fellesskapet, rapporterer litt mindre enn halvparten av lærerne at funksjonshemmede elever ikke bør være klasse lærernes ansvar. Studier antyder at disse lærerne gjør et skille mellom den sosiale tilhørigheten som de er for – og det faglige ansvaret som de er imot at klasselæreren skal ha. Studien indikerer at denne gruppen av lærerne antakelig mener at det er spesiallæreren som bør ha ansvaret for funksjonshemmede elever.

Den individ-kategoriske forståelsen av elevens vansker sees å være i tråd med en smal forståelse av inkluderingsbegrepet hvor fokuset blir til elever og deres individuelle egenskaper gjennom kategorisering og gruppering av dem (Tetler, 2015), mens den relasjonell-kontekstuelle forståelsen av elevens vansker knyttes til en vid forståelse av inkluderingsbegrepet hvor elevens vansker sees i samspill med faktorer i miljøet (Tetler, 2015). En smal og en vid forståelse av inkluderingsbegrepet blir utdypet ved *Teori-delkapitlet* 3.3. Derfor blir et viktig element i lærernes forståelse av utvikling til inkluderende opplæringen i praksis hvordan lærerne oppfatter elevens vansker og behov.

3. TEORETISK RAMME FOR STUDIEN

I denne delen presenteres noen sentrale begreper og teoretiske perspektiver som studien tar utgangspunkt i. Først presenteres inkluderingsbegrepet i en historisk kontekst og dets utvikling som et sammensatt og dynamisk begrep som fører til ulike forståelser og praksis. Videre presenteres ulike tilnærminger til begrepet inkludering som en del av studiens teoretiske ramme. En særlig plass i studien teoretiske ramme har en pedagogisk inkluderende tilnærming som sikter mot læring uten grenser og som fordypes i eget delkapittel. Et begrep som er nær knyttet til inkluderingsbegrepet og blir beskrevet som skolens strategi for inkluderende opplæring i klasserommet er tilpasset opplæring. Begrepet sees i lys av en smal og en bred forståelse i forhold til inkluderingsbegrepet.

3.1 Om inkluderingsbegrepet, historisk bakgrunn, ulike forståelser og ulik praksis

Dette delkapitlet handler om hvordan prinsippet for en skole for alle har utviklet seg de siste 140 årene i Norge, og hvordan forståelsen av «alle» har endret form og innhold gjennom forskjellige epoker fra segregeringsperioden til nå. Videre forklares konteksten begrepet inkludering kom på dagens orden og hvordan begrepet forstås og utvikles i praksis knyttet til prinsippet for en skole for alle, både internasjonalt og i Norge.

Selv om at visjonen for en skole for alle har vært sentralt i utvikling av den norske enhetsskolen, viser skolehistorien at enhetsskolen fra første stund ikke omfattet alle og noen elever ble vurdert som uskikket til å gå dit (Nevøy, 2019). Abnormskoleloven vedtatt i 1881 skulle etablere grenser for hvem “alle”-begrepet skulle romme på denne tiden (Vislie, 2004). Ifølge loven skulle opplæring av blinde, døve og evne retarderte barn og unge foregå i egne spesialskoler/ institusjoner som begynte å etablere seg etter Folkeskoleloven fra 1886, og slik ble det etablerte to parallelle skolesystemer som arbeidet hver for seg og uavhengig av hverandre (Vislie, 2003). Ifølge Thuen (2010) var enhetsskolens prosjekt et segregasjonsprosjekt i sin grenseoppgang mot avviksbarna hvor staten “ville løfte normalskolen ved å lukke ute de «vanskelige» barna [...]» (Thuen, 2010, s.280). Nilsen (2017) understreker to kjennetegn i segregeringsperioden. Det ene kan forstås ut fra samfunnets og skolens behov for avlastning fra elever som ble ansett som avvikende, og det andre handler om en tankegang at de “avvikende” barna skulle få bedre tilpasset opplæring i spesielle, segregerte

opplæringstilbud. Dessuten bidro denne segregerte tankegangen til å etablere en sterk spesialundervisning tradisjon hvor i kjernen var et diagnostisk perspektiv som fokuserte på elevenes mangler og vansker (Nevøy, 2019). Dette to spor systemet som fungerte med et klart skille mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, ble utsatt for kritikk i årene som fulgte, og fra 1951 ble spesialscoleloven opphevet (Nevøy, 2019). En lovendring i 1975 ledet til en felles lov for all opplæring på grunnskolenivå, og fra nå av kunne spesialundervisning gis i både i vanlige klasser og i segregerte tilbud i skolen eller i medisinske og sosiale institusjoner (Nilsen, 2017). I tillegg ble tilpasset opplæring fra 1975 et lovfestet prinsipp for grunnskolen, og for første gang kobles tilpasset opplæring med den nye integreringspolitikken som var i gang (Jenssen & Lillejord, 2009). Men selv om at integrerings reformen utvidet det “alle-begrepet” ved å gi rett til opplæring til alle barn, samt de som tidligere var definert som “ikke opplæringsdyktige” og andre elever som tidligere var i segregerte spesialskoler og som nå fikk rett til opplæring i den lokale skolen, forble integrering et prosjekt fokusert på spesialundervisningens form og innhold, atskilt fra den ordinære undervisningen som fikk mindre oppmerksomhet (Nevøy, 2019). Ifølge Tetler (2015) handlet integrering primært om plassering av forskjellige kategorier av elever til skolens allerede etablerte system av holdninger, verdier og normer hvor ansvaret for integrasjonens suksess ble lagt på de elevene man på forhånd hadde definert som “de andre” (Tetler, 2015, s.18). Ifølge Haug (2014a) er integreringsbegrepet opptatt av avvik og patologier hos eleven, og fokuserer ikke på læringsmiljøet. Konsekvensen av denne forståelsesmåten var at ut fra fysisk plassering hadde elevene ikke særlig utbytte av den ordinære opplæringen.

Inkludering som begrep kom på banen ved Salamanca verdenskonferanse i 1994 hvor fokuset var spesielt til spesialundervisning (Vislie, 2003). Innholdet av «inclusive education» ifølge Salamanca-dokumentet utfordrer alle ekskluderende praksis i utdanning; baserer seg på alle barns rett til utdanning i den lokale skolen uavhengig av deres bakgrunn eller funksjonshemming, og sikter på å tilby en god utdanning av høy kvalitet til alle elever i fellesskapet (Vislie, 2003). I og med at inkluderingsbegrepet ble introdusert som et perspektivskifte fra integrering til inkludering, mener noen at begrepene har et nærliggende meningsinnhold og kunne brukes om hverandre (Vislie, 2003). I motsetning av denne oppfatningen understreker Sebba & Ainscow (1996) at det må gjøres et klart skille mellom integrering og inkludering. For dem handler ikke inkludering om fokusering på individer eller

små grupper av elever som trenger individuelle faglige tiltak og støtte, og om hvordan skolen kan assimilere elever med spesielle behov i et eksisterende skolemiljø. For dem er inkludering en prosess, i stedet for en tilstand, hvor skolen forsøker å imøtekomme alle elevene som enkeltpersoner. De anser inkludering og ekskludering som sammenhengende prosesser som utfordrer skolens praksis og hvor oppmerksomheten må rettes til begge. De understreker viktigheten av rekonstruering av læreplanene der målet er å nå alle elevenes nivåer; vektlegger skolens effektivitet hvor søkelyset må rettes både til spesialundervisnings og vanlige undervisningens kvalitet; og påpeker at inkludering er relevant til alle skolens faser og alle skoletyper der lærere må være i stand til å imøtekomme mangfoldet (Sebba & Ainscow, 1996). En lignende tilnærming har Ainscow & Miles (2008) som hevder at inkludering er en kontinuerlig prosess, som omfatter alle barn og unge i skolen; det fokuseres på tilstedeværelse, deltakelse og utbytte; og inkludering innebærer aktiv bekjempelse av ekskludering. Ifølge Artiles et al., (2006) sikter inkluderende opplæring til en transformering av skolekulturen hvor hensikten er å øke tilgangen eller tilstedeværelsen til alle elevene (ikke bare til de marginaliserte eller sårbare grupper); å styrke alle skoleansattes og elevenes aksept for alle; å maksimalisere elevens deltagelse i ulike aktivitetsområder; å øke prestasjonen til alle elevene. I forlengelse av denne forståelsen av inkludering går Florian & Black-Hawkins (2011) et skritt videre og skifter tankeretning fra en tilnærming til undervisningen som fungerer for de fleste elevene og ved siden av noe ekstra for de “annerledes” elevene, mot en undervisnings tilnærming som er tilrettelagt for alle og sikrer deltagelse til alle elevene i klasserommet.

I de norske styringsdokumentene ble inkluderingsbegrepet introdusert i 1997 gjennom læreplanen L97 (Ohna, 2019), men uten noen klar definisjon og begrepet blir mest knyttet til elever med særskilte behov. Innen avsnittet “individuell tilpassing” står at “grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte” (Kirke-undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.58). I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* står inkludering tydeligere fram og settes i sammenheng med begrepene likeverdig og tilpasset opplæring hvor det står at “likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæring må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling” (St.meld.nr. 30, Kultur for læring, 2003-2004, s. 85). Inkludering defineres og nyanseres i større grad i NOU 2009:18, Rett til læring hvor det står at:

Inkluderende opplæring innebærer at alle tar del i fellesskapet på en likeverdig måte-faglig, sosialt og kulturelt [...] inkludering er både en prosess og et mål, og dreier seg om hvordan lærestedet kan møte individets forutsetninger og behov på best mulig måte. Dette krever tilrettelegging for mangfoldet og endringer i tilbudet, slik at den enkelte deltar mer og har større utbytte av å delta i fellesskapet. (NOU:18, 2009, s.15)

I den nye læreplanen- kunnskapsløftet LK20 for grunnskolen fremstår inkludering også som et overordnet prinsipp for skolens praksis. Læreplanen påpeker at skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle, hvor vekten legges til faglig og sosial utvikling (Udir, 2020).

Selv om at etter Salamanca har inkluderingsbegrepet fått en formell status som i prinsippet handler om en god “inclusive education for all learners” (Vislie, 2003, s.6) er det ikke noe universell definisjon av begrepet (Haug, 2014). I en internasjonal sammenheng er det ifølge Kiuppis (2011) ingen enighet om hva inkluderende opplæring står for, eller hvem den omfatter og hvordan den skal utvikles i praksis. Enigheten avgrenses i en visjon om å redusere barrierer for læring og deltakelse. Begrepet på nasjonalt nivå er bundet til lands spesifikke problemer, sosiale rammer og tradisjoner. Bare et fåtall av nasjonale dokumenter tar til etterretning UNESCOs understrekning om at inkluderende opplæring omfatter et mangfold av utviklingsmuligheter for alle og i stedet brukes begrepet ofte i sammenheng med å prioritere enkelte elever (Kiuppis, 2011). Rapporter fra land som Canada viser at forståelsen av inkluderende opplæring knyttes til enkeltgrupper som blir prioritert via spesielle programmer og tjenester på regionsnivå, eller fremstilling i den nasjonale rapporten fra Finland som knytter inkluderende opplæring oftest til spesialundervisning av barn med nedsatt funksjoner (Kiuppis, 2011). Nesten de samme mønstrene av begrepsforståelsen i praksis kommer fra USA hvor inkluderende utdanning knyttes hovedsakelig til spesialpedagogikkens rolle for å gi opplæring til elever med funksjonshemning og lærevansker, og fysisk plassering av elevene i eller utenfor klasserommet (Artiles & Kozleski, 2016). Nevøy (2019) understreker at den dominerende forståelsen av inkludering internasjonalt samt i de nordiske landene handler mest om spesialundervisning og skoletilbud til elevkategorier som omtales som funksjonshemmede eller med særskilte behov, og hvor inkluderende opplæring risikerer å bli en synonym til spesialundervisning (Florian, 2019). Haug (2017) identifiserer et gap mellom idealer og realiteter i de fleste europeiske landene samt Norge. Han understreker at ingen land til nå har lyktes med å konstruere et skolesystem

hvor inkludering er utviklet i samsvar med de forskjellige internasjonale definisjonene av inkludering. Ifølge Haug (2017) praktiserer de fleste en dikotomi mellom ordinær opplæring og spesialundervisningen. For Florian (2019) gjenspeiler dette en skjevhet i utdanningssystemet som er utformet for å utdanne *de fleste* av elevene på den ene siden, med den begrunnelsen at noe annen opplæring, ved siden av og i tillegg til den, kan gis til *noen* andre elever. I tillegg viser Haug (2017) at i en rekke land er en dominerende forestilling at inkluderende opplæring handler om utdanning for funksjonshemmede elever, og hvor vekten legges på plassering av eleven som kriteriet for å unngå ekskludering, mens kvaliteten på undervisningen blir lavere prioritert.

Gapet mellom idealer og realiteter kan også økes gjennom ulike utdannings reformer som kan komme i konflikt med prinsippet om inkluderende utdanning (Haug, 2017). I kjernen av denne konflikten identifiserer Florian (2019) utdanningsreformer som vektlegger en konkurransekultur gjennom økningen av elevenes faglige prestasjoner målt ved nasjonale eller internasjonale prøver som PISA, og som har ført til en forskyvning av lærings ansvaret til eleven. I forlengelse av dette påpeker Nordahl & Hausstätter (2009) at fokuset på faglige resultater bidrar til å redusere aksepten for avvik og annerledeshet i en skolekontekst. Et eksempel i en norsk sammenheng er Kunnskapsløftet (2006)- reformen som siktet på å øke opplæringskvalitet, men ifølge Haug (2014a) viser resultatene at omfanget av spesialundervisningen har økt over 50% siden reformen kom i gang, og forklaring er at den økende faglige prestasjonsorienteringen har ført til at flere elever ikke makter å følge med undervisningen. Nilsen (2017b) understreker at på den ene siden har vi i Norge en skole som tar sikte på å inkludere alle barn, men på den andre siden har vi en læreplan som ikke passer til alle og følgelig må en del elever få en alternativ plan gjennom individuell opplæringsplan IOP (Nilsen, 2017b). “Jo større unntak fra læreplanen som IOP legger opp til, jo mer kan det bli en konflikt i forhold til det faglige- kulturelle fellesskapet som inkludering innebærer” sier Nilsen (2017b, s.52). Oppsummert kan det sies at til tross av at inkludering kom i dagens orden som et globalt perspektivskifte fra integrering til en skole som skulle imøtekomme alle elevene, viser realiteten at det er ingen enighet om hva inkludering er, hvem den handler om og hvordan den kan utvikles i praksis. Forståelser at inkludering bare omhandler opplæring av elever med spesielle behov, en dikotomi mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og vektlegging av elevens plassering framover kvaliteten til opplæringen peker bakover til integreringsfasen og dens utfordringer som skulle ha blitt håndtert fra den inkluderende opplæringen. På den andre siden skaper utdanningsreformene med vekt på de

faglige presentasjonene en konfliktfylt situasjon angående inkluderingsprinsippet på skolen og reiser spørsmål om skolens evne og ansvar til å imøtekomme alle elever på elevens premisser, ikke bare skolens, hvor spørsmålet om «en skole for alle» sett fra nåtidens samfunnskontekst er like aktuelt som før.

3.2 Inkluderings- et sammensatt begrep

I dette avsnittet av studiens teoretiske perspektiv presenteres ulike forståelser og tilnærminger av inkluderingsbegrepet som til en viss grad er oppfyllede, og noen ganger motstridende til hverandre, men uansett belyser de forskjellige sider av inkluderingsbegrepet og gir nyttige innspill om hvordan inkludering kan forstås og utvikles i praksis.

Ifølge Haug (2020b) er inkluderingsbegrepet et sammensatt begrep som kan forstås gjennom en horisontal og en vertikal dimensjon. Den horisontale dimensjonen dreier seg om innholdet, om hva inkludering egentlig handler om. Den vertikale gjelder sammenhengen mellom de forskjellige politiske og organisatoriske nivåene i samfunnet og skole. Kombinasjonen av disse dimensjonene skaper grunnlaget for forståelse og praksis av inkludering (Haug, 2020b). I den vertikale dimensjonen skilles mellom ulike nivåer i forvaltningen hvor de viktigste kan nevnes stat, kommune og skole. I samsvar med den vertikale dimensjonen av inkludering forventes ifølge Haug (2014a) at disse statlige styringssignalene skal følges lojalt opp av hele forvaltningssystemet fra den statlige til i hver enkelt skole og lærer. Den horisontale dimensjonen innebærer ifølge Haug (2014a) fire områder som samtidig kan forstås som utfordringer; 1- å sikre fellesskapet hvor alle elever skal bli medlemmer av en klasse eller en gruppe; 2- å sikre deltagelse som betyr at en både er i stand til å bidra til fellesskapet, og å få nytte av det samme fellesskapet der tilpasset opplæring står sentralt; 3- å sikre medvirkning hvor alle stemmer skal høres, alle elever og deres foresatte skal gis mulighet til å bli orientert og få uttale seg om opplæring; 4- å sikre utbytte hvor alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig (Haug, 2014a, s.13). Bachman & Haug (2006) understreker at de fire områdene vil kunne stå i motsetning til hverandre. Medbestemmelse vil for eksempel ikke nødvendigvis føre verken til økt deltagelse eller til økt utbytte, eller økt deltagelse kan kanskje være et hinder for mer utbytte i noen sammenhenger? Derfor påpeker forskerne at måloppnåelsen med disse fire områdene er avhengig av en rekke overveielser som må gjøres kontinuerlig (Bachman & Haug, 2006).

Qvortrup (2012) definerer inkludering ut fra to dimensjoner. Den ene handler om typen av inkludering og den andre dimensjonen omfatter de forskjellige sosiale systemene eller fellesskapene som individet befinner seg/deltar i eller er ekskludert fra. I den første dimensjonen inngår tre typer av inkludering. 1- den fysiske inkludering, som handler om individets plassering, tilstedeværelsen i et fellesskap som det passive elementet (teller man med i fellesskapet?); 2- den sosiale inkludering innebærer individets deltagelse i fellesskapet som det aktive elementet (deltar man i fellesskapet?) og 3- den psykiske inkludering (individets opplevelse av å være inkludert) (Qvortrup, 2012). Ideen med den tredje typen av inkludering er at først når barnet selv, føler seg som en del av fellesskapet har inkluderingen vært vellykket. Angående om læringsutbytte-delen skulle være eller ikke med definisjonen av inkludering, argumenterer Qvortrup (2012) at inkludering og læringsutbytte er to forskjellige, men sammenhengende dimensjoner av det samme bildet på skolen. Den ene er en forutsetning for den andre. For å fremme læring og sosial utvikling til alle elevene blir en avgjørende forutsetning at så mange barn som mulig deltar i skolens læringsfellesskap (Qvortrup, 2012).

Den andre dimensjonen består av de forskjellige fellesskapene individet kan befinne seg/delta i eller er ekskludert fra. I og med at eleven befinner seg /deltar i andre fellesskap utenfor skolen som i sosiale og idrett aktiviteter understreker Qvortrup (2012) at inkludering bør sees i forhold til disse arenaene også og ikke reduseres til inkluderende-ekskluderende prosesser i den formelle læringskonteksten i skolen. I en skolesammenheng skilles fellesskapene i formelle, profesjonelt ledet lærings og utviklings fellesskap, voksen/ barn –fellesskap, andre voksne organiserte fellesskap på og i tilknytning til institusjonen; selvorganiserte fellesskap; og barn/barn fellesskap (Qvortrup, 2012). Disse forskjellige fellesskapene er for det meste flettet sammen i felles sosiale arenaer som for eksempel i klasserommet, og forholdet mellom å føle seg inkludert –ekskludert er kompleks og utfordrende (Qvortrup, 2012). Å være/delta i et fellesskap vil føre ekskludering fra et annet fellesskap. Hvis en elev føler seg inkludert i vennfellesskapet ved å chatte med venner i en undervisnings situasjon vil dette føre at eleven blir ekskludert fra læringsfellesskapet, eller deltakelse i voksen/barn fellesskapet på skolen vil føre ekskludering av barn/barn fellesskapet (Qvortrup, 2012). Det som kan begrunnes som inkluderende praksis fra lærernes side vil nødvendigvis ikke oppleves slik fra elevenes side. For eksempel en elev som befinner seg i ordinær opplæring, men ikke føler seg inkludert, gir dette anledning til å overveie om i stedet for kunne eleven være i et annet institusjonelt fellesskap? -spør Qvortrup (2012). Derfor påpeker han at dilemmaer med

inkluderingsprosessen ikke kan besvares med en enkelt ja eller nei, men trenger langt mer nyanserte begrunnelser på hva som tjener til barnas beste (Qvortrup, 2012)

Nilsen (2017a) har en tre-dimensjonal tilnærming til begrepet inkludering. De tre dimensjonene ved inkludering er ifølge ham; 1- den organisatoriske og fysiske dimensjonen; 2- den sosiale dimensjonen; 3- den faglige og kulturelle dimensjonen, men i praksis fremstår disse dimensjonene i et samspill med hverandre (Nilsen, 2017a). Den organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering handler om plassering og organiseringsformer. Dette kan beskrives med hvor eleven får sin opplæring; i den vanlige skolen, i spesialskole eller andre spesialtiltak, og hvor omfattende plassering av elever i spesielle, segregerte tiltak blir sett og tolket som uttrykk for en lite inkluderende praksis. En viktig faktor som Nilsen (2017a) påpeker er elevenes opplevelse av den fysiske organisering og opplæringstilbudet, hvordan elevene opplever og erfarer denne. Med referanse til studien av Amundsen (2014) som indikerer at en del elever kan oppleve bedre sosiale relasjoner og faglig utbytte i spesialtiltaket understreker Nilsen (2017a) hvor utfordrende og komplekst arbeidet med inkludering er, og hvor ensidig og enkelt det er å si at spesialtiltak bidrar til å trekke elever ut fra ordinær opplæring. I stedet, råder Nilsen (2017a) at vi må like mye se om den ordinær opplæring støtter ut elever til spesialtiltaket på grunn av lav kvalitet og manglende tilpasning.

Den sosiale dimensjonen av inkludering handler ikke bare om elevene er plassert sammen i et fellesskap, men i hvilken grad de deltar, arbeider, omgås sammen og har gode relasjoner i gjensidig forståelse og respekt til hverandre (Nilsen, 2017a). Oppmerksomheten innen den sosiale dimensjonen rettes både til relasjonene elev-elev og lærer-elev som en avgjørende faktor for elevens deltakelse og medvirkning i faglig arbeid og sosiale aktiviteter i klassen og skolen. I den sosiale dimensjonen understreker han også viktigheten av å ta elevenes subjektive opplevelse om hvordan og hvor de selv opplever tilhørighet, samhold og deltakelse i skolen, klassen eller gruppen (Nilsen, 2017a).

Den faglige og kulturelle dimensjonen ved inkludering dreier seg om i hvilken grad elevene arbeider sammen med noe, om de deler et visst felles faglig innhold, om de arbeider med felles oppgaver og deltar i felles arbeidsmåter og aktiviteter (Nilsen, 2017a). Innen denne dimensjonen av inkludering er det essensielt ifølge Nilsen (2017a) å høre elevenes stemme om hvordan de selv opplever å delta i det faglige arbeidet. Opplever de seg selv som en del av det faglige fellesskapet eller føler de seg utenfor? Dette kan ha betydning for elevenes opplevelse av mestring med det faglige arbeidet på skolen.

Alle de tre dimensjonene ved inkludering ifølge Nilsen (2017a) vil være avhengige av overveielser mellom hensyn til fellesskapet og tilpasning til individet. Ved den organisatoriske og fysiske dimensjonen må det vurderes om undervisning skal gjennomføres for hel klasse eller i mer fleksible og varierte organiseringsformer. Kan for eksempel bruken av ulike gruppesammensetninger påvirke at behovet for å “gå ut av klassen” for noen elever blir mindre? Vil slike variasjoner gi grunnlag for mindre opplevelse av “utenforskap” for de som eventuelt mottar segregert spesialundervisning (Nilsen, 2017a)? Ved den sosiale dimensjonen vil spørsmålet være om hvordan en på den ene siden vektlegger visse felles spilleregler og på den andre siden respekt og toleranse for forskjeller, hvordan en muliggjør deltakelse for alle, men ut fra ulike forutsetninger og behov (Nilsen, 2017a). Ved den faglig-kulturelle dimensjonen vil overveielserne mellom fellesskapet og tilpasning til den enkelte være i valg av det faglige arbeidet, mengde, tempo, vanskelighetsgrad og innhold av oppgavene. Elevenes opplevelse blir viktige refleksjonskilder for læreren i denne sammenhengen (Nilsen, 2017a). Opplever elevene arbeidsoppgavene som meningsfulle som fører til læring og mestring eller opplever de nederlag og tilkortkomning i forhold til medelever og skolens faglige krav? Ifølge Nilsen (2017a) kunne elevenes opplevelse av inkludering-ekskludering variere mellom de tre dimensjonene og er avhengig av kvaliteten til skolens/klassens fellesskap, om det er et fellesskap preget av likhetskrav og standardisering eller om det er preget av romslighet, variasjon og tilpasning. Men først og fremst avhenger elevenes opplevelse av inkludering av hvordan skolen og klassen skaper vilkårene for at alle elevene kan delta (Nilsen, 2017a).

3.3 En smal og en bred forståelse av inkludering

Ifølge Tetler (2015) har begrepet inkludering en mengde betydninger fra “plasseringen i ordinær undervisning” til en “transformasjon av verdier i hele utdanningssystemet”. En smal definisjon av inkluderingsbegrepet retter søkelyset til spesifikke grupper av elever (elever med særlige behov, sosialt sårbare elever, minoritetspråklige elever) (Tetler, 2015). Ved å rette fokuset mot bestemte grupper forutsetter den smale forståelsen en kategorisering av elevene (Morken, 2017). Den brede definisjonen av inkludering fokuserer ikke på spesifikke grupper av elever, men tvert imot fokuset rettes på diversitet/mangfoldet og på hvordan skolen kan respondere på alle elevenes forskjellighet gjennom fleksibilitet og differensiering i skolens pedagogiske virksomhet (Tetler, 2015, s.22). I stedet for en individorientert tilnærming, oppfattes den brede tilnærmingen av inkluderingsbegrepet ifølge Tetler (2015) som en demokratisk reform som er fellesskapsorientert hvor fokuset rettes til samhold og

samhørighet, og er basert på verdier som deles av deltakerne i fellesskapet. I forlengelse av dette påpeker Marinossion et al. (2007) at en demokratisk deltakelse som den inkluderende skolen må kjennetegnes av handler om alle elevene. Dette “stiller krav til skolesystemet om at alle elevene har rett til deltakelse i alle aspekter ved skolens liv” (Ohna, 2019, s.48), hvor hvert barns involvering i skolen lærings fellesskap må skje på de enkelte elevens premisser så vel som skolens, altså ikke bare skolens premisser (Marinossion et al.,2007). Grunnleggende for den brede tilnærmingen av inkluderingsbegrepet er et oppgjør med det smale normalitetsbegrepet som “dømmer” noen gruppe av elever inne og noen ute (Tetler, 2015). Hvis elevens utfordringer sees som individuelle egenskaper gjennom en individ-kategorisk forståelse, skal de pedagogiske tiltakene være kompenserende for elevens vansker og rettet mot hver enkelt elev, men hvis elevens utfordringer og vansker sees i møtet mellom hver elev og den konteksten eleven inngår i, vil utfordringene i skolen forstås som resultat av “en organisatorisk patologi” (Tetler, 2015. 23). Derfor kreves et tankeskifte fra å se utfordringer og vansker som iboende i den enkelte elev, til å se utfordringene som oppstått i møtet mellom den enkelte elev og deres omgivelser (Tetler, 2015). I likhet med Marinossion et al. (2007) understøtter Nilsen (2017a) at inkludering ikke stiller krav til elevens evne til å tilpasse seg i den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg behovene til alle elevene. Ifølge Haug (2017) handler den smale definisjonen av inkludering om hvordan man organiserer og underviser elever som mottar spesialundervisning, om hvor undervisningen foregår og sammen med hvem. Det første og laveste nivået av den smale inkluderings definisjonen handler om plasseringen av elever med spesielle behov i det vanlige klasserommet. Deretter kommer det andre nivået som handler om faglig og sosial opplæring til elevene med spesielle behov (Haug, 2017). Dessuten påpeker Haug (2017) at det mest essensielle med den inkluderende opplæringen ikke er elevens fysiske plassering, men kvaliteten på undervisningen og det faglige og sosiale læringsutbyttet som elevene får. I forlengelse av dette understreker Qvortrup (2012) at den mest vanlige forståelsen av inkludering fokuseres på hvor mange elever som er i ordinær undervisning versus spesialundervisning, og her tales det om kvantitativ definisjon. Men denne definisjonen sier ikke noe om læringsmiljøets kvalitet, hvordan elevene klarer seg, om de faktisk deltar aktivt i felles aktivitetene eller hvordan elevene opplever sin situasjon i fellesskapet (Qvortrup, 2012). I lik linje med Tetler (2015) understreker Haug (2017) nødvendigheten med å ta et oppgjør med de etablerte forklaringene at lave prestasjoner er et resultat av elevenes individuelle- patologiske egenskaper, og i stedet å sette søkelyset mot læringsmiljøet på

skolen som kan bidra til elevenes vansker. Den brede definisjonen av inkludering gjelder *alle* elevene, ikke bare elever i vansker eller de som kan stå i fare for segregering som for eksempel evnerike elever, elever fra nomadiske befolkningen, elever fra lingvistiske, etniske og kulturelle grupper, elever med bakgrunn fra familier med lite utdanning og svak økonomi (Haug, 2014a). Grunnleggende for den inkluderende opplæringen er å tilby utdanning med høy kvalitet til alle elevene og dette krever et tankeskifte fra funksjonshemmings felt til mangfoldets rike (Haug, 2017, s.209).

3.4 Om de negative konsekvensene av elevens kategorisering gjennom antatte «nivåer»

Hart et al. (2004) og Hart & Drummond (2014) argumenterer at kategorisering av elevene etter deres evner som iboende og medfødte egenskaper kan medføre negative effekter. Forskerne påstår at synet på evne som «medfødt intelligens» har hatt sterk påvirkning i utdanningssystemet. Hvor gjennom elevens evne-merking forklares ikke bare forskjellige i nåværende oppnåelsen, men dette synet sees å predikere fremtidige prestasjoner og framgang, dermed pålegger dette synet grenser ved elevenes utviklingspotensial (Hart et al., 2004). Barnets læring og utvikling innen dette perspektivet blir sett som noe statisk hvor de som defineres “flinke” eller “svake” vil forbli for alltid i disse kategoriene og i tråd med dette perspektivet blir det viktig for lærere å kjenne hver enkelt persons evner for å tilpasse undervisningen deretter (Hart et al., 2004). De negative effektene ved kategorisering av elever gjennom evne-merking identifiserer Hart et al. (2004) hos lærerne, elevene, og skolens curricula. Om de negative effektene hos lærernes forståelse og tenkning påpeker Hart & Drummond (2014) at det å basere seg på fast iboende, evne merking som svar på elevens kapasitet til læring og utvikling, fratår lærerne muligheten til å utvikle sin praksis på en mer kompleks måte mellom interne og eksterne faktorer både hos elevene og på skolen. Dermed reduseres lærernes følelse av egen kraft til å fremme læring, lærerne kan vise en følelse av maktesløshet for å gjøre noen endringer og har begrensede forventninger av elevens videre utvikling (Hart & Drummond, 2014). Ifølge Hart et al. (2004) blir kategorien som lærerne har tilskrevet eleven den viktigste kilden til lærernes kunnskap om elever og deres behov, som i seg selv former lærernes tolkninger av interaksjoner i klasserommet hvor disse oppfatningene har en tendens til å bli selvforsterkende. Forskerne hevder at lærerne varierer undervisning og reagerer forskjellig på elever som blir evne-merket som “flinke”, “gjennomsnittlige” og “svake”, og lærernes atferd kommer til gode for noen av elevene, mens på den andre siden begrenser læring og utvikling til enkeltelever eller grupper av elever, hvor mer utsatt er elever

som blir definert som “med særskilte behov” (Hart & Drummond, 2014). I tillegg kan dette føre til ideen at elever med forskjellige evner ikke kan undervises sammen. Selv i situasjoner, når lærerne bruker evne -merking bare på rent beskrivende og kortfattet måte, advarer Hart et al. (2004) at i disse tilfellene også avledes fokuset *til* behovet for å svare på disse forskjellene, og tas fokuset vekk *fra* prosessene som produserer disse forskjellene. Om de negative effektene av evne -merking hos elevene, nevner forskerne at dette undergraver elevens verdighet, selvtillit og deres forventninger for egen læring. Dessuten kan elevens følelse av sin egen identitet blir negativt påvirket ikke bare i skolen, men videre i voksenlivet også (Hart et al. 2004), Om de negative effektene med evne -merking ved skolens curricula påstår Hart et al. (2004) at dette er konstruert ganske bevisst ved å ta utgangspunkt i forskjellene blant elever. De relative nivåene elevene har nådd på læringsmålene er i samsvar med det som forventes og gjenspeiler deres relative evner. Derfor legitimerer dette perspektivet en begrenset læreplan og undervisningsopplegg til noen elever på grunnlag av deres antatte evner og fratrar muligheten av noen elever som kan utfordre og stimulere dem til læring og utvikling videre (Hart et al., 2004).

3.5 En inkluderende pedagogisk tilnærming om læring uten grenser

Hart et al. (2004) og Hart & Drummond (2014) presenterer en tilnærming for læring som søker å fjerne grenser om bestemte og antatte “nivåer” og evner som lager barrierer for elevens læring og utvikling, hvor endring av denne tankegangen blir er en forutsetning for utvikling av en mer inkluderende skole. Denne tilnærmingen ble utviklet av disse forskerne i samarbeid med ni lærere som deltakere i et forskningsprosjekt. Denne inkluderende pedagogiske tilnærmingen handler om at det er potensial for endring i nåtiden, at ting kan endres og bli bedre som et resultat av hva skjer og hva folk gjør i nåtiden, som er i motsetning av tankegangen hvor vansken sees som fast iboende hos individet (Hart & Drummond, 2014). I kjernen av “transformability”-ideen er tre pedagogiske prinsipper som står i samspill med hverandre. Det første er prinsippet om “alle” som dreier seg om lærernes ansvar og forpliktelse til å handle i alle elevers interesse hvor undervisningsstrategiene og fagstoffet blir nøye utvalgt for å være tilgjengelig for alle, for å muliggjøre at kjerneformålene så langt som mulig skal oppnås av alle (Hart & Drummond, 2014). Lærerne i forskningsprosjektet var overbevist at læringsmålene kunne oppnås av alle hvis forholdene var rette. Prinsippet om "alle" handler også om at læreren eksplisitt oppfordrer elevene til å samarbeide og verdsette hva de kan bidra til hverandres læring som en kollektiv opplevelse, hvor læreren forsøker å gjøre klassen til et lærende samfunn (Hart & Drummond, 2014). Dette knyttes til det andre

prinsippet om “co-agency” (Hart & Drummond, 2014). Dette pedagogiske prinsippet dreier seg om at endringen av læringskapasitet må være et fellesforetak mellom lærere og elever hvor elevene ser seg selv som aktive og engasjerte partnere (med agenter) i læringsprosessen (Hart & Drummond, 2014). Viktig er at arbeidsoppgavene er åpne eller konstruert på en slik måte at de kan tilby alternative aktiviteter eller valg, slik at elevene opplever det som meningsfullt for å kunne uttrykke sine egne tanker, ideer og følelser, noe som øker elevens engasjement i samspill med læringsmulighetene som blir gitt (Hart & Drummond, 2014). Dessuten innebærer prinsippet om “co-agency” at lærerne oppmuntrer elevene til å dele ansvar på mange måter, som for eksempel ved å hjelpe elevene til å få en bedre forståelse av vurderingskriteriene læreren bruker for elevens arbeid, slik at elevene selv kan ta mer ansvar for å evaluere og forbedre sitt arbeid, eller ved å oppmuntre elevene til å lage regler om hva som er akseptabelt i klasserommet (Hart & Drummond, 2014). Prinsippet med deling av ansvar, som innebærer en felles kontroll av læreren og elever, er veldig viktig, fordi det hjelper å lage et klasserom hvor undervisning er mer håndterlig. Dessuten er pedagogisk viktig ettersom det aktive engasjementet av elevene er nødvendig for at noen form for læring skal skje (Hart & Drummond, 2014).

Den tredje pedagogiske prinsippet handler om “tillit” hvor lærerne er overbevist om at de har makten til å styrke og å løfte læringskapasitet ved å handle systematisk. Lærerens tillit til endringspotensialet til alle elevene stammer fra en bredere analyse av ytre påvirkninger og begrensninger på læring som hadde påvirket tidligere læring og fortsatte å ha virkning i nåtiden (Hart & Drummond, 2014). Lærerne rettet oppmerksomheten ved både de indre og ytre påvirkningsfaktorer hos eleven. De indre påvirkningsfaktorene dreier seg om elevens kognitive, affektive og sosiale tilstander (Hart et al., 2004). I elevens kognitive sfære sikter læreren til å styrke elevens følelse ved at læringsstoffet er relevant og meningsfullt, samt å forbedre elevens resonnement. I elevens emosjonelle sfære er formålet med å styrke elevens opplevelse av aksept og tilhørighet i fellesskapet (Hart et al., 2004). I elevens affektive sfære sikter læreren mot å styrke elevens følelse av selvtillit og trygghet, elevens egen kompetanse samt kontroll om sin læring, og å styrke troen om endring og forbedring av elevens læringskapasitet (Hart et al., 2004). Noen av de ytre påvirkningsfaktorene handler om innholdet av skolens curricula, pensum og språket i det, lærernes ledelsesstiler, grupperingsmåter, forventninger fra lærere og jevnaldrende, og arten og fordelingen av oppgaver (Hart & Drummond, 2014). Lærerne i forskningsprosjektet engasjerte seg i en kontinuerlig vurdering og revurderings prosess i samspillet mellom indre og ytre påvirkningsfaktorer hos elevens

læring, og hvordan forhold i læringsmiljøet kunne endres og bli mer tilrettelagt, attraktive og meningsfulle (Hart & Drummond, 2014). Ved å forstå sammenhenger mellom forhold i læringsmiljøet i klassen og indre påvirkningsfaktorer i elevens affektive, sosiale og kognitive sfære, hadde lærerne i forskningsprosjektet tro og tillit til deres potensial for å transformere og løfte elevens læringskapasitet (Hart & Drummond, 2014).

3.6 En formel for inkluderende opplæring.

I dette delkapitlet presenteres en tilnærming fra David Mitchell (2015) om utvikling av inkluderende opplæring i praksis. Hans tilnærming er relevant til studiens teoretiske fundament ettersom han oppfatter inkluderende opplæring som en helhetlig prosess som involverer de aller fleste aktørene og elementene i skolen, og som krever ikke bare endring av forståelser og holdninger, men støtte, ressurser, samarbeid på og utenfor skolen, hvor hensikten er å transformere hele skolen for å kunne imøtekomme alle elevene faglig og sosialt (Mitchell, 2015). Han har utviklet en formel som består av ulike faktor-variabler ved å ta utgangspunkt i evidensbasert forskning. Resultatet av samspillet mellom disse faktor-variablene kan vise i hvilken grad prosessen med inkluderende opplæring er vellykket eller ikke. Mitchell (2015) oppsummerer inkluderende opplæring i formelen:

IE (inclusive education) = V+P+5As+S+R+L hvor forklaring blir slik:

V står for (vision) visjon. Ifølge Mitchell (2015) avhenger inkluderende opplæring av at alle ansatte på ulike nivåer i utdanningssystemet er forpliktet til den inkluderings filosofien for å etablere en inkluderende kultur og å være villig til å utvikle den i praksis i tråd med forskriftene og de politiske dokumentene om inkludering og inkluderende opplæring.

P står for (placement) plassering og dette handler om at elevene skal plasseres i den nære, vanlige skolen uansett deres evner og behov. Elever med spesielle behov skal være i det vanlige klasserommet sammen med sine jevnaldrende. Organiseringsformene i klassen er fleksible med ulike gruppesammensetninger, samtidig som individuelle forutsetninger blir ivaretatt (Mitchell, 2015).

5As står for 1- (adapted curriculum) tilpasset læreplan. Mitchell (2015) påpeker at en slik læreplan må være en enkel læreplan, så langt som mulig, tilgjengelig for alle elevene samt de som mottar spesialundervisning. Han anbefaler at læreplanen kan modifiseres, men at fagområdet forblir det samme. Dette kan realiseres i praksis for eksempel ved at oppgavene

reduseres i antall, men de valgte skal være representative for områdene av læreplanen, eller oppgavene reduseres i størrelse, mens fokuset rettes til nøkkelpunktene i fagområdet.

2- (adapted assessment) tilpasset vurdering. Dette innebærer å gjøre endringer i vurderingsprosessen med ikke i det essensielle innholdet, eller alternative vurderinger som for eksempel muntlig vurdering i stedet for skriftlig. Læreren må gi kontinuerlig tilbakemelding om elevens læringsprogresjon hvor hensikten er at vurdering støtter og oppmuntrer læringsprosessen (Mitchell, 2015).

3- (adapted teaching) tilpasset undervisning. Her presenterer Mitchell (2015) en rekke undervisningsstrategier hvor målet er å tilpasse undervisning til alle elevene innen den ordinære undervisningen for å sikre faglig og sosialt utbytte hos alle. Vekten legges til varierte former av undervisning som for eksempel lærerstyrt undervisning, undervisning og læring i grupper og medelever-undervisning under lærernes tilsyn hvor elevens samspill og deltakelse står sentralt.

4-(acceptance) aksept. Dette dreier seg om at utdanningssystemet, skolen, lærerne, de øvrige ansatte samt elever og foreldrene anerkjenner retten til elevene med særlige behov å utdanne seg i den vanlige, nære skolen og å bli sosial akseptert (Mitchell, 2015).

5-(access) aksess. Dette handler om den fysiske tilpasning i skolens omgivelser for å imøtekomme elever og personer med særlige behov som for eksempel tilpasning av dører, heis, toaletter, belysning, trapper, skrivebord, akustikk og lignende (Mitchell, 2015).

S står for (support) støtte. Ifølge Mitchell (2015) trenger utdanning av elever med særlige behov samarbeid mellom mange mennesker og mellom flere fagpersoner. Det kreves gode samarbeidsevner med andre fagpersoner for et vellykket resultat. Lærerne må ha tilgang til støtte hos rådgiver, sosiallærer, spesialpedagog, psykolog, logoped, PPT og andre psykososiale tjenester.

R står for (resources) ressurser. Utvikling av inkluderende opplæring i praksis trenger tilstrekkelig ressurser for å dekke kostnadene til bygninger, utstyr, transport og personell (Mitchell, 2015).

L står for (leadership) ledelse. En av de mest viktige faktorene for en vellykket inkluderende opplæring er ledelsens rolle. Skolens ledelse forplikter seg til å etablere en inkluderende skolekultur ved blant annet å definere filosofien og målene for inkludering, å gi oppmuntring

og anerkjennelse, skaffe ressurser, sette høye men realistiske standarder for inkluderende opplæring (Mitchell,2015).

Ved å ta utgangspunkt i Mitchells formel til inkluderende opplæring understreker Haug (2014a) at det er en svært omfattende og krevende oppgave å skape forutsetninger til en inkluderende skole. I og med at denne prosessen involverer de aller fleste aktørene i skolen, trenges en kollektiv satsing for en vellykket prosess.

3.7 Tilpasset opplæring - skolens strategi for inkluderende opplæring.

Tilpasset opplæring finnes ved mange anledninger i sentrale dokumenter i norsk utdanningspolitikk i par med begrepet inkludering hvor tilpasset opplæring står som en forutsetning for en inkluderende skole (Olsen, 2013). I den nye læreplanen LK20 står at «tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen [...] og den gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Udir,2020, s.15-16). Ohna (2019) setter søkelyset til begrepet deltakelse som ifølge ham er sentralt både for tilpasset opplæringen og inkludering. Med referanse til Marinossion et al. (2007) påpeker Ohna (2019) at innenfor utdanning kan det skilles mellom tre aspekter ved begrepet deltakelse. 1- deltakelse som demokrati og rettigheter som handler om tilgang til samfunnets institusjoner og stiller krav til skolesystemet at alle elevene har rett til deltakelse i alle aspekter ved skolens liv; 2- deltakelse som subjektiv opplevelse av tilhørighet som legger vekt på anerkjenning og elevenes subjektive opplevelse, og det stiller krav om at lærings fellesskapet skal ivareta alle elevene hvor elevens ulike perspektiv og erfaringer blir verdsatt og at elever skal ha medansvar for arbeidet; 3- deltakelse som sosial interaksjon som legger vekt på hva individer gjør innenfor et praksisfellesskap og hvordan ulike typer aktiviteter skaper både muligheter og begrensninger for deltakelse og læring (Ohna, 2019, s.48). Diskusjonen om tilpasset opplæring ses relatert til spenningsfeltet mellom ordinær opplæring og allmen- pedagogikken på den ene siden, og spesialundervisning og spesialpedagogikken på den andre siden, mellom fellesskapet og det enkelte individ. Ifølge Ohna (2019) handler tilpasset opplæring om å avveie to posisjoner; “på den ene siden å ivareta enkeltelevers deltakelse uten at fellesskapet bryter sammen, og på den andre siden å vektlegge fellesskapet uten at enkeltelever ekskluderes” (Ohna, 2019, s.46). I en inkluderende skole betyr prinsippet om tilpasset opplæring at skillet mellom den ordinære og spesielle

opplæringen viskes ut, der hensikten ikke er å gjøre det spesielle allment, men å tilpasse opplæringsmiljøet for alle elevene (Thygesen et al., 2011), hvor nøkkelordet er kvaliteten til ordinær opplæring (Haug, 2014b). Ifølge Haug (2020a) handler tilpasset opplæring om å utvikle skolen på alle nivåer slik at den rommer alle og tar hensyn til den enkelte, og dette er i tråd med inkluderende opplæring som handler om å gi elevene en opplæring innenfor rammene i et sosialt felleskap. Hausstätter (2012) understreker et viktig moment ved tilpasset opplæring at det ikke er opplæringsmålene som skal tilpasses, men veien til målet, fordi hvis arbeidet med tilpasset opplæring innebærer endring av opplæringsmål, opererer man innenfor rammene til spesialundervisningen og individuell opplæringsplan (Hausstätter, 2012, s.23). Tilpasset opplæring krever at opplæringen blir differensiert og det skilles ofte mellom differensiering av innhold, faglig nivå, arbeidsformer og metoder, organisering, tempo og vurdering hvor disse tilpassede tiltakene kan iverksettes både gjennom organisatorisk og pedagogisk differensiering (Haug, 2020a). I og med at opplæringen blir påvirket av en rekke faktorer som for eksempel sammensettingen av elevgruppene, lærerkompetansen, lærestoffet, kan det ikke bestemmes på forhånd og en gang for alle om hvordan en gir opplæring med høy kvalitet (Haug, 2014a). Det finnes to ulike forståelse av tilpasset opplæring - en smal og en vid forståelse (Haug & Bachman, 2007). Den smale forståelsen knyttes til oppfatning til en individuell tilpasning hvor individualiserte arbeidsoppgaver blir løsningen (Haug, 2020a). Resultatene av denne tilnærmingen av tilpasset opplæring viser at individuelt arbeid med oppgavene favoriserer de godt fungerende elevene, mens elever som strever synes å ikke ha det ønskelige utbyttet gjennom denne arbeidsmetoden (Haug, 2011). Ifølge Hausstätter (2012) tar den smale forståelsen utgangspunkt i elevenes sterke og svake sider som ofte konkretiseres i praksis via individuelt tilpassede arbeidsplaner. Det påpekes to problemer knyttet til denne forståelsen ;1- det første er at det blir vanskelig å forutsi hvorvidt læreren lykkes med tilrettelegging av et individuelt opplæringstilbud fordi det kan være at opplæringen gir et annet resultat enn det som var planlagt .For eksempel kan oppgavene være for lette eller for krevende hvor eleven ikke opplever mestring .2- Det andre problemet er det sosiale samspillet i fellesskapet som reduseres innen det individuelle opplærings prinsippet (Hausstätter, 2012) Den vide forståelsen av tilpasset opplæring legger vekt på opplæring som kollektiv handling og i denne tilnærmingen er kvaliteten på fellesundervisningen det helt sentrale (Haug, 2020a). Når den ordinære opplæringen har høy kvalitet reduseres behovet for spesielle tiltak og det motsatte når kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav kan behovet for særskilte tiltak bli større (Haug, 2011). I tillegg kan det sies at den vide forståelsen av

tilpasset opplæringen er den som har det største potensialet fordi den når flest elever (Haug, 2020a). Den vide forståelsen av tilpasset opplæring blir oppfatning av undervisningen som en prosess som foregår i et sosialt rom som stimulerer deltakelse og hvor opplærings situasjonene domineres av interaksjon i det sosiale fellesskapet i klasserommet (Hausstätter, 2012). Dette er i tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor den skjer gjennom samhandling og ikke primært av individuelle prosesser og derfor blir deltagelse, interaksjon og samarbeid grunnleggende faktorer for læring (Dysthe, 2007). I forlengelse av dette understreker Haug (2020a) lærerens viktige rolle angående styring av undervisningen hvor lærerens faglige kompetanse og hans/hennes evne til å styre samtaler og diskusjoner er avgjørende for å sikre at så mange som mulig elever deltar og er aktive i timene. I lys av det inkluderende perspektivet kan man si at den vide tilnærmingen av tilpasset opplæring gir bedre muligheter til alle elevers deltakelse og interaksjon i klasserommet (Haug, 2020a).

4.METODISK TILNÆRMING

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.

Studiens forskningsspørsmål er: *Hva forteller lærerne i grunnskolen om hvordan de forstår inkluderingsbegrepet, og hvordan vil kunnskap om fortellingene kunne bidra i utviklingen av inkluderende læringsmiljø?* Studien baserer seg på en kvalitativ metodisk tilnærming ettersom målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener og gir grunnlag for fordypning i fenomenene gjennom fyldige data (Thagaard, 2009). Denne metodiske tilnærmingen er relevant til studiens forskningsspørsmål som vil undersøke *hvordan* lærerne forstår inkluderingsbegrepet gjennom deres subjektive oppfatninger, meninger, opplevelser og erfaringer i tråd med et fenomenologisk perspektiv (Thagaard, 2009). Innen kvalitativ forskning handler et fenomenologisk perspektiv om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og å beskrive verden slik den oppleves av informantene ut fra den forståelsen, at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter ved å ta utgangspunkt i deres subjektive opplevelser og forståelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Som vitenskapelig grunnlag tar denne studien utgangspunkt i en konstruktivistisk tilnærming angående produksjonen av kunnskap (Thagaard, 2009). Innenfor en konstruktivistisk tilnærming er kunnskapen intersubjektiv, det vil si at den utformes i sosial relasjonen mellom mennesker; kunnskapen oppfattes som kontekstbundet som vil si at det er avhengig av den sammenhengen den utvikles i, og er ikke nødvendigvis overførbart til andre situasjoner (Thagaard, 2009). Denne tilnærmingen er relevant for studien hvor kunnskapen ble konstruert i den mellommenneskelige relasjonen gjennom språklig samspill i en gitt kontekst mellom forsker og informant via kvalitative semi-strukturerte forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2 Rekrutteringsprosessen og datakonstruksjonen

4.2.1 Rekruttering av utvalg

På grunn av at kvalitative studier karakteriseres av fordypning i de sosiale fenomenene som studeres gjennom fyldige data, innebærer studiene vanligvis få informanter, hvor utvelging av dem skjer ved en strategisk tilnærming og det vil si at informantene har egenskapene som er relevante til studiens problemstilling og hensikt (Thagaard, 2009). For å kunne utforske tematikken og besvare studiens forskningsspørsmål ble det gjennomført intervjuer med lærere i grunnskolen. Innføringen av nasjonale og kommunale tiltak angående håndtering av pandemien Covid –19 har påvirket i dette prosjektet. Begrensningene av fysisk kontakt skulle bli et bekymringsfullt tema knyttet til rekrutteringen og gjennomføringen av intervjuene i

fysisk form. Prosessen med rekruttering av informantene startet etter at NSD sin endelige tilrådning var mottatt den 10.02.2021 (se vedlegg nr.1). Til å begynne med ble det sendt forespørsel om deltakelse i prosjektet via e-mail til ledelsen ved flere, tilfeldige grunnskoler i en stor kommune på Østlandet hvor det var vedlagt et informasjonsskriv med den nødvendige informasjonen om prosjektets tema, formål og problemstilling (se vedlegg nr. 2) Dette forsøket ga ingen resultater, derfor ble det sendt på nytt en forespørsel om deltakelse via e-mail samt et informasjonsskriv til rundt 300 tilfeldige lærere på forskjellige skoler. Dette forsøket hadde heller ingen resultater og kunne bekrefte det at fordi “kvalitative studier omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter” (Thagaard, 2009, s. 56). Derfor skulle prosessen med rekruttering av informantene skifte retning og basere seg på tilgjengelighetsutvalget som handler om personer som er relevante for problemstillingen og er villige til å være med i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Det ble kontaktet to lærere og disse ble invitert til å delta i prosjektet ved at forespørselen og informasjonsskrivet ble sendt til dem. Navnet til lærerne var kjent for meg på grunn av et tidligere samarbeid på to forskjellige skoler for seks år siden, og informantene står dermed ikke i nær relasjon til meg, noe som ville kunne skape utfordringer både med tanke på frivillig samtykke og å ivareta anonymitet (NESH, 2016). Begge lærerne var villige til å stille opp som informanter til prosjektet. Videre ba jeg disse lærerne om å videresende forespørselen om mulig deltakelse i prosjektet til andre lærere fra deres nettverk, etter snøballmetoden (Thagaard, 2009). Denne framgangsmåten med rekrutteringen hadde bedre resultater. Etter å først ha blitt kontaktet av den ene læreren og ha lest informasjonsskrivet om prosjektet, ble det mulig til å rekruttere to andre lærere som informanter. Den femte informanten som deltok i studien, ble rekruttert av en skole i en stor kommune på Vestlandet. Mellomleddet i rekrutteringsprosessen var en ansatt ved universitetet denne skolen hadde tilknytning til. Gjennom en e-mail sendte jeg skolens ledelse en forespørsel om deltakelse i prosjektet samt informasjonsskrivet, og noen dager senere ble jeg kontaktet av en lærer som var villig til å delta som informant i prosjektet. Det er verd å nevne at rekrutteringsprosessen på grunn av Covid-19 pandemien har vært ganske krevende, det tok mye mer tid og energi enn forventet.

4.2.2 Beskrivelse av utvalg

Angående antallet informanter på utvalget påpeker Tanggaard & Brinkmann (2010) at dette må bestemmes i forhold til prosjektets rammer, varighet og ressurser hvor “et typisk studentprosjekt vil have 3-5 informanter [...]” (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 32). Derfor

vurderes antallet på fem informanter som hensiktsmessig. Alle lærerne jobber på forskjellige skoler og forskjellige trinn i grunnskolen. En av lærerne ble pensjonert for ett år siden, etter å ha jobbet i over 40 år som lærer på hovedsakelig små- og mellomtrinnet. To andre lærere jobber på ungdomstrinnet og har rundt 10 års erfaring som lærere. En lærer jobber på mellomtrinnet og har rundt 15 års erfaring, og den siste informanten har rundt 30 års erfaring som lærer på alle trinnene i grunnskolen gjennom sin karriere. Alle lærerne har fordypning i noen fag, har/ hadde erfaringer som kontaktlærer og med spesialundervisning, men ingen av dem hadde noe formell utdanning innen spesialpedagogikk eller- inkluderende pedagogikk. En av lærerne oppga å ha utdanning i sosial pedagogikk for flere år siden. De anonymiserte informantene kalles for lærer A, lærer B, lærer C, lærer D, og lærer E.

4.2.3. Kvalitativ forskningsintervju.

For å kunne besvare studiens forskningsspørsmål, ble det bestemt at konstruksjonen av dataene skulle muliggjøres gjennom kvalitativt forskningsintervju som er en velegnet metode for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår fenomenene som studeres (Thagaard, 2009). I prosjektets tilfelle var det lærernes forståelser, meninger og erfaringer av inkluderingsbegrepet fra deres ståsted som var i sentrum sett fra en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med en konstruktivistisk tilnærming av kunnskapen påpeker (Kvale & Brinkmann, 2015) at forskningsintervjuet er byggeplassen for produksjon av kunnskap som konstrueres sosialt i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson. Kunnskapen er relasjonell som produseres i rommet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Kunnskapen er samtalebasert og språklig det vil si at språket er intervjuprosessen verktøy og intervju produktet er språklig i form av muntlige utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen er kontekstuell og det vil si at intervjuet finner sted i en interpersonlig kontekst og utsagnenes betydning er relatert til deres kontekst som ikke kan overføres eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle disse elementene er viktige for å forstå grunnlaget for produksjonen av kunnskapen. Hvordan alle disse elementene har påvirket produksjonen av kunnskapen, skal det gjøres rede for videre i dette kapitlet.

4.2.4 Intervjuguide

I dette prosjektet ble dataene konstruert gjennom semi-strukturerte intervjuer. Et semi-strukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørre samtale, men det baserer seg på en intervjuguide som inneholder bestemte temaer som har fokus på å kunne svare på

problemstilling til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Tematikkene i intervjuguiden tok utgangspunkt i de teoretiske tilnærmingene og tidligere forskning som denne studien baserer seg på. Intervjuguiden ble laget for å kunne treffe best mulig de temaene som skulle gi grunnlaget for besvarelsen av forskningsspørsmålet og var omfattende nok for å kunne dekke alle temaene av interesse (se vedlegg nr.3). De sentrale temaene i intervjuguiden handler om hvordan lærerne forstår inkluderingsbegrepet og hva begrepet innebærer etter deres meninger, hvordan lærerne jobbet for å utvikle et inkluderende miljø og hva dette inneholder og betyr i praksis, hvilke faktorer som kan virke ekskluderende og hvordan lærerne beskrev disse; hvordan lærerne forstår begrepet tilpasset opplæring og deres erfaringer med den ; hvordan lærerne beskrev elevene som mottar spesialundervisning (som gruppe) angående faktorer som kan skape utfordringer i elevens faglige og sosiale utvikling; lærernes erfaring med spesialundervisning samt lærernes erfaringer av samarbeidet mellom kollegaer og andre instanser, og ledelsens rolle på skolen.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene.

På grunn av Covid-19 restriksjoner ble intervjuene gjennomført digitalt. Før selve intervjuene ble det gjennomført et prøveintervju med en lærer jeg kjenner. Dette intervjuet er ikke inkludert i datamaterialet, men det var av stor verdi fordi det ga viktig informasjon om hvordan intervjuguiden fungerte. Dette handlet om spørsmålenes kvalitet, nøyaktighet og klarhet angående temaene i intervjuene og om hvordan disse skulle oppleves og bli besvart fra læreren i prøveintervjuet. En ting som ble konstatert, var at noen temaer allerede ble berørt fra læreren i forkant uten å bli spurt eksplisitt og dette krevde å være en observant lytter for å kunne komme med oppfølgende eller fordypende spørsmål i etterkant. I tillegg kunne bruken av en analog diktafon bli prøvd ut for å sikre lyd kvaliteten, samt beregnet lengde på intervju. Som sagt innledningsvis ble intervjuene i dette prosjektet gjennomført digitalt på grunn av Covid-19 tiltakene. Den digitale formen av intervjuene bærer med seg noen aspekter som handler om kvaliteten av dataene. Et digitalt intervju versus et intervju i fysisk -form er mer utfordrende med tanke på å fange opp nonverbal kommunikasjon gjennom kroppslige tegn og gester, noe som kan ha påvirket datakonstruksjonen. Dette er viktig, ikke bare fordi en stor del av kommunikasjonen vår er non-verbal, men i tilfeller det mangler samsvar mellom verbalt og ikke verbalt tegn, er det en tendens til å stole på de kroppslige tegnene (Kvale & Brinkmann, 2015). I omtalte prosjekt er det derfor vanskelig å vurdere hva slags non-verbal kommunikasjon er gått tapt, og om dette kunne hadde hatt betydning og påvirket dataene, ettersom intervjueren bare kunne se ansiktet til informantene

og ikke mer enn det. I tillegg ble ett av intervjuene gjennomført som en telefonsamtale på grunn av tekniske problemer med internettilkobling, og et annet intervju ble delt i to ettersom vi ikke rakk å dekke alle temaene den første gangen. Ved begge tilfellene ble informantene spurt og etter at de var enige og hadde gitt samtykke, gikk prosessen videre med intervjuene. Tre av lærerne ble intervjuet fra sine private hjem og kanskje disse kjente omgivelsene kan ha bidratt til en avslappet atmosfære under intervjuene. To lærere ble intervjuet digitalt fra deres arbeidssted og det kan være vanskelig å vurdere om eller hvordan dette kunne ha påvirket dataene, særlig med tanke på spørsmålene om ledelsens rolle og samarbeidet mellom ansatte i skolen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes av et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant ettersom det er intervjuer som styrer intervjuet, det er hun/ham som stiller spørsmålet og informanten svarer, og i tillegg er det intervjuer som har den teoretiske kunnskapen om temaene og monolet av tolkning av dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor er intervjuerens rolle avgjørende i produksjonen av dataene som for eksempel hvem informantene er (hva slags karakteristika), hvor lenge intervjuet skal være, hvilke temaer skal blir fordypes, hvilke oppfølgingsspørsmål skal stilles og når. Alt dette har sin rolle i påvirkningen av dataene. På grunn av at kunnskapen som produseres i et intervju oppstår i det sosiale samspillet og relasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015) var det av betydning at i forkant av intervjuet å skape en atmosfære hvor informantene kunne føle seg komfortable. Ifølge Thagaard (2009) påvirker etablering av et åpent forhold til informantene kvaliteten av dataene ved at informanten er mer villig og engasjert til å gi fylldige beskrivelser av de sosiale fenomenene som studeres. Videre, før lydopptaket sto på, ble det kort forklart at intervjuet skulle handle om deres subjektive meninger, forståelser, oppfatninger erfaringer av begrepet inkludering og inkluderende opplæringen, deres meninger og erfaringer med tilpasset opplæringen og spesialundervisning. Det ble presisert at det er ingen fasit på svarene, men det som intervjuet ser etter er lærernes personlige meninger og erfaringer av disse temaene slik som lærerne erfarer de i arbeidsdagen deres, i tråd med en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble styrt av intervjuguiden, men underveis ble noen temaer overlappet eller berørt fra lærerne i forkant før informantene ble spurt om de. Innimellom ble fokuset rettet til interessante samtaleemner ved å invitere informantene til å utdype sine fortellinger gjennom oppfølgingsspørsmålet. Målet var å få mest mulig rikholdige og nyanserte beskrivelser som kunne danne grunnlag for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015) som beskrives i neste delkapittel. Lærerne var villige og

engasjerte under intervjuet når de beskrev deres og erfaringer og forståelsene om temaene. De fem intervjuene ble gjennomført i løpet av fem uker med et mellomrom ca. en uke fra hvert intervju. Intervjuene varte gjennomsnittlig rundt 60 minutter hver, og i stor grad ble alle temaene diskutert og dekket. Lydopptaket ble registrert på en analog diktafon. Prosessen med dataforvaltning blir beskrevet i kapittel 4.5.1 *Behandling og lagring av data*. Til sammen ga intervjuene ganske fylldige data som betraktes som et egnet grunnlag for analysen.

4.3. Analyseprosessen.

4.3.1 Transkribering.

Etter at intervjuene ble gjennomført og rådataene registrert, ble lydopptakene transkribert ved hjelp av NVivo-dataprogram for kvalitative analyser. På grunn av at hvert intervju hadde et mellomrom på rundt en uke, kunne jeg bruke denne tiden for å transkribere intervjuet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler transkribering om å transformere, å skifte form til et annet, den er en form for oversettelse fra talespråk til skriftlig språk hvor gjennom transkriberingen går spesielt kroppsspråk, non-verbal kommunikasjon, stemmeleie, intonasjon eller ironi tapt. Det ble brukt mye tid til transkribering for å sikre at alt er blitt riktig “oversatt” fra talespråk til skriftspråk. Lydfilene er blitt transkribert ordrett.

4.3.2 Analysemodellen

Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av datamaterialet som går utover informantens beskrivelser og synspunkter (Thagaard, 2009). Et kjennetegn ved den kvalitative forskningsprosessen er en slags flytende overgang mellom datakonstruksjon og analyse og hvor analysen av dataene starter allerede i feltarbeidet der forskernes beslutninger om “hvilke temaer som vil utdypes på et intervju, vil være basert på forskerens fortolkning av situasjonen” (Thagaard, 2009, s.110). Analysen er en tematisk analyse som baserer seg på Kvale og Brinkmann (2015) -modell hvor analyseprosessen deles i tre faser; 1- meningskoding, 2- meningsfortetting, og 3- meningsfortolkning. Koding omhandler å knytte et eller flere nøkkelord til et element av teksten for å kunne senere identifisere en uttalelse, og kodene kan være korte og definerer handlingen eller erfaringen som beskrives av informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Nvivo-programmet ble brukt til dette formålet. Kodingen av datamaterialet kan være enten teori -styrt eller datastyrt, hvor en teoristyrt (deduktiv) tilnærming tar utgangspunkt i forhåndsbestemte analysekategorier, mens i en datastyrt (induktiv) tilnærming skjer utvikling av analysekategorier underveis når noen interessante temaer og mønstre i datamaterialet «oppstår» og vekker forskernes interesse, uten å ha blitt bestemt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Prosessen med kodingen begynte

opprinnelig som en deduktiv, teoristyrte prosess. Ved å ta utgangspunkt i tematikken i intervjuene ble det laget analysekategorier basert på intervjuguiden. De teoristyrte analysekategoriene handlet for eksempel om “lærernes beskrivelse av inkluderingsbegrepet”, “lærernes beskrivelse av tilpasset opplæringen”, “lærernes beskrivelse av elever som mottar spesialundervisning”, “faktorer som hindrer deltakelse”. Underveis i kodingen ble det oppdaget interessante mønstre i datamaterialet som dannet grunnlaget for å opprette datastyrte analysekategorier som for eksempel; “lærernes forpliktelse og eierforhold til spesialundervisning” eller “elevenes medvirkning i spesialundervisning”.

Neste analysefase etter Kvale & Brinkmann (2015) var meningsfortetting, som sikter på at lange setninger komprimeres til kortere hvor meninger i det som er sagt gjengis med færre ord (Kvale & Brinkman, 2015), og hvor de forskjellige analyse kategoriene ble delt i mer overordnede kategorier. Dette førte til at datamaterialet ble mer oversiktlig gjennom hovedkategoriene og underkategoriene får man et bedre blikk over sentrale temaer og mønstre i datamaterialet som skal være i fokus for analyseprosessen videre (Thagaard, 2009). Noen av de hovedkategoriene og underkategoriene i denne fasen var for eksempel: “tilpasset opplæring” med underkategorier “lærernes forståelse av tilpasset opplæring” og “lærernes praksis med tilpasset opplæring”, «lærernes beskrivelser av faktorer som hemmer elevens læring», “lærernes utfordringer med tilpasset opplæring”, eller “inkludering” med underkategorier “lærernes beskrivelse av inkluderingsbegrepet”, “lærernes beskrivelser av grupper som er mer utsatt for ekskludering» «å etablere et inkluderende miljø i praksis», «faktorer som hindrer deltakelse», og «forutsetninger for å utvikle et inkluderende miljø i skolen». De hovedkategoriene og underkategoriene av datamaterialet står som vedlegg nr. 4 i slutten av denne oppgaven. Hovedkategoriene og underkategoriene utgjorde grunnlaget for veien videre for den tredje fasen av analysen; meningsfortolkning. I meningsfortolkning fasen går fortolkeren utover det som direkte blir sagt og finner betydninger som ikke sees umiddelbart i teksten, og utsagnene settes innenfor bredere referanserammer (Kvale & Brinkmann, 2015). Mens i den første fasen av analysen utsagnene i datamaterialet ble dekontekstualisert fordi de er oppdelt i forskjellige noder og kategorier, ble dataene i fortolknings fasen rekontekstualisert ved å knytte utsagnene til teoretisk relevante begrep (Thagaard, 2009).

Me forankring i Thagaard (2009) har det i tolkningsprosessen vært fokus på å utvikle en forståelse basert på interaksjon mellom tendenser i datamaterialet –forskerens forforståelse og den faglige forankring, hvor selve tolkningen innebar at dataene ble satt i en større

sammenheng med mål om å bringe inn noe nytt i forhold til de temaene som ble analysert (Thagaard, 2009). Dette er i tråd med en hermeneutisk tilnærming som er en sentral tilnærming innenfor humaniora angående fortolkning av tekstens mening (Kvale & Brinkmann, 2015). En hermeneutisk tilnærming baserer seg på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men det finnes i utgangspunktet en fortolkning pluralisme (Gilje & Grimen, 1995). Noen viktige prinsipper ved den hermeneutiske tilnærmingen er at: meningen kun kan forstås i lys av den sammenhengen som det vi studerer er en del av, at vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2009). Denne frem- og tilbake prosessen mellom deler og helhet åpner for stadig dypere forståelse av meninger og meningsfortolkning, og den tar slutt når det er nådd en enhet i teksten som er meningsfull og uten logiske motsetninger (Kvale & Brinkmann, 2015). I forlengelse av dette kan tolkningen ses på som en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren setter søkelyset på meningen teksten formidler, for å oppnå en gyldig forståelse av den (Thagaard, 2009). Prosessen med analysen har vært tidkrevende med en frem og tilbake-prosess mellom deler og helheten av teksten sett fra en hermeneutisk tilnærming. Denne prosessen endte i seks sentrale temaer som kjennetegner hva informantene forteller om hvordan de forstår inkluderingsbegrepet.

De seks temaene er:

- 1-Inkludering handler om “å føle seg inkludert”,
- 2- Den faglige og den sosiale dimensjonen av inkludering,
- 3- Inkludering er betinget- “Noen barn er det vanskelig å inkludere”,
- 4- Tilpasset opplæring til alle? “Det er bare i teorien, det fungerer dårlig”,
- 5- Lærernes forventninger til elever som mottar spesialundervisning - “Jeg har ikke så høye forventninger”,
- 6- Kontekstuelle rammer som skaper hindringer- «Jaget for å komme i mål med mitt fag”.

Disse presenteres i kapittel 5. *Presentasjon av analysen*.

4.4. Forskningskvalitet

4.4.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet knyttes i utgangspunktet til repliserbarheten som handler om at andre forskere som anvender samme metode ville komme til samme resultat, men i og med at kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og informant gjennom deres språklige

samspill i en gitt kontekst, er spørsmålet om repliserbarhet innenfor kvalitative tilnærminger mindre relevant (Thagaard, 2009). Derfor handler reliabilitet-prinsippet innenfor kvalitative studier om forskning er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte fra forskernes side (Thagaard, 2009). Reliabilitet sidene i studien sikres ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig ved å rapportere konkret, trinn for trinn, om studiens teoretiske ramme, fremgangsmåter ved datakonstruksjon, analyse og rapportering (Thagaard, 2009). En sentral komponent i denne sammenhengen som styrker studiens reliabilitet er studiens teoretiske gjennomslutthet som handler om beskrivelsen av det teoretiske grunnlaget for tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2009). Angående denne studiens teoretiske referanseramme, er det blitt beskrevet i de forrige kapitlene, og utvalget av det teoretiske grunnlaget hadde som kriteriet at litteraturen var fagfellevurdert før publisering i anerkjente vitenskapelige tidsskrifter. Studiens reliabilitet økes ved at i presentasjonen av analysen kan leseren skille mellom hva som er primærdata som er skrevet som sitater, og hva som er tolkninger og vurderinger (Thagaard, 2009). Jeg har et annet morsmål enn norsk, og hvordan dette har påvirket data -konstruksjonen i intervjuene gjennom det språklige samspillet er vanskelig å vurdere. Dette har vært prøvd å fange opp ved å beskrive nøye konteksten dataene ble konstruert i (Kvale & Brinkmann, 2015), mens språket som informantene har brukt var lett, forståelig og direkte.

4.4.2 Validitet og overførbarhet

Validitet innenfor kvalitativ forskning knyttes til tolkning av data og handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2009). For Kvale & Brinkmann (2015) knyttes validitet prinsippet til hele forskningsprosessen som en håndverksmessig kvalitetskontroll i studiens alle faser. Ved tematisering fasen hevder de at studiens gyldighet avhenger av hvor solide den teoretiske forankring er, noe som er ivaretatt i presentasjonen av studiens teoretiske fundament. Med utgangspunkt det teoretiske fundamentet og tidlig forskning ble intervjuguiden laget. Ved selve intervjuene ble en grundig og kontinuerlig utspørring om meningen av det som ble sagt gjennom bekræftende /fortolkende spørsmål underveis for å få mest mulig selvfortolkende datamateriale før intervjuet var ferdig. Transkribering av intervjuene ble ordrett og presis av det som ble sagt etter hvert intervju ble gjennomført. Analysefasen er avhengig av spørsmålenes gyldighet og om hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015). Som er det beskrevet tidligere i dette kapitlet, ble data-analyseringen og tolkningen styrt av studiens teoretiske fundament gjennom logiske argumenter og slutninger. “En valid slutning er korrekt utledet fra sine premisser” sier

Kvale & Brinkmann (2015, s. 276), og det er i størst mulig grad forsøkt å trekke slutninger som er korrekt utledet fra sine premisser. Ved å ta utgangspunkt i alt som er blitt beskrevet ovenfor, kan man si at validitet prinsippet i denne studien er blitt ivaretatt.

Prinsippet om overførbarhet handler om hvis resultatene av en intervjuundersøkelse som vurderes rimelig pålitelige og gyldige kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner, og danne grunnlaget for generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som det ble beskrevet ovenfor var grunnlaget for produksjonen av kunnskapen i denne studien gjennom en konstruktivistisk tilnærming hvor kunnskapen konstrueres i den mellommenneskelige relasjonen i en gitt kontekst og ikke kan overføres. Derfor vurderes at resultatene av denne studien ikke kan overføres og generaliseres. Ifølge Thagaard (2009) kan likevel overførbarhet knyttes til gjenkjennelse hvor personer med erfaring fra de fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i de tolkningene i teksten.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier og normer som bidrar til å regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2016). Forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forsker samfunnets grunnleggende normer og verdier som har sin begrunnelse i vitenskapelig allmenmoral (NESH, 2016). Kvale & Brinkmann (2009) understreker at utførelsen av en forskningsprosess reiser etiske spørsmål i alle sine faser som man bør ta hensyn til. Grunnet behandling av personopplysninger var prosjektet meldepliktig. Meldingen ble sendt til NSD (Norsk senter for forskningsdata), som kom med sin endelige tilrådning 10.02.2021 (se vedlegg nr.1). Fra dette tidspunktet kunne prosjektet settes i gang med rekrutteringsprosessen av informantene. Covid 19- tiltakene skulle by på utfordringer med hensyn til gjennomføring av intervjuene i fysisk form samt innhenting av fritt, informert og skriftlig samtykke fra informantene. I tråd med NSDs tilrådning ble informantenes samtykke innhentet muntlig og registrert på lydopptak i forkant av intervjuene, etter at informantene hadde lest og forstått informasjonsskrivet.

Informantenes krav til å få informasjon om studien (NESH, 2016) ble ivaretatt gjennom informasjonsskrivet som ble sendt til alle informantene på forhånd (se vedlegg nr. 2).

Informasjonsskrivet understreket at det var frivillig å delta i prosjektet og informantene når som helst og uten begrunnelse kunne trekke seg ut av prosjektet uten noen negative konsekvenser for dem. For å ivareta prinsippet om informantenes konfidensialitet ble det

først presisert i informasjonsskrivet at opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket samt universitetets retningslinjer for dataforvaltning i studentprosjekter¹ og ved prosjekters avslutt skal alle personopplysninger, lydopptak, transkribert tekst slettes.

De etiske utfordringene ved intervjuene kunne oppstått når samtaler på en eller annen måte ville kunne identifisere tredjepersoner. Derfor, som det ble anbefalt fra NSD, ble lærerne i forkant av intervjuene minnet om å unngå å gi noen opplysninger som kunne identifisere elever. Det har blitt snakket generelt om “elever” eller “grupper av elever” ut fra lærernes erfaringer i alle årene på skolen, men ikke spesifikt om konkrete individer.

.

4.5.1 Behandling og lagring av data

I og med at konstruksjonen av dataene til dette prosjektet ble gjennom digitale intervjuer var prosedyren av lagring og oppbevaring av dataene slik: intervjuene ble registrert ved hjelp av en analog diktafon. Etter hvert intervju var ferdig gjennomført, ble lydfilen først overført til privat datamaskin uten internett- tilkobling, og etterpå overført til en ekstern og kryptert USB. Etter det ble lydfilene slettet fra den analoge diktafonen og fra datamaskinen, slik at rådataene, samt informantenes muntlige samtykke om deltakelse, finnes og oppbevares bare i en ekstern, kryptert USB. Lydfilene ble transkribert ved hjelp av NVivo data-program for analyse av kvalitative data. Prinsippet om konfidensialitet i denne fasen ble ivaretatt ved at under transkriberingen informantenes personopplysninger ble anonymisert og lydfilen fjernet fra Nvivo-filen så snart transkribering av intervjuet var ferdig. Datamaskinen var ikke koblet til internett mens transkribering arbeidet pågikk. Lydfilene ble transkribert ordrett, inkludert “eeee”, “mmm”, men for å unngå de etiske utfordringene med mulig marginalisering av informanten ved publisering av usammenhengende uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009), ble uttalelsene i den endelige rapporten noen ganger tilpasset og skrevet på en mer sammenhengende måte.

¹<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/uiEmUkmFZOL3gmVoGmcN4ylaLbxVKntW10PZtvrltgeNVn2sbH.pdf>

5. PRESENTASJON AV ANALYSEN

I dette kapitlet blir funnene fra analysen av datamaterialet som er relevante i lys av besvarelsen av studiens forskningsspørsmål presentert. Presentasjonen av analysen er organisert i seks delkapitler som er: 1- Inkludering handler om “å føle seg inkludert”, 2- Den sosiale og faglige dimensjonen av inkludering, 3- Inkludering er betinget- «Noen barn er det vanskelig å inkludere», 4- Tilpasset opplæring for alle? “Det er bare i teorien, det fungerer dårlig”, 5- lærernes forventninger til elever som mottar spesialundervisning – «Jeg har jo ikke så høye forventninger», 6- kontekstuelle rammer som skaper hindringer- «Jaget for å komme i mål med mitt fag”.

5.1. Inkludering handler om “å føle seg inkludert”.

Lærerne beskriver inkluderingsbegrepet og dets innhold noe ulikt, men et fellestrekk var at samtlige lærere mente at inkludering handler om alle barn. I deres beskrivelser ble det nevnt for eksempel at “Inkludering gjelder alle” (lærer D) eller “Jeg tenker at alle skal jo være inkludert” (lærer B). Prinsippet om likeverdighet og likestilling som omfatter alle var også i de fleste lærernes fokus når de beskrev forståelsen av inkludering som gjelder alle elevene. En informant sa følgende: “Det er ikke noe forskjell på noen på en måte. Alle individene i denne klassen er like viktige og må bli inkludert” (lærer A). En annen informant sa: “Inkludering gjelder alle elever uansett kjønn, nasjonalitet og ulike eller spesifikke lærevansker som elevene har” (lærer C) eller et annet eksempel fra en annen informant som mente at “fra de som strever mest faglig eller med atferd fram til de alle flinkeste som ikke har problemer, skal føle seg inkludert. Alle barna må føle seg inkludert” (lærer E).

I den videre beskrivelsen av inkluderingsbegrepet vektla lærerne forskjellige dimensjoner av begrepet; innenfor den organisatoriske/ fysiske, sosiale og faglige dimensjonen. Et gjennomgående mønster i datamaterialet var at de fleste av lærerne rettet oppmerksomheten til elevens opplevelse av “å føle seg inkludert” gjennom tilhørighet og samhørighet i fellesskapet. I sin beskrivelse av inkludering påpekte lærer A elevens følelse av tilhørighet i fellesskapet samt elevens deltakelse i det. Læreren sa følgende: “alle barna i min klasse skal føle seg som del av den klassen og av den enheten, og jeg tenker at de skal føle at de er en del av noe større enn dem selv og tar del i det fellesskapet, så inkludering for meg er kanskje litt

sånn, å ta del i et fellesskap [...]” (lærer A). Lignende forståelse av elevens opplevelse av å føle tilhørighet til fellesskapet viste beskrivelsen til en annen informant som beskrev inkludering som “å skape et miljø for alle barn uansett av problemer, uansett av hvordan de følte, å kunne være med på en god måte inne i klassen [...], at alle skal føle seg som en god del av klassen” (lærer E). I inkluderings beskrivelsen fokuserte lærer B på opprettelsen av et godt klassemiljø hvor elevens opplevelse av å føle seg inkludert står sentralt, og hvor læreren er opptatt av elevenes trygghet i fellesskapet. Læreren mente at “inkludering handler mye om det å skape et godt klassemiljø, og det viktigste med jobben er at eleven skal komme og psykisk føle seg som en del av fellesskapet [...] og å gjøre de trygge” (lærer B).

Noen andre beskrivelser sees å knyttes mest til elevens tilstedeværelse og plassering i fellesskapet, samt informantenes bekymringer om deres praksiser med inkluderingsprinsippet på skolen. En informant begynte sin beskrivelse av inkludering ved å understreke et klart skille mellom det man teoretisk kan si, og det som skjer i praksis. Læreren sa: “Jeg kan jo si hva jeg teoretisk synes om det og så er det noe annet som skjer i praksis ofte” (lærer D). Videre i sin beskrivelse av inkluderingsbegrepet ser lærer D ut til å begrense begrepet til elevens plassering i fellesskapet ved å si: “Det jeg forstår ut ifra inkludering er at alle skal ha en plass i fellesskapet” (lærer D). Lærer C hadde en tilnærmet lik forståelse når læreren sa følgende: “Inkludering på skolen betyr at vi prøver eller vi ønsker å ha med alle elevene i den undervisningen som foregår felles i et klasserom”. Dessuten bruker læreren uttrykket “vi prøver eller ønsker [...]” som kan tolkes som at det i praksis ikke alltid kan være mulig “å ha med alle elevene”, til tross for lærernes og skolens intensjoner.

Oppsummert mener samtlige lærere at inkludering handler om alle barn. Videre påpeker de fleste av lærerne viktigheten av elevenes opplevelse av tilhørighet og trygghet i fellesskapet som viktige elementer for å kunne “føle seg inkludert”. Noen beskrivelser ser ut til å begrenses til elevens tilstedeværelse og plassering i fellesskapet uten noe mer eksplisitte forklaringer. Det kan sies at inkluderingsbegrepet av lærernes beskrivelser, for det meste knyttes til den organisatoriske/fysiske og sosiale dimensjonen av inkluderingen og i mindre grad til den faglige dimensjonen av begrepet.

5.2 Den sosiale og faglige dimensjonen av inkluderingsbegrepet.

For å gå mer til bunns i lærernes oppfattelse av inkluderingsbegrepet presenteres nå hva og hvordan lærerne forteller om sine praksiser med å utvikle et inkluderende miljø. I disse beskrivelsene rettes oppmerksomheten mot den sosiale og den faglige dimensjonen av

inkluderingen. To av lærerne tok opp temaet på eget initiativ, mens de andre lærerne ble spurt mer eksplisitt for å få frem deres oppfatninger og forståelser om den faglige dimensjonen av inkluderingen, i tillegg til deres sosiale forståelse av begrepet inkluderingen. Noen beskriver begge dimensjonene av inkludering slik:

Når man må planlegge undervisning, så skal man planlegge både for det faglige i alle timer, men også planlegge for god sosial inkludering, så jeg prøver å tenke hver gang jeg planlegger en undervisningstime at jeg også tenker på at dette skal være en time hvor alle føler seg bra, at alle blir sett og det skal være hyggelig og godt, og da tenker jeg at timene må være varierte, og at alle på en måte skal bli sett selvfølgelig av meg, og alle skal føle at de får til noe, at de mestrer, for da føler man, eller tenker jeg at elevene føler seg inkludert i klassen (lærer A)

Innen en sosial tilnærming legger læreren vekt på elevens trivsel og ved at elevene føler seg bra og opplever tilhørighet og anerkjennelse i klassen, men i tillegg nevner læreren elementer som kan knyttes til den faglige dimensjonen og tilpasset opplæringen der læreren snakket om varierende undervisning og elevens faglige mestring. En tolkning av lærernes påstand: “[...] så skal man planlegge både for det faglige i alle timer, men også planlegge for god sosial inkludering [...] kan være at læreren framstiller “faglig” og “sosial inkludering” som to separate og adskilte prosesser. Videre utdyper læreren sine meninger om arbeidsformer og undervisningsstrategier med sikte på å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Læreren vektlegger veksling mellom selvstendige og samarbeidende undervisningsmetoder og undervisningsmateriell samt tydelighet og klarhet om hvordan det skal gjennomføres.

Læreren sa at:

Man må veksle mellom å sitte og å være selvstendig også må man samarbeide for eksempel, også er det veldig lurt at når man skal samarbeide, at man vet hva man skal, veldig tydelig på hva man skal samarbeide om, også syns jeg det er viktig å bruke forskjellige undervisningsformer og materiell da, noen ganger bruker man digitale verktøy andre ganger jobber man i bok og skriver for hånd. (lærer A)

Et annet kjennetegn innen en sosial forståelse av inkluderingen var lærerens eksempel fra sitt arbeid for å utvikle et sosialt inkluderende miljø i fritiden ved å “legge til rette for vennskap og vennegrupper etter skoletid fordi vi ser jo at ikke alle elevene blir inkludert på ettermiddager og helger” (lærer A). Læreren påsto at hun har gode erfaringer med vennegrupper. Samarbeidet med foreldrene sto i sentrum hvor læreren kunne ringe å be foreldrene om å “huske å invitere ham eller henne”, og dette hadde en positiv påvirkning ved å motvirke ekskludering og en utenfor-følelse hvor alle barna kunne bli med.

En annen informant berørte også i sin beskrivelse både den sosiale og den faglige dimensjonen av inkludering som flettes sammen. Ved å ta utgangspunkt i en anerkjennende holdning til elevene beskrev læreren hvordan hun jobbet med å utvikle et inkluderende sosialt miljø hvor alle “må føle seg verdsatt”, men samtidig påpekte læreren hvordan hun la til rette for den faglige dimensjonen også gjennom gruppesammensetning og differensierte oppgaver. I tillegg understreket læreren sin nøkkelrolle med inkluderingsarbeidet angående elevenes opplevd mestring faglig og sosialt. Læreren sa blant annet at:

Jeg har jobbet med det ved å være åpen for den enkelte elev, være opptatt av hvordan den enkelte elev har det og hvordan jeg kan påvirke klassen og miljøet sånn at alle sammen har det bra, ved å håndhilse på dem, ved å lage grupper som passer til elevene, ved å lage oppgave som er differensierte, ved å ha humør, ved å ha det hyggelig også samtidig som med å klare det faglige [...] det er noe av det viktigste for oss lærere i forhold til inkludering og det å bli sett og det å føle mestring både faglig og sosialt. (lærer C)

I måten som de fleste av informantene beskriver hvordan de utvikler et inkluderende miljø og hva det innebærer, knyttes for det meste deres forståelse av inkluderingsbegrepet til en sosial tilnærming. Elevens trivsel og anerkjennelse i fellesskapet står i fokus for lærer E. For henne må et inkluderende miljø kjennetegnes av at “alle gleder seg litt til å komme på skolen, at alle barn føler at de opplever noe hyggelig hver dag og at de blir møtt på en omsorgsfull måte på en kjærlig måte av lærer og at de blir sett” (lærer E) I tillegg var læreren opptatt av å utvikle et miljø hvor toleranse, aksept og likeverdighet var i sentrum. Læreren sa at:

Etter hvert som vi ble flere og flere religioner, så la jeg veldig vekt på at alle barna måtte forstå litt om religionen og kulturen til det barnet som kom sånn at man hadde respekt for hverandres religioner og hadde respekt for hverandres sosiale tilhørighet sånn at noen ikke så ned på barn. (lærer E)

Relasjonsbygging til elevene ble påpekt av to andre informanter som et viktig element i utvikling av et sosialt inkluderende miljø. Lærer B sier at de jobber systematisk på skolenivå med kartlegging av lærer-elev relasjonene ved årlig gjennomgang av relasjonsskjema. Her kan den enkelte lærer se hvor sterk relasjon de har til elevene og rangering av det og “det blir ganske tydelig på hvem må du inn og må jobbe med også, og du kan plukke ut et par som du har litt dårlig relasjoner og du kan jobbe litt mer spesifikt mot dem” (lærer B). Lærer D oppga mer generelle og individuelle strategier ved å “være tettere på dem” som for eksempel å spise sammen med elevene i klasserommet i storefri. Angående utvikling av inkluderende sosialt miljø var lærer D opptatt av hvordan hun kunne fremme en toleranse og aksept –kultur i klassen

som for eksempel ved å ta tak i konflikthåndtering hvor læreren prøver å få eleven til å reflektere og desentrere ved å ta de andres perspektiv på hendelsen, om hvordan de selv ville ha reagert hvis de var i en slik situasjon fordi “de er ungdommer og er litt dårlige på det”. I tillegg beskrev lærer D hvordan læreren jobbet for å skape vilkår og rom for deltakelse i en ustrukturert sosial sammenheng i klasserommet for det som læreren kaller for “usynlig inkludering”. Læreren fortalte at “hvis jeg for eksempel plasserer meg på en spesiell plass i klasserommet så vil de andre også naturlig trekke mot meg for å være med, så klarer jeg å inkludere en elev uten på en måte si noe om det, og da blir det som en “usynlig” inkludering” (lærer D). Et annet kjennetegn av lærernes forståelse av inkludering som en sosial tilnærming ble det nevnt hvordan noen informanter snakket om hva som preger skolen kultur angående inkluderingsprinsippet. For lærer B var skolekantina et kjennetegn av skolens identitet angående inkluderingsprinsippet. Det ble beskrevet slik:

Vi har for eksempel en fin kantine som alle elevene er der når det er friminutt, alle elevene på et område der det er kantina og det fungerer kjempebra, og alle elevene spiser der og det er ingen elev som spiser i klasserommet og sånt, men det har vært stengt nå på grunn av corona. Så skolen føler at de mister litt av sin identitet når de ikke kan gjøre de tingene som handler om relasjonsbygging og inkludering på en måte, fordi kantina er en viktig del av det da. (lærer B)

Til spørsmålet om skolens kultur knyttet til inkluderingsprinsippet nevnte lærer D at skolens hennes kjennetegnes av å være opptatt av å ha eleven i fokus, «hvordan elever har det, ved å ta utgangspunkt i samtalen med eleven», som mest kan knyttes til en sosial tilnærming av inkludering forståelsen.

Den faglige forståelsen av inkluderingen ble knyttet til begrepet “tilpasset opplæring” som handler om “det som du gjør i hver eneste økt for å sikre at hver elev har noe å jobbe med som er på sitt nivå” (lærer B). Innen den faglige forståelsen av inkluderingen blir det viktig at “barna må ha en opplæring som de drar nytte av uansett hvilket nivå de er på faglig sett” (lærer E) og videre påpekte læreren viktigheten av tilpasset opplæring som må gjelde alle ved å si at “tilpasset opplæring er jo viktig uansett hvilket nivå du befinner deg på faglig da”. For å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø prøvde lærer D å bruke “rike oppgaver som på en måte har lavt tak i inngangen og høyt tak i høyde som alle kan få lov til å mestre på sitt nivå”, “læringspartnere som kunne snakke sammen”, men på den andre siden påsto læreren at dette er svært krevende i praksis og at “det er bare i teorien”.

Som dataene viser, har lærernes beskrivelser elementer innen en sosial og faglige forståelse av inkluderingsbegrepet. Noen lærere flettet begge aspektene sammen i sine naturlige beskrivelser og andre lærere måtte spørres mer eksplisitt og konkret om hva og hvordan de forstår ulike aspekter av inkluderingsbegrepet. Men oppsummert kan det sies at de aller fleste lærerne har en tendens til å se inkluderingsbegrepet hovedsakelig som en sosial tilnærming hvor lærerne er opptatt av elevens trivsel, og at eleven opplever tilhørighet ved å utvikle en kultur som fremmer toleranse og aksept. Når informantene snakker om hvordan de forstår inkluderingsbegrepet rettes oppmerksomheten i mindre grad til den faglige dimensjonen for å sikre faglig utbytte og oppnåelse til elevene. Mens lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet som en sosial tilnærming vises å være i forgrunnen, sees den faglige tilnærmingen å være i bakgrunnen av lærernes forståelse av begrepet inkludering.

5.3 Inkludering er betinget - «Noen barn er det vanskelig å inkludere»

Til tross for at samtlige lærere mente at inkludering handler om alle barn, viser datamaterialet at lærere har en tendens til å skille ut noen bestemte elever eller grupper av elever og vise en slags forståelse at det er “vanskelig med å inkludere dem” og at “noen elever er lettere å inkludere enn andre”. Dette i seg selv kan sees å være et motsetningsforhold ettersom lærerne på den ene siden snakket om at inkludering handler om alle barn, men på den andre siden uttrykker de at “noen barn er lettere å inkludere enn andre”. I praksis innebærer dette at lærernes oppmerksomhet rettes mot noen bestemte elever eller grupper av elever og deres individuelle egenskaper. Dette kan signalisere en bevegelse av å gå fra en vid forståelse av inkluderingsbegrepet til en smal forståelse av det.

Et godt eksempel kommer fra utsagnet til en informant som sa at “man jobber kanskje mer spesifikt med enkeltelever for å få de inn, for å bli en del av fellesskapet. Noen finner sin plass mer naturlig” og at “[...] enkelte minoritetsgrupper eller enkelte elever med ulike typer av diagnoser skiller seg lettere ut” (lærer B). Alle informantene identifiserte i deres beskrivelser kategorier av elever eller grupper av elever ofte sett i forhold til elevenes individuelle egenskaper som “er vanskeligere med å inkludere dem”. Minoritetsspråklige elever blir ofte en kategori av elever som er “vanskeligere med å inkludere” fordi de “ofte ikke vet/kjenner kodene til” og “språk er en viktig barriere og en faktor som kan gjøre at noen faller utenfor” (lærer A). I tillegg til minoritetsspråklige elever oppga lærer C en annen kategori av elever som lettere kan bli lettere, nemlig elever i atferdsvansker. Læreren sa at “[...] hvis du ikke forstår og kommer ny til en klasse og til et land, så er det mange ting man ikke forstår, og det er klart at det er en absolutt vanskelig sak [...] også utagering, utagerende

elever er det klart at de også lett kan bli ekskludert” (lærer C). Dessuten nevnte læreren en annen kategori av elever som er mer utsatt for å bli ekskludert; de som er faglige veldig flinke eller veldig svake. Dette kan signalisere at læreren setter grenser om de som er “annerledes” og utenfor “den normalen”, og det er derfor at de kan bli vanskeligere “med å inkludere dem”. Læreren sa: “[...] faglig, hvis du er veldig flink og hvis du er veldig svak, de også lett kan bli ekskludert” (lærer C). En annen informant snakket om elever i atferdsvansker som er en kategori som er vanskeligere “med å inkludere” ved å si at “hvis jeg tenker på barn som kanskje har det vanskeligste med å inkludere, er det barn med store atferdsproblemer [...]” (lærer E). Læreren gikk et skritt videre angående barn “sterkt psykisk utviklingshemmet”, og anbefaler at de kunne ha bedre tilrettelagt miljø i spesialskole. I tillegg bruker læreren i sin forklaring begrepet “integrering”. Læreren mente at:

Jeg tror nok at barn som har sterk psykisk utviklingshemmet kunne det gå veldig bra å integrere i to år, tre år, men det hadde kunnet bli vanskelig etter hvert og da syns jeg at de barna hadde best på spesialskole, og de får et bedre tilrettelagt miljø spesielt, ikke nødvendigvis faglig utvikling, men at de får det bedre sosialt. (lærer E)

Interessante utsagn kommer fra en annen informant om sin forståelse av elever eller grupper av elever som er vanskeligere “med å inkludere”. Læreren sier at “man kan ha ulik bakgrunn og ulik bagasje, men det er enkeltelever som ikke klarer å ta imot en invitasjon til å være med i en samtale og da må de få veiledning på det. Og det er eleven selv da, hva slags psykisk belastning de har med seg” (lærer D). En tolkning av lærernes beskrivelse kan det antyde at ansvaret for å lykkes eller ikke med “å være med” ligger hos eleven selv og “hva slags psykisk belastning de har med seg”. Som data materialene ovenfor viser, identifiserer for det meste lærerne noen kategorier av elever som kan være vanskelig “med å inkludere dem”. De er minoritetsspråklige elever, elever i atferdsvansker, konsentrasjonsvansker og elever under autismspektertilstand-diagnoser, samt de som ble definert som “faglige veldig flinke og veldig svake”.

Angående lærernes forståelse av begrensning faktor for læring og deltakelse, har deres beskrivelser en tendens til å plassere disse hos eleven og elevenes diagnose og vanske i tråd med det individ-kategorisk perspektivet. En informant snakket ganske tydelig at “de faktorene stor sett kunne ligge innen i eleven selv at de ikke forstår de sosiale relasjonene, at de ikke gikk gjennom den samme utvikling som de andre elevene gjorde og at de da ikke klarte å lese sosiale konteksten, sosiale relasjonen” (lærer E). En annen informant sa at “de ofte ikke er på samme faglige, sosiale og intellektuelle nivå som resten av klassen” (lærer A).

Flere informanter identifiserer begrensingsfaktorer hos eleven som språkmangel, atferdsvansker, konsentrasjonsvansker eller andre typer av diagnoser. En lærer sa at “språk er en viktig barriere og en faktor som kan gjøre at noen faller utenfor” (lærer A)., en annen informant mente at “det kan jo gå på både oppførsel og det kan gå på språk” (lærer C). I tillegg til språk nevner en annen informant at konsentrasjonsvansker kan være en begrensning faktor for elevens deltakelse i fellesskapet. Læreren sier at “det alltid er ytre faktorer, det er for eksempel språk, hvis man har elever som kommer rett fra innføringsklasse til 10. klasse, det er elever som har konsentrasjons-trøbbel som sliter [...]” (lærer D). En annen informant antyder også at en begrensning faktor kan knyttes til elevens diagnose når lærer sier at “det er klart at elever med Asperger har utfordringer med å lese og forstå det sosiale spillet, også klart kunne det vært en faktor” (lærer B).

I forbindelse med elevene som mottar spesialundervisning var lærernes beskrivelser av begrensingsfaktorene klarere knyttet til den individ –kategoriske forståelsen som ser begrensingsfaktorene som iboende egenskaper hos elevene. En informant mente at “det er veldig ofte begrepet da som er hovedutfordringen også er det med korttidsminne, [...]” (lærer D). En annen informant påpekte konsentrasjonsvansker og en manglende evne til å håndtere følelsene sine som begrensingsfaktorer for elevenes deltakelse ved å si at “de ofte blir lett avledet, de mister lett konsentrasjonen også ofte, [...]” (lærer A). Informant B er enig i at for det meste er diagnosen eller vansken som er avgjørende og bestemmer elevens utviklingspotensial, og selv om at “en prøver å jobbe med dem, vil problemene jo være der, så vi kan hjelpe de på veien, men det er klart i forhold til andre elevene, det er et skille” (lærer B). Som påstanden viser, gjør læreren et klart skille mellom elevene som er i vansker og de andre elevene og i tillegg viser læreren B en slags selvoppfyllende profeti om elevens begrensende utviklingspotensial ved å si at uansett “vil problemene være der”.

5.4 Tilpasset opplæring for alle? “Det er bare i teorien, det fungerer dårlig”.

Lærerens forståelse av inkludering som faglig tilnærming ble først og fremst koblet til begrepet “tilpasset opplæring”. Som det ble nevnt tidligere i analysen skulle de fleste lærerne spørres mer eksplisitt om deres forståelse av inkludering som et faglig anliggende og mer konkret om deres meninger og erfaringer med tilpasset opplæring. I utgangspunktet mente samtlige lærere at tilpasset opplæring handlet om alle barn og undervisningen må være tilpasset til å treffe alle elevene, men i praksis opplevde lærerne å ha utfordringer med den. En informant påsto at “det er bare i teorien det, det fungerer dårlig” (lærer D). Lærer B sa at “det varierer med hvem du er fokusert inn mot” som signaliserer at det er opp til deg hva du

vil se; mot de elevene som får godt faglig utbytte eller mot de som ikke får. Informant C mente at “tilpasset opplæring er jo det vanskeligste [...] og det er de færreste lærerne som får det til, selv om vi alle sammen prøver og ønsker å få det til” (lærer C).

For det meste tilpasset lærerne undervisning med utgangspunkt i kategorier av elever etter deres «nivåer». En informant beskrev klassen sin slik: “du har de flinkeste, som ikke er så veldig mange, også er det mellomsjiktet som er en stor gjeng, også det er de som av ulike grunner da både faglig og sosialt, kanskje med diagnoser, er på den tredje gruppa” (lærer C). En annen lærer snakker også om “flinke” og “svake” faglige elever og derfor prøvde læreren “å tre-dele litt undervisning” (lærer E). Dessuten viser datamaterialet at ofte bruker lærerne gruppering av elever “etter elevenes faglige nivå” som utgangspunkt for undervisningen som for eksempel : “ [...] så deler vi de etter nivåer og jobber litt på to forskjellige nivåer”(lærer B), eller et annet eksempel fra lærer A der gruppering av elevene blir tre –delt; “på et høyt nivå, et middels nivå og et lavt nivå” hvor læreren prøver å tilpasse læringsstoffet ved å ta utgangspunkt i elevens “sterke og svake sider” som kan tolkes som individuelle tilpasninger i tråd med den smale forståelsen av tilpasset opplæring.

Angående elevens læringsutbytte viser datamaterialet en klar tendens at lærerne skiller noen enkeltelever og/eller grupper av elever som ikke har eller er i stand til å ha godt nok faglig utbytte hvor lærerne prøver å kompensere for dette for det meste gjennom individualiserte oppgaver og faglig “påfyll”. En informant påsto for eksempel at interaksjonen og samspill i felles undervisningen er “skikkelig vanskelig” og går lett i stykker fordi “det er vanskelig for de, de som klarer lite, vil jo da vise det” (lærer D). Dette utsagnet kan antyde at noen elever ifølge læreren ikke er i stand til å delta og å bidra til læringen som en kollektiv prosess i lik linje med de andre elevene i fellesundervisningen i klassen. Læreren var enig i at faktorer som hemmer elevens utbytte og vanskeliggjør tilpasset opplæring til dem, knyttes til elevens mangel eller vansker, som språk, konsentrasjonsvansker, arbeidsminne og derfor, sier læreren ,“er det veldig tydelig at de faller ut av mitt fag” (lærer A). En lignende forståelse angående elevenes interaksjon og samarbeid i fellesundervisningen viser lærer E når læreren sier at “jeg tror at de aller flinkeste, de kunne godt samarbeide fint, mens de barna som strevde mest faglig, de likte ofte å sitte og jobbe alene med hjelp av lærer” (lærer E). I tillegg til at læreren skiller mellom “de aller flinkeste” som kunne samarbeide godt, og “de andre”, kan dette utsagnet sees i lys av den smale forståelsen av tilpasset opplæringen med individualiserte oppgaver hvor “de svake elevene” skulle “jobbe alene med hjelp av lærer”. En informant

beskriver slik det faglige utbyttet i en time til elever læreren definerer som “trenger å være nær noen voksne”: “det blir ikke alltid bruk i fag heller, de trenger kanskje bare å snakke med noen [...] så akkurat den timen kanskje får de ikke noe faglig utbytte [...]” (lærer A). En tolkning av lærernes utsagn kan det være at læreren har sunket sine mål og forventninger angående det faglige utbyttet hvor elevene “trenger kanskje bare å snakke med noen” (lærer A). Mer eksplisitte utsagn kommer fra en annen informant som mener at elevene som er i vansker ikke er i stand til å samarbeide i lik linje med de andre og “de vil jo på en måte mest sannsynlig sakke akterut i forhold til situasjonen der de skal jobbe faglig sammen med andre elever [...]” (lærer B), og det som læreren kan gjøre er at “med å gi dem mest mulig faglig og sosialt påfyll da, det har vi mulighet” (lærer B). I dette utsagnet finnes også elementer av den smale forståelsen av tilpasset opplæringen hvor lærerens oppmerksomhet rettes til å kompensere for elevens mangel med “faglig og sosialt påfyll”.

5.5 Lærernes forventninger av elever som mottar spesialundervisning- “Jeg har ikke så høye forventninger [...]”.

I tillegg til tilpasset opplæring ble spesialundervisningen sett som en del av den faglige dimensjonen av inkluderingen hvor alle informantene hadde erfaring med. Bruken av segregerende spesialundervisning ble sett som en undervisningsform med hensikt til et bedre tilrettelagt undervisningsmiljø for å sikre bedre faglig utbytte. Angående dilemmaer om organisering av spesialundervisning (inn eller ute) og konsekvensene dette kunne føre til inkluderingsprinsippet, var de fleste av lærerne ganske reflekterende om de mulige fordelene/ulempene faglig og sosialt denne undervisningsformen kunne medføre. En løsning var å ta elevens perspektiv ved å la eleven å ta valget om hvor spesialundervisning kunne funnet sted. Et illustrerende eksempel kommer fra en informant som sa følgende:

Jeg har noen elever som sier at “jeg klarer ikke å lære i klasserommet sammen med andre”, og de blir med ut med en annen lærer og [...] det vil bli ekskluderende sosialt sett, og det blir jo det, men for læringen sin del så tror jeg også at hvis de hadde sittet i klasserommet og å ikke mestre det ved å sitte i klasserommet. så blir det også ekskluderende [...]. (lærer D)

Derfor prøver læreren i sin avgjørelse å ta elevens perspektiv og elevens opplevelse av det når læreren sier at “det er opp til eleven” (lærer D).

Et gjennomgående mønster i datamaterialet angående elever som mottar spesialundervisning (som gruppe) viser at de fleste av informantene ikke har samme forventninger til disse elevene som resten av klassen og noen av informantene påsto ganske eksplisitt at de har

lavere forventninger til disse elevene. En informant sa at “man har ikke egentlig helt de samme forventninger fordi man vet at de sliter på en annen måte enn vanlige elever [...]” (lærer C). En annen informant påsto at “jeg har jo sikkert ikke så høye forventninger der som jeg har til klassen [...]” (lærer D). En interessant ting finnes i svarene til lærer B. Da læreren ble spurt på et tidligere tidspunkt ved intervjuet om hvordan læreren kunne beskrive sine forventninger til alle elevene, svarte læreren at hun har høye forventninger til alle elevene samt de som er i vansker. Men når intervjuet gikk dypere og handlet mer spesifikt om elever som mottar spesialundervisning hvor læreren ble spurt om hvordan hun kunne beskrive sine forventninger til elever som mottar spesialundervisning, var svaret i motsetning til det forrige. Nå snakket læreren bare om “hva slags karakter kan eleven oppnå hvis de har spesialundervisning”. Læreren mente at “hvis eleven får en 2-er så er jo karakteren innenfor normal” og derfor trenger de ikke spesialundervisning, men “hvis det er en elev som strever med å få den 2-eren, så trenger de jo den spesialundervisningen [...]”. Dette betyr i praksis ifølge læreren at elevene som nå mottar spesialundervisning er elever som strever med å få den 2-eren fordi hvis ikke, skulle de ikke mottatt spesialundervisning ifølge lærerens tankegang. Dermed kan det sies at lærerens forventninger til elever som mottar spesialundervisning ligger mellom 1-eren og 2-eren beregnet i karakter.

5.6. Kontekstuelle rammer som skaper hindringer- «Jaget for å komme i mål med mitt fag»

Et viktig tema i datamaterialet handler om kontekstuelle faktorer i ulike sammenhenger som skaper utfordringer angående lærernes praksis med inkluderende opplæringen. De fleste av lærerne påpekte faktorer i utdanningsreformer og høyere læringsmål i skolen som utfordrer og kan komme i konflikt med inkluderingsprinsippet. En informant påsto at “når vi fikk de nasjonale prøvene [...] ble det veldig mye mer press og stress i skolen som også jeg syns, har gått på bekostning av elevens inkludering i alle høyeste grad” (lærer C). Dette har ført med seg, ifølge læreren at flere elever har falt utenfor det faglige fellesskapet og sa at:

Det er vanskelig å få dem opp igjen også fordi hvis du på en måte er veldig opptatt av å bare gjøre det bra for klassen sånn at du får opp flest mulig, så det er en gjeng nede som du ikke får jobbet med, [...] fokus på gode resultater gjør at det tar bort fokus og hjelp for dem som trenger det på det laveste nivå. (lærer C)

Dessuten opplevde læreren økende stress og et slags personlig nederlag, og sa følgende:

Det ble jo sånn i veldig mange år at hvis du ikke hadde gode nok resultater, så ble det personlig, jeg kom i veldig unåde hos ledelsen som lærer, og det var stor en belastning med det fordi det er vanskelig å heve nivået, å heve elever på mange måter selv om du ønsker det. (lærer C)

En annen informant påpekte også som en utfordrende faktor som kan komme i konflikt med inkluderingsprinsippet, det som læreren kaller for “jaget for å komme i mål med mitt fag” (lærer D). Læreren sier at:

I år skal jeg ikke ha eksamen med mine elever, men jeg kjenner på det jaget hele tiden at jeg skal komme i mål med mitt fag fordi de skal kunne klare eksamen og spesielt i matte som er ganske forskjellig fra alle andre fag egentlig, så det gjør at man ikke har tid til å vente. (lærer D)

Videre legger læreren til “jeg tror også at man har bedre tid på mellomtrinnet og på barneskolen, og det burde vært satt av bedre tid til å hente de der” (lærer D). For lærer E utfordret også innføringen av de nasjonale prøvene inkluderingsprinsippet på skolen. Læreren sier at: «jeg synes at når de nye nasjonale prøvene kom, og veldig mye fokus var lagt opp til å nå de målene, da ble det komplisert å være lærer. Fordi jeg synes at det nivået var alt for høyt selv for de flinkeste, og det var en faktor» (lærer E). Dette førte til “at barna fikk en sånn nederlagsfølelse, som jeg synes at små barn ikke fortjente” (lærer E). I tillegg påpekte læreren at vektlegging av teoretiske fag versus praktiske og estetiske fag har utfordret inkluderingsprinsippet og påsto at:

Jeg synes at når de nasjonale prøvene kom, da ble det lite vektlegging av de praktiske og estetiske fagene. Det synes jeg var fag der alle kunne møtes i, KRLE -undervisningen var et fag alle barn uansett bakgrunn, religion og evner kunne forenes i, og jeg synes at når fokuset ble veldig stort på matematikk, norsk, naturfag og engelsk, da ble det mer komplisert å treffe alle. (lærer E)

Et annet problematisk side som utfordret læreren arbeid med inkluderende opplæringen var et stadig fallende og svakere samarbeid mellom skolen og PPT-tjenesten og andre instanser. En informant snakket om systemer som ble omorganisert hele tida og “da ble det mer og mer krevende å nå frem til toppen” (lærer E). Dette førte med seg ifølge læreren negative konsekvenser for eleven sin sosiale og faglige utvikling fordi det tok mye tid før de hadde fått en sakkyndig vurdering og fått denne hjelpen eleven trenger. Lærer C nevnte også “et tungrodd system i forhold til å nå fram, og mye mer dokumentasjon som skal til som er veldig krevende [...] og det kan ta opptil fire år før man får stadfestet at noen har en diagnose”. Alt dette går, ifølge læreren, på bekostning av elevens utvikling ved å “skape enda

mer frustrasjoner for den enkelte elev med utagering og for klassen som lider, ved at det ikke kommer noe hjelp som gjør at det kan bli en endring” (lærer C), og på den andre siden føler læreren “Fryktelig mye stress og frustrasjoner også sikker sykemelding til slutt [...]” (lærer C) Derfor anbefalte læreren at:

Det blir diagnostisert tidligere de som har vanskeligheter, at man får den hjelpen tidligere, at man kan få, ha fagfolk å snakke med, at man kan ha tilgjengelighet i forhold til å løfte problemer med, at det blir satt i verk tiltak som gjør at elever får tidligere hjelp enn det systemet viser nå. (lærer C).

I tillegg rapporterte de fleste av informantene om noen problematiske forhold i organisering av undervisningen; manglende støtte, og lite respons fra ledelsen som utfordret lærernes praksis med inkluderende opplæringen. En informant påpekte at to-lærer-system ofte forsvinner fordi “hvis du får en innføringselev da, som overhodet ikke har hatt så mye skolegang som skal til for å være på 10.trinn, så blir den to-læreren ofte satt til det, og det er ofte det som gjør at to-lærer-systemet ikke fungerer [...]” (lærer D). Videre oppga læreren et annet problematisk forhold med manglende koordinering og kontinuitet i undervisningen mellom lærerne ved å si at “støtten fungerer ikke fordi det er en lærer som er i en time og det er en annen lærer som er i den andre timen, så den læreren får ikke noe eierforhold til situasjonen og følger ikke da fra steg til steg, det kunne vært så mye bedre” (lærer D). På spørsmålet om dette diskuteres mellom lærerne og om ledelsen kunne tilrettelegge svarte læreren at “Det er ganske håpløst syns jeg og det har vært håpløst lenge fordi det er en liten skole og det er vanskelig å tilpasse lærerressursene, så det er det” (lærer D) Angående ledelsesfilosofi og visjon om inkluderingsarbeidet svarte læreren at “hvis du spør alle lærerne på vår skole, så har de sikkert et svar på som er riktig å si, men jeg føler ikke at det er en strategisk plan som gjør at det skaper handling da, at det er litt opp til hva slags lærer du får opp gjennom” (lærer D). En manglende tilrettelegging fra ledelsens side påpeker en annen informant som sier at planlegging av undervisningsopplegget ved to-lærer systemet skjer for det meste spontant og de har ikke noe faste tidspunkter for planlegging til tross for at “vi burde ha en time i uka til planleggingstid og det prøver vi jo med ledelsen, men vi har ikke fått det til [...]” (lærer B). Lærer C påsto at hun har hatt “veldig lite støtte” angående undervisningen og dette mener hun, har gått på bekostning av inkluderende opplæringen. Derfor påpekte læreren “at flere mennesker eller flere lærere trengs”, men samtidig understreket læreren faktorer som organisering, godt samarbeid og klare målsetninger, samt ledelses engasjement som må være til stede for å lykkes: “[...] organiserings delen som er

viktig og bra samspill mellom den kontaktlæreren og den ekstra-læreren, også ledelsen kunne eller burde ha en sånn hovedintensjon med å få det til” (lærer C). Tida “som ikke strekker til” ble nevnt fra flere informanter (lærer A, B, C, D) som en faktor som utfordret deres praksis med å planlegge undervisningsopplegget, både i fellesundervisning og i spesialundervisningen. I tillegg påsto lærer D at hun har vært nødt til å bruke ekstra tid utover dagens arbeidstimeplan ved elevsamtaler.

6.DISKUSJONEN

6.1 Inkludering som et komplekst begrep.

Denne studien har i sentrum læreres forståelse av inkluderingsbegrepet. Analysen viser at inkluderingsbegrepet og dets innhold forstås fra lærerne noe ulikt. Lærerne vektlegger forskjellige dimensjoner av begrepet, og dette er ikke uventet ettersom inkludering er et sammensatt begrep, både i utdanningspolitikken og i praksis (Haug, 2014a). Det finnes ingen universell definisjon av begrepet og dette kan være en forklaring på hvorfor utvikling av begrepet i praksis varierer så mye (Haug, 2014a). Analysen viser at et fellestrekk av forståelse til inkluderingsbegrepet var at i utgangspunktet mente lærerne at dette handler om alle barn hvor prinsippet om likeverdighet og likestilling som omfatter alle var i sentrum. Ved å baseres seg på denne oppfatningen kan det sies at dette er i tråd med den brede forståelsen av inkluderingen som gjelder alle barn og elever på skolen (Ainscow & Miles, 2008; Tetler, 2015; Haug, 2014a). Likevel viser analysen at denne brede forståelsen av inkluderingen blir smalere jo lengre lærerne beskriver deres praksis med inkluderende opplæringen hvor lærernes oppmerksomhet i skolens realitet rettes til enkeltelever eller grupper av elever og deres individuelle egenskaper som ifølge Tetler (2015) er i tråd med den smale forståelsen av inkluderingen.

Nilsen (2017a) i sin tilnærming av begrepet inkludering, definerer det ut fra tre dimensjoner; den organisatoriske/fysiske, den sosiale og den faglige og kulturelle som sees i samspill med hverandre. Lærernes forståelse av inkludering i denne studien sees å være knyttet mest til den sosiale dimensjonen av begrepet. Lærerne viste seg å være opptatt av å ivareta elevens opplevelse av “å føle seg inkludert” i fellesskapet. Ifølge Qvortrup (2012) er en av typene til inkluderingen den psykiske inkluderingen som handler om individets subjektive opplevelse av inkluderingen, hvordan eleven selv opplever sin situasjon. Ved å rette oppmerksomheten til elevenes opplevelse av inkluderingen fra elevens perspektiv, sikter lærerne til å oppnå elevenes psykiske inkludering som en viktig del av begrepet (Qvortrup,2012). Et av elementene for å sikre at elevene “føler seg inkludert” som lærerne la vekt på, var elevens sosiale tilhørighet til fellesskapet. Det å tilrettelegge for at alle elever opplever å være innenfor og ikke utenfor er en viktig side av inkludering fordi elevens opplevelse av å være eller ikke være en del av et miljø påvirker elevens selvbilde, hvordan eleven ser på seg selv (Relph, 1996 i Buli-Holmberg, 2017). I tillegg kan elevenes opplevelse av tilhørighet i fellesskapet knyttes til inkluderingsprinsippet sett fra et etisk perspektiv som sikter til å

ivareta enhver opplevelse av selvfølgelighet i det å høre til og være regnet med (Reindal, 2016). Men dersom inkluderingsbegrepet og dets innhold ses i lys av Haugs (2014a) tilnærming som består av fire elementer og sikter til å sikre fellesskapet; deltakelse; medvirkning; og utbytte, kunne elevens opplevelse “å føle seg inkludert” bli ivaretatt hvis eleven faglig kommer til kort og opplever nederlag?

Et annet element som ble vektlagt var utvikling av et inkluderende sosialt miljø som siktet til at alle elevene hadde respekt for andres sosiale eller religiøse og kulturelle tilhørighet gjennom toleranse og aksept og disse verdiene er viktige og sentrale ved inkluderingsprinsippet på skolen (Artiles et al., 2006; Mitchell, 2015) Relasjonsbygging til elevene og tilrettelegging for relasjonene mellom elevene gjennom vennskap og vennegrupper, ble det nevnt som viktig for å kunne utvikle et sosialt inkluderende miljø. I relasjonsbyggings prosessen søker læreren nærhet til elevene ved å være tettere på dem i friminuttet eller spising. I analysen ble det presentert et eksempel hvor læreren prøvde å skape vilkår for deltakelse i friminuttet i klassen ved å invitere en elev i gruppen sin som “usynlig inkludering” som læreren sier. I lys av (Qvortrup, 2012) sin tilnærming av inkludering kan det sies at læreren har vurdert en situasjon og handlet ved å invitere eleven i sin gruppe for å skape vilkår for deltakelse ved at eleven blir med i gruppen og samtalen for eksempel. Sett fra lærerens intensjon og perspektiv er denne handlingen i tråd med en inkluderende praksis, men hva med elevens opplevelse av det? Hvordan kunne lærerens handling bli sett hvis eleven var fysisk eller til og med chattet med en-to venner hvor eleven føler seg mer tilhørighet og anerkjennelse enn i det fellesskapet som eleven ble invitert til? Det som kan begrunnes som inkluderende praksis fra lærernes side kan ikke oppleves slik fra elevenes side. Derfor påpeker Qvortrup (2012) at dilemmaer som kan oppstå og spørsmål som kan reises om inkluderingsprosessen ikke kan besvares med en enkelt ja eller nei, men trenger langt mer nyanserte begrunnelser på hva som tjener til barnas beste.

Et annet element hvor lærerne rettet oppmerksomheten mot innenfor deres forståelse av inkludering som en sosial tilnærming var elevens anerkjennelse i fellesskapet. En anerkjennende væremåte er av betydning for å styrke elevens selvfølelse og identitetsutvikling, hvor sentralt i den anerkjennende væremåten er at læreren møter eleven med empati, likeverd og respekt (Buli-Holmberg, 2017). I tillegg er læreren emosjonell tilgjengelig til å kjenne følelsene ved å ta elevens perspektiv, og å stille seg til rådighet når eleven trenger det (Buli-Holmberg, 2017). Som det ble presentert i analysen er lærerne opptatt av at elevene blir møtt på en omsorgsfull og kjærlig måte av lærer og at de blir sett,

hvor læreren er åpent for den enkelte elev for hvordan eleven har det, slik at alle har det bra sammen. Jortveit (2018) påpeker at denne omsorgen kan karakteriseres som et ønske om et sosialt fellesskap for alle elevene hvor læreren definerer hva elevene trenger og gir dem omsorg og oppmerksomhet. Videre understreker Jortveit (2018) at lærernes oppfatninger av elever som hjelpetrengende og som man synes synd på, kan føre til at fokuset holdes til det sosiale forholdet, mens lærernes forventinger til elevens fagligutbytte kan bli nedprioritert. Dette ser ut til å ha noe felles med denne studien hvor lærerne for det meste så inkludering som en sosial tilnærming, mens den faglige utbyttet og faglig oppnåelse til elevene er kanskje det elementet som savnes mest av lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet. På den andre siden kan dette bekrefte det som ble nevnt ovenfor at inkludering er et ganske komplekst begrep som kan forstås og tolkes ulikt og utvikling av begrepet i praksis kan variere mye (Haug, 2014a).

6.2 Noen er enklere «å inkludere enn andre»?

Mens inkludering er et overordnet prinsipp i utdanningspolitikken (Haug, 2014a), en dynamisk og kontinuerlig prosess i stedet for en tilstand som omfatter alle elevene på skolen (Sebba & Ainscow, 1996), viser analysen at inkludering blir ansett og ofte brukes som et verb fra lærernes side. Begrepet inkludering forstås da som å handle om «å inkludere» noen. Dette skjer særlig i forbindelse med noen bestemte elever eller grupper av elever ved å kategorisere og skille dem som «vanskeligst å inkludere». Analysen viser tendenser på forståelser av at noen elever er «lettere å inkludere enn andre», at noen elever har andre forutsetninger, er litt utenfor “normalen”, eller sliter med andre ting (som vansker, diagnoser, manglende språk - erfaringer og ferdigheter); det er vanskeligere «å inkludere dem» enn andre. Elever som er diagnostisert på atferdsvansker, autismespektertilstander, som har et annet morsmål enn norsk, samt de som ble beskrevet som “veldig flinke” og “veldig svake”, ble nevnt fra lærernes side som “de som er vanskeligst å inkludere”. Dette sees å være i tråd med den smale forståelsen av begrepet inkluderingen som ifølge Teler (2015) handler om inkludering av spesifikke grupper av elever. I tillegg sier Morken (2017) at ved å rette fokuset mot bestemte grupper forutsetter den smale forståelsen av begrepet inkludering kategorisering av elever. I forlengelse av dette påpeker Nevøy (2019) at kategorisering av elevene står i motsetning til et inkluderende pedagogisk perspektiv hvor gjennom kategorisering og gruppering risikerer elevene å bli marginalisert og ekskludert fra skolens fellesskap. Angående faktorer som hemmer og begrenser elevens læring og utvikling viser analysen at lærerne hadde en tendens til å plassere de hos elevens individuelle egenskaper. Lærerne snakket at

begrensningsfaktorene for læring og deltakelse kunne ligge hos eleven selv og diagnosens eller vanskenes natur. Dette sees å være i tråd med den individ-kategoriske tilnærmingen av elevens vansker som ser vansker og behov som iboende i individet hvor elevens faglige og sosial utvikling forutsettes av vanskes natur (Hart et al., 2004).

I forbindelse med elevene som mottar spesialundervisning viste analysen at lærernes beskrivelse var tettere og mer eksplisitte knyttet til individ-kategorisk forståelsen av elevens vansker. Dette stemmer med det som Hart & Drummond (2014) sier at elever innenfor spesialpedagogiske tiltak er spesielt sårbare til disse deterministiske forestillingene om evne-merking. Analysen viser at lærerne snakket om konsentrasjonsvansker, minnevansker, asperger –diagnose, som faktor som hemmet elevens deltakelse og utvikling hvor elevens «forskjellige» utvikling fra de andre, vanskeliggjorde lesning av den sosiale konteksten i samspillet i fellesskapet. I stedet for det, kunne i en kontekstuell -relasjonell tilnærming (Tetler, 2015) rettes oppmerksomhet ved den sosiale konteksten, og hvordan denne kunne tilrettelegges på en måte som kunne bli mer “lesbart” for eleven. På denne måten trekkes oppmerksomheten fra individet til omgivelsene (Tetler, 2015); fra å plassere “skylden” til diagnosens natur, flyttes fokus til å se elevens utfordringer i samspill med faktorer i miljøet og hvordan det kan legges til rette, og skape vilkår for deltakelse og utvikling (Hart & Drummond, 2014). Hart et al. (2004) argumenterer at kategorisering av elevene etter deres evner som iboende og medfødte egenskaper kan medføre negative effekter. Forfatterne påstår at synet på evne-merking ikke bare forklarer forskjeller i nåtiden og nåværende oppnåelsen, men dette blir sett på som å predikere fremtidige prestasjoner og framgang. Barnets læring og utvikling innen dette perspektivet blir sett som noe statisk hvor de som defineres “flinke” eller “svake” vil forbli for alltid i disse kategoriene. Dessuten blir kategorien som lærerne har tilskrevet eleven den viktigste kilden til lærernes kunnskap om elever og deres behov, som i seg selv former lærernes tolkninger av interaksjoner i klasserommet (Hart et al., 2004). Analysen viser at for noen av lærerne var det diagnosens natur som bestemmer elevens læring og utviklingspotensial og uansett hvilken hjelp og tilrettelegging elevene kunne ha, ville det alltid være et skille i forhold til “de andre”. Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet sees å skli fra den opprinnelige oppfatning at i utgangspunktet handler inkludering om alle elevene, noe som representerer en vid forståelse av begrepet, til en oppfatning at i praksis rettes oppmerksomheten til noen bestemte kategorier eller grupper av elever hvor inkluderingsbegrepet blir til et verb ved at noen elever er “vanskeligere å inkludere enn andre” på grunn av elevens individuelle egenskaper, noe som representerer en smal forståelse

av begrepet inkludering preget av en individ-kategorisk tilnærming av elevens egenskaper. Tetler (2015) understreker at hvis vi sikter mot en bred forståelse av begrepet inkludering som en demokratisk reform, er det grunnleggende å ta et oppgjør med det smale normalitetsbegrepet som deler og skiller elever i grupper, og dette kreves et tankeskifte fra å se utfordringer og vansker som iboende i den enkelte elev, til å se utfordringene som har oppstått i lys av møtet mellom den enkelte elev og elevens omgivelser. Dermed blir ikke inkludering sett som passiv og noe som “blitt gjort” mot bestemte elever eller grupper av elever, men heller som en dynamisk prosess som involverer alle elevene på skolen (Florian & Spratt, 2013).

6.3 Individet i fokus

I denne studien var lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet mest knyttet til den sosiale dimensjon av begrepet (Nilsen, 2017). Analysen viser at lærerens forståelse av den faglige dimensjonen av inkluderingsbegrepet først og fremst ble knyttet til begrepet tilpasset opplæring. Dette var forventet ettersom begrepet tilpasset opplæring blir sett som en forutsetning for en inkluderende skole, ifølge Olsen (2013). Dette står sentralt i styringsdokumentene som i den nye læreplanen LK20 hvor understrekes at «tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen [...] (Udir, 2020, s.15-16). Analysen viser at erfaringer med tilpasset opplæringen opplevdes som krevende og utfordrende i praksis fra lærernes side. Dette er i tråd med funnene til studien av Takala et al., (2012) hvor deltakerne nevnte at det kan være vanskelig å finne et riktig undervisningsnivå for alle elevene i en stor gruppe. Analysen antyder at den individ-kategorisk forståelsen ved evne-merking gjennom elevens antatte og bestemte nivåer som lærernes har tilskrevet (Hart et al., 2004) ser ut til å finne plass i måten lærerne forteller at de tilrettelegger og organiserer undervisning. Lærerne beskriver elevene i klassene sine ved å ta utgangspunkt i elevens “kategorier”. Ved å basere seg på disse antatte nivåene, prøvde lærerne i studien til å tilpasse undervisning ved å nivådele undervisningen etter elevenes styrker og svakheter ved å gi elevene som strevde faglig påfyll, ofte gjennom individualiserte oppgave. På den ene siden er denne praksisen i tråd med den smale forståelsen av tilpasset opplæringen som tar utgangspunkt i elevenes styrker og svakheter (Hausstätter, 2012) og dessuten viser læreren med å gi “faglig påfyll” til elevene at de pedagogiske tiltakene vil fungere som kompensatoriske for elevens vansker, i samsvar med en individuell-kategorisk forståelse av elevens vansker og behov (Tetler, 2015). Haug (2011) påpeker at resultatene av denne smale tilnærmingen av tilpasset opplæring

gjennom individuelt arbeid favoriserer de godt fungerende elevene, mens elever som strever synes å ikke ha det ønskelige utbyttet gjennom denne arbeidsmetoden. Dessuten kunne denne forståelsesmåten sees i lys av Hart et al. (2004) som påstår at ved å ta utgangspunkt i elevens antatte nivåer blir undervisningsopplegget “bundet” og “låst” til elevens forskjellige “nivåer”. Slik blir undervisningsopplegget i samsvar med de relative nivåene eleven har nådd og gjenspeiler det som forventes etter elevens relative evner. Derfor legitimerer denne tilnærmingen grenser i elevens læring på grunnlag av deres antatte evner, og fratår noen elevens mulighet som kan utfordre og stimulere dem til læring og utvikling videre. I forlengelse av det viser analysen at interaksjon, samspill og samarbeid i felles undervisning, som kan knyttes til en bred forståelse av tilpasset opplæring ifølge (Hausstätter, 2012), er krevende ettersom elevene som opplever utfordringer ikke gis mulighet til å bidra til læring samspillet i klasserommet som en kollektiv prosess. Dette funnet ser ut til å være i lik linje med funnene til studien av Aas (2019) som viser at en god del av lærerne så elevenes vansker knyttet til individet og deres individuelle egenskaper og dette kunne følges av individualiserte tilpasninger hvor læring sees som en individuell prosess. Tiltak rettet mot hele fellesskapet så ut til å bli ansett som et urealistisk ønske (Aas, 2019). Innen en relasjonell-kontekstuell tilnærming vil lærernes oppmerksomhet kunne rettes til hvordan undervisningsopplegget kan bli tilpasset med sikte på å nå alle elevene som et utgangspunkt hvor alle kunne delta og føle mestring, hvor oppmerksomheten trekkes fra individet til faktorer i læringsmiljøet (Hart & Drummond, 2014), samt kvaliteten av den ordinære opplæringen som er den største utfordringen med den inkluderende skolen (Haug, 2014). Som ble det nevnt ovenfor i diskusjonen er elever som mottar spesialundervisning mer utsatt for å møte barrierene som evne-merking fører med seg knyttet til deres læring og utvikling. Analysen viser at de fleste av lærerne ikke hadde samme forventninger til elever som mottar spesialundervisning som de hadde til resten av klassen, og dette sees å være i tråd med funnene fra studien til Faldet & Nordahl (2017), som viser at normalitetsbegrepet i skolen er ganske trangt hvor lærernes faglige vurderinger av elever som opplever utfordringer er betydelig lavere enn resten av klassen.

I tillegg viser analysen at noen av lærerne hovedsakelig var nødt til å bruke en segregerende spesialundervisning med sikte på å sikre for det meste et bedre faglig tilrettelagt miljø, der det ofte var eleven som kunne medvirke om organisering av spesialundervisningen Ifølge Nilsen (2017a) blir omfattende plassering av elever i spesielle, segregerte tiltak sett og tolket som uttrykk for en lite inkluderende praksis. Men hva med elevens opplevelse? Sett fra elevens

perspektiv, og sin opplevelse av inkluderingen (Qvortrop, 2012) kunne en segregerende spesialundervisning i noen tilfeller oppfylle bedre elevenes opplevelse av å føle seg inkludert, hvis eleven kunne føle seg ekskludert og utenfor i klasserommet. Ifølge Haug (2014b) er den økende segregerende spesialundervisningen en sak som må tas på alvor, men på den andre siden sier han at det er alt for lett til å si at all undervisning utenfor klasserommet står i motsetning til inkluderingsprinsippet. Derfor må denne saken ses i sammenheng med en rekke andre forhold hvor kvaliteten på undervisningen og elevens sosiale og faglige utbytte er det sentrale (Haug, 2017). Dessuten er retten til spesialundervisning i Norge lov- forankret og gis når eleven ikke har tilfredsstillende utbytte fra den ordinære opplæringen hvor det etter en sakkyndig vurdering lages en individuell opplæringsplan (IOP) for å ivareta elevens læring og utvikling på skolen (Udir, 2021). Nilsen (2017b) sier at på den ene siden står idealet for en skole for alle som sikter til å inkludere alle barn, men på den andre siden har vi en læreplan som ikke passer til *alle* og *noen* må følgelig ha en individuell opplæringsplan (IOP). Jo større unntak fra læreplanen som IOP-en legger opp til, desto mer kan det bli en konflikt i forhold til den faglige-kulturelle dimensjonen av inkluderingen (Nilsen, 2017b). Dette kan ser ut til som et tegn at det er selve skolen og utdanningssystemet som setter individet i sentrum og retter søkelyset til elevens individuelle egenskaper. Florian (2019) påstår at det er en skjevhet i utdanningssystemet som er utformet for å utdanne *de fleste* av elevene på den ene siden, og *noen* på den andre siden med den begrunnelsen at de *noen andre* trenger en annen, spesial opplæringen som gis ved siden av, eller i tillegg til den vanlige opplæringen. Derfor kunne man si at idealet for en skole for alle, blir i praksis en skole for *de fleste* på den ene siden og for *noen* på den andre siden. Denne utfordringen tilhører utdanningssystemet og handler om systemets struktur og utforming (Florian, 2019).

6.4. Kontekstuelle faktorer som utfordrer «en skole for alle»

Analysen viser at lærerne er bekymret over høyere læringsmål som utdanningsreformer har ført med seg og dette har vanskeliggjort den inkluderende opplæringen. Presset til gode resultater, og for å komme i mål med faget sitt blir en begrensende faktor angående inkluderende opplæringen. Dette har resultert med både økende stress og press hos elevene hvor noen har falt utenfor læringsfelleskapet fordi skolen krav blir alt for høyt for dem, og økende stress og til og med en slags følelse av frustrasjon hos lærerne også. Haug (2017) understreker at gapet mellom idealer for en skole for alle og realiteten kan økes gjennom ulike utdannings reformer som kan komme i konflikt med prinsippet om inkluderende utdanning (Haug, 2017). Et godt eksempel i Norge er ifølge Haug (2014a) Kunnskapsløftet

(2006)- reformen som siktet til å øke opplæringskvalitet, mens resultatene viser at omfanget av spesialundervisningen har økt over 50% siden reformen kom i gang. Forklaring er at den økende faglige prestasjonsorienteringen har ført til at flere elever ikke makter å følge med undervisningen (Haug, 2014a). I forlengelse av dette påpeker Nordahl & Hausstätter (2009) at fokuset på faglige resultater bidrar til å redusere aksepten for avvik og annerledeshet i skolesammenheng. Arnesen (2004) sier at en skole for alle er idealet, men i praksis viser det seg at skolen passer til noen med ikke til alle, hvor undervisning i lang større grad er lærebok orientert preget av abstrakt fagformidling. Den er altfor lite orientert mot fysisk aktivitet, praktisk, kunstnerisk og kreativt arbeid (Arnesen, 2004). Vektlegging og fokusering på teoretiske fag versus praktiske og estetiske fag ble det nevnt i analysen som en utfordrende faktor angående inkluderende opplæringen i skolen. På den andre siden påstår Nilsen (2017) at inkludering ikke stiller krav til eleven til å tilpasse seg til skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg behovene til alle elevene. Men som det ble drøftet ovenfor viser realiteten et litt annerledes bilde. Det ser ut til at skolen og utdanningssystemet stiller krav som ikke passer til alle elevene, og dermed blir lærernes handlingsrom i klasserommet trangere og vanskeligere angående utvikling av inkluderende opplæring for alle i praksis.

6.4.1 Ledelses rolle, støtte, ressurser og tid.

Mitchell (2015) ser utvikling av inkluderende opplæringen som en helhetlig og dynamisk prosess hvor en av de viktigste faktorene knyttet til utvikling av den på skolen er ledelsens rolle som oppmuntrer, støtter og skaffer ressurser. Analysen viser at flere lærere opplevde at de ikke hadde fått tilstrekkelig støtte og tilrettelegging fra ledelsens side. Dette handlet om manglende tilrettelegging for å gi lærerne den nødvendige tiden som trengs for å planlegge bedre undervisnings i to-lærer systemet, eller lite respons fra ledelsen angående en bedre lærer-koordinering både ved to-lærer systemet og i spesialundervisning. Avramidis & Norwich (2002) understreker at en skoleledelse som støtter lærerne, vil påvirke lærernes holdning og engasjement til inkluderende opplæring i positiv retning. Studien av Horne & Timmons (2009) viser blant annet at inkluderingsprinsippet trenger en skoleledelse som gir støtte som assistentlærertid og mer planleggingstid. Tida som "ikke strekker til" ble påpekt i analysen som en utfordrende faktor i forskjellige sammenhenger i lærernes arbeidsdag. Dette stemmer med funnene til studien av Horne & Timmons (2009) som viser at mangel på tilstrekkelig tid var en faktor som utfordrer lærerne for å møte undervisnings behovene til alle elevene, planlegging av undervisningsopplegget og etablering av et godt samarbeid gjennom

møter med kollegaer og foreldre, og tillegg oppga flere lærere at de var nødt til å bruke ekstra tid utover den vanlige arbeidsdagen.

Med tanke på kontekstuelle faktorer som utfordrer utvikling av inkluderende læringsmiljøer viser analysen at noen lærere nevnte et fallende og svakere samarbeid mellom skolen- PPT-tjenesten og andre instanser, som førte med seg økende stress hos læreren. Avramidis & Norwich (2002) i sin studie påpeker at tilgjengeligheten av støttetjenester på klasserommet og skolenivå som for eksempel spesialpedagoger, sosiallærere og andre fagpersoner er faktorer som påvirker positivt lærernes holdning til inkluderende opplæringen. I tillegg viser studien av Avramidis & Norwich (2002) at et godt samarbeid mellom fagpersoner og læreren bidrar til å dempe lærernes usikkerhet og stressnivå i klasserommet knyttet til utvikling av inkluderende opplæringen i praksis. Mitchell (2015) understreker også viktigheten av støtten for lærere, hvor lærerne må ha tilgang til støtte hos rådgiver, spesialpedagog, psykolog, samt pedagogisk-psykologisk tjenesten (PPT). Studien av Monsen et al., (2014) viser at lærernes positive holdning til inkluderingsprinsippet økte i henhold til støtten lærerne fikk. Derfor, understreker studien, er det viktig at lærerne får tilstrekkelig hjelp og ressurser i arbeidet mot å utvikle inkluderende læringsmiljø.

Ifølge Haug (2014a) er prosessen med utvikling av inkluderende opplæringen en svært krevende oppgave og denne prosessen slutter aldri. Lærernes rolle i utvikling av denne i praksis er avgjørende, men med sikte på en vellykket prosess, trenger lærerne støtte, ressurser og en ledelse som tilrettelegger og oppmuntrer. På den andre siden ser det ut til at intensjonene av noen utdanningsreformer kan komme i konflikt med inkluderingsprinsippet på skolen og vanskeliggjør lærernes praksis. Haug (2014b) påpeker at prinsippet om inkludering har stor politisk tilslutning, men det prioriteres ikke økonomisk og personalmessig, hvor ansvaret er lagt ensidig hos lærerne og ikke til de vilkårene lærerne jobber under for å kunne møte kravene til inkluderende opplæring. Som analysen viser, opplevde lærerne å jobbe med utvikling av inkludering under ugunstige vilkår, derfor må deres fortellinger om hvordan de forstår inkluderingsbegrepet av inkluderingsbegrepet sees innenfor disse kontekstuelle rammene som skaper utfordringer for utvikling av inkludering i praksis.

7. KONKLUSJON

Funnene av studien tyder på at lærerne forstå inkluderingsbegrepet mest ut ifra en sosial tilnærming. Lærerne var opptatt av elevens trivsel og at eleven opplever sosial tilhørighet ved å utvikle en kultur som fremmer toleranse og at eleven føler seg inkludert. De rettet i mindre grad oppmerksomheten til elevens faglige utbytte og oppnåelse i deres forståelse av inkluderingsbegrepet. Lærerne knyttet for det meste faktorer som begrenser læring og utvikling til elevens mangel eller diagnosens natur, og ved å ta utgangspunkt i det, prøvde lærerne å tilpasse opplæringen gjennom individualiserte oppgaver i samsvar med en smal forståelse av tilpasset opplæring. Læring som en kollektiv prosess gjennom samspill og interaksjon i fellesskapet som tar utgangspunkt i alle elevene sees å være krevende i praksis. Funnene viser at i utgangspunktet mente lærerne at inkludering handler om alle barn, men i praksis rettes lærerens oppmerksomhet mot noen elever eller grupper av elever og deres individuelle egenskaper i tråd med en individuell-kategorisk forståelse av elevens vansker. Dette signaliserer en bevegelse av å gå *fra* en vid forståelse av inkludering *til* en smal forståelse av den. Men hvis inkluderingsbegrepet vil bli sett og utviklet i tråd med den brede forståelsen av begrepet som en demokratisk reform, er det nødvendig et tankeskifte som sikter på å gå vekk *fra* det smale normalitetsbegrepet som er opptatt av elevens diagnoser og vansker og ser de som iboende til den enkelte elev, *til* en annen tilnærming hvor elevens vansker blir oppfattet som oppstått i møtet mellom den enkelte elev og elevens omgivelser. Videre viser studien at lærerne opplevde å jobbe med inkludering under ugunstige forhold, med lite støtte, manglende ressurser og tid, med en ledelse som ikke tilrettelegger i tilfredsstillende grad. Slik som det ble drøftet, er lærerens støtte og tilgang til fagpersoner og ressurser sentralt. Dette bidrar til å øke lærernes engasjement og lærernes positive holdning til inkluderende opplæringen, og dempe lærernes usikkerhet og stress nivå i klasserommet. Utvikling av inkluderende opplæringen i praksis trenger at lærerne har tilstrekkelig tid til rådighet i forskjellige sammenhenger; tid til planlegging av undervisningsopplegget og etablering av et godt samarbeid gjennom møter med kollegaer og foreldre; mer tid til å bli bedre kjent med elevene sine. For å oppfylle disse punktene er ledelsens rolle avgjørende som et av de viktigste faktorene. En ledelse som støtter lærerne, vil påvirke lærernes holdning og engasjement overfor inkluderende opplæring og vil lede den i positiv retning. Derfor blir

ledelsens rolle ved å oppmuntre, støtte og tilrettelegge, men samtidig skaffe ressurser, av stor betydning. Studien viser også at lærernes praksis med utvikling av inkluderende læringsmiljø blir utfordret av høyere læringsmål og jaget etter de gode resultatene. Som ble det drøftet, kan utdanningsreformer som vektlegger en konkurranse kultur gjennom økning av elevens faglige prestasjoner komme i konflikt med inkluderingsprinsippet hvor flere elever faller utenfor ettersom skolens krav kan bli for høye. I dette tilfellet er det utdanningssystemet og politikken ambisjoner som utfordrer prinsippet av en skole for alle, hvor lærernes handlingsrom angående inkluderingsprinsippet blir trangere. Lærernes fortellinger om hvordan de forstår inkluderingsbegrepet viser at, for å kunne utvikle inkluderende prosesser i en vid tilnærming som en demokratisk reform, er det relevant at søkelyset rettes både mot endring av lærernes forståelse, og forbedring av vilkårene lærerne jobber under, hvor alle faktorene og aktørene drar samme retning.

8.REFERANSER

Aas, H. C. (2019). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2019.1698065

Amundsen, M., E. (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk*, 79 (1), s.38-46.

Avramidis, E., & Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/0885625021012905

Arnesen, A.- L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt Forlag

Artiles, J. A., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, p. 65-108.[http:// dx.doi.org/10.3102/009173X030001065](http://dx.doi.org/10.3102/009173X030001065)

Artiles, J. A., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive Educations Promises and Trajectories: Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea. *Education policy analysis archives*, 2016-04-04, Vol.24 (43), p.43

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects (Paris)*, 2008-09-25, Vol.38 (1), p.15-34

Bachman, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Volda: Høgskulen i Volda.

Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B. T., Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelse av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 2017-01-01, Vol.20, p.27-44

Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I Nilsen, S., (red) *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90-114). Oslo: Universitetsforlaget

Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013) Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17:5, 526-541, DOI: 10.1080/13603116.2012.689864

Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25:2, 149-164, DOI: 10.1080/08856251003658686

De nasjonale forskningsetiske komiteene NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. ISBN: 978-82-7682-071-3

Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement. St. Meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra: [St.meld. nr. 030 \(2003-2004\) - regjeringen.no](http://St.meld.nr.030(2003-2004)-regjeringen.no) (nedlastet som pdf-fil dokument)

Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I Hølleland (red), *På vei mot kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 200-226). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Faldet, A. C. & Nordahl, Th. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *PAIDEIA* nr.13 ,2017 s. 40-54.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British educational research journal*, 2011-10, Vol.37 (5), p.813-826.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practise. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 119-135. DOI: 10.1080/08856257.2013.778111

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 23 (7-8), p. 691-704.

Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring I samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McInntyre, D. (2004). *Learning without limits*. New York: Open University Press.
- Hart, S., & Drummond, M. J. (2014). Learning without limits; Constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. I Florian, L., (red), *The Sage Handbook of Special Education* (s. 439-458), London: Sage Publications.
- Haug, P., & Bachman, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring-ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I Berg, G.D., & Nes, K. (red). *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s.15-48). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle -eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift.*, Vol.95 (2), p.129-140.
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I Germeten, S. (red), *De utenfor- Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s.15-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2020a). Tilpasset opplæring for det enkelte i fellesskapet. I Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (red), *Praktisk Pedagogisk Utdanning- en antologi* (s. 429-456). (2. Utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2020b). Inclusion in Norwegian schools: pupils`experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 2020-04-02, Vol.48 (3), p.303-315
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research: SJDR*, 2016-08-26, Vol.19 (3), p.206-217
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Hausstätter, R. S., (red), *Inkluderende spesialundervisning* (s.21-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter R. S., & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjon og praksisregimer. I Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (red) *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s.37-51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Horne, Ph. E. & Timmons V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13:3, 273-286, DOI: 10.1080/13603110701433964

- Hundeide, K. (2006). Det intersubjektive rommet. Klasserommets skjulte føringer for å inkludere eller ekskludere elever. I Dysthe, O. (red) *Dialog, samspel og læring* (s. 151-172). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, Vol.3 Nr. 1 Art.13
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2018-11-01 (3), p.259-270
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kiuppis, F. (2011). Mer enn vei til framtiden: om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2011-05-06, Vol.95 (2), p.91-102
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Norges offentlige utredninger NOU 2009: 18. Rett til læring*. Hentet fra [NOU nr. 18 2009 \(regjeringen.no\)](http://regjeringen.no) (nedlastet som pdf-fil dokument)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Marinosson, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* (3), s. 236-262.
- McGhie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J. L., & Lupart, J. (2013). Teacher Perspectives on Inclusive Education in Rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*. Toronto: vol.36, utg 1, p 195-239
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a Multi-Faceted Concept. *CEPS journal*, 2015, Vol.5 (1), (p.9-30).
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I Nilsen, S. (red), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*, (s.65-89). Universitetsforlaget: Oslo
- Monsen, J.J., Ewing, D.L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environ Res* 17, 113–126 (2014). <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1007/s10984-013-9144-8>

- Nes, K., Strømstand, M., & Skogen, K. (2004). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen*. Rapport nr.3-2004. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nevøy, A. (2019). En skole for alle- og en pedagogikk for inkludering. I Nevøy, A. & Helle, L. (red), *Profesjonsrettet pedagogikk innspill til læreres arbeid for inkludering* (s.20-42). Oslo: Gyldendal.
- Nilsen, S. (2017a). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (red), *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017b). “Kom som du er, og bli som oss?”. I Nilsen, S. (red), *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38- 64). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Th. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9 – 2009
- Ohna, S. E. (2019). Tilpasset opplæring og elevers deltakelse i ungdomsskoleklasserommet. I Nevøy, A. & Helle, L. (red), *Profesjonsrettet pedagogikk innspill til læreres arbeid for inkludering* (s.43-64). Oslo: Gyldendal.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole? Oslo: Cappelen Damm Akademisk*.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion- en definition. I Qvortrup, L., og Næsby, T. (red), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5-16). Seriehæfte nr 5. Aalborg: UCN
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk -En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkningen. I Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (red), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s.143-158). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), p 5-18.
- Shevlin, M., Winter, E., Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *Internasjonal Journal of Inclusive Education*, 17:10, 1119-1133.

Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., & Head, G. (2012) Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, 35:3, 305-325, DOI: 10.1080/02619768.2011.654333

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red), *Kvalitative metoder-en grundbog* (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

Tetler, S., (2015). Inklusion-som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. I Petersen, K. B. (red), *Perspektiver på inklusion*. (s.17-28). CURSIV Nr. 17, 2015, DPU Aarhus Universitet: København.

Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L, Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en Inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2011-05-06, Vol.95 (2), p.103-114

Thuen, H. (2010). Skolen- et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2010-08-23, Vol.94 (4), p.273-287

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/> (nedlastet som pdf-fil dokument)

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/> (nedlastet som pdf-fil dokument)

Utdanningsdirektoratet (Udir) (2021). *Veilederen Spesialundervisningen*. (siste endret: 11.02.2021). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Vislie, L. (2003b). Inkluderende opplæring; Idegrunnlag og politikk. Utopi- realitet? *Spesialpedagogikk*, 6(3). 4-14

Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning & Demokrati* 2004, VOL 13, NR 2, S 13–44

9.VEDLEGG DOKUMENTER

VEDLEGG Nr. 1 NSD- GODKJENNING- TILRÅDNING

2021-8-21

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Å utforske lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet på skolen i lys av den nye læreplanen-kunnskapsløftet LK20

Referansenummer

255830

Registrert

18.12.2020 av Dritan Rustemi - d.rustemi@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marieke Gerdien Bruin , marieke.bruin@uis.no, tlf: +4751833569/4799342630

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Dritan Rustemi, d.rustemi@stud.uis.no, tlf: +4740985312

Prosjektperiode

01.12.2020 - 30.09.2021

Status

10.02.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

10.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 10.02.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

Innmelderer har informert om at intervjuene vil gjennomføres digitalt. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

23.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Å utforske lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet på skolen i lys av den nye læreplanen LK20»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er bidra til å skape ny kunnskap om inkluderende forståelser og praksis på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien er et masterprosjekt i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger med fordypning i «spesialpedagogikk». Formålet med studien er å bidra til å skape ny kunnskap om lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet på skolen i lys av den nye læreplanen LK20.

Forskningsspørsmålet er: hvordan forstår og beskriver lærerne i grunnskolen inkluderingsbegrepet, og hvordan kan dette forstås i lys av den nye læreplanen-kunnskapsløftet LK20? Opplysningene vil ikke bli brukt til andre formål enn masterprosjektet mitt, og vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Marieke Bruin førsteamanuensis/associate professor ved Universitet i Stavanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har sendt forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet til ulike skoler og har bedt skolens ledelse om å videreføre forespørselen til lærerne ved skolen. Du får dette spørsmålet fordi du er lærer på grunnskolen..

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i et kvalitativt forskningsintervju som skal vare rundt 45-60 minutter. Det er bare student som skal være til stede under intervjuet og samtalen skal registreres på lydopptak som vil bli transkribert. Spørsmålene under intervjuet vil handle om dine meninger, forståelser, opplevelser av inkludering og inkluderingsarbeid i skolens praksis, dine erfaringer med tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. All informasjon som gis vil anonymiseres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene beskrevet i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I arbeidet med prosjektet er det studenten som skal oppbevare og bruke opplysningene, veileder har innsyn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet? Prosjektet avsluttes 30.09.2021 og alle personopplysninger, lydopptak, transkribert tekst slettes og skriftlig tekst anonymiseres. Ingen opplysninger vil bli brukt videre.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet i Stavanger ved

Marieke Bruin; tlf: +4751833569/+4799342630, e-mail: marieke.bruin@uis.no
(Prosjektansvarlig/veileder).

Dritan Rustemi, tlf: 40985312, email: [d.rustemi@stud.uis.no\(student\)](mailto:d.rustemi@stud.uis.no(student))

- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn rolf.jegervatn@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: ●
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marieke Gerdien Bruin

(Forsker/veileder)

Dritan Rustemi

(Student)

----- **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å utforske lærernes forståelser av inkluderingsbegrepet på skolen i lys av den nye læreplanen – kunnskapsløftet LK20», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG NR.3 INTERVJUGUIDEN

Generelle/introduserende spørsmål

- Kunne du si litt om deg selv?
- Utdanning - yrkeserfaring og nåværende stilling på skolen.
- Har du noen formell utdanning innen inkluderende utdanning- spesialpedagogikk?

Om inkludering:

- Kan du si noe om inkludering? Hvordan forstår du det?**
- Hva innebærer begrepet etter din mening? Kan du beskrive det?**
- Gjelder inkludering alle elevene eller er den mest relatert til noen spesifikke grupper?**
- Hvordan kunne du beskrive skolens kultur/ visjon / filosofi / strategisk plan om inkludering? Er det et pågående tema på skolen? Hva kjennetegner din skole? Kan du nevne noen konkrete ting/ elementer på skolen?**
- Hvordan kunne du beskrive det miljøet i klassen du er kontaktlærer/underviser på?**
- Hvordan jobber du for å etablere et inkluderende miljø i klassen? Hva innebærer dette i praksis? Sentrale aspekter? Kunne du beskrive det?**
- Hvordan jobber du med å sikre og å øke elevens deltakelse i fellesskapet?**
- Opplever du at noen elever/grupper er mer utsatt for å falle utenfor av fellesskapet?**
- Hvilke faktorer mener du begrenser elevenes deltakelse og øker faren for ekskludering? Hvordan kunne du beskrive dette?**
- Hvilke utfordringer møter du angående inkluderingsprinsippet i klassen/skolen?**
- Kunne du tenke noen anbefalinger/ forslag som kunne bidra til å forbedre miljøet i klassen/skolen? Noe du ville endre eller å ha mer av det. (Det kan være hva som helst).**

Om tilpasset opplæringen.

- Hvordan forstår du tilpasset opplæring?**
- Kan du beskrive hvordan du tilpasser opplæring i din klasse? undervisningsstrategier - interaksjon mellom lærer-elev eller forelesning, arbeidsformer, differensiering, individuelle oppgaver- gruppearbeid, gruppesammensetning; medelever –undervisning**
- Hvordan jobber du med å øke deltakelsen av elevene i timen? Hvilke utfordringer?**
- Opplever du at alle elevene får det ønskede faglige utbyttet innen den ordinær opplæring eller er det noen som ikke får det? Hvorfor det?**
- (Eventuelt) Hvilke faktorer hindrer disse elevene til å ikke ha godt nok faglig utbytte?**

- Hvordan kunne du beskrive disse faktorene?
- Kunne du tenke, beskrive noen faktorer i det læringsmiljøet?
- Hvordan jobber du med disse elevene - hva slags tilpasninger?
- **Etter din mening bør alle elevene få undervisning i det vanlige klasserommet eller er det noen dilemmaer og overveielser som må vurderes?**
- Kunne du beskrive en slik dilemma-situasjon om elevens plassering in- eller ut av klassen og hvordan har du begrunnet og håndtert din avgjørelse?
- Hvordan kan du beskrive dine forventninger til dine elever?
- Hva slags støtte får du innen ordinær opplæring? Assistent- spesialpedagog, andre ressurser.
- Hvordan opplever du samarbeidet?
- Har dere mulighet for å snakke/planlegge undervisning i fellesskap med spesialpedagog- assistent? Faste tidspunkter? Noen utfordringer?
- Hvordan kunne du beskrive ledelsens rolle med å tilrettelegge, gi støtte, skaffe ressurser?

Om spesialundervisning:

- Har du erfaring med spesialundervisning?
- Hvordan kan du beskrive organiseringen av spesialundervisningen i deres skole?
- Hvordan kunne du beskrive et eksempel fra en elev som mottar spesialundervisning angående sin faglige og sosiale utvikling i skolen? Hva slags utfordringer møter eleven? (en elev som et eksempel ut ifra din erfaring i alle årene på skolen, ikke om en bestemt elev som du eventuelt underviser nå).
- Kunne du beskrive noen faktorer som begrenser/ hindrer elever med vedtak om spesialundervisning å få godt nok utbytte i den ordinære opplæringen?
- (Eventuelt) --Er det noen faktorer hos eleven?
- Hvordan kan du beskrive dine forventninger angående elevene som mottar spesialundervisning?
- Hvordan kan du beskrive elevens opplevelse av å være i spesialundervisning?
Stigmatisering- ekskludering
- Etter din mening gir spesialundervisning bedre faglig utbytte og sosial utvikling til elever med vedtak om spesialundervisning?
- Opplever du at spesialundervisning fungerer som inkluderende praksis på skolen?
- Kan du beskrive hvordan?
- OPPSUMMERENDE: Hvordan kunne arbeidet med inkluderingsprinsippet styrkes og forbedres etter din mening? Hva ville du anbefale? Noen forslag?**

Jeg er ferdig og ville takke deg mye - Er det noe som du ville legge til?

Tusen takk skal du ha!

ANALYSE KATEGORIER



