



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Tone Fageraas Sund

## Masteroppgave

### Lærere arbeider med inkludering

- En empirisk undersøkelse av hvordan lærere arbeider med inkludering sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv

Teachers work with inclusion

- An empirical study of how teachers work with inclusion highlighted in a sociocultural perspective

Master i tilpasset opplæring

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

## Forord

Denne masteroppgaven er knyttet til masterstudiet i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Arbeidet med masteroppgaven har vært en givende, lærerik og krevende prosess, og har gitt meg ny erfaring og faglig innsikt.

Jeg vil gjerne takke alle de som har bidratt til at jeg har kunnet fullføre masteroppgaven min. En stor takk til dere informanter som lot meg intervjuere dere i en travel lærerhverdag, og delte meninger og opplevelser med meg. Takk for at jeg fikk tillatelse til å tolke og videreformidle utsagn fra dere.

Min veileder, Ann Cathrin Faldet, fortjener stor takk for verdifulle innspill og gode råd underveis i prosessen, fra starten tidlig på høsten 2015 og fram til levering av oppgaven i mai 2016. Hennes støtte og engasjement har gitt meg ekstra motivasjon i arbeidet med oppgaven.

Takk til Marianne Sund som stilte til pilotintervju, og gjennom det gav meg nyttige erfaringer jeg kunne ta med meg i det videre arbeidet. Jeg er også takknemlig for diskusjoner, kritiske spørsmål og korrekturlesing som hun bidro med underveis.

Jeg vil også rette en takk til min leder, Grethe Granerud, for støtte og fleksibilitet i tilretteleggingen av arbeidsforholdene for meg i studieperioden.

En helt spesiell takk går til min mann, Ragnar Sund, for uvurderlig støtte, oppmuntring og omsorg gjennom hele prosessen.

Furnes, mai 2016

---

# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>FORORD .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>INNHold .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>1. INNLEDNING .....</b>   | <b>10</b> |
| 1.1 POLITISKE DOKUMENTER .....   | 12        |
| 1.2 OPPGAVENS STRUKTUR OG AVGRENSNING .....  | 14        |
| <b>2. TEORI.....</b>   | <b>16</b> |
| 2.1 INKLUDERING SOM FENOMEN – HVA ER DET? .....  | 16        |
| 2.1.1 <i>Salamancaerklæringen.....</i>   | <i>18</i> |
| 2.1.2 <i>Definisjonen av inkluderingsbegrepet.....</i>                                     | <i>19</i> |
| 2.2 OPPGAVENS TEORETISKE PERSPEKTIV .....  | 20        |
| 2.2.1 <i>Den proksimale sone, mediering og dialog.....</i>                                 | <i>21</i> |
| 2.2.2 <i>Inkluderingsbegrepet hos Vygotsky.....</i>  | <i>22</i> |
| 2.3 FORSKNING OG UTVIKLINGSARBEID KNYTTET TIL INKLUDERING .....                            | 24        |
| 2.3.1 <i>Forskningsbaserte perspektiver på arbeid med inkludering .....</i>                | <i>24</i> |
| 2.3.2 <i>Et sosiokulturelt perspektiv hos lærerne som ledd i inkluderende praksis.....</i> | <i>26</i> |
| 2.3.3 <i>Profesjonskunnskap og kulturer i skolen.....</i>                                  | <i>27</i> |
| <b>3. METODE .....</b>   | <b>31</b> |
| 3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE .....  | 31        |
| 3.2 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV .....   | 32        |
| 3.2.1 <i>Kvalitativ metode .....</i>   | <i>33</i> |

---

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 3.2.2     | <i>Fenomenologi</i> .....                                       | 33        |
| 3.2.3     | <i>Hermeneutikk</i> .....                                       | 34        |
| 3.2.4     | <i>Forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren</i> ..... | 36        |
| 3.3       | INNSAMLING AV DATA .....  | 36        |
| 3.3.1     | <i>Planlegging av forskningsprosessen</i> .....                 | 36        |
| 3.3.2     | <i>Intervju som metode</i> .....                                | 37        |
| 3.3.3     | <i>Intervjuguide</i> .....                                      | 38        |
| 3.4       | UTVALG AV INFORMANTER .....                                     | 40        |
| 3.5       | GJENNOMFØRING, TRANSKRIBERING OG ANALYSE.....                   | 41        |
| 3.5.1     | <i>Analysestrategi</i> .....                                    | 42        |
| 3.5.2     | <i>Kodingsprosedyre og kategoridannelse</i> .....               | 43        |
| 3.6       | ETISKE PERSPEKTIVER, STUDIENS RELEVANS OG TROVERDIGHET .....    | 47        |
| 3.6.1     | <i>Etiske perspektiver</i> .....                                | 47        |
| 3.6.2     | <i>Reliabilitet</i> .....                                       | 49        |
| 3.6.3     | <i>Validitet</i> .....  | 49        |
| <b>4.</b> | <b>PRESENTASJON AV FUNN</b> .....                               | <b>53</b> |
| 4.1       | INNHold I INKLUDERINGSBEGREPET.....                             | 53        |
| 4.2       | LÆRINGSUTBYTTE .....  | 54        |
| 4.2.1     | <i>Samarbeidskulturer mellom lærere</i> .....                   | 57        |
| 4.2.2     | <i>Elevsamarbeid som ledd i inkluderingsarbeidet</i> .....      | 61        |
| 4.2.3     | <i>Profesjonskunnskap</i> .....                                 | 63        |
| <b>5.</b> | <b>VIDERE ANALYSE OG DRØFTINGER</b> .....                       | <b>64</b> |
| 5.1       | INNHoldET I INKLUDERINGSBEGREPET .....                          | 64        |

---

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 5.2       | LÆRINGSUTBYTTE.....                           | 66        |
| 5.2.1     | Lærernes profesjonskunnskap .....             | 70        |
| 5.2.2     | Samarbeidsrelasjoner og samarbeidskultur..... | 72        |
| <b>6.</b> | <b>KONKLUSJON .....</b>                       | <b>76</b> |
| 6.1       | AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....                    | 78        |
|           | <b>LITTERATURLISTE .....</b>                  | <b>80</b> |

Vedlegg:

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Vedlegg 2 - Koding fellesskjema

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv fra Høgskolen i Hedmark

Vedlegg 4 - Informasjonsskriv til skolen

Vedlegg 5 - Godkjenning fra NSD

Vedlegg 6 – Samtykkeerklæring

Oppgaven inneholder 23421 ord.

---

## Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Gjennom forskningsarbeidet har jeg ønsket å finne ut hva lærerne selv vektlegger i sitt arbeid med inkludering, og se hvordan en sosiokulturell tilnærming, med fokus på samarbeid og elevenes ressurser kan bidra i inkluderingsarbeidet. Jeg vil også belyse hva slags innvirkning samarbeid mellom lærere, og utnyttelse av deres profesjonskunnskap, har på inkluderingsarbeidet. Studien tar utgangspunkt i forståelsen av inkluderingsbegrepet i Salamancaerklæringen (1994). Jeg har valgt meg ut en skole som har inkludering i sin pedagogiske plattform. Det empiriske materialet bygger på 6 semistrukturerte intervjuer av lærere med ulik bakgrunn og kompetanse.

Undersøkelsens teoretiske forankring er Vygotskys sosiokulturelle teori. Vygotsky var selv opptatt av inkludering, og utfordringer rundt dette, og hans sosiokulturelle tilnærming til inkludering innebærer at lærerne så langt som mulig må innlemme alle elever i læringsfellesskapet (Kozulin & Gindis, 2007). Vygotskys sosiokulturelle teori, og hans læringssyn forutsetter samarbeid både mellom lærere, elever og mellom lærer og elev. En sosiokulturell tilnærming til lærernes praksis innebærer at elevenes språklige og kulturelle forutsetninger betraktes som en ressurs. Studien har hatt utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?»

Resultatene av funn viser at lærerne mente at inkludering handler om hvordan hele skolen i fellesskap tilrettelegger for mangfold. Oppgavens teorigrunnlag og empiriske funn vektlegger sosiokulturelle faktorer som fellesskap og samarbeid når lærernes profesjonskunnskap skal utnyttes på en hensiktsmessig måte. Resultater av funn tyder på at bevisst bruk av samarbeid mellom elevene og ressursfokus bidrar til inkludering. Det samme var tilfelle når lærere reflekterte rundt hva som kunne oppleves som barrierer for læring og deltakelse hos elevene, og hva de måtte gjøre for å forebygge slike barrierer. Funn tyder på at samarbeid er en avgjørende faktor for endring i skolen, og at typen samarbeid innvirker på hvor godt skolen lykkes. En hensiktsmessig tilnærming til arbeidet med inkludering har vekt på lærernes profesjonalitet og myndiggjøring, der lærerne får støtte og oppmuntring til å arbeide for utvikling og forbedring i fellesskap.

---

## Engelsk sammendrag (abstract)

This is a Masters`degree thesis on adaptive education at Hedmark University College 2016. Through the reseach I wanted to find out what teachers themselves emphasize on in their work with inclusion, and see how a sociocultural approach, with focus on working together and pupil`s resources, can contribute in this work. I also want to highlight what type of impact working together and the utilization of the teachers professional knowledge has in the work with inclusion. The study has it`s starting point in the understanding of the notion of inclusion in the Salamanca declaration (1994). For the empirical study, I have chosen a school that has inclusion in their pedagogic platform. The empirical material is based on 6 semi structured interviews of teachers with different background and competence.

The theoretical framework is based on Vygotskys sociocultural theory. Vygotsky himself was engaged in inclusion, and challenges about it, and his sociocultural approach to inclusion implies that teachers, as far as possible, must incorporate all pupils in to the learning community (Kozulin & Gindis, 2007). Vygotskys sociocultural theory, and his view on learning, assumes cooperation among both teachers, teacher and pupil and pupils. A sociocultural approach to the teachers practice means that the linguistic and cultural assumptions of the pupils are viewed as a resource. The study is based on the following approach to the problem: How do teachers work with inclusion in school?

The results of findings show that teachers believed that, inclusion is all about how the whole school together builds an inclusive society to achieve education for all. The theoretical base and empirical findings emphasize sociocultural factors as a community working together when the professional knowledge are exploited in an advantageous way. The findings indicate that a conscious use of cooperation between pupils, and focus on their resources, contribute to inclusion. That was also the case when teachers reflected about what could feel like barriers of learning and contribution among the pupils, and what they had to do in order to prevent such barriers. Findings indicate that cooperation is a crucial factor in the changing of schools in an inclusive way, and the type of cooperation influences how well the schools succeed. An advantageous approach to the work with inclusion has weight on the



---

professionalism and empowerment of the teachers, where the teachers are supported and encouraged to work together for development and improvement.

---

# 1. Innledning

Denne undersøkelsen har fokus på lærernes arbeid med inkludering. Studien tar utgangspunkt i forståelsen av inkluderingsbegrepet i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Den vektlegger at skolen og undervisningen må endres for å kunne tilrettelegge for mangfold, øke elevdeltakelse og forebygge ekskludering, samt se forskjeller mellom elevene som en berikelse og fokusere på barnas potensiale. Ved siden av dette blir inkluderingsbegrepet, og hvordan begrepet kan operasjonaliseres hos lærerne, belyst med vekt på beskrivelsene hos Booth og Ainschow (2001) og Strømstad, Nes og Skogen (2004). I min undersøkelse ønsker jeg å finne ut hva lærerne selv vektlegger i arbeidet med inkludering, og se på hvordan en sosiokulturell tilnærming, med fokus på samarbeid og elevenes ressurser, kan bidra i inkluderingsarbeidet.

Jeg har valgt sosiokulturell teori hos Vygotsky som det teoretiske utgangspunktet for drøfting av funn i forskningsundersøkelsen. Vygotsky var selv opptatt av inkludering, og utfordringer rundt dette, og utviklet gjennom sin forskning et sosiokulturelt konsept med tanke på å innlemme alle elever i læringsfellesskapet (Kozulin & Gindis, 2007). Samarbeid fikk en sentral plass i Vygotskys sosiokulturelle teori, og hans læringssyn forutsetter samarbeid mellom lærere, mellom elever og mellom lærer og elev. En sosiokulturell tilnærming til lærernes praksis, innebærer også at elevenes språklige og kulturelle forutsetninger betraktes som en ressurs (Kozulin & Gindis, 2007, s. 350).

For å finne ut hvordan inkluderingsbegrepet blir forstått og begrunnet hos lærerne, og hvilke faktorer som influerer på lærernes arbeid med inkludering, tar studien utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?

Den empiriske undersøkelsen er gjennomført på en skole hvor inkludering er synliggjort i skolens pedagogiske plattform. Bachmann og Haug (2006, s.100) peker på at selv om skolesystemet er konstruert ut ifra en inkluderende forståelse, er ikke dette nødvendigvis operasjonalisert i lærernes arbeid. Men det vil være større mulighet for inkludering når systemet har inkludering som en forutsetning, enn i et system som ikke har det. Jeg tilstreber at undersøkelsen både skal bidra til å belyse hva lærerne vektlegger i sitt arbeid med inkludering, og få fram lærernes tanker om hvordan faktorer som skolekultur og system

---

influerer på dette. Skolekultur er et abstrakt og komplekst begrep. Lærerteam og andre praksisfellesskap på skolen, kan ifølge Hedegaard -Sørensen (2013, s. 46) betegnes som en lokal faglig kultur. Dersom skolen har en mer kollektivt orientert kultur, vil dette vise seg ved at sosiokulturelle trekk som samarbeid og faktorer som organisering, ansvarsfordeling og arbeidsdeling er mer fremtredende enn ellers (Bjørnsrud, 2011, s. 30).

For å kunne besvare problemstillingen, består teorikapittelet av teori som belyser inkludering som fenomen, operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, teori om det sosiokulturelle perspektiv, profesjonskunnskap, samarbeid og skolekultur, og hvordan skolen lykkes i å utvikle sin inkluderende praksis, slik Ainschow beskriver (2003). Punktene skal hver for seg bidra til å belyse hva lærerne bør vektlegge i arbeidet med inkludering. Gjennom forskningsarbeidet vil delene bli sett i sammenheng med hverandre, de metodiske rammene for undersøkelsen og de empiriske funnene.

Tema for min masteroppgave er lærernes arbeid med inkludering, fordi det ligger i inkluderingsbegrepet at det handler om skolens, og lærernes kontinuerlige prosesser, mer enn hvordan enkeltgrupper skal bli inkludert. Jeg vil undersøke hva lærere legger i inkluderingsbegrepet, hva de vektlegger i inkluderingsarbeidet, hva slags tanker og refleksjoner de har i forhold til dette, og hvilke begrunnelsene lærerne gir for hvorfor de arbeider som de gjør. Jeg finner støtte for at forskning rundt inkludering i praksis er viktig, blant annet i forskningsrapporten til Bachmann og Haug (2006). Der blir det pekt på at forskning rundt inkludering først og fremst har vært konsentrert rundt tilpasset opplæring, som er et element i inkluderingsbegrepet, mens andre sider av inkluderingsbegrepet har fått mindre fokus. Rapporten synliggjør at det er viktig å få fram forskningsarbeider som både belyser begrepene som teori og praksis (Bachmann & Haug, 2006, s. 87).

Hensikten med prosjektet er å få økt innsikt og fokus på tematikken knyttet til inkludering, i tillegg til å bidra til økt forståelse, tenkning og refleksjon hos lærere rundt dette. Jeg ønsker at min forskningstekst kan bidra som et tankeredskap for å bedre undervisningspraksis, og at den kan føre til drøfting og diskusjon om arbeidsprosesser på skolen og i klasserommet (Postholm, 2010, s. 36). Jeg vil belyse hva slags innvirkning samarbeid og profesjonskunnskap har på inkludering. Fokus vil være på lærernes tilnærming til elevene med et inkluderingsperspektiv, samarbeidsrelasjoner mellom lærere, mellom elever, og ulike

---

samarbeidskulturer. Jeg har en oppfatning av at lærere setter samarbeid høyt, og gjerne vil samarbeide med hverandre når samarbeid oppleves meningsfullt både i form og innhold. Bachmann og Haug (2006, s. 88) presiserer at hele skolen må være sammen om inkluderingstiltakene som settes i gang, og ut ifra det blir samarbeid nødvendig for å lykkes i arbeidet. Dette forskningsarbeidet kan være et lite bidrag til at det blir større forståelse for hva inkludering i skolen vil si. Lærere, som selv er aktører i praksisfeltet, kan ha nytte av å gå inn dette stoffet, og se det i forhold til sin egen praksis. Det er et mål at undersøkelsen min skal bidra til å få fram ulike perspektiver på inkludering i skolen, og konkretisere hvordan det går an å tilnærme seg de overordnede prinsippene i planer og dokumenter på en hensiktsmessig måte i det praktiske arbeidet. Dette er i tråd med Pihl (2010, s. 276) som hevder at kunnskap om inkludering må til for å kunne kvalifisere alle barn innenfor den ordinære skole. Den ordinære undervisningen må endres, ved å utvikle praksis og begreper for bedre å imøtekomme kompleksiteten i skolen.

## 1.1 Politiske dokumenter

Under dette punktet vil jeg trekke fram aktuelle politiske dokumenter som beskriver hvordan lærere bør arbeide med inkludering. Begrepet inkludering kom inn i norsk skole gjennom Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen, ofte kalt L-97. Det ble fremhevet at Grunnskolen skulle være inkluderende og ha rom for alle. I Norge var inkluderingsbegrepet nesten ikke brukt før L – 97, i motsetning til en del andre land hvor inkluderingsbegrepet hadde større plass både i litteratur og i debatt. L – 97 fokuserte på hele skolens evne til tilrettelegging for mangfoldet. Planen fikk fram inkluderingstanken ved krav om at alle elever skal føle tilhørighet faglig, sosialt og kulturelt sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Forskningsrapporten til Bachmann og Haug (2006, s. 88) legger vekt på at hele skolen må være sammen om tiltak som settes i gang rundt inkludering. Det må være fokus på hvordan opplæringen må organiseres og gjennomføres slik at alle får godt utbytte av opplæringen. En mer inkluderende praksis i skolen handler om fokus på fellesskap, deltakelse, demokrati, og økt læringsutbytte faglig og sosialt for alle elever. Inkludering gjelder for alle elever og hele

---

skolen. Tiltakene, som skolen setter i gang, bør være av en slik art at de bedrer forholdene for alle elevene, noe elever med spesialundervisning også tjener på. Lærerne må i arbeidet med inkludering balansere mellom ulike hensyn, blant annet mellom individuelle behov og fellesskap. Lærerne må fokusere på hvordan de kan tilrettelegge for mangfold. Inkludering er sammensatt, og lærerne må være bevisst at ulike tiltak kan ha negative effekter på andre områder. Lærerne må derfor kontinuerlig gjøre en rekke overveielser i sitt arbeid med inkludering.

I NOU:16 – *I første rekke* (Søgnen, A. et al., 2003, s. 83) vektlegges tilpasset opplæring som et ledd i mer inkluderende praksis. Bedre tilpasset opplæring kan gi færre segregerte tilbud og mindre spesialundervisning. Hvor mye av undervisningen som kan være felles i klassen, avhenger av hvordan skolen og lærere tilpasser opplæringen med utgangspunkt i mangfoldet i elevgruppen. Lærere kan forebygge barrierer gjennom tilpasset opplæring. Med barrierer mener jeg vansker eller hindringer som oppstår mellom eleven og konteksten eleven er i (Tangen, 2012, s.19). Organisering av klassen må fortløpende vurderes for å ivareta både fellesskap og læringsutbytte.

I Prinsipper for opplæringa i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2012, Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader) blir likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring trukket fram som overordnede prinsipper for arbeid i en inkluderende skole. Videre heter det at: «Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og for eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert» (Utdanningsdirektoratet, 2012, Sosial og kulturell kompetanse). K-06 ser på læring som lagarbeid, og planen har slik sett et sosiokulturelt perspektiv på læring (Utdanningsdirektoratet, 2011, Læring som lagarbeid). K-06 vektlegger samarbeid mellom lærerne som er vilkår for inkludering (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 18).

Hos Søgnen et al. i utredningen *I første rekke* (2003, s. 56), belyses sentrale trekk ved profesjonskunnskap som ledd i å bedre undervisningen. Det pekes på lærernes bruk av samarbeid i læringsarbeidet, at lærerne har tydelige forventninger om at elevene skal lære, at de planlegger undervisningen sin godt, samt tenker og reflekterer i forhold til egen undervisning. Teamsamarbeid trekkes fram som betydningsfullt ved endringsarbeid, og utnyttelse av lærernes kompetanse i fellesskap. *Kultur for læring* (Utdannings – og

---

forskningsdepartementet, 2004, s. 88) vektlegger også samarbeid, og hevder skolen har forbedringspotensial gjennom en sterkere koordinering mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning, og i et bedre samarbeid mellom lærere med allmenne og spesialpedagogiske oppgaver.

## 1.2 Oppgavens struktur og avgrensning

Innledningsvis har jeg trukket fram politiske dokumenter og planer som jeg mener kan være til hjelp i å belyse innholdet i inkluderingsbegrepet, og hva lærerne bør vektlegge i sitt arbeid med inkludering. Først i teoridelen belyser jeg inkludering som fenomen. Jeg tar utgangspunkt i hvordan inkluderingsbegrepet har blitt forstått internasjonalt, og hvordan det oppsto i Norge med utgangspunkt i Salamancaerklæringen. Jeg ønsker å få fram hvor sammensatt begrepet er, og belyse forholdet mellom inkludering som overordnet prinsipp og dilemmaer lærere står overfor i den praktiske gjennomføringen. Lærere er i sitt arbeid, både bundet av, og påvirket av, forhold i tilknytning til styringsnivå og skolenivå. Derfor vil disse elementene bli trukket inn i arbeidet mitt (Flem, 2000, s. 17).

Videre i teoridelen redegjør jeg for det teoretiske perspektivet, som funnene i forskningsundersøkelsen skal drøftes ut ifra. Først beskrives sosiokulturell teori og inkluderingsbegrepet hos Vygotsky. Deretter belyser jeg forskning og utviklingsarbeid knyttet til inkludering, som teoretisk forankring for hva lærere bør vektlegge i arbeid med inkludering. Teori om inkludering trekker gjerne fram samarbeidsrelasjoner, samarbeidskulturer og profesjonskunnskap som betydningsfullt for hvordan lærere skal arbeide med inkludering.

Som hjelp til å besvare problemstillingen i forskningsundersøkelsen har jeg som formål å finne ut hvordan sosiokulturelle faktorer påvirker lærernes tilnærming til inkluderingsarbeidet. Videre ønsker jeg å belyse hvordan lærernes profesjonskunnskap kan utnyttes på en hensiktsmessig måte i lærernes arbeid med inkludering. Begrepet

---

profesjonskunnskap har ingen entydig definisjon, og er sammensatt av kunnskaper fra mange felter, og har med forholdet mellom teori, praksis og kontekst å gjøre (Grimen, 2010, s. 73).

For å få fram sammenhengen mellom begrepene, blir profesjonskunnskap og samarbeid redegjort for under et felles punkt i teoridelen. Siden samarbeid blir fremhevet både i teori, offentlige planer og dokumenter, samt forskningsarbeidets teoretiske perspektiv, har jeg valgt å belyse ulike former for samarbeid, i et forsøk på å få frem hensiktsmessige samarbeidsformer knyttet til inkludering.

I kapittel 3 redegjøres det for undersøkelsens metode og oppbygning. I kapittel 4 presenteres funn fra undersøkelsen. I kapittel 5 følger videre analyse og drøftinger av funn med utgangspunkt i teorigrunnet til forskningsarbeidet mitt, og avslutningsvis, i kapittel 6, presenteres konklusjonen, med vekt på å besvare problemstillingen.

Undersøkelsen konsentrerer seg om å se funn fra empirien i lys av et sosiokulturelt perspektiv, og kommer ikke inn på mer individrettede læringssyn. Forskningsundersøkelsen kommer inn på hvordan læreres ulike kompetanse kan utnyttes i arbeidet med inkludering, og hva spesialpedagogene, lærere med annen spesialkompetanse og lærere i fellesskap kan bidra med i forhold til inkluderingsarbeid.

Når det gjelder forholdet mellom lærere og elever har jeg valgt å fokusere på hensiktsmessige måter å møte elevene på gjennom ressursfokus, elevdeltakelse og kollektiv tilrettelegging av undervisningen. Mer individuelle forhold som stillasbygging, læringsstrategier, vurdering for læring, som det er mye oppmerksomhet rundt i tilknytning til opplæringen til elevene, er ikke i fokus i dette forskningsarbeidet.

---

## 2. Teori

I denne delen av oppgaven belyses teori om inkludering. Først vil jeg presentere forståelsen av inkluderingsbegrepet som er utgangspunkt for mitt forskningsarbeid. Jeg belyser inkludering som fenomen, beskriver innholdet i Salamancaerklæringen og definerer inkluderingsbegrepet. Videre tar jeg for meg oppgavens teoretiske perspektiv. Så følger tidligere forsknings – og utviklingsarbeid som behandler hvordan lærere bør arbeide med inkludering i skolen.

Utgangspunktet for inkluderingsbegrepet er tanken om at skolen skal være for alle. Det finnes i dag ingen klar definisjon av inkluderingsbegrepet som alle er enige i. Konsekvensen av det kan være at inkludering i praksis arter seg forskjellig (Haug, 2014, s.12). Inkluderingsbegrepet i Norge oppsto med utgangspunkt i Salamancaerklæringen. Også på formuleringsplanet har Norge inkluderende idealer for opplæringsinstitusjonene (Nes, 2013). Jeg har valgt å gå dypere inn i Salamancaerklæringen (1994) og forskningsrapporten til Bachmann og Haug (2006), fordi disse belyser bakgrunnen for inkluderingsbegrepet, og kan bidra til operasjonaliseringen av begrepet. Opplæringslova av 1998, §§ 1-1 og 1-3 og Kunnskapsløftet, den gjeldende læreplanen i Norge, trekker fram tilpasset - og inkluderende opplæring.

### 2.1 Inkludering som fenomen – hva er det?

Inkludering i skolen handler i første rekke om utvikling av skolens miljø og arbeidsmåter slik at skolen blir i stand til å møte alle elevene. Ved et slikt perspektiv blir miljø – og systembetingelser vektlagt i inkluderingsarbeidet (Engen & Kulbrandstad, 2012, s. 271). Når det skal avklares hva inkludering er, må fokus være på at det er skole og miljø som skal bli inkluderende, ikke på at individer skal inkluderes. Lærere må bidra til at elevene får delta i størst mulig grad i fellesskapet, og tilrettelegge slik at det kommer fram at alle har viktige



---

bidrag til fellesskapet (Strømstad et al., 2004, s. 25). Inkludering handler ved siden av klasseromspraksisen, om planleggingsarbeidet og samarbeidsstrukturene på skolene. Inkluderende skoler har bevissthet om at inkludering er en kontinuerlig prosess (Haug, 2005, s. 93; Nes, Strømstad & Skogen, 2004, s. 112).

Denne studien forholder seg til inkluderingsbegrepet slik det er beskrevet i den mer moderate utgaven, altså der det er tenkt at spesialundervisningen skal bestå. Haug (2014, s. 11) hevder det er lite hensiktsmessig å diskutere hvorvidt spesialundervisning bør avskaffes, i og med at variasjonen mellom elevene er svært stor. Noen av dem er avhengig av støtte og hjelp for å få utbytte av å være i skolen. Derfor vil det være behov for ekstraordinære tiltak for noen elever. Allikevel er det viktig å tilstrebe at skolen i størst mulig grad har en inkluderende tilnærming i møtet med alle sine elever. Den moderate forståelsen av inkludering innebærer at elever som har behov for noe ekstra støtte, så langt det er mulig, skal få dette i egen klasse, samtidig som spesialundervisning som system opprettholdes. Tanken er da at også spesialundervisningen skal bidra til inkludering, og for å få til dette må spesialundervisning og vanlig undervisning samordnes og koordineres (Strømstad et al., 2004, s. 2).

Når det gjelder forholdet mellom inkludering og integrering gjør hovedvekten av forfattere, som skriver om temaet, et skille mellom integrering og inkludering, hvor integrering omhandler en gruppe som skal inn i skolen, mens inkludering handler mer om at skolen må tilpasse seg elevene. Inkludering innebærer også mer fokus på deltakelse og påvirkning fra mangfoldet. (Strømstad et al. 2004, s. 32). Videre i oppgaven er det utelukkende inkluderingsbegrepet jeg forholder meg til.

Inkludering handler om å tilrettelegge for mangfoldet, forebygge og redusere barrierer knyttet til læring og deltakelse for alle elever. Det handler om hvordan læreplanen brukes, hvordan læringen er organisert og at lærere legger vekt på læring og læringsutbytte. I tillegg vektlegges samarbeid og aksept for å være den man er. Mangfold i elevgruppa ses som en berikelse. (Booth, Nes og Strømstad, 2003, s.1; Haug, 2005, s. 93).

Fokus på inkluderingsbegrepet relatert til skole, er å framheve barn og unges følelse av å være verdsatt som likeverdige deltakere. Berikelsesperspektivet bringer fram nye forståelsesrammer for læring, med et tydelig ressursfokus. Da vektlegges det barnet kan, vet

---

og vil. På den måten får lærerne fram barnets ressurser selv om det trenger hjelp (Befring, 2014, s. 21).

Tilpasset opplæring kan ifølge (Bjørnsrud, 2009, s. 102) betraktes som en forutsetning for en inkluderende skole. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å belyse og definere begrepet i tilknytning til inkludering som fenomen. Tilpasset opplæring for alle elever er knyttet til å utvikle et læringsmiljø hvor skolen i størst mulig grad kan ivareta elevenes ulike forutsetninger og behov. I faglitteraturen er det vanlig å skille mellom smal og vid forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Ved en smal tilnærming er det individperspektivet som dominerer, mens en vid tilnærming bygger på et sosiokulturelt perspektiv.

Engen (2010) definerer tilpasset opplæring med en vid forståelse:

Ethvert tiltak på individ, - organisasjons- eller kulturnivå, som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings – og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som det har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. (s. 52)

Denne definisjonen baserer seg på et sosiokulturelt perspektiv, som også er det teoretiske utgangspunktet for forskningsundersøkelsen min.

### **2.1.1 Salamancaerklæringen**

I Norge er inkluderingsbegrepet best kjent fra Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Denne erklæringen ble vedtatt på «The World Conference on Special Needs Education» der 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner var representert.

I innledningen til Salamancaerklæringen beskrives inkluderende opplæring som å reformere skolene slik at de blir i stand til å møte alle barn uavhengig av individuelle forskjeller og vansker. Idealet blir å se forskjeller som en berikelse, og fokusere på elevens potensiale mer enn begrensninger. Vanlige skoler som har fokus på inkludering forebygger diskriminerende holdninger (UNESCO, 1994, s. ix).

---

I Salamancaerklæringen (1994, s. 21) beskrives den inkluderende skolen som en skole som tar vare på alle barn på en bedre måte, ikke bare de som er i kategorien elever med særskilte behov og som får spesialpedagogiske tiltak. Den inkluderende skole handler om en reform av hele undervisningen, også spesialundervisningen.

Skolen må se på forskjeller mellom elevene som normale, og undervisningen må tilpasses elevene. Det må være fokus på elevdeltakelse og forebygging av ekskludering. Et fundamentalt prinsipp i en inkluderende skole er at alle elever skal lære sammen så langt det er mulig, til tross for vansker og forskjeller elevene måtte ha. Lærerne støtter elevene i undervisningen, gjenkjenner og møter forskjellige behov hos elevene, og knytter undervisningen til elevenes egne erfaringer og konkret arbeid for å øke motivasjonen for læring (UNESCO, 1994, s. 11).

Skolene må ha godt samarbeid mellom lærerne og andre ansatte. Lærerteam, mer enn enkeltlærere, bør dele ansvar for elever med spesialpedagogiske behov. Refleksjon knyttet til egen undervisning framheves (UNESCO, 1994, s 24).

### **2.1.2 Definisjonen av inkluderingsbegrepet**

Slik jeg var inne på innledningsvis, tar denne undersøkelsen utgangspunkt i forståelsen av inkluderingsbegrepet i Salamancaerklæringen (1994), Booth og Ainschow (2001) og Strømstad et al. (2004), fordi disse definisjonene synliggjør hvordan lærerne bør arbeide med inkludering.

Salamancaerklæringen beskriver inkludering som en reform av hele skolen og undervisningen for å kunne ivareta alle barn, ha fokus på elevdeltakelse og forebygging av ekskludering (UNESCO, 1994, s.21).

Booth og Ainschow (2001, s. 8) beskriver en inkluderende skole som en skole som er i en kontinuerlig prosess for å møte mangfoldet i elevgruppen, hvor tilpasset opplæring er et nøkkelbegrepet. De betrakter tilpasset opplæring som summen av det skolen gjør for å ivareta forskjelligheten blant elevene. De benytter begrepet «hindringer for læring og

---

deltakelse» bevisst i stedet for «særskilte behov», for å signalisere at problemene kan ligge i forhold utenfor individet, og at hindringer er noe alle kan bli utsatt for.

Definisjonen til Strømstad et al. (2004) rommer en vid forståelse av hva inkludering er. I dette ligger det at det handler om hvordan hele skolen klarer å tilrettelegge for mangfoldet. I dette vil tilpasset opplæring være et kjernebegrep. For elevenes del handler inkludering om at de skal føle tilhørighet i et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap (Strømstad et al., 2004, s. 1).

## 2.2 Oppgavens teoretiske perspektiv

Det teoretiske perspektivet for denne studien er sosiokulturell teori, med vekt på Vygotskys teori. Bakgrunnen for dette er at Vygotsky, gjennom sin sosiokulturelle teori, presenterte en måte å tilnærme seg inkluderingsproblematikken. I tillegg vektlegger Vygotsky samarbeid i sitt sosiokulturelle perspektiv på læring, noe som også kan ha betydning for hvordan skolen arbeider med inkludering.

I sin teori om menneskers utvikling framhevet Vygotsky det dialektiske forholdet mellom mennesker og kultur, mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan. I en slik sosiohistorisk prosess, tas det utgangspunkt i utviklingen til individet i en historisk og kulturell kontekst, mer enn fokus på utvikling på individplan. Vygotsky skilte mellom utvikling som er biologisk betinget og en kulturelt betinget utvikling. Det er den kulturelt bestemte utviklingen som har med utviklingen av høyere mentale prosesser å gjøre. Utviklingen av høyere mentale prosesser kan ikke ses isolert fra miljøet og de samfunnsmessige betingelsene barnet lever under, men er et element i barnets sosiokulturelle utvikling (Bråten & Thurmann - Moe, 1996, s. 124).

Vygotskys utviklingsteori tar både for seg utvikling og undervisning. Gjennom «Den proksimale sonen», blir forståelsen av barnets psykologiske og sosiokulturelle utvikling knyttet til sosial samhandling. Vygotsky hevder høyere mentale prosesser kan ha grunnlag i problemløsningsstrategier som bare kan utføres sammen med andre, og han vektlegger språket når problemløsningsstrategiene skal internaliseres, det vil si gjøres til individets

---

egne. Han hevder videre at tankeprosessene hos individet kan ses som en form for indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling. Sosialt skapte læringsbetingelser er avgjørende for det enkelte barns mulighet til å lære (Bråten & Thurmann - Moe, 1996, s. 125).

### **2.2.1 Den proksimale sone, mediering og dialog**

Sentralt for denne studien er Vygotskys teori om at kunnskap og forståelse blir konstruert gjennom deltakelse i sosialt samspill og i en kontekst. Læring blir til gjennom interaksjon og dialog. Når jeg skal knytte lærernes arbeid med inkluderende praksiser til Vygotskys teori, tar jeg utgangspunkt i Vygotskys begrep om «Den proksimale sone», også kalt den nærmeste utviklingssonen. Begrepet handler om at elever med adekvat hjelp og i samarbeid med en mer kompetent samarbeidspartner, lærer mer enn hvis eleven skulle jobbe på egen hånd (Kozulin & Gindis, 2007, s.352).

Sandvik (2011, s. 26) beskriver «Den proksimale sonen» som et sentralt begrep knyttet til sosial mediering. Begrepet mediering, omhandler påvirkningen mennesker har på hverandre. «Den proksimale sone» handler om det som skjer når barnets spontane, erfaringsbaserte begreper møter de voksnes vitenskapelige begreper, eller andre med mer kunnskap enn barnet selv har. Denne utviklingssonen preges av dialog og prosess. «Den proksimale sonen» har fått mye oppmerksomhet i skoleforskningen på grunn av sitt perspektiv på hvordan barnet kan få hjelp av andre i læringen. Teorien i tilknytning til dette vektlegger samhandling i undervisningen, samtidig som det trekkes fram hvilken rolle læreren og medelever har i forhold til enkeltelevers utvikling.

Hos Vygotsky var sosial samhandling et viktig aspekt i forbindelse med «Den proksimale sonen». Han betraktet det som en måte å forstå forholdet mellom læring og utvikling på. Barnets kompetanse er på den ene siden et resultat av kognitive prosesser som har vært, men dette utviklingsnivået kan utvikles videre til det potensielle utviklingsnivået. Det potensielle utviklingsnivået er et nivå som er innen rekkevidde for barnet, og som det kan nå gjennom samarbeid og samhandling med mer kompetente personer. Det vil altså, ifølge et sosiokulturelt perspektiv, si at barnet, med voksne eller mer kompetente jevnaldrende,

---

presterer bedre enn det klarer på egenhånd. I følge teorien er det slik at det barnet klarer med hjelp i dag, klarer det senere alene. (Bråten & Thurmann – Moe, 1996, s. 123)

Vygotsky så at spesielle måter å snakke sammen på i utdanningsinstitusjoner hadde innvirkning og sammenheng med læring. Spesielle typer samtaler var virkningsfulle for å fremme utvikling hos elevene. Han så dette i forhold til «Den proksimale sone» – et sosialt forhold basert på språk hvor individer hjelper hverandre i forhold til mulige former for mediering med tanke på mental og følelsesmessig vekst. Mediert læring omhandler hvordan det barnet lærer ved samhandling med voksne og barn i miljøet blir internalisert hos barnet. Når barnet, ved sosial samhandling i en felles oppgavesituasjon, får overført strategier for læring fra voksne og til barnet, kan strategiene internaliseres og tas i bruk i andre sammenhenger. Vygotsky gjorde et skille mellom kunnskap barn tilegnet seg i livet sitt utenfor skolen og den mer vitenskapelige de møter i skolen. Utdanningen i skolen skal bidra til å modifisere forståelsen elevene har med seg inn i skolen (Bråten & Thurmann – Moe, 1996, s. 127). Vygotsky (2001, s. 139) trekker fram at systematisk samarbeid mellom elev og lærer, har innvirkning på tilegnelsen av vitenskapelige begreper hos eleven. En bevisst tilnærming til elevenes læring av abstrakte begreper handler om at læreren knytter begrepene til elevens erfaringsbakgrunn.

I følge sosiokulturell teori bør lærere tilrettelegge for samarbeid om læring i undervisningen, fordi elevene med hjelp av andre, presterer bedre hvis det de skal lære er innenfor den aktuelle elevens utviklingssone. Lærere må legge opp undervisningen slik at den tar utgangspunkt i elevens styrke mer enn svakheter, og gi elevene oppgaver som utnytter elevenes nærmeste utviklingssone ved hjelp av samarbeid med andre, i stedet for at læreren gir eleven oppgaver vedkommende kan klare på egenhånd. På den måten kan læreren støtte og lede eleven mot det eleven ennå ikke kan greie alene ved å forklare, informere, spørre, få eleven til å forklare og se på elevens arbeid (Vygotsky, 2001, s. 166).

### **2.2.2 Inkluderingsbegrepet hos Vygotsky**

Vygotsky tok for seg begrepet inkludering, og utfordringer i tilknytning til dette, selv om temaet ikke var like aktuelt på hans tid som det har blitt senere (Kozulin & Gindis, 2007).

---

Tilnærmingen til inkludering som konsept hos Vygotsky var at alle elever skulle tilhøre i klassen, og elever skulle få støtte i klassen ut ifra de behovene de hadde. Undervisning utenfor klassen skulle begrenses mest mulig, selv om det av og til ville være nødvendig. Tilnærmingen til inkludering blir gjerne betegnet som radikal eller moderat. I sitt syn på inkludering, forfektet Vygotsky i en tidlig fase et syn som sammenfaller med det som kan kalles radikal tilnærming på inkludering, som innebærer at spesialundervisning er fjernet. Han kritiserte spesialundervisning for å føre til lavere forventninger og sosial isolasjon (Kozulin & Gindis, 2007, s. 350).

Han skilte mellom mainstreaming og inkludering slik begrepene ble brukt i USA. Mainstreaming handlet om tradisjonell spesialundervisning, der elever ble plassert i spesialklasser ut ifra funksjonsnivå, med kompensatoriske tiltak i forhold til at disse elevene ikke kunne følge vanlige læreplaner. Senere i forskningen kom dilemmaene i inkluderingsarbeidet tydeligere fram, og Vygotsky fikk et mer moderat syn som innebar at noen elever ville ha best læringsutbytte av spesialundervisning i spesielt tilrettelagte settinger. Han fortsatte å argumentere for inkludering i tilknytning til aktiviteter som samlinger, sport, lunch, lek i skolegården, musikk, kunst som ledd i elevenes sosiale læring (Kozulin & Gindis, 2007, s. 350).

Vygotsky beveget seg etterhvert over fra å se på inkludering som det å være til stede i klasserommet på samme tid som andre elever, og over på å utvikle et sosiokulturelt konsept i forhold til hvordan elever skulle innlemmes i læringsfellesskapet. Vygotsky mente dette kunne oppnås gjennom tilnærmet likt læreplaninnhold, dersom lærerne tilpasset metodene, voksenteiteten økte, og elevene som trengte det fikk ekstra tid. Ved siden av dette, trakk han fram mediert assistanse, gjennom at lærerne utnyttet potensialet som ligger i samhandling og å lære av hverandre. Tilrettelegging skulle ta utgangspunkt i potensialet til barnet, mer enn deres begrensninger. (Kozulin & Gindis, 2007, s. 351).

---

## 2.3 Forskning og utviklingsarbeid knyttet til inkludering

I tråd med oppgavens formål, ser jeg på forskning som fokuserer på hvordan lærere bør arbeide for å tilrettelegge for mangfold, hvordan de kan forebygge og hindre barrierer knyttet til læring og deltakelse, og utfordringer og dilemmaer lærere står overfor i tilknytning til dette. Teorigrunnlaget i studien vektlegger sosiokulturelle faktorer, samarbeid og profesjonskunnskap i inkluderingsarbeid.

Jeg har derfor valgt å utdype sosiokulturelt perspektiv på lærernes inkluderingsarbeid, teori om ulike samarbeidskulturer og forholdet mellom profesjonskunnskap og samarbeidskulturer. Jeg bringer også inn forskning som belyser hvordan lærernes refleksjon og bevisste valg kan influere på inkluderingsarbeidet, aspekter som inngår i lærernes profesjonskunnskap.

### 2.3.1 Forskningsbaserte perspektiver på arbeid med inkludering

Ainschow (2003, s. 18) trekker fram at arbeid med inkludering bør ta utgangspunkt i forbedring av opplæringen. Han forsøker gjennom forskningen å finne svar på hvordan det kan bli skapt en undervisningskontekst som favner alle elever. Et av elementene han trekker fram er lærernes refleksjon over egen praksis. Lærere bør se på sin nærværende måte å arbeide på, for å finne ut om det er elementer i praksisen som i seg selv fungerer som barrierer i forhold til deltakelse. Med utgangspunkt i dette bør de tilstrebe å forutse hva som kan bli barrierer hos elevene, og arbeide forebyggende. Lærer må reflektere over egen praksis og prøve nye tilnæringsmåter for å videreutvikle praksisen.

Videre framhever Ainschow (2003) at aktivt samarbeid mellom lærerne kan bidra til å forebygge hindringer for læring og deltakelse. Bevisst bruk av personalet i klasserommet kan skape en atmosfære der alle elevene føler de hører til og har støtte. Han trekker frem at lærernes tilrettelegging for samarbeid mellom elevene også kan bidra til mer inkluderende klasserom, og bedre læringsforholdene for elevene (Ainschow, 2003). Baltzer og Tetler (2005, s. 161) er opptatt av å knytte elevsamarbeid og faglig utbytte sammen. De peker på at når samarbeid både er knyttet til kunnskapstilegnelse og sosial utvikling hos elevene, vil samarbeidet være relatert til mål for opplæringen man vil at elevene skal nå. Det kan være en måte å se kunnskapsaspektet og det sosiale aspektet sammen.



---

Lærerne må tilstrebe å øke elevens deltakelse i kulturen, fellesskapet og den vanlige undervisningen, og aktivt motvirke forhold eller faktorer som virker ekskluderende. Hvilke områder elevene blir ekskludert fra, eller inkludert i, varierer. Lærere må hele tiden tilstrebe tilstrekkelig tilrettelegging for alle typer elever, fordi alle kan i en eller annen kontekst oppleve hindringer for læring og deltakelse. Dette er en mer hensiktsmessig tilnærming, enn å fokusere på individuelle vansker, kategorisering og diagnostisering (Arnesen, 2004, s. 270; Booth & Ainschow, 2001, s. 9).

Haug (2005, s. 96) peker på at inkludering i praksis er sammensatt og utfordrende. De ulike aspektene må kontinuerlig veies opp mot hverandre, og lærerne må være oppmerksomme på at de må gjøre valg som kan stå i motsetningsforhold til hverandre. Inkludering handler om alle elevene og hele skolen. Haug (2005) poengterer at fokus bør være på om skolen gir alle elever optimale muligheter for læring og utvikling. En inkluderende tilnærming til mangfoldet i elevmassen er å framheve likeverd, behandle alle med respekt og sørge for at alle har gode muligheter for å lære.

Lærerne står overfor ulike dilemmaer og utfordringer i arbeidet med inkludering. Baltzer og Tetler (2005, s. 158) vil synliggjøre forskjellen mellom inkludering som prinsipp og realisering av inkludering. De overordnede prinsippene er klare og entydige, mens i den praktiske gjennomføringen må lærerne håndtere dilemmaer og søke kompromisser med utgangspunkt i hva som vil føre til mest mulig inkluderende praksiser på skolen. Allan (2012, s. 233) peker på at motsetningsfylte krav og ansvar er utfordrende hvis det er forventning om at det finnes et svar på hva inkludering er, eller et valg. Lærere må reflektere over egen praksis slik at de kan vurdere hvorvidt de arbeider inkluderende. Dette fordrer bevissthet om egen undervisningspraksis og atferd.

Skolens og lærernes læringssyn vil influere på tilnærmingen til arbeidet med inkludering. Lærerne må ha kunnskap om hvordan barn utvikler seg og lærer for å kunne tilpasse undervisningen. Forskningsundersøkelsen min tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. I dette perspektivet er sosiale aktiviteter og samhandling mellom mennesker utgangspunkt for menneskelig læring og utvikling. Lærerne må tilrettelegge for et læringsfellesskap hvor elevene lærer av hverandre (Flem, 2004, s. 88). Under neste punkt

---

redegjør jeg grundigere for hvilke implikasjoner et sosiokulturelt perspektiv på læring har for hva lærerne bør vektlegge i sin tilnærming til arbeid med inkludering.

### **2.3.2 Et sosiokulturelt perspektiv hos lærerne som ledd i inkluderende praksis**

I et sosiokulturelt perspektiv på læring er aktiv deltakelse i fellesskapet essensielt. Læringssyn kan ha direkte konsekvenser for lærernes praksis, gjennom hvordan de tilrettelegger for deltakelse i fellesskapet eller ikke. Nes et al. (2004, s. 15) framhever i sin forskning på inkludering i skolen, retten elevene har til å lære i fellesskapet. Eksempler på funn i deres undersøkelser var bevissthet hos lærere om viktigheten av bekreftelser fra medelever, læreres bevissthet om at organiseringsformene ikke måtte innebære segregering fra fellesskapet, og nødvendighet av å se ordinær undervisning og spesialundervisning i forhold til hverandre. Forskningen deres viser blant annet hvordan spesialundervisningsressurser ble sett i forhold til øvrig ressurser på skolen. Lærernes bevissthet om hva som kan være utfordrende når det gjelder inkludering, kan gi økt inkludering. Eksempler på dette kan være forhold i tilknytning til læringsutbytte og deltakelse i læringsfellesskapet. Lærere må sørge for læringstrykk i klasserommet. De må ta hensyn til forskjeller hos elevene når det gjelder sosioøkonomisk, kjønnsbasert og språklig og kulturell bakgrunn for at de skal få best mulig læringsutbytte. (Nes, 2013, s.40).

Et sosiokulturelt perspektiv hos lærere, som ledd i inkluderende praksis, handler om at god kommunikasjon og samhandling mellom enkeltlærere kan gi bedre løsninger på hvordan elevens forskjellighet og utfordringer kan møtes. Lærere må ha fokus på elevens kulturelle og språklige bakgrunn. Ved å ta hensyn til elevens sosiokulturelle bakgrunn, kan undervisningen gjøres mer motiverende og identitetsbekreftende for elevene. For å realisere en inkluderende skole, må det fokuseres på den kulturelle konteksten i undervisningen. Dette vil bidra til mer optimale betingelser for læring for alle elever. På denne måten anerkjenner lærerne elevene (Engen, 2010, s.59).

Anerkjennelse handler i bunn og grunn om at egenskapene og iboende potensialer som kjennetegner menneskene som individer eller gruppe, og som samtidig skiller oss fra andre

---

personer eller grupper, blir betraktet som en verdi og har positiv betydning. Mennesket er et grunnleggende sosialt vesen, med et selv som dannes og utvikles gjennom samspillet med andre mennesker (Honneth, 2008, s. 130). Innenfor lærerprofesjonen er det i dag økt fokus på anerkjennelsesaspektet som grunnholdning i lærernes møte med elevene. Det legges vekt på å respektere og framheve det unike og særegne ved alle elevene. Alle elevene betraktes som fullverdige deltakere og bidragsyttere til fellesskapet (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 8).

En inkluderende tilnærming i møtet med elevmangfoldet, handler om at lærerne må ha fokus på at det er ulike forutsetninger som skal kvalifiseres i skolen. Elevenes bakgrunn bør trekkes mer aktivt inn i lærings situasjonen. Pedagogikken bør være anerkjennende i møtet med kulturell, språklig, etnisk og religiøs diversitet, det vil si forskjellighet (Gitz-Johansen, 2009, s. 336). Dette er i tråd med perspektivet hos Engen (2007). Engen belyser i sin forskning tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. Tilpasset opplæring handler om at lærerne tilstreber god sammenheng mellom opplæringens innhold, arbeidsmåtene og elevenes kulturelle og språklige forutsetninger. Læreren bør tilrettelegge tilpasset opplæring på klassenivå ut ifra sosiokulturelle faktorer. For å forebygge læringsbarrierer, kan det være hensiktsmessig med en sosiokulturell tilnærming, hvor lærerne er oppmerksomme på elevenes sosiokulturelle bakgrunn, og kan trekke elevenes erfaringer mer aktivt inn i undervisningen. Når lærere har et sosiokulturelt perspektiv på læring blir ikke tradisjonell undervisning eller den språklige og kulturelle konteksten tatt for gitt, men i stedet har lærerne et bevisst og reflektert forhold til undervisningen, og faktorer de må være oppmerksomme på for å forebygge vansker (Engen, 2007, s. 69).

### **2.3.3 Profesjonskunnskap og kulturer i skolen**

Profesjonskunnskap handler om hvordan teori kan gjøres praktisk anvendbar. For å forstå særtrekk ved profesjonskunnskap, må man se på hvordan vitenskapelig kunnskap preger lærernes praksis, og hvordan ulike kunnskapselementer er satt sammen til en praktisk helhet. Sammenhengen blir til når bestemte oppgaver skal gjennomføres, og for lærernes del vil forhold knyttet til undervisning og elevenes læringsutbytte ha betydning for hvilke kunnskapselementer som vil være relevante å knytte til lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag (Grimen, 2010 s. 73).

---

Ainschow (2003, s. 28) trekker fram at lærernes praksis og holdningen deres til elevene, er påvirket av kulturen på arbeidsplassen hvor de jobber. Skolen er i kontinuerlig endring for å tilpasse seg utfordringene de står overfor til enhver tid. Videre peker han på at dersom skoler lykkes i å utvikle praksisen sin, influerer dette på måten lærerne ser på seg selv og sin jobb. Og det blir større bevissthet blant lærerne om at det kommer alle eleven til gode at skolen stadig forbedrer seg og er i utvikling. Skoler som utviklet mer inkluderende praksiser, endret også syn på ledelse, ved at det ble lagt større vekt på å delegere og myndiggjøre, mer enn tradisjonelle tilnærminger med hierarki og kontroll.

Hvordan skolen og lærerne tilrettelegger for inkludering i skolen vil være influert av lærernes praksis. I dag er det større grad av samarbeid i skolen, klasserommet er mindre privatisert enn før, og dette gjør at kvaliteten på lærernes praksis blir mer synlig enn før. God praksis kan betegnes som en profesjon som, kontinuerlig og i fellesskap, fornyer og forbedrer sin kunnskap, og som reflekterer over virkningen av ulike typer praksis, og søker å forbedre praksisen i fellesskap. En slik reflekterende praksis innebærer å reflektere mens handlingen pågår, gjennom å tenke over hva man gjør underveis og improvisere når det er nødvendig, og reflektere over handling i etterkant (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 71).

Lærersamarbeid blir trukket fram av Bjørnsrud (2009, s. 30) som et ledd i tilpasset opplæring for elevene. Lærere tilrettelegger for tilpasset opplæring gjennom samarbeid dem imellom. Hedegaard – Sørensen (2013, s. 9) vektlegger samarbeid mellom lærere i sin forskning på inkludering. I faglige spørsmål bør lærere støtte seg både på allmenpedagogiske og spesialpedagogiske kompetanser når det jobbes for en inkluderende skole. Når lærerne handler i lærerteam og andre praksisfellesskap på skolen betegner hun dette som en lokal faglig kultur. Hva slags kultur skolen har kan influere på tilnærmingen til arbeidet med inkludering. Hargreaves (1994, s. 29) går dypere inn i hva som ligger i begrepet samarbeid. På den ene side kan det handle om hvordan lærere arbeider sammen for, og kritisk vurderer praksisen de har. Han hevder at samarbeidsformer som læreres felles arbeid i klasserommet bidrar til mer myndiggjøring, kritisk refleksjon og motivering (Hargreaves, 1994, s. 198).

En annen tilnærming til samarbeid er såkalt «påtvunget kollegialitet» som innebærer at samarbeidet er styrt av administrasjonen, deltakelsen er obligatorisk, lærerne pålegges å samarbeide for å gjennomføre andres direktiver, foregår på bestemt tid og sted, ledelsen

---

antar at resultatene er forutsigbare. Ved «påtvunget kollegialitet» kan det være at ledelsen ikke er tilstrekkelig lydhøre overfor lærerne. Gjennomføringen av nye tiltak og endringer blir pålagt lærerne kollektivt, mens ansvar for målsettinger via læreplaner og vurderingsdirektiver styres sentralt (Hargreaves, 1994, s. 204).

Bjørnsrud (2011, s. 31) trekker fram at kollektivt orienterte skoler blant annet kjennetegnes av utstrakt bruk av samarbeid mellom lærerne, samtidig som lærerne har gode muligheter for handlingsrom. Videre peker han på at et sosiokulturelt perspektiv bidrar til å vektlegge relasjonelle og kontekstuelle faktorer knyttet til læring og utvikling. Gjennom samarbeid får lærerne mer felles forståelse når det gjelder undervisning og tilnærming til denne. Dette bidrar til at lærerne reflekterer over sin egen praksis og gjennom det skaper nye handlinger, samtidig bidrar det til at samarbeidet mellom lærerne oppleves mer meningsfullt.

Pihl (2010, s. 275) mener den profesjonelle lærer trenger høy faglig kompetanse innenfor bestemte fag, høy pedagogisk kompetanse og samarbeid med andre profesjoner. Det bør være en kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse, og enkeltlærere kan ikke alene inneha spisskompetanse på alle områder. Det er behov for høy faglig kompetanse for å løse skolens oppgaver knyttet til elevenes ulike bakgrunn, forutsetninger, behov og interesser innenfor de ulike fag. Lærerne i skolen må endre den ordinære undervisningen slik at den bedre imøtekommer kompleksiteten i klasserommet som ledd i å kvalifisere alle barn innenfor den ordinære skolen.

Hargreaves og Fullan (2014, s.145) trekker fram begrepet «profesjonelle læringsfelleskap» som ledd i å utvikle evnen til å utforske, forbedre og endre egen praksis. De trekker fram forskning knyttet til bedre samspill mellom spesiallærere og faglærere gjennom å utveksle kunnskap, reflektere og støtte hverandre til beste for elevene. Pihl (2010, s. 276) peker på at den profesjonelle lærer tar initiativ for å utvikle skolen og undervisningen med utgangspunkt i egen kompetanse og i samarbeid med andre. Strømstad et al. (2004, s. 42) poengterer at all pedagogisk kompetanse, inkludert den spesialpedagogiske, er nødvendig for at arbeidet med en inkluderende skole skal bli vellykket. Disse har mye kunnskap om på hvilken måte barn med forskjellige forutsetninger får utnyttet sitt læringspotensial best mulig.

---

Lærerarbeid er i sin natur tett knyttet til konteksten det er en del av, og dette forklarer hvorfor det blir utfordrende å ta i bruk standardiserte ordninger for kollegasamarbeid som ikke har rom for slike forskjellige og skiftende omstendigheter som er en naturlig del av lærerarbeidet. Når lærere skal lære av hverandre, holder det ikke at de skal dele kunnskap. De må i tillegg anerkjenne ekspertisen og spesialkompetansen til de forskjellige lærerne. Spesialpedagogikk omfatter i større grad enn før forebyggende og utvidet rolle knyttet til undervisningen av elever i klassefelleskapet. Det kan oppstå utfordringer i tilknytning til dette med utgangspunkt i følelsen av eierforhold og kontroll knyttet til elevene læreren har ansvar for. De ulike lærerne må i fellesskap utveksle tanker og ideer omkring elevene og undervisningsopplegget for dem (Hargreaves, 1994, s. 212).

Hargreaves (1994, s. 252) peker på at det bør tilstrebes å lage alternative læringsmiljøet med sikte på å møte elevenes behov i størst mulig grad både i nåtiden og på lengre sikt. Sentralt i synet på samarbeid i skolen finner vi valget mellom styrt lærersamarbeid, der lærerne i fellesskap skal forestå den praktiske gjennomføringen av noe deres overordnede har bestemt, og «restrukturering som profesjonalitet og myndiggjøring» der lærerne får støtte og oppmuntring til å arbeide for utvikling og forbedring i fellesskap med de andre aktørene i skolen. Kristiansen (2014, s. 85) hevder samarbeidsorienterte kulturer er mer kompetente til å utvikle gode læringsmiljø, samt forbedre og utvikle praksisen videre. Organisasjonskulturen er betydningsfull for anerkjennelsen i skolen. Når fellesskapene er trygge og samholdet sterkt, fremmer dette anerkjennelse i større grad enn ved mer individorienterte organisasjonskulturer.

---

## 3. Metode

Dette kapitlet beskriver studiens vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming. Innledningsvis gjøres det rede for bakgrunnen for valg av metode. Deretter belyses kvalitativ metode med fenomenologi og hermeneutikk, i tillegg til at det redegjøres for forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren. Kapitlet beskriver også innsamling av data, utvalg av informanter, gjennomføring og analyse. Kapitlet avsluttes med etiske perspektiver, reliabilitet og validitet. Utgangspunktet for valg av metode i mitt forskningsarbeid er følgende problemstilling:

Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?

### 3.1 Bakgrunn for valg av metode

Inkludering, som er tema for denne oppgaven, kan studeres fra flere synsvinkler og ved bruk av ulike metoder. Valgene er med på å bestemme retningen på forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 36). I denne undersøkelsen har jeg valgt å intervjuere lærere, fordi jeg mente dette ville være godt egnet for å belyse og besvare problemstillingen. Jeg har ønsket å få fram hvilke tanker og refleksjoner lærere har i tilknytning til dette. Mine funn er, på samme måte som i andre undersøkelser, unike i den forstand at de er kontekstavhengige, og har kommet fram i en bestemt setting. Ved siden av dette er kunnskap og forståelse i stadig forandring og fornyelse. Derfor kan det forsvares å undersøke det samme som andre forskere har gjort før meg (Postholm, 2010, s.18; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118).

Inkludering er et stort forskningsfelt der forskjellige perspektiver og forståelser kan være utgangspunktet for forskningsarbeidet. Dette gjør at ytterligere forskning på inkludering er nødvendig. Jeg valgte intervju som forskningsmetode med utgangspunkt i spørsmål knyttet til hvordan lærere arbeider med inkludering. Inkludering er tidsaktuelt, det er et tema jeg selv

---

ønsket å få mer kunnskap om, og utdanningsfeltet kan ha nytte av at flere setter fokus på dette og belyser temaet fra forskjellige synsvinkler (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 23).

Jeg har tilstrebet at teksten er skrevet på en slik måte at den både kan være vitenskapelig med terminologi som hører til innenfor det, og samtidig være slik at lesere fra praksisfeltet kan ha nytte av den og knytte beskrivelsene til sitt arbeid med inkludering. Temaet for forskningen er detaljert beskrevet for at lesere fra praksisfeltet skal kunne kjenne seg igjen (Postholm, 2010, s. 108). Jeg har jobbet parallelt med oppgavens teoretiske forankring, metode og innsamling av data. Og under datainnsamlingen jobbet jeg med å kategorisere og systematisere datamaterialet.

## 3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteori gir meg retningen for hvordan planlegge, gjennomføre og få fram kunnskap gjennom forskningsarbeidet (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 14). Innenfor vitenskapsteorien finnes det ulike paradigmer, det vil si ulike måter å forstå verden på. For best å svare på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnæringsmåte, med konstruktivismen som det overordnede paradigmet. Ved dette kunnskapssynet blir forståelse og mening til i møtet mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2010, s. 18). Dette innebærer at sosial, kulturell og historisk setting menneskene er i, har betydning for hvordan mennesket oppfatter og forstår ting. Mennesker innenfor samme kontekst deler i større eller mindre grad felles forståelse. Når det forskes på prosesser i sin naturlige kontekst, er det tydelig at kunnskap og forståelse skapes i sosial interaksjon. Derfor er så godt som all kvalitativ forskning på praksis et vitenskapelig arbeid med utgangspunkt i det konstruktivistiske paradigmet (Postholm, 2010).



---

### 3.2.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er en metode som er ute etter kvaliteten eller bestemte kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet som er i fokus for forskningen. Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse og få fram en dypere forståelse av inkludering, noe kvalitativ metode er velegnet til (Johannessen, Tuft, Christoffersen, 2010, s. 32). Kvalitativ metode kan beskrives gjennom det vitenskapsteoretiske begrepet ontologi. Begrepet ontologi handler om virkeligheten og hvordan den er (Postholm, 2010). I min forskningsundersøkelse, konstrueres virkeligheten i et samspill mellom intervjuobjektene og meg som gjennomfører forskningen. Jeg har tilstrebet å beskrive, og få fram perspektivet til intervjuobjektene mine, deres meninger og opplevelser knyttet til hvordan de arbeider med inkluderende praksiser gjennom intervjuene og den skriftlige presentasjonen av disse i etterkant. Jeg er bevisst at synspunktene som kommer fram i denne undersøkelsen er påvirket av konteksten og tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen (Postholm, 2010, s. 33).

Fenomenologi og hermeneutikk utgjør viktige, og ofte anvendte, vitenskapsteoretiske forståelsesrammer for kvalitativ metode (Dalen, 2011). Kvalitativ forskning anvender ulike tilnæringer i analyse av det empiriske materialet. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming. En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Dette blir belyst under de neste avsnittene.

### 3.2.2 Fenomenologi

I denne forskningsundersøkelsen handler fenomenologi om en forskningstilnærming som skal beskrive utvalgte læreres tanker, refleksjoner, erfaringer og begrunnelser for hvordan de arbeider med inkludering i skolen. Som forsker blir min nøkkeloppgave å forstå meningen med deres arbeid med inkludering. Tolkningen av hva lærerne har sagt eller gjort, må ses i lys av en kontekst hvor det var en skole med inkludering som et uttalt mål i sin pedagogiske plattform, som var preget av systematisk samarbeid mellom lærere, og hvor refleksjon over undervisningspraksis var en integrert del av arbeidet på lærerteamene. Jeg ønsker at studien skal bidra til økt forståelse av, og innsikt i hva inkludering innebærer, og hvordan lærerne kan jobbe for å oppnå dette i størst mulig grad. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming,

---

kan jeg få fram lærernes subjektive opplevelse, og tilstrebe en forståelse av en dypere mening i erfaringer til den enkelte lærer (Thagaard, 2013, s. 40).

Ved å gjennomføre intervjuer, kan jeg få fram beskrivelser av hva lærerne mener de gjør i forhold til inkludering, og hva som er utfordrende i tilknytning til dette. Dette er i tråd med vektleggingen Dalland (2012, s. 50) gjør av at det er når vi begrunner våre valg av metode at vi må vise i hvilken grad vi mener den kan bidra til kunnskap som kan skape god praksis, eller avklare hva som er god praksis.

Jeg valgte å benytte semi – strukturerte intervjuer som metode for å innhente data, fordi jeg mener metoden er godt egnet til å svare på min problemstilling. En slik kvalitativ undersøkelse som tar utgangspunkt i hvordan intervjupersonene opplever verden, bidrar ifølge fenomenologiske oppfatninger til mer abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45).

### **3.2.3 Hermeneutikk**

Kvalitativ tilnærming handler også om hermeneutikken, det vil si om fortolkning (Thagaard, 2013). I denne undersøkelsen innebærer dette tolkninger jeg som forsker gjør av det jeg får høre gjennom intervjuene. Det handler også om tolkning i overgangen fra talen i lydfilen til tekstliggjøringen i forbindelse med transkriberingen, og tolkningen i selve analysearbeidet når funn fra undersøkelsen skal ses i forhold til sosiokulturell teori. Bevissthet om disse faktorene kan bidra til bedre kvalitet på min studie.

Hermeneutikken fokuserer på betydningen av å fortolke folks handlinger for å få en stadig dypere forståelse av meningen. Ved hermeneutisk tilnærming er fokus på at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Mening kan bare forstås med utgangspunkt i den sammenhengen som blir studert, og som meningen er en del av. Bitene forstås i lys av helheten. Når det gjelder tolking av intervjuetekster kan dette betraktes som en dialog mellom teksten og forskeren, der forskeren leter etter meningen teksten gir (Thagaard, 2013, s. 41). I denne studien har jeg gjentatte ganger systematisert og sammenliknet kategorier for å få fram sammenhengen mellom de ulike elementene, som ledd i en bedre forståelse av arbeidet med inkludering. Noen av kategoriene ble knyttet tettere til hverandre i løpet av forskningsprosessen. Dette

---

gjaldt særlig profesjonskunnskap og samarbeid. Men også sammenhengen mellom samarbeid og elevenes læringsutbytte ble tydeligere i løpet av forskningsprosessen. Dette er i tråd med hermeneutisk meningsfortolkning hvor det tilstrebes å få fram meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlige (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 214).

Det viktigste i meningsskapende og meningsutvekslende prosesser er den hermeneutiske sirkelen. Dette handler om samspillet mellom data og teori for at teksten skal bli meningsfull (Postholm, s. 2010, s. 178). Den hermeneutiske sirkel kan ses på som en spiral hvor man tar for seg en del som man ser i forhold til helheten. På denne måten blir helheten belyst på en ny måte. Deretter studeres delen på nytt. På denne måten oppstår det bedre forståelse både for delen og helheten (Alvesson & Skjöldberg, 2011, s. 194). Det har vært en intensjon med dette forskningsarbeidet å belyse hvor sammensatt arbeidet med inkludering er, og hvordan ulike deler og helhet virker sammen i inkluderingsarbeidet. Studien belyser hvordan lærere i arbeidet med inkludering står overfor ulike utfordringer og dilemmaer, og hvordan elementer som profesjonskunnskap og samarbeidskulturer spiller inn på arbeidet med inkludering.

Teorien er betydningsfull i alle fasene av prosjektet, og jeg måtte stadig lese ny teori i løpet av forskningsprosessen etter hvert som informantens perspektiv blir mer synlig gjennom undersøkelsene. Den hermeneutiske sirkel kan være forståelsesrammen for dette når jeg som forsker leste teori gjennom hele undersøkelsesperioden, så på data i forhold til teorien, leste ny teori som ble vurdert opp mot data. Dette pågikk helt til jeg hadde funnet fram til teori som var relevante i forhold til de data jeg hadde kommet fram til (Moen & Gudmundsdottir, 1997, s. 5).

Ved tolkningen av data, har jeg tilstrebet at virkelighetsoppfatningen til de som har blitt intervjuet skulle komme best mulig fram, og at fortolkningen skulle være gjenkjennbar for informantene. Når denne fortolkningen knyttes til det teoretiske utgangspunktet for forskningsarbeidet, kan dette gi bedre innsikt og forståelse for tematikken. Mitt eget perspektiv er også synliggjort siden min erfaringsbakgrunn og holdning vil influere på hva jeg vektlegger i fortolkningen (Halvorsen, 2009, s. 212).

---

### **3.2.4 Forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren**

Kvalitativ forskning på praksis innebærer et nært samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker. I forskningsarbeidet har jeg tilstrebet å bære fram perspektivet til lærerne jeg intervjuet, samtidig har jeg vært bevisst at jeg i forskningsarbeidet er farget av mitt teoretiske ståsted, egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010, s. 18).

Hva som blir løftet fram i fokus henger sammen med oppfattelse og meninger blant de ulike forskningsdeltakerne i undersøkelsen. Det er viktig at forskjeller i meninger blir belyst. Dette gjelder også forskjeller i meninger mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne. Det oppstår en sosial interaksjon i kvalitativ forskning ved at kunnskap og forståelse blir til gjennom samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker og forskningen som foregår i en naturlig kontekst. (Postholm, 2010, s. 23).

Forskningsarbeidet innebærer et intersubjektivt forhold til forskningsdeltakeren. I dette ligger det at jeg ikke bare har vært tilskuer, men også deltaker i et kvalitativt forskningsarbeid. Forskningen er å betrakte som en sosial aktivitet (Halvorsen, 2007, s. 23). Det er en utfordring å kunne veksle mellom nærhet og distanse i forhold til forskningsdeltakeren. Jeg har vært bevisst, og reflektert over, at utfordringene i slike samtaler kan være at jeg i for stor grad identifiserer meg med holdninger og synspunkter hos informantene, eller det motsatte. Konsekvensene av dette blir da enten mangel på distanse eller for stor distanse (Hammersley og Atkinson, 2004, s. 11).

## **3.3 Innsamling av data**

Jeg vil i det neste beskrive intervju som metode og prosessen med innsamling av data.

### **3.3.1 Planlegging av forskningsprosessen**

Under planleggingen av forskningsarbeidet kontaktet jeg rektor på en relativt stor skole på Østlandet, som hadde inkludering i sitt verdigrunnlag. Etter det fikk jeg godkjenning fra

---

rektor til å gjennomføre arbeidet. Jeg sendte et informasjonsskriv om undersøkelsen sammen med anbefalingsbrev fra Høgskolen i Hedmark (Jf. Vedlegg 3 og 4) Jeg fikk kontakt med en ansatt på skolen, som jobbet spesielt med inkludering. Vedkommende sørget for at jeg fikk avtaler med lærere i forhold til å intervju dem. I forkant av intervjuene innhentet jeg informert samtykke fra personene jeg hadde tenkt å bruke som informanter. Dette innebar at jeg informerte dem om undersøkelsens overordnede formål, hvordan jeg ville gjennomføre undersøkelsen, og tiden intervjuet kom til å ta. Jeg poengterte at deltakelse i forskningsundersøkelsen var frivillig, og at de når som helst i prosessen kunne trekke seg. Jeg informerte videre om hvordan jeg så for meg at informasjon fra intervjuet skulle meddeles, og at de ville få tilgang til transkriberte intervjuer og den ferdige analysen av de kvalitative dataene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89).

Før jeg gikk i gang med intervjuene, hadde jeg lest og gjort meg opp en mening om hvordan analysen av forskningsarbeidet skulle gjøres, fordi dette kunne bidra til at det ble større samsvar mellom intervjuguiden og kodene jeg skulle bruke i analysearbeidet. Jeg hadde laget et utkast til kategorier på forhånd, med utgangspunkt i teoridelen i forskningsoppgaven, for å sikre best mulig sammenheng mellom teoridelen og de empiriske undersøkelsene. Før jeg gikk i gang med å stille spørsmålene, var jeg være åpen for at kategoriene kunne bli avkreftet og nye kunne dukke opp (Postholm, 2010, s. 71).

### **3.3.2 Intervju som metode**

Formålet ved valg av denne metoden er at jeg som forsker vil ha fram fyldige og detaljerte beskrivelser fra lærerne jeg intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 135). Intervjuene kan betraktes som verktøy når jeg som forsker arbeidet for å skaffe meg større forståelse av skolen som praksisfelt. Hensikten bak intervjuene jeg gjennomførte var, gjennom informantenes perspektiv, å prøve og beskrive hva de vektla i sitt arbeid med inkludering, og å få fram deres tanker og refleksjoner i tilknytning til dette. Valg av semi strukturert intervju ble gjort ut ifra at metoden gir rom for å stille oppfølgingsspørsmål, samtidig som det er en ramme for samtalen. Metoden gir også rom for å fokusere på det som er viktig for informanten, siden spørsmålene er halvåpne. Ved gjennomføringen av intervjuene varierte spørsmålene, rekkefølgen på dem og temaene, slik at det både var mulig

---

å ha en rød tråd i intervjuene og samtidig gripe tak i det intervjuobjektet ønsket å dvele ved (Johannessen et al., 2010, s.137). Intervju som metode for datainnsamling gir mulighet til å sammenlikne svar fra de ulike informantene med utgangspunkt i det samme temaet (Postholm 2010, s. 84).

Det er forskningsobjektets subjektive opplevelse av temaet for undersøkelsen som det er viktig å få fram i fenomenologiske studier. Informantens opplevelser er ikke feil eller usanne. Likevel kan andre personer ha en annen oppfatning av samme fenomen. Intervju som datainnsamlingsstrategi kan brukes til å samle inn personers subjektive opplevelse av et fenomen. Johannessen et al. (2010, s.136) peker på at sosiale fenomener er komplekse, og at kvalitative intervjuer kan bidra til å få fram kompleksiteten og nyanser. Ved å gjennomføre flere intervjuer avdekket jeg noen mønstre i datamaterialet mitt. Blant annet trakk samtlige informanter fram samarbeid som noe de vektla i inkluderingsarbeidet. Elevenes læringsutbytte, og bevissthet om hva som skulle til for å få dette optimalt, var også i fokus.

Informantene er anonymisert gjennom at navn er byttet ut med fargekoder, og satt i tilfeldig rekkefølge ut i fra når intervjuene ble gjennomført. Funnene kommer fram gjennom i alt 6 intervjuer.

### **3.3.3 Intervjuguide**

I forarbeidet til intervjuguiden og intervjuene leste jeg aktuell teori, metode og vitenskapsteori parallelt. Etter hvert som jeg fikk større oversikt og ny innsikt om temaet inkludering, utviklet jeg intervjuguiden slik at spørsmålene skulle gi best mulig svar på problemstillingen (Jf. Vedlegg 1). Det ble også tydeligere for meg hva jeg burde være oppmerksom på i intervjuene, og denne oppmerksomheten kunne bidra til at jeg fanget opp noe informasjon gjennom måten jeg stilte spørsmål på som jeg ellers ville gått glipp av (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 27). Et eksempel på dette, som gikk igjen i intervjuene, var informantenes vektlegging og positive holdning til ulike former for samarbeid i arbeid med inkludering. Jeg forsøkte å stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål om samarbeid slik at jeg fikk belyst hva de opplevde som positivt i samarbeidet, hvordan de samarbeidet og hva som eventuelt kunne være utfordrende.

---

Jeg prøvde også å være bevisst at jeg ikke skulle lage ledende spørsmål. Siden hensikten med intervjuene var å få svar på problemstillingen, prøvde jeg å lage en intervjuguide med spørsmål som både fikk fram det jeg ville belyse og gav rom for å bruke tid på det informantene betraktet som betydningsfullt, slik Postholm (2010, s. 84) trekker fram.

Spørsmålene i intervjuguiden er grunnlaget for datainnsamlingen i undersøkelsen, og kan betraktes som et instrument i forskningsintervjuene mine. Ved siden av gode spørsmål, er hvordan jeg oppfattet svarene, tok vare på dem, forsto og tolke dem, avgjørende for om det jeg fikk ut av intervjuet er til å stole på (Dalland, 2012, s. 151).

Jeg opplevde at det var krevende å finne spørsmål som både var åpne og presise nok til at jeg ville få fram det jeg ville ha svar på. Resultatet ble at jeg lagde flere spørsmål enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt, og at jeg gjennomførte en pilotering med utgangspunkt i intervjuguiden for å se hvordan den fungerte. Jeg opplevde at det var godt for meg å ha intervjuguiden som hjelp til å holde tråden i det som skulle være tema for samtalen. Samtidig erfarte jeg at jeg fikk svar på en del av spørsmålene jeg lurte på uten å stille alle spørsmålene jeg hadde i guiden. Etter piloteringen kjente jeg intervjuguiden min så godt at jeg kunne være friere når jeg gjennomførte forskningsintervjuene. Bevissthet knyttet til at forskningsundersøkelsen skulle få fram deltakernes perspektiv, gjorde at jeg ville dvele ved det informantene var spesielt opptatt av under intervjuene. Jeg bestemte at dersom jeg opplevde at jeg ikke fikk fram relevante temaer for problemstillingen i intervju med en informant, kunne jeg be om ytterligere et intervju med dem hvis jeg antok at de satt inne med noe som kunne være viktig for undersøkelsen min.

Under piloteringen ble jeg oppmerksom på at perspektivene til intervjuobjektene kunne være knyttet til deres bakgrunn og stillingstype. Jeg bestemte at jeg under intervjuene skulle velge ut aktuelle spørsmål fra intervjuguiden. På denne måten ble spørsmålene i større grad tilpasset informantene, spørsmålene ble mer åpne og det ble større rom for det intervjuobjektene ville legge vekt på (Jf. Vedlegg 1). Etter det første intervjuet valgte jeg å gjøre noen endringer i forberedelsen til neste intervju. Informantene fikk på forhånd et informasjonsskriv med 5 overordnede spørsmål for intervjuet, slik at intervjuobjektene visste litt mer på forhånd hva slags informasjon jeg var ute etter (Jf. Vedlegg 4). For å oppnå nyanserte beskrivelser, stilte jeg oppfølgingsspørsmål når det var behov for det. De

---

overordnede spørsmålene knyttet jeg til kategorier i analysen av resultatene fra undersøkelsen.

Jeg var bevisst at språket jeg brukte i intervjuguiden, og at oppfølgingsspørsmålene jeg stilte skulle være tilpasset intervjuobjektet. Målet med intervjuet var å få fram nyanserte beskrivelser av hvordan informanten arbeidet med inkludering i skolen, og jeg var bevisst at jeg ville trenge utfyllende spørsmål (Dalland, 2012, s. 156).

### 3.4 Utvalg av informanter

Utvalgsriterier for min undersøkelse var at jeg skulle besvare problemstillingen. Jeg var klar over at undersøkelsens pålitelighet ville påvirkes av hvorvidt jeg evnet å finne det beste utvalget for å få til dette. En av styrkene til kvalitativ forskning er mulighetene for justeringer i løpet av forskningsarbeidet. Det var derfor viktig for meg som forsker å spørre meg underveis om utvalget var egnet til å besvare problemstillingen, og vurdere om jeg trengte flere informanter.

Valg av informanter ble gjort med tanke på at utvalget skulle representere lærere med forskjellig erfaringsbakgrunn slik at jeg kunne få fram ulik tilnærming og perspektiver knyttet til inkludering, samt gi mulighet til å lete etter relevant data for denne studien (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 81). Utvalget i undersøkelsen består av lærere med ulik kompetanse. Alle har lang erfaring som lærere. Tre av informantene var kontaktlærere. Flere hadde spesialkompetanse innenfor spesialundervisning, flerkulturell undervisning eller sosialpedagogikk. Utvalget besto av lærere fra ulike trinn, både småtrinnet og mellomtrinnet. Utvalget ble gjort etter at jeg fikk en oversikt over lærere som arbeidet på den utvalgte skolen, og hva slags funksjon de hadde. Jeg tilstrebet å ha et utvalg med ulik lærerkompetanse. Utvalget besto av noen med spesialutdanning, som jobbet mer opp mot enkeltelever og små grupper, og kontaktlærere som i overveiende grad underviste hele klasser.



---

Jeg startet med å gjennomføre 3 intervjuer med lærere som informanter, men bestemte meg for å gjennomføre flere intervjuer siden jeg erfarte at hvert intervju fikk fram nye perspektiver på inkludering og fikk et klarere bilde av på hvilke områder det var samsvar mellom informantenes utsagn. Etter å ha gjennomført 6 intervjuer, opplevde jeg at det ikke kom fram noe nytt som kunne være til hjelp med å besvare problemstillingen, og jeg avsluttet da datainnsamlingen. Dette samsvarer med beskrivelsen til Postholm (2010, s. 57) av en «mettet» forståelse, som innebærer at det ikke dukker opp nye aspekter i datamaterialet. Jeg må likevel ta forbehold om at siden utvalget ikke er større kan jeg ikke generalisere resultatene fra undersøkelsen, men være bevisst at det kan være forhold undersøkelsen ikke har avdekket.

### 3.5 Gjennomføring, transkribering og analyse

Jeg startet intervjusituasjonen ved å gi en ny og kort presentasjon av forskningsprosjektet, og forsikre meg om at det fortsatt var greit for informantene å delta. Etter at de hadde bekreftet dette, ble det dokumentert gjennom informantenes underskrift på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuene (Jf. Vedlegg 6).

Rammen for intervjuene var skolen jeg hadde valgt å gjøre undersøkelsene mine på. Intervjuene varte omkring 45 minutter, med unntak av det første som ble noe lengre. Jeg hadde med meg en notatbok som jeg noterte i underveis. Dette fordi jeg ønsket å skrive ned i stikkordsform forhold som jeg la spesielt merke til, ble ekstra nysgjerrig på eller overrasket over. Jeg hadde med meg lydopptaker. Informantene gav på forhånd samtykke til at denne kunne brukes under intervjuet. Jeg presiserte at opptakene ville bli slettet når intervjuene var ferdig bearbeidet, og at informantenes navn ville bli anonymisert. Jeg erfarte at intervjuene artet seg mer forskjellig enn jeg hadde forestilt meg på forhånd. Jeg har tidligere beskrevet at informantenes bakgrunn gjorde at det ble naturlig å tilpasse intervju spørsmålene til den jeg snakket med. I det aller første intervjuet opplevde jeg at informanten hadde svært mye

---

kunnskap om inkludering og inkluderingsteori, og på grunn av informantens fyldige svar varte intervjuet mye lenger enn jeg på forhånd hadde tenkt.

Jeg ville at intervjuene mine skulle gi en mest mulig dekkende beskrivelse av temaet. Jeg fulgte godt med på det som ble sagt, noterte stikkord underveis. I tillegg skrev jeg, umiddelbart etter hvert intervju, en logg med egne tanker og refleksjoner (Dalland, 2012, s. 156). Så raskt som mulig etter intervjuene, gikk jeg i gang med transkriberingen, det vil si at jeg gjorde intervjuet som lå på lydfilen i lydopptakeren om til skriftlig tekst. Jeg prøvde å ta hensyn til utfordringer knyttet til forskjeller mellom muntlige utsagn, slik de fant sted i intervjusamtalen, og skriftliggjøringen over til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186).

Jeg tilstrebet å gjengi det som ble sagt helt nøyaktig, men jeg valgte å ikke markere pauser eller nøling, siden jeg ikke gjorde en undersøkelse som gikk på språklige detaljer. Jeg merket teksten der informanten sa noe som var spesielt interessant med tanke på å få svar på problemstillingen. Alle setningene ble nummerert, slik at det skulle bli lett å spore meg tilbake til utsagnene. Jeg bestemte at jeg ville ha litt spredning i tid mellom de forskjellige intervjuene slik at jeg kunne konsentrere meg om å transkribere dem etter hvert for ikke å miste viktig informasjon. Jeg husket beskrivelser og utsagn etter intervjuene best når det var nærhet i tid. Dette, sammen med utskriftene jeg hadde lagd fra lydfilene og notater jeg hadde gjort under og rett etter intervjuene, danner til sammen nødvendig dokumentasjon (Johannessen et al., 2010, s. 146).

### **3.5.1 Analysestrategi**

Hermeneutikken fokuserer på betydningen av å fortolke folks handlinger for å få en stadig dypere forståelse av meningen. Før jeg gikk i gang med intervjuene, bestemte jeg at strategien for gjennomføring av analyse i denne undersøkelsen skulle ha fokus på mening. Valg av tilnæringsmåte til analysen er gjort med utgangspunkt i problemstillingen i denne studien. Meningen jeg fikk fram gjennom svarene fra informantene var avhengig av spørsmålene i studien, både de overordnede spørsmålene, og spørsmålene som framkommer i intervjuguiden og det enkelte intervjuet. Hensikten med analysen av data fra intervjuene var at analysen skulle bidra til å finne en meningsfull inndeling av datamaterialet som skulle

---

innhentes. Kvalitative data må fortolkes for at meningen skal komme fram. Fortolkningen innebærer å få fram mening som ikke er umiddelbart synlig (Johannessen et al., 2010, s. 167).

Jeg tilstrebet best mulig sammenheng mellom oppgavens teoretiske perspektiver, intervjuguiden og kategoriseringen av data. Ved siden av dette starter en form for analyse allerede under selve intervjuet. Det var lettere for meg å bli oppmerksom på viktige elementer når jeg hadde klare tanker om hvordan jeg skulle jobbe videre med data i analysen. Målet med analysen var å få orden, oversikt og strukturere tekstmaterialet i undersøkelsen. Underveis i arbeidet med analysen av hvert intervju, så jeg gjentatte ganger helheten i intervjuet i forhold til delene i utsagnene til informantene, i tråd med den hermeneutiske sirkel. Jeg tilstrebet å skaffe meg en generelt inntrykk av temaet ved å lese intervjutekstene, og ut ifra det velge de mest representative situasjoner eller sitater. Jeg har i resultatdelen tatt med utvalgte sitater fra intervjuene for å få fram et nyansert bilde av meningsinnholdet og konteksten intervjuet ble til i (Halvorsen, 2009, s. 210).

### **3.5.2 Kodingsprosedyre og kategoridannelse**

Formålet med koding er å komme fram til en overordnet forståelse av datamaterialet, og gjennom dette bidra til teorigenerering rundt det fenomenet som studeres. Det dreier seg om å finne egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Jeg har valgt å klassifisere data gjennom at delene av teksten som skal analyseres blir merket (Johannessen et al., 2010, s. 399) Begrunnelsen for dette er at det gav meg mulighet til å lage flere kategorier på forhånd som jeg kunne bruke på de ulike transkriberte tekstene. Jeg kunne også lage egnede underkategorier til hjelp i arbeidet. Jeg utviklet noen av kategoriene underveis, og slo også sammen noen. I teoridelen belyste jeg inkluderingsbegrepet, og ble da klar over hvor sammensatt begrepet er. Det var derfor naturlig å ta utgangspunkt i elementene som kom fram der, når jeg skulle kode materialet, og finne egnede kategorier til det. Dette er i tråd med deduktiv metode, som innebærer en forskningstilnærming der de empiriske undersøkelsene tar utgangspunkt i teorigrunnlaget i studien (Johannessen et al., 2010, s. 178). Postholm (2010, s. 57) beskriver deduktiv

---

tilnærming ved at forskerens forforståelse, teorigrunnlaget og undersøkelsesspørsmålene i studien er utgangspunktet for de empiriske undersøkelsene.

I arbeidet med å få fram meningsinnholdet, og avdekke mønstre i dataene, har jeg også benyttet en induktiv tilnærming. Det vil si at jeg forsøkte å være åpen for andre forhold enn de jeg hadde tenkt på forhånd. Dermed måtte jeg sette meg grundigere inn i noe av teorien. I analysearbeidet har jeg forsøkt å få fram vekselvirkningen mellom teori og data, såkalt abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 198). Den teoretiske forankringen i forskningsundersøkelsen påvirker forståelsen av innsamlede data. Samtidig erfarte jeg i analysearbeidet at resultater av funn i forskningsundersøkelsen gav nye perspektiver, som gjorde at jeg valgte å gå dypere inn i noe av teorigrunnlaget, mens noe annet ble mindre vektlagt (Thagaard, 2013). I denne studien måtte jeg også sette meg inn i ny teori, særlig når det gjaldt forhold som hadde med samarbeid å gjøre. Forskningsprosessen kan derfor betraktes som en kontinuerlig interaksjon mellom deduksjon og induksjon (Postholm, 2010, s. 57).

I tråd med en fenomenologisk tilnærming i denne forskningsundersøkelsen var jeg bevisst mine egne erfaringer og opplevelser knyttet til inkludering som jeg brakte inn i forskningsarbeidet, siden disse kunne påvirke forskerfokuset i studien. Målet mitt har vært å synliggjøre informantenes mening om hvordan de arbeider med inkludering. I studien har jeg sett de enkelte delene som inngår i inkluderingsarbeidet, i forhold til forståelsen av inkludering som er lagt til grunn for studien. I tråd med den hermeneutiske sirkelen fikk jeg gjennom en dypere forståelse av enkeltdelene en bedre forståelse av hvordan lærere arbeidet med inkludering. Jeg vekslet mellom å fokusere på deler og en mer helhetlig tilnærming, til jeg fikk en dypere forståelse av både delene og helheten (Postholm, 2010, s. 20).

I den videre analysen av meningsinnhold, er datamaterialet fortolket. Fortolkende lesing innebærer at jeg vil ha fram hva jeg som forsker tror datamaterialet betyr og representerer, og hvordan jeg som forsker er ute etter tanker, refleksjoner og erfaringer knyttet til lærernes arbeid med inkludering i skolen. Ved siden av dette leser jeg meningsinnholdet refleksivt, ved at jeg forholder meg bevisst til forskerrollen min og egne perspektiver knyttet til datamaterialet, som ledd i dette noterte jeg ned fortolkninger og, reaksjoner på det som blir sagt underveis i intervjuene. Meningsanalysen ble gjennomført i tråd med framgangsmåten

---

beskrevet hos Johannessen et al. (2010, s. 173). Jeg startet med å danne meg et helhetsinntrykk av hvert enkelt intervju, og finne interessante og sentrale temaer knyttet til inkludering som jeg noterte ned. Jeg fortettet den sentrale informasjonen, det vil si at jeg prøvde å få fram innholdet så presist som mulig med færrest mulig ord (Johannessen et al., 2010, s. 167).

Neste steg var å finne de meningsbærende elementene i datamaterialet, det vil si utsagn som var relevant for svar på problemstillingen i forskningsundersøkelsen. Jeg merket og systematiserte utsagn fra informantene i de ulike underkategoriene jeg hadde laget. På denne måten kunne jeg redusere og ordne mine data, og analysen ble enklere for meg å gjennomføre. Jeg hadde allerede satt opp kategorier ut ifra begreper jeg antok ville være sentrale for analysen, men disse måtte justeres underveis i tråd med det som kom fram i intervjuene. Jeg prøvde å være bevisst at kodingen skulle bidra i min teoretiske refleksjon knyttet til funn i datamaterialet, og at kodingen skulle hjelpe meg med å konsentrere meningsinnholdet i intervjuene. Jeg opplevde at kodingen og fortolkningen hang tett sammen, og som jeg har vært inne på, startet analysen allerede før jeg gjennomførte intervjuene. I løpet av analyseprosessen ble hovedtyngden av kodene tettere knyttet opp til begreper og perspektiver i nærmere tilknytning til hvordan funn i undersøkelsen kunne forstås og tolkes (Johannessen et al., 2010, s. 174).

Neste steg var kondensering, som innebar at jeg med utgangspunkt i kodingen, forsøkte å gjøre kodene mer abstrakte. Jeg satte de kodede utsagnene inn i skjemaet jeg hadde laget tidligere. Jeg prøvde å se hvorvidt jeg kunne slå sammen noen koder eller ordne dem under hverandre, slik at jeg fikk en mer fortettet tekst. Jeg valgte ut, og skrev i tillegg, relevante sitater som fikk fram meningene. Til slutt sammenfattet jeg materialet slik at jeg fikk fram nye begreper og beskrivelser, og så dette i forhold til førsteinntrykket jeg hadde etter gjennomføringen av intervjuene. Hensikten med dette var å få fram mønstre og sammenhenger i materialet, som ikke var umiddelbart synlige. I tråd med dette måtte jeg justere koder og kategorier (Johannessen et al., 2010, s. 176).

Jeg har valgt følgende overordnede kategorier, som jeg nummererte: 1. Inkludering som fenomen, 2. Tilpasning og tilrettelegging for mangfold, 3. Forebygge hindringer for læring og deltakelse, 4. Lærersamarbeid og 5. Profesjonskunnskap. Hver av disse kategoriene hadde

---

underkategorier som jeg merket alfabetisk (Jf. Vedlegg 2, «Koding fellesskjema») Informantene fikk kodenavn i form av ulike farger. Jeg valgte å transkribere og kode intervjuene med informantene fortløpende, for så til slutt å legge informasjonen inn i et fellesskjema slik at jeg lettere kunne sammenlikne og trekke ut den viktigste informasjonen. Etter at all informasjon var kodet inn i fellesskjemaet, vurderte jeg kodenenes abstraksjonsnivå, såkalt aksial koding, ved å se hvorvidt setningene var konkrete beskrivelser fra informantene eller fortolkning av situasjonen og handlingene. Jeg markerte setningene med bokstavene K – for konkret og A – for mer abstrakt, for å få en best mulig oversikt over dette. Ved siden av dette så jeg og analyserte de ulike kodene i forhold til hverandre, for å få fram sammenhengen mellom dem og se hva informantene la vekt på i intervjuene (Thagaard, 2013, s. 159).

Gjennom analysen ble det klart for meg at læringsutbytte, samarbeid og profesjonskunnskap ble vektlagt i materialet, og at det kom fram en sammenheng mellom elementene i materialet. Samarbeid ble trukket fram i inkluderingsarbeidet fra alle informantene, og jeg valgte derfor å justere teoridelen ved å utdype teori om samarbeid og ulike samarbeidskulturer, og se profesjonskunnskap og samarbeidskulturer i sammenheng.

Resultatene av funn fra undersøkelsen presenteres under del 4 i oppgaven, gjennom punktene inkludering som fenomen, læringsutbytte, samarbeidskulturer og profesjonskunnskap. Punktene samsvarer i hovedsak med inndeling i intervjuguide og drøfting av resultater.

Funnene i denne forskningsundersøkelsen blir drøftet med utgangspunkt i Vygotskys sosiokulturelle teori. Det blir redegjort for begreper fra Vygotsky som er relevante for drøftingen i forskningsundersøkelsen, med vekt på «Den proksimale sone» og «mediering». Lærernes bevissthet og forhold til hvordan læring foregår, vil få konsekvenser for hvordan undervisningen legges opp og hvordan de møter elevene. Dette vil jeg belyse gjennom de empiriske undersøkelsene, for så å se dette i forhold til teori om inkludering og det teoretiske perspektivet vi finner hos Vygotsky.

Hensikten med teksten i undersøkelsen har, ved siden av å bidra til å få svar på problemstillingen, vært å få fram sammenhengen mellom utvalgt teori om inkludering, et sosiokulturelt perspektiv, innsamlede data fra intervjuene, samt analysen og tolkningen jeg

---

har gjort i denne forskningsundersøkelsen (Postholm, 2010, s. 17). Tekstene skal få fram læreres opplevelser knyttet til arbeid med inkludering i skolen, sett i sammenheng med formål og antakelser jeg som forsker har knyttet til studien (Hammersley og Atkinson, 2004, s. 269).

## 3.6 Etiske perspektiver, studiens relevans og troverdighet

### 3.6.1 Etiske perspektiver

Jeg har gjennom hele forskningsprosessen stått overfor etiske overveielser, og gjort valg på bakgrunn av et ønske om å sikre kvaliteten i forskningsarbeidet. Jeg søkte tidlig i prosessen «Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste», om tillatelse til å gjennomføre prosjektet, og fikk godkjenning av dem før jeg satte i gang (Jf. Vedlegg 5).

Jeg har tilstrebet å synliggjøre mine perspektiver og meninger om temaet jeg har valgt i oppgaven, det teoretiske perspektivet, metodevalg og gjennomføringen av forskningsundersøkelsen. I tråd med en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk forståelse kommer jeg under punktet om validitet inn på hvordan jeg har håndtert bakgrunnskunnskap og egne meninger som jeg har brakt med meg inn i prosjektet. Slik kan leseren se på hvilken måte jeg som forsker har kunnet påvirke forskningsarbeidet. En slik klargjøring kan bidra til større troverdighet til forskningsundersøkelsen (Postholm, 2010, s. 35).

Når jeg har analysert funn med utgangspunkt i datamateriale, har jeg tilstrebet å framstille funnene så «riktig» som mulig. Jeg har vært bevisst at det er forskjell på den sosiokulturelle virkeligheten jeg får kunnskap om gjennom studien, og tekstene som blir til med utgangspunkt i dette. Temaet for undersøkelsen blir sett gjennom mine subjektive, kulturelle briller. Samtidig vil også språket jeg har beskrevet handlingene med påvirke hvordan dette framstår for andre. Det vil si når jeg som forsker har lyttet til lærernes beskrivelser, tanker og

---

refleksjonene, så har jeg foretatt en tolkning med utgangspunkt i min livshistorie. Forståelsesrammen, og det jeg har skrevet, er farget av min bakgrunn, hvor både lesing av teori, erfaringene jeg har med meg, og kulturelle og historiske forhold inngår (Postholm, 2005, s. 18).

Med andre ord så kan det sies at mine verdier er faktorer som har påvirket valg av empiriske spørsmål jeg har ønsket svar på, min referanseramme har influert på hvordan problemstillingen i oppgaven ble, hvordan forskningsopplegget ble utformet og hvordan resultatene av undersøkelsene ble tolket. Jeg har tilstrebet å være bevisst at de forklaringene jeg har er farget av mine verdier, og at forskningen i størst mulig grad er styrt av etiske retningslinjer for forskningsarbeid. I planleggingen av forskningsarbeidet har jeg satt meg grundig inn i aktuell teori om metodiske spørsmål og etiske overveielser, slik at jeg hadde best mulig grunnlag når jeg gikk i gang med selve undersøkelsesarbeidet (Halvorsen, 2009, s. 26).

Jeg har tilstrebet å behandle forskningsdeltakerne med respekt, og få fram at jeg verdsetter bidraget fra informantene til forskningsarbeidet. Jeg gjorde fortløpende etiske overveielser gjennom hele forskningsarbeidet helt fra planleggingen til slutten. Ved utvelgelse av informanter var jeg tydelig på hva som er hensikten med forskningsarbeidet, og hva som krevdes av informantene. Jeg presenterte prosjektet mitt for informantene, og lagde en formalisert avtale med informantene før intervjuene. Før gjennomføringen skrev informantene under på en samtykkeerklæring, der det var beskrevet at jeg hadde tenkt å bruke lydopptaker, at de når som helst i intervjuet kunne trekke seg, at undersøkelsen var anonym, og at opplysninger ble behandlet konfidensielt. Jeg var bevisst at identiteten til deltakerne i forskningsprosjektet skulle beskyttes (Postholm, 2010, s. 142).

I min forskningsundersøkelse samlet jeg inn data og bearbeide disse for å kunne svare på problemstillingen. Jeg har bare brukt informasjon som kunne bidra til svar på denne. Jeg var bevisst at jeg måtte gå varsomt fram, for å unngå følelsesmessige overtramp i intervjuene. Jeg tilbød deltakeren mulighet til å komme med meningen sin om resultatene og de tolkningene som har blitt gjort ved at informanten fikk gå igjennom det som er skrevet, slik at de kunne se om det samsvarte med det de mente de sa (Postholm, 2010, s. 147).



---

Jeg har ønsket at beskrivelsene jeg gav av virkeligheten, var «fyldige» slik at leseren kunne se beskrivelsene i forhold til egen situasjon. På den måten kunne teksten bidra til overføring av handlingspraksis fra en setting til en annen (Postholm, 2005, s. 19).

### **3.6.2 Reliabilitet**

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver reliabilitet som pålitelighet og nøyaktighet i resultatene i et forskningsprosjekt. Reliabilitet kan bidra til kvalitetssikring i et prosjekt. Jeg tilstrebet å samle så konkrete data som mulig, og jeg gjennomførte nøyaktige transkriberinger av intervjuene. Jeg tok opp intervjuene på lydbånd, har redegjort for gjennomføringen av datainnsamlingen og notater, og presentert utdrag av data, ikke bare oppsummeringer. Jeg tilstrebet å etterleve pålitelighet og nøyaktighet, samtidig som jeg var klar over at leseren uansett er prisgitt forskeren, i den forstand at en forskningsrapport uansett vil ha et begrenset utdrag av dataene.

Jeg har tilstrebet å være åpen og redelig i arbeidet med min masteroppgave, slik at undersøkelsen er transparent. Jeg har tilstrebet at slutningene mine ikke er for bastante, og at det måtte være dekning i mitt materiale for konklusjonene jeg kom fram til (Halvorsen, 2009, s. 220).

Sammenholdt med undersøkelser gjort av andre, vil mitt arbeid være et bidrag til å se lærernes arbeid med inkludering fra forskjellige vinkler. Data som presenteres skal være så konkrete som mulig. Der det var naturlig i forbindelse med analysen, skrev jeg ned det informantene sa i direkte tale, for å hindre at presentasjonen ble mer farget av mine fortolkninger enn nødvendig (Ryen, 2002, s. 180).

Jeg har i denne studien beskrevet og reflektert over forløpet til undersøkelsen slik at tolkningen jeg presenterer skal være pålitelig.

### **3.6.3 Validitet**

Validitet har med hvorvidt en metode passer til å undersøke det den skal undersøke, og gyldighet av forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2010). Jeg har tilstrebet at

---

forskningsprosjektet skal ha validitet gjennom at framgangsmåtene og funnene, gjennom de innsamlede data, er tilpasset den teoretiske forankringen i prosjektet, hensikten med undersøkelsen og problemstillingen. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg reflektert over hvorvidt arbeidet har vært i tråd med det undersøkelsen er ment å si noe om, og som en konsekvens av dette har jeg kontinuerlig endret og justert innholdet i forskningsteksten (Johannessen et al., 2010, s. 230).

Jeg har gjennom forskningsarbeidet tilstrebet å operasjonalisere de teoretiske begrepene ved å definere dem og benytte dem i oppbygningen og gjennomføringen av forskningsundersøkelsen, i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2009, s. 251) betegner som begrepsvaliditet. Kategorier i intervjuguiden er laget med utgangspunkt i forskningsundersøkelsens teoretiske grunnlag og problemstilling.

I forskningsarbeidet tilstrebet jeg validitet gjennom hele forskningsprosessen. Jeg startet med en nøye planlegging før jeg gikk i gang med å samle inn data. Jeg utarbeidet en prosjektplan som ledd i å klargjøre hensikten med prosjektet. Jeg reflekterte over hva som kunne komme ut av min forskningsundersøkelse i form av kunnskap og forståelse. Jeg var bevisst at samspillet mellom meg som forsker og informantene i intervjuene kunne gi viktige bidrag til objektiv kunnskap om det sosiale verden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247). Samtidig hadde jeg et bevisst forhold til egen rolle som forsker i forhold til informantene med tanke på å presentere materialet i forskningsteksten på en så objektiv måte som mulig. Dette er i tråd med hva Hammersley og Atkinson (2004, s. 149) trekker fram at forskeren bidrar til å skape de dataene som samles inn. Bevissthet om dette kan gjøre at virkningene av det blir tatt hensyn til, og kontrollert så langt som mulig.

Jeg har i teorigrunnet til forskningsprosjektet valgt å benytte ulike kilder som sammen skal være med å belyse hvordan lærere bør arbeide med inkludering, og sammenstilt med de empiriske funnene i forskningsundersøkelsen bidra til å besvare problemstillingen. Jeg tenker at denne studien kan være et lite bidrag til å forstå hvordan lærere arbeider med inkludering i en bestemt kontekst, og som kan sammenliknes med andre undersøkelser i andre kontekster. Jeg har beskrevet konteksten dataene i undersøkelsen min er hentet fra. Dette vil være med på å hjelpe leseren når han skal vurdere om funnene kan gjelde i andre

---

situasjoner. Jeg har sett på, og sammenliknet, andre forskningsarbeider om samme tema, med denne forskningsundersøkelsen.

Jeg er klar over at det alltid ligger en mulighet for «feilkilde», vet at lærere beskriver det de tror er forventet at de skal gjøre ut i fra politiske og overordnede målsettinger, og ikke alltid beskriver det som gjøres i praksis. Jeg prøvde å minimere dette problemet ved bevisst valg av spørsmål og måten jeg stilte spørsmål til informantene på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 256).

Når jeg i denne oppgaven har tilstrebet å belyse og avdekke forhold som besvarer min problemstilling, får dette som konsekvens at jeg ikke ser på forhold som utfordrer teoriene jeg har tatt utgangspunkt i. Jeg har vært nødt til å ta tydelige valg på hva jeg skal undersøke og se etter for å svare på problemstillingen min, og samtidig avgrense arbeidet slik at det ble håndterlig innenfor den gitte tidsrammen.

Jeg har hatt som mål å beskrive min teoretiske forankring i forbindelse med prosjektet og holdningen jeg har til temaet, samtidig som jeg har vært åpen for å endre syn på forhold gjennom ny kunnskap og innsikt. Jeg har tatt begrepene troverdighet, validitet og reliabilitet på alvor i dette forskningsarbeidet. Undersøkelsen er tett knyttet til utvalgt teori om inkludering, og utgangspunktet for det teoretiske perspektivet i oppgaven er Vygotskys sosiokulturelle teori. I hele prosessen reflekterte jeg over eget teoretisk ståsted sammenliknet med det jeg fant i relevant teorilitteratur. Jeg er selv lærer, og har jobbet i skolen i flere tiår, og har derfor kunnskap og erfaring jeg kunne ta med meg inn i forskningsarbeidet. På den annen side prøvde jeg å være bevisst at det kunne være forhold som jeg betraktet som selvfølgeligheter, fordi jeg var farget av egen lærerbakgrunn. Jeg prøvde å motvirke dette ved å relatere egne synspunkter og perspektiver til teori om emnet, og utforme intervjuguiden tett knyttet opp til utvalgt teori. Som forsker var jeg bevisst at jeg måtte betrakte det som skulle undersøkes gjennom teori.

Jeg har i forskningsarbeidet bestrebet å vært grundig og ærlig. Jeg har satt meg nøye inn i forskningsetiske retningslinjer. Jeg har hatt en bevisst holdning til det etiske perspektivet både før, under og etter selve undersøkelsesperioden. Forskningsetikk kan ifølge Hammersley og Atkinson (2004, s. 20) beskrives som etiske normer og overveielser som tas i bruk gjennom forskningsprosessen og i forhold til resultater av forskningen. I forhold til

---

forskningsetikk måtte jeg, i tråd med forskningsetiske retningslinjer, forholde meg til: informert samtykke, oppbevaring av innsamlede data, anonymisering, innsynsrett og taushetsplikt (Postholm, 2010, s. 145). Jeg har tilstrebet nøyaktighet og redelighet både når det gjelder gjengivelse av sitater og kildehenvisninger i oppgaven (Forskningsetiske kommittèer, 2006, s. 26).

---

## 4. Presentasjon av funn

Hensikten med undersøkelsen har vært å belyse hvordan lærerne arbeider med inkludering og hvordan deres profesjonskunnskap kan utnyttes på en hensiktsmessig måte i inkluderingsarbeidet, og hva slags samarbeidsrelasjoner og samarbeidskulturer som er formålstjenlige i inkluderingsarbeidet.

I dette kapitlet presenteres resultatene av funn fra undersøkelsen, i tråd med kategoriene i intervjuguiden. Innledningsvis trekker jeg fram funn som belyser hva informantene legger i selve inkluderingsbegrepet. Deretter presenteres funn knyttet til elevenes læringsutbytte. Videre presenteres funn knyttet til samarbeidskulturer mellom lærere, og hvordan lærere tilrettelegger for hensiktsmessig samarbeid mellom elevene. Til sist presenteres resultater av funn knyttet til profesjonskunnskap.

### 4.1 Innhold i inkluderingsbegrepet

Samtlige informanter mente inkludering handler om hvordan skolen tilrettelegger for mangfold, at inkludering gjelder for alle elevene, og at lærerne må forebygge og hindre barrierer for læring og deltakelse. Informantene trakk fram elevdeltakelse, i betydningen at alle elevene skulle få delta ut ifra sine forutsetninger i fellesskapet. Og som en av informantene sa «Jeg er veldig opptatt av at inkludering gjelder alle elevene.» Flere var også opptatt av elevenes behov for tilhørighet, noe en av informantene beskrev slik: «La alle føle at de er en del av en gruppe, alle få være med ut ifra hvem de er.» En annen informant sa: «Skape et fellesskap, en vi-skole, til tross for at det er forskjellige kulturer.»

Nesten alle informantene brukte begrepet anerkjennelse når de beskrev hva de la i inkluderingsbegrepet. De la vekt på å synliggjøre elevenes språklige – og kulturelle bakgrunn. Informantene trakk fram nødvendigheten av at elevene skulle bli godtatt ut i fra sin egenart. En informant uttrykte: «Inkludering handler om å bli godtatt og anerkjent for

---

den du er med dine styrker og svakheter.» Noen var opptatt av hvordan lærere kunne støtte elever som hadde vansker og belastninger gjennom en anerkjennende væremåte. En av informantene uttalte: «Det er vanskelig for barnet å lære hvis man har mange andre belastninger.» En annen informant beskrev lærernes forhold til elevene: «Vi må anerkjenne dem. Vi må være betydningsfulle voksne.»

## 4.2 Læringsutbytte

Læringsutbytte var i fokus hos samtlige informanter. Informantene trakk fram tilrettelegging for elevene som grunnleggende i inkluderingsarbeidet. De sa at for å gi elevene best mulig læringsutbytte, måtte undervisningen tilrettelegges for aktive elever. Lærerne måtte se elevenes behov, tilrettelegge for samarbeid, variere undervisning og arbeidsmetoder.

En av informantene beskrev det slik: «Hvordan jeg tenker at elevene lærer best, ungene må være aktive, få erfaringer med innhold i begreper. Av erfaring lærer vi. Det er gjennom praktiske aktiviteter, samhandling, sette ord på, ha dialog de lærer.»

Informantene la vekt på anerkjennelse som en forutsetning for å få best mulig læringsutbytte. De trakk fram anerkjennelse av språk og kulturbakgrunn, likeverd, det å få være den man er. En informant trakk fram elevens sosiokulturelle bakgrunn som betydningsfullt i læringen. Ellers var det flere av informantene som pekte på at skolen betraktet det som en ressurs når elever hadde et annet språk eller en annen kultur. En beskrev hvordan elevenes morsmål ble trukket inn i undervisningen, og at lærerne bevisst tilrettela for språksammenlikning som ledd i å øke den språklige bevisstheten hos elevene. Videre presiserte en av informantene at deltakelse og samvær med medelever er god språkstøtte for flerkulturelle elever. En av informantene sa: «Fokus på eget språk gir kultur- og identitetsbekreftelse.» En av informantene beskrev en anerkjennende tilnærming slik: «Se andre sine behov. Være åpen, ved å anerkjenne.»

De fleste informantene vektla nødvendigheten av systematisk begrepsinnlæring. De kom med konkrete eksempler på hva de gjorde i den forbindelse. En av informantene forklarte:

---

Vi prøver på alle trinnene at vi har en ordbank. Vi blir enige om ord som vi skal jobbe med i forbindelse med temaene, sånn at de flerspråklige elevene skal nås, og så prøver vi å få dette opp og få det synlig. Vi har plakater i klasserommet, elevene sammenlikner. De oppøver språklig bevissthet.

En annen informant sa: «Ja, vi er jo veldig opptatt av begrepsbruken, og at vi skal forklare flere begrep. Men det styrker jo alle.» Informantene pekte på tilpasset opplæring som ledd i inkludering. En informant konkretiserte forståelsen av tilpasset opplæring som et overordnet mål for alle elever både pedagogisk og organisatorisk. Flere trakk fram modellering, konkretisering og visualisering som ledd i tilrettelegging for mangfold, og bedre læringsutbyttet, og som en beskrev: «Modellere, det er det å fortsette å gjøre det, det snakker vi mye om. Modellere og modellere lenge nok. Sånn at alle får tak på stoffet.» En annen informant sa: «Vi bruker konkreter. Vi visualiserer og bruker konkreter i mye større grad.»

Nesten alle informantene gav uttrykk for at lærere måtte anerkjenne kunnskapen elevene satt inne med, og støtte elevenes læring gjennom å få elevene til å sette ord på, og reflektere over egne meninger. En av informantene uttalte: «Vi er veldig opptatt av det du sier, hva tenker du om det? Det er ikke noe rett eller galt svar, anerkjenne svaret, vi er veldig opptatt av å anerkjenne det de sier.»

Informantene trakk fram begrepet likeverd som sentralt i tilnærmingen til en mangfoldig elevgruppe. En av informantene beskrev den mangfoldige elevmassen på følgende måte: «Likeverd, alle har like stor verdi innenfor helheten.» Informantene trakk også fram elevdeltakelse som sentralt for læringsutbytte, samtidig som de mente at lærerne sto overfor ulike dilemmaer og utfordringer i inkluderingsarbeidet. Utfordringer knyttet til dilemmaet mellom å la elever være til stede i klassefellesskapet, og bevissthet om hva som gav elevene best faglige utbytte, ble trukket fram av flere av informantene. Samtlige informantene mente at elevene lærer best sammen med andre.

Informantene beskrev hvordan lærere arbeidet for å forebygge hindringer for læring og deltakelse gjennom at lærerne forberedte elevene godt, hadde tydelige forventninger til dem, modellerte for elevene, jobbet systematisk, hadde passende arbeidsmåter og variasjon i arbeidet. Nesten alle informantene mente lærernes bevissthet rundt organisering av elevene kunne hindre stigmatisering. De beskrev hvordan lærere tok med elever og forberedte dem til

---

undervisningsøkter som skulle være senere, eller at noen elever ble tatt med ut i grupper i en begrenset periode for å lære noe bestemt.

En informant framhevet nødvendigheten av å tenke forebyggende for å hindre at elever skulle oppleve unødvendige barrierer i forhold til læring og deltakelse. Flere av informantene trakk fram at elevmangfold var en berikelse for fellesskapet. En av dem sa: «Det er rett og slett en berikelse at vi er flerkulturelle, fordi vi får forskjellige synsvinkler, og vi får forskjellige erfaringer.»

En av informantene beskrev hvordan lærerne gjennomgikk dagen med elevene hver morgen, forberede elevene og synliggjorde forventninger til dem, for at elevene skulle få best mulig læringsutbytte. Informanten sa: «Og det er veldig viktig for alle elevene at vi gjennomgår dagen, hver eneste dag. Er det noe som er usikkert her? Klarhet i hva som forventes av dem da.»

Informantene beskrev hvordan lærerne lagde grupper av forskjellig størrelse hvor det varierte hvilke elever som deltok, gruppene besto over en begrenset periode, og alle typer elever deltok på ulike grupper slik at dette var vanlig. En av informantene sa: «Det er veldig vanlig at vi tar ut elever, og ungene stiller ikke et spørsmål til det. Alle våre elever er på en gruppe her eller der.» En annen uttalte: «Det er så mange sånne grupper her at jeg tror ikke ungene tenker på det en gang.»

Samtlige informanter la vekt på å jobbe forebyggende for å hindre læringsvansker, og tilby alternative læringsarenaer. De beskrev hvordan skolen hadde forskjellige tilbud som elevene kunne søke på, slik at både det faglige og det sosiale ble ivaretatt. Fellesskapet mellom elevene ble trukket fram som viktig. En av informantene sa: «Vi har sånne alternative arenaer som snekkergruppe, lekegrupper og kjøkkengrupper, så ungene som trenger det får noe annet og da.»

Flere pekte på at skolen hadde fokus på å synliggjøre ressursene til elevene, også hos de faglig sterke elevene. Ressursfokus ble blant annet ivaretatt ved at elevene ble organisert i ulike grupper som også hadde rom for at evnerike elever skulle få utnyttet sitt læringspotensial, samtidig som gruppene ivaretok elever med spesielle utfordringer på noen områder. En av informantene sa: «Det er mange grupper, ikke bare for de som har det



---

vanskelig faglig og sosialt, også for de som trenger ekstra utfordringer.» Informantene var opptatt av at alle elevene skulle delta i timene så mye som mulig. En av informantene begrunnet dette slik: «Vi vil ikke ha disse ensomme ulvene, som sitter på et grupperom». Flere av informantene beskrev vanskene de sto overfor når det gjaldt avveining mellom læringsutbytte og elevdeltakelse. En av informantene mente: «Vi lærerne ser hva spesialundervisningselevne kan ha nytte av når det gjelder deltakelse.» En annen informant belyste hvordan lærerne samarbeidet om å forebygge læringsbarrierer ved at de hadde spesielt tilrettelagde undervisningsopplegg over en tidsbegrenset periode, for å trene intensivt og hindre at vansker fikk utvikle seg videre.

Flere informanter trakk fram utfordringer de sto overfor i inkluderingsarbeidet, og kom med konkrete eksempler på dilemmaer de måtte håndtere. De pekte på dilemmaet mellom manglende utbytte av ordinær undervisning og sosial tilknytning på trinnet. På den ene siden kan mest mulig tid i klassen gi sosial inkludering, men gi mindre faglig utbytte, mens på den andre kan spesialundervisningsgrupper gi bedre faglig utbytte, og dårligere tilknytning til trinnet. En av informantene beskrev et av dilemmaene slik: «Elevene på spesialundervisningsavdelingen har hatt veldig bra undervisning. Men de har mista noe av den tilknytningen til trinnet. Jeg tenker særlig at det er positivt for normaleleven hvis de var en del av klassen.» En annen sa: «De flerspråklige kan være en ressurs, og det samme skal kunne gjelde for spesialundervisningselever.» En informant var tydelig på at det var mange ulike hensyn å ta. Fokus var på at undervisningen måtte tilrettelegges slik at elevene fikk best mulig læringsutbytte, og som hun uttrykte det: «Jeg tenker på om den praksisen som jeg utøver er inkluderende. Og det er viktig med den bevisstheten vi har med oss, avveie metoder og tilrettelegging for hver og en, det er mange hensyn man skal ta.»

#### **4.2.1 Samarbeidskulturer mellom lærere**

Samtlige av informantene var positive til samarbeid, og beskrev hvordan samarbeid kunne inngå i deres arbeid med inkludering. De mente at samarbeid mellom lærerne bidro til mer felles ansvar for elevene, der alle lærerne på teamet var kjent med elevene. En av informantene beskrev det slik: «Vi har de samme elevene. Det er våre elever. Vi har ansvar for dem.»

---

Informantene mente at tilrettelegging for mangfold var avhengig av god organisering på skolen. Lærere samarbeidet i større og mindre grupper, og lærere med spesiell kompetanse var tillagt bestemte oppgaver som ble videreformidlet og overført til de øvrige lærerne. På denne måten kunne ressursbruken effektiviseres og kvaliteten forbedres. Informantene beskrev hvordan samarbeidet mellom lærere med forskjellige roller, bedret kvaliteten på arbeidet, og kunne minske arbeidsbelastningen på lærerne. En informant sa: «Her har vi lærere som har hovedansvar, så selv om vi er på ulike grupper så får vi en plan for fag fra hovedlæreren. Hvis jeg har det faget får jeg bare et undervisningsopplegg fra hovedlæreren. Det er veldig besparende.» Lærere med spesialfunksjoner kunne delta på plangruppe, og ha tett kontakt med kontaktlærerne for å forebygge og avhjelpe vansker hos elever. En informant med spesialfunksjon uttalte: «Alle teamlederne sitter i plangruppa. Det har jeg på en måte mulighet til å være med. Jeg er ikke med på sånn fast basis. Jeg snakker mye med kontaktlærerne, går ofte fra team til team, særlig om høsten.»

Alle informantene så på samarbeidet mellom lærerne som verdifullt. De trakk fram at samarbeidet førte til at skolen fikk utnyttet lærernes kompetanse, lærerne lærte av hverandre, reflekterte mer over egen praksis og ble bevisst sin egen praksis. Informantene skildret verdien av samtalene på teamet før og etter undervisningen rundt hvordan undervisningen hadde gått, hvordan de lå an tidsmessig, hvordan de skulle legge opp undervisningen videre, og den brede diskusjonen på teamet som de hadde rundt dette. Og som en informant sa: «Vi har kjempediskusjoner på teamet. Må virkelig kjenne etter hva vi mener. Det gjør noe med deg denne bevisstgjøringen pedagogisk.»

Nesten alle informantene beskrev at utnyttelse av lærernes kompetanse i fellesskap var nyttig i lærernes arbeid med inkludering. En av informantene uttrykte: «Det passer meg godt, det blir en stor fagkompetanse, jeg er aldri for meg sjøl.» Informantene pekte på at ledelsen var bevisst hva slags kompetanse skolen hadde behov for, og som en informant formulerte: «Og de som har kompetanse i matematikk, norsk og engelsk, der er jo rektor veldig oppmerksom på å ha den kompetansen.» Det var også en av informantene som pekte på at når faglærere hadde hovedansvar for noen fag, økte kvaliteten på opplæringen og at dette var tidsbesparende for lærerne.

---

Flere av informantene trakk fram at det var positivt for undervisningen at lærerne i fellesskap lagde rammer for undervisningen. De beskrev hvordan ulike lærere på trinnet samarbeidet rundt innholdet i opplæringen, og tilretteleggingen av undervisningen for elevgruppa. En av informantene nevnte: «Fordelen med det er at uansett hvem som kommer inn på trinnet av oss lærere på trinnet, så vet ungene hva som forventes av dem.»

Det var en av informantene som beskrev samarbeidet som: «løpende dialog gjennom dagen med aktuelle lærere på teamet, faste samarbeidsmøter både på teamnivå og systemnivå.» Både spesialundervisningslærere, lærere i grunnleggende norsk, kontakt – og faglærere og sosiallærer var involvert i samarbeidet til beste for elevens læringsutbytte. En av informantene sa: «Vi er jo et team på trinnet. Vi prater sammen daglig. Vi samarbeider om undervisningsplaner, spesialundervisningslærerne er en del av teamet.»

Lærernes egenart ble trukket fram som positivt for kvaliteten på undervisningen. En trakk fram at det var rom for forskjelligheten til lærerne, og at de ikke behøvde å gjøre alt på samme måte, men at samarbeid lærerne mellom gjorde at de hadde en felles ramme, og det samme målet for timene, og som hun uttalte: «Måten vi underviser på er forskjellig, og det er også en styrke at vi er forskjellige.»

På spørsmål om hva skolens fokus på inkludering hadde å si for informantens arbeid, trakk flere av informantene fram at endringer av praksis på organisasjonsnivå, ved at innføringsgruppen for flerkulturelle elever ble lagt ned og nyankomne elever ble ført rett inn på trinnet, hadde stor betydning. En beskrev endringen slik: «Jeg følte ikke noe ansvar for elever jeg ikke hadde, ble ikke kjent. Vi endret det, og det gjorde veldig mye med alles ansvar for elevene.» En annen informant sa: «Sånn at lærerne ble kjent med alle elevene. Det er det beste grepet vi har gjort for at elevene skal bli inkludert.» Det ble pekt på at det kunne være utfordrende å være kontaktlærer for elever hvis de hadde lite undervisningstid sammen med de elevene de hadde kontaktlæreransvar for.

En informant trakk fram hvordan lærere i fellesskap tilnærmet seg tilretteleggingen av undervisningen for de flerkulturelle elevene. En annen sa om fellesansvar for de flerspråklige:

---

Det hadde vi nok ikke gjort hvis vi ikke hadde ansvaret, for nå vet vi hvor de elevene står faglig. Vi vet hva vi må gjøre for å få dem videre. Da inkluderer vi også de elevene inn i det vanlige styrkningsprogrammet vi har.

Flere av informantene mente nedleggelsen av innføringsgruppen for «nyankomne» elever bidro også til tettere samarbeid mellom kontaktlærer og spesiallærere.

Informantene trakk fram hvordan lærere i fellesskap kunne utnytte lærerressursen hensiktsmessig. En mente forbedringen lærerne hadde gjort i bruken av styrkingstimer, det vil si timer hvor mer enn en lærer var til stede, var viktig. Forskjellige elever som trengte noe ekstra fikk tettere oppfølging fra ulike lærere når de hadde tid, og så det var behov. Elevene var ikke ute i hele timer, men i kortere økter helst daglig, og som en av informantene beskrev:

Når vi er to lærere passer vi på å ta ut smågrupper. Og det er ikke fordi de kanskje har behov for det, men det er fordi da ser vi dem tettere og. Da kan de få være i en liten gruppe og få litt tettere oppfølging. I dag tar jeg med meg den og den, og da jobber de med det samme som de inne i klasserommet.

Når det var snakk om hva skolens fokus på inkludering har å si for informantens undervisning, mente noen av informantene at det er lettere å hjelpe flere elever når flere lærere lager undervisningsopplegget i fellesskap. Delegering av oppgaver, fører til at flere elever får hjelp. En av informantene sa: «Når lærer som har grunnleggende norsk er støtte, kan vi lage grupper utenfor klasserommet i bolker gjennom dagen, der andre elever som sliter med noe av det samme faglig som de flerkulturelle, kan være med.»

På spørsmål om hva slags type samarbeid det var mellom lærerne, svarte en av informantene at lærerne hadde teamtid hver mandag, hvor en av de tingene de tok opp er læring, hvordan inkluderingen er og hvordan de skal få det til. Ved siden av dette avtalte spesiallærere ulikt samarbeid med kontaktlærerne etter behov. Noen av informantene framhevet hvordan samarbeid mellom lærere med ulik kompetanse kunne bidra til større variasjon i læringsarenaer for elevene, og hvordan lærere med bestemt kompetanse kunne modellere overfor andre ansatte for å overføre kunnskap. Enkelte lærere med spesialkompetanse hadde nedsatt stilling, fordi de hadde et overordnet ansvar for et område. Da skulle de spre

---

kunnskapen de hadde i organisasjonen, lage opplegg som også andre lærere kunne bruke og holde kunnskapen varm i lærergruppen.

Informantene trakk fram samarbeid mellom lærere på ulike trinn som en styrke. Samarbeid på tvers av trinn medvirket til at lærerne kunne tilby elever med ulike utfordringer alternative læringsarenaer.

#### **4.2.2 Elevsamarbeid som ledd i inkluderingsarbeidet**

Samtlige informanter mente at lærernes tilrettelegging for samarbeid mellom elevene hadde betydning for inkludering. De beskrev hvordan lærere tilstrebet at elevene i størst mulig grad var sammen, fordi dette gav best læringsutbytte. Informantene mente systematisk bruk av læringspartnere, det vil si faste par av elever som jobbet sammen over en periode, førte til økt elevdeltakelse, trygghet, samhandling. Parene kunne støtte hverandre i læringen gjennom samtale om lærestoff, og hjelp i det faglige arbeidet. Elevene fikk sette ord på, drøfte og ha dialog.

Informantene som hadde undervisning i hele klasser trakk fram positive erfaringer med bruk av læringspartnere i læringsarbeidet. Bruk av læringspartnere ble framhevet som positivt for inkludering, trygghet og støtte i læringen, og at samarbeid mellom elever førte til bedre samhold. En av informantene sa: “Læringspartnere er en bedre måte å jobbe på, for å nå elevene i størst mulig grad. Det er inkludering.” Flere av informantene beskrev at det er vanlig med bruk av læringspartnere på denne skolen. En informant uttrykte det slik:

Læringspartnere er et satsingsområde. Så hjelper de hverandre, vet du, og gir hverandre tilbakemeldinger. Slik sitter de i tre uker. Jeg synes det er veldig positivt, spesielt for de flerspråklige elevene. De får deltatt mye mer. Det er ikke de som pleier å rekke opp hånda.

En annen informant mente lærerne brukte samarbeid mellom elevene helt bevisst, og at arbeid med læringspartnere førte til at elevene ble tryggere, og gjorde det lettere for dem å delta aktivt i undervisningen. Når elevene hadde snakket sammen med læringspartneren, ble det lettere å komme med et svar i klassen etterpå. En informant beskrev bruk av læringspartnere slik:

---

Vi stopper opp og spør, hva tenker dere om det? Diskuter det med læringspartnern din. Vi er veldig opptatt av det du sier, hva tenker du om det? Det er ikke noe rett eller galt svar, anerkjenne svaret, vi er veldig opptatt av å anerkjenne det de sier.

Enkelte mente elevene kunne ha nytte av læringspartnere for å trene seg på å lytte, og være aktive i egen læring. Bruk av læringspartnere bidro også til at alle skulle få komme til orde og til å gi elevene trygghet i læringssituasjonen. Og som en av informantene sa: «To og to snakker sammen, jeg spør elevene et spørsmål. Snakk med læringspartnern din, hva tror dere om dette? Etterpå vil jeg spørre dere en og en. Hjelp hverandre i arbeidet. Bra for de som er usikre.» En annen beskrev fordelene ved læringspartnere slik: «I forhold til det er da dette med å snakke sammen, samtale, få satt ord på. Jeg synes det er viktig.»

Informantene la vekt på at elever lærer best sammen med andre. En av informantene presiserte: «Det er veldig sjelden vi har en elev alene, fordi vi ser at elevene lærer best i gruppe, og så blir det veldig lenge med en voksen alene i tre kvarter. Og de blir veldig ekskludert.» En annen trakk fram behov for refleksjon hos lærerne knyttet til hvordan samarbeid mellom elevene ble tilrettelagt. Informanten mente videre at bruk av læringspartnere var positivt for elevenes læring, men at andre former for elevsamarbeid kunne ha flere ulemper ved at faglig svake elever deltok mindre aktivt hvis ikke de voksne var påpasselige. Hun beskrev elevenes samarbeid med læringspartner slik: «De elevene bruker hverandre og får fram en masse kunnskap. Så har de mer å komme med fordi de er to, de bygger opp under hverandre.»

For informantene var organisering i tilknytning til lærernes arbeid med inkludering viktig. De fleste informantene beskrev hvordan lærerne lagde grupper av forskjellig størrelse hvor det varierte hvilke elever som deltok, gruppene besto over en begrenset periode, og alle typer elever deltok på ulike grupper slik at dette var vanlig. Skolen hadde også alternative læringsarenaer, med opplegg lærerne eller elevene selv kunne søke på ved behov.

Alle elevene var på grupper i ulike sammenhenger. En av informantene understreket hvordan organiserte aktiviteter for elever kunne gi elevene et fellesskap, og opplevelser sammen med andre elever. Dette kunne de trekke fordeler av i læringssituasjoner senere. Flere informanter beskrev hvordan skolen hadde tatt i bruk omvendt integrering. Dette innebar at elever fra ordinær klasse deltok i undervisningsøkter på spesialundervisningsgruppa skolen hadde.

---

### 4.2.3 Profesjonskunnskap

Informantene mente ulik kompetanse i personalet var verdifullt i arbeidet med inkludering. Flere vektla refleksjon og en bevisst holdning i arbeidet med inkludering, og nødvendigheten av å bevare og utnytte sin egenart som lærer i sitt arbeid. Som begrunnelser for hvorfor lærerne arbeidet som de gjorde, trakk de fram praksisfelleskapet på egen arbeidsplass, enkeltlærernes kompetanse, deres erfaringsbakgrunn og målene i den gjeldende læreplanen.

En mente læreres kompetanse og bakgrunn var sentralt for hvordan lærere arbeider med inkludering, og at en bred kompetanse i kollegiet fremmet inkludering. En annen informant var veldig tydelig på hvor viktig det er å utnytte den samlede kompetansen i kollegiet for å få best mulig kvalitet på undervisningen til elevene. Informanten trakk fram hovedansvar enkeltlærere var tildelt ut ifra at de hadde spesiell kompetanse på et område.

Flere av informantene trakk fram godt samsvar mellom fokusområder på systemplan og hva lærerne hadde bruk for i tilrettelegging og gjennomføring av undervisningen. En av informantene sa det slik: «Hva jeg synes i jobben, avviker ikke fra hva de andre synes er viktig i jobben som lærer.» En annen mente det var behov for refleksjon over egen praksis ved bevisst valg av arbeidsmåter, variasjon og systematikk. En av informantene uttrykte: «Jeg tenker på om den praksisen jeg utøver er inkluderende. Og det er viktig med den bevisstheten vi har med oss.»

---

## 5. Videre analyse og drøftinger

I dette kapittelet blir resultatene av funnene i undersøkelsen diskutert, og sett i lys av et sosiokulturelle perspektiv, sentrale offentlige dokumenter, og teori om inkludering. Funn i denne studien blir sammenliknet med resultater fra andre aktuelle forskningsundersøkelser. For å besvare problemstillingen i forskningsundersøkelsen, er kapittelet organisert ut ifra problemstilling og sentrale funn i undersøkelsen.

Lærernes forståelse av inkluderingsbegrepet vil ha betydning for hvordan de tilnærmer seg arbeid med inkludering. Derfor har jeg valgt å starte med å drøfte innholdet inkluderingsbegrepet i denne delen. Jeg har sett på funn fra undersøkelsen og sammenholdt de med innholdet i Salamancaerklæringen, og definisjonene av inkluderingsbegrepet fra teoridelen i oppgaven.

Videre drøftes hva lærerne vektlegger i sitt arbeid med inkludering, og hva som er forskeres perspektiv på hvordan lærerne bør arbeide. Læringsutbytte og tilpasset opplæring er faktorer som vil bli trukket fram under dette punktet. Dilemmaer og utfordringer som lærerne står overfor i arbeidet med inkludering blir også drøftet.

Deretter følger en drøfting av lærernes profesjonskunnskap for å belyse hvordan lærernes profesjonskunnskap kan utnyttes på en hensiktsmessig måte. Sist i drøftedelen blir forhold knyttet til samarbeid mellom lærere drøftet under punktet «Samarbeidsrelasjoner og samarbeidskultur».

### 5.1 Innholdet i inkluderingsbegrepet

Forståelsen av inkluderingsbegrepet vil ha betydning for hva lærerne vektlegger, og hvordan de tilnærmer seg inkluderingsarbeidet. Lærernes tanker om dette harmonerer med beskrivelsene til Booth og Ainschow (2001).



---

Lærerne la vekt på at inkludering handler om hvordan hele skolen i fellesskap tilrettelegger for mangfold. Beskrivelsene lå nært opp til hva planer og teori legger vekt på i forhold til inkludering (Bachmann & Haug, 2006; Booth et al., 2003; UNESCO, 1994). Ut ifra dette kan det tyde på at informantene hadde en felles referanseramme for hvordan de skulle arbeide med inkludering. Det at skolen hadde inkludering som punkt i sin pedagogiske plattform, indikerer at de hadde jobbet med dette i fellesskap, noe funnene i undersøkelsen bekreftet.

Balzer og Tetler (2005, s. 158) trekker frem at de overordnede prinsippene for inkluderingsarbeidet er klare og entydige, og slik jeg tolker det lett å være enig i. Utfordringene knyttet til inkluderingsbegrepet viser seg i operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet. Funn fra undersøkelsen indikerer bevissthet rundt dette, for eksempel sa en av informantene: «Når vi snakker om inkludering har det lett for å bli mange fine ord.»

Funnene tyder på at lærerne hadde operasjonalisert inkluderingsbegrepet, ved at de utførlig kunne konkretisere hvilke implikasjoner de teoretiske begrepene hadde på lærernes arbeid med inkludering. De hadde konkrete tanker om hva som skulle til for å oppnå størst mulig grad av inkludering. Det kan tyde på at lærerne opplevde at arbeidet med inkludering fikk bedre kvalitet når dette var noe lærerne, ved hjelp av ledelsen, arbeidet med systematisk og i fellesskap. Dette sammenfaller med et sosiokulturelt perspektiv, som vektlegger samarbeid. Engen (2010, s. 59) beskriver et sosiokulturelt perspektiv hos lærerne som god kommunikasjon og samhandling mellom enkeltlærere. I tråd med meningene som kom fram i den empiriske undersøkelsen, kan dette bidra til bedre løsninger på hvordan elevs forskjellighet og utfordringer møtes.

Målet med opplæringen til elevene er at hver og en av dem skal få et best mulig læringsutbytte, og inkludering skal være til hjelp for å oppnå dette. Funn fra undersøkelsen tyder på at lærerne vektla elevenes læringsutbytte. I tråd med beskrivelsen hos Strømstad et al. (2004, s. 19) tolker jeg informantenes utsagn dithen at de betraktet tilpasset opplæring som et virkemiddel i dette arbeidet. Sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv, bør tilpasset opplæring tilrettelegges på klassenivå. Utsagn fra informantene gav inntrykk av at lærerne arbeidet for dette i sitt inkluderingsarbeid.

---

## 5.2 Læringsutbytte

Med utgangspunkt i teorigrunnlaget i undersøkelsen vil jeg her drøfte faktorer lærerne må være oppmerksom på i sitt arbeid med inkludering for at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen.

Læringssynet hos lærerne vil influere på lærernes tilnærming til arbeidet med inkludering. Et sosiokulturelt læringssyn innebærer at lærere i inkluderingsarbeidet bør trekke elevenes språklige og kulturelle forutsetninger aktivt inn i opplæringen for å oppnå optimalt læringsutbytte (Kozulin & Gindis, 2007, s. 350). Vygotsky hevdet at det er den kulturelt bestemte utviklingen som har med utviklingen av høyere mentale prosesser å gjøre, og at utviklingen ikke kan ses isolert fra miljøet og de samfunnsmessige betingelsene barnet lever under (Bråten & Thurmann - Moe, 1996, s. 124). Funn fra forskningsundersøkelsen tyder på at lærerne arbeidet med inkludering i tråd med dette. Denne studiens perspektiv på barns læring er influert av sosiokulturell teori, og Vygotskys syn på hvordan barn lærer. Siden barnets læring ikke kan løsriveres fra den kulturelle konteksten de er en del av, bør lærerne se disse faktorene i sammenheng slik at elevene kommer så langt som mulig i sin læring.

I dette forskningsarbeidet har jeg vektlagt Vygotsky, og hans læringssyn, hvor samarbeid blir sett som nødvendig i læringsprosessen. Funn i undersøkelsen tyder på at samhandling og ulike former for samarbeid mellom elevene ble systematisk brukt i undervisningen, og at lærerne begrunnet dette ut i fra elevdeltakelse og læringsutbyttet til elevene. Resultatene fra studien tyder på at lærerne mente elevene lærte mer sammen og av hverandre, noe som kunne hindre eksklusjon fra undervisningen. Dette er i tråd med sosiokulturell teori på læring som legger vekt på at kunnskap og forståelse blir konstruert gjennom deltakelse i sosialt samspill og i en kontekst, og at samarbeid er en forutsetning for utnyttelse av elevenes proksimale sone i læringsarbeidet (Kozulin & Gindis, 2007, s. 352).

Et formål med studien var å se på hvordan sosiokulturelle faktorer påvirker lærernes tilnærming til elevens forskjellighet og utfordringer. Som ledd i å besvare problemstillingen i forskningsundersøkelsen ser jeg først på forebygging av hindringer for læring og deltakelse, hvor tilretteleggingen av undervisningen tar utgangspunkt i potensialet til elevene mer enn begrensningene (Kozulin & Gindis, 2007, s. 351). Denne undersøkelsen tyder på at lærerne hadde et bevisst og systematisk arbeid rundt hvordan de kunne skape størst mulig

---

sammenheng mellom innhold og arbeidsmåter i opplæringen til elevene, og den språklige og kulturelle ballasten barna hadde med seg hjemmefra, slik Engen (2007, s. 71) vektlegger. Funn tyder på at lærerne trakk elevenes bakgrunn aktivt inn i undervisning, og stilte åpne spørsmål til elevene slik at alle kunne svare ut fra sine forutsetninger. Jeg tolker det dithen at dette kunne være en bevisst måte å anerkjenne elevenes kunnskap på, i samsvar med beskrivelsen av anerkjennelse hos Honneth (2008, s. 130). Innenfor lærerprofesjonen i dag er et økt fokus på anerkjennelsesaspektet som lærernes grunnholdning i lærernes møte med elevene. Alle elevene betraktes som fullverdige deltakere og bidragsyttere til fellesskapet (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 8). Slik jeg tolker informantenes utsagn, samsvarer dette med hva lærerne hadde som grunnholdning i sitt inkluderingsarbeid og det samsvarer med et sosiokulturelt perspektiv på læring.

Dette bringer meg over på hvordan læreres tilnærming til mangfoldet i elevgruppen influerer på inkluderingsarbeidet. På den ene siden kan lærerne møte elevenes diversitet, det vil si forskjellighet, som et grunnleggende vilkår i opplæringen hvor målet er at forskjelligheten skal kvalifiseres. På den annen side kan det være en utfordring for inkludering hvis diversitet blir betraktet som språklig, kulturell og sosial deprivasjon, det vil si forutinntatthet. Ved en slik forståelse betrakter lærere elevens vansker i skolen som individuelle problemer hos disse elevene og deres oppvekstmiljø. Konsekvensen av et slikt syn har vært å tilstrebe å endre og tilpasse disse elevene, og kompensere for mangler og feil hos disse elevene og deres familier, såkalt kompensatorisk pedagogikk. Videre må vanskene kartlegges, og det må planlegges hvordan feilene og manglene ved elevene kan møtes (Gitz- Johansen, 2009, s. 336). Funn i undersøkelsen, og som samsvarer med teorigrunnlaget, tyder på at systematisk arbeid med inkludering, hvor elever blir møtt med ressurs – og berikelsesperspektiv, er en mer hensiktsmessig tilnærming til utfordringer for at elevene skal få et optimalt læringsutbytte (Befring, 2014, s. 21). Og som beskrevet, harmonerer dette også med et sosiokulturelt perspektiv på læring. Ved siden av ressursfokus, så vil lærernes forebyggende arbeid influere på arbeidet med inkludering.

I sitt forebyggende arbeid bør lærere tilstrebe å forebygge hva som kan bli barrierer for elevene (Ainschow, 2003, s. 18). Undersøkelsen tydet på at lærerne er reflekterte rundt hva som kunne oppleves som barrierer for læring og deltakelse hos elevene, og hva lærerne selv måtte gjøre for å forebygge slike barrierer. Informantene beskrev hvordan lærerne vurderte

---

ulike metoder og tilrettelegging for å tilstrebe at elevene fikk optimalt læringsutbytte. Uttalelser fra informantene indikerer at tilpasset opplæring ble vektlagt i forebyggingsarbeidet. Dette er i tråd med Opplæringslova § 1-3. Utsagnene sammenfaller også med hvordan Thor Ola Engen betrakter tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv (2010, s. 52). Informantene vektla lærernes arbeid med modellering, konkretisering og visualisering for å oppnå god faglig læring hos elevene. De la vekt på elevdeltakelse og samvær i læresituasjonen. Gjennom bevisst planlegging og systematikk i forhold til språkstøtte, språkstimulering og fokus på begrepsinnlæring kunne lærerne bidra til forebygging av hindringer for læring og deltakelse. Dette er i samsvar med hva tidligere forskning beskriver (Arnesen, 2004, s. 270; Booth & Ainschow, 2001, s. 9). Resultatene fra undersøkelsen viser også at tilbud om ulike læringsarenaer bidro til å forebygge hindringer for læring og deltakelse, og få fokus på elevenes ressurser. Dette er i tråd med synspunktet til Hargreaves (1994, s. 252) som peker på at det bør tilstrebis å lage alternative læringsmiljøer med sikte på å møte elevenes behov.

Arbeid med inkludering innebærer både endring i måten å arbeide på, og en kontinuerlig prosess for å møte mangfoldet i elevgruppen (Booth & Ainschow, 2001, s. 8). I Salamancaerklæringen (1994, s. 21) blir det hevdet at en inkluderende opplæring handler om å reformere hele skolen slik at den blir i stand til å møte alle elever uavhengig av individuelle forskjeller og vansker. Selv om resultater fra forskningsundersøkelsen ikke kunne avdekke «reformering av hele skolen» i tråd med Salamancaerklæringen (1994), tyder utsagn fra informantene på at skolen de var ansatt ved hadde gjennomført bevisste endringer med tanke på å få bedre kvalitet på inkluderingsarbeidet. Konsekvensen av endringsarbeidet var, ifølge flere informanter, at lærerne følte større felles ansvar for opplæringen og oppfølgingen av elevene. Lærerne arbeidet mer i fellesskap om elevene på trinnene. Dette førte til at elevdeltakelsen ble bedre ivaretatt, og undervisningen for disse elevene kunne så langt som mulig knyttes til trinnets øvrige undervisning. Dette tolker jeg som at endringen bidro til større bevissthet i lærerkollegiet om hvordan de kollektivt kunne tilpasse undervisningen (Engen, 2010, s. 52), og utnytte kompetansen i personalet hensiktsmessig. Dette er i tråd med NOU:16 – *I første rekke* (Søgnen, A. et al., 2003), som beskriver at lærere, gjennom inkluderingsarbeid, kan gi en mangfoldig elevgruppe godt læringsutbytte.

---

I et sosiokulturelt perspektiv på læring er aktiv deltakelse i fellesskapet essensielt (Nes et al., 2004, s. 15). Elevdeltakelse blir gjerne trukket fram i lærernes arbeid med inkludering. Men ulike dilemmaer som kan oppstå i inkluderingsarbeidet gjør at lærerne står overfor vanskelige avveielser mellom forhold som på den ene siden kan være inkluderende, og som samtidig kan være ekskluderende på noe annet. Forholdet mellom elevdeltakelse på trinnet og faglig utbytte av undervisningen kan være eksempel på dette. I teorigrunnlaget i forskningsundersøkelsen min blir dette trukket fram både hos Baltzer og Tetler (2005, s. 158) og Bachmann og Haug (2006, s. 88). De peker på at de overordnede prinsippene er klare og entydige, mens i den praktiske gjennomføringen må lærerne håndtere dilemmaer og søke kompromisser for å tilstrebe mest mulig inkluderende praksiser. Utsagn i forskningsundersøkelsen tyder på at lærerne reflekterte over dilemmaene knyttet til det ideelle synet på inkludering i politiske dokumenter og planer, og hvordan dette fortoner seg i praksis i den konkrete undervisningen, og at de må veie konsekvensene av ulike valg opp mot hverandre i inkluderingsarbeidet.

Dilemmaer i tilknytning til inkluderingsarbeid, finner vi også hos Vygotsky. I sin tidlige forskning hadde Vygotsky en radikal tilnærming til inkludering, hvor han var for å fjerne spesialundervisningen helt. I Vygotskys seneste arbeider er han mer åpen for at for noen elever er det best med undervisning i spesielle settinger der alle voksne har spesiell kompetanse knyttet til funksjonshemmede, og metodene er tilpasset. På denne måten tydeliggjøres noe av det motsetningsfylte ved inkludering. Det er utfordrende å imøtekomme noen elevers behov for spesialundervisning innenfor det generelle skolemiljøet, integrere generelle og spesielle undervisningsmetoder, og unngå at elever blir segregert og samtidig ivareta individuelle behov (Kozulin & Gindis, 2007, s. 350).

Undersøkelsen viser at lærerne var bevisst disse utfordringene. Informantene fortalte at noen få elever hadde store deler av undervisningen sin på grupper ut fra en samlet vurdering av hva som var best for disse elevenes læringsutbytte faglig og sosialt. For å kompensere for mindre tid på trinnet, praktiserte skolen «omvendt integrering», ved at elever fra trinnet deltok i undervisningsøkter på spesialundervisningsgruppa etter tur. Funn fra undersøkelsen tyder på at denne løsningen var bedre for det faglige utbyttet til disse elevene, men at tilknytningen til trinnet hadde blitt svakere etter gjennomføringen. Lærerne sørget for at elever med spesialundervisning deltok på trinnet på det de hadde utbytte av, for eksempel

---

turer, prosjekter, tilstelninger, musikk, kunst og håndverk og leirskole. Dette er i tråd med synet til Vygotsky som argumenterte for elevdeltakelse (Kozulin & Gindis, 2007, s. 351).

Et sosiokulturelt perspektiv på læring innebærer at lærere må arbeide for å skape et inkluderende læringsfellesskap. Resultatene tyder på at lærerne la vekt på at elevene, så langt som mulig, deltok i det ordinære opplæringstilbudet. Lærerne varierte organiseringen av undervisningen, og elevene var bare ute på forskjellige grupper i avgrenset tidsperiode, i samsvar med hva *Kultur for læring* (Utdannings – og forskningsdepartementet, 2004, s. 88) vektlegger. Bjørnsrud (2009, s. 89), hevder at måten lærere arbeider med inkludering på kan være avgjørende for hvorvidt skolens innhold gir elevene mulighet til å delta i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet med utgangspunkt i den nasjonale læreplanene, og samtidig gi muligheter for tilpasninger til elevenes egne erfaringer, individuelle forutsetninger og behov. Det samsvarer også med Vygotskys syn på hvordan elevene så langt som mulig kunne innlemmes i læringsfellesskapet. Han mente dette kunne oppnås gjennom tilnærmet likt læreplaninnhold, dersom elevene som trengte det fikk ekstra tid, metodene ble tilpasset, voksentettheten ble økt, mediert assistanse og elevens språklige, sosiale og kulturelle bakgrunn ble hensyntatt (Flem, 2004, s. 88; Kozulin & Gindis, 2007, s. 351).

### **5.2.1 Lærernes profesjonskunnskap**

Et av formålene med denne studien har vært å undersøke hvordan lærernes profesjonskunnskap kan utnyttes på en hensiktsmessig måte i lærernes arbeid med inkludering. I utvalgt teori om inkludering ble profesjonskunnskap, gjennom lærernes kompetanse og evne til refleksjon i tilknytning til eget arbeid trukket frem (NOU 2003:16 – *I første rekke*; Ainschow, 2003, s.18). Dette samsvarer med empiriske funn i forskningsundersøkelsen. Resultater fra undersøkelsen, og tidligere forskning på inkludering, knytter profesjonskunnskap tett til skolens kultur. Informantene opplevde at utnyttelse av profesjonskunnskapen hver enkelt lærer har i fellesskap, bidro til økt kvalitet i inkluderingsarbeidet. De trakk fram at samarbeid i inkluderingsarbeidet, bidro til perspektivutvidelse og refleksjon hos enkeltlærere. Dette harmonerer med beskrivelsen hos Hargreaves og Fullan (2014, s. 71) av en profesjon med god praksis. En slik profesjon

---

forny og forbedrer sin kunnskap kontinuerlig og i fellesskap. Den reflekterer over virkningen av ulike typer praksis, og søker å forbedre praksisen i fellesskap.

Når lærerne arbeider med inkludering må de kunne lære av egen praksis, og ha evnen til å utøve skjønn. En slik reflekterende praksis inngår i profesjonell yrkesutøvelse. Og funn fra undersøkelsen tyder på at dette er en del av praksisen til informantene. En informant sa: «Jeg tenker på om praksisen jeg utøver er inkluderende. Og det er viktig med den bevisstheten vi har med oss. Avveie metoder og tilrettelegging for hver og en.»

Funn tyder på at lærerne var bevisst sin profesjonelle kompetanse. De framsto som trygge på hva de skulle vektlegge i undervisningen til elevene, og hva slags arbeidsmåter de skulle benytte i læringen. Undervisning og metoder ble begrunnet ut ifra kompetansemålene i Kunnskapsløftet, den felles praksisen blant lærerne, vedtak og satsingsområder på skolen de arbeidet ved. På den ene siden trakk lærerne fram den sosiale sammenhengen de var en del av som begrunnelse for hva de la vekt på i sin praksis. Dette harmonerer med beskrivelsene hos Hedegaard- Sørensen (2013, s. 31) der hun beskriver forholdet mellom praksis, refleksjon og teori. Hun betegner den sosiale sammenhengen til lærerne som en lokal faglig kultur som oppstår når lærerne handler i lærerteam og andre praksisfellesskap på skolen. I tråd med Hargreaves (1994, s. 204) syn på samarbeid tyder funn i undersøkelsen på at skolen på systemnivå hadde etablert en samarbeidskultur som knyttet overordnede mål og satsingsområder sammen med lærernes undervisningspraksis på en hensiktsmessig måte.

Lærerne identifiserte seg med og var positive til vektleggingen og tilnærminger til arbeidet med inkludering på skolens systemnivå. Ainschow (2003, s. 28) framhever at lærernes praksis og holdning til elevene er påvirket av den kulturen på arbeidsplassen hvor de jobber. Videre peker han på at dersom skolen lykkes i å utvikle praksisen sin, influerer dette på måten lærerne ser på seg selv og sin jobb. Et annet aspekt er hvordan lærernes ulike kompetanse utnyttes. Pihl (2010) trekker fram nødvendigheten av en kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse. Dette kan, slik jeg tolker det, både handle om kompetanseheving hos enkeltlærere, og hvordan lærere i fellesskap utvikler sin kompetanse. Pihl (2010) presiserer at enkeltlærere ikke kan ha spisskompetanse på alle områder. Utsagn fra informantene tyder på at lærerens kompetanse ble utnyttet gjennom personalets felles tilnærming i inkluderingsarbeidet (Pihl, 2010, s. 275).

---

Koordinering og samarbeid mellom lærere med ulike kompetanser kan influere på kvaliteten i lærernes arbeid med inkludering. Informantene i undersøkelsen antyder at ledelsen ved skolen hadde en bevisst holdning til hva slags kompetanse de til enhver tid trengte, og det var tilrettelagt for at kompetansen ble utnyttet ved at noen av lærerne hadde nedsatt tid til å arbeide med sitt spesialområde slik at kunnskapen ble spredt til hele organisasjonen. Særlig tydelig var dette i forhold til inkluderingsarbeid i tilknytning til de flerkulturelle elevene. I *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 88) blir det beskrevet at koordineringen mellom ordinær tilpasset opplæring og spesialundervisning kan bli bedre, og at det samme gjelder for samarbeid mellom lærere med allmenne og spesialpedagogiske oppgaver. Funn fra forskningsarbeidet tyder på at undersøkelsesskolen er bevisst nødvendigheten av å se disse faktorene i forhold til hverandre.

## 5.2.2 Samarbeidsrelasjoner og samarbeidskultur

Et annet formål med studien min var å se på hva slags samarbeidsrelasjoner og samarbeidskultur som er hensiktsmessig i lærernes arbeid med inkludering, og hvordan samarbeid kan utnyttes i lærernes arbeid med inkludering. Dette forskningsarbeidet har vist at informantene var positive til, og trakk fram lærersamarbeid som en faktor de la vekt på i inkluderingsarbeidet. Med en induktiv tilnærming i forskningsarbeidet, som innebar at jeg grep fatt i funn som utpekte seg i det empiriske materialet, bestemte jeg at jeg ville finne ut hva som gjorde at lærerne jeg intervjuet var så positive til samarbeid, og hva teori om ulike typer samarbeid vektla. Funn fra denne forskningsundersøkelsen tyder på at skolen har en bevisst samarbeidskultur. Hargreaves (1994, s. 198) hevder det er avgjørende for kvaliteten på samarbeid at det avklares hva samarbeid og kollegialitet betyr. Samarbeid og kollegialitet kan på den ene siden ses i et kulturperspektiv, med vekt på det som er felles i menneskelige relasjoner. Dette forutsetter en felles kultur i organisasjonen, noe som ikke nødvendigvis er tilfelle. Det andre perspektivet på menneskelige relasjoner handler om bruken av makt for å få ønskede resultater i et skolemiljø. Resultatene tyder på at det var etablert en felles kultur i organisasjonen, og at arbeidet med inkludering var sprunget ut av denne og at samarbeid var en del av denne felleskulturen, og bidro til kvalitet i arbeidet med inkludering. Slik jeg tolker



---

det, samsvarer dette med beskrivelsen av en kollektiv kultur hos Bachmann og Haug (2006, s. 53), hvor ledelse og lærere har en felles oppfatning av hvilken retning utviklingen bør gå.

Det ser ut til at lærerne så nytten av samarbeidet, ved at de fremsto som et læringsfellesskap hvor kunnskap ble delt. Jeg tolker dette dithen at kunnskapsdeling kan føre til at lærere blir tryggere og mer samkjørte i forhold til arbeidsmåter og hva de skal legge vekt på i inkluderingsarbeidet, samtidig kan det virke som en effektiv og tidsbesparende måte å arbeide på. Samarbeid kan hjelpe lærere til større bevissthet og refleksjon rundt egen undervisning (Hargreaves, 1994, s. 29; Hargreaves & Fullan, 2014, s. 17). Dette er i tråd med Kristiansen (2014, s. 85) som hevder samarbeidsorienterte kulturer er mer kompetente til å forbedre og utvikle praksisen videre.

Hargreaves (1994, s. 198) hevder noen samarbeidsformer fører til større myndiggjøring, kritisk refleksjon og motivering, for eksempel felles arbeid i klasserommet. Fellesplanlegging bør ikke bare dreie seg om planlegging av kortsiktige undervisningsenheter, men ha vekt på kritiske og reflekterende vurderinger av ulike aspekter av undervisningen som var gjennomført. Funn fra forskningsundersøkelsen min tyder på at dette var en del av praksisen i samarbeidet på skolen.

Denne undersøkelsen indikerer at lærernes holdning til føringer fra ledelsen gjennomgående var positiv. Dette kan skyldes personlige egenskaper hos ledelsen, men det kan også være at måten samarbeidet ble gjennomført på bidro til at lærerne i større grad så nytteverdien og kunne knytte arbeidet til egen undervisning i klasserommet. Hvis jeg ser dette i sammenheng med drøftingen av «Læringsutbytte», tolker jeg det dithen at ved å binde arbeid på systemnivå og lærernes praksis tettere sammen, kan lærerne blir bedre i stand til å håndtere dilemmaer de står overfor i inkluderingsarbeidet. Sett i sammenheng med drøftingen av «Profesjonskunnskap», kan systematisk samarbeid bidra til perspektivutvidelse og refleksjon hos enkeltlærere i arbeidet med inkludering.

En av informantene sa: «Jeg opplever at vi som jobber på det samme trinnet, samarbeidet vårt, vi prater mye om undervisningen. Men så er det ting, det blir kanskje mer på det overordnede, men som jeg får bruk for i undervisningen.»

---

Et annet aspekt knyttet til forholdet mellom ledelse og lærere er at det i noen tilfeller kan være et motsetningsforhold mellom ledelsens ønske om inkludering, og lærernes holdning til hvordan de skal arbeide. I slike tilfeller kan det ifølge Hargreaves (1994, s. 213) være behov for visse administrative grep for å få gjennomført endringer, men dette avdekket ikke undersøkelsen.

Fokus på utnyttelse av lærernes pedagogiske kompetanse kan influere på arbeidet med inkludering. Funn i undersøkelsen tyder på at en samarbeidskultur mellom lærerne på skolen, kan bidra til bevisst bruk av lærerressursene til beste for elevene. Samarbeid mellom lærere med forskjellig kompetanse og roller i undervisningen kan føre til bedre kvalitet på undervisningen, og elevene kan tilbys flere ulike læringsarenaer. Dette er i tråd med synet hos Strømstad et al. (2004, s. 42) som trekker fram at vellykket arbeid med en inkluderende skole, der man ivaretar mangfoldet i elevgruppa, forutsetter fleksibel utnyttelse av pedagogisk kompetanse. Hargreaves (1994, s. 212) hevder det er nødvendig å gjensidig anerkjenne ekspertisen og spesialkompetansen hver enkelt innehar. Spesialpedagogikk omfatter i større grad enn før forebyggende og utvidet rolle knyttet til undervisningen av elever i klassefelleskapet. De ulike lærerne må i fellesskap utveksle tanker og ideer omkring elevene og undervisningsopplegget for dem. Resultater fra undersøkelsen tyder på at lærerne var bevisst at fellesansvar for elevene var verdifullt.

Hargreaves (1994, s. 179) peker på at det kan oppstå utfordringer i tilknytning til læreres fellesansvar for elevene. Lærere kan føle eierforhold og kontroll knyttet til elevene de har ansvar for, for eksempel kan det i seg selv være en tilfredsstillende å være klasselærer alene med en tett relasjon til egne elever, og det kan oppleves mer effektivt og tidsbesparende å lage og gjennomføre undervisningsopplegg selv, enn å involvere andre lærere. Det kan også være uenighet lærere imellom om hva som skal til for at elevene skal få best mulig læringsutbytte.

En utfordring for arbeidet med inkludering kan være forholdet mellom teori og praksis. Hva slags samarbeidskultur skolen har, kan influere på hvordan lærerne tilnærmer seg arbeidet med inkludering. Bachmann og Haug (2006, s. 88); Hargreaves (1994, s. 204) hevder at ved påtvunget kollegialitet er ikke ledelsen tilstrekkelig lydhøre overfor lærerne. Gjennomføring av nye tiltak og endringer blir pålagt lærerne kollektivt, mens ansvar for målsettingen i

---

læreplaner styres sentralt. Myndigheter har styring og kontroll på planlegging og utvikling, mens den praktiske iverksettelsen blir pålagt lærerne. Resultater fra undersøkelsen tyder på at ledelsen har klart å knytte relevant teori og lærernes praksis sammen på en måte som gjør at lærerne ser sammenhengen mellom inkludering på et overordnet plan, gjennom å drøfte innholdet i politiske dokumenter og planer og sin egen praksis i klasserommet, og dermed bidra til at lærerne hadde en økt felles forståelse for fenomenet inkludering. Siden skolen hadde lærere med spesiell kompetanse, med nedsatt tid til å fremme inkludering, kunne disse spre kunnskap og bistå andre lærere. Dermed ble ikke enkeltlærere, som kunne være usikre på hvilken måte de skulle tilnærme seg inkludering i praksis, sittende alene med ansvaret for dette. Min tolkning er at bruk av kompetanse, støtte til lærerne og felles forståelse og kunnskap om inkludering bidro til bedre kvalitet på inkluderingsprosessene og at lærerne følte at samarbeidet var nyttig. Det kan i noen tilfeller være et motsetningsforhold mellom ledelsens ønske om inkludering, og lærernes holdning til hvordan de skal arbeide. I slike tilfeller kan det være behov for visse administrative grep.

Samtidig er jeg klar over at andre skoler kan ha større utfordringer med samarbeidskulturen med lærere som er lite villige til å endre egne fastgrodde overbevisninger og praksiser. I noen tilfeller kan det være at lærere ikke ønsker andre læreres innblanding i egen praksis, men dette avdekket ikke denne undersøkelsen. Hargreaves (1994, s. 267) peker på at i slike tilfeller må skolestrukturen endres for å bedre arbeidsrelasjoner og gjensidig kollegastøtte, før det er mulig å få til en hensiktsmessig skolekultur. Et annet perspektiv som Hargreaves (1994, s. 178) trekker fram er at individualistiske arbeidskulturer blant lærere kan skyldes at en slik måte å arbeide på kan være mer tidsbesparende og ta mindre krefter fra lærerne. Når dette er tilfelle innebærer det at individualisme er en konsekvens av organisasjonsmessige betingelser og begrensninger, og at det er disse forholdene det bør tas tak i hvis ønsket er en kulturendring hvor samarbeid har en større plass. Det kan være relevant å ta dette med i betraktningen i utviklingen av inkluderende praksiser på skoler.

---

## 6. Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven har vært: Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?

Jeg har ønsket å få fram hvordan inkludering blir forstått og begrunnet hos lærere, og hvilke faktorer som influerer på lærernes arbeid med inkludering. Hensikten med prosjektet har vært å få økt innsikt og fokus på tematikken knyttet til inkludering, og jeg håper dette forskningsprosjektet kan bidra til økt forståelse, tenkning og refleksjon hos lærere rundt dette. Det har vært et mål at forskningsundersøkelsen skal få fram ulike perspektiver på inkludering i skolen, og konkretisere hvordan det går an å tilnærme seg de overordnede prinsippene i planer og dokumenter på en hensiktsmessig måte i det praktiske arbeidet. Gjennom arbeid med denne forskningsundersøkelsen ble jeg bevisst hvor omfattende temaet inkludering var. Arbeid med teori og forskning rundt inkludering gav meg en dypere forståelse av at inkludering handlet om en prosess som er avhengig av hva lærerne, gjennom samarbeid og med hjelp av ledelsen gjorde i fellesskap. Derfor fikk undersøkelsen fokus på å synliggjøre hvordan lærere kan arbeide med inkludering sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv.

Denne studien tyder på at inkludering ble forstått som hvordan hele skolen i fellesskap tilrettelegger for mangfold. Utsagn fra informantene indikerte at de hadde operasjonalisert inkluderingsbegrepet ved at de konkretiserte hvilke implikasjoner de teoretiske begrepene hadde på lærernes arbeid med inkludering. Lærerne mente de hadde fått en felles forståelse av inkluderingsbegrepet gjennom praksisfellesskapet på undersøkelsesskolen, slik også Hargreaves og Fullan (2014, s. 71) vektlegger betydningen av. Lærerne opplevde at arbeidet med inkludering fikk bedre kvalitet når dette var noe lærerne, ved hjelp av ledelsen, arbeidet med systematisk og i fellesskap. Dette sammenfaller med et sosiokulturelt perspektiv, som vektlegger samarbeid.

Resultatene fra denne undersøkelsen tyder på at lærere arbeidet med inkludering i tråd med et sosiokulturelt syn på læring. Lærerne fokuserte på hvordan de arbeidet for å hindre barrierer i forhold til læring og deltakelse. De var opptatt av at tilpasset opplæring var noe

---

alle elever hadde krav på, og de la vekt på at skolen og lærerne i fellesskap kontinuerlig måtte arbeide for størst mulig grad av inkludering og tilrettelegging for mangfold. I tråd med et sosiokulturelt perspektiv på læring, la lærerne vekt på samarbeid mellom elevene, anerkjennelse og hensyn til elevenes sosiokulturelle bakgrunn i opplæringen. Funn tyder på at lærerne var bevisst at de burde trekke elevenes språklige og kulturelle forutsetninger aktivt inn i opplæringen for å oppnå optimalt læringsutbytte (Kozulin & Gindis, 2007, s. 350).

Resultatene tyder på at lærerne var bevisst, og reflekterte over utfordringer de sto overfor i inkluderingsarbeidet. Dette er i tråd med Vygotskys syn på inkludering som illustrerer det motsetningsfylte i forhold til inkludering. Utfordringen ligger i hvordan vi kan imøtekomme elever med behov for spesialundervisning innenfor det generelle skolemiljøet. Hvordan vi skal integrere generelle og spesielle undervisningsmetoder, hvordan unngå at elever blir segregert, og samtidig ivareta individuelle behov (Kozulin & Gindis, 2007, s. 351).

Denne forskningsundersøkelsen tyder på at det er samsvar mellom undersøkelsens teoretiske fundament og empiriske funn når det gjelder hensiktsmessig utnyttelse av lærernes profesjonskunnskap, gjennom lærernes kompetanse og evne til refleksjon i tilknytning til arbeidet med inkludering. Oppgavens teorigrunnlag og empiriske funn vektlegger sosiokulturelle faktorer som fellesskap og samarbeid når profesjonskunnskap skal utnyttes på en hensiktsmessig måte. Dette tolker jeg som at lærerne opplever at utnyttelsen av profesjonskunnskapen hver lærer har i fellesskap, bidrar til økt kvalitet i inkluderingsarbeidet. Og at samarbeid bidro til perspektivutvidelse og refleksjon hos enkeltlærere.

Jeg har i dette forskningsarbeidet forsøkt å synliggjøre hva slags samarbeidsrelasjoner og samarbeidskultur som er hensiktsmessig i lærernes arbeid med inkludering. Funn tyder på at undersøkelsesskolen hadde en bevisst samarbeidskultur, og at de i tråd med synet til Hargreaves (1994, s. 198) hadde en felles forståelse for hva de la i samarbeid og kollegialitet. Dette kan tyde på at inkluderingsarbeidet på skolen hadde utgangspunkt i en felles kultur i organisasjonen, og at samarbeid var en del av denne kulturen. Jeg tolker funnene som en indikasjon på at undersøkelsesskolen hadde preg av en kollektiv kultur, der ledelse og lærere har en felles oppfatning av hvilken retning utviklingen bør gå (Bachmann & Haug, 2006, s. 53). Informantene i undersøkelsen opplevde at ledelsen la vekt på

---

delegering og myndiggjøring i kollegiet, mer enn tradisjonelle tilnærminger med hierarki og kontroll, og at dette bidro til økt kvalitet i inkluderingsarbeidet (Jf. Ainschow, 2003, s. 28).

Gjennom denne studien var det noe som kom spesielt tydelig fram. Informantene hadde gjennomgående positive holdning til samarbeid i kollegiet i inkluderingsarbeidet, både mellom lærere, og mellom lærere og ledelse på undersøkelsesskolen. Hargreaves (1994, s. 252) trekker fram samarbeid som en avgjørende faktor for endring i skolen. Sentralt i synet på samarbeid i skolen er valget mellom styrt lærersamarbeid, der lærerne i fellesskap skal forestå den praktiske gjennomføringen av noe overordnede har bestemt, eller en tilnærming som legger vekt på lærernes profesjonalitet og myndiggjøring der lærerne får støtte og oppmuntring til å arbeide for utvikling og forbedring i fellesskap. Funn fra forskningsundersøkelsen tyder på at lærerne opplevde at kulturen på deres skole la vekt på lærernes profesjonalitet og myndiggjøring av lærerne. Lærerne så nytten av samarbeidet de var en del av, både i undervisningen, på team og mer overordnet på systemnivå.

## 6.1 Avsluttende kommentar

Gjennom forskningsarbeidet jeg har gjennomført ser det ut til at lærere i arbeidet med inkludering vektlegger samarbeid og utnyttelse av kompetanse i kollegiet. Lærerne i fellesskap står bedre rustet til å tilrettelegge og håndtere en mangfoldig elevgruppe, og forebygge hindringer for læring og deltakelse. Forskningsundersøkelsen viser at lærere i arbeidet med inkludering, vektlegger faktorer som anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn, likeverd og fokus på elevens ressurser og deltakelse i læringsfellesskapet. Dette samsvarer med hva som vektlegges i sosiokulturell teori. Undersøkelsen jeg har gjennomført konkretiserer hva lærerne vektlegger, og at ulike typer samarbeidskulturer og profesjonskunnskap bidrar til kvalitet på arbeidet med inkludering. Som svar på problemstillingen mener jeg å kunne vise til funn i undersøkelsen som i all hovedsak samsvarer med det teoretiske fundamentet for undersøkelsen, og tidligere forskning. Jeg er bevisst undersøkelsens begrensninger, ved at seks informanter er et for lite antall til å trekke generelle konklusjoner. Hva som er god inkluderende praksis er et krevende tema, og lærerne står alltid overfor dilemmaer i arbeidet med inkludering.

---

Resultatene fra denne undersøkelsen må ses på som et forslag til hvordan fenomenet inkludering, og hvordan lærere arbeider med inkludering i skolen, *kan* beskrives og forstås. Med det tilbyr jeg mine resultater til videre diskusjon, og med et ønske om mer forskning på temaet.

---

## Litteraturliste

Ainschow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad. *Developing Inclusive Teacher Education* (s. 15 – 32). New York: RoutledgeFalmer.

Allan, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. I A. – L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 228 – 247). Oslo: Universitetsforlaget.

Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

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

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Høgskulen i Volda og Møreforskning, Forskningsrapport nr. 62, 2006). Lokalisert på [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf) (Kap. 4)

Baltzer, K. & Tetler, S. (2005). Dilemmaer – som utgangspunkt for utvikling af inkluderende skolekultur. I C. Ringsmose og K. Baltzer (Red.), *Specialpædagogik ad nye veje. Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag* (s. 157-163). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Befring, E. (2014). Mangfold som ressurs. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (Red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 21-32). Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: Tre former for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjørnsrud, H. (2011). Teamarbeid for tilpasset opplæring. Om kollektivt og individuelt lærerarbeid. I H. Bjørnsrud og S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: Tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 29-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Booth, T. & Ainschow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.



---

Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad. *Developing Inclusive Teacher Education*. (s. 1-12). New York: Routledge Falmer.

Bråten, I. & Thurmann - Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Artikkelsamling. Utdanningsdirektoratet. Lokalisert på [http://bestilling.Utdanningsdirektoratet.no / Bestillingstorg / PDF / Kompet....for...til...](http://bestilling.Utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompet....for...til...)

Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: Utkast til en faglig forståelse. IG. D. Berg og K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring* (s. 51-68). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2012). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Flem, A. (2000). *Den inkluderende skole – fra ideologi til praksis*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Flem, A. (2004). En studie av hva en lærer gjør for å lykkes med den inkluderende skolen. I T. Petterson & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse* (2. utg., s. 88-110). Oslo: Universitetsforlaget.

Forskningsetiske komiteer (2006): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. [http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske\\_retningslinjer/Samfunnsvitenskap - jus- og humaniora/](http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske_retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/)

---

Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I B. K. Ringen, O. K. Kjørven & A. Gagne (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391-409). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, K. (2009). *Å forske på samfunnet*. (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk

Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringsmose & K. Baltzer (Red.), *Specialpædagogik ad nye veje. Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag* (s. 93-110). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hedegaard – Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik: Proccesdidaktik og situert professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. I H. Daniels, M. Cole & J. V.

---

Wertsch (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s.332-363). New York: Cambridge University Press.

Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (1997). «*Det å sende han Tom ut av klassen, er ikke nånløysning*»: *En kasestudie av inkluderende prosesser*. Trondheim: Tapir forlag.

Nes, K., Strømstad, M., Skogen, K. (2004). *Inkluderende skoler?: Casestudier fra fem skoler*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr. 14 – 2004.

Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: *Økende ekskludering under dekke av inkludering?* Padeia (5), 40-51.

Opplæringslova, LOV-1998-07-17. §§ 1-1, 1-3. Lokalisert på <http://lovdata.no/all/h1-19980717-061.html>.

Pettersen, K. – S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ forskning på klasseromsforskning*. I T. Moen, V. Nilssen, M. B. Postholm. *Kvalitative forskere i teori og praksis* (s.5-24). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

---

Sandvik, L. V. (2011). *Via mål til mening: En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning* (s. 22-41). (Doktorgradsavhandling, NTNU). Lokalisert på <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:441539/FULLTEXT02>.

Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Opplandske Bokforlag.

Søgnen, A., et al. (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077>

Tangen, R (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*, (s. 17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Utdannings – og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St.nr. 30, 2003-2004). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/97>

Utdanningsdirektoratet. (2011). Generell del av læreplanen. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

---

Utdanningsdirektoratet. (2012). Prinsipp for opplæringa. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Vygotskij, Lev. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

**Vedlegg 1**

**INTERVJUGUIDE**

(Inneholder forslag til underspørsmål. Disse spørsmålene må tilpasses intervjupersonen og perspektivet denne læreren har).

(Tone Fageraas Sund)

**Problemstilling: Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?**

**Overordnede spørsmål:**

Hva gjør ulike lærere for å få størst mulig grad av inkludering og samtidig ivareta læringsutbytte hos elevene?

Hvordan kan lærernes praksis forebygge barrierer i forhold til elevdeltakelse?

Hva er begrunnelsen for hvorfor lærere arbeider som de gjør?

**Innledning:**

Jeg ønsker gjennom intervjuet å få vite dine tanker rundt inkludering i skolen. Problemstillingen min er «Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen? Jeg ønsker å finne ut hva du gjør for at undervisningen skal passe best mulig for elevene du har, og hva du gjør for å støtte elever som møter hindringer for læring og deltakelse. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten å oppgi begrunnelse til meg. Dersom du ønsker det, kan du få tilsendt utskrift av intervjuet etter at jeg har bearbeidet det.

**1. Deltakernes bakgrunn**

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
- Hva slags type undervisningsstilling har du?

**2. Hva legger du i inkluderingsbegrepet?**

Underspørsmål:

- Hva slags fokus har skolen på inkludering?
- Hva har dette å si for din undervisning?

**3. Hvordan planlegger du undervisningen for mangfoldet i elevgruppen?**

Underspørsmål:

- Hva du legger vekt på når du planlegger undervisningen din?
- Kan du si meg noe om hva du gjør for at elevene skal lære best mulig?
- Hvordan mener du elever lærer best?
- Hvordan håndterer du forskjelligheten hos elevene dine?
- Hvordan tilpasser du undervisningen til elevene, hva slags utfordringer synes du det er i forhold til dette?
- Kan du fortelle hva du gjør hvis elever strever faglig eller sosialt?
- Hva kan hindre elevdeitakelse i undervisningen i din elevgruppe?
- Når du velger undervisningsmetode og undervisningsopplegg, hva begrunner du dine valg ut ifra

**4. Hva slags samarbeid har du med andre lærere, og hvordan er dette organisert?**

Underspørsmål:

- Planlegger du undervisningen din alene eller sammen med andre lærere?
- Hva slags samarbeid har du med spesialundervisningslærere?
- Hvor ofte har du med deg andre lærere i timen, og hvordan er dette organisert?
- Hvem bestemmer organiseringen?
- Hvordan er ansvarsfordelingen mellom deg og andre lærere i timene?

**5. Hva slags tilrettelegging gjør du for at elevene skal lære best mulig, og få fram sine ressurser?**

Underspørsmål:

- Når du skal gjennomføre planlagt undervisning, hvor vanlig er det at du må justere kursen underveis i timen? Hva gjør du i så fall?
- Er det forhold du er bundet at som begrenser muligheten din til å ta hensyn til forskjelligheten hos elevene dine?
- Hvor mye vektlegger du elevsamarbeid i undervisningen, og hva er utfordringene knyttet til dette?
- Hva tenker du om elevsamarbeid i et inkluderingsperspektiv?
- Hva slags tilrettelegging gjør du for at elevene skal få utnyttet sitt læringspotensial?
- Hva gjør du når elever sliter med å tilegne seg fagstoffet som er forventet ut fra trinnet?
- Hvor ofte velger du at elevene skal ha undervisning utenfor klasserommet, og hva er i så fall hensikten med det?
- Hva gjør du for at flest mulig skal kunne delta i undervisningen?
- På hvilken måte mener du lærere kan støtte elever så de kan delta på egne premisser?
- Hvordan tilrettelegger du undervisningsmiljøet for at det skal passe best mulig for elevene?



- Hva gjør du når elever strever faglig og sosialt for å få fram de ressursene disse elevene har?

**6. Avslutning**

- Er det andre forhold rundt temaet du ønsker å snakke om?
- Tusen takk for at du tok deg tid til å snakke med meg.
- Hvordan var intervvisituasjonen for deg?
- Var det forhold rundt intervjuet eller typen spørsmål du syntes var ubehagelige for deg?
- Dersom du ønsker det kan du få tilsendt intervjuet etter at jeg har gjort det om fra lydfil til tekst

**Vedlegg 2**

**Inkludering som fenomen (1)**

- Systemfokus (1a)
- Undervisnings – fokus (1b)

Kodeskjema

**Tilrettelegge for mangfold (2)**

- Planlegging (2a)
- Læringsutby(2b)
- Tilpasset opplæring (2c)
- Elevsamarbeid (2d)
- Støtte til læring(2e)
- Ressursfokus / berikelse (2f)
- Elevdeltakelse (2g)
- Situert profesjonalisme (2h)
- Hensynta sosiokulturelle faktorer (2i)

**Forebygge hindringer for læring og deltakelse (3)**

- Faglige utfordringer (3a)
- Sosiale utfordringer (3b)
- Læringsarena (3c)
- Undervisningsmiljøer(3d)

**Lærer – samarbeid (4)**

- Samarbeids – relasjoner i kollegiet(4a)
- Innhold i samarbeidet (4b)
- Tidsbruk til samarbeid (4c)
- Organisering av de ansatte / kompetanse (4d)

**Profesjonskunnskap /Begrunnelser for måten lærere arbeider på (5)**

- Metodevalg (5a)
- Undervisningsopplegg (5b)
- Teoretisk bakgrunn(5c)
- Offentlige dokumenter og planer(5d)
- Praksis på egen arbeidsplass(5e)



Høgskolen i Hedmark

# Mastergrad i tilpasset opplæring

## **Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i tilpasset opplæring**

I forbindelse med sitt masterstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager eller andre institusjoner for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller andre institusjoner, heller ikke til enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivaretatt i henhold til lov og forskrifter.

### **Bakgrunn:**

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplassen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

Evalueringer av læreplanreformene har avdekket et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. I Kunnskapsløftet (*Kultur for læring*) konkluderes det med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis

og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom sitt *masterstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen med å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes masteroppgaver vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan masterstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre sitt forskningsarbeid hos dere. Den enkelte student vil gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling samt metoder for datainnsamling. Eventuelle spørsmål kan rettes til undertegnede eller til studentens hovedveileder.

Hamar 06.02. 2014



Thor Ola Engen  
Professor i pedagogikk / leder for masterstudiet i tilpasset opplæring  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Tlf 62517707  
[thor.engen@hihm.no](mailto:thor.engen@hihm.no)

Vedlegg 4

**Informasjon om forskningsundersøkelse – Master i tilpasset opplæring,  
Høgskolen i Hedmark**

Etter å ha lest og hørt om inkluderingsarbeidet ved x skole bestemte jeg meg for at jeg ville be om å få gjøre mine forskningsundersøkelser på denne skolen. Som vi avtalte pr. telefon, skulle jeg først ta kontakt med N.N., og videre kunne jeg avtale intervjuer med andre lærere hvis det var aktuelt for undersøkelsen min. Jeg ble imponert over det jeg fikk høre i samtalen med N.N., og håper de jeg spør sier seg villige til å snakke med meg. For at du skal være informert, sender jeg med anmodningen fra Høgskolen i Hedmark, om adgang til å innhente data.

Tema for forskningsundersøkelsen er inkludering, og min problemstilling er som følger:

**Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?**

Overordnede spørsmål:

- Hva gjør ulike lærere for å få til størst mulig grad av inkludering, og samtidig ivareta læringsutbyttet til elevene?
- Hvordan kan lærernes praksis forebygge barrierer i forhold til elevdeltakelse?
- Hva er begrunnelsen for hvorfor lærere arbeider som de gjør?

Jeg har en fenomenologisk tilnærming i denne undersøkelsen, dette samsvarer med mitt mål om å få fram lærernes egne perspektiver, beskrivelser og opplevelser av inkludering. Videre i forskningsarbeidet vil jeg se dette i forhold til sentral teori og forskning om inkludering, og sosiokulturell teori hos Vygotsky som vil være det sentrale teoretiske perspektivet ved undersøkelsen.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer av 3- 6 lærere, gjerne med ulike roller i undervisningen, for å se på inkludering fra forskjellige synsvinkler.

Jeg ønsker å stille lærerne spørsmål om:

- Hva de legger i inkluderingsbegrepet
- Hvordan de planlegger undervisningen for mangfoldet i elevgruppen, og hvilke utfordringer de opplever i tilknytning til dette
- Hva slags samarbeid de har med andre lærere, og hvordan dette er organisert

- Hva slags tilrettelegging de gjør for at elevene skal lære best mulig, og få fram sine ressurser
- Hva slags begrunnelser de har for at de arbeider som de gjør

Før jeg går i gang med intervjuer, vil jeg innhente skriftlig samtykke fra dem jeg har avtalt å intervju, der de blir informert om formålet med undersøkelsen, at undersøkelsen er basert på frivillighet, at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen, og at de kan få tilgang til det skrevne intervjuet etter at jeg har bearbeidet det. Jeg har søkt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen, og fått godkjenning fra dem.

Med vennlig hilsen Tone Fageraas Sund

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ann-Cathrin Faldet  
Senter for praksisrettet utdanningsforskning Høgskolen i Hedmark  
Postboks 400  
2418 ELVERUM

Harald Hårfagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 26.10.2015

Vår ref: 45170 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |  |
|----------------------|--|
| 45170                | <i>Hva gjør/tenker lærere i forhold til inkluderende praksis i skolen?</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>               |
| Daglig ansvarlig     | <i>Ann-Cathrin Faldet</i>  |
| Student              | <i>Tone Fageraas Sund</i>  |

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 45170

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger om tredjeperson, her ment elever. Videre anbefaler personvernombudet at elevenes foreldre blir informert om prosjektleders tilstedeværelse og at rektor ved skolen har gitt tillatelse for din tilstedeværelse. Personvernombudet legger forøvrig til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for prosjektleders tilstedeværelse.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 22.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



Vedlegg 6

**SAMTYKKEERKLÆRING**

Personene som innhenter, behandler og får innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen «Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?» vil bli anonymisert. Lydbåndopptak og notater vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet, senest 1. juni 2016.

Deltakerne i undersøkelsen har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

---

Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen «Hvordan arbeider lærere med inkludering i skolen?»

Dato: \_\_\_\_\_ Under skrift: \_\_\_\_\_