

LUP

Andrea Odden

Mastergradsoppgave

«Alle skal med!.. På en måte»

En kvalitativ intervjuundersøkelse av fire læreres
forståelse og opplevelse av inkludering

A qualitative study of four teachers' understandings and
experiences of inclusive education

Master i tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Det som begynte som en drøm i det andre året på lærerstudiet, er nå blitt en realitet. Her sitter jeg med min masteroppgave i et fag jeg finner utrolig interessant og et tema som engasjerer meg. En passende oppsummering av prosessen vil være at *man utvikler ikke bare en oppgave - man utvikler også seg selv*. Oppgaven har vært en innholdsrik reise med innslag av alt fra fortvilelse og frustrasjon til enorm glede og en følelse av mestring, med en læringskurve som har pekt oppover. Dette har jeg ikke klart alene, og det er noen som fortjener en takk.

En hjertens takk til mine flotte informanter. Dere som hver dag gjør en forskjell for elevene deres og som har delt av deres kunnskaper og erfaring, og gjort oppgaven til det den har blitt. Jeg er takknemlig og ydmyk. En stor takk til min dyktige og inspirerende veileder Hege Merete Somby, for at du alltid har hatt tid, har delt av din mangfoldige kunnskap og veiledet meg på gode spor som har løftet denne oppgaven. Takk for at du har svart på alle mulige spørsmål, for at du har hatt troen på meg og oppgaven, og pushet på hele veien.

En takk fortjener også mine medstudenter for gode diskusjoner. Og aller mest takk til min medstudent Karen. Takk for fem flotte år sammen med deg, takk for alt du har bidratt med både faglig og ikke minst sosialt. Du inspirerer og motiverer, og jeg er evig takknemlig for at jeg traff deg – det har gått fort fra fadderuke til levering av masteroppgave!

En takk fortjener også min søster Synne som har korrekturlest og bidratt med gode, konstruktive innspill. Samtidig vil jeg takke resten av familien for støtte og gode tanker i en utfordrende læringsprosess. Sist men kanskje aller viktigst, takk til min samboer Ole Christian, for alt du har gjort slik at jeg kan studere, og for korrekturlesing og dine kloke ord underveis. Jeg tror dere rundt meg setter pris på at jeg nå er ferdig. Selv gleder jeg meg over at for første gang på et halvt år er kjøkkenbordet tømt for bøker og notater og klart for middag med familien.

Andrea Odden

Hamar, 11. mai 2018

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG.....	7
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 REDGJØELSE FOR PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	11
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON	12
2. TEORETISK PERSPEKTIV	14
2.1 HVORFOR SKAL VI HA EN INKLUDERENDE SKOLE?	15
2.1.1 <i>Rom for mangfold og demokrati.....</i>	<i>17</i>
2.2 INKLUDERING I EN NORSK KONTEKST.....	18
2.2.1 <i>Forholdet mellom inkludering og integrering.....</i>	<i>19</i>
2.2.2 <i>Tilpasset opplæring og inkludering.....</i>	<i>20</i>
2.3 EN OPERASJONALISERING AV INKLUDERING.....	21
2.4 LÆREREN OG SKOLENS ROLLE I INKLUDERINGSPROSESSEN.....	25
2.5 FUNKSJONSHEMMING	28
2.5.1 <i>Den relasjonelle modellen – en barriereforståelse</i>	<i>29</i>
2.5.2 <i>Forskning på inkludering av funksjonshemmede i skolen</i>	<i>31</i>
3. METODE	34
3.1 INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSSMETODE	34
3.2 FORARBEID	35
3.2.1 <i>Utvalg.....</i>	<i>36</i>
3.2.2 <i>Intervjuguide og intervjuform</i>	<i>38</i>

3.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	39
3.4	ANALYSE	40
3.4.1	<i>Transkripsjon</i>	40
3.4.2	<i>Analytisk tilnærming</i>	41
3.4.3	<i>Analyseprosessen</i>	43
3.5	FORSKNINGSKVALITET – STYRKER OG SVAKHETER VED FORSKNINGEN	47
3.5.1	<i>Pålitelighet (reliabilitet)</i>	48
3.5.2	<i>Troverdighet (indre validitet)</i>	49
3.5.3	<i>Overførbarhet (ytre validitet)</i>	50
3.6	ETISKE REFLEKSJONER.....	51
3.6.1	<i>Konfidensialitet</i>	52
3.6.2	<i>Samtykke og informasjon</i>	53
3.6.3	<i>Konsekvenser av deltakelse</i>	53
4.	PRESENTASJON AV DATA.....	55
4.1	INKLUDERING SOM BEGREP OG ET FENOMEN I SKOLEN.....	55
4.2	KJENNETEGN PÅ EN INKLUDERENDE SKOLE	57
4.2.1	<i>Hva fremmer og hemmer inkluderingsarbeidet?</i>	59
4.3	TANKER OM EN FELLES FORSTÅELSE I SKOLEN.....	62
4.4	FUNKSJONSHEMMING.....	63
4.5	OPPLEVELSER AV ARBEIDET MED Å INKLUDERE ELEVER MED FUNKSJONSHEMMING.....	64
4.5.1	<i>Informantenes syn på fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte</i>	66
4.5.2	<i>Skal alle inkluderes for en hver pris?</i>	70
4.6	OPPSUMMERING AV SENTRALE FUNN	71
5.	DISKUSJON	74

5.1	HVORDAN FORSTÅR LÆRERE BEGREPENE INKLUDERING OG FUNKSJONSHEMMING?	75
5.2	HVORDAN MENER LÆREREN AT INKLUDERING BEST KAN GJØRES?.....	78
5.3	HVORDAN OPPEVES DET FOR LÆREREN Å TILRETTELEGGE FOR EN INKLUDERENDE SKOLEHVERDAG FOR ELEVER MED FUNKSJONSHEMMINGER?	82
6.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	90
	LITTERATURLISTE	92

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	101
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	103
Vedlegg 3: Intervjuguide	105

Tabeller

Tabell 1: Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet	22
Tabell 2: Oversikt over kategorier, og sammenheng mellom kategorier, presentasjon og forskningsspørsmål	45

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Problemstillingen lyder slik: *Hvilke tanker og refleksjoner gjør lærerne seg om inkludering i skolen og hvordan opplever arbeidet med inkludering av barn med funksjonshemming?* Oppgavens formål er derfor å undersøke lærerens forståelse av begrepene inkludering og funksjonshemming, samtidig som den undersøker hvordan lærerne mener det inkluderende arbeidet best kan gjøres i skolen. Den undersøker også hvilke opplevelser lærerne har med å tilrettelegge for inkludering av elever med funksjonshemninger. Undersøkelsen forsøker ikke å finne fasitsvar på utfordringene ved det inkluderende arbeidet i utdanningssystemet, men den har til hensikt å belyse hvordan lærerne opplever og forstår det som allerede gjøres i skolen. Det teoretiske perspektivet tar for seg både teori om inkludering og funksjonshemming som fenomen og begrep, samt tidligere forskning på lærerrollen og inkludering, og på funksjonshemming og inkludering. Kvalitative intervjuer er valgt som en metodisk tilnærming til undersøkelsen. Det å velge intervju som metode for å samle inn data ga en mulighet for å kunne gå dypt inn i tematikken og forme hvert enkelt intervju basert på informantenes erfaringer og utspill. Informantene er fire lærere som har hatt elever med funksjonshemninger. Den analytiske tilnærmingen har et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Informantenes forståelser og opplevelser blir grundig presentert, før deler av datamaterialet diskuteres opp mot det teoretiske perspektivet.

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærerne forstår at inkludering i skolen er en prosess, og at den omfatter alle elever. Samtidig som de ser at inkludering er et systemrettet arbeid, forstår informantene det slik at inkludering også kan være en individuell prosess rettet mot enkeltelever som er eller føler seg ekskludert. Et av de andre hovedfunnene er at tilpasning til elevenes behov og forutsetninger er sentralt for å lykkes med et inkluderende arbeid i skolen. Funnene indikerer også at lærerne har gode opplevelser i arbeidet med å inkludere elever som har en form for funksjonshemming i skolen. Samtidig peker de på at dette arbeidet er krevende og at det finnes noen utfordringer som må sees i sammenheng med blant annet skolekulturer og organiseringen av utdanningssystemet slik det er i dag.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a thesis in adapted education at Inland Norway University of Applied Sciences. The topic question goes like this: *Which thoughts and reflections come to a teacher's mind when they think about inclusive education, and how do they experience their work with including pupils with disabilities?* The purpose of this thesis will then be to examine the teacher's understanding of including and disabilities as conceptions, as well as the teachers' opinions about how they can do inclusive work, in the best way possible, at school. Furthermore, it will examine which experiences the teachers have when it comes to facilitate for including students with disabilities. The thesis is not trying to find a definite answer to the challenges that comes with the inclusive work in our educational system, but its purpose is to highlight the teachers understanding of what is currently happening in school today. The theoretical perspective includes both theory about inclusion and disabilities as a phenomenon and conception, as well as earlier research about the teacher's role and inclusion, and about disabilities and inclusion. Qualitative interview is the method of choice in this research. Choosing interview as method to collect data, gave an opportunity to dig deep in this thematic and shape each interview based on the informant's experiences and effluent. The informants consist of four teachers who all have had pupils with disabilities. The analytical approach in this thesis has a phenomenological and hermeneutic perspective. The informants' understandings and experiences are thoroughly presented before sections of the collected data are being discussed against the theoretical perspective.

This study's findings show that teachers understand inclusion in school as a process, and that it comprises all pupils. While they see that inclusion is systematic work, the informants understand that inclusion also can be an individual process aimed at single pupils who are or feel excluded. One of the other main findings is that facilitation according to the pupil's needs and prerequisites is central to succeed with inclusive work in school. Nonetheless, the findings also indicate that the teachers have great experiences with the inclusive work of pupils with a form of disability at school. However, the informants admit that it is a demanding job and that there are challenges that need to be seen in context with, among others, school cultures and organization of the educational system we have today.

1. Innledning

“Det tyder at vi har konstruert ein skule som ikkje passar for svært mange av dei som går der. Det har butta imot i lang tid” (Haug, 2014b, s. 20).

Som idealistisk og nyutdannet lærer er dette noe man har lyst til å endre på. Jeg innser likevel at jeg som lærer kan gjøre svært lite for alle, men jeg kan gjøre en forskjell for de elevene jeg skal møte. Min relativt korte fartstid i utdanningssektoren har likevel gitt meg noen erfaringer, og et inntrykk er at de fleste lærerne er opptatt av at alle skal finne sin plass i skolen og at alle skal ha et utbytte av å være på skolen. Samtidig har jeg en tro på at hver enkelt lærer spiller en stor rolle for hvordan det inkluderende arbeidet foregår på hver skole. Dette er årsaken til at jeg har valgt temaet inkludering.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Hensikten med denne oppgaven er å rette et blikk på læreren i møte med det overordnede prinsippet om inkludering i skolen. Det foreligger resultater fra norsk forskning som viser til at praktiske forhold og egne oppfatninger hos skoler og lærere avgjør omfanget av segregerende tiltak (Nordahl & Hausstätter, 2009; Wendelborg, 2014; Ytterhus & Tøssebro, 2005). Dette understreker hvor sentral læreren er for inkluderingsvirksomheten i norsk skole. Derfor er mitt utgangspunkt for denne oppgaven at læreren er en nøkkelperson for å lykkes med å skape og opprettholde en inkluderende skole. Samtidig møter læreren en rekke forhold som det må tas hensyn til. På nasjonalt plan har vi en læreplan og en opplæringslov som sier noe om hva elevene har krav på og hva som er målene i skolen. På et kommunalt nivå vil organiseringen og finansieringen av opplæringstilbudet spille inn, og på den enkelte skole vil tildelte ressurser, kollegaer, prinsipper og ikke minst elevene og foreldrene være sentrale faktorer i arbeidet med inkludering. Jeg vil presisere at jeg ikke tror at læreren som en isolert faktor kan løse utfordringen med å skape en inkluderende skole, men at det må være et samspill mellom alle aktører i skolen.

Prinsippet om den inkluderende skolen er et utfordrende og komplekst tema, og man kan undre seg om det i det hele tatt er mulig å nå et så ambisiøst mål som at alle elever skal oppleve et inkluderende skolemiljø. Begrepet inkludering ble innført i norske læreplaner gjennom L97 og har siden blitt mye omtalt og debattert. Det virker som om det er konsensus

om at inkludering er noe alle ønsker for den norske skolen. Likevel er det gjort for lite for å utvikle pedagogiske strategier for implementering i skolen og at holdningen virker til å være av den oppfatning at så lenge vi har vedtatt det, så skjer det av seg selv (Haug, 2014b).

En av utfordringene kan være at forståelsen av begrepet inkludering er ofte knyttet til en subjektiv vurdering i skolesammenheng. Inkluderingsbegrepet fremstår ulikt vektlagt i sentrale styringsdokumenter, slik som i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og ofte må den enkelte leser gjøre opp sin egen mening av begrepet basert på sine forståelser, da inkludering sjelden har en konkret definisjon (Olsen, 2013). Leserne av disse dokumentene er mangfoldig sammensatt og det skapes derfor mange ulike tilnærminger til inkludering. Derfor er det spennende å kunne undersøke lærerens forståelse av begrepet, og hvilke oppfatninger og erfaringer lærerne når det gjelder å skape en felles tilnærming nasjonalt og i skolen.

Åpningssitatet som er hentet fra Peder Haug, viser til evalueringen av L97. Mye har skjedd i norsk skole de to siste tiårene, særlig knyttet til fokuset på tilpasset opplæring og et økt fokus på det faglige utbyttet. Det berømte PISA-sjokket satte det faglige aspektet og et fokus på testing i førersetet for utviklingen av norsk skole, men likevel må vi erkjenne at skole skal være mer enn det som kan måles i karakterer og tester slik som PISA er et eksempel på (Løvlie, 2005). Det at skolen skal være mer enn fag og karakterer finner vi blant annet i Kunnskapsløftet. I den nye overordnede delen av læreplanen¹ legges det vekt på at skolen skal skape et inkluderende fellesskap og det tydeliggjøres at mangfold skal anerkjennes og sees på som en ressurs i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Selv om inkluderende opplæring er et prinsipp i opplæringen, nevner ikke opplæringsloven inkludering som en lovfestet rett alle elever har. Derimot slår opplæringslova §1-3 fast at “Opplæringa skal tilpassast evnane og føresetnadene hjå den enkelte eleven...” (Opplæringslova, 1998). Dette innebærer at alle har krav på opplæring som er tilpasset uavhengig av eventuelle særskilte behov. Inkludering og tilpasset opplæring blir ofte brukt i sammenheng, og det vises til at en tilpasset opplæring kan være en av forutsetningene for en inkluderende skole (Bachmann & Haug, 2006; Olsen, 2013). Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og inkludering vil bli ytterligere beskrevet i kapittel 2.

¹ Fastsatt av regjeringen Solberg den 1. september 2017. Det er pr 2. mai 2018 ikke vedtatt når den skal tre i kraft.

1.2 Redgjøelse for problemstilling og forskningsspørsmål

Tilnærmingene til å undersøke hvorfor vi har skapt en skole som ikke passer for alle, er flere enn det denne masteroppgaven har mulighet til å undersøke. Denne oppgaven forsøker å se inkludering som et virkemiddel for å skape en skole for alle, og vil undersøke hvordan lærerne mener dette best kan gjøres og deres opplevelser av det å jobbe med inkludering i skolen. Problemstillingen lyder av den grunn slik:

Hvilke tanker og refleksjoner gjør lærerne seg om inkludering i skolen og hvordan opplever de arbeidet med inkludering av barn med funksjonshemming?

Med bakgrunn i problemstillingen er det utledet tre forskningsspørsmål som konkretiserer og ytterligere belyser problemstillingens tema.

1. Hvordan forstår lærere begrepene inkludering og funksjonshemming?

2. Hvordan mener læreren at inkludering best kan gjøres?

3. Hvordan oppleves det for læreren å tilrettelegge for en inkluderende skolehverdag for elever med funksjonshemninger?

Oppgaven har til hensikt å fortelle lærernes erfaringer, tanker og refleksjoner i arbeidet med en inkluderende skole. Det sentrale målet er å belyse deres forståelser av begrepet inkludering og fortelle deres erfaringer rundt det å inkludere elever med funksjonshemninger. Oppgaven vil ikke forsøke å vurdere i hvilken grad det lærerne gjør er rett eller galt i søken etter svaret på god inkludering, eller antyde et konkluderende svar på hva som fungerer eller ikke når det gjelder inkludering av elever med funksjonshemninger. Oppgaven vil derimot presentere hva lærerne mener er gode eksempler og deres tanker rundt disse. Bachmann og Haug (2006) skiller mellom inkluderingsstudier med makro- og mikroperspektiv. I studier med mikroperspektiv legges forskningen til klasserommet og inkludering blir forstått ut fra lærerens og elevenes handlinger og samspill. I studier med et makroperspektiv, retter oppmerksomheten seg mot inkludering som et strukturelt fenomen der man forsøker å identifisere formelle aspekter ved inkludering. Denne studien vil dermed plassere seg i et mikroperspektiv, der lærerens forståelse og erfaringer av inkludering samt deres opplevelse av inkluderingen av elever med funksjonshemming, er kjernen i undersøkelsen.

Problemstillingens ordlyd hentyder til at funksjonshemmede er en gruppe som trenger å bli inkludert i særskilt grad, eller at det er en gruppe som er ekskludert eller stigmatisert. I språklig forstand er ofte ekskludering det motsatte av inkludering. Emanuelsson (1995) hevder at det i for stor grad snakkes om at et individ eller en gruppe med individer skal integreres eller inkluderes. Det Emanuelsson viser til er at vi må inkludere alle og bruke begrepet i en større ideologisk sammenheng, snarere enn en handling i praksis for enkeltindivider eller grupper (Bachmann & Haug, 2006). Dette kan virke motstridende til det problemstillingen skisserer, men oppgaven søker etter å få svar på hvilke erfaringer lærerne har når det gjelder inkludering av elever med funksjonshemming basert på den forskningen som er beskrevet i dette kapitlet og i det teoretiske perspektivet. Et eksempel er retten til å gå på nærskole. For selv om opplæringslova (1998, § 8-1) fastslår at alle elever skal kunne gå på sin vanlige nærskole, er det fortsatt grupper av elever med funksjonshemninger av ulik grad som opplever at dette ikke er en reell mulighet. Eksempler på forskning som viser at elever med funksjonshemninger ikke er inkludert i skolen dreier seg nettopp om for eksempel retten til å gå på sin respektive nærskole, bruken av spesialklasser eller det faktum at de går på vanlig skole men mottar store deler av undervisningen utenfor klassen (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006). Dette kan understreke Haugs utsagn om at vi ikke har en skole for alle og at det er noen som er mer utsatt til å havne utenfor enn andre. Det kan derfor være interessant å vinkle denne oppgavens problemstilling til hvordan det oppleves for læreren å tilrettelegge for en inkluderende skolegang for elever med funksjonshemninger.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven plasserer seg i et fenomenologisk perspektiv og følger derfor det vi etter hvert kan kalle en tradisjonell fenomenologisk oppbygging (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016). Dette innebærer at det fenomenologiske perspektivet skal kunne sees i både gjennomføring og oppbyggingen av oppgaven. Postholm (2010) peker på at en fenomenologisk oppbygging starter med en innledning om fenomenet og beskrivelse av problemstillingen. Videre vil presentasjonen av oppgavens teoretiske perspektiver danne et teoretisk rammeverk som vil gi rom for å belyse og drøfte problemstillingens hovedbegreper, inkludering og funksjonshemming, slik de fremstår som fenomener for de lærerne som har blitt intervjuet i dette prosjektet. Det er også valgt å presentere et utvalg av studier, undersøkelser og forskningsrapporter som tar for seg fenomenene inkludering og

funksjonshemming i sammenheng. Deretter følger en presentasjon av valgt metode og de faktiske forhold rundt datainnsamlingsprosessen, samt etiske problemstillinger og vurderinger av metodens kvaliteter i denne oppgaven. I en fenomenologisk tilnærming vil det være naturlig å presentere resultatet av analysen og peke på funnene i datamaterialet, og knytte dette opp til en fenomenologisk forståelse. Det er i denne oppgaven forsøkt å presentere tykke beskrivelser av datamaterialet for å på best mulig måte kunne svare til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. For å sette fenomenene inkludering og funksjonshemming, slik lærerne opplever og forstår dem, i et teoretisk perspektiv, vil sentrale deler av datamaterialet og diskuteres i lys av det teoretiske grunnlaget. Avslutningsvis vil det løftes frem noen avrundende refleksjoner rundt oppgavens implikasjoner.

2. Teoretisk perspektiv

Det overordnede perspektivet i denne oppgaven bygger på målsetningene om en inkluderende opplæring slik det blir presentert i læreplan og andre styringsdokumenter, og legger til grunn at alle elever har rett til å gå på sin nærscole. I gjennomføringen av denne målsetningen viser det seg flere utfordringer. Et eksempel er at noen elever mottar opplæring på sin nærscole, men utenfor det ordinære klasserommet (Wendelborg, 2014). En annen utfordring er at en faglig og teoretisk skole, skaper et behov for spesialundervisning (Jarning, 2012). Pedagogiske og politiske tilnærminger for å møte disse utfordringene varierer i stor grad i praksis, men fremfor å problematisere disse vil denne oppgaven undersøke hvordan lærerne reflekterer over de spenningene de opplever i sin hverdag.

Sentralt for forståelsen av denne oppgaven er måten man ser inkludering på. Inkludering blir i denne oppgaven sett på som en relasjonell prosess. I følge Bachmann og Haug (2006) vil studier med et relasjonelt perspektiv være opptatt av at inkludering er en kontinuerlig utfordring som man jobber med og for i skolen. Til motsetning vil en forståelse av inkludering som en statisk tilstand være noe man enten har eller ikke har og som en tilstand man kan oppnå (Bachmann & Haug, 2006).

Inkludering er noe som har vært en sentral del av den norske skolen i over 20 år, og det finnes etter hvert en del nasjonal forskning som omhandler inkludering. Derimot finnes det et bredere spekter av internasjonal, og særlig vestlig, forskning på feltet. Det er legitimt å spørre seg om dette er relevant for den norske skolen (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Salamancaerklæringen satte fokus på inkludering på et internasjonalt nivå. Likevel er det grunn til å tro at landene som har ratifisert erklæringen, har ulike mål og intensjoner med opplæringen, og forstår erklæringens innhold ulikt (Strømstad et al., 2004). I denne oppgaven brukes derfor internasjonal forskning for å belyse kompleksiteten av inkluderingsbegrepet og forståelsen av inkludering. Samtidig legges det større vekt på de norske forskernes bidrag til feltet gjennom utviklingen i norsk skole og hvordan fenomenet utarter seg i en norsk skolekontekst i dag.

Det finnes noen forskningsprosjekter som omhandler inkludering enten det gjelder inkludering som strukturelt fenomen i et skolesystem eller som en tilnærming til klasseromspraksis. Utfordringen med mye av forskningen er at studiene har redusert og avgrenset inkludering som begrep der man utelukker enten den strukturelle formen eller den

praktiske opplevelsestilnærmingen, og det er en utfordring når begrepet blir anvendt og forklart på så mange forskjellige måter og med ulike innfallsvinkler (Haug, 2005). Det bemerkes her, siden denne oppgaven søker etter å se hvordan lærerne forholder seg til inkluderingsbegrepet og opplever å legge til rette for en inkluderende skolehverdag for elever med funksjonshemming, og det derfor er hensiktsmessig å presentere en slik type forskning som sier noe om inkludering i et mikroperspektiv som tar for seg inkludering som en klasseromspraksis.

2.1 Hvorfor skal vi ha en inkluderende skole?

Forskningsfeltet om inkludering spenner seg i dag fra ulike forståelser, perspektiv og definisjoner. Nyere forskning på inkludering søker i stor grad etter å beskrive inkludering i praksis, forklare inkluderingsbegrepet og/eller hvordan man kan oppnå god inkludering, eller å gi konkrete forslag til hvordan inkludering kan implementeres (Kiuppis & Hausstätter, 2014). Forskningen viser at inkludering forstås ulikt og er ofte bundet av tradisjonelle og historiske perspektiver i det enkelte land og forskningsmiljø (Kiuppis & Hausstätter, 2014; Mitchell, 2005). Derfor er forskningen sprikende og det er vanskelig å sammenfatte studier og forskning uten at man må ta høyde for forskerens ståsted, bakgrunn og interesse (Haug, 2014a). Det finnes ikke en konkret definisjon som er universelt akseptert, og på flere ulike måter ut fra ulike nivåer og områder (Haug, 2014b). Ofte defineres ikke begrepet i litteraturen, noe som gjør at leseren selv må definere sin egen forståelse (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Dette kan skyldes den kompleksiteten og multi-dimensjonaliteten som ligger i begrepet inkludering (Mitchell, 2005).

Kiuppis og Hausstätter (2014) skisserer tre agendaer som gjenspeiler inkluderingsforskningen i et globalt perspektiv. Disse tre agendaene viser en ulik forståelse av inkludering, og fokus på hvilke elever som skal inkluderes. Den første agendaen viser til at barn med særlige behov skal inn i det ordinære opplæringstilbudet. Majoriteten av forskerne som representerer denne agendaen er fra USA. De løfter fokuset på at man skal minske segregerende tilbud for elevene med funksjonshemninger, og styrke deres rettigheter i utdanningssystemet (Kiuppis & Hausstätter, 2014).

Den andre agendaen omhandler at marginaliserte grupper skal være en del av et ordinært opplæringstilbud. Forskerne som støtter dette uttrykker at inkludering i praksis skal handle om tilgang for enkelte, undertrykte grupper, men at inkludering er et konsept som er rettet

mot alle. Elevene som tradisjonelt sett har blitt ekskludert, skal ikke bare plasseres inn, de skal også ha en reell plass med innflytelse (Kiuppis & Hausstätter, 2014).

Den tredje agendaen mener at inkludering handler om å ta utgangspunkt i mangfoldet og at det ikke gir noen mening å kategorisere eller gruppere mennesker på noen måte. Vi finner mye av litteraturen her knyttet til utdanningsforskning i Storbritannia (Kiuppis & Hausstätter, 2014). Innenfor denne agendaen legges diversiteten og mangfoldet til grunn for en pedagogisk inkluderende praksis og kan kalles inkludering i en vid forstand. Strømstad, Nes og Skogen (2004) viser til at inkludering i en vid forstand vil innebære at skolen tar utgangspunkt i og evner å legge til rette for et mangfold. Samtidig er tilpasset opplæring et sentralt begrep for å lykkes (Strømstad et al., 2004). På tross av at det er ulike tilnærminger, ser det ut som at det i forskningsfeltet finnes en tilslutning til og en prinsipiell enighet om at inkludering er noe vi skal ha (Haug, 2005).

Inkluderingsbevegelsen inntok USA tidlig på 80-tallet, som en reaksjon mot mislykket integrering av minoriteter og funksjonshemmede. En annen årsak var at man så en overrepresentasjon av elever med minoritetsbakgrunn, i de eksisterende spesialpedagogiske tiltakene (Strømstad et al., 2004). Derfor ble det gjort forsøk på å fjerne spesialundervisningen for å møte noen av de utfordringene som eksisterte og heller fokusere på felles struktur for organiseringen av undervisningen (Strømstad et al., 2004). Med inkludering mentes det at så godt som alle elever skulle bli en del av klassen, og at elevene skulle møte et spekter av mangfoldige tilbud i den ordinære skolen (Bachmann & Haug, 2006). Av de som var mer kritisk til det de selv omtaler som inkluderingsideologien i USA, finner vi Kauffman og Hallahan. De hevdet at en inkludering av *alle*, ville kunne gå på bekostning av enkeltindivider og at det dermed ikke er mulig med en full inkludering (Kauffman & Hallahan, 1995). De stiller altså spørsmålsteget ved om en klasse for alle vil være det beste for alle og de problematiserer hva som er det beste for hver enkelt elev og peker på at spesialundervisning som supplerende substans er nødvendig for at elever med spesielle behov skal få tilstrekkelig utbytte. De hevder også at inkluderingsdebatten ikke retter seg mot elevens behov, men mot organisering og struktur (Kauffman & Hallahan, 1995).

I tillegg til Kiuppis og Hausstätters (2014) inndeling av forskningsagendaer i feltet, hevder Olsen (2013) og Strømstad, Nes og Skogen (2004) at det er mulig å etablere to sider i den internasjonale forskningen på det samme feltet. På den ene siden finner vi forskere som har en vid tilnærming til inkludering, og på den andre finner vi forskere som er kritisk til

inkludering (Olsen, 2013). Av de som er kritisk til inkludering finner vi nevnte Kauffman og Hallahan. Deres kritikk var hovedsakelig rettet mot intensjonen som lå bak begrepet full inkludering (Olsen, 2013). Av de som forstår inkludering i en vid tilnærming finner vi eksempelvis Ainscow, Booth og Dyson. De trekker frem at inkludering kan defineres ut fra et deskriptivt perspektiv der man legger vekt på hvordan inkludering er brukt i praksis. På den andre siden kan man se begrepet i normativ forstand som indikerer intensjonen og meningen bak begrepet (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Deres forskning har vist at inkludering sees på forskjellige måter, og de legger en erkjennelse av den kontekstuelle variasjonen til grunn. De foreslår å se på inkludering i skolen som “.. a process of putting values into action” (Ainscow et al., 2006, s. 27). Inkludering må altså sees på som en tilnærming til skolen og samfunnet gjennom verdier som resulterer i at pedagogiske praksiser, systemer og strukturer i skolen legitimerer disse verdiene (Ainscow et al., 2006).

2.1.1 Rom for mangfold og demokrati

Booth og Ainscow (2001) legger til grunn at en inkluderende skole betrakter mangfoldet som en berikelse, snarere enn et problem. Videre viser de til at ved å utvikle en inkluderende skole, utvikler man et sett verdier og en kultur der man tilpasser opplæringen til mangfoldet som fins blant elevene. En inkluderende skole må altså ha rom for elever med ulik bakgrunn og forutsetninger dersom vi skal skape en skole for alle (Morken, 2013). Derfor er ikke bare utfordringen for den inkluderende skolen å motvirke segregering, ekskludering og marginalisering, men også å hindre assimilering og standardisering (Morken, 2013). Booth og Ainscow (2001) fremhever at skoler kan lykkes med å inkludere noen grupper av elever, men mislykkes med andre deler av elevgruppen. For å motvirke dette må vi minimere kategoriseringen, ved å se at inkludering er noe som gjelder alle elever, og ikke spesifikke grupper (Booth & Ainscow, 2001). I den forbindelse kan vi se til Lipsky og Gartner (1999), som reiser spørsmålet om vi kan trekke et skille mellom elever med “disabilities” og andre elever, og hvilke kriterier det skal baseres på. De peker også på at undervisningspraksisene vil påvirkes av hvordan man ser på “disability”.

Inkluderende undervisning er ikke bare en karaktereristikk, men også essensielt for et demokratisk samfunn (Lipsky & Gartner, 1999). En inkluderende skole avhenger av samfunnet rundt skolen, og påvirkes av samfunnets realiteter og samtidig som det påvirker, kan også skolen være en spydspiss for inkludering i kraft av den institusjonen den er i et samfunn (Morken, 2013). En inkluderende skole har et demokratisk perspektiv der skolen er

et fellesskap som gjør at vi kan lære av hverandre og ikke minst tilpasse oss til hverandre (Strømstad et al., 2004). Demokrati er også en del av opplæringen i norsk skole, og dette vises gjennom den generelle delen av læreplanen der det presiseres at opplæringens verdigrunnlag baseres blant annet på demokrati, mangfold og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2 Inkludering i en norsk kontekst

Inkludering dukket nokså uventende opp i læreplanen for grunnskolen i L97 og skapte ikke de store debattene da (Bachmann & Haug, 2006; Haug, 2005; Strømstad et al., 2004). Inkluderingsbegrepet som sådan er ikke et norsk fenomen, og var på den tiden det dukket opp i læreplanen best kjent fra UNESCOs Salamancaerklæring fra 1994 (Strømstad et al., 2004). Norge sluttet seg til erklæringen, og det er kanskje også årsaken til at inkludering kom inn i læreplanen (Bachmann & Haug, 2006). Salamancaerklæringen forsto særskilte behov på en ny måte, som innbefatter at de kan komme av barrierer i vel så stor grad som individuelle egenskaper. Den statuerer at alle barn har rett og tilgang til vanlige skoler som skal imøtekomme barnas behov (UNESCO, 1994). Erklæringen bruker begrepet “special education needs” men viser en bred tilnærming til hvilke elever som omfavnes av dette, deriblant minoritetsgrupper, elever med “disabilities” og elever som er begavet (Strømstad et al., 2004). Samtidig viser de til at en inkluderende skole skal ivareta alle elever på en bedre måte: “The challenge confronting the inclusive school is that of developing a child-centred pedagogy, capable of successfully educating all children” (UNESCO, 1994, s. 6). Intensjonen med Salamancaerklæringen er ikke at spesialundervisningen skal erstattes av ordinær undervisning, men i større grad skal legges til vanlige skoler og klasserom. Samtidig må begge formene for undervisning endres for å imøtekomme elevenes behov og utfordringer (Strømstad et al., 2004).

Inkludering kan sees på som en moderat forståelse der elever som av en eller annen grunn trenger ekstra tiltak får dette i ordinære klasser, men like fullt har et spesialpedagogisk system som støtte. Inkludering i en radikal forståelse vil sees på som at spesialpedagogisk undervisning fjernes og alle elever får sitt tilbud i ordinære klasser, men med assistanse fra spesialpedagoger (Strømstad et al., 2004; Olsen, 2013). Inkluderingsforståelsen i Norge kan sies å være plassert på den moderate forståelsen da vi for eksempel fortsatt har et systematisk arbeid med spesialundervisning (Strømstad et al., 2004). En av de kildene som flere norske

fagmiljøer har latt seg inspirere av når det kommer til inkludering i skolen er «Inkluderingshåndboka» (Bachmann & Haug, 2006). Den er utarbeidet av Booth og Ainscow, og oversatt til norsk med noen justeringer og tilpasninger til den norske skolen og læreplanen (Booth & Ainscow, 2001). Inkluderingshåndboka er et verktøy som har som mål å skape økt læring og deltakelse for alle som er en del av skolesystemet. Den legger til grunn at inkludering er en kontinuerlig prosess som ikke har noen slutt. Som en forståelse av at hindringer for læring og deltakelse kan ligge andre steder enn hos eleven selv, bruker håndboken en relasjonell tilnærming til funksjonshemming og lærevansker som viser at elevenes utfordringer vel så fort kan komme av skolens struktur eller nasjonal politikk (Booth & Ainscow, 2001).

2.2.1 Forholdet mellom inkludering og integrering

Det er naturlig å redegjøre kort for utviklingen av den historiske utviklingen av integrering og inkludering. Det viser seg at det er en sammenheng mellom en nasjons skoleutvikling og hvordan inkludering og spesialpedagogikk er organisert og forstått i dag (Hausstätter & Jahnukainen, 2014). Integreringsideologien vokste frem i Norge på 60- og 70-tallet og tiden før var preget av et fokus på segregerende tiltak for barn som hadde særskilte behov (Dalen, 2006). Prosessen med å integrere elever inn i den ordinære opplæringen startet tidlig på 60-tallet, og resulterte i åtte forslag fra Kirke- og utdanningsdepartementet i 1969, som pekte på at spesialundervisningen skulle sees i sammenheng med den ordinære opplæringen. Da Blomkomiteens forslag lå klart i 1970 fikk vi også en rekke lovendringer. Grunnskoleloven og lov om videregående opplæring ble endret, og specialskeleloven ble opphevet (Dalen, 2006). Resultatet ble en kraftig nedbygging og til slutt nedleggelse av specialskele i landet. Vislie (2003) beskriver at inkluderingsbegrepet bygde på integreringsprosessene og hevder at vi må ha med oss historien for å forstå hvordan den inkluderende skolen i Norge er som den er i dag.

I følge Vislie (1995) kan man dele integreringsstrategiene i de vestlige landene på 70- og 80-tallet i to strategier. Den ene la vekt på spesialundervisningens utvikling for å møte visjonene i integreringsideologien. Den andre hadde hovedfokus på å endre den allmenne skolen for å kunne være en skole for mangfold. Den norske tilnærmingen ligger nært opp til den andre strategien (Hausstätter & Jahnukainen, 2014). Som en konsekvens av integreringen skulle elever på de tidligere specialskele nå få sin opplæring på de ordinære skolene og omfanget av spesialundervisning har i ettertid blitt en måleindikator på inkludering i skolen

(Hausstätter & Jahnukainen, 2014). En annen konsekvens var at ekstern spesialundervisning utenfor de ordinære skolene skulle sees på som et supplerende tiltak. Alle barn fikk en rettighet og en mulighet til å delta i et sosialt fellesskap på sin nærscole, og dette er i dag forankret i opplæringslova (Befring 1994/97 i Befring, 2012).

Integrering som grunnleggende begrep betyr å føre noe sammen som skaper en helhet (Tøssebro, 2004). I skolesammenheng eksisterer det ulike forståelser, der det blir sett på som ensbetydende med “skolen for alle” på den ene siden, mens andre hevder at det er noe som fører til inkludering eller at det er tilsvarende som inkludering (Haug, 2004). I sammenheng med funksjonshemming vil integrering bety at de funksjonshemmede skal inn i vanlige miljø, som for eksempel skoler og barnehager (Tøssebro, 2004). Befring (2012) kaller integrering for et ytrebegrep som viser rammer for fellesskap, og inkludering som et indrebegrep som handler om den individuelle oppfatningen av fellesskap. Dette sammenfaller til dels med Haug sin forståelse der integrering handler om den fysiske tilstedeværelsen og prinsippet om at individet skal inn i skolen (Haug, 2004). Selv om det ikke er et tydelig skille mellom disse begrepene, tyder det på at forskerne skiller på integrering og inkludering. I all hovedsak kan det sies at integrering dreier seg om at en gruppe, for eksempel fra spesialskoler, skal inn i skolen. Inkludering handler i større grad om deltakelse og at skolen må endres og tilpasses elevene (Strømstad et al., 2004). Derfor kan en måte å se forskjellen mellom integrering og inkludering, være ved å peke på at integrering symboliserte elevenes rettigheter til å gå på ordinær skole og at inkludering står for at systemet i skolen må endres og at elevene ikke skal plasseres inn i et uendret system (Strømstad et al., 2004).

2.2.2 Tilpasset opplæring og inkludering

Selv om tilpasset opplæring har vært fremhevet de siste årene, er ikke tilpasning et nytt fenomen i den norske skolen (Strømstad et al., 2004). Bachmann og Haug (2006) skiller begrepet tilpasset opplæring i en smal og en vid tilnærming. Den smale tilnærmingen vektlegger individualiserende tiltak der man fokuserer på å tilpasse opplæringen til hver enkelt elevs behov. I en vid tilnærming har man en større tilnærming til fellesskapet og setter opplæringen inn i en større kontekst. Nordahl og Hausstätter (2009) peker på at en vid tilnærming til begrepet også vektlegger inkludering i større grad enn den smale. Engen (2010) foreslår følgende definisjon på tilpasset opplæring, som legges til grunn for forståelsen av tilpasset opplæring i en vid tilnærming i denne oppgaven:

Tilpasset opplæring er et hvert 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 de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå *skolens mål*. (s. 52)

Som det ble redegjort for i innledningen, er inkludering forankret i læreplanen for skolen. Det vi kan se er at inkludering ofte knyttes til begrepet tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er likevel noe ulikt hvordan relasjonen mellom disse to begrepene kommer frem i forskning og styringsdokumenter (Berg & Nes, 2010). Inkludering kan i noen tilfeller erstatte tilpasset opplæring, og en annen måte å se det på, er ved å knytte inkludering til det vide perspektivet på tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006). Det kan tyde på at læreplanen legger til grunn at tilpasset opplæring er en forutsetning for en inkluderende skole, men at tilpasset opplæring ikke er inkluderende i seg selv (Olsen, 2013). En mulig måte å forstå tilpasset opplæring i lys av inkludering, er da ved å se på det som et verktøy for å møte det mangfoldet som er i elevgruppa (Booth & Ainscow, 2001). For som Engen (2010) peker på, er det ikke gitt hvilket fellesskap elevene skal inkluderes i, de er selv med på å forme det fellesskapet som varieres etter den til enhver tid eksisterende elevgruppen. Samtidig er det et poeng her at selv om vi skal ha en skole for alle, må vi ha rom for den enkelte, og det er her tilpasset opplæring har sin funksjon (Morken, 2013).

2.3 En operasjonalisering av inkludering

Inkludering kan oppfattes som ambisiøst og idealistisk. Det som er beskrevet så langt i dette kapitlet viser at begrepet er komplekst og sammensatt. Det er likevel slik at det er mulig å se mer praktisk på inkludering, som retter seg mot at inkludering er et ideal som vi jobber mot (Haug, 2014b). Booth (1996) viser til at inkluderingens kjerne består av to prosesser. På den ene siden skal skolen jobbe for å styrke elevenes deltakelse i skolen og på den andre siden skal man jobbe for å motvirke ekskludering i skolen. Haug (2003) deler denne oppfatningen, men peker på flere konkrete og dyptgående områder som er viktige når man tenker inkludering som en prosess i skolen. Han dekonstruerer og operasjonaliserer begrepet inkludering inn i en horisontal og en vertikal dimensjon, som viser ulike faktorer som begrepet er sammensatt av (Haug, 2014b):

Tabell 1: Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning ²	Utbytte
Stat: Verdi, ideologi, politikk				
Kommune: Organisering og vilkår				
Skole og klasse: Praktisk handling				
Elev: Atferd og opplevelse				

Tabell 1: Hentet fra Haug, P. (2014). Er inkludering i skolen gjennomførleg?. I S. Gerneten (Red.), *De utenfor*. s. 18. Opphavsrett 2014 fra Fagbokforlaget.

På den vertikale dimensjonen tydeliggjøres det ulike nivå i arbeidet med inkludering. Fra et overordnet, statlig nivå med grunnleggende verdier og nasjonale læreplaner via kommunale forutsetninger og organiseringer, til det som faktisk skjer i praksis på skolen og i den enkelte klasse (Haug, 2014b). Dette er noe også Mitchell (2005) peker på når han viser til at inkludering eksisterer i flere ledd i samfunnet og skolesystemet. Skal vi lykkes med å skape en mer inkluderende skole, må alt fra den enkelte lærer til nasjonale myndigheter bidra. Den horisontale dimensjonen skisserer fire sentrale områder vedrørende inkludering. Områdene må økes, men også sikres slik at man kan skape en mer inkluderende skole (Haug, 2003; Haug, 2014b):

Å sikre fellesskap hentyder at alle elever har en rett til å bli en del av en klasse eller gruppe og dermed få ta del i det sosiale livet på skolen (Haug, 2014b). Så tidlig som på 1960-tallet finner vi en forståelse av at alle elever skulle høre til i et fellesskap. Dette var uttrykt gjennom Blomkomiteens innstilling som ble avgitt i 1970. (Strømstad et al., 2004). Det er relevant å reise spørsmålet om det å ta eleven ut av klasserommet er det samme som ekskludering og segregering. I noen tilfeller er dette en akseptert arbeidsmetode i skolen, som skaper variasjon i arbeidsmetodene i form av en organisatorisk differensiering. Dessuten

² I noen artikler benyttes *demokratisering* i stedet for medvirkning. I denne oppgaven er det valgt å benytte medvirkning da det er dette ordet som benyttes i Haugs nyeste publiserte materiale.

kan det argumenteres for at det skapes et fellesskap i de gruppene/timene som eleven er en del av (Nes, Strømstad & Skogen, 2004). Dette er en diskusjon vi finner mange eksempler på i norsk forskning (Haug, 2005). Det er likevel nyttig å se tilbake på den tiden da integreringsbølgen red skolen, der man så at noen elever ikke hadde nytte av å være i klasserommet (Haug, 2014b). Det er altfor enkelt å se på undervisning utenfor klasserommet som ekskludering, og vi bør heller se det som en utfordring til de inkluderende ambisjonene vi har i norsk skole (Haug, 2014b).

Å sikre deltaking handler om et gjensidig forhold til fellesskapet. Eleven skal ha rett til å gi et bidrag til og få et bidrag fra fellesskapet gjennom å delta og være engasjert i aktiviteter med fellesskapet, ut fra elevens egne forutsetninger. Alternativet her vil være at eleven blir en tilskuer til fellesskapet (Haug, 2014b). Tidligere studier om hva som skjedde i klasserommet viste at aktiviteten i klasserommet dreide seg mest rundt læreren, med eleven som tilhører. Elevene var lite aktive i læringssituasjonene og aktiviteten var i mindre grad variert (Sahlström, 2008). Samtidig viser nyere forskning at dette har endret seg, og at vi i dag har klasserom som i større grad aktiviserer elevene gjennom aktiviteter og oppgaver, og dialog mellom lærer og elev (Klette, 2003). I et inkluderende perspektiv kan dette være utfordrende. Det viser seg at elever som på en god måte takler en læringssituasjon med oppgaver, samarbeider bedre og har et større utbytte enn elever som ikke håndterer en slik type læringssituasjon (Haug, 2014a). Utfordringen blir da å finne frem til arbeidsmetoder som gagnar alle elevene både med tanke på læring og deltakelse. Hvilke arbeidsmetoder som er de beste, og hva som fungerer vil variere ut fra en rekke faktorer som for eksempel sammensetning i elevgruppa og lærerens forutsetninger (Haug, 2014a).

Å sikre medvirkning henstiller til at alle foreldre og elever er aktører som skal ha en mulighet til å si sin mening og å bli informert om sine interesser når det kommer til opplæringen. Et prinsipp blir da at alle stemmer må bli hørt, og at det legges vekt på den tette, individuelle relasjonen mellom lærer, elev og foresatte (Haug, 2014a). En tematikk det er naturlig å bringe på banen i denne sammenhengen er viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid. Nordahl (2007) peker på at vi igjennom sentrale styringsdokumenter og opplæringsloven kan identifisere tre nivåer for samarbeidet: informasjon, dialog og drøfting, samt medvirkning og medbestemmelse. Det er viktig å understreke at alle nivåene er essensielle for å skape et godt samarbeid. Dialog og drøftinger vil innebære en god dialog mellom skole og hjem, der man kan fremme ulike synspunkter og forståelser for å komme til en felles enighet. Medvirkning og medbestemmelse vil være det høyeste nivået i samarbeidet, der partene skal ha en reell

innflytelse på beslutninger som berører eleven i skolehverdagen. Foreldrene vil da få en innflytelse ved at det blir tatt hensyn til deres oppfatninger og synspunkter av lærere og skole (Nordahl, 2007). Likevel betyr ikke dette at alle skal få det som de vil eller at foreldrene skal bestemme alt (Haug, 2014a; Nordahl, 2007). Dersom skolen ikke skaper et godt samarbeid og et grunnlag for medvirkning, kan skolen oppfattes som anarkistisk og slett ikke inkluderende. Utfordringen ligger i å finne en balansegang mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet (Haug, 2014b).

Å sikre utbyttet betyr at alle elever skal få oppleve både et faglig og et sosialt utbytte som gagnar den enkelte. Med faglig utbytte legges det til grunn de skolefaglige prestasjonene, mens når vi snakker om sosialt utbytte vises det til at det kan handle om mestring, skaperglede, etikk og demokrati (Haug, 2014a). Eksempler på det sosialt utbyttet finner vi i Kunnskapsløftets overordnede del. At eleven er en del av et fellesskap, er en deltaker og har mulighet til medvirkning vil være forutsetninger for utbyttet både sosialt og faglig (Remøy, 2017). Det utfordrende med å øke og sikre utbyttet, er at det ikke finnes metoder til bruk i klasserommet og i skolen som garanterer for resultat eller utbytte (Haug, 2014a). I tillegg er det et sentralt spørsmål om hva som er et godt utbytte. Flere forskere, for eksempel John Hattie, har studert faktorer som påvirker elevens utbytte med en tydelig indikator på hva som kan bidra til økt utbytte, og hva som ikke viser seg å være så effektivt (Hattie, 2013). Enkelte viser en skepsis til forskning som gir beskrivelse og en form for fasit av hva som fungerer, samtidig som at man kan se på det som et materiale som krever en tilpasning til de gitte forutsetningene for den enkelte situasjon og en profesjonell kompetanse til å gjøre de grepene (Haug, 2014a). Mye av fokuset blir ofte tillagt fagene, men det er også lagt rammer for mer enn kunnskaper om det enkelte fag (Haug, 2014b). I norsk sammenheng er tradisjonen med å måle resultater relativt ny. Det skyldes blant annet en rekke internasjonale tester som vi deltar i (Haug, 2014a; Haug, 2017).

Utfordringen med en slik operasjonalisering kan være at kategoriene er til hinder for eller blir satt opp mot hverandre, og for eksempel kan økt deltakelse være til hinder for økt læring i noen sammenhenger (Haug, 2005). Dette er også med på å illustrere kompleksiteten av inkludering i praksis, og det er både vanskelig og problematisk å redusere inkludering til enkle metoder i skolen (Bachmann & Haug, 2006). Derfor må vi se inkludering som en helhetlig prosess i skolen, der inkludering avhenger av en mengde avveielser tilpasset hver situasjon (Haug, 2005). Det er også slik at Haug (2014b) påpeker at man ikke får et godt nok bilde av hva som er en inkluderende skole ved å studere en adskilt del av nivåene i

denne modellen. Med andre ord er det ikke tilstrekkelig å være opptatt av praksisene i klasserommet eller hva læreplanen sier om inkludering. En slik dekonstruksjon av begrepet fremhever også et bilde av at inkludering ikke er det samme som spesialundervisning og kun relevant for enkelte elever, og at inkludering dermed skal gjelde alle (Bachmann & Haug, 2006).

2.4 Læreren og skolens rolle i inkluderingsprosessen

Selv om Haug operasjonaliserer begrepet og gir en pekepinn på hva det må jobbes med, er det ikke en direkte anvendbar metode som gir fasit på hva som vil være en god inkluderende praksis i skolen. Det er heller ikke denne oppgavens hensikt å vise til en fasit for hvordan dette løses. Derimot er det hensiktsmessig å problematisere fenomenet og synliggjøre spenninger for deretter å vise til ulik forskning som peker på læreren og lærerens rolle i inkluderingsprosessen.

Haug (2015) viser til flere undersøkelser når han peker på at det er to forutsetninger som må til være til stede for å lykkes med inkludering i praksis. Det ene er forholdene, der det dreier seg om både de fysiske forholdene som rom og hjelpemidler i tillegg til kompetanse hos personalet, samt tilstrekkelig tid. Den andre forutsetningen er at personalet har en positiv holdning til at alle elever skal være på en vanlig skole og delta i en ordinær klasse. Samtidig viser en undersøkelse av nyutdannede læreres mestring av yrket, at tilslutningen til inkludering ikke er spesielt stor i grunnskolen (Haug, 2015). Deltakerne i studien peker på at inkludering er et godt prinsipp, men er vanskelig i praksis. En hovedutfordring de peker på, er når man skal inkludere elever med spesielle behov inn i ordinære klasser og det ikke gagnar dem selv eller de andre i klassen (Haug, 2015).

Booth & Ainscow (2001) peker i Inkluderingshåndboken på tre sentrale områder som skolen må jobbe med for å utvikle en inkluderende praksis. Det første hovedområdet handler om *å skape en inkluderende skolekultur*. Herunder ligger det at skolen må bygge et inkluderende fellesskap og etablere inkluderende verdier, og kulturen skal være styrende for planlegging og drift av skolen. Hovedområde to går ut på *å utvikle inkluderende strategier*. Det vises til at man da må utvikle en skole der alle finner sin plass og tilrettelegge for det mangfoldet som finnes på skolen, med utgangspunkt i elevgruppa. Det tredje hovedområdet dreier seg om *å utvikle en inkluderende praksis*. Det betyr at man tilrettelegger for læring og mobiliserer ressursene gjennom den inkluderende skolekulturen og strategiene.

Til tross for at Inkluderingshåndboken har løftet frem tre konkrete fokusområder for skolene, har Nes, Moen og Strømstad (2006) undersøkt hvordan en kommune har jobbet med håndboken og i undersøkelsen kommer det frem at de ansatte i skolen peker på at gjennomføringsprosessen kan være komplisert og det er utfordringer knyttet til bokens oppbygging. Samtidig er det ytre faktorer som kan være krevende, slik som å finne tid til arbeidet. Det pekes også på at det er mange andre arbeidsoppgaver som tar tid, utfordringer med den etablerte skolekulturen og utfordringer med å skape eierforhold til materialet. Samtidig viser rapporten at de skoler som har anvendt boken og dets materiale i en eller annen grad har hatt en positiv skoleutvikling selv om den har vært brukt på forskjellige måter. De aller fleste skolene har også rapportert om at arbeidet med håndboken har blitt nedfelt i forskjellig grad i skolens virke og at det har fungert støttende i arbeidet med en skoleutvikling i et inkluderingsperspektiv.

En studie av Nes, Strømstad og Skogen (2004) viser til at det på et ideologisk og politisk nivå er stor tilslutning til inkluderingsideen. Jo nærmere deltakerne i studien er knyttet til praksisfeltet, jo mer varierer tilslutningen og forståelsen av hva inkludering handler om. Samtidig viser den samme studien at det er en bred tilslutning blant lærere, foreldre og elever på et overordnet nivå der inkludering er et prinsipp for opplæringen (Nes et al., 2004). I forlengelsen av dette kan studien også vise til at inkludering er et lite benyttet begrep i skolen, og når det brukes, er det anvendt i en spesialpedagogisk sammenheng og nærmest som et synonym til integrering (Nes et al., 2004). I et prosjekt som undersøker blant annet læreres holdning til inkludering fremkommer det, gjennom spørsmål om organisering av spesialundervisningen, at lærere på ungdomsskolen er noe mindre innstilt til inkludering enn lærerne på lavere trinn. Det poengteres dog at forskjellen er liten (Nes, 2017). I sammenheng med dette kan man se på en annen studie av Nes (2004), der både lærere og elever viser til at det blir mindre inkludering i skolen jo eldre elevene er. Det brukes en "inkluderingsrate", og den er på topp på 4. trinn, før den avtar fra 6. til 9. trinn.

Inkludering som fenomen blir ikke klart definert i nasjonale dokumenter rettet mot skolen, og det kan være en utfordring for lærerne (Haug, 2003). Kunnskapsløftet definerer ikke inkludering, men går langt i å beskrive hva som vil være en god inkluderende skole. I tillegg presiseres det at det er et mål at elevene skal oppleve et inkluderende skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017). Stortingsmeldingen "Kultur for læring" definerer heller ikke inkludering og de peker på skolen som en arena der alle blir inkludert gjennom å være et fysisk samlingssted for alle innenfor en aldersgruppe (Utdanning- og

forskningsdepartementet, 2003). NOU-rapporten “I første rekke” og stortingsmeldingen “Kultur for læring” dannet noe av grunnlaget for utformingen av en ny læreplan på starten av 2000-tallet. I en studie der disse to og Kunnskapsløftet, ble studert hver for seg og i sammenheng, kan vi se at disse tre nasjonale dokumentene ikke har en konsekvent bruk av inkluderingsbegrepet. Samtidig kan vi skimte anelser av en inkluderingstankegang (Olsen, 2013).

Når det gjelder forskning på et mikronivå som studerer hvordan inkludering oppleves og vurderes fra de ulike aktørene i skolen, viser Haug (2004) til at det finnes lite forskning fra dette perspektivet. I denne oppgaven velges det å trekke frem noen prosjekter der forskerne har gått inn i klasserommet for å analysere læreren og ser på undervisningskvaliteten samt inkludering som en undervisningsprosess. Et eksempel er et prosjekt der Flem (2000) studerer en lærers aktivitet i klasserommet for å kunne peke på hva som kan være med å omsette inkludering fra ideologi til praksis. Studien viser at godt samarbeid med eksterne instanser, kolleger og foreldre, samtidig som lærerens oppmerksomhet på å gi positive tilbakemeldinger til elevene er med på å bidra til dette. En annen studie har samme utgangspunkt med å undersøke en lærers klasseromspraksis, og perspektiver på en inkluderende prosess. I denne studien fremhever Moen (2004) fem ord som beskriver det læreren gjør: deltaking, mestring, fellesskap, involvering og læring. Læreren sørger også for at alle elevene er fullverdige medlemmer av klassen. Videre legger læreren til rette for mestring gjennom aktiviteter med klassekamerater, som skaper et fellesskap der elevene involveres og påvirker det som skjer i klasserommet. Moen (2004) peker på en sammenheng mellom involvering og medvirkning, slik det beskrives i operasjonaliseringen av begrepet i Haugs modell, og det er også mulig å trekke paralleller mellom de fire resterende beskrivelsene, til den horisontale dimensjonen som er beskrevet i modellen av Haug.

Haug (2005) peker på at flere studier, deriblant studiene til Moen (2004) og Flem (2000), viser til at lærerne som lykkes med inkludering, ikke gjør noe uvanlig når det kommer til undervisningspraksis og det kan synes som om at spørsmålet handler om kvaliteten på den undervisningen som gis, for eksempel i form av lærerens kompetanse. Bachmann og Haug (2006) viser også til at det tilsynelatende er et komplekst svar, og der læreratferden ikke kan stå som eneste svar på spørsmålene knyttet rundt inkludering. De peker også på de strukturelle rammene og den sentrale styringen av skolen som elementer som også virker inn.

2.5 Funksjonshemming

Hvordan man forstår funksjonshemmingsbegrepet og dets omfang, kan forklares ut fra ulike posisjoner til fenomenet. Mennesker med funksjonshemming vil fremstå ulikt, med mange fenomener som finnes på flere nivå og avhengig av hvilket perspektiv vi ser det i fra (Tøssebro, 2010). I flere sammenhenger har det blitt tatt til ordet for et “people-first”-språk. Det vil si at man setter individet foran diagnosen eller merkelappen, som gjør at man ikke omtaler og kategoriserer et slikt fenomen som funksjonshemming om grupper av mennesker. I stedet legges det vekt på at det er mennesker som kan knyttes til fenomenet (American Psychological Association [APA], 1992). I stedet for å sette fenomenet foran individet, forsøkes det da å sette individet foran fenomenet. Funksjonshemming har tradisjonelt sett blitt definert utfra en individuell, også kalt medisinsk, modell der individets begrensinger og sykdom legges til grunn (Tøssebro, 2014). I en individforståelse av funksjonshemming vil hemmingen komme av egenskaper ved et individ, for eksempel en sykdom eller skade. Svaret i en slik forståelse er å reparere eller medisinsk behandle skadene (Tøssebro, 2010).

En bevegelse blant funksjonshemmede i radikale miljøer i Storbritannia på 1970-tallet ønsket å utfordre den individuelle modellen, for å fremme politisk handling og nyorientering (Tøssebro, 2010). De tok utgangspunkt i at funksjonshemming skapes ved at samfunnet tilrettelegger for normaliteten og lager barrierer for ”de andre”. Denne tilnærmingen kalles den sosiale modellen og man kan si at den representerer det motsatte ytterpunkt av den medisinske modellen. Likevel kan den sosiale modellen sees på som for ensidig, i form av at vi må erkjenne utfordringene som mennesker med funksjonshemming har, men at det er urealistisk at alle problemer kan løses ved å gjøre samfunnet mindre funksjonshemmende (Tøssebro, 2010). I dagens nordiske politikk er det derimot en form for relasjonsmodell som er rådende (Tøssebro, 2014). Også i en internasjonal og politisk kontekst er det en forståelse for at man må ha en tilnærming som ligger mellom den medisinske og den sosiale modellen og som et eksempel viser Verdens helseorganisasjon til en forståelse av funksjonshemming som en dynamisk samhandling mellom individuelle, helsemessige forutsetninger og kontekstuelle faktorer som både kan være samfunnsmessige og personlige (World Health Organization [WHO], 2011). Det finnes eksempler på at i velferdspolitikken defineres funksjonshemming ut fra retningslinjer som isoleres til et bestemt område av politikken, for eksempel kan funksjonshemming ha én betydning i arbeidsmiljøloven mens den har en annen når det gjelder likestilling og diskriminering (Hedlund, 2009). Totalt sett kan vi se at

det er en medisinsk forståelse som fortsatt ligger til grunn i mange av våre velferdsordninger, men at forståelsen forskyves mot en relasjonell modell i noen tilfeller (Hedlund, 2009).

Den språklige diskursen kan føles som et minefelt der man ikke vil trække feil. Terminologien er definert på forskjellige måter i ulike land (Tøssebro, 2010). WHO (2011) viser til at begrepet funksjonshemming er komplekst, flerdimensjonalt og omstridt. Grue (2004) og Tøssebro (2010) viser til at det igjennom tidene har vært endringer i begreper i funksjonshemmingsdiskursen i den norske konteksten. Ord som handikappet og invalid, er eksempler på ord som var mer fremtredende før (Tøssebro, 2010). Behovet for å endre begreper kommer av en stigmatisering eller dårlig tilpasning til endringer i samfunnet. En viktig dimensjon her er at det å skape et nytt begrep, ikke nødvendigvis endrer den negative oppfatningen av fenomenet som begrepet har til hensikt å beskrive (Grue 2004; Tøssebro, 2010). Shakespeare (2006) viser til at i den relasjonelle tilnærmingen impliserer man at begrepet funksjonshemming omhandler flere ulike fenomener og der ulike meninger er til stede samtidig. Dermed kan man på den måten se at funksjonshemming kan omtales som et stort paraplybegrep (Shakespeare, 2006). I dagligtale mellom folk flest er det ikke alltid gitt hva slags mening de legger i begrepet funksjonshemming og det er ikke alltid at de politiske definisjonene er identiske med den folkelige oppfatningen (Hedlund, 2009). Manneråkutvalget kommer med et forslag om et tydeligere skille mellom individ og samfunn i begrepsbruken, ved å bruke funksjonsnedsettelse om individets begrensinger. De foreslår videre at begrepet funksjonshemmet bør vise til at det er et misforhold mellom menneskets forutsetninger og omgivelsenes krav, som gjør at den enkelte ikke får opprettholdt selvstendighet og en sosial tilværelse (NOU: 2001: 22).

2.5.1 Den relasjonelle modellen – en barriereforståelse

I 1989 definerte Ivar Lie funksjonshemming som at ”det dreier seg om praktiske problemer som er resultat av manglende funksjonsevne hos personen og funksjonskrav i miljøet” (Lie, 1989, s. 11). Dette viser at det er et samspill mellom individ og samfunn, der tyngden legges på tiltak i retning av et mindre funksjonshemmende samfunn, samtidig som man erkjenner at det ikke er alt som kan løses ved tiltak i samfunnsmessige forhold (Tøssebro, 2014). Alm Andreassen og Grut (1995) peker på at i en relasjonell forståelse ligger det også en forståelse av at en person kan være funksjonshemmet i noen sammenhenger, samt at man i andre sammenhenger eller miljøer ikke er det. I tillegg kan en relasjonell forståelse bidra ved at

den spør om utviklingen i samfunnet går mer eller mindre mot en retning av behov for hjelpetiltak. (Alm Andreassen & Grut, 1995).

Det imidlertid et behov for å beskrive hva som menes med elever med *funksjonshemninger*, i denne oppgaven. Det søkes etter å undersøke elever i møte med skolen, blir funksjonshemmet. Like fullt oppfattes det at det kan komme av en nedsatt funksjonsevne, men det forstås også slik som at det kan komme av et samfunnsmessig forhold. En annen definisjon av begrepet er Lars Grues definisjon på funksjonshemming, som bygger på den britiske forskeren Carol Thomas sin definisjon fra 1999. Han trekker inn en kulturell dimensjon og definisjonen er som følger: ”*Funksjonshemming er en form for sosial og kulturell undertrykkelse som innebærer at det eksisterer eller blir lagt restriksjoner på utfoldelsen til mennesker med bestemte biologiske og/eller fysiologiske kjennetegn, samtidig som deres psykososiale velbefinnende undergraves*” (Grue, 2004, s. 15). Dette er en betydning som er skrevet i et sosiologisk perspektiv, men som ivaretar mye av det denne oppgaven legger til grunn for å definere begrepet funksjonshemming. Som nevnt i innledningen ønskes det ikke å undersøke funksjonshemninger i smalere forstand, ved å bruke diagnoser eller lignende, enn det denne definisjonen ivaretar.

For å plassere funksjonshemming inn i en pedagogisk kontekst, velger jeg å knytte tilnærminger til fenomenet i en spesialpedagogisk sammenheng. Tangen (2012) viser til ulike perspektiver å forstå funksjonshemming på, som er i tråd med det som er beskrevet tidligere i kapittelet, der man skiller mellom en individuell, en sosial og samfunnsmessig, og en relasjonell forståelse. I en relasjonell forståelse legges det til grunn at noen elever møter funksjonshemmende barrierer i skolen. En funksjonshemmende barriere vil si at eleven møter forhold som reduserer lærings- og utviklingsbetingelser. Under andre omstendigheter eller premisser kan disse forholdene være reduserte eller fjernet (Tangen, 2012). Til tross for at denne oppgaven forsøker å belyse et spenningsforhold mellom etablerte forståelser av funksjonshemmingsbegrepet, ligger denne oppgavens perspektiv nær den relasjonelle forståelsen som Manneråkutvalget (2001), Grue (2004) og Tangen (2012) presenterer.

Den sosiale modellen fikk gjennomslag i et internasjonalt perspektiv. Det kan diskuteres om dette skyldes dets konkretiserende og tydelige standpunkt som representerte et ønske om endring i politiske forum (Tøssebro, 2010). Dagens FN-konvensjon om mennesker med nedsatt funksjonsevne legger en relasjonell forståelse til grunn, og som allerede nevnt er dette en forståelse vi finner rådende i de nordiske landene (Barne-, likestilling- og

inkluderingsdepartementet, 2013). Hedlund (2009) trekker frem at det finnes kritiske røster til den relasjonelle modellen. Kritikerne viser til at på et overordnet nivå er modellen for generell til å påvirke politikken og gir rom for tvetydigheter som igjen kan føre til ansvarsfraskrivelse. Går man dypere inn i kritikken, viser den til at modellen ikke tydeliggjør hvem som er målgruppen eller hva som er de funksjonshemmende barrierene. Derfor kan modellen omfavne alt eller ingenting (Hedlund, 2009).

Tidligere i kapittelet ble det visst til et spørsmål om hvorvidt det er hensiktsmessig å kategorisere, for eksempel elever, inn i grupper (Lipsky & Gartner, 1999). Alm Andreassen og Grut (1995) mener at årsaken til at vi må definere og kategorisere er fordi det handler om å danne en plattform for handling og tiltak, like fullt som det er forståelsen bak definisjonen som i avgjørende grad bestemmer hva slags tiltak som vil være best egnet. Alm Andreassen og Grut (1995) argumenterer derfor at vi må skille mellom funksjonshemmede og de som ikke er det, for å sikre rettigheter til de funksjonshemmede.

2.5.2 Forskning på inkludering av funksjonshemmede i skolen

I over tjue år har den norske skolen hatt en ambisjon om å være inkluderende, men likevel finnes det forskning som kan tyde på at vi ikke har lyktes med det i praksis (Haug, 2014b). Selv om det i Norge er relativt få som ikke deltar i vanlig skole, er noen grupper overrepresentert blant de som går på spesialskole eller har andre tilbud enn ordinær skole (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006). I Wendelborgs (2014) forskning kommer det frem at opplæringstilbudet til elever med særskilte behov blir organisert ulikt fra sted til sted. Enkelte elever har et tilbud om å gå på spesialskole, noen går både på spesialskole og på nærskolen og noen går bare på nærskolen. Opplæringen i nærskolen for elever med særskilte behov innebærer alt fra å ha all opplæring i ordinære klasser til å være mer eller mindre utenfor klasserommet store deler av eller hele tiden (Wendelborg, 2014).

Forskningsprosjektet SPEED fra 2013-2017 undersøker store deler av praksisen med spesialundervisning i Norge (Haug, 2017). Det som skal avgjøre om en elev har rett til spesialundervisning, er om eleven har eller ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dermed er det slik at man, uavhengig av alder, kjønn og diagnoser, kan ha rett til spesialundervisning. I SPEED-prosjektet har man blant annet sett på inkludering og ekskludering i ungdomstrinnet. Det viser seg at på ungdomsskolen foregår nesten all spesialundervisning utenfor klassen, og at

elevene på ungdomstrinnet har et dårligere forhold til faget og læreren enn i yngre trinn (Nes, 2017). I samme studie svarer lærerne at det er langt færre som får undervisning utenfor klasserommet enn de andre resultatene fra SPEED-prosjektet viser. En mulig årsak til dette kan være at avgjørelser om hvordan undervisningen skal foregå varierer fra time til time, og avgjørelsen blir tatt ad hoc i den enkelte undervisningssituasjon av lærerne (Nes, 2017).

Ytterhus og Tøssebro (2005) peker i sin studie på at majoriteten av elevene med funksjonshemninger blir møtt med en forståelse av at det er de som skal tilpasses skolen, og at deres tilknytning til skolen som et fellesskap er lav. Vi kan se det opp mot det som Hausstätter og Jahnukainen (2014) peker på, der man i Norge har lagt vekt på å endre allmennskolen for å skape en skole for mangfold. Det kan tyde på at det er et sprik mellom idealer og realiteter, når idealene har som mål å utforme en skole som skal romme alle elever, men realiteten viser at elevene møter en forståelse om at det er de som må tilpasses skolen og ikke finner sin plass i systemet (Ytterhus & Tøssebro, 2005).

Når det gjelder organisering av opplæringen kan det kan tyde på at skolens og lærernes forståelse av funksjonshemming har en påvirkning på opplæringstilbudet til elever med nedsatt funksjonsevne (Wendelborg, 2010). Det tyder på at det er funksjonshemmingen som blir det lærerne fokuserer på, og ikke de andre kvalitetene som eleven har (Watson et al., 1999) Det er flere internasjonale studier av holdninger til inkludering blant lærere. En av dem viser at holdningene til lærerne virker å være påvirket av elevens grad av funksjonshemming (Avramidis & Norwich, 2002). Som et eksempel er det tilsynelatende slik at læreren er mer positiv til inkludering når det dreier seg om elever som har milde psykiske eller fysiske funksjonshemninger, enn de som har mer komplekse funksjonshemninger og utfordringer. Også når det gjelder elever med større lærevansker eller atferdsproblemer er læreren mer negativ til inkludering (Avramidis & Norwich, 2002). En annen holdning man kan spore, er at lærere og/eller ledelsen mener at inkludering av elever med funksjonshemninger kan gå utover opplæringstilbudet til alle elevene (Norwich, 2008). I et nasjonalt perspektiv vises det også til at personalet i skolen befinner seg i et krysspess mellom to mål som ser ut til dels å være motstridende, og som dermed kan være vanskelig å forholde seg til i skolehverdagen. Dette krysspesset kommer av at vi på den ene siden har et ideal om en inkluderende opplæring, og på den andre har vi en politikk på utdanningsområdet som er mer markedsorientert og individualisert (Wendelborg, 2010).

Det er også interessant å se på hva lærerne rapporterer som innhold i undervisningen til opplæringen av elever med funksjonshemming. Studien til Ytterhus og Tøssebro (2005) viser at det er tre hovedaktiviteter som skiller seg ut. Med hovedaktivitet menes den aktiviteten som eleven bruker mest tid på. Den største hovedaktiviteten som lærerne viser til er allmennfaglig arbeid, som er fagopplæring i tradisjonelle skolefag og språktrening. De to andre dreier seg om sosialt samvær og lek sammen med jevnaldrende og øving i og arbeid med å mestre praktiske og sosiale hverdagslige gjøremål. Ytterhus og Tøssebro (2005) viser til at det er vanskelig å peke på hvorfor det er slik. De velger i stedet å se på hvorvidt det er forskjell når eleven får opplæringen i vanlig klasse eller i spesialorganisert tilbud i ordinær skole. Forskjellen som fremheves her er at elever som mottar undervisning i et spesialorganisert tilbud har mindre allmennfag og sosialt samvær med jevnaldrende kontra de elever med funksjonshemming som får sin opplæring i ordinære klasser. Spørsmålet blir da om disse elevene blir gjort mer spesielle enn det de trenger å være (Ytterhus & Tøssebro, 2005).

Ytterhus og Tøssebro (2005) har også sett på hva læreren vil gjøre annerledes når det gjelder opplæringstilbudet til elever med funksjonshemming. Lærernes svar peker i mange retninger, og det viser seg at svarene i stor grad knyttes til enkeltsituasjoner og enkeltelever. Ut fra disse svarene kan det likevel utledes to sentrale elementer: samarbeid og kompetanse. Lærerne uttrykker at de er jevnt over fornøyd med samarbeidet internt om enkeltelever, men peker på at det kan være en utfordring med kommunikasjon med og forståelse hos ledelsen (Ytterhus & Tøssebro, 2005). Lærerne ønsker også mer tid til å utveksle kompetanse og utvikle samarbeid med andre instanser og skoler, og de ønsker mer tid til samarbeid internt. Når det gjelder kompetanse etterlyser lærerne et større fokus på kompetanseheving for å kunne gi en bedre opplæring til elever med funksjonshemminger, og bedre tilgang til oppdaterte og relevante læremidler og ressurser til bruk i opplæringen. Lærerne viser til at de må i stor grad selv oppdatere eller lage egne læremidler til elevene (Ytterhus & Tøssebro, 2005). I den samme rapporten til Ytterhus og Tøssebro (2005) peker lærerne på at utformingen av skolens lokaler er viktig for å kunne gi alle elever de samme mulighetene. Det vises til at dersom skolens lokaler ikke er tilgjengelig for alle elever, er det ikke en skole for alle. Studien viser imidlertid at lærerne er stort sett fornøyd med hvordan dette er løst på sine respektive skoler.

3. Metode

En kvalitativ tilnærming har til hensikt å skape en dypere forståelse av det som skal undersøkes (Brinkmann & Tanggard, 2012; Thagaard, 2013). Der de kvantitative metodene søker etter svar på omfang og mengde, vil en kvalitativ tilnærming forsøke å forstå hvordan mennesker tenker, handler og utvikles (Brinkmann & Tanggard, 2012). Formålet med denne undersøkelsen er å belyse lærerens forståelse av fenomenet inkludering og svare på hvilke utfordringer læreren møter i arbeidet med inkludering. Derfor er en kvalitativ metode vurdert som best egnet til å få en forståelse av dette. En kvalitativ tilnærming er mindre formalisert og gir rom for noe fleksibilitet. Denne tilnærmingen kjennetegnes også ved en tettere nærhet til datakilden (Holme & Solvang, 1996). Gjennom å benytte en kvalitativ tilnærming har jeg fått en mulighet til å følge opp informasjon som jeg på forhånd ikke hadde definert som interessant og som igjen ga en dypere forståelse av undersøkelsens problemstilling og tema underveis.

Dette kapittelet gjør rede for metoden som er anvendt for innsamling og analyse av data. Det har til hensikt å gi leseren en grundig innsikt i forskningsprosessen og en begrunnelse av de valg som er tatt i forbindelse med innsamling av data. Siden oppgaven har en kvalitativ tilnærming stiller det høye krav til transparens (Silverman, 2014). Derfor er det forsøkt å belyse de ulike sidene ved denne oppgaven. Kapittelet følger en kronologisk oppbygging fra starten, med valg av metode og forarbeid til datainnsamlingen, deretter til gjennomføring og analyse. Til slutt foreligger vurderinger av forskningskvaliteten og etiske refleksjoner.

3.1 Intervju som datainnsamlingsmetode

Problemstillingen er viktig i valget av metode (Johannesen et al., 2016). Det har også vært det største grunnlaget for valg av metode i denne oppgaven. Problemstillingen bør være så avgrenset at den gir klare retningslinjer på hva som skal undersøkes, samtidig som den gir rom for innfallsvinkler som kan dukke opp underveis i arbeidet (Thagaard, 2013). For å best kunne svare på hvilken forståelse læreren har for inkludering og hvilke opplevelser og erfaringer de har av arbeidet med inkludering av elever med funksjonshemninger, har jeg valgt intervju som metode. Samtidig som problemstillingen har vært sentral i valg av metode, har også forskningsspørsmålene vært med på å forme arbeidet med å utvikle intervjuet som metode for datainnsamling i denne oppgaven. Et forskningsintervju gir

forskeren et innblikk i menneskelige holdninger, meninger og opplevelser fortalt gjennom enkeltmennesket (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette er lagt til grunn som sentrale faktorer for valg av intervju som datainnsamlingsmetode.

Forskningsintervjuet kan beskrives som en profesjonell samtale som bygger på dagligdagse samtaler, og kunnskapen konstrueres i samhandling mellom intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Et intervju kan være så mangt, alt fra en undersøkelse på telefon til flere, lange samtaler om personlige opplevelser. I min undersøkelse ønsket jeg å vektlegge lærernes opplevelse av inkludering, og ikke bare en beskrivelse av hvordan inkludering skjer. Jeg ønsket å snakke med lærerne fordi jeg mener det gir rom for å få en tykkere beskrivelse av deres opplevelse av mitt tema og mine spørsmål. Samtidig ønsket jeg å ha muligheten til å bruke samtalens egenart ved å kunne stille oppfølgingsspørsmål og oppdage nye dimensjoner av fenomenet gjennom samtalen med informantene.

Underveis i prosessen ble det vurdert om datainnsamlingen også skulle gjøres ved hjelp av en kombinasjon av intervju og observasjon av lærere. Observasjon er relevant for å studere hvordan fenomener oppstår og utarter seg i samspill mellom aktører i en setting (Rautaskoski, 2012). I denne oppgaven kunne man sett på hvordan samspillet mellom lærer og elev utartet seg, og hvordan det inkluderende arbeidet hadde sett ut i praksis, samtidig som man hadde fått lærerens refleksjoner og dypere forståelse i et intervju. Observasjon ble valgt bort som metode fordi problemstillingen ikke har til hensikt å undersøke sammenhengen mellom ord og handling hos læreren, eller se på lærer-elev samspillet.

3.2 Forarbeid

I arbeidet med denne oppgaven startet jeg med å bygge en teoretisk ramme rundt en vid problemstilling. Etter hvert som det store bildet kom på plass, avgrenset jeg problemstillingen og lagde forskningsspørsmål for å konkretisere hva jeg ville undersøke og etter hvert peke ut hvordan jeg skulle undersøke. Før datainnsamlingen fant sted gjennomførte jeg et testintervju med en lærer som kvalifiserte til de utvalgskriteriene jeg hadde valgt. Hensikten var todelt, der jeg på den ene siden ønsket å prøve oppbyggingen av spørsmålene, og på den andre siden ville jeg erfare intervjuerrollen. Testintervjuet gav meg nyttig informasjon om min rolle som intervjuer, da jeg har lite erfaring med dette, annet enn i et tidligere studentarbeid. Jeg ble oppmerksom på at jeg til tider ordla meg på en måte som

gjorde det utfordrende å svare, og at jeg ikke alltid fulgte opp spørsmålene på en tilstrekkelig måte. Samtidig var intervjuet en positiv opplevelse og det ble til en god og engasjerende samtale. Dette ble vurdert kort tid etter testintervjuet og jeg valgte da å endre på noen av spørsmålene som gjorde at de ble mer tydelige. Særlig var det viktig å finne gode formuleringer, som skapte refleksjon hos informanten. I tillegg ble jeg mer bevisst på å lytte og følge opp informantens utsagn i større grad.

3.2.1 Utvalg

For å skaffe potensielle informanter, ble det foretatt en strategisk utvelgelse. Utgangspunktet for å gjøre et strategisk utvalg er å kartlegge hvilken målgruppe som er mest hensiktsmessig for å skaffe nødvendige data (Johannesen et al., 2016). Utvalget til denne undersøkelsen skulle være sammensatt av lærere som arbeidet på ungdomsskole, og som har erfart å arbeide med elever som har hatt funksjonshemminger. Ved å spisse utvalget inn mot ungdomsskolen skapte det seg et felles grunnlag for informantens utsagn. For å kunne vise frem eventuelle variasjoner knyttet til forskningsspørsmål 3: *Hvordan oppleves det for læreren å tilrettelegge for en inkluderende skolehverdag for elever med funksjonshemminger?*, var det et mål at ikke alle lærerne arbeidet på samme skole eller i kommune.

Det er vanskelig å fastslå antall informanter på forhånd. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at det trengs mange nok informanter til at man får svar på det man trenger å vite. Etter hvert vil det oppstå et metningspunkt der det ikke tilføres ny kunnskap av vesentlig grad (Thagaard, 2013). I denne undersøkelsen ble det definert et antall på fem informanter før utvelgelsen startet. Et relativt lite utvalg ga også en åpning for å velge ut flere informanter dersom det antallet ikke nådde et metningspunkt. Teoretisk sett kunne man intervjuet langt flere for å få frem et bredere utvalg forståelser, men det lar seg vanskelig gjennomføre med tanke på tids- og ressursbruk i denne oppgaven. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at man heller bør legge vekt på kvaliteten i arbeidene med intervjuene, snarere enn at man skal oppnå et kvantitetsmål. Tidsperspektivet ble i stor grad lagt til grunn ved fastsettelse av antall informanter, og siden jeg har liten erfaring med forskningsmetoden antok jeg på forhånd at jeg ville bruke mye tid i etterarbeidet med datamaterialet. Jeg ønsket å bruke nødvendig tid på etterarbeidet, og derfor påvirket det også valg av antall informanter.

For å velge ut informanter tok jeg kontakt med rektorer ved ulike skoler, enten via telefon eller e-post. Siden jeg på forhånd antok at det ikke ville være vanskelig å finne informanter som passet i utvalget, ble skolene tilfeldig valgt med hensyn til et geografisk område. Underveis måtte jeg supplere utvalget av skoler for å få tak i nok informanter. Til tider opplevdes rekrutteringsprosessen som tidkrevende. Jeg oversendte informasjon til de rektorene som sa seg villige til å distribuere dette videre til lærerne på sin skole, der lærerne selv tok kontakt dersom de var interessert eller at rektor videreformidlet interessen tilbake til meg. På denne måten rekrutterte jeg to lærere. Ved en skole fikk jeg lov til å kontakte lærerne direkte og jeg sendte da informasjonsbrevet direkte til lærerne. Ytterligere tre lærere sa seg da villige til å delta i studien. Før intervjuene startet trakk to av informantene seg fra undersøkelsen og jeg stod da med tre informanter. Jeg valgte på det tidspunktet at jeg ikke skulle starte på en ny rekrutteringsrunde, men fokusere på de tre intervjuene som skulle gjennomføres, og heller gjennomføre et fjerde etterpå dersom jeg mente at det var nødvendig for oppgaven og tidsperspektivet ga rom for det. I utgangspunktet syntes jeg det var uheldig at jeg ikke oppnådde det antall informanter jeg hadde sett for meg, men samtidig er det vanskelig å forutse at en slik situasjon kunne oppstå. I ettertid er det vanskelig for meg å sette fingeren på hva som gjorde at jeg ikke fikk rekruttert flere informanter. Mulige årsaker som involverer undersøkelsen, kan være at temaet ikke fanget interessen hos rektorer eller lærere, eller at informasjonen om undersøkelsen ikke ble kommunisert godt nok, uten at jeg kan konkludere med at det er svaret. Jeg har, med bakgrunn i det faktiske antall informanter jeg endte opp med, lagt vekt på å få så rike beskrivelser som mulig fra de informantene som deltok i undersøkelsen.

Etter at de tre intervjuene var gjennomført valgte jeg å bruke testintervjuet som en del av datamaterialet, med samtykke fra testinformant. Jeg endte derfor opp med totalt fire intervju. Jeg anså det som mulig siden testintervjuet var gjennomført så nærme til de rammene som var i de andre intervjuene, med tanke på blant annet intervjuguiden og lydopptak. Som beskrevet tidligere i kapittelet gjorde jeg noen endringer i intervjuguiden etter testintervjuet, Jeg reflekterte over hva som kunne være forskjeller mellom testintervjuet og de tre andre og jeg var bevisst på dette i arbeidet med analyse av datamaterialet. Årsaken til at jeg valgte å benytte meg av testintervjuet var at jeg opplevde at jeg trengte mer for å nå metningspunktet, og at jeg ønsket et rikere datamateriale. Jeg opplevde at selv om jeg inkluderte testintervjuet, var ikke det tilstrekkelig til å treffe et metningspunkt, men jeg opplevde å få et rikere datamateriale som gav meg flere perspektiver på fenomenene og styrket undersøkelsen.

Informantene presenteres her i metodekapittelet. Felles for informantene er at de alle har minst en elev med funksjonshemming og at deres nåværende arbeidssted er på ungdomsskole. Informantene kommer fra tre forskjellige kommuner, og fire forskjellige skoler:

Lærer 1 har jobbet som lærer i 15 år og har erfaring fra både barne- og ungdomsskole. Informanten er utdannet førskolelærer, og faglærer i tillegg til videreutdanning i spesialpedagogikk, som er den delen informanten jobber mest med.

Lærer 2 har jobbet som lærer i 20 år. Informanten er utdannet allmennlærer og har tatt videreutdanning i pedagogikk. Informanten har også fordypning i flere fag, deriblant spesialpedagogikk som er det området læreren jobber mest med nå.

Lærer 3 har jobbet som lærer i over 30 år, og er utdannet lærer. Informanten har fordypning i flere forskjellige fag, og jobber i dag som faglærer.

Lærer 4 har jobbet som lærer i 20 år. Informanten har allmennlærerutdanning og jobber som kontaktlærer.

3.2.2 Intervjuguide og intervjuform

I denne undersøkelsen ble det valgt å ha en delvis strukturert form på intervjuene. Det ga meg rom for fleksibilitet i samtalen, samtidig som intervjuguiden holdt en viss struktur med temaer og aktuelle spørsmål knyttet til disse. I et slikt intervju vil det være forskerens valg om man vil holde seg til de utformede spørsmålene, eller følge opp informantens refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). På forhånd ble det utformet en intervjuguide som var delt inn i temaer og forslag til spørsmål (vedlegg 3). Temaene jeg valgte var: *“Inkludering som begrep og fenomen”*, *“En inkluderende skole”*, *“Felles forståelse”*, *“Funksjonshemming – begrep og erfaringer”* og *“Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet”*. Spørsmålene ble lagd med bakgrunn i det teoretiske perspektivet jeg hadde utarbeidet på det tidspunktet. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2016) foreslår å bruke ulike spørsmålskategorier for å få belyst det man ønsker svar på i intervjuet, deriblant introduksjons- og nøkkelspørsmål. I intervjuguiden er det lagt vekt på introduksjonsspørsmål som var relativt åpne, og la grunnlaget for å snakke om temaet. Samtidig inneholder intervjuguiden nøkkelspørsmål som var utformet med bakgrunn i at det jeg ønsket å få svar på om fenomenene. Nøkkelspørsmålene ble brukt for å få svar, der informanten selv ikke hadde kommet inn på spørsmålet i svaret på introduksjonsspørsmålet. Jeg valgte også å ha noen stikkord eller temasetninger ved noen av spørsmålene dersom jeg måtte utdype for

informanten hva spørsmålet dreide seg om. Rekkefølgen på spørsmålene var ikke definert, og det la et større grunnlag for en samtale basert på informantens premisser der jeg kunne bidra med å styre retningen ved hjelp av temaene og spørsmålene.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at forskeren bruker seg selv for å fremskaffe informasjon i intervjusituasjonen. Jeg var bevisst på at jeg ønsket svar innenfor temaene jeg hadde i intervjuguiden, men informantens utsagn og mitt valg om å følge de opp, la grunnlaget for informasjonen som fremkom i intervjuene. Imidlertid kan den delvise struktureringen føre til at intervjuene blir mer forskjellige da rekkefølgen på innholdet kan variere fra intervju til intervju. Dette kan gjøre analysearbeidet mer krevende, noe jeg opplevde at det ikke ble, ved å følge en analyseringsprosess, som vi kommer tilbake til senere i kapittelet.

3.3 Gjennomføring av intervju

Da intervjuene skulle gjennomføres lot jeg informanten velge tid og sted, og presiserte at jeg gjerne kunne komme til deres arbeidsplass eller et sted i nærheten av dem. Jeg presenterte forslag til tidspunkter og lot også informantene komme med andre tidspunkter dersom det passet bedre for dem. Basert på testintervjuet var det en estimert tid på intervjuet på om lag en time, og informantene fikk beskjed om at tidsrammen inkludert forberedelser og avslutning, var om lag 1 og ½ time, for å sikre at vi hadde godt med tid. Samtlige intervjuer ble gjennomført på informantens respektive arbeidsteder, og jeg benyttet lydopptaker for å konsentrere meg om samtalen og informanten. Før intervjuet begynte ble informantene på nytt presentert for informasjonsskrivet med samtykkeerklæring, og jeg gav informantene en mulighet til å stille spørsmål dersom det var noe de lurte på med tanke på innholdet i skrivet eller om oppgaven.

Underveis i intervjuet var jeg bevisst på å lytte til informanten, slik at jeg på best mulig måte kunne følge opp det informantene sa og skape fremdrift i intervjuet. Jeg forsøkte å skape en balansegang i det å være interessert i informantens utsagn uten å bevisst vise at jeg hadde en mening om deres respons. Samtidig følte det riktig i noen tilfeller å nikke, si “mm” eller “ja”, for å bekrefte at jeg forsto hva informanten fortalte. Etter at informantene hadde svart på et spørsmål kunne det oppstå en stillhet, og da var jeg opptatt av å ikke stille spørsmål med en gang, i tilfelle informantene hadde behov for å stoppe opp og reflektere. Jeg opplevde informantene som trygge og fokuserte i intervjusituasjonen. På de fleste

spørsmålene ga de lange svar, noe som krevde at jeg på kort tid klarte å sortere ut det jeg ville vite mer om eller bygge videre på, eller om jeg ønsket å bruke spørsmål fra intervjuguiden. Derfor brukte jeg i noen tilfeller litt lang tid på å formulere nye spørsmål. På noen spørsmål fulgte informantene opp med korte svar, og jeg måtte da vurdere om det var noe jeg skulle fortsette å stille spørsmål om eller la være, dersom jeg opplevde og tolket at informanten ikke ønsket å snakke mer om det.

3.4 Analyse

I denne undersøkelsen er det de transkriberte intervjuene som ligger til grunn for analysen. Det er et kjent trekk ved kvalitative metoder at det benyttes en form for tekst når datamaterialet skal analyseres (Thagaard, 2013). I tillegg er også notater som ble tatt underveis i intervjuet, notater med spontane tanker etter intervjuene og notater fra transkripsjonen en del av datamaterialet som legger grunnlaget for analysen.

3.4.1 Transkripsjon

Transkripsjonene er et viktig verktøy for å kunne analysere informantenes utsagn. En transkripsjon beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som en hybrid mellom det som faktisk ble sagt i intervjuet og en skriftlig tekst som en gjennomfortelling av det som skjedde. Transkripsjonene ble gjennomført kort tid etter intervjuet. Samtlige lydopptak hadde god kvalitet, som gjorde det enkelt å høre hva som ble sagt. Det var lite støy i lyden, men det var ved to tilfeller støy som gjorde at det ikke var mulig å kvalitetssikre utsagnet til informanten. Dette dreide seg om enkeltord og deler av en setning. Transkriberingsprosessen kan i aller høyeste grad relateres til analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Underveis i transkriberingen skrev jeg ned spontane tanker og refleksjoner som dukket opp etter hvert som intervjuene ble transkribert. Derfor noterte jeg disse som en merknad i dokumentet og gikk tilbake til disse når jeg hadde skrevet ut transkripsjonene og hadde startet den formelle analysen.

I arbeidet med å transkribere fant jeg det nødvendig å benytte meg av en enkel transkripsjonsnøkkel som gav meg blant annet en konsekvent merking av pauser og avbrutte setninger. På denne måten kunne jeg få med så mye av intervjuet som mulig. Silverman (2014) påpeker at man bør tilstrebe å ikke lage transkripsjonene så forkortet og enkle at de naturlige elementene som kan prege analysen forsvinner. En enkel transkripsjonsnøkkel ble

derfor løsningen for å fange opp de elementene i intervjuene som ikke direkte kan oversettes til tekst, og skapte en felles struktur i tekstene. Jeg valgte å transkribere intervjuene fra informantenes målform til bokmål skriftform. Siden jeg ikke skulle gjennomføre en språk- eller konversasjonsanalyse fant jeg dette mest hensiktsmessig for den meningsanalysen jeg skulle utføre.

3.4.2 Analytisk tilnærming

Denne oppgaven har en fenomenologisk tilnærming og tydeliggjøres gjennom analysearbeidets fremgangsmåte og formålet med oppgaven. En fenomenologisk tilnærming benyttes når man har til hensikt å få informasjon om verden slik mennesket forstår den (Johannesen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven er målet å søke etter lærerers forståelser og opplevelser av fenomenene inkludering og funksjonshemming. Blant annet peker Cresswell (1998) på at målet med fenomenologisk tilnærming til forskning som søker etter enkeltmenneskers opplevelser av et fenomen, vil være todelt. På den ene siden vil man forsøke å fange den enkeltes opplevelser og forståelser. På den andre siden handler det om å se hvordan flere enkeltindivider oppfatter samme fenomen (Cresswell, 1998). Det er derfor valgt en fenomenologisk tilnærming fordi oppgaven har til hensikt å utforske og beskrive fenomenet inkludering slik lærerne ser det. For å fortelle på en best mulig måte om fenomenet, er det viktig at forskeren har som mål om å være åpen og naiv i utforskingen sin (Postholm, 2010). I den sammenheng må jeg som forsker være bevisst i min utspørring, samtidig som at jeg har en bevissthet over min forforståelse og fortolkning. Derfor er det valgt å trekke inn en hermeneutisk forståelse i oppgaven.

Den hermeneutiske forståelsen bidrar med forståelse, mening og fortolkning i oppgaven. Det handler om å tolke menneskers handlinger gjennom å søke etter et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er synlig (Thagaard, 2013). For å kunne få et dypere meningsinnhold, i den hermeneutiske forståelsen, må delene som studeres sees i lys av helheten (Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2013). Dette er et sentralt prinsipp innen hermeneutikken, og innebærer at helheten forstås ut fra delene i teksten, og delene forstås ut fra tekstens helhet. Denne oppgaven forsøker å gjennomføre grundige analyser av datamaterialet der man både forsøker å se helheten og se på fragmenterte tekstelementer, samtidig som man ser disse i en sammenheng for å søke etter en mening. Meningen har jeg forsøkt å finne ved å benytte meg av de transkriberte tekstene fra intervjuene, i

fortolkningen. Samtidig vil meningen løftes i lys av et teoretisk perspektiv, og min forforståelse av fenomenene.

En hermeneutisk tilnærming understreker at det egentlig ikke finnes et fasitsvar, men at fenomenet kan forstås på flere ulike måter (Thagaard, 2013). Dette står sentralt i denne oppgaven. Inkludering som fenomen er komplekst og har vist seg vanskelig å bryte ned til praktiske handlinger og svar. Derfor forsøker jeg i denne oppgaven å tilføre en ny kunnskap om emnet gjennom å formidle og fortolke informantenes subjektive forståelse og virkelighet, snarere enn å søke etter et absolutt svar. Det er viktig å presisere at denne kunnskapen ikke vil konstruere en objektiv sannhet, men heller belyse informantenes subjektive virkelighet. Dette fordi denne kunnskapen som dannes i denne undersøkelsen forstås som noe man konstruerer i et samspill mellom aktører og kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Således må den nye kunnskapen i denne oppgaven sees på som subjektiv og kontekstavhengig.

I hermeneutikken er forforståelse et sentralt prinsipp. Med forforståelse viser man til den bakgrunnen som forskeren tolker ut fra, og det sentrale her er at man som menneske forstår noe ut fra visse forutsetninger. Når man skal analysere en tekst, starter man med en tanke om hva man skal se etter. Forforståelsen er derfor essensiell for at man skal forstå (Gilje & Grimen, 1993). I rollen som forsker er det nødvendig å være bevisst på sine tolkningsmønstre. Dette gjelder særlig når man i fenomenologiske studier overfører sin egen forforståelse til fenomenet som studeres og beskrives av andre, og dermed tror at man forstår hvordan fenomenet arter seg (Johannesen et al., 2016).

Min personlige forforståelse i møtet med oppgaven har jeg fått gjennom selv å være lærer, selv om jeg har en kort fartstid i yrket. Jeg har også en forforståelse ut fra teorien og forskningen jeg har lest i forkant av datainnsamlingen og fra studietiden ellers. Gjennom å ha en felles bakgrunn med informantene, kan det åpne for en god dialog og danne grunnlag for et felles språk. Samtidig kan all den kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjøre at jeg mister informasjon som kunne vært interessant, ved at jeg vurderer det som irrelevant på bakgrunn av min forståelse av teorien. For å kunne ta hensyn til forforståelsen, slik at jeg på en best mulig måte kan belyse informantenes utsagn, er det viktig at jeg reflekterer over og er bevisst på mine egne tolkningsmønstre, på samme tid som jeg vurderer grundig all informasjon jeg har fått gjennom en systematisk analyseprosess. Ved å være bevisst på fortolkningsprosesser der del og helhet må sees både adskilt og i sammenheng, og ved peke

på betydningen av forforståelse og tolkningsmønstre har en hermeneutisk vitenskapsforståelse preget mitt prosjekt.

3.4.3 Analyseprosessen

Når man analyserer meningsinnholdet i en undersøkelse med en fenomenologisk tilnærming, er man opptatt av å få tak i meningen i informantenes svar. Det finnes ulike tilnærminger til hvordan man kan trekke ut meningen fra datamaterialet, og det sentrale i disse er at man systematiserer tekstene i flere omganger (Johannessen et al., 2016). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det ikke finnes noen direkte oppskrift på analyse som passer til alle forskningsprosjekt med intervju som innsamlingsmetode. I denne oppgaven tar analysearbeidet utgangspunkt i fire hovedfaser for meningsanalyse: helhetsinntrykk, koder og kategorisering, kondensering og sammenfatning (Malterud, 2011). Det å kunne følge en modell når man er uerfaren i undersøkelsesarbeidet, føles trygt og har i større grad sikret at analysearbeidet ble gjennomført på en tilfredsstillende måte. Likevel har ikke modellen blitt etterfulgt til hver minste detalj, og videre vil det bli beskrevet hvordan analysearbeidet har foregått.

Etter at intervjuene var transkribert, var målet å danne et helhetsinntrykk av intervjuene. De transkriberte intervjuene ble lest sammen med de håndskrevne notatene fra intervjuet og notatene fra transkripsjonen for å danne et helhetsbilde av intervjuene. Etter gjennomlesningen av de transkriberte intervjuene dannet det seg noen hovedpunkter fra hvert enkelt intervju, som jeg tok med meg videre i analyseprosessen. Både Malterud (2011) og Kvale og Brinkmann (2015) foreslår at man kan foreta en meningsfortetting der man tar vekk mest mulig irrelevant informasjon og komprimerer setningene. I denne analysen har det i liten grad blitt gjort endringer på informantenes utsagn så tidlig i analyseprosessen, men direkte informasjon som jeg anså som ikke relevant for oppgaven eller temaet ble fjernet.

Etter å ha dannet meg et helhetsinntrykk, valgte jeg å gå over til å knytte koder til tekstelementer i intervjuene. Koding er et velbrukt analyseelement i samfunnsvitenskapen, og går ut på å knytte et eller flere nøkkelord til et tekstelement for å identifisere og gruppere utsagn fra informantene i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Kodingsprosessen i denne oppgaven handlet om å trekke ut elementer fra teksten for så å gi de et eller flere nøkkelord. Dette opplevde jeg som en krevende prosess, der jeg startet med koder utformet som setninger og som var for omfattende. Fordi det var vanskelig å operere med så store og

omfattende koder, var det vanskelig å få systematikk i arbeidet. De store kodene opplevdes mer som kategorier. Derfor måtte jeg lese igjennom tekstene flere ganger, og ved noen tilfeller endre de større kodene til mindre koder som omfattet enkeltord eller begreper. I andre tilfeller betydde det også at tekstelementene ble brutt ned i enda mindre deler, for å kunne sette enda mer spesifikke koder. Jeg endte til slutt opp med koder som for eksempel *samarbeid*, *holdninger og kultur og individuelle tilpasninger*. Noen av kodene ble utarbeidet på forhånd, basert på intervjuguiden og det teoretiske perspektivet. Underveis i analyseprosessen dukket det opp andre interessante koder, basert på informantenes utsagn. Blant annet ble koden “samarbeid” utledet av datamaterialet. Derfor er det benyttet både induktive og deduktive koder i analysen.

Etter hvert ble kodene forsøkt systematisert i kategorier. Jeg hadde noen ulike tilnærminger til hvordan jeg kunne kategorisere og systematisere kodene, og jeg endte med å vurdere intervjuguidens tematisering som den beste måten å gjøre det på. Valget ble tatt for å skape en ryddig struktur i analysen basert på en eksisterende ramme jeg allerede hadde. Det ble likevel nødvendig å omformulere eller tilføye noen av kategoriene og kodene som underkategorier. Disse ble en del av de større hovedkategoriene. I etterkant kan man se at kategoriseringsprosessen, som Malterud (2011) peker på, i denne oppgaven snarere kalles en tematisering. Likevel mener jeg at ved å bruke denne tilnærmingen av å strukturere og sortere koder, har sikret at datamaterialet i større grad er knyttet til de samme temaene som de ble under intervjuene, og har skapt en god flyt i presentasjonen av datamaterialet. Det er også forsøkt å plassere kategoriene både logisk og hensiktsmessig. Et eksempel på dette er at presentasjonen av datamaterialet der informantenes forståelser av inkludering kommer frem, er plassert før datamaterialet som omtaler hva informantene peker på som kjennetegn på en inkluderende skole. En annen utfordring jeg opplevde som krevende var at noen koder passet inn under flere kategorier, og i disse tilfellene er det presisert i presentasjonen av datamaterialet i kapittel 4. For eksempel er koden *samarbeid* noe som knyttes til flere kategorier. Siden det er lagt vekt på å følge tematiseringen i intervjuguiden så er ikke alle kodene beskrevet under hver kategori men det henvises til hvor det er presentert utfyllende.

I tabell 2 (s. 45) synliggjøres kategoriene i analysen, basert på tematiseringen i intervjuguiden. Tabellen viser også til hvilket kapittel kategoriene blir presentert i presentasjonen av datamaterialet, samt hvilket forskningsspørsmål det knyttes til i den påfølgende diskusjonen i kapittel 5. Som et eksempel er kategorien “*kjennetegn på en*

inkluderende skole”, presentert i kapittel 4.2, og knytter seg til hovedsakelig til forskningsspørsmål 2: “*Hvordan mener læreren at inkludering best kan gjøres?*”

Tabell 2: Oversikt over kategorier, og sammenheng mellom kategorier, presentasjon og forskningsspørsmål

Kategorier	Presentasjon	Forskningsspørsmål
Inkludering som begrep og fenomen i skolen	4.1	1
Inkludering i forhold til andre begrep	4.1	1
Kjennetegn på en inkluderende skole	4.2	2
Hva fremmer og hemmer det inkluderende arbeidet	4.2.1	2
En felles forståelse i skolen	4.3	2
Funksjonshemming som begrep og fenomen i skolen	4.4	1
Erfaringer med inkludering av elever med funksjonshemming	4.5	3
En operasjonalisering av begrepet	4.5.1	3

Når kodene og kategoriene var tilstrekkelig på plass, valgte jeg å kondensere teksten. I denne undersøkelsen innebar det at tekstelementene ble komprimert i kortere utsagn som skapte en meningsfortettet tekst. Som Malterud (2011) viser til handler denne fasen om å redusere de empiriske dataene til utvalg av meningsbærende elementer, som er sortert i koder og kategorier. Hoveddelen av kondenseringsfasen var å få det som opplevdes som meningsbærende i det opprinnelige utsagnet til å bli hovedelementet i tekstelementet. Tekstelementene ble satt inn i kode- og kategoriseringsmønsteret igjen, og ga et grunnlag for eventuelt å endre på koder og kategorier basert på de kondenserte tekstelementene. Jeg foretok noen endringer av koder på dette tidspunktet, da jeg valgte å bruke noen av kodene som underkategorier, til den større hovedkategorien. Et eksempel på dette er under kategorien “*kjennetegn på hva som fremmer og hemmer det inkluderende arbeidet*”. Her hadde jeg opprinnelig kommet frem til at “*fremmer*” og “*hemmer*” var koder. For å

strukturere dette i kategoriseringsprosessen ble disse kategorisert som underkategorier, mens henholdsvis “*åpenhet og bevissthet*” og “*mangel på ressurser*” er eksempler på de kodene som knyttes til underkategoriene og som blir nærmere presentert i kapittel 4.2.1.

I den siste fasen, som Malterud (2011) skisserer som sammenfatning, rekontekstualiserer man datamaterialet ved at man setter tekstelementene sammen og skaper gjenfortellinger av intervjuene. Jeg valgte da å legge tekstelementene i hver enkelt kode og underkategori i hver sin fysiske bunke, før jeg skulle skrive den analytiske teksten til denne oppgaven. Jeg har forsøkt å balansere teksten mellom å vise til hva enkeltinformanter sier, og sammenfattet et totalinntrykk av koden, samt pekt på hva noen av informantene sier. Der det etter min oppfatning har vært utsagn fra informantene som har utmerket seg, har jeg benyttet disse som sitater i teksten. Det var et bevisst valg å individualisere noe av teksten, både for å vise bredden i informantenes utsagn, og fordi jeg mener det kan være med på å ta vare på hvert enkelt intervju som en kontekstbasert situasjon, som jeg har påpekt tidligere i dette kapitlet. I den forbindelse peker Malterud (2011) på at det er en balanse mellom å være lojal med tanke på informantenes uttalelser, samtidig som man forsøker å gi leseren en god oversikt over og innsikt i datamaterialet. Derfor har det vært viktig å veksle mellom de individualiserte utsagnene og det totale inntrykket av de forskjellige kodene og kategoriene slik at man ikke skaper kun sammensatte enkelthistorier.

Da teksten var ferdigskrevet gikk jeg tilbake til de transkriberte intervjuene for å se på sammenhengen mellom intervjuene og den analytiske teksten jeg hadde produsert. En sammenheng jeg valgte å se etter, var om det jeg oppfattet som informantenes forståelser og intensjoner i de transkriberte intervjuene stemte. Jeg så om dette var gjenkjennelig i den analyserte teksten, og at jeg ikke satt med en ferdig tekst bestående av fragmenterte tekstelementer og begreper som ikke hadde røtter i det opprinnelige datamaterialet. Et moment jeg merket meg i denne prosessen var at to av informantene hadde i noen større grad bidratt med utsagn, enn de to andre. Jeg valgte ikke å endre noe med tanke på dette, tatt i betraktning at blant annet lengden på intervjuene varierte i tilsvarende grad. Malterud (2011) poengterer også at det ikke nødvendigvis er slik at alle tekstelementer skal kunne knyttes tilbake til alle informanter, men at det kan ha betydning for overførbarheten til undersøkelsens resultater.

I forsøket på å gjengi prosessen med å analysere datamaterialet har jeg lagt vekt på å beskrive hva jeg har gjort. Som nevnt har Malterud (2011) sin tilnærming til å analysere

kvalitative data være en rettesnor i arbeidet, samtidig som jeg har overveid og valgt å gjøre noe annerledes. Hovedfokuset har vært å identifisere de meningsbærende elementene, for så og plassere disse i et system med koder og kategorier, for deretter å kondensere teksten, og ta vekk det som i liten grad kunne svare på problemstillingen. Det ble brukt mye tid på analyseprosessen i denne undersøkelsen, både fordi jeg som forsker er relativt uerfaren men også for å sikre at presentasjonen av datamaterialet gir grunnlag for videre diskusjon i lys av det teoretiske perspektivet. Samtidig som det har gått mye tid, har denne prosessen satt meg godt inn i mitt eget datamateriale for å kunne gjennomføre analysen på best mulig vis. Presentasjonen av datamaterialet er strukturert i de tematiserte kategoriene i intervjuguiden, som i stor grad samsvarer med de kategoriene som ble benyttet i analysen. Det jeg hele tiden hadde med meg i analyseprosessen var hvordan dette skulle presenteres skriftlig. Det var en utfordring å skulle presentere dette på en ryddig måte, der jeg i noen tilfeller hadde som mål å vise frem informantenes egne forståelser, mens i andre skulle finne hva som var felles og knytte koder til det informantene sa for å utlede kjennetegn eller likheter i datamaterialet.

3.5 Forskningskvalitet – styrker og svakheter ved forskningen

Innen kvalitativ forskning kan man benytte flere begreper og metoder for å sikre en best mulig kvalitet på undersøkelsen. Tradisjonelt sett har man anvendt det samme som innen kvantitativ forskning: validitet og reliabilitet. Guba og Lincoln (1989) argumenterer for at kvalitativ forskning ikke kan vurderes på samme måte som kvantitativ og benytter blant annet begrepene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet for å verifisere forskningen. Disse begrepene er mer hensiktsmessige når man skal vurdere kvalitativ forskning, fordi det handler i stor grad om hva som er mulig å måle og vurdere i de kvalitative forskningsintervjuene sammenlignet med det som kan måles i de kvantitative undersøkelsene. Begrepene er også mer hverdagslige tilnærminger til å vurdere forskningen og begreper som man kan relatere til noe i hverdagen i større grad en reliabilitet og validitet. Selv om begrepene er forskjellig er det innholdet og drøftingen av de som er det mest sentrale (Thagaard, 2013). I denne oppgaven er det valgt å benytte begrepene *pålitelighet*, *troverdighet* og *overførbarhet*, med begrepene *reliabilitet*, *indre validitet* og *ytre validitet* i parentes i overskriften, for å styrke leservennligheten i oppgaven, inspirert av måten Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) gjør det.

3.5.1 Pålitelighet (reliabilitet)

Et sentralt spørsmål om undersøkelsens pålitelighet er om andre forskere kan undersøke og reprodusere samme funn som i denne oppgaven i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015). Tilnærmingen til denne undersøkelsen er en forståelse av at hvert enkelt intervju representerer en kontekstavhengig kunnskap, som er skapt i intervjusituasjonen mellom læreren som informant og meg som forsker. I lys av dette kan man si at det er usannsynlig at andre forskere kan reprodusere de samme funnene som i denne undersøkelsen.

For å synliggjøre undersøkelsens pålitelighet må forskeren gjøre rede for de ulike delene i forskningsprosjektet, spesielt datainnsamling og analyseprosess, for å kunne vise til kvaliteten på de innsamlede dataene (Thagaard, 2013). I innledningen til kapittelet ble det også påpekt at transparens er viktig i en undersøkelse som dette. Det sentrale spørsmålet om denne oppgavens pålitelighet vil derfor være om hvorvidt jeg har lyktes med å gjenfortelle forskningsprosessen på en autentisk måte. Det sentrale da vil være både å beskrive min forståelse og mine begrunnelser for hvordan og hvorfor jeg har handlet slik som jeg har gjort underveis i undersøkelsen.

Kleven (2011) mener også at forskeren bør merke seg eventuelle faktorer som kan påvirke dataene i en undersøkelse, men som man ikke kan få et direkte svar på. Jeg velger å trekke frem en av disse mulige faktorene som handler om hvorvidt spørsmålene kunne vært stilt annerledes. I en intervjuundersøkelse med en delvis strukturert form gir det fleksibilitet for meg som intervjuer i den grad at jeg kan tilpasse spørsmålene til hver enkelt informant og med utgangspunkt i hver enkelt intervjusituasjon. Samtidig garanterer ikke det for at alle de spørsmålene er like gode og/eller like presise. Det var også et poeng for meg som intervjuer å i forkant presisere at det var viktig at de ga uttrykk for om de ikke forsto spørsmålene eller ville ha de gjentatt. I de tilfeller hvor dette skjedde, hendte det at jeg omformulerte spørsmålet, og fulgte opp med nye spørsmål for å sikre informasjonen. Som tidligere sagt oppleves hvert intervju som unikt, og som kontekstbasert. Derfor er det mulig at en annen intervjuer ville stilt spørsmålene annerledes, enn det jeg gjorde i disse tilfellene. Det kan da tenkes at forskeren ville fått andre svar. Dette er et eksempel på at det er usannsynlig at andre forskere kan undersøke og reprodusere samme funn som det jeg har fått.

3.5.2 Troverdighet (indre validitet)

Det store spørsmålet som stilles når det kommer til troverdighet er om undersøkelsen *måler det vi tror at den måler?* I kvalitative undersøkelser der ikke alle metoder kan måles i tall, kan man i stedet spørre seg om metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Problemstillingen har vært sentral for å vise hva jeg har hatt ønske om å undersøke. Den har vært styrende slik at jeg har fått undersøkt det jeg hadde til hensikt å undersøke. Samtidig har jeg forsøkt å være åpen for det informantene har brakt opp under intervjuene, for å kunne utvikle kunnskap om fenomenene inkludering og funksjonshemming. Derfor er det etter beste evne forsøkt å beskrive og begrunne de valgene jeg har gjort underveis i undersøkelsen, for å styrke troverdigheten til undersøkelsens datamateriale og til meg som forsker. Kvale og Brinkmann (2015) viser også til at forskerens erfaringer, tidligere prosjekter og forskeren som person er sentralt for å bedømme kvaliteten og troverdigheten i en undersøkelse. Med min bakgrunn som student har ikke jeg mulighet til å bygge troverdighet ved å vise til tidligere forskning, og det er derfor grunnlag for å stille spørsmålsteget ved min troverdighet som forsker. Samtidig har jeg tilstrebet å vise til min forforståelse, og min kunnskap om emnet som er undersøkt. For å beskrive de metodiske valgene har jeg forsøkt å gi tykke beskrivelser med en åpenhet og gjennomsiktighet, for og i størst mulig grad å kunne gi leseren en mulighet til å bedømme oppgavens troverdighet.

Oppgavens troverdighet avhenger også av forskerens evne til å vise sammenhenger (Thagaard, 2013). Derfor vil det i kapittel 5 forsøkes å vise sammenhengen i hvordan jeg forstår datamaterialet ut fra et teoretisk perspektiv. Et grep som er gjort for å styrke denne oppgavens troverdighet er å la informantene komme med vurdering om blant annet deres intensjoner og opplysninger er ivaretatt i transkripsjonene. Dette gjorde jeg etter at jeg hadde transkribert, dannet meg et helhetsinntrykk og tatt bort det som var direkte irrelevant for oppgaven. Guba og Lincoln (1989) kaller dette for member-checking, hvor man tilbakefører datamaterialet tilbake til deltakerne i undersøkelsen. Jeg valgte å la informantene få denne muligheten, men uttrykte at det var frivillig for samtlige informanter, da jeg ikke opplyste om dette i informasjonsskrivet som var utsendt på forhånd. Informantene fikk tilsendt sitt transkriberte intervju, der de ble spurt om å bekrefte opplysninger og deres egne utsagn.

3.5.3 Overførbarhet (ytre validitet)

Overførbarhet er også kjent som generalisering. Hva en generalisering vil innebære avhenger av et epistemologisk standpunkt (Alvesson & Sköldberg, 2008). I et fenomenologisk perspektiv er det i hovedsak innhenting, bearbeidingen og fortolkningen av dataene som gir grunnlag til overførbarhet. Det er også det som gjør at vi kan stille spørsmål om kunnskapen fra undersøkelsen er gyldig eller relevant i andre sammenhenger og kontekster (Thagaard, 2013). Det er heller ikke slik at undersøkelsen enten er overførbar eller ikke.

Kleven (2011) peker på to sentrale spørsmål: for hvem er resultatene gyldige og i hvilke situasjoner er de gyldige. I denne undersøkelsen ligger det som tidligere nevnt en forståelse om at kunnskapen som skapes i intervjusituasjonen er subjektiv og kontekstbasert. Det er også slik at prinsippene for utvelgelsen og størrelsen på utvalget har konsekvenser for undersøkelsens generaliseringsgrad (Thagaard, 2013). Antallet lærere som har blitt intervjuet i denne undersøkelsen er svært få, sett opp mot alle som arbeider som lærere. I tillegg arbeider lærerne innenfor geografisk avgrenset område, noe som også kan påvirke resultatene. Informantene representerer ulike skoler og kommuner, og de har ulik utdanningsbakgrunn og ulike erfaringer. Dette gir en viss bredde i resultatene, men det kan likevel ikke konkluderes med at det kvalifiserer til at resultatene i denne undersøkelsen er overførbart til alle lærere. Kunnskapen som konstrueres i intervjusituasjonen i en studie med et fenomenologisk perspektiv er erfaringer i en bestemt situasjon gitt i en spesifikk kontekst (Postholm, 2010). Derfor er det ikke nødvendigvis slik at resultatet i denne undersøkelsen hadde blitt overførbart ved å intervju flere lærere, fordi hvert enkelt intervju ville skapt en egen kontekst og med den informantens egne, subjektive fortellinger.

Når det gjelder i hvilke situasjoner resultatene er gyldige avhenger det av konteksten, og da kan man snakke om en form for teoretisk overførbarhet. En slik overførbarhet kjennetegnes ved at undersøkelsens resultater bidrar til å utvikle en form for forståelse av prinsipielle trekk ved fenomenet som blir studert (Thagaard, 2013). For denne oppgavens del er det kan en teoretisk overføring være mulig i den grad den legger grunnlaget for at andre ønsker å undersøke det samme temaet og/eller de samme emnene, samt og i seg selv være et bidrag i en debatt om inkludering. Oppgavens presentasjon av lærerens forståelser og utfordringer i møte med inkludering utvikler en form for forståelse. Det er derfor nødvendig å erkjenne at denne oppgavens omfang og min erfaring som forsker ikke kan kvalifisere til å stå

selvstendig i et større forskningsperspektiv, men muligens danne nye ideer om å gjøre en større undersøkelse av feltet.

Thagaard (2013) stiller et interessant spørsmål om gjenkjenning gir grunnlag for en overførbarhet. Dette er også kjent som naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Det er sannsynlig at noen lærere som leser denne oppgaven kan kjenne seg igjen i de situasjoner eller tanker som informantene beskriver. Det er også sannsynlig at noen ikke kjenner seg igjen og vil ha en annen opplevelse enn det som kommer frem i analysen av datamaterialet. Fenomenet inkludering er noe de fleste lærere vil ha et forhold til, og som er påvirket av erfaring, forståelse og kunnskap. Samtidig er fag- og forskningsfeltet vidt når det gjelder forståelsen av og hensikten med inkludering. På bakgrunn av resultatene i denne oppgaven kan det ikke sies at det er slik det oppleves for alle. Datamaterialet i denne oppgaven er fire læreres forståelser og beskrivelser som ikke kan stå som representativt for alle lærere.

3.6 Etiske refleksjoner

Som student ved Høgskolen i Innlandet forplikter jeg meg til å følge de etiske retningslinjene fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. Kvale og Brinkmann (2015) peker på at disse kan brukes som et verktøy og et grunnlag for refleksjon og vurdering av etiske utfordringer snarere enn å anvendes mekanisk i alle situasjoner. Vel så viktig som etiske retningslinjer er derfor forskerens etiske kompetanse og forståelse. I det ligger det blant annet at forskeren må være bevisst på de dilemmaer og utfordringer som kan oppstå underveis og forsøke redegjøre for disse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er utfordrende å vise frem min forståelse for, og mine egenskaper om, etikk annet enn å gjøre rede for områder jeg mener kan være etisk utfordrende for en intervjuundersøkelse som denne, og meg selv som forskningsinstrument. Derfor har jeg forsøkt å redegjøre for min egen erfaring og etter beste evne presentert oppgavens ståsted i feltet. Samtidig har jeg tilstrebet å gjøre rede for mine valg i analyseprosessen så grundig som mulig.

Retningslinjene til NESH (2016) peker på at det skal sikres at forskningen er basert på faglig frihet og uavhengighet. Forskningens uavhengighet kan påvirkes av blant annet deltakerne i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at en sterk personlig tilknytning til deltakerne kan gjøre at forskeren ignorerer, endrer eller utelater deler av resultatene på bakgrunn av påvirkningen av at man kjenner deltakerne. Et bevisst valg i

denne oppgaven var å velge informanter som jeg hadde liten eller ingen kjennskap til før intervjuet fant sted. Jeg mener dette bidrar i større grad til en nøytral vurdering og tolkning av funnene enn om jeg hadde valgt tidligere kollegaer eller medstudenter. Dette bidro dog til en mer omfattende og tidkrevende rekrutteringsprosess.

3.6.1 Konfidensialitet

Konfidensialitet i undersøkelser innebærer at identifiserbare data ikke avsløres og at informantenes anonymitet sikres (Kvale & Brinkmann, 2015). Det stilles krav til at alle forskningsopplegg som skal behandle personopplysninger skal meldes til Norsk senter for forskningsdata [NSD] med en redegjørelse av prosjektet og hvordan innsamlet data og således personopplysninger skal behandles. Denne oppgaven ble meldt til NSD, med tilsvaer januar 2018 (se vedlegg 1). I de forskningsetiske retningslinjer presiseres det at det er et tillitsforhold mellom forskeren og informanten, og forskeren forplikter seg til å ikke videreformidle den personlige informasjonen som man besitter (NESH, punkt 9, 2016). I denne oppgaven gjelder det både underveis i de ulike undersøkelsesfasene, men også fremstillingen i den skriftlige rapporten og etter at undersøkelsen er avsluttet.

Informantene i denne oppgaven benevnes med kodenavnet “lærer”, sammen med et tilhørende tall som for eksempel “Lærer 2”. I presentasjonen av informantene, som er gjort i kapittel 3.2.1, presenteres utdanningsbakgrunn og erfaring i skolen knyttet til hver enkelt informant. Når informantene kan lese om seg selv, bør man fremstille de på en verdig måte, samtidig som man anonymiserer deres identitet (Fangen, 2011). Det er derfor valgt å presentere det som er ansett som hensiktsmessig for å gi et informativt bilde av hver enkelt informant, som kan ha relevans med tanke på deres forståelse og refleksjoner, og som på samme tid ivaretar anonymisering av informantene. I arbeidet med å analysere datamaterialet har transkripsjonen av hvert enkelt intervju blitt oppbevart i et passordbeskyttet dokument på en PC som er låst med et personlig passord. Kodenavnene har blitt brukt som filnavn på disse dokumentene. I lydopptakene er det ikke spurt om navn eller andre direkte identifiserende opplysninger, og disse har vært lagret adskilt fra transkripsjonene. Dersom noe av det informantene uttrykte i intervjuet kunne være identifiserende, ble dette omformulert av meg før det ble transkribert, slik som for eksempel stedsnavn.

3.6.2 Samtykke og informasjon

“Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig” (NESH, punkt 8, 2016). Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsbrev der de ble opplyst om oppgavens tema, deres rettigheter og rolle samt hvordan deres opplysninger skulle behandles (vedlegg 2). Som veiledning til mitt informasjonsskriv brukte jeg en mal fra NSD. For å sikre at informantene var innforstått med opplysningene og deres rettigheter, ble det som tidligere nevnt satt av tid i forkant av hvert intervju. Deretter signerte informantene på at de samtykket til deltakelse før intervjuet startet.

I prosessen med å utarbeide informasjonsbrevet var det utfordrende å velge hvor mye informasjon om prosjektet som skulle beskrives til informantene. Kvale og Brinkmann (2015) understreker dilemmaet mellom å ha en total åpenhet om undersøkelsen og det å tilbakeholde informasjon til fordel for kunnskap man ellers ikke ville fått. I førsteutkastet til informasjonsbrevet var det mer detaljert informasjon om forskningstemaet enn i det som ble det endelige utkastet, og jeg endte til slutt på kun å skrive problemstillingen når jeg beskrev forskningstemaet. Ved å gi informantene problemstillingen kunne det skape en åpen refleksjon i forkant av intervjuene, som kunne være til nytte for intervjuet, uten at det ledet informantene i en eller annen retning. Samtidig ble det understreket i slutten av brevet at man kunne ta kontakt dersom man hadde ytterligere spørsmål, noe ingen av informantene gjorde før vi møttes til intervju.

3.6.3 Konsekvenser av deltakelse

Et etisk prinsipp er at deltakelse i et forskningsprosjekt ikke skal bidra til skade eller ulempe for de som deltar, samt å bevare deltakernes integritet (Thagaard, 2013). For i størst mulig grad å imøtekomme dette prinsippet var spørsmålene forsøkt konstruert nøytrale, slik at grunnlaget i intervjuet stammer fra informantenes forståelser. Det var også viktig for meg å avklare de konkrete begrepene i begynnelsen av intervjuet slik at jeg forsto informantens forståelse og kunne tilrettelegge spørsmålene der etter. I tillegg tilstrebet jeg, underveis i intervjuene, å stille kontrollerende spørsmål for å sikre at jeg hadde forstått hva informanten ville formidle.

I forberedelsene til intervjuene anså jeg ikke lærere som en sårbar gruppe i den forstand det blir beskrevet i de forskningsetiske retningslinjene fra NESH (2016). Det jeg vurderte som

mest sårbart for informantene var at de svarte på spørsmål som omhandlet deres personlige forståelse og erfaringer. Derfor kan også tematikken oppfattes som sårbar. Før intervjuene var jeg bevisst på at jeg måtte vurdere situasjonen der og da, ut fra stemningen og informantens språk, for å kunne vurdere om jeg skulle be informantene utdype eller forklare nærmere på enkelte områder der de forklarte om sine egne erfaringer. Samtidig var jeg opptatt av å ivareta informantens integritet og verdighet, noe som gjorde at jeg ikke stilte spørsmålsteget ved, om det de hadde gjort eller erfaringer de hadde, var riktig eller galt. I presentasjonen av datamaterialet har jeg vært bevisst på at det er refleksjoner fra informantene jeg har utlevert. Jeg har etter beste evne forsøkt å ta hensyn til informantens perspektiver i bruken av intervjuene i analysen og det påfølgende diskusjonskapittelet.

4. Presentasjon av data

Det er valgt å presentere datamaterialet i en temasentrert tilnærming. Det vil si at man fokuserer på sentrale temaer i undersøkelsen, og sammenligner og sammenstiller informantenes utsagn på det aktuelle temaet (Thagaard, 2013). Utfordringen med en slik tilnærming kan være at man ikke klarer å ta vare på det helhetlige perspektivet, når man fragmenterer de kontekst- og situasjonsbaserte intervjuene. Derfor er den hermeneutiske tilnærmingen der man ser de enkelte utsagnene opp mot helheten i intervjuet, en forståelse for å oppnå dette, samtidig som man ser på sammenhengen mellom de tematiske kategoriene for å danne en helhetsforståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å presentere datamaterialet med utgangspunkt i intervjuguidens tematiseringer, jamfør strukturen som er presentert i tabell 2 (s. 45). Hensikten med dette kapittelet er å fortelle informantenes opplevelser og forståelser av fenomenet inkludering gjennom meg som forsker. Derfor er det presentert et bredt utvalg av det som informantene snakket om under intervjuene, for å få frem bredden i deres forståelse og opplevelse av fenomenet. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg oppsummere og peke på de sentrale funnene i denne undersøkelsen. I kapittel 5 knyttes funnene til problemstillingen og forskerspørsmålene, og vil bli diskutert i lys av det teoretiske perspektivet for denne undersøkelsen.

4.1 Inkludering som begrep og et fenomen i skolen

“Jeg tenker at inkludering handler om at alle skal være med. At du får lov, ut fra dine forutsetninger og dine evner og den du er, til å være en del av et fellesskap” – (Lærer 2)

Det Lærer 2 sier i sitatet innledningsvis er godt representativt for hvordan informantene ser på inkludering. Informantene viser gjennom å fortelle om sin forståelse for inkludering at dette ikke er et ukjent begrep for dem, og noe de er godt kjent med. De bruker ord som *fellesskap* og *deltakelse* for å forklare hva inkludering betyr for dem. Noen av informantene trekker også frem elevens egne forutsetninger og behov, som et sentralt element som ligger til grunn for å drive et inkluderende arbeid i skolen. Samtlige informanter forstår inkludering som en prosess og et kontinuerlig arbeid som skolen må jobbe med hele tiden, snarere enn et mål man kan si at man har oppnådd. Informantene ser også på inkludering i en individrettet forståelse, og som et systemrettet arbeid i skolen. De ser altså både inkludering som en rettighet den enkelte elev har, og som en tilnærming til en del av skolens ansvar og

arbeidsoppgaver. Som et eksempel trekker Lærer 2 frem at det å inkludere er en væremåte og et sett verdier som gjennomsyrrer skolens arbeid.

På spørsmål om hvem som skal inkluderes er informantene samstemte om at det i første rekke gjelder alle elever. Lærer 3 peker på at noen kan ha større behov for at læreren bidrar ved å legge til rette for at eleven inkluderes og blir en del av klassen. Samtidig viser Lærer 1 til at det kan være elever som ikke har spesielle behov, spesialundervisning eller funksjonshemninger, som ikke føler seg inkludert og at det kan være en utfordring å fange opp dem. Et perspektiv som Lærer 4 forteller dreier seg om at inkludering er viktig for alle deltakere i et fellesskap. Både for elever som eventuelt skal inkluderes i og for de elevene som får lære seg viktigheten av å inkludere alle.

På bakgrunn av at inkludering er en prosess, kommer noen av informantene inn på at inkludering også er en subjektiv vurdering fra eleven sin side. De trekker frem at læreren har en rolle i å observere og legge til rette for elevene, men sier at *“det kommer et punkt der man har gjort veldig mye for eleven for å inkludere den, men samtidig så kan eleven føle at den ikke er inkludert.. Det er litt vanskelig, og det er eleven som til syvende og sist må si om han føler seg i et fellesskap”* (Lærer 2). På den andre siden trekker Lærer 3 frem at det er nødvendig å huske på at det er skolen som skal tilpasses elevene og ikke omvendt, og at man da er nødt til å ta utgangspunkt i den enkelte elev når man arbeider med inkludering.

Informantene mener at grunnen til at vi skal inkludere handler om likeverd, demokrati og mangfold. Lærer 3 svarer *“Selvfølgelig skal vi gjøre det! Alle er vi jo like mye verdt”* på spørsmål om hvorfor vi skal arbeide med inkludering i skolen. Informanten viser også til at det er viktig at vi har en inkluderende skole i et samfunn som vil være inkluderende. Noen av informantene utdyper videre at inkludering også dreier seg om å se individet og tilrettelegge for alle, slik at alle får oppgaver som de mestrer, og at dette gjelder alle elever uavhengig av diagnoser eller individuelle opplæringsplaner. Lærer 4 sier at vi skal inkludere fordi det skaper en berikelse ved å kunne se at ikke alle er like. Det trekkes også frem at skolen må gjenspeile samfunnet og dets sammensetning og utfordringer. Lærer 2 trekker frem at skolen må holde høyt verdier som at ingen skal holdes utenfor og at *“inkludering handler om hvilket syn du har på mennesket”*. Lærer 1 viser til at man ønsker å inkludere elever slik at de trives og føler seg som en del av skolen og skolemiljøet. Informanten peker også på at ved å ha en inkluderende skole så gir man alle de samme mulighetene, og at elevene føler seg verdsatt og sett.

For å sette inkluderingsbegrepet i en relasjon med lignende begreper, diskuterer informantene forskjellen på inkludering og integrering. Det er ikke lett for informantene å peke på den konkrete forskjellen mellom begrepene, og det er ulikt hvordan de setter de to begrepene i sammenheng. Likevel kan et fellestrekk være at de mener inkludering innebærer noe mer enn det integrering gjør. Lærer 2 trekker frem at inkludering er et varmere og mer riktig ord, og forstår integrering som at eleven skal tilpasses skolen mens med inkludering skal elevene få være den de er og at skolen skal tilpasses elevene. Lærer 1 viser en forståelse av at inkludering har erstattet integrering som begrep, men at det fortsatt dreier seg om mye av det samme. Likevel ser noen av informantene på inkludering som noe mer ekte, men peker på at slik som skolen er organisert i dag legges det mer til rette for integrering enn inkludering. Lærer 3 snakker om at integrering og inkludering er mye av det samme, og beskriver at man i stor grad har tilstrebet for å tilrettelegge slik at alle elever kan være en del av det som skjer på skolen, også før inkludering befestet seg i læreplanene.

Informantene viser en gjennomgående tanke der opplæringen må tilpasses elevenes forutsetninger og behov, særlig for de som har utfordringer eller en funksjonshemming i møte med skolen, men også for alle elever. Man kan peke på noe av det de sier som tilpasset opplæring, uten at det nevnes eksplisitt. I tillegg kan noe av det forstås som spesialundervisning. Lærer 1 viser at tilpasset opplæring er en del av det å inkludere, og at elever som har utfordringer ofte kan delta i fellesskapet eller klassen dersom lærestoffet eller temaet er tilpasset eleven. Informanten trekker frem et eksempel der en elev med en funksjonshemming deltar i en time der han gjør noen av de samme oppgavene som de andre, men samtidig har rom for å gjøre noe eget som er tilpasset sitt nivå. Lærer 2 ser inkludering og tilpasset opplæring som begreper man ikke kan skille og ser på tilpasset opplæring som et verktøy eller som en forutsetning for å klare å inkludere elevene inn i et fellesskap og få et utbytte av å være en del av det. Lærer 3 deler mange av disse tankene, men viser til at man ikke alltid trenger å tenke store tilpasninger dersom eleven er i stand til å delta på samme nivå som de andre elevene.

4.2 Kjennetegn på en inkluderende skole

Gjennom kode- og kategoriseringsprosessen i analysen kommer det frem hva informantene peker på som kjennetegn på en inkluderende skole. Dette sees her i sammenheng med kjennetegn som fremmer og hemmer arbeidet med inkludering i skolen, da noen av svarene

henger sammen i intervjuene. Derfor kan det være en sammenheng ved at kjennetegnene på en god inkluderende skole, også kan være kjennetegn på hva som fremmer det inkluderende arbeidet i skolen. På bakgrunn av dette så presenteres noe av det som informantene peker på som kjennetegn på en inkluderende skole først, før det presenteres hva som kan fremme og hemme inkluderingsarbeidet i skolen.

Det informantene uttrykker som kjennetegn på en inkluderende skole, er på et overordnet nivå og det er valgt å samle dem i fire kjennetegn: *holdninger og kultur*, *samarbeid*, *hensyn til elevenes behov*, og *ledelse*. Kjennetegnet samarbeid vil først bli løftet frem under kjennetegn som fremmer et inkluderende arbeid i skolen, siden samarbeid ble beskrevet under begge kategoriene. Når informantene snakker om holdninger og kultur, handler det om at skolen må ha et fokus på at opplæringen skal oppleves som inkluderende, og at skolen drar i samme retning for en inkluderende opplæring. Med skolen forstås alle deltakerne på den enkelte skole. Lærer 4 fremhever viktigheten av at skolen er bevisst på arbeidet og at det er satt i et system på den enkelte skole. Lærer 1 peker også på at elevenes holdninger må være inkluderende og at alle elever viser en forståelse for mangfold og skaper et rom for at noen kan være annerledes eller ha andre utfordringer enn dem selv. Det første Lærer 2 nevner er at det er nødvendig med en god skolekultur der det tas hensyn til at alle får være med og der man ser mangfoldet som en berikelse for skolemiljøet. Ved å løfte hensynet til elevenes behov viser noen av informantene en forståelse for at elevenes beste er i sentrum av inkluderingsarbeidet. Noen av informantene påpeker at et av kjennetegnene er at skolen setter eleven i sentrum og at elevene skal ha et godt individuelt utbytte av skolen. Flere trekker frem tilpasset opplæring som et virkemiddel i en inkluderende skole. Lærer 1 stiller spørsmålet "*hva er viktigst?*" når det gjelder å tilpasse til den enkelte elev, og at det er viktig å tenke at den enkelte elev skal ha et utbytte slik som sine medelever. Informanten viser da til at en inkluderende skole legger til grunn at alle skal ha sitt utbytte, ut fra sine forutsetninger ved hjelp av en tilpasset undervisning og opplæring. Lærer 2 nevner også at det er viktig at eleven opplever mestring og at en inkluderende skole har lærere som legger til rette for at elevene opplever det gjennom å tilpasse opplæringen.

Med ledelse trekker noen informanter frem viktigheten av en god struktur og et system på og en kultur for det inkluderende arbeidet. Lærer 3 mener at ledelsen har et ansvar og må sette temaet på dagsorden og prioritere å arbeide med det, samtidig som de sørger for at man har nok av ressurser, både i form av personale og utstyr, til undervisning og skolehverdagen. Lærer 2 uttrykker at ledelsen er sentral i form av å sette en god skolekultur som gir rom for

alle og som representerer en inkluderende holdning. Noen av informantene drøftet også rundt lærerens ansvarsrolle i en inkluderende skole. Lærer 1 peker på at læreren også kan og bør være en pådriver i eller for et inkluderende arbeid i skolen ved å være bevisst på inkludering i hverdagen. Informanten viser også til at det kan ha en positiv effekt på systemet, dersom lærerne er pådrivere for en sak eller et tema. Lærer 2 viser også til at det er flere ting en lærer kan gjøre, blant annet ved å møte mangfoldet av elever ved å tenke på hva eleven kan klare snarere enn at det er noe eleven ikke får til og at det er for vanskelig for dem. På den måten viser informanten til et eksempel som gjør at læreren kan tilrettelegge for et mangfold i en skolehverdag.

4.2.1 Hva fremmer og hemmer inkluderingsarbeidet?

Informantene uttrykker ulike kjennetegn for hva som fremmer og hemmer et inkluderende arbeid, og det er også en variasjon i intervjuene på hvor spesifikk begrunnet eller forklart disse refleksjonene er. Variasjonen skapes av at hvert intervju fremstår som unikt, og det er forskjeller i hvilken sammenheng dette ble tatt opp som tema, og i noen tilfeller ble det jevnlig snakket om. Det kan også være slik at de kjennetegn som fremmer inkludering, også kan tenkes å hemme inkluderingsarbeidet i en negativ situasjon, slik som at informantene i denne studien viser til at et godt samarbeid mellom lærerne vil fremme inkludering, så kan det også være en mulighet for at et dårlig samarbeid kan hemme arbeidet med inkludering. Det er valgt å fremstille kjennetegn i den sammenhengen som informantene tok de opp, da enten som et fremmende eller et hemmende kjennetegn på det inkluderende arbeidet i skolen.

Når det gjelder kjennetegn på hva som fremmer et inkluderende arbeid nevner informantene blant annet *åpenhet og bevissthet, forståelse av mangfold og samarbeid* som tre kjennetegn. I det å ha åpenhet ligger det at skolen må være åpne for og ha en aksept for at ingen er like. Informantene antyder samtidig at skolen må ha en bevissthet i det de gjør, der de på den ene siden må ha et vedvarende inkluderende arbeid på skolen og på den andre siden tenke bevisst rundt enkeltelever eller grupper. Man kan derfor forstå informantene slik at det å ha forståelse for et mangfold handler om et prinsipp om demokrati og berikelse, og henger sammen med det som kom frem under kategorien holdninger og kultur som kjennetegn på en inkluderende skole.

Det siste kjennetegnet som informantene peker på vil fremme et inkluderende arbeid, er samarbeid. Det er noe alle informantene snakker om som essensielt, i en eller annen form og i større eller mindre grad i løpet av intervjuet. Flere av informantene peker også på at et godt samarbeid både internt på skolen, med foresatte og med andre instanser kan være kjennetegn på en inkluderende skole. Det er med andre ord flere områder som krever samarbeid, og informantene løfter frem hvert samarbeidsområde som like viktig på sin måte og i kraft av sin egenart. Når det kommer til samarbeid innad på skolen peker blant annet Lærer 1 på at det er vesentlig at man har tid til å kunne samarbeide, og at alle lærere uavhengig om de er kontaktlærer, faglærer eller spesialpedagog bidrar i det samarbeidet og har en felles forståelse for arbeidet som skal gjøres. Når vi ser på samarbeid med foreldre så sier Lærer 2 at *“For å få til inkludering er vi nødt til å spille på lag med foreldrene”*. Foreldresamarbeidet trekkes frem av informantene som viktig i en inkluderende skole. Lærer 2 utdyper dette videre med at foreldrene er en nødvendig ressurs i form av at de kjenner sitt barn best og kan bidra med blant annet nyttig informasjon om eleven til skolen. Noen av informantene viser til at det er nødvendig at foreldresamarbeidet er åpent der det er rom for å prøve forskjellige ting, og at kommunikasjon går begge veier. Lærer 1 trekker frem at foreldrene er nødvendige i en situasjon der man har elever som har vansker for å uttrykke seg av en eller annen grunn, for å kunne finne ut hva som er elevens behov og forutsetninger.

Dersom vi ser på kjennetegn som kan hemme arbeidet med inkludering i skolen, ser vi blant annet at informantene svarer *mangel på ressurser og organisering av skolen* som to kjennetegn. Flere av informantene nevner mangel på ressurser, og noen utdyper det til å gjelde økonomi, tid, utstyr eller personale. Lærer 1 snakker om at det kan for eksempel være mangel på tid til samarbeid mellom lærere og at det er mye annet i skolen, som for eksempel andre fokusområder eller prosjekter, som også skal ha plass i den samme tiden. Det pekes på av informanten at det heller ikke er så mye tid til å kunne ha samarbeidsmøter om alle elevene, som man kanskje kunne ønske eller ha behov for. I kjennetegnet som omhandler organiseringen av skolen ligger det både skolens strukturer og rammer, ledelsens prioriteringer og fagenes oppbygging. Lærer 3 trekker frem at det kan være lettere å inkludere alle elever i praktiske fag enn i teoretiske fag. Dette begrunnes med at de teoritunge fagene ofte har fokus mot eksamen og på fagkunnskaper, som gjør at det ikke alltid er like enkelt å inkludere alle i det som skjer i timen. Lærer 1 deler også denne forståelsen og peker på at det kan være vanskelig å inkludere alle i en klasseromsituasjon når det er så stort fokus på et faglig utbytte og karakterer. Lærer 2 fremhever også viktigheten av

at ledelsen har en forståelse og et felles syn med de andre ansatte på det inkluderende arbeidet i skolen, og at dette kan hemme inkluderingsarbeidet dersom det ikke er forenlig.

I intervjuene snakker også informantene om særskilte tiltak eller aktiviteter som kan være inkluderende og fremme det inkluderende arbeidet. Som et eksempel på et inkluderende tiltak er turer noe informantene viser til. Det kan for eksempel dreie seg om fjellturer eller klasseturer. Av andre inkluderende tiltak kan Lærer 1 vise til at på hennes skole har de fadder dager der 9. klasse har ulike aktiviteter sammen med de nye 8. klassingene. De arrangerer også internasjonale dager der det presenteres kulturer fra andre land og man jobber på tvers av grupper og trinn. Noen av informantene viser også til at dette kan være ekskluderende, om man ikke tilrettelegger. For eksempel skisserer Lærer 3 at man må tenke alternativt på slike opplegg og at det ikke er umulig for en med rullestol å nå toppen av et fjell, om man tenker kreativt og er løsningsorientert. Lærer 4 viser også til at det er lett å tenke de turene eller skidagene som inkluderende tiltak, men at man må klare å fange opp de som av en eller annen gruer seg eller ikke har lyst til å delta på disse dagene. Lærer 1 synes tiltakene på sin skole er positive for skolen og at det virker som om elevene synes det er bra. Samtidig så peker informanten på at en fare med disse tiltakene ved at de kan føre til at elevene som føler seg utenfor fra før, føler seg enda mer utenfor i slike sammenhenger.

Noen av informantene peker også på tiltak som ikke er dager eller uker eller spesielle i seg selv. Et interessant tiltak som Lærer 2 viser til, var et arbeid på skolen for å endre kultur og holdninger. Ved å se at systemer og rutiner på hvordan de håndterte arbeidet med elever som hadde krav på spesialundervisning, gjorde at elevene følte seg ekskludert, og de bestemte seg for å endre dette med ledelsen i spissen. I ettertid meldte elevene tilbake om at de følte seg mer som en del av et fellesskap og at de fikk forventninger rettet mot seg og en forventning om at de også skulle være tilstede. Lærer 2 peker også på at de på skolen har et fokus på inkludering blant annet gjennom et ungdomsprogram for elevene der de skal være inkluderende, og viser til at man som lærer dermed forsøker å være bevisst på det å være inkluderende og vise dette ovenfor elevene. Som en annen type tiltak peker noen av informantene på at de vanlige arbeidsoppgavene til en lærer, kan være et ledd i et inkluderende arbeid. Lærer 4 formulerer dette til det arbeidet som læreren gjør i hverdagen og uttaler at inkludering ikke er så sentralt i arbeidshverdagen som et bevisst begrep, men at noe av arbeidet som læreren gjør kan mer eller mindre ubevisst være ting som kan bidra til å være inkluderende for elevene. At lærerne tenker på hvem som jobber godt sammen eller kan styrke hverandre når de er på samme gruppe, arbeidet med å lage klassekart og sette

sammen læringspartnere, viser informanten til som eksempler på inkluderende arbeid som læreren gjør.

4.3 Tanker om en felles forståelse i skolen

Alle informantene blir bedt om å drøfte styrker og svakheter ved inkluderingstanken i norsk skole i dag. Informantene viser til at det er en styrke at vi har et pålagt ansvar til å drive et inkluderende arbeid, og som Lærer 1 sier det *“så må man da prøve å fange opp alle, slik at alle skal med på en eller annen måte”*. Når det gjelder svakheter eller utfordringer så er det et område som peker seg ut i det informantene sier. Det kan sammenfattes til det at skolens rammer, strukturer og organisering kanskje gjør det vanskelig å drive et inkluderende arbeid på en god måte. Det kan også forstås som at målene om å drive et inkluderende arbeid, ikke alltid er forenlig med de andre målene i læreplanene. Lærer 2 peker på dette ved at rammene man skal jobbe innenfor noen ganger kan føles for smale. Et eksempel er at dersom man skal fravike målene i læreplanen, så vil det være en stor og omfattende prosess som må til. Lærer 4 poengterer også at skolens ansvar til å drive et inkluderende arbeid kanskje ikke fører til det beste for hver enkelt elev, dersom en elev ikke vil ha et bedre utbytte av å være en del av et fellesskap. Informanten fremhever det som et etisk dilemma når man er pålagt å inkludere, der ingen har et best mulig utbytte av inkluderingen.

Videre diskuterer også noen av informantene betydningen av at vi ikke har definert en felles forståelse av inkludering. Lærer 1 peker på at det er forskjeller mellom skolene som gjør at det trolig jobbes med dette ulikt fra skole til skole. Lærer 3 er også inne på noe av det samme når det påpekes at det kanskje hadde vært vanskelig å gjøre det mer konkret fordi elevene har ulike behov og det ikke finnes en fasit som fungerer for alle elever. Noen av informantene viser også til det mangfoldet av lærere som også finnes i skolen og lærerens pedagogiske integritet, men ser ulikt på hva det vil si for forståelsen av inkludering. Lærer 2 peker på at det også kan være en svakhet når det er så mange forskjellige lærere som kan forstå det på flere ulike måter. Informanten uttrykker at det kan være en svakhet fordi noen kanskje da legger mer i begrepet enn andre og som gjør at noen kan tenke smalere på inkludering og på en måte fraskrive seg et ansvar. Lærer 3 ser at mangfoldet av lærere skaper et mangfold av arbeidsmetoder i skolen, og fremhever det slik at det er viktigere at skolen har en felles forståelse og et fokus på inkludering fremfor hver enkelt lærer.

Det viser seg at alle informantene stort sett har positive erfaringer når det gjelder en felles forståelse av og et godt samarbeid om inkludering på sine respektive skoler. Flere av informantene drar frem team- eller trinnsamarbeidet som et sted der dette naturlig diskuteres, og hvor det er viktig at man drar i samme retning for å drive et inkluderende arbeid. De nevner også at det er nødvendig at alle ansatte som i en eller annen grad er involvert i skolehverdagen, er informert og involvert i det inkluderende arbeidet. Lærer 1 beskriver at det er lett å tenke at det bare er lærerne eller spesialpedagogene som skal gjøre jobben, men at også assistenter, ledelse og annet personell slik som renholdere også er en del av det inkluderende arbeidet. På den måten kan det inkluderende arbeidet bli best mulig mener informanten. Lærer 2 fremhever også viktigheten av at ledelsen har en forståelse for mangfoldet og det arbeidet som gjøres og er med på å skape en god inkluderende skolekultur der alle ansatte er involvert.

4.4 Funksjonshemming

Informantene blir spurt om inkludering er annerledes for en elev med funksjonshemming enn en elev som er funksjonsfrisk. Flertallet av informantene mener at de ikke ser annerledes på begrepet, men fremhever at man må ta utgangspunkt i elevens utfordringer uavhengig av funksjonsevne. Noen av informantene viser også til at man kanskje gjør noe annerledes når man har en elev med funksjonshemming, og at man legger mer til rette for at de skal bli inkludert. Samtidig uttrykker noen av informantene at man kanskje tar det litt for gitt at en funksjonsfrisk elev i større grad selv klarer å bli en del av gruppen eller fellesskapet.

Alle informantene peker på at funksjonshemming innebærer en barriere, vanske eller en utfordring for en elev. Det diskuteres også begrepets omfang, betydning og innhold, og det er flere innfallsvinkler til hvordan informantene forstår begrepet. Informantene blir også bedt om å knytte begrepet til nedsatt funksjonsevne, og også her er det forskjellig hvordan informantene oppfatter begrepets betydning. Lærer 1 forklarer at det ikke er naturlig å ta utgangspunkt i en eventuell diagnose, men de konkrete utfordringene som en elev har, siden elever som har samme eller tilsvarende diagnoser også er forskjellige individer med ulike utfordringer. Videre peker informanten på at funksjonshemming symboliserer at en elev har en utfordring som gjør det vanskelig å gjøre eller lære ting og at det både kan være fysisk og/eller psykisk. Lærer 3 snur opp ned på ordet og sier at «*man er hemma i funksjoner*», noe som ledes over i spørsmålet om det egentlig finnes funksjonshemminger eller om det bare er

samfunnet rundt som gjør at vi blir funksjonshemmet. Lærer 3 viser til en forståelse av at vi alle er forskjellige og at det kan være samfunnet som gjør oss i større eller mindre grad funksjonshemmet. Gjennom ulike eksempler konkretiserer informanten at det er viktig å ta utgangspunkt i elevens utfordringer og tilrettelegge deretter.

Noen av informantene syntes begrepet «funksjonshemming» var vanskelig å bruke og påpekte at det ikke var et ord som de selv brukte i sin hverdag, og ville heller brukt begrepet «nedsatt funksjonsevne» for eksempel. Lærer 2 viser til en forståelse av funksjonshemming som et negativt begrep, noe som kan være sårende og at man putter en merkelapp på en elev som ikke er beskrivende av den eleven. I begrepet legger informanten at det er en elev som blir hindret, som har en vanske eller en sykdom. Når Lærer 2 forklarer begrepet «nedsatt funksjonsevne» forstås det som at det forklarer mer ved og gir mer korrekt informasjon om en elev, i tillegg til at det mer positivt ladet. Lærer 4 forklarer begrepet funksjonshemming ved automatisk å knytte det opp mot de som er syke eller har en medisinsk diagnose. Samtidig viser informanten til en forståelse av at funksjonshemming kan være både sosialt og psykisk, og at det også kan omfatte utfordringer med lesing og skriving for eksempel. Noen informanter presiserer at det kan også være at dysleksi er en funksjonshemming selv om ingen bruker begrepet i det omfanget selv i det dagligdagse.

4.5 Opplevelser av arbeidet med å inkludere elever med funksjonshemming

Informantenes erfaringer med å arbeide for å inkludere elever med funksjonshemming er stort sett positive. De nevner også at det til tider er et krevende og utfordrende arbeid, men at det ikke trenger å være negativt i alle sammenhenger. Samtidig så har flere av informantene opplevelsen av at det noen ganger er vanskelig av ulike årsaker, og at det varierer fra elev til elev hva som kan oppleves som vanskelig for læreren. Det fremheves av informantene at det i stor grad alltid handler om hver enkelt situasjon knyttet til hver enkelt elev, og som dermed fører til at det er vanskelig å peke på generelle trekk ved opplevelsene, fordi det er så individuelt knyttet. Lærer 2 fremhever at det krever mye av læreren på flere områder når man jobber med elever med funksjonshemming, men at man kommer tett på eleven og foreldrene og at det er et givende arbeid. Lærer 1 trekker også frem at det krever en del tid og planlegging, samt at et strukturert system på skolen bidrar til å gjøre arbeidet mindre krevende. Informanten peker også på et godt og åpent foreldresamarbeid som en nyttig og

positiv erfaring i arbeidet med å inkludere elever med funksjonshemninger. Lærer 2 trekker også frem at man bygger seg opp mye erfaring som lærer når man har elever med forskjellige funksjonshemninger, og anser det som svært nyttig på et generelt grunnlag selv om ingen av elevene er like. I Lærer 4 trekker frem at det er stort sett positive erfaringer, men at det kan være utfordrende å inkludere elever med funksjonshemming når den som skal inkluderes er utfordrende for fellesskapet, og som gjør at det blir mye organisering og ikke noe gevinst ut av det.

I forlengelsen av informantenes erfaringer presenteres det hva informantene mener er styrkene og svakhetene med å inkludere elever med funksjonshemming. Det er tydelig at informantene erfarer at det er langt flere styrker enn svakheter, men at det kan være noen utfordringer som kan gjøre det krevende. Det kommer ikke frem noen tydelige svakheter i analysen, men det tydeliggjøres at informantene i større grad snakker om utfordringer. Derfor presenteres det heller ikke svakheter, men utfordringer. Det er en sammenheng mellom det informantene svarer her og hvordan de forstår inkludering og hva de mener er kjennetegn på en inkluderende skole. Flere av informantene mener en styrke ved å inkludere elever med funksjonshemming, er at det skapes et mangfold og at det beriker skolen og klassene. Noen av informantene trekker også frem at det er en styrke som går begge veier når både elevene med funksjonshemming som inkluderes får lov til å være en del av et fellesskap, samtidig som at de som er funksjonsfriske får delta i, skape og erfare et mangfold og at alle ikke er like.

Utfordringene som informantene kommer inn på dreier seg rundt *tilpasningens begrensninger, hjelpemidler og lærerens rolle*. Noen av informantene peker på i hvor stor grad det går an å tilpasse og tilrettelegge og at man ikke alltid lykkes med dette. Lærer 3 nevner at en utfordring kan være at man ikke alltid kan tilpasse slik at alle kan delta på det samme. Det informantene viser til da er at det ikke nødvendigvis er negativt, og at noen ganger så må man ta hensyn til fellesskapet og tenker at det bidrar i å fremheve mangfoldet blant oss, både på skolen men også i samfunnet for øvrig. Lærer 1 peker på at hjelpemidler som eleven har kan være en utfordring, og i sær om det ikke fungerer optimalt eller går i stykker. Dette kan oppleves frustrerende og hemmende for eleven og til dels læreren. Informanten beskriver det som relativt simple problemstillinger, slik som for eksempel hvor man skal plassere og oppbevare hjelpemidlene, men at det kan kreve ganske mye tid og planlegging fra skolen sin side. Lærer 2 beskriver at læreren kan oppleve det som utfordrende å drive et inkluderende arbeid for elever med funksjonshemninger, da man må

være bevisst i det arbeidet man gjør og at det kan være krevende. Samtidig så poengterer informanten at det også handler om hvilken holdning læreren har til arbeidet og hvordan læreren ser på situasjonen.

4.5.1 Informantenes syn på fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte

Informantene ble presentert for Peder Haugs operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, og de fire områdene *fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*, som er områder som alle nivåer i utdanningssystemet må arbeide for å sikre. Informantene synes å være positive til de fire områdene, og peker på at det er temaer man allerede jobber med i skolen. Lærer 2 poengterer en sammenheng mellom disse fire områdene med at en elev som er en del av et fellesskap, har et større grunnlag til å kunne delta, og har dermed et annet utgangspunkt til å få et faglig og sosialt utbytte av det som skjer i skolen. Lærer 1 erkjenner at dette er utfordringer som skolen har i dag og som skolen må jobbe med for kunne mer inkluderende i sitt arbeid. Informanten påpeker også at det er utfordringer som vi finner ellers i samfunnet. Videre presenteres informantenes utsagn om de fire områdene.

Fellesskap

I intervjusituasjonen bruker informantene ordet fellesskap ofte, og trekker det frem som viktig for at elevene skal ha en god opplevelse i skolen og som et uttrykk for hvordan man jobber i skolen, og med det inkluderende arbeidet. De mener at det er viktig for elevene med funksjonshemninger å kunne være en del av et fellesskap. Det fremheves av informantene at deres respektive skoler er flinke til å la elever med funksjonshemninger få ta del i et fellesskap, og er gode til å legge til rette for at det skjer. Det dreier seg om både større og mindre situasjoner på skolen, og ved hjelp av å ha ulike tiltak for å sikre et inkluderende fellesskap. Lærer 4 eksemplifiserer dette med at skolen legger til rette for at elever som er mye ute av ordinær klasse av ulike årsaker, likevel har en tilhørighet til en klasse ved at de har en plass i klasserommet, de skal ha lik informasjon som alle andre elever, de skal ha et karakterkort og være som en hvem som helst elev i systemet. Samtidig peker informanten på at dersom det er elever som skal ha spesialundervisning, så er det et fokus på at det ikke er faste grupper som skal tas ut. Det byttes på hvem som er ute og alle elevene får tilbud om å være med. Tidsperioden de er ute varierer slik at det ikke skal være en ekskluderende ordning der en fast gruppe tas ut av fellesskapet. Lærer 1 viser til at et tiltak for å skape et fellesskap kan være et fokus på å jobbe mot mobbing, og elevkampanjer mot mobbing, selv

om det kan stilles spørsmålstegn ved om slike kampanjer har effekt. Informanten sier også at de har blitt en mobilfri skole, noe som kan være med på å bygge et fellesskap ved at man fjerner en komponent som kan virke ekskluderende og lite sosialiserende.

Informantene viser til at det er en selvfølge at elever med funksjonshemninger skal ha muligheten til være en del av et fellesskap gjennom å få delta på de samme aktivitetene som resten av fellesskapet. Noen av informantene trekker også frem at noen ganger så må aktivitetene tilpasses til elevenes forutsetninger, for eksempel aktivitetsdager, slik at elevene med funksjonshemninger kan delta og være en del av fellesskapet på slike dager, og ikke være en tilskuer til eller ekskludert fra aktiviteten. I tillegg snakker Lærer 3 om at det er en forutsetning at skolen må ha en funksjonell utforming slik at alle elever kan forflytte seg fra A til B, uten å møte uoverkommelige hindre. Et eksempel kan være at det er heis i bygningen. Flere av informantene tror at de ikke ville gjort så mye annerledes dersom de hadde fått muligheten til å bestemme, men Lærer 2 ville gjort mye mer i en kontaktlærerrolle. Informanten viser til at det kanskje er mange lærere som opplever et stort arbeidspress, som forsterkes av et sterkt faglig fokus som gjør at man nedprioriterer eller ikke ser muligheten til å jobbe med styrking av fellesskapet og de sosiale rammene i klassen.

Deltakelse

Informantene snakker om forskjellige perspektiver på hvordan elever med funksjonshemninger kan delta i en klasse og i skolen og det henger sammen med fellesskap som er beskrevet tidligere. Informantene forstår deltakelse som viktig, og som et eksempel forstår Lærer 1 deltakelse som at eleven tar del i det som skjer på skolen, og at de i den sammenhengen føler seg hørt og sett. Det fremheves også av informantene at deltakelsen bør være basert på elevens forutsetninger og behov. For at alle skal kunne delta trekker informantene frem tilpasning som et virkemiddel. Det gjelder alle elever, uavhengig av funksjonsevne. Det er heller ikke tvil om at informantene mener at elever med funksjonshemninger bør ha like mye rett til å kunne delta, som sine medelever. Informantene viser til at læreren spiller en sentral rolle for å kunne tilrettelegge for elevenes deltakelse. Lærer 2 viser til at en lærer kan gjøre mye for å bidra til å øke deltakelsen til elever med funksjonshemninger. Likevel er det er den enkelte elevs utfordringer som må ligge til grunn for hvordan læreren legger til rette.

Medvirkning

Elever med funksjonshemming er i stand til å kunne påvirke sin egen skolehverdag i stor

grad, mener informantene. Lærer 2 mener at når eleven går på ungdomsskolen har eleven tenkt og reflektert over hva som er best for seg. Informanten påpeker videre at det er essensielt at læreren har en god relasjon til den aktuelle eleven, slik at eleven kan ha muligheten til å kunne påvirke. Informantene fremhever også medvirkning fra foreldrene som viktig for en elev med funksjonshemninger. De kan medvirke i samråd med eleven og læreren, og i stedet for eleven når for eksempel elever har utfordring med kommunikasjon. Det trenger ikke bare være en fysisk utfordring, og Lærer 2 sier her at det kan være ting læreren ikke vet, kanskje fordi ikke eleven vil si det direkte til læreren: *“Hvis eleven ikke selv klarer det, for det er jo mange elever som synes det er skummelt også, så tenker jeg at foreldre er viktig... så kan foreldrene ta det med læreren”*. Men selv om medvirkning fokuseres på, og at informantene mener læreren har gode muligheter til å legge til rette for medvirkningen, så ser Lærer 1 på realiteten når hun sier at elevene med funksjonshemming, muligens har for liten medvirkning. Informanten tydeliggjør i den sammenhengen en maktdimensjon, fordi læreren har mye makt til å bestemme hva eleven skal lære om og få kompetanse i.

Det er ikke nødvendigvis slik at informantene tenker at det er viktigere med medvirkning for en elev med funksjonshemming i forhold til en funksjonsfrisk elev, men Lærer 2 peker på at det kan være det i enkelte tilfeller fordi elevene med funksjonshemninger kan ha noen spesielle behov som må ivaretas. For å kunne tilpasse på en best mulig måte, mener informantene at det er nødvendig at eleven får påvirke og ha en innflytelse på sin opplæring. Lærer 1 har god erfaring med å ta utgangspunkt i noe eleven interesserer seg for og mener dette gir et godt grunnlag for å skape et utbytte for eleven, samtidig som at man må ta høyde for og følge læreplaner og eventuelt individuelle opplæringsplaner. Noen av de andre informantene peker på at det kan være mer utfordrende å få til medvirkning på det faglige området nettopp på grunn av de faglige planene og rammene. Som et eksempel på hvordan det kan gjøres sier Lærer 1 at man kunne tatt med elever med funksjonshemming på råd når man utformer undervisningsopplegget slik at de selv kan få medvirke til sin egen opplæring. På spørsmål om hvorfor det er viktig at en elev med funksjonshemming får medvirke i sin egen skolehverdag svarer Lærer 4 at: *“Det gjør alle andre i fellesskapet og. Gjør de ikke?”* Det Lærer 4 viser til her, er en forståelse av at en elev med funksjonshemming har like stor rett til å medvirke i sin skolehverdag som alle andre elever som deltar i fellesskapet.

Utbytte

Når det gjelder utbytte, er informantene opptatt av at alle elevene skal ha et godt faglig og

sosialt utbytte. For elever med funksjonshemming svarer Lærer 4 at de får best mulig utbytte dersom man tilpasser undervisningen, etablerer gode relasjoner og møter dem med respekt. Lærer 2 viser også til noe av det samme og sier at for å sikre et godt faglig utbytte, er det nødvendig med en god relasjon til eleven og tilpasninger til hver enkelt. Informanten fremhever at man må forsøke å ha en så god relasjon til elevene slik at det kan være en løpende dialog og en hyppig kontakt mellom lærer og elev for å sikre både et faglig, men også sosialt utbytte. Noen av informantene poengterer at en elev med funksjonshemminger må få et utbytte basert på hva som er mest hensiktsmessig for dem selv og de er også tydelige på at elever med funksjonshemminger også skal stilles krav til og møte forventninger fra læreren. I den sammenhengen er det en forståelse av at det som er hensiktsmessig for en elev med funksjonshemming, ikke trenger å være det samme som for en funksjonsfrisk elev. Lærer 1 viser til igjen makten som læreren har når han eller hun kan bestemme hva en elev skal få utbytte av og at læreren må være bevisst i sine valg når dette vurderes. Samtidig antyder informanten at målene i de individuelle opplæringsplanene kan gi store rom for læreren til å velge og peker på at det å legge til rette for at eleven som har en individuell opplæringsplan følger det samme temaet som resten av klassen, med tilpasninger til sine forutsetninger og behov, er en måte å jobbe inkluderende på og som kan gi eleven et godt utgangspunkt for et faglig utbytte.

Informantene ser det ikke som vanskeligere å sikre et faglig utbytte for en elev som er funksjonshemmet sammenlignet med en funksjonsfrisk elev og at det å sikre et faglig utbytte handler om å treffe den enkelte elev på det nivået han eller hun er på. Det fremstår som usikkert om det er vanskeligere å sikre et godt sosialt utbytte kontra et faglig utbytte, da informantene er delte i spørsmålet. Likevel slutter informantene seg om og konstaterer at det avhenger av hver enkelt elev. Samtidig understreker noen av informantene at det faglige utbyttet ofte har en større plass i skolen, enn det sosiale, noe som kan gjøre at det fokuseres mest på å sikre et faglig utbytte. Lærer 2 har et inntrykk av at det kan være lærere som ikke tenker på at de sosiale målene også kan inngå i det som skjer faglig. Informanten mener at fordelene ved å jobbe med sosiale mål som gagnar både enkeltindividene, men også klassen som et system, kan bidra til å øke læringsutbyttet faglig ved at man kan skape et godt klassemiljø. Lærer 4 forstår det som at det sosiale utbyttet er enklere å sikre. Informanten peker på at det kan være fordi man tenker og ser de elevene som har det fint og bra, og som mestrer de sosiale aspektene i skolen, og utdyper: *“Vi tror at det vi hører er sannheten. Vi hører de som sier “jippi”, ikke de som tenker med skrekk og gru hvordan dette skal gå.*

Derfor så tror jeg at de fleste av oss tenker at den sosiale tilpassingen er fantastisk.” Videre så peker Lærer 2 på at man ikke er flink nok til å tilpasse for et sosialt utbytte, nettopp fordi man ikke tenker på det som nødvendig.

4.5.2 Skal alle inkluderes for en hver pris?

Denne underkategorien er utledet av informantenes svar. Jeg valgte å fremheve denne underkategorien fordi jeg mener det er høyst relevant tema å belyse, og tett knyttet til informantenes erfaringer. Det viser også til en del av informantenes opplevelser av arbeidet med elever som har en funksjonshemming. Informantene løfter ved flere anledninger frem utfordringene ved at noen elever tas ut av klasserommet. Alle fire viser en forståelse av at dette er nødvendig for de elevene som trenger det, men det betyr ikke at de alltid må ut av klassen for å motta sin opplæring. Samtlige informanter mener man bør ta utgangspunkt i elevens behov og forutsetninger først. Lærer 1 viser til at det finnes tilfeller der eleven selv ønsker å gå ut av klasserommet fordi det er mest behagelig, og den enkle løsningen. Informanten peker da på at det er viktig som lærer å være en pådriver og tilrettelegge slik at eleven ønsker å være i klasserommet ved slike situasjoner. Et annet perspektiv som Lærer 1 skisserer er at eleven alltid er med i oppstarten av timene, og at man da kan vurdere behovet for å gå ut i løpet av timen. Fellesnevneren i disse eksemplene er at man må ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov, og at noen kan ha behov for å ta en pause eller å få undervisning i mindre grupper for å få et bedre faglig utbytte.

Noen av informantene viser til en forståelse av at inkludering ikke kan forstås så enkelt som at alle skal være i klasserommet til samme tid hele tiden, men heller å se hele eleven og dens behov som en sentral del av det å være inkluderende. For å kunne inkludere noen av elevene inn i fellesskapet, så må man kanskje vurdere å ta de ut først, dersom eleven har behov for det. Informanten fremhever at for å lykkes med inkludering så er en del andre faktorer nødt til å være på plass, som kanskje må ivaretas av andre yrkesgrupper som for eksempel helsepersonell. Derfor kan det være nødvendig at eleven har tid utenfor klassefellesskapet. Det forstås ut fra det informantene sier at det likevel ikke betyr at de ikke skal være en del av et fellesskap eller klasse. For eksempel ved skolen som Lærer 4 arbeider på, legges det til rette for at elever som er mye ute av undervisningen av forskjellige årsaker, blant annet noen med større og sammensatte funksjonsnedsettelse, har en plass og en tilhørighet til klassen og at det alltid vurderes når de kan være med eller ikke i timene.

Tre av informantene stiller også spørsmålstegn ved om inkludering skal skje for enhver pris. Lærer 3 viser til at det har vært tider i skolen der alle elever skulle inn i klassene, men at mange elever følte seg mer alene og ekskludert da enn da de var i mindre grupper eller klasser. Hun viser til at for noen elever er det å være annerledes i en stor klasse, mer ekskluderende enn å være inkludert i et mindre fellesskap med elever som også møter mange av de samme utfordringene. Noen av informantene peker også på hvor mye man skal tilpasse før det går utover fellesskapets utbytte, og om tilpasningen til den enkelte skal gå på bekostning av fellesskapets beste. Det Lærer 4 snakker om er at en elev kan påvirke et fellesskap og et læringsmiljø negativt, dersom man skal inkludere den eleven inn i et fellesskap han eller hun ikke er en del av, fordi han eller hun ikke har de forutsetningene som skal til for å kunne bli en fullverdig deltaker av et fellesskap. Informanten erkjenner også at det kan være vanskelig å inkludere når man har elever som i større grad er utfordrende for fellesskapet, for eksempel om man ser på atferd.

4.6 Oppsummering av sentrale funn

Når det gjelder inkludering som et fenomen og et begrep i skolen viser informantene til at inkludering kan være noe som skjer opp mot enkelte elever og deres subjektive følelse av å være inkludert. Samtidig viser informantene at det kan være et arbeid, en kultur og et sett verdier man har i skolen satt i et systemperspektiv. Informantene mener inkludering er en prosess og et kontinuerlig arbeid i skolen fremfor et mål man kan nå. De peker på at det i all hovedsak omfatter alle elever i skolen, men at noen kan ha et større behov for at læreren bidrar til at de blir inkludert. Informantene mener at grunnen til at vi skal inkludere dreier seg om mangfold, likeverd og demokrati. De trekker frem at skolen skal gjenspeile det mangfoldige samfunnet, og at alle elever skal kunne ha de samme mulighetene til å nå sine potensialer. Informantene setter inkludering i relasjon til integrering. Det fremkommer at noen av informantene ser en forskjell mellom inkludering og integrering, men at det er vanskelig å peke på de helt klare forskjellene. Noen av informantene forstår det slik som at det ligger noe mer i det å inkludere enn det å integrere.

Hvis vi ser på funksjonshemming som et begrep og et fenomen i skolen, viser informantene en relasjonell forståelse, og de peker på at noen møter en barriere eller en ekstra utfordring som ikke alle andre møter. Noen av informantene mener ordet funksjonshemming er vanskelig å bruke, og i stor grad setter merkelapper på elevene. Det fremkommer også at

informantene i større grad forsøker å se eleven og dens kvaliteter fremfor diagnoser og merkelapper, men at det er lett å knytte ordet funksjonshemming til noe medisinsk slik som diagnoser og sykdom.

Informantene viser til at det som fremmer et godt inkluderende arbeid i skolen er en åpenhet og en bevissthet rundt arbeidet og et godt samarbeid. I tillegg må skolen ha en forståelse for mangfold som en berikelse. Det som gjennom analysen kommer frem som kjennetegn på en god inkluderende skole og som fremmede for et godt inkluderende arbeid, er *holdninger og kultur, samarbeid, hensyn til elevens behov, ledelse, åpenhet og bevissthet, og forståelse av mangfold*. Samtidig ser informantene at *mangel på ressurser* og at dagens *struktur og rammer i skolen* kan være med på å hemme det inkluderende arbeidet.

Det pekes på både styrker og svakheter til den inkluderingsstanken som er i skolen i dag. Det viser seg at en styrke kan være at man har et felles mål og et pålagt ansvar som opplæringsansvarlig til å bidra til et inkluderende skolemiljø. Informantene viser også til at dagens organisering av skolen og det faglige fokuset som en svakhet, dersom man ser det opp mot det inkluderende arbeidet. Erfaringene informantene har fra å arbeide med inkludering er jevnt over positive, og de peker på at det å ha et godt samarbeid internt på trinn er nyttig for å danne en felles forståelse på skolen. De peker også på at det er variasjoner mellom skolene og lærere, som kanskje vanskeliggjør det å skulle definere begrepet og arbeidet på en snevrere måte.

Informantene viser til at deres opplevelser av det inkluderende arbeidet med elever med funksjonshemming er stort sett positive. De beskriver arbeidet som utfordrende og til tider krevende, men at det for dem er et givende og spennende arbeid også. Informantene viser til at erfaringene og opplevelsen deres er at mangfoldet beriker, i de fleste tilfeller. De opplever at noen av utfordringene kan knyttes til elevenes hjelpemidler, for eksempel dersom de ikke fungerer som de skal. En annen utfordring er at tilpasningen kan ha begrensninger, ved at man ikke alltid lykkes med eller klarer å tilpasse slik at eleven kan være inkludert. Som nevnt tidligere viser også noen av informantene til spørsmålet om inkluderingen skal skje til enhver pris. Dette kan knyttes til to forhold. Det ene er spørsmålet om hvorvidt elever skal tas ut av klasserommet. Det andre peker på utfordringer når inkluderingen ikke er til glede for den enkelte, eller fellesskapet.

Informantene knytter deres erfaringer til de fire områdene som Peder Haug skisserer at blant annet skolen og lærerne må jobbe med for å kunne lykkes med det inkluderende arbeidet. Noen av informantene peker på at det er en sammenheng mellom disse områdene, og at det er kjente områder som det fokuseres på i dag. Knyttet til området fellesskap viser informantene til at deres skoler forsøker å legge til rette for at alle elever skal være en del av et fellesskap. Samtidig peker de på at det å tilrettelegge i alle situasjoner kan være viktig for å lykkes med at alle skal være et fellesskap. Når det gjelder deltakelse, ser vi igjen at informantene peker på at det må skje med individuelle tilpasninger til hver enkelt elevs behov og forutsetninger. Informantene peker på at elever med funksjonshemming skal ha mulighet til å kunne delta på en likeverdig måte som elever uten funksjonshemninger. På området som omhandler medvirkning peker informantene på både elever og foreldres medvirkning. Informantene mener at elever i høy grad bør medvirke i sin skolehverdag, og at de aller fleste elever er i stand til dette, uavhengig av funksjonshemming. I noen tilfeller er ikke elevene, av en eller annen grunn, i stand til å kunne medvirke i den grad han eller hun burde. Da er foreldrene en viktig ressurs, men det er ikke bare i de tilfellene at informantene mener at foreldrene bør medvirke. Foreldrene bør også medvirke ellers og blir av informantene sett på som en av de viktigste ressursene for å kunne tilpasse og skape en best mulig skolehverdag for elever med funksjonshemming. Det siste området, er utbytte. Informantene mener at det ikke nødvendigvis er vanskeligere å sikre et godt utbytte hos en elev med funksjonshemming, enn det er hos en funksjonsfrisk elev. De peker på at det er essensielt å treffe eleven på hans eller hennes nivå, slik at de har muligheten for å få et godt utbytte. For å sikre dette utbyttet peker informantene på at tilpasning til den enkelte, er viktig. En god relasjon til eleven vil være nødvendig for å kunne tilpasse til den enkelte elevs forutsetninger og behov. Informantene skiller mellom et faglig og et sosialt utbytte. De peker på at det faglige utbyttet er fokus i skolen, og at det sosiale blir nedprioritert, og kanskje også undervurdert.

5. Diskusjon

Denne oppgaven undersøker: *Hvilke tanker og refleksjoner gjør lærerne seg om inkludering i skolen og hvordan opplever de arbeidet med inkludering av barn med funksjonshemming?* Som tidligere presisert er denne problemstillingen operasjonalisert i tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål 1: *Hvordan forstår lærere begrepene inkludering og funksjonshemming?* og forskningsspørsmål 2: *Hvordan mener lærerne at inkludering best kan gjøres?* knytter seg i hovedsak til første delen av problemstillingen. Forskningsspørsmål 3: *Hvordan oppleves det for læreren å tilrettelegge for en inkluderende skolehverdag for elever med funksjonshemming?* forsøker å svare til andre delen av problemstillingen. Likevel er det slik at i en diskusjon om temaet inkludering og funksjonshemming i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene vil det være nødvendig, for å ivareta helheten av intervjuene, å diskutere på tvers av kategorier og forskningsspørsmål. Det er liten tvil om at det er mange tanker og refleksjoner rundt inkludering blant lærerne i denne undersøkelsen. Disse spenner i mange retninger og omfavner mange undertemaer. I kapittel fire er det forsøkt å presentere et spekter av det som kom frem under intervjuene. Videre i dette kapitlet vil det vises til noen funn fra datamaterialet som vil diskuteres i lys av et teoretisk perspektiv, og der mine tolkninger også kommer frem. Diskusjonen struktureres med utgangspunkt forskningsspørsmålene jamfør tabell 2 i kapittel 3.4.3.

For å knytte noen av funnene til den første delen av problemstillingen pekes det for det første på hvordan informantene forstår inkluderings- og funksjonshemmingsbegrepet. Her søkes det ikke til å finne et entydig svar, men funnene viser at lærerne i denne undersøkelsen ser på inkludering som en prosess og noe som gjelder alle elever. Samtidig peker de på at inkludering handler om likeverd, mangfold og demokrati. Det andre er forståelsen om hva som gjør at skolen kan drive et best mulig inkluderende arbeid og hvordan inkludering best kan gjøres. Her har lærerne vist, gjennom å peke på hva en god inkluderende skole er og hva som fremmer inkludering i skolen, at kjennetegnene er *samarbeid, åpenhet og bevissthet, hensyn til elevens behov, holdninger og kultur, ledelse, og forståelse av mangfold*

Den andre delen av problemstillingen søker etter å se informantenes opplevelser og erfaringer. Lærerne som har blitt intervjuet i denne undersøkelsen fremhever at arbeidet kan være utfordrende og krevende som lærer, samtidig som de mener at det er et viktig og givende arbeid. Gjennom å se dette i sammenheng med Peder Haugs operasjonalisering av

inkluderingsbegrepet, viser det til flere opplevelser og erfaringer knyttet til fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

5.1 Hvordan forstår lærere begrepene inkludering og funksjonshemming? .

Slik jeg tolker informantene handler inkludering om noe som skjer både på individ- og systemnivå. På et individnivå vil det tas utgangspunkt i hver enkelt elev og at den enkelte skal ha en subjektiv følelse av å være inkludert. På et systemnivå handler det om at man har systemer, kulturer, og felles holdninger for å kunne skape et inkluderende miljø for alle elever på skolen. Mye av aktiviteten og arbeidet som informantene forteller om i intervjuene, er knyttet til et individperspektiv og videre til enkeltelever. En mulig årsak til dette er at det kan være store forskjeller fra elev til elev som gjør at det ikke finnes en enkel fasit på hvordan det skal gjøres. Det viser seg også at informantene har en forståelse av at verdier som demokrati, likeverd og mangfold, er årsaken til at vi skal drive et inkluderende arbeid i skolen. På mange måter ligger informantenes forståelser nært opptil en tilnærming til inkludering, som det Ainscow, Booth og Dyson (2006) skisserer ved å peke på inkludering som en prosess der man omsetter verdier til handling. Spørsmålet kan være om det å se inkludering i et systemperspektiv og et individperspektiv, er en "enten/eller" måte å se inkludering på, eller om det er to perspektiver man evner å håndtere på samme tid. Det tolkes utfra intervjuene at informantene ser dette som to perspektiver som eksisterer på samme tid, og som må vurderes og prioriteres opp mot hverandre. Det kan tolkes slik fordi det ene ikke utelukker det andre, på samme tid som at de, slik jeg forstår det, utfyller hverandre. For hvordan skal man kunne drive inkludering i praksis uten å ha intensjoner og meninger bak det man gjør? På samme tid kan man spørre seg om hvordan "bare" det å ha intensjoner, vil realisere den inkluderende skolen. På mange måter understreker dette synet kompleksiteten i inkludering, og vi kan se det opp mot det Ainscow, Booth og Dyson (2006) viser til når man kan se på inkludering som både normativt og deskriptivt. I et normativt perspektiv vil inkluderingens intensjoner og meninger tydeliggjøres, mens i et deskriptivt perspektiv vil man legge vekten på hvordan inkludering gjør seg gjeldene i praksis. I denne undersøkelsen vil det deskriptive perspektivet, være det informantene mener med verdiene bak meningen med å inkludere. Det normative perspektivet vil være det informantene mener når de se på hver enkelt elev og tilpasse til den enkeltes forutsetninger.

Informantene trekker frem at ved å inkludere, lærer man seg til å tilpasse seg til hverandre. Dette tolkes som at informantene fremhever et syn på at mangfold er berikende, ved at man ser og aksepterer at mennesker er ulike og at man av den grunn må lære seg å tilpasse seg mennesker. Dette viser også Strømstad, Nes og Skogen (2004) til også, når de peker på at fellesskapet i en inkluderende skole har en styrke ved at vi kan lære av hverandre og tilpasse oss til hverandre. Videre kan dette knyttes til det Ainscow, Booth og Dyson (2006) viser til når de fremhever at en inkluderende skole betrakter mangfoldet som en berikelse og ikke som en ulempe eller et problem. Jeg forstår det også slik at i et demokratisk perspektiv handler det også om at alle blir respektert og får en forventning om at de kan bidra med noe. En dypere mening av dette kan Dewey (1961) vise til, når det å oppleve og å samhandle med andre mennesker, kan skape utvikling hos den enkelte. På samme tid som det skaper toleranse for andre som ikke er som seg selv, som igjen kan føre til at vi bryter barrierer (Dewey, 1961). Det kan tolkes som om informantene mener at det å lære å tilpasse seg andre, er en viktig del av utdannelsen. Dette er en sentral del av opplæringen, befestet i blant annet den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette argumenterer for at skolens inkluderende arbeid, ikke bare kan sees på som viktig i et skoleperspektiv, men også i et samfunnsperspektiv.

Noen av informantene viser også til at skolen må representere samfunnet. I det ligger det at skolen må gjenspeile samfunnets kompleksitet og mangfoldige sider. Dette kan sees på som at skolen også, i kraft av å være en bærende institusjon i samfunnet, skal være demokratisk. En demokratisk skole vil ha rom for mangfold og elever med ulik bakgrunn og særpreg (Morken, 2013). Det er lett å argumentere for at det er et demokratisk perspektiv på skolen, når alle skal ha en rett til å gå på sin nærskole. Informantenes forståelser kan også tolkes som at de ønsker et mangfold og plass til alle i skolen. Samtidig fremheves det at det kan gå på bekostning av hva som kan være til det beste for den enkelte, og for fellesskapet, når det ikke gir gevinster. Likevel forstår jeg det ikke slik at informantene ikke ønsker et mangfold og en demokratisk skole. Lipsky og Gartner (1999) peker på at inkluderende undervisning er essensielt for et demokratisk samfunn. I det legges en forståelse av at det er nødvendig med en inkluderende undervisning, for å forberede elevene på det demokratiske samfunnet de skal møte som voksne. Det er mulig at det kan være årsaken til at informantene i denne studien forstår det slik at skolen skal representere samfunnet. En interessant diskusjon i den forbindelse, ville vært å se i hvor stor grad det er en korrelasjon mellom skolen og samfunnet

syn på inkludering, og om inkludering står sterkere eller svakere som et prinsipp i skolen sammenlignet med samfunnet ellers.

Det er ikke denne oppgavens hensikt å drøfte informantenes forståelser av inkludering i større grad enn det som har blitt gjort til nå. Det er lite hensiktsmessig å peke på om deres meninger er riktig eller feil. Dette er særlig fordi inkluderingsbegrepet er så komplekst, og sammensatt, og slik det er i dag, tyder mye på at det er opp til hver enkelt lærer og skole å definere hva som legges i inkludering, jamfør blant annet Mitchell (2005) og Olsen (2013). Likevel ønsker jeg å peke på at slik jeg forstår og tolker informantene, er det er mye av det som er beskrevet foregående, som tyder på at informantene har en vid tilnærming til inkludering, jamfør definisjonen som blant andre Olsen (2013) opererer med.

I forskningsspørsmålet søkes det også etter å undersøke hvilke forståelser informantene har av begrepet funksjonshemming. Funnene fra denne undersøkelsen viser at informantene har en forståelse av funksjonshemming som ligger tett til den relasjonelle forståelsen. Det tolkes også som at de forstår at elevene møter barrierer og utfordringer i skolehverdagen, snarere enn at det er vansker og et kjennetegn ved eleven som man ikke kan gjøre noe med, eller som kan repareres ved å endre på eleven. Det betyr likevel ikke at informantene ikke anerkjenner at eleven har en nedsatt funksjonsevne eller en biologisk utfordring som man må ta hensyn til. Forståelsen preges også av at informantene først og fremst ikke ser på funksjonshemmingen, men fokuserer på de utfordringene og ikke minst kvalitetene den enkelte elev har. Dette funnet avviker fra flere undersøkelser som viser at lærere tar utgangspunkt i funksjonshemmingen i stedet for eleven (Watson et. al., 1999). Det er viktig å benevne at noen av funnene stammer fra andre land med andre pedagogiske tradisjoner, som kanskje har omfavnet inkludering på en annen måte enn vi har i Norge. Hvordan et land har håndtert implementering av inkludering og forståelsen av inkluderingsbegrepet må sees i lys av det enkelte lands skoleutvikling og tradisjoner (Kuippis & Hausstätter, 2014; Mitchell, 2005; Strømstad et al., 2004).

I en relasjonell forståelse, er det et gap mellom individets forutsetninger og samfunnets krav (Lie, 1989). Slik det tolkes her, er informantene opptatt av at dette gapet kan minskes ved hjelp av tilpasninger til den enkelte, samtidig som de peker på skolens rammer og strukturer som en utfordring og som et krav de ikke alltid styrer over som gjør at ikke alle gap kan tettes. Noen av informantene refererer at de kjenner til en vid tilnærming til hvem som er funksjonshemmet i skolen, slik som Tangen (2012) beskriver det ved at man kan betegne

dysleksi som en barriere for eleven, og dermed bli en funksjonshemming i skolehverdagen. Likevel kommer det ikke tydelig frem hvorfor de selv ikke ser på elever med dysleksi som funksjonshemmede. En årsak kan være begrepsforståelsen og innhold i begrepet. Hedlund (2009) viser også til at det eksisterer mange forståelser i ulike deler av samfunnet og at dette kan skape en forvirring. Samtidig peker også Tøssebro (2010) på at funksjonshemming har tradisjonelt sett vært knyttet til en medisinsk forståelse. Det er en interessant bemerkning at noen av informantene først knytter ordet funksjonshemming til diagnoser og til noe medisinsk, før de etter hvert peker på det relasjonelle perspektivet. Jeg tolker det som at informantene kan være usikre på hvorvidt og hvordan begrepet funksjonshemming skal eller kan brukes, i tråd med det Hedlund (2009) beskriver.

Det viser seg også at ordet *funksjonshemmet* er vanskelig å bruke for noen av lærerne. Dette kan tolkes som at informantene er redde for å stigmatisere eller sette en merkelapp på elevene. Både Grue (2014) og Tøssebro (2010) viser til at begrepsbruken på fenomenet har endret seg, fra ord som invalid og åndssvak, uten at det nødvendigvis har hjulpet mot for eksempel stigmatisering og de negative aspektene som blir knyttet til fenomenet. Derfor kan det være slik at det for noen av informantene oppleves som stigmatiserende å bruke ordet funksjonshemmet om en elev.

5.2 Hvordan mener læreren at inkludering best kan gjøres?

Dette forskningsspørsmålet søker ikke etter å finne en fasit på hvordan det skal gjøres. Her vil kjennetegnene som kom frem under analysen av hva som kjennetegner en inkluderende skole belyses og bli diskutert ut fra hva lærerne mener er viktig i arbeidet med inkludering i skolen.

Et av hovedfunnene i denne undersøkelsen er at informantene peker på at tilpasning til elevens egne behov og forutsetninger, er en forutsetning for å lykkes med inkludering. Dette harmonerer med det Booth og Ainscow (2001) peker på, når de sier at tilpasset opplæring blir et verktøy for å møte mangfoldet av elever i den inkluderende skolen. Bachmann og Haug (2006) peker også på at inkludering kan erstatte tilpasset opplæring, men at det avhenger av en smal eller bred tilnærming til tilpasset opplæring. Ved første øyekast synes det som om informantene, ved å peke på tilpasning til den enkelte, viser til en smal tilnærming til tilpasset opplæring. Setter man uttalelsene til informantene sammen, ser man

at de i større grad vektlegger en vid tilnærming til fenomenet. Nordahl og Hausstätter (2009) markerer forskjellene mellom en vid og en smal tilnærming, og fremhever at en vid tilnærming også vektlegger en sosial deltakelse og inkludering for alle elever, ser på elevenes utfordringer i en kontekstuell sammenheng og utvikler en samarbeidsorientert skolekultur. Informantene tydeliggjør nettopp dette gjennom at de fremhever de inkluderende tiltakene og det sosiale samspillet. Samtidig forstår de elevenes funksjonshemninger i et relasjonelt perspektiv som kan knyttes til at man må endre skolens rammer og utforming minst i like stor grad som at man må endre på kjennetegn ved eleven. De peker også på at det å ha en skolekultur med en felles forståelse og felles verdier, samt et godt samarbeid både internt og med foreldre og elever skaper et bedre inkluderende arbeid. Inkludering kan erstatte tilpasset opplæring, dersom man ser den tilpassede opplæringen i en vid tilnærming (Bachmann & Haug, 2006). Derfor er det kanskje ikke så unaturlig at informantene i denne undersøkelsen peker på tilpasning i det omfanget som det gjøres, og at de peker på at tilpasset opplæring er et verktøy til det inkluderende arbeidet.

Et annet kjennetegn på en inkluderende skole og som fremmer et inkluderende arbeid, er samarbeid. Informantene peker på at et godt samarbeid med kolleger og ledelse, foreldre og andre instanser, slik som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT], er sentralt for å lykkes med inkludering. Det tolkes slik at informantene er jevnt over fornøyd med samarbeidene de har på sine respektive arbeidsplasser når det gjelder elever med funksjonshemming. I studien til Ytterhus og Tøssebro (2005) pekes det også på at lærerne er fornøyd med samarbeidet mellom kollegaer. Samtidig peker både informantene i min undersøkelse, og i studien til Ytterhus og Tøssebro (2005) at de gjerne skulle hatt mer tid til å samarbeide. Det er mulig å se samarbeid mellom kolleger, i sammenheng med det informantene peker på ved å ha en god kultur for inkludering på skolen. For å kunne ha en felles kultur og felles holdninger, kan man gå ut fra at det må bygge på for en form av samarbeid på skolen. Skrtic (1991) peker på at en samarbeidskultur er gunstig for en inkluderende skole. I arbeidet med å utvikle en inkluderende skolekultur vil samarbeid være en nøkkel for å få skape gode planer, holdninger og verdier (Booth & Ainscow, 2006). I sammenheng med dette må alle ansatte være med å bidra (Strømstad et al., 2004). Informantene i denne undersøkelsen peker på at det er nødvendig at alle aktørene på den enkelte skole bidrar i det inkluderende arbeidet. Det kan forstås slik at det er nødvendig for å lykkes med å inkludere alle elever. I tillegg må vi heller ikke glemme at en inkluderende

skolekultur, ikke bare skal gjelde for elever, men også de ansatte, foreldre og alle andre som er involvert i skolens virke, jamfør det Inkluderingshåndboken (2001) peker på.

Informantene i undersøkelsen mener at ledelse som pådrivere for et god inkluderende arbeid på skolen og samarbeid mellom øvrige ansatte og ledelsen, er kjennetegn på en god inkluderende skole. Imidlertid viser det seg at det kan være utfordringer med samarbeidet opp mot ledelsen (Ytterhus & Tøssebro, 2005). Informantene i min undersøkelse, viser til at det å samarbeide med ledelsen, samtidig som de setter holdningene for en god skolekultur også er viktig for å lykkes med det pedagogiske arbeidet i klasserommet som lærer. Det tolkes slik som at informantene har god erfaring i å samarbeide med sine respektive ledelser. Et annet moment de også peker på, er at ledelsen er viktig i form av at de styrer ressursbruken og har det overordnede ansvaret for organiseringen på skolen. I en undersøkelse viser Åmot og Ytterhus (2006) til at ledelsen er ansvar for blant annet ressurstildelingen til skolen i den enkelte kommune, og at den enkelte pedagog har ansvar og styrer over opplæringen. Det viser seg også at det er for lite samarbeid mellom disse to nivåene. Dersom man skal kunne benytte seg best mulig av de politisk bestemte tildelingene og ressursene, og omsette disse til praksis og et inkluderende arbeid i klasserommet, må man ha en form for samarbeid. Dette er bare ett eksempel på hvor viktig et samarbeid mellom ledelse og pedagoger er, slik informantene peker på.

Informantenes syn på det å ha en felles forståelse av inkludering, kan knyttes til informantenes utsagn om at kjennetegn på en inkluderende skole er holdninger og verdier som gjenspeiles i skolens aktiviteter og hverdag. Derfor kan en mulig tolkning av informantenes tanker om en felles forståelse i skolen, vise til at det er viktig med gode felles holdninger og verdier i skolen for å lykkes med inkluderingen. Et interessant spørsmål da, er om det da er en forutsetning at man har en felles forståelse for hva som legges i begrepet inkludering? Dette kan knyttes til at en inkluderende skole må ha en inkluderende skolekultur (Booth & Ainscow, 2001). I det å skape en inkluderende skolekultur må man utvikle felles verdier som forplikter alle aktørene på den respektive skole. Det pekes på av informantene at de har gode opplevelser av å ha felles verdier og en felles forståelse, men at det er mest naturlig at dette skjer på de ulike klassetrinnene. Dette kan tolkes som at det er lagt en samarbeidsstruktur som legger vekt på trinnsamarbeid på informantenes respektive skoler. Informantene bringer på banen både fordeler og ulemper ved ikke å ha en felles forståelse. På den ene siden opplever de selv en styrke ved en felles forståelse på skolen og mellom lærerne, som igjen styrker samarbeidet intern på skolen. På den andre siden viser de

til at det er forskjeller mellom skoler og lærere, og spørsmålet er i hvor stor grad man skal gripe inn i pedagogenes og den enkelte skoles integritet for å definere et begrep. Ut fra dette kan en tolkning være at det å definere hva inkludering er innad på en skole, kan være nødvendig for å skape et godt samarbeid og et inkluderende arbeid til alle elevenes beste. Videre kan det være vanskelig å definere begrepet på et høyere nivå fordi det er forskjeller mellom skolene.

Holdninger og verdier kjennetegnes av informantene som viktig for å lykkes med en inkluderende skole. Det viser seg at verdier som tillegges mennesker vil påvirke pedagogiske handlinger og holdninger (Vehmas 2002 i Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011). På den måten kan vi si at pedagogikken blir en konkretisering av de til enhver tid regjerende verdisyn som er i skolepolitikken og i samfunnet ellers (Fasting et al., 2011). Men hva slags virkninger vil det ha når lærerne og skolene må tolke og definere inkluderingsbegrepet? Jeg tolker informantene slik at det faglige fokuset kan skape vansker for bygge et godt inkluderende arbeid. På et generelt grunnlag kan vi også si at informantene som lærere, og deres skoler må forholde seg til de enhver tid styrende dokumentene fra nasjonalt og kommunalt hold. Det vil alltid eksistere et handlingsrom på hvert av de vertikale nivåene, jamfør Haugs (2014b) operasjonalisering av inkluderingsbegrepet. På vei fra nasjonale ideer til praksis vil forståelser forskyves og tolkes ulikt, noe som kan føre til ulike prioriteringer fra kommune til kommune og på hver enkelt skole. Her er det viktig å bemerke at vi må se på skolene som komplekse organisasjoner (Haug, 2005). Det finnes ingen garantier for at det som var intensjonen i en nasjonal ide eller satsning, vil bli forstått og gjort på samme måte på hver enkelt skole. På en side vil dette styrke informantenes syn på at det ville vært vanskeligere å definere inkluderingsbegrepet på et nasjonalt nivå i en snevrere forstand enn det er i dag, fordi handlingsrommene og tolkningsmulighetene på de ulike nivåene, mest sannsynlig vil være tilstede uansett. På en annen side vil det da fortsatt eksistere et mangfold av forståelser og tilnærminger til hvordan man skal drive en inkluderende opplæring, og forskjellene mellom skolene kan potensielt sett bli store, dersom vi ser det opp mot agendaene som Kuippis og Hausstätter (2014) skisserer, eller det kontinuumet som Strømstad, Nes og Skogen (2004) viser til.

5.3 Hvordan oppleves det for læreren å tilrettelegge for en inkluderende skolehverdag for elever med funksjonshemninger?

Informantene melder om at det å tilrettelegge for en inkluderende skolehverdag for elever med funksjonshemming på den ene siden er spennende og interessant. På den andre siden viser det seg at det også kan være utfordrende, og at arbeidet kan kreve mye av læreren. Samtidig er det noen funn som knytter seg til dette spørsmålet som krever videre drøfting. Informantene ser ikke annerledes på inkludering for en funksjonshemmet elev, sammenlignet med en funksjonsfrisk elev. Jeg tolker det slik at det understreker informantenes forståelse av at inkludering gjelder alle. Ainscow, Booth og Dyson (2006) peker også på at inkludering må gjelde alle elever, og at det dermed ikke handler om inkludering av grupper av elever. Det informantene peker på som viktig, er å ta utgangspunkt i elevens utfordringer uavhengig av funksjonsevne. Jeg tolker det slik at informantene ikke ønsker å sette merkelapper eller kategorisere elever. Alm Andreassen og Grut (1995) peker på at man også må kunne kategorisere for å få rettigheter, slik samfunnet er sammensatt i dag. Det er likevel ikke sikkert det er relevant i skolen, dersom man har en holdning at det er utfordringene eleven har som må avgjøre graden av tiltak og eventuelle rettigheter, slik som spesialpedagogisk hjelp. Det vil i større grad favne alle elever, enn elever som har funksjonshemninger. På en annen side kan en slik kategorisering bli en byrde for eleven, dersom man ikke ser forbi diagnosen eller merkelappen. Det viser seg også at informantene peker på en individualisering i erfaringene sine, ved at hver enkelt elev og situasjon er unik og det kan vanskeliggjøre det å trekke ut generelle oppfatninger eller opplevelser fra sin egen erfaring. Dette er noe også lærerne i undersøkelsen til Ytterhus og Tøssebro (2005) peker på.

Når det gjelder Haugs operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, viser informantene at fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte allerede er områder det jobbes med i skolen. De peker på at de fire områdene henger tett sammen, og en av informantene eksemplifiserer det med at en elev som er en del av et fellesskap og har en rett til å delta, har et bedre utgangspunkt for å få et sosialt og faglig utbytte. Dette peker også Remøy (2017) på. På samme tid er det viktig å påpeke at områdene kan stå til hinder for hverandre, og det er ikke er nødvendigvis slik at økt deltakelse og gir et økt utbytte (Haug, 2005). Dette er en sammenheng som informantene ikke løfter i intervjuene. Slik jeg tolker informantene, er de

mest opptatt av at elevene skal ha et faglig og sosialt utbytte, og at dette kan komme gjennom å delta i et fellesskap, ha muligheter til deltakelse og ha en reell medvirkning.

Informantene opplever de inkluderende tiltakene, slik som skoleturer og internasjonale dager som positive. Samtidig viser de en bevissthet av at tiltakene ikke er inkluderende i seg selv. Noen av informantene peker på at man må tilrettelegge for at alle kan være med i fellesskapet. Man kan forstå de inkluderende tiltakene som en arena for å skape et fellesskap, ved at alle kan få delta ut fra sine forutsetninger, men at det ikke automatisk skapes et fellesskap bare fordi man er samlet. Derfor kan det forstås som at et fellesskap ikke skapes ved at man er i samme rom eller på den samme klasseturen, men at man som lærer må tilrettelegge for at alle har en reell plass som deltaker i et fellesskap.

Dersom vi ser på medvirkning, legger informantene stor vekt på at foreldrene er en viktig ressurs. Jeg tolker det som om at informantene er opptatt av å lytte til foreldrene for innspill og råd når det gjelder å tilrettelegge for elever med funksjonshemninger. Nordahl (2007) skisserer medvirkning og medbestemmelse som høyeste nivå av skole-hjem samarbeidet, og peker på at dersom skolen lykkes med å la elever og foreldre medvirke, dreier det seg om et inkluderende trekk ved skolen. Noen av informantene peker også på at det er viktig med informasjon mellom skole og foreldre. Dette betegner Nordahl (2007) som det laveste nivået av samarbeid. Funnene fra undersøkelsen viser at informantene blir tett knyttet til foreldre og elever med funksjonshemming, fordi de peker på at de som lærere har en tett dialog gjennom skolegangen. Det viser seg dermed at informantene peker på samtlige av de tre nivåene som Nordahl (2007) skisserer. Haug (2014b) peker på at en tett og individuell relasjon fra lærerens side er nødvendig for å kunne sikre en medvirkning. Siden dette er tatt opp i en kontekst der informantene henviste til elever med funksjonshemninger, og ikke generelt alle elever, vites det ikke om den tette dialogen eksisterer mellom læreren og alle foreldre.

En utfordring med inkludering ligger i å finne en balansegang mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet (Haug, 2014b). Dette er også en problemstilling som informantene reiser. Jeg tolker informantenes utspill på den måten at det er hensynet til fellesskapet som settes først, og at hensynet til den enkelte skjer innenfor rammen av fellesskapet. På den ene siden fremhever informantene at elever med funksjonshemninger skal være en del av et fellesskap, samtidig så erkjennes det at det ikke alltid er mulig dersom det skal være et best mulig utbytte, enten for den enkelte elev, eller fellesskapet. Det er imidlertid en vanskelig problemstilling, når man som lærer ønsker at alle skal ha et best

mulig utbytte av skolen, samtidig som man ønsker et fellesskap for alle elever. Ser vi på faglitteraturen peker Egelund, Haug og Persson (2006) at inkluderingsbegrepet kan ha et overordnet perspektiv på fellesskapet, og et individuelt perspektiv på den enkelte elev. Det er utfordrende for lærerne å balansere et fokus både for fellesskapet og på den enkelte, og det må prioriteres. En måte å se det på, vil være å se hensynet til den enkelte innenfor rammen av fellesskapet (Egelund et al., 2006), slik det også tolkes at informantene i denne undersøkelsen gjør.

Når det gjelder utbyttet, mener informantene at elever med funksjonshemming bør få et utbytte som er hensiktsmessig for dem. I den sammenhengen er det en forståelse av at det som er hensiktsmessig for en elev med funksjonshemming, ikke trenger å være det samme som for en funksjonsfrisk elev. Slik jeg forstår det, ønsker informantene å forberede elever med funksjonshemming til voksenlivet både med tanke på et faglig og sosialt utbytte. Dette sammenfaller til dels med det Ytterhus og Tøssebro (2005) viser til i sin studie, der en av hovedaktivitetene er praktisk øving og arbeid med å mestre hverdagslige gjøremål og aktiviteter. Informantene forståelser er at en inkluderende skole legger til grunn at alle skal ha sitt utbytte, ut fra sine forutsetninger ved hjelp av en tilpasset undervisning og opplæring. Her kan man tolke den tilpassede undervisningen som både spesialpedagogisk undervisning, og tilpasset opplæring. I operasjonaliseringen av begrepet legges det også vekt på at en inkluderende skole, sikrer et utbytte som gagnar den enkelte (Haug, 2005). Det utfordrende med å sikre utbyttet, er at det ikke finnes metoder til bruk i klasserommet og i skolen som garanterer for resultat eller utbytte (Haug, 2014a). Informantene peker ikke direkte på dette, men de fremhever at det utfordrende å sikre et godt utbytte for alle elever, men at det er noe man alltid jobber med. En interessant diskusjon er da om hvorvidt det er hensiktsmessig med metoder, eller om det i det hele tatt er mulig med en metodisk tilnærming. Slik jeg tolker informantene, er mye styrt av den enkelte elev. Situasjoner, opplevelser og erfaringer kan fort fremstå som unike, fordi elevene er unike og forskjellige. Det finnes eksempler på forskning som viser hva som bidrar til økt læring og utbytte. Et eksempel som nevnt i det teoretiske perspektivet er Hatties metaforskning, utgitt på norsk som "Synlig læring" (Hattie, 2013). Det er slik at man på den ene siden kan bruke dataene på forskjellige måter, som for eksempel det har vært gjort med Hatties forskning i politiske sammenhenger (Svarstad, 2015). På den andre siden kan det være en skepsis til forskning som hevder å ha svaret eller løsningen på hvordan man kan løse utfordringer. Samtidig kan man spørre om i hvilken grad vil metoder eller praksiser være nyttige, om de må skreddersys til hver enkelt elev? En mulig

måte å se det på er å erkjenne at på materialet faktisk krever tilpasning til de enkelte situasjonene og forutsetningene, samtidig som man sikrer det pedagogiske fokuset (Haug, 2014a). Informantene viser også til en forståelse av at det er et større fokus på å sikre et faglig utbytte, men de mener det også slik at det sosiale utbyttet er viktig. Dette er også noe Haug (2014b) viser til som en tendens vi kan se i skolen. Dette skal vi komme tilbake til utover i kapittelet.

Svarene fra informantene tolkes dit hen at de ser på inkludering som viktig i utgangspunktet. Dette kan på den ene siden være et tegn på at de har en holdning om at inkludering er viktig. På den andre siden kan man knytte det til det som Nes, Strømstad og Skogen (2004) viser til ved at inkludering har stor tilslutning som et overordnet prinsipp, og lavere når det kommer til praktisk gjennomføring og realisering. Gjennom det informantene forteller med eksempler viser de til det som de og deres skoler ser på som inkluderende i praksis. Et eksempel er at man som lærer fokuserer på hva elevene kan få til, fremfor å tenke på hva som de ikke kan klare. Haug (2005) peker som tidligere nevnt på at det i større grad dreier seg om et spørsmål om kvalitet på undervisningen og ikke et spørsmål om hvilke metoder som fungerer best. I den grad det kommer frem under intervjuene, viser informantene til en forståelse av at de gjør flere ting i skolehverdagen, som kan sees på som inkluderende. Det er allerede nevnt skoleturer som et eksempel på et inkluderende tiltak, men informantene viser også til at det å vurdere hvem som skal være på gruppe og hvem som skal sitte ved siden av hverandre er eksempler på vurderinger læreren gjør i dag som de selv betegner som et ledd av det inkluderende arbeidet.

Bachmann og Haug (2006) viser, som beskrevet i kapittel 2, også til at det ikke bare er lærerens praksiser som er svaret på hvordan man skal tilrettelegge for en inkluderende skolehverdag, men at også struktur og den sentrale styringen av skolen har en viktig innvirkning. I operasjonaliseringen av begrepet legges det også til grunn at det ikke bare kan fokuseres på de enkelte nivåene i den vertikale dimensjonen, men at de må sees i sammenheng (Haug, 2014b). Det kan tolkes som at det er en hverdag i ungdomsskolene som er preget av et høyt faglig fokus, og en struktur og organisering som påvirker det inkluderende arbeidet negativt. Informantene peker på flere utfordringer som vanskeliggjør det inkluderende arbeidet som vi skal se nærmere på.

Samtidig viser informantene til at den enkelte lærers holdning om inkludering er viktig. De uttaler også at man som lærer kan føle på et press på arbeidsoppgavene, som gjør at man må

prioritere. Et spørsmål i denne sammenhengen kan være om et høyt arbeidspress og arbeidssituasjonen gjør at lærernes holdninger blir undertrykte. I den forbindelse kan det tenkes at den sentrale styringen, der det faglige fokuset holdes høyt, prioriteres først av læreren og før lærerens egne holdninger og vurderinger om hva som egentlig er viktig, og de målene i skolen som ikke direkte knyttes til eller oppfattes som fag. Sett opp mot det Wendelborg (2010) skisserer som et krysspress, har denne undersøkelsen vist at krysspresset eksisterer og er noe som lærerne må forholde seg til. I krysspresset ligger det at vi har en skole som er mer markedsorientert og individfokuset, og et mål om en inkluderende skole. Dersom vi ser på hva læreplanen sier om inkludering tolker jeg det til at det også har et individfokus. Inkludering beskrives som et prinsipp for opplæringen som i stor grad knytter seg til en rettighet som hver enkelt har. Dette er også noe blant andre Nordahl og Hausstätter (2009) viser til. Noen av informantene viser også til hvordan elevenes subjektive følelse av å være inkludert, kan være vanskelig å håndtere. Jeg tolker det som om at det er utfordrende når lærerne har lagt mye jobb og mye vekt på at noen skal bli inkludert, men at eleven selv ikke føler det. Spørsmålet blir hvor langt man som lærer skal strekke seg for å inkludere elever. Samtidig forstår jeg informantene slik at det er eleven som til syvende og sist må avgjøre om hvorvidt han eller hun er inkludert eller ikke.

Et annet funn i denne undersøkelsen, er at informantene mener at det kan være nødvendig for noen elever å motta deler av undervisningen utenfor klasserommet. De peker på at de kan sees på som en form for tilpasning, slik at elevene kan delta i klasserommet i etterkant. Samtidig tolkes det som om informantene er bevisst på hva som kan være utfordringer med å ta elever ut av klasserommet. Wendelborg (2014) peker også på at opplæringen til elever med funksjonshemninger i ordinær skole, varierer fra alt til å ha all opplæring i et klasserom til å ha egne grupper innad på skolen. I studien til Ytterhus og Tøssebro (2005) vises det til at elever som mottar opplæringen i et spesialorganisert tilbud i den ordinære skolen, ikke får like mye faglig og sosialt innhold som de som har opplæring i ordinær klasse. Dette kan være problematisk og en utfordring når man skal sikre at eleven får et godt faglig og sosialt utbytte. Samtidig viser informantene til at de er bevisste på at det ikke er faste ordninger av hvem som tas ut og når de tas ut av klassen. Derfor kan det tenkes at det ikke kan kvalifisere til et spesialorganisert tilbud, i det omfang som Ytterhus og Tøssebro (2005) peker på, når det ikke er satt i et slikt system. Informantene er også bevisste på at det må vurderes om det er et behov for at eleven går ut, og peker på at eleven også bør være med på å bestemme, men at læreren er den som til slutt avgjør. Nes (2017) peker på at avgjørelsene blir tatt ad

hoc i undervisningssituasjonen, og at det dermed ikke er så lett å måle hvor ofte det skjer. Det problematiske, sett ut i fra det som er beskrevet tidligere, blir kanskje når man ikke har en bevissthet over når elevene tas ut eller hvorfor de tas ut, og når det å ta eleven ut blir en enkel løsning man ikke vurderer fra situasjon til situasjon.

På en annen måte kan behovet for opplæring utenfor klasserommet også knyttes til elevenes utbytte sett ut fra forutsetninger og behov. Slik som Ytterhus og Tøssebro (2005) kategoriserer, dreier en av hovedaktivitetene seg om øving og arbeid med å mestre praktiske og hverdagslige gjøremål. Et av funnene i denne undersøkelsen er at læreren ser tilpasningen som et verktøy for å lykkes med inkludering, og at tilpasningen også må ta hensyn til elevenes behov. Derfor kan det være mulig at noe av denne aktiviteten rett og slett ikke lar seg gjøre i et klasserom. Her kan vi også se tilbake på det Morken (2013) peker på: en skole for alle, må ha rom for den enkelte. I denne sammenhengen må det gjelde i alle situasjoner, også når eleven selv ønsker å ha undervisning utenfor klasserommet, og men i situasjoner der det er nødvendig for å kunne tilpasse slik at eleven når sitt potensiale og får et utbytte tilpasset seg og sine behov. Samtidig er det et viktig poeng at selv om det er valgt å diskutere dette temaet kan ikke inkludering forstås som så enkelt som et spørsmål om eleven skal være i eller utenfor klassen. Dette peker informantene på, og det gjør blant annet Haug (2005) også. Likevel kan det være nyttig å drøfte temaet for å kunne løfte diskusjonen om hvorfor man skal ta ut elever i større eller mindre grad av klassen.

Det å ta elevene ut av klassen virker, slik jeg tolker informantene, som helt nødvendig for å kunne inkludere elever og dermed sikre et godt faglig og sosialt utbytte. Man kan se på det som en organisatorisk differensiering og en arbeidsmetode som viser seg å være akseptert i skolen (Nes et al., 2004). En utfordring kan være når den organisatoriske differensieringen er konsekvent, altså når det er de samme elevene som tas ut og for eksempel i de samme fagene. Man må stille seg spørsmålet om hva som da er hensikten med en type differensiering som er organisatorisk. Er det i de tilfellene noe man kunne gjort annerledes med undervisningen i det ordinære klasserommet, slik at eleven i stedet kunne deltatt der i fellesskap med de andre. Jeg tolker informantene som at det er en supplerende arbeidsmetode som benyttes for å gi en støtte til de elevene som trenger det, slik at de kan få et best mulig faglig utbytte. Det er også et spørsmål om hvilket sosialt utbytte de kan få ved slike differensieringer. Noen av informantene peker på at det å være i klasserommet, ikke nødvendigvis er synonymt med det å være inkludert. Det pekes da på den tiden da elevene fra spesialskolene skulle integreres i de vanlige skolene. I følge Haug (2014b) viser det seg

at man da hadde elever i klasserommene som hadde et begrenset utbytte av å være der. Det kan samtidig argumenteres for at det skapes et fellesskap i de timene og gruppene som er utenfor klasserommet (Nes et al., 2004). Dette er også noe som noen av informantene viser til. Problemstillingen blir da om det å skape et fellesskap i egne grupper og klasser utenfor den ordinære klassen er den beste løsningen i en inkluderende skole. Slik jeg forstår inkluderingsbegrepet i en vid forstand, legger det til grunn at alle skal og kan bli en del av et fellesskap. Samtidig skapes også fellesskapet av de deltakerne som er i rammen av fellesskapet (Engen, 2010). Derfor bør det være en rettmessig plass til alle i et fellesskap, betinget av at de deltar, og ikke er en tilskuer. Vi må se på hvordan det i praksis kan løses, og det er ikke alltid at realiteten stemmer overens med de idealene den norske skolen har.

Jeg støtter meg til blant andre Haug (2014b) når jeg hevder at det å se på undervisning utenfor klasserommet som ekskluderende, tegner et altfor enkelt bilde av utfordringene vi har med inkludering i skolen. Det er helt klart en utfordring til de inkluderende prinsippene når man ikke klarer å tilby alle elever en opplæring i et ordinært klasserom, men det er kanskje nødvendig med en form for organisatorisk differensiering sett ut fra det informantene forteller om sine opplevelser av realiteten i skolehverdagen. Om vi går tilbake og ser på de elevene som ble integrert og som ikke fikk en reell plass i klasserommet, hadde ikke de det store utbyttet av å være plassert inn i et system som ikke var tilpasset dem. Hva kan da inkludering tilby som integrering ikke kunne på den tiden det var høyaktuelt? Kanskje det nettopp handler om det som noen av informantene peker på, det faktum at inkludering oppfattes som mer *ekte* enn integrering. Inkluderingsbegrepet kan forstås både som en videreføring av integrering, og på en annen side representere begrepet *en skole for alle* (Haug, 2004). Slik informantenes forståelser tolkes, kan inkludering være noe mer enn integrering. Jeg forstår det slik at informantene legger vekt på at inkludering betyr at elevene skal være en del av noe og at de skal få lov til å delta. Det viser seg at det som kan skille inkludering fra integrering, og som gjør at man kan lykkes med inkludering er at det ikke er eleven som skal plasseres inn i et system og tilpasses det, men at det er skolen som skal tilpasses til elevene (Strømstad et al., 2004). Langt på vei kan vi si at vi har mange intensjoner og mål om å være en inkluderende skole, på samme tid som det viser seg at det er liten uenighet om at inkludering er et prinsipp vi skal ha i den norske skolen. Samtidig hjelper det ikke uansett hvor mange intensjoner og prinsipper vi har. Det er i den pedagogiske praksisen det viser seg at de største utfordringene ligger, og der vi har gjort minst for å utvikle strategier som må til for å lykkes med inkludering i praksis (Haug, 2014b;

Nes et al., 2004). Inkludering er mulig i praksis, gjennom fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Dette har en pris som vi må være villige til å betale dersom vi i større grad vil realisere en inkluderende skole (Haug, 2014b).

6. Avsluttende kommentarer

Denne oppgaven har forsøkt å besvare problemstillingen “*Hvilke tanker og refleksjoner gjør lærerne seg om inkludering i skolen og hvordan opplever lærerne arbeidet med inkludering av barn med funksjonshemming?*” Gjennom å gjennomføre en omfattende analyse, presentere et bredt utvalg av datamateriale, samt å diskutere og peke på noen av funnene, er det forsøkt å svare på denne problemstillingen. Samtidig er det forsøkt å knytte dette til et teoretisk perspektiv med blant annet tidligere forskning på feltet. Det er vanskelig å lage en god konklusjon i en problemstilling som ikke krever et entydig svar, slik som i dette tilfellet. I stedet er fokuset lagt til å beskrive fenomenet slik lærerne ser det, gjennom analyse og diskusjon. Hensikten med denne undersøkelsen var ikke å finne et enkelt svar, men snarere det å se på hvordan et lite utvalg lærere forståelse og opplevelser. Mange spørsmål står fortsatt ubesvart innen forskningsfeltet, og jeg mener det er mye man kan ta tak i som denne oppgaven ikke tar innover seg. Samtidig ser jeg nå i enda større grad den utfordringen som Haug (2005) skisserer, når han peker på at det er vanskelig å gjøre gode undersøkelser i et mikroperspektiv på inkludering fordi man må forenkle et komplekst fenomen. Det norske utdanningssystemet går en spennende tid i møte, med blant annet revideringen av læreplanene som er på trappene. Jeg håper denne oppgaven kan være et lite bidrag til å tydeliggjøre og markere at det finnes lærere som ønsker det inkluderende arbeidet i skolen for alle elevers og samfunnets beste. Lærerne i denne undersøkelsen har vist at skolen ikke bare handler om fag, karakterer og læringstrykk, men også en sosial dimensjon, demokrati og læringsglede. Etter analysen kom det frem flere interessante spørsmål, som kunne vært gjenstand for videre undersøkelser. Et av dette var om inkludering er avtagende i takt med elevenes alder, eller om inkludering faller mer naturlig inn i barneskolen kontra ungdomsskolen. Nes (2004) viser til en studie hvor det er tilfellet at inkluderingen synker fra 6. til 9. trinn. Men hvorfor er det eventuelt slik, og hva tenker lærere og skoleledere om det? Et annet spørsmål som dukket opp, er om det er forskjell på lærere med og uten spesialpedagogisk bakgrunn med tanke på det inkluderende arbeidet. Som blant annet Haug (2004) og Befring (2012) peker på, så har tradisjonen vært at inkludering har vært tettere knyttet til det spesialpedagogiske feltet. I lys av det som kom frem under analysen hadde det vært interessant å se på om inkludering er noe som spesialpedagogene står med ansvaret for i større grad enn allmennpedagogene, i det daglige.

Jeg vil peke på en sammenheng mellom problemstilling og resultatet. Det er lett i ettertid å tenke at man kunne gjort ting annerledes. Det gjelder også i denne oppgaven. Underveis i arbeidet med analysen og diskusjonen ble jeg enda mer bevisst på at jeg har valgt et bredt og komplekst område å undersøke. Det hadde kanskje vært lettere for meg, som uerfaren forsker, og vært enda mer spisset i det jeg ønsket å undersøke. Problemstillingen er vid, og selv om forskerspørsmålene avgrensner noe, ser jeg fortsatt utfordringene med bredden i tematikken i denne oppgaven. Det er mulig at resultatene ville vært enda mer tydelige om jeg hadde fokusert bare på inkludering eller funksjonshemming, og det har vært vanskelig å peke på de store funnene i denne undersøkelsen med en slik bredde. På den andre siden mener jeg at det er forsøkt å se kompleksiteten av inkludering i den grad det har latt seg gjøre i denne undersøkelsen, og forsøkt å ikke redusere inkludering til noe det ikke er.

I arbeidet med å utvikle denne oppgaven har mitt engasjement for det inkluderende arbeidet i skolen blitt enda større. Mitt utgangspunkt som jeg har forsøkt å belyse i oppgaven, var at vi må ta vare på mangfoldet og alle elever i skolen, og at de som møter utfordringer i større eller mindre grad må få en likeverdig mulighet til å oppleve det samme som «alle andre». Samtidig var jeg spent på hvordan de lærerne jeg møtte, opplevde fenomenet inkludering i praksis, i skolehverdagen og hvordan det ville påvirke meg som fersk i læreryrket. For det kan høres så lett ut å gjøre det i praksis når man sitter i en forelesning. Samtidig kan man lese i ulike forskningsartikler at realiteten er en annen, for eksempel knyttet til åpningsstatet i denne oppgaven, fra Haug (2014b). Det å høre realiteten fra de som jobber med dette daglig har vært inspirerende, motiverende og interessant. Det å få utvikle denne oppgaven har på mange måter utvidet mine perspektiver og gitt meg enn enda dypere forståelse av inkludering og funksjonshemming. I tillegg oppleves undersøkelsen som viktig og nyttig når informantene melder tilbake om et interessant tema som også har skapt refleksjoner hos dem. Jeg vil avslutte denne masteroppgaven med noen ord til ettertanke fra dikteren og læreren Jan-Magnus Bruheim (2014). Jeg kom frem til at temaet i dette diktet, også må være noe av det skolen alltid må arbeide for – å skape fellesskap og tilhørighet for alle elever:

*“Vondt er av alle andre
bli trakka på og trengd.
Men vondare å veta
at du er utestengd.
Det er så mangt i livet
du ventar deg og vil.
Men meir enn det å vera,
er det å høyre til.”*

Litteraturliste

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB.
- American Psychological Association. (s.a.). *Guidelines for Non-Handicapping Language in APA Journals*. Hentet fra <http://www.apastyle.org/manual/related/nonhandicapping-language.aspx>
- Andreassen, T. A. & Grut, L. (1995). Likhetens fare: Når funksjonshemming ikke begrunnes i individet. I P. Haug. (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 125-146). Oslo: Universitetsforlaget
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Barne-, likestilling- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 33-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, G. D. & Nes, K. (2010). Tilpasset opplæring som støtte til læring. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*. (s. 7-21). Vallset: Oplandske Bokforlag
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: Natural and unnatural selection. I E. Blyth & J. Milner (Red.), *Exclusion from School: Inter-professional Issues for Policy and Practice*. (s. 21-32). London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

-
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bruheim, J.-M. (2014). *Dikt i utval*. Skjåk kommune.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig": Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education*. Hentet fra <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelson, I. (1995) Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringar* (s. 94-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring: Støtte til læring*. (s. 51-77). Vallset: Oplandske Bokforlag
- Fangen, K. (2011). Etikk i kvalitative studier. I E. Balsvik & S. M. Solli (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene: Bind 2*. (2. utg., s. 232-252). Oslo: Universitetsforlaget
- Fasting, R., Hausstätter, R. S., & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90. Hentet fra <http://www.idunn.no>
- Flem, A. (2000). *Den inkluderende skole: Fra ideologi til praksis*. Trondheim: Tapir Forlag
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad. (Red.), *Developing Inclusive Teacher Education* (s. 97- 116). London: Routledge.
- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringmose & K. Baltzer. (Red.), *Specialpædagogik ad nye veje: Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. (s. 93-111). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skolen gjennomførleg? I S. Germeten. (Red.), *De utenfor: forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2015). Kvalifisering for inkludering. I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming: Hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 105-121). Oslo: Universitetsforlaget
- Haug, P. (2017). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 9 -30). Oslo: Samlaget.
- Hausstätter, R. S. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119-131). New York: Peter Lang.
- Hedlund, M. (2009). Meningsbrytninger i begrepet «Funksjonshemming». I J. Tøssebro (Red.), *Funksjonshemming – politikk, hverdagsliv og arbeidsliv* (s. 55-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.

-
- Jarning, H. (2012). Fellesskoletradisjon med læreplanskapt vansker. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 49-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (1995). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin: Pro Ed.
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R.S. (2014). Inclusive Education for All, and Especially for Some?: On Different Interpretations of Who and What the “Salamanca Process” Concerns. I F. Kiuppis & R.S. Hausstätter (Red.), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (s. 1-6). New York: Peter Lang.
- Klette, K. (Red.), (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Kleven, T. A. (Red.), (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Unipub
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lie, I. (1989). *Rehabilitering: Prinsipper og praktisk organisering*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. I H. Daniels & P. Garner (Red.), *Inclusive Education: Supporting inclusion in education systems* (s. 12-23). London: Kogan Page.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 269-278.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Manneråkutvalget. (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. (NOU 2001:22). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>
- Mitchell, D. (2005) Introduction: sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell. (Red.), *Contextualizing Inclusive Education: evaluating old and new international perspectives*. Oxfordshire: Routledge.
- Moen, T. (2004). *Kids need to be seen: A narrative study of a teacher's inclusive education* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/264967/124828_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morken, I. (2013). *Normalitet og avvik: Spesialpedagogiske utfordringer- en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Nes, K. (2004). Hvor inkluderende er L97-skolen? I K.J. Solstad & T.O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle?: Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 135 – 154). Oslo: Universitetsforlaget
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I P. Haug, (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s. 146 – 169). Oslo: Samlaget.
- Nes, K., Moen, K. & Strømstad, M. (2006). *Inkluderende skoleutvikling: Erfaringer fra arbeid med Inkluderingshåndboka i Lillehammer kommune*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2006). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004). *Inkluderende skoler?: Casestudier fra fem skoler*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 14, 2004). Elverum: Høgskolen i Hedmark
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget

-
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rautaskoski, P. (2012). Observasjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 81-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Remøy, A.-K. (2017). Spesialundervisning for fleirspråklege elever. I P. Haug. (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. (s. 52-74). Oslo: Samlaget
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare til elever. Från undervisning til lärande. Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning*. Vetenskapsrådet. (Vetenskapsrådets rapportserie nr 9, 2008). Hentet fra <https://publikationer.vr.se/produkt/fran-larande-till-elever-fran-undervisning-till-larande/>
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: SAGE Publications Ltd
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.

- Svarstad, J. (2015, 27. april). Knusende dom fra skolens største stjerne. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/7V1W/Knusende-dom-fra-skolens-storste-stjerne>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervju. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-46). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2004) Introduksjon – integrering og inkludering, historikk og politikk. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 11-41). Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 11-35). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tøssebro, J., Engan, E. & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole? I J. Tøssebro & B. Ytterhus. (Red.), *Funksjonshemmede barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75-102). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

-
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordne_t-del---verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen.pdf
- Vislie, L. (1995). Intergration Policies, School Reforms and the Organisation of Schooling for Handicapped Pupils in Western Societies. I Clack, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.), *Towards inclusive schools?* (s. 42-53). London: David Fulton
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi: 10.1080/0885625082000042294
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne.* (Doktorgradsavhandling, NTNU). Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/267691/310088_FULLTEXT04.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger.* (s. 35-59). Oslo: Gyldendal Akademisk
- World Health Organization. (2011). *World report on disability: Chapter 1 Understanding Disability.* Hentet fra http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter1.pdf?ua=1
- Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burly, S., Barnes, C., Corker, M., Davis, J., et al. (1999). *Final Report: life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives.* Lokalisert på: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/2011/10/life-as-a-disabled-child-report.pdf>
- Ytterhus, B. & Tøssebro, J. (2005). *En skole for alle?: En studie av organiseringen av opplæringen til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemming i norsk grunnskole.* Trondheim: NTNU Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2006). Hva og hvem bestemmer?: Om organiseringen av opplæringen til barn med lærehemninger i “en skole for alle”. I J. Tøssebro & B.

Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 134-157). Oslo: Gyldendal Akademisk.



Hege Merete Somy

2418 ELVERUM

Vår dato: 16.01.2018

Vår ref: 58122 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58122</i>	<i>Inkluderingsarbeid i skolen - fokus på lærerens arbeid med inkluderingen av barn med funksjonshemming</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hege Merete Somy</i>
<i>Student</i>	<i>Andrea Odden</i>

Vurdering

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

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Veiledning

Krav til informert samtykke

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

Informasjon må minst omfatte:

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

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

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

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

Forskningsetiske retningslinjer

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

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

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

Hvis utvalget har taushetsplikt

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

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

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

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Inkludering av barn med funksjonshemming”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Andrea Odden og jeg er utdannet lærer. Jeg studerer master i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet. Studiet avslutter med en masteroppgave i selvvalgt tema og jeg ønsker å belyse inkluderingsarbeidet i skolen, og velger å sette fokus på hvilke utfordringer man som lærer kan møte i inkluderingsarbeidet av barn med funksjonshemming.

Jeg ønsker å intervjuere lærere som nylig har undervist eller underviser i ungdomsskolen, som har erfaring med elever som har funksjonshemminger. Min foreløpige problemstilling er: *Hvilke tanker og refleksjoner gjør lærerne seg om inkludering i skolen og hvilke utfordringer møter de i arbeidet med inkludering av barn med funksjonshemming?*

Hva innebærer deltakelse i studien?

Innsamlingen av data i denne oppgaven vil foregå ved bruk av intervju. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og nedskrevet i ettertid til bruk i oppgaven. Intervjuene vil bli gjennomført en-til-en og vi avtaler tid og sted nærmere, dersom du ønsker å delta.

Spørsmålene vil omhandle blant annet hvordan du som lærer arbeider med å inkludere barn som har funksjonshemminger. De vil i liten grad omhandle sensitive opplysninger og deg og ditt arbeid. Det legges opp til både konkrete og åpne spørsmål, og du som informant vil kunne få muligheten til å si det du vil innenfor rammene av temaet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student som vil ha tilgang til lydfilene som kan inneholde personopplysninger, mens veileder og student vil ha tilgang til hele det nedskrevne materialet etter at de er anonymisert. Når oppgaven leveres vil alt være anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Lydfiler og nedskrevet materiale fra lydfilene vil oppbevares og håndteres i henhold til NSDs regler.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta, har spørsmål til studien, eller ønsker mer informasjon må du bare ta kontakt med meg eller min veileder, Hege Merete Somby.

Med vennlig hilsen

Andrea Odden
Telefon – 97461234
oddenandrea@gmail.com

Høgskolen i Innlandet - avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Veileder: Hege Merete Somby
hege.somby@inn.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Innledende, igangsettende spørsmål:

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hva slags utdanning har du?

Hva synes du er det beste med læreryrket?

Har du tidligere hatt/har du elever som har en funksjonshemming? Har disse elevene hatt IOP?

Inkludering som begrep og fenomen

- Hvordan forstår du begrepet inkludering ut fra ditt perspektiv som lærer?
 - Integrering
- (Hvordan) vil du si at du jobber med inkludering i det daglige?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Opplever du det som viktig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvorfor skal vi drive med inkludering i skolen?
 - Mener du at det er særlig viktig for noen? Hvorfor(ikke)/hvem?
- Hvor sentralt er dette begrepet i din lærerhverdag?

En inkluderende skole

- Hva mener du kjennetegner en god inkluderende skole?
 - Hva er det en lærer kan gjøre?
- Hva mener du fremmer inkludering i praksis? Hvorfor?
- Hva mener du hemmer inkludering i praksis? Hvorfor?
- Kan du nevne noen inkluderende tiltak som dere gjør på skolen?
 - Dersom ja
 - Hvem har bestemt dette? Hvordan kom de frem til det?
 - Hva er dine tanker rundt disse tiltakene?
 - Dersom nei
 - Hvorfor jobbes ikke det med tror du?

Felles forståelse

- Hva vil du si er styrker og svakheter ved inkluderingstanken i norsk skole?
 - LK06
- Har dere en felles forståelse for begrepet inkludering og funksjonshemming på skolen/i kommunen? (definert i skriftlige dokumenter for eksempel)
 - Dersom ja: opplever du den som annerledes enn din personlige? Hva tenker du om det?
 - Dersom nei: hvordan forholder du deg til det i skolehverdagen? Er det utfordrende?
- Hvordan opplever du som lærer det inkluderende arbeidet på skolen? (lett, vanskelig, samarbeid, tilstede, fraværende).
 - Hvorfor tror du at det er slik?
 - Hva kan du som pedagog bidra i det?

Funksjonshemming – begrep og erfaringer

- Hvordan definerer du begrepet funksjonshemmet? (diagnostisk, kontekstuekt)
 - I forhold til funksjonsnedsettelse?
- Hva vil du si er styrker og svakheter ved å inkludere elever med funksjonshemninger i skolen? (Fysisk i skolen/klassen – sosialt/faglig).
 - Er det utfordrende? Hvordan og hvorfor?
- Hvilke erfaringer har du som lærer gjort deg når det gjelder inkludering av elever med funksjonshemming?
- Hvis du skulle sammenligne en funksjonsfrisk og en funksjonshemmet elev ville du tenkt annerledes om inkluderingsbegrepet? På hvilken måte? Hvorfor/ikke?

Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet

Fellesskap

- Hvordan legger skolen/kommunen opp til at alle elever skal være en del av et fellesskap?
 - Hva tenker du om dette? Ville du gjort noe annerledes?
- Hvordan jobber du som lærer for at alle skal være en del av et fellesskap?
 - I hvor stor grad føler du at du kan påvirke dette i ditt daglige arbeid?

Deltakelse

- Hvordan jobber du for alle skal kunne delta på lik linje? Hva gjør du for at dette skal skje?
- Hvordan vil du si at elever med funksjonshemming deltar i en klasse?
- Er det viktig at de deltar?
 - Hva gjør du som lærer for at disse elevene kan være deltakende?
- I hvor stor grad kan du som lærer bidra til å øke deltakelsen til elever med funksjonshemninger?
(Organisering, tilrettelegging, skolens etablerte strukturer)

Medvirkning (elevmedvirkning, demokrati)

- I hvor stor grad kan elever med funksjonshemming påvirke sin egen skolehverdag?
 - Er det forskjell på sosialt (friminutt osv) og faglig (lekser osv)?
 - Stor grad - På hvilke måter?
 - Liten grad – hvorfor ikke? Hva er vanskelig?
- Hvor viktig er medvirkning for elever med funksjonshemming?
 - Hvorfor?/Hvorfor ikke?

Utbytte

- Hvordan forsøker du som lærer å sikre for et godt faglig utbytte for alle elever?
 - Opplever det mer utfordrende for elever med funksjonshemming?
 - Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan?

- Hvordan mener du, som pedagog, at elever med funksjonshemming får best mulig utbytte av undervisningen? (Stikkord: diagnose, IOP, organisering, tilhørighet til klasse)
- Hvordan kan du som lærer tilrettelegge for et godt sosialt utbytte for elever med funksjonshemming?
 - Opplever du at det er mer/mindre utfordrende for elever med funksjonshemming? Hvorfor?

Avsluttende spørsmål

Er det noe du vil legge til? (til noe av det jeg har spurt om)

Er det noe du annet ønsker å tilføye (eller slette)?

Har du noen umiddelbare reaksjoner?

Husk: Takke for deltakelse, minne om samtykkeerklæringen, ta kontakt om de er usikre på noe eller har spørsmål til oppgaven.